



Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente

Preescolar y primaria



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente

Preescolar y primaria



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente. Intervención formativa

Primera edición, 2023
ISBN digital: 978-607-8915-65-1

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica y redacción

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

Colaboración

Martha Leticia Casas Flores, Juan José Bonilla Hernández, Tania García Hernández y Alejandro Gamboa Juárez

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 *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la 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 editorial

Blanca Estela 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

Mary Carmen Reyes López

Formación

Selma Isabel Jaber De Lima

Fotografía de portada

© Mejoredu / Patricia Aridjis

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 (2023). *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente. Intervención formativa*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

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

Índice

Introducción	5
1. Componentes de la intervención formativa	8
a. Problematicación de la práctica	11
b. Determinación de aspectos para la mejora y establecimiento de propósitos	21
c. Definición de contenidos	22
d. Selección de dispositivo formativo	23
e. Acompañamiento pedagógico	30
f. Monitoreo	32
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	34
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	37
Antes de la implementación de la intervención formativa	37
Durante la implementación de la intervención formativa	41
Después de la implementación de la intervención formativa	42
Referencias	44

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) contribuye a la revalorización de los docentes¹ como agentes fundamentales del proceso educativo y busca garantizar su derecho a la formación y el desarrollo profesional, mediante una visión integral y amplia que les posibilite movilizar y resignificar sus saberes y conocimientos: “mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión y su autonomía profesional” (Mejoredu, 2022a: 62). Lo anterior en el marco del horizonte de mejora planteado por Mejoredu, en el que la buena educación con justicia social, al alcance de todos, sea una realidad (Mejoredu, 2022a).

Desde esta visión, se establece como prioridad la mejora continua de las comunidades que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, entre las que se destaca la niñez migrante, al reconocer que la atención educativa de esta población representa uno de los mayores retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y plantea la necesidad de seguir avanzando en la construcción de escuelas inclusivas desde un marco de equidad y justicia social, en el cual los docentes juegan un papel trascendente (Mejoredu, 2022b).

Por ello, como parte del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*,² puesto a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, se presenta la intervención formativa (IF) *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*. La IF está dirigida a los docentes de los niveles de preescolar y primaria en los servicios general e indígena, así como en escuelas de organización multigrado, que atienden a la niñez migrante, sea procedente de Estados Unidos, jornaleros agrícolas migrantes, o de origen centroamericano,³ con el propósito de que identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de estas poblaciones.

Para alcanzar el propósito de la IF, se propone como dispositivo la *Tertulia pedagógica* como “un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción de conocimiento profesional” (Alonso *et al.*, 2008: 5). Se trata de un contraste con el conocimiento teórico, y también la identificación de las “teorías implícitas, creencias inconscientes, *hábitus*, o prejuicios, en las actuaciones y valoraciones docentes y educativas”

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

³ Este grupo está considerado como “uno de los saldos del flujo migratorio sin precedentes que nuestro país enfrentó en 2021 [...] que abandonaron sus lugares de origen en busca de mejores condiciones de vida” (Mejoredu, 2022b: 4). De acuerdo con las cifras reportadas por la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, de enero a diciembre de 2021 un total de 131 448 personas solicitaron a México el reconocimiento de la condición de refugiadas, lo que representa una cifra récord (Comar, 2022, 5 de enero).

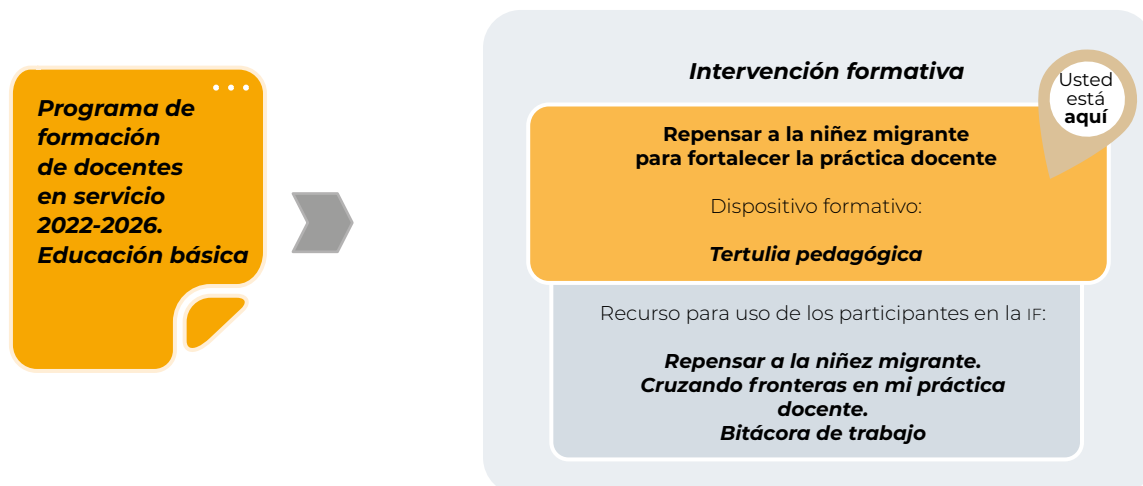
(Domingo, 2013: 174). Este dispositivo permite potenciar las posibilidades educativas del diálogo no sólo entre colegas, sino con los alumnos migrantes y, a través de la lectura, también con los autores de referentes teóricos, motivando la comprensión de la práctica docente para repensar constantemente lo que se hace y cómo se hace (Alonso *et al.*, 2008).

El desarrollo del dispositivo formativo requiere cuarenta horas de dedicación durante el ciclo escolar, tiempo que se distribuye entre cuatro fronteras, cada una integrada por un momento de reflexión personal y un momento de reflexión colectiva. En el primero, cada docente participante desarrolla una secuencia reflexiva con actividades que buscan acercarlo a alguno de los contenidos establecidos en la IF, principalmente mediante la recuperación de su experiencia, de los desafíos que identifica en su práctica o de los saberes y conocimientos que se movilizan para hacerles frente.

En los momentos de reflexión colectiva, que tienen entre sí al menos un mes de distancia, se busca que los docentes, con la mediación de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD), profundicen en sus conocimientos y experiencias, mediante el contraste con la teoría y el diálogo igualitario con sus colegas, ampliando su mirada sobre su quehacer y los desafíos que identifican, estableciendo las mejores formas para avanzar hacia su solución y mejora. En este sentido, se sugiere organizar grupos mixtos con docentes de preescolar y primaria que atiendan a niñez migrante, preferentemente de una misma zona o región escolar.

Para apoyar el desarrollo del dispositivo formativo, la IF es acompañada del recurso formativo *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente. Bitácora de trabajo* en el que los participantes encontrarán la secuencia de actividades por desarrollar en cada frontera, las lecturas sugeridas y espacios para registrar las ideas derivadas de su reflexión personal y colectiva, integrándolas en narrativas y propuestas para fortalecer su práctica en atención educativa a la niñez migrante. En la figura I.1 se presenta la relación de los documentos que integran la IF, en el marco del Programa.

Figura I.1 Documentos que integran la intervención formativa en el marco del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*



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

La propuesta formativa y su fundamento se presenta en tres apartados. En el primero, “Componentes de la intervención formativa”, se desarrollan cada uno de sus aspectos: el proceso de problematización de la práctica, la determinación de aspectos para la mejora, la definición de propósitos, así como la selección de contenidos y del dispositivo formativo. Asimismo, se sugieren algunas pautas para el acompañamiento y monitoreo de la implementación de la presente IF.

En el segundo apartado, “Documentación de la participación de los docentes en la intervención formativa”, se aborda el sentido e importancia de sistematizar la práctica, así como los criterios y alternativas para documentarla, lo que posibilita emitir y otorgar la constancia respectiva a los participantes.

En el último apartado, “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa”, se sugieren acciones a las autoridades educativas (AE) para que la coordinación entre las distintas instancias o figuras educativas involucradas en la implementación de la IF garantice las condiciones que permitan el logro de los propósitos previstos. Las AE podrán realizar ajustes a lo establecido en este apartado para responder a las condiciones y situaciones institucionales que presenten los docentes que atienden a la niñez migrante, sin que ello signifique la modificación del propósito, contenidos, dispositivo, recursos y duración de la IF.

La formación continua y el desarrollo profesional docente resulta relevante en la construcción de una mejor educación. Sigamos caminado hacia ese horizonte.

1. Componentes de la intervención formativa

Las intervenciones formativas (IF) comprenden un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, que buscan generar una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los docentes. Para ello, las IF se integran por varios componentes que, como parte de un proceso en espiral, se van retroalimentando de manera continua. De ellos, destaca la problematización de la práctica educativa como centro y eje de la formulación porque permite identificar y contextualizar las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica y determinar los aspectos que requieren mejorarse (figura 1.1).⁴

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

⁴ La definición de los distintos componentes se detalla en el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

Para contextualizar la problematización de la práctica educativa de los docentes que atienden a la niñez migrante, la IF toma como referente el reconocimiento del panorama actual de la migración en México, que se ha transformado al pasar de ser un país principalmente de origen y tránsito migratorio a uno de destino, lo que representa una nueva era de la migración en el país (París, 2018). Por ello, a las dos poblaciones que han sido atendidas por el Sistema Educativo Nacional (SEN) –jornaleros agrícolas migrantes y niñez procedente de Estados Unidos– se suman de forma relevante las dificultades que, en materia educativa, enfrenta la niñez de origen centroamericano.

Panorama de la migración en México

En México confluye una gran diversidad de flujos migratorios de carácter interno e internacional.⁵ Todos estos movimientos involucran la presencia de niñas y niños en edad de cursar la educación básica en el país y a quienes el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar su derecho a la educación.

Para el caso de la migración internacional, fuentes oficiales estiman que anualmente ingresan de manera irregular a México cerca de 150 000 migrantes centroamericanos, sudamericanos y extracontinentales (haitianos, cubanos, asiáticos y africanos); por su parte, las organizaciones de la sociedad civil señalan que la cifra asciende a 400 000 al año (Aguilar, 2019). En los últimos años se ha registrado un incremento histórico en la cantidad de personas que cruzan por México, pasando de 82 237 personas extranjeras presentadas ante la autoridad migratoria, en 2017, a 307 679 eventos de extranjeros⁶ en 2021⁷ (Segob, 2021), año en que el país comenzó a vivir las tres caras de la migración: como país de origen, de tránsito y de destino de miles de personas migrantes (Arista, 2021).

De enero a noviembre de ese mismo año, la cantidad de solicitudes de refugio en México también rompió récord con 131 448 peticiones, principalmente de migrantes provenientes de Haití y Honduras (Comar, 2022).

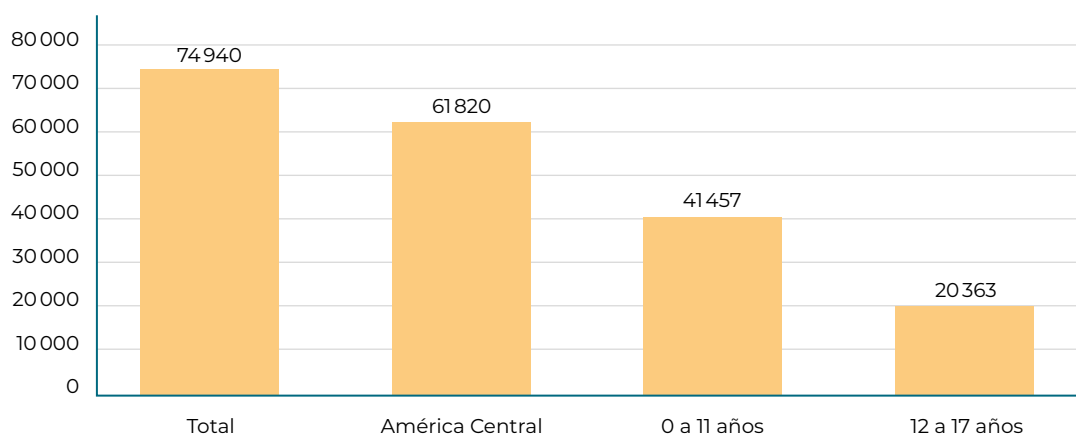
De los 74 940 eventos de niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes registrados en 2021, más de 80% (61 820) provenía de América Central (Honduras, Guatemala y El Salvador); la mayoría tenía entre 0 y 11 años (gráfica 1.1).

⁵ Si el límite que se atraviesa corresponde a algún tipo de demarcación debidamente reconocida dentro de un país (entre divisiones administrativas, entre área urbana y rural, etcétera.), la migración se denomina *interna*. Si el límite que se cruza es de carácter internacional (frontera entre países) se denomina *internacional* (CEPAL, s/f).

⁶ Eventos refiere a que una misma persona pudo haber sido registrada en más de una ocasión en un mes o en un año. En este caso una misma persona pudo haber sido presentada en más de una ocasión (Segob, 2021).

⁷ De manera excepcional en el año 2020 se presentó una reducción de 48%, probablemente debido a la pandemia de covid-19 que limitó el tráfico fronterizo.

Gráfica 1.1 Eventos de niñas, niños y adolescentes de América Central canalizados por la autoridad migratoria, según grupos de edad (2021)



Fuente: elaboración propia con base en Segob, 2021.

A los miles de migrantes centroamericanos que intentaban llegar a Estados Unidos se sumaron cientos de mexicanos desplazados por la violencia y la crisis económica, en el mismo intento por cruzar la frontera, quienes también permanecieron en territorio fronterizo.

En el caso de la migración interna, de acuerdo con el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem), en 2020 se tenía registro de 29 132 hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, en su mayoría atendidos en escuelas del Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM): se estima que esta cifra representaba alrededor de 50% de la población potencial (SEP, 2019a).

El panorama anterior sitúa a México, de forma simultánea, como país de origen, tránsito y destino de flujos migratorios. Sin embargo, desde 2017 sus tendencias y magnitudes lo configuran de forma cada vez más inminente como país de destino.

Principales dificultades que enfrenta la niñez migrante para ejercer su derecho a la educación

Garantizar el derecho a la educación de cada niña y niño que habite en territorio nacional, independientemente de su lugar de nacimiento, implica fortalecer las acciones de formación docente, las propuestas educativas actuales y desarrollar nuevas alternativas pedagógicas pertinentes al contexto de las poblaciones migrantes en México. Para ello, es necesario identificar las dificultades o barreras legales, educativas y administrativas que enfrenta la niñez migrante en situación de vulnerabilidad, algunas de ellas específicas para una determinada condición migratoria; sin embargo todas comparten la vivencia de ser discriminados como resultado de la intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración, lo que desemboca en marginación y exclusión social (Mondaca *et al.*, 2018). Las dinámicas de exclusión generan fracaso escolar, bajo nivel educativo y evitan la conclusión de la educación obligatoria (Sánchez y Zúñiga, 2010).

Aunado a que generan invisibilidad y con ésta la anulación de la posibilidad de aprovechar el potencial pedagógico y la fortaleza que encierra “la enorme diversidad de experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a los estudiantes [migrantes]” (Juárez *et al.*, 2021: 89), y que no se recuperan en el aula, se dificulta la construcción de significados y la asimilación de conocimientos por parte de la niñez migrante.

Por otra parte, el acceso a la escuela está condicionado a la entrega de documentos de identidad (Clave Única de Registro de Población, acta de nacimiento, partida de nacimiento o equivalente) y de antecedentes escolares (boleta de calificaciones, certificado o equivalente), desconociendo sus circunstancias específicas a las que debería dar respuesta el SEN. Los alumnos migrantes que no cuenta con documentos de identidad reciben una constancia sin validez oficial, lo que dificulta su tránsito entre grados y niveles educativos en el SEN y en los lugares a los que migran.

Además de estos obstáculos, la niñez de migración internacional enfrenta otros desafíos como ser separados de las personas que los cuidan, la tensión del cruce sin documentos, los riesgos y el desgaste vividos durante el trayecto, entre otros, lo que genera consecuencias psicológicas. Por ello, se requiere de procesos educativos que no sólo edifiquen sobre el potencial pedagógico derivado de la diversidad cultural y las competencias desarrolladas en la experiencia migratoria de la niñez migrante (Juárez *et al.*, 2021; Zúñiga *et al.*, 2008), sino que sean conscientes de las circunstancias que atraviesan, a fin de que la escuela represente una posibilidad de fortalecimiento educativo y emocional.

El cambio acelerado e imprevisto en la dinámica migratoria de México, en los últimos años, y la permanente migración interna implican la presencia creciente de niñez migrante en las escuelas y aulas, y por tanto la necesidad de considerar acciones de formación continua específica para los docentes que atienden a esta población, tanto para aquellos que laboran en contextos con tradición migratoria como para quienes lo hacen en comunidades en las que la migración era una circunstancia inadvertida o poco presente. La formación que se propone desde el enfoque que impulsa Mejoredu debe partir de los desafíos específicos que enfrentan los docentes para garantizar el derecho a la educación de la niñez migrante, así como favorecer el reconocimiento y valoración de la diversidad de conocimientos, saberes y experiencias de las niñas y los niños migrantes para contribuir a erradicar la discriminación que experimentan, así como aprovechar el potencial pedagógico que representa la diversidad en el aprendizaje de todos los alumnos.

a. Problematicación de la práctica

Como parte de la IF, se busca comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar, establecer los propósitos de la intervención, definir los contenidos, así como seleccionar e implementar dispositivos formativos, con el fin de fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente (Mejoredu, 2022c).

En este sentido la problematicación implica reflexionar, cuestionar y cuestionarse sobre las situaciones que los docentes experimentan como dificultad o desafío en el desarrollo de su labor educativa, así como sobre las acciones docentes que se realizan para enfrentarlas y los

saberes en que las fundamentan; requiere considerar y analizar la experiencia docente en los contextos y condiciones particulares donde ésta se desarrolla. Todo ello como punto de partida para una comprensión integral que permita fortalecer y, en su caso, resignificar o reformular la práctica docente e involucrarse en su transformación para mejorarla (Suárez *et al.*, 2004; Tovar, 2018; Rodríguez y Hernández, 2018).

En este proceso, cobra relevancia el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, en adelante Marco de referencia, como un apoyo para orientar el análisis de los saberes y conocimientos que los docentes ponen en práctica y la identificación de aquellos que requieren fortalecerse o desarrollarse. El Marco de referencia se incluye como anexo 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*.⁸

La problematización en la IF *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* inició con la búsqueda de información para responder a las preguntas: ¿quiénes son los docentes que atienden a la niñez migrante en México? y ¿qué dificultades enfrentan en su práctica profesional? La indagación tuvo como referentes principales las siguientes fuentes:

- ▶ Fuentes primarias:
 - La experiencia y perspectivas de docentes de educación básica en torno a los principales desafíos y las dificultades que enfrentan en su práctica para la atención educativa a la niñez migrante.⁹
- ▶ Fuentes secundarias:
 - Los resultados de investigación educativa y social considerando como ejes de indagación: las acciones de atención educativa a población infantil migrante a cargo del SEN; y la formación docente en atención educativa a niñas y niños migrantes.

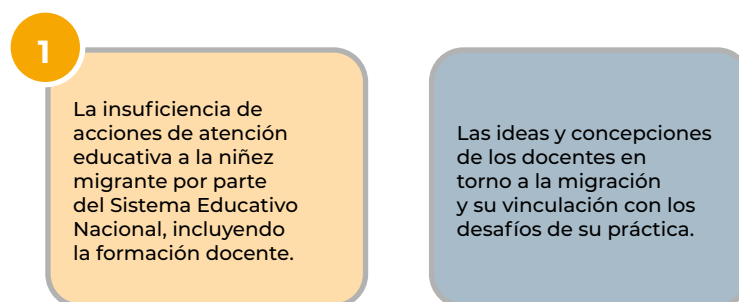
Documentos normativos y de política educativa, incluyendo los de Mejoredu en torno a la educación de niñas y niños migrantes, así como los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados* (Mejoredu, 2022d),¹⁰ que contribuyeron a delimitar el centro de atención de la IF, así como los principios y perspectivas que la orientan.

Los resultados de esta indagación permitieron identificar dos elementos a considerar en la formulación de la IF (figura 1.2):

⁸ <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/687750/Criterios_Generales_programas_formacion_valoracion_dise_o_operacion_resultados.pdf>.

⁹ Con la colaboración de las autoridades estatales, la Comisión aplicó un cuestionario en línea, en abril de 2022 el cual fue respondido por docentes de educación básica, quienes señalaron tener a niñas y niños migrantes en sus aulas, tanto de escuelas de organización multigrado en diez entidades federativas (Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Sinaloa y Veracruz) como en escuelas de organización completa en siete estados (Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Nuevo León, Sinaloa y Zacatecas).

¹⁰ <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.

Figura 1.2 Elementos considerados en la formulación de la intervención formativa

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen los dos elementos:

La insuficiencia de acciones de atención educativa a la niñez migrante por parte del Sistema Educativo Nacional, incluyendo la formación docente

En la década de 1980, el SEN inició la operación de acciones educativas para la población infantil migrante, enfocadas principalmente en jornaleros agrícolas y personas de origen mexicano que han sido repatriadas desde Estados Unidos.¹¹ El diseño e implementación de estas acciones ha estado a cargo de tres instancias gubernamentales: la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ambas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), órgano descentralizado de la SEP.

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 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 atención educativa a la niñez migrante a cargo del SEN, los proyectos y programas bajo la responsabilidad de las tres instancias antes mencionadas han ido desapareciendo y para algunas poblaciones migrantes, como la niñez de origen centroamericano, son incipientes y coyunturales.

La atención educativa a la población infantil migrante a cargo del SEN se ha enfocado principalmente en niñez mexicana que desarrolla movilidad interna como jornaleros agrícolas migrantes, aunque también ha considerado a la población migrante internacional. Por ejemplo el PAPEM atiende a niñas y niños de origen guatemalteco en el estado de Chiapas.

¹¹ Las acciones que el SEN ha desarrollado para niñas, niños y adolescentes repatriados se han centrado, principalmente, en apoyar los trámites necesarios para su incorporación, acreditación y revalidación de estudios en México y Estados Unidos. Sin embargo, actualmente en México no existen modelos de atención educativa específicos.

Otra acción en esta materia es la dirigida a la niñez migrante internacional que se desarrolla en los Centros Integradores para Migrantes (CIM),¹² donde el servicio educativo está a cargo del Conafe. Se trata de una respuesta a un momento coyuntural relacionado con la llegada a México de niñez migrante en las caravanas migrantes de Centroamérica que iniciaron en 2018.

Asimismo, recientemente se desarrolló el proyecto *Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración con una proyección a dos años (2020-2022)*. El proyecto nace por iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y se operó en articulación con la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). En este proyecto también participaron la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), a través de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexcid), la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar) y la cooperación alemana a través del Fondo Conjunto México-Alemania. Además de este proyecto, sólo los programas a cargo del INEA¹³ y del Conafe cuentan con recursos para su operación.

Según Jacobo *et al.* (2010: 49), las niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes son “invisibles en el sistema educativo”:

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 la migración, los educadores no tienen respuesta efectiva para que los procesos de aprendizaje infantil no se perturben con el viaje (Jacobo *et al.*, 2010: 49).

Esta condición de invisibilidad, también la enfrenta la niñez que desarrolla procesos migratorios de carácter internacional. Al respecto Zúñiga *et al.* (2008) señalan que, pese a que los alumnos que viven y estudian en Estados Unidos, regresan a escuelas mexicanas y han recibido atención educativa, mantienen una existencia invisible en ambos países, ya que para muchos de sus maestros, directivos y autoridades educativas son considerados “fantasmas atrapados en dos mundos” (Johnson, citado en Zúñiga *et al.*, 2008: 30), debido a que en los dos sistemas educativos “se desconocen sus características y la forma de atenderlos adecuadamente” (Zúñiga *et al.*, 2008: 44).

¹² Los Centros Integradores para Migrantes (CIM) son una estrategia nacional del gobierno de México creada en 2019 a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para atender a la población migrante retornada a México con espera de asilo en Estados Unidos, provenientes de Centroamérica, Haití y Suramérica, principalmente de Venezuela. Actualmente, hay cuatro CIM ubicados en los estados fronterizos de Chihuahua (Ciudad Juárez); Baja California (Mexicali y Tijuana); y Tamaulipas (Reynosa) (United Nations Network on Migration, s/f). Los CIM ofrecen hospedaje, alimentación, servicio médico, atención dental y psicológica, talleres, actividades lúdicas y educativas. Asimismo, cuentan con oficinas móviles del Servicio Nacional de Empleo, del Instituto Mexicano del Seguro Social, del Sistema de Administración Tributaria y del Instituto Nacional de Migración.

¹³ 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 (Redacción, 2022).

Asimismo, el currículo nacional no considera de forma específica a las niñas y los niños migrantes (Jacobo *et al.*, 2010), por lo que las instituciones que han atendido a la niñez migrante (SEB, Conafe e INEA) cuentan con proyectos y programas educativos propios y de éstos se derivan las estrategias de formación docente a las figuras responsables de su operación en las aulas,¹⁴ las cuales se han centrado, principalmente, en brindar los elementos necesarios para la implementación de los programas o proyectos educativos diseñados por cada institución.

Por otra parte, los docentes que laboran en el PAEPEM a cargo de la SEB, cuentan con la oferta de programas de formación, actualización y capacitación del *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP). Este programa ofrece cursos en temas vinculados a la migración, enfocados principalmente en la condición jornalera agrícola migrante. Sin embargo, los docentes que no tienen base y clave no pueden acceder a esta oferta, situación que comparte la mayoría de los docentes del PAEPEM.

Los docentes del PAEPEM y quienes ofrecen sus servicios como líderes para la educación comunitaria (LEC) en el Conafe, atendiendo principalmente a niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes, trabajan en escuelas multigrado “en zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes, sobre todo, los campos agrícolas)” (INEE, 2019a: 15).

Para el ejercicio 2019, la Estrategia Nacional de Formación Continua reportó un listado de 575 opciones formativas, seis de ellas fueron dirigidas a los docentes que atienden a niñas, niños y adolescentes migrantes y una oferta más abordó lo relativo a la migración, diversidad y multiculturalidad escolar (DGFC, 2019). Para el año 2021, se identificaron dos ofertas de formación dirigidas específicamente a los servicios migrantes (escuelas que atienden a la niñez jornalera agrícola migrante).

También se identificó que las opciones de capacitación dirigidas a docentes que atienden a la niñez migrante están elaboradas para la población urbana (Yocupicio, 2006), aunado a que, por lo regular, los docentes en México se forman en contextos educativos urbanos o rurales, marginados y vulnerables, pero culturalmente homogéneos, en el sentido de estar integrados con hablantes monolingües de español (la lengua oficial) y con bajo índice migratorio (Jacobo *et al.*, 2010). Todo ello dista de la realidad que viven los docentes que atienden a la población infantil migrante.

En síntesis, la configuración de México como país de tránsito y, principalmente, de destino de flujos migratorios, en su mayoría provenientes de Centroamérica, y su permanencia en el país derivada de las políticas migratorias de México y Estados Unidos, hace inminente la llegada de la niñez migrante a las escuelas del SEN. Esto representa una nueva era de la migración y nuevos desafíos que es necesario considerar en las políticas de atención educativa a la

¹⁴ El perfil de las figuras educativas en cada instancia es el siguiente: en el PAEPEM a cargo de la SEB, trabajan personas con formación docente; en el Conafe son jóvenes mujeres y hombres de dieciocho a treinta y cinco años, que hayan concluido la secundaria, el bachillerato o la universidad y se denominan Líder para la Educación Comunitaria; en el INEA son personas de la sociedad civil que de forma voluntaria, apoyan en las tareas educativas de incorporación de adultos, atención educativa, procesos de acreditación y de certificación de los educandos, se nombran *figuras solidarias*.

población migrante y en las dirigidas a la formación de los docentes que la atienden o atenderán en sus aulas.

La cantidad de eventos de niñas y niños migrantes en México hace apremiante la necesidad de diseñar propuestas que contribuyan a garantizar su derecho a la educación, independientemente de su situación migratoria.

Frente a este panorama, la falta de opciones de formación docente específica, permite anticipar y comprender que los docentes que atienden a la niñez migrante enfrentan desafíos de particular complejidad al tiempo que puede significar grandes oportunidades de formación en la práctica, como se describe y analiza a continuación.

Las ideas y concepciones de los docentes en torno a la migración y su vinculación con los desafíos de su práctica.

Los desafíos que enfrentan los docentes en su labor cotidiana tienen su origen en múltiples factores estructurales, sociales e incluso institucionales que condicionan la práctica, como los mencionados en líneas previas respecto de la atención educativa de la niñez migrante; sin duda, muchos de ellos representan grandes pendientes para el SEN. Adicionalmente, las problemáticas también pueden asociarse a las prácticas que desarrollan los docentes y con las cuales no ha sido del todo posible hacerles frente; por lo tanto, resulta necesario identificar dichas prácticas, así como los conocimientos, concepciones y creencias implicados en ellas, como materia de los procesos formativos.

El análisis de las fuentes primarias y secundarias posibilitó identificar tres desafíos para la práctica de los docentes de preescolar y primaria que atienden a la población infantil migrante (tabla 1.1).

Tabla 1.1 Desafíos de la práctica docente para atender a la niñez migrante

1. Avanzar en los aprendizajes de niñas y niños migrantes que hablan una lengua distinta al español
Los docentes que atienden a la niñez jornalera agrícola migrante y con experiencia educativa en México y Estados Unidos destacan las dificultades que tienen para comunicarse y lograr avances en los aprendizajes de esta población, debido a que su lengua materna no es el español, de acuerdo con el cuestionario que aplicó la Comisión en abril de 2022. La situación se complejiza cuando confluyen hablantes de diferentes lenguas o de diversas variantes dialectales en una misma aula, como en el caso de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016; García, 2019).



2. Lograr la integración y adaptación de la niñez migrante a la cultura escolar debido a las diferencias en sus actitudes, comportamientos, costumbres y formas de trabajar distintas*

Los docentes mencionan como dificultad lograr que sus alumnos migrantes se adapten rápidamente a las condiciones escolares (Marín, 2004; Loyo, 2012), tanto en las formas de trabajo como en la convivencia, que les permita avanzar en sus aprendizajes. Los docentes argumentan, por lo general, que no lo consiguen debido a ciertas características que les atribuyen a sus alumnos, como son: *apáticos, flojos, retraídos, reservados, rebeldes, violentos, distraídos y faltistas*; muestran dificultad para expresarse, poco interés en el estudio y conductas difíciles; aunado a que les gusta trabajar solos. Asimismo, se considera que tienen costumbres y formas de trabajar distintas, que mantienen sus raíces y lengua, y que presentan problemas de adaptación al grupo y a la comunidad, lo que representa retos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

3. Aceptar en la escuela y en el aula a la niñez migrante que solicita ingresar en cualquier momento del ciclo escolar, sin contar con documentos de identidad y de antecedentes escolares

Según el cuestionario en línea aplicado por la Comisión en 2022, los docentes consideran una dificultad que niñas y niños migrantes soliciten ser incorporados en cualquier momento del ciclo escolar, aunado a que no cuentan con documentos de identidad (acta de nacimiento o equivalente o Clave Única de Registro de Población); así como de antecedentes escolares (boleta, certificado de último grado de estudios) (Franco, 2017; Loyo, 2012).

* Se indican en cursivas los términos textuales referidos por los docentes en el cuestionario en línea que aplicó la Comisión en abril de 2022.

Fuente: elaboración propia.

Lo expuesto hasta aquí indica que la complejidad de la práctica de los docentes de preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante involucra desafíos que merecen un abordaje específico, mediante procesos continuos de formación. Por ello, entre los retos identificados y descritos en las líneas previas, se decidió tomar como punto de partida para su atención mediante la presente intervención formativa, el segundo desafío,¹⁵ definiendo la siguiente situación problemática:

Los docentes en servicio de educación preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante en situación de vulnerabilidad consideran como uno de los desafíos de su práctica lograr que estos alumnos se adapten e integren a las actividades cotidianas del aula y de la escuela debido principalmente, a que mantienen sus rasgos culturales; tienen costumbres y formas de trabajar distintas y; manifiestan actitudes y comportamientos que dificultan su interacción y aprendizaje.

¹⁵ Los otros desafíos identificados podrán ser atendidos en posteriores IF, considerando su carácter gradual y progresivo para promover procesos continuos de formación que tomen en cuenta la diversidad de contenidos que implica la formación docente.

El análisis de la situación problemática para la identificación de causas asociadas a la práctica docente susceptible de mejora y efectos se realizó con apoyo del Marco de referencia, en particular con las orientaciones para la problematización vinculadas a: ¿cómo incorporar en la labor docente prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad? (Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación), considerando las particularidades de la niñez migrante.

Al respecto, el análisis de las fuentes permitió identificar que los docentes organizan y desarrollan sus clases a partir de acciones y estrategias de enseñanza comunes a todos los alumnos. Al existir la concepción de que se debe trabajar de la misma forma, pasan inadvertidos aspectos como la diversidad cultural, la procedencia y la movilidad migratoria de los alumnos migrantes y la posibilidad de reconocer y valorar las experiencias y aprendizajes derivados de la migración (Marín, 2004; Yocupicio, 2006; Hamann, 2021; Jacobo *et al.*, 2010).

En los casos en que los docentes identifican a los alumnos migrantes en sus aulas, suelen diversificar la atención a partir de exaltar las diferencias o mediante estrategias focalizadas y clases complementarias en espacios y tiempos fuera del horario lectivo común de clases, así como dar prioridad a su integración y adaptación a la cultura escolar (Entorf y Lauk; Rangvid, citados en UNESCO, 2019; Murillo y Martínez, 2017).

Cuando los docentes plantean como prioridad lograr la integración y adaptación de la niñez migrante a la cultura escolar parten de una concepción histórica centrada en que la escuela pública y su organización responde a una configuración sociohistórica específica que prepara a los alumnos para ser parte de una sociedad en particular.

Todo esto nos lleva a la cuestión de la relación entre las distintas culturas dentro de una única comunidad nacional, lo que normalmente se designa, con distintos términos escasamente satisfactorios, como el problema del pluralismo, el multiculturalismo o el interculturalismo. O, más exactamente, al problema de la actitud de la sociedad de acogida hacia las culturas de origen de los inmigrantes. Para la institución escolar actual, éste es un problema enteramente imprevisto, ante el cual se encuentra desarmada, confundida y, por decirlo de manera suave, poco dispuesta. La escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora [...] pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta [...]. El supuesto subyacente tras la labor de la escuela es que existe una cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie (Fernández, 2001: 3).

Es posible que, por ello, los docentes den prioridad a la *integración y adaptación* de los migrantes a la cultura y condiciones escolares, mediante su atención en clases complementarias, en espacios y tiempos distintos a los del resto de los alumnos. Al respecto:

la segregación se refiere a la distribución desigual de los individuos en diferentes estructuras jerárquicas según sus características (James y Taeuber, 1985). Bernard Delvaux (2005), por ejemplo, habla de segregación como “[...] Aparece tan pronto como los individuos clasificados por la sociedad en distintas categorías sociales, dotadas de diferente valor social, son separados en el espacio y no hay mezclas entre unos u otros” (p. 276). Segregación escolar, por tanto,

se refiere a la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos según sus características personales o sociales (Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001). Dicho en otras palabras, se da segregación escolar cuando se concentran los alumnos inmigrantes en algunas pocas escuelas, cuando los hijos de familias de menor nivel socioeconómico van a unas escuelas mientras que otras están reservadas a estudiantes con familias más pudientes; o cuando hay escuelas “de excelencia” para estudiantes con mejores resultados [...] y la segregación por género, producida por la existencia de escuelas para niños y escuelas para niñas (Murillo y Martínez, 2017: 13-14).

Por su parte, Ferreiro (citado en SEP, 2008: 145) señala:

Asumir la heterogeneidad propia e innegable en los distintos grupos humanos que conviven y transformarla en una ventaja pedagógica es el gran desafío por enfrentar, si no queremos caer en las viejas y nuevas tentaciones, que pretenden respetar las diferencias, creando espacios de incomunicación: escuelas separadas para ricos y para pobres, para hombres y para mujeres, para indígenas y para mestizos, para blancos y para mulatos.

La orientación para el análisis de la situación problemática, con apoyo del Marco de referencia, continuó con la pregunta: ¿Qué actitudes de la práctica docente propician la educación inclusiva en el aula? (Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación).

Las fuentes secundarias permiten identificar que las concepciones de los docentes en torno a que niñas y niños migrantes son *apáticos, flojos, retraídos, reservados, rebeldes, violentos...* puede responder a dos razones, la primera relacionada con lo que señala Ferreiro (citado en SEP, 2008: 144):

A lo largo de la historia nos hemos empeñado en negar la potencialidad pedagógica que nos ofrece la diversidad como fuente inagotable de aprendizaje; sin embargo, parecería que la resignación toca su límite (o, si se prefiere, que la heterogeneidad se hace insoportable) en dos situaciones bien conocidas: la escuela urbana de zona marginada y la escuela rural unitaria. En la primera de las citadas, las migraciones (regionales o transnacionales) hacen coincidir en el mismo salón a niños de diversas procedencias geográficas, edades y modos de habla (cuando no de diversas lenguas maternas). Los maestros rechazan esas diversidades con mecanismos de estigmatización: esos chicos “hablan mal” y “no entienden”. En la escuela rural unitaria, el maestro (lego o diplomado) debe trabajar con niños de edades diversas y de todos los grados, pero transforma la heterogeneidad del grupo en homogeneidades simultáneas (una fila para cada grado y su propio tiempo docente parcelado según el número de filas).

También, puede responder a que la sociedad, las “autoridades gubernamentales, educativas y el magisterio en general no tienen conciencia de la condición de migrantes ni de lo que eso representa” (Zúñiga *et al.*, 2008: 50). En todo caso, lo que se observa en México es una percepción negativa en torno a la migración y a los migrantes relacionada con la disminución en el goce efectivo de sus derechos humanos, entre ellos la educación, en un país o entidad federativa distinta a la propia. Esta concepción es de naturaleza estructural y cultural y puede condicionar la práctica docente e impactar en la interacción con niñas y niños migrantes, dificultando el conocimiento, valoración y respeto necesarios para propiciar una educación

inclusiva, colocándolos en situación de vulnerabilidad como sujetos de derechos humanos, lo cual como señala Bustamante (2002: 339):

Deriva de una estructura de poder en la cual los migrantes, como no ciudadanos, carecen de capacidad para incidir en las normas o en su aplicación. Desde un punto de vista cultural, la vulnerabilidad se relaciona con elementos tales como estereotipos, prejuicios, racismo, xenofobia, ignorancia y discriminación institucional que tienden a desvalorizar a los extranjeros y a justificar las relaciones de poder entre las naciones. En tal sentido, las violaciones a derechos humanos se agravan en el caso de migrantes que de por sí son discriminados por su fenotipo, por su adscripción religiosa, su género o su edad.

Algunas investigaciones muestran que cuando los docentes *integran* o *adaptan* a la niñez migrante, en lugar de propiciar su inclusión, éstos enfrentan actos de discriminación por parte de algunos alumnos y docentes por lo que prefieren hablar lo menos posible, lo que limita su participación, socialización y bienestar en la escuela; reciben burlas y en algunos casos son agredidos físicamente, lo que los lleva a abandonar la escuela e incluso a presentar cuadros de depresión (Graham *et al.*, 2016; OCDE, 2018).

Asimismo, se preservan dinámicas de exclusión que generan su fracaso escolar, bajo nivel educativo y que no concluyan la educación obligatoria (Sánchez y Zúñiga, 2010); en lugar de que se aproveche el potencial pedagógico y la fortaleza que encierra “la enorme diversidad de experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a los estudiantes [migrantes] (Juárez *et al.*, 2021: 89). No aprovechar el potencial pedagógico de la migración, dificulta la construcción de significados y la asimilación de conocimientos.

Aun cuando en esta intervención formativa no se abordará a profundidad el desafío de la práctica docente relacionado con la falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares en la niñez migrante (desafío 3), se considera un aspecto fundamental para la formación de los docentes que atienden a la niñez migrante, considerando que “en los procesos de inscripción, se les exige demostrar que cuentan con documentos, tanto de estancia o permanencia regular en el país como de identidad, a pesar de la firma de convenios internacionales y de que la misma legislación nacional obliga a la garantía del derecho a la educación” (Cigarroa de Aquino *et al.*, 2016), lo que deriva en la negación de su acceso a las escuelas del país impidiendo su derecho a la educación que debería ser garantizado y protegido por el Estado y, en consecuencia, por los docentes que lo representan en el ámbito educativo.

La falta de documentos, tanto en la niñez de migración interna, como internacional, es valorada por los docentes como una dificultad para su práctica debido a que se desconoce la normativa de control escolar que establece la aceptación inmediata de niñas, niños y adolescentes en la escuela en cualquier momento del ciclo escolar y su ubicación en el grado que les corresponde, independientemente de su situación migratoria y de los documentos con que cuenten (SEP, 2019b).

Con base en el proceso analítico desarrollado, se integró el problema de la práctica docente que atenderá esta IF:

En la práctica de los docentes en servicio de educación preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante en situación de vulnerabilidad persiste una visión homogénea de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los que buscan integrar o adaptar a estos alumnos en lugar de incluirlos considerando sus características y necesidades específicas. Esto genera su invisibilidad, segregación o exclusión e impide aprovechar el potencial pedagógico que representan las experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a niñas y niños migrantes, en favor de sus aprendizajes.

b. Determinación de aspectos para la mejora y establecimiento de propósitos

Una vez establecido el problema de la práctica docente en la atención educativa a niñas y niños migrantes que sustenta esta IF, se determinó el aspecto de mejora de la práctica con el apoyo del Marco de referencia, dando continuidad a las preguntas que orientaron la problematización. Así, el aspecto de mejora en el que se centra esta IF es:

- ▶ Procesos para la atención a la diversidad, la interculturalidad y la equidad que contribuyan a la inclusión educativa de todos los alumnos (características, contextos, intereses, necesidades y expectativas de las niñas, niños y adolescentes).

Adicionalmente, a partir de la revisión de la investigación educativa respecto a la formación docente y la atención educativa a la niñez migrante, se identifican los siguientes argumentos que sustentan los aspectos de mejora identificados:

- ▶ Contrarrestar las desigualdades en la garantía del derecho a la educación;
- ▶ Responder a diversas necesidades específicas sin excluir, segregar o separar;
- ▶ Favorecer el proyecto de una educación aceptable y común¹⁶ –sin que esto signifique homogeneización–;
- ▶ Prevenir que una educación diferenciada se traduzca en mayores desigualdades (Mejoredu, 2022a).
- ▶ “En esencia, la educación inclusiva es el medio para entender y atender la diversidad, concibiendo las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el desarrollo humano” (Cigarroa de Aquino, 2016: 89). En este sentido, lo fundamental es: “identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, para participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje” (Blanco, citado en Cigarroa de Aquino, 2016: 89).

¹⁶ La educación aceptable y común, refiere a lo deseable para la “educación de todas y todos (una educación *significativa, integral, digna, participativa y libre, relevante y trascendente, y eficaz*), cuya omisión en la experiencia de alguna niña, algún niño, adolescente o joven resulta inaceptable; por ende, esos rasgos sientan las bases de una educación común” (Mejoredu, 2022a: 20).

En síntesis, el desafío que representa para los docentes de preescolar y primaria lograr que la niñez migrante en situación de vulnerabilidad¹⁷ se *adapte e integre* a las actividades cotidianas del aula y de la escuela, generalmente partiendo de referentes que desconocen la diversidad o la miran como un problema, fue lo que llevó a determinar como aspecto de mejora de la práctica docente el tránsito de la enseñanza homogénea a una educación inclusiva para todos los alumnos, con énfasis en niñas y niños migrantes en situación de vulnerabilidad.

La importancia de que los docentes que atienden a la niñez migrante fortalezcan el reconocimiento y la valoración de la diversidad de sus alumnos y la aprovechen como ventaja pedagógica, requiere crear espacios de intercambio, en los que se favorezca la reflexión, a partir de situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente, a fin de cuestionarla y favorecer su análisis con apoyo de “observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, registros anecdóticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase” (Mejoredu, 2022d: 4).

Facilitar espacios de reflexión individual y colectiva permite al docente darse cuenta de que, a través de la reflexión de su práctica, se puede lograr la comprensión de una situación para su mejora, la transformación de su práctica y con ello la atención educativa a la niñez migrante, a fin de garantizar el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

En función de lo previo, esta IF se plantea como propósito:

Que los docentes de preescolar y primaria que atienden a niñas y niños migrantes identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población a través de:

- ▶ La comprensión y el análisis del enfoque de educación inclusiva para contribuir al conocimiento y atención a la diversidad de todos los alumnos en el aula, con énfasis en la niñez migrante.
- ▶ La identificación de acciones que contribuyan a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrenta la niñez migrante en su escuela y aula.

c. Definición de contenidos

En congruencia con el análisis de la práctica que supone la problematización, es importante considerar que los contenidos comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones

¹⁷ La situación de vulnerabilidad en las personas migrantes se relaciona con las circunstancias que los obligan a abandonar su país de origen; las formas en que se desarrolla el viaje y las condiciones que enfrentan a su llegada. “Desde un punto de vista cultural, [...] se relaciona con elementos tales como estereotipos, prejuicios, racismo, xenofobia, ignorancia y discriminación institucional que tienden a desvalorizar a los extranjeros y a justificar las relaciones de poder entre las naciones” (Bustamante, citado en OIM y El Colef, 2016: 3). La vulnerabilidad no es intrínseca a las personas migrantes, sino el resultado de múltiples formas de discriminación y desigualdad, así como de dinámicas estructurales y sociales que se entrecruzan y conducen a niveles de poder y disfrute de los derechos disminuidos y desiguales (Petit, 2003).

problemáticas analizadas, desarrollar nuevos significados sobre su práctica y contar con mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión. Los contenidos se identifican a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005) en:

- ▶ *Declarativos*: contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente y se relacionan con el saber qué.
- ▶ *Procedimentales*: contenidos que engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias y se relacionan con el saber hacer.
- ▶ *Actitudinales*: contenidos que hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y se relacionan con el saber ser.

Con la guía del Marco de referencia, se identifican los contenidos que, desde el Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación, identificado en el proceso de problematización, permiten una caracterización amplia de los saberes y conocimientos que se requieren fortalecer en la función docente en atención al problema de la práctica establecido.

A continuación, la tabla 1.2 presenta los contenidos que se abordan en la presente IF y su relación con el propósito definido.

Tabla 1.2 Contenidos formativos que se abordan en la IF

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación		
Dimensión	Propósito	Contenidos
Sobre el derecho a la educación	Que los docentes de preescolar y primaria que atienden a niñas y niños migrantes identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población.	La comprensión y el análisis del enfoque de educación inclusiva para contribuir al conocimiento y atención a la diversidad de todos los alumnos en el aula, con énfasis en la niñez migrante. Declarativo y actitudinal
		La identificación de acciones que contribuyan a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la niñez migrante en su escuela y aula. Procedimental y actitudinal

Fuente: elaboración propia.

d. Selección de dispositivo formativo

La selección del dispositivo formativo tiene como base la determinación de los aspectos de mejora y es el componente de la IF que organiza a los colectivos docentes en un espacio y

tiempo predeterminados para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen (Mejoredu, 2021):

- ▶ El diálogo y la reflexión sobre la práctica;
- ▶ El intercambio de saberes y conocimientos;
- ▶ La producción de narrativas escritas y orales;
- ▶ El uso de detonadores para la reflexión; y
- ▶ El acceso a información de interés para los docentes.

La *Tertulia pedagógica* se consideró como un dispositivo pertinente para la implementación de la IF, al ser una estrategia de formación para los docentes, especialmente adecuada como espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo igualitario resaltando la importancia de la escucha, el debate y el contraste para la construcción del conocimiento profesional (Fernández *et al.*, 2012).

La práctica docente implica un proceso de aprendizaje permanente, en el que continuamente se enfrentan dilemas, contradicciones, interrogantes, preocupaciones, etcétera que llevan al docente a cuestionarse no sólo sobre su práctica, sino sobre sí mismo y sobre los aprendizajes que ha realizado a lo largo de su desarrollo profesional a fin de hacer cada vez mejor su trabajo en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos, y en este caso con énfasis en quienes tienen experiencia migratoria.

Para dar respuesta a los desafíos de su práctica, el docente requiere de espacios y momentos que le permitan, tanto individual como colectivamente “desvelar todo este entramado para poder avanzar en la construcción de procesos educativos cada vez mejores” (Alonso *et al.*, 2008: 5). La *Tertulia pedagógica* es una estrategia de formación adecuada para lograrlo, al ser “un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción de conocimiento profesional” (Alonso *et al.*, 2008: 5), impulsando que los docentes tomen rumbo hacia nuevos aprendizajes.

El tránsito de la enseñanza homogénea a la educación inclusiva para todos los alumnos, con énfasis en niñas y niños migrantes en situación de vulnerabilidad, que se plantea en la IF como aspecto de mejora, implica que los docentes reconozcan y cuestionen sus preconcepciones y creencias no sólo en torno a la educación, la configuración y el sentido de la escuela y la forma de atender a los alumnos, sino sobre la migración y las personas migrantes.

Que los docentes reconozcan sus percepciones y creencias en torno a la educación de la niñez migrante y su impacto en el ámbito personal y educativo de esta población contribuye a tomar conciencia de la necesidad de mejorar aspectos de su práctica para impulsar una educación inclusiva en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos. En este sentido la experiencia en el desarrollo de tertulias pedagógicas ha mostrado su utilidad como estrategia formativa para el desarrollo profesional:

puesto que la dinámica que se produce en ellas es de transformación: te hace pensar con los demás y tener una vivencia... Y el modo de trabajo va generando unas actitudes y unas formas de acercamiento al análisis de la realidad [...] que inciden tanto en el desarrollo personal como en el institucional y social. Las tertulias fomentan el diálogo igualitario y van

creando y generando enorme satisfacción. Potencian un espacio de decisión corresponsable, de intercambio, de apertura del pensamiento propio y de apertura al pensamiento de *los otros*. A través de ellas se establece un espacio formativo solidario, de transformación y de acción (Alonso *et al.*, 2008: 4).

La dinámica que se genera durante las tertulias pedagógicas incita a distanciarse de la realidad y comprenderla, aprehenderla y tomar acciones para su transformación. Desde este marco “es posible teorizar sobre la práctica, analizarla a la luz de la teoría y visualizar algunas respuestas para la acción” (Alonso *et al.*, 2008: 5) y, para ello la IF integra secuencias reflexivas que consideran momentos de reflexión personal y colectiva.

¿A quiénes se dirige?

Los destinatarios de la IF son los docentes de las escuelas públicas de preescolar y primaria de los tipos de servicio general e indígena y de organización multigrado que atienden a la niñez migrante, entre los que se encuentran: hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes (migración interna), y a quienes proceden de Estados Unidos de América y de Centroamérica (migración internacional).

La IF parte de reconocer los múltiples tipos de migración y que cada uno experimenta dislocaciones, transformaciones, rupturas y discontinuidades distintas. Algunos de ellos involucran la presencia de niñas y niños con rasgos singulares y necesidades educativas diferentes. Asimismo, la niñez en cada tipo de migración representa desafíos particulares para los docentes, por lo que pretender abarcar esta diversidad, representaría el riesgo de obviar o reducir realidades complejas. Por ello, la IF centra la mirada, por una parte, en la práctica de los docentes que atienden a las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes y a la niñez procedente de Estados Unidos, dos tipos de migración históricamente atendidos por el SEN; por otra, considera a quienes atienden en sus aulas a niñas y niños migrantes procedentes de Centroamérica, al ser una población creciente en México y escasamente atendida por el SEN.

La tabla 1.3 describe a los docentes a quienes se dirige la intervención formativa, así como la tipología de la niñez migrante a la que atienden.

Tabla 1.3 Docentes a quienes se dirige la intervención formativa

Intervención formativa dirigida a docentes de educación primaria y preescolar en los servicios general e indígena, así como en escuelas de organización multigrado, que atienden a niñas y niños de los siguientes tipos de migración:		
Migración interna	Migración internacional	
Jornaleros agrícolas migrantes	Estados Unidos de América (EE. UU.)	Centroamérica
<p>Hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itinerantes/golondrinos • Circulares/pendulares • Estacionales/asentados • Que pertenecen o no a pueblos indígenas • Hablantes o no de una lengua indígena (monolingües o bilingües). 	<p>Niñas y niños que pueden haber nacido en Estados Unidos o en México y que tienen o no experiencia escolar en las escuelas de alguno o ambos países.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedentes de Estados Unidos que nacieron en México y retornan: <ol style="list-style-type: none"> a. Que llegan a México con experiencia escolar en las escuelas de EE. UU. b. Que llegan a México sin experiencia escolar previa en escuelas de EE. UU. • Procedentes de Estados Unidos que nacieron en ese país: <ol style="list-style-type: none"> a. Con experiencia escolar en las escuelas de EE. UU. b. Sin experiencia escolar en las escuelas de México. • Que circulan todos los años de las escuelas de México y de Estados Unidos. 	<p>Niñas y niños nacidos en Centroamérica, principalmente en Honduras, El Salvador y Guatemala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con movilidad migratoria en situación irregular. • Solicitantes de refugio o asilo en Estados Unidos de América bajo el Protocolo de Protección a Migrantes (Migrant Protection Protocols [MPP]). • Solicitantes de refugio o asilo en México. • Hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, principalmente de origen guatemalteco.

Fuentes: elaboración propia con base en Monroy y Pérez, 2009; Zúñiga *et al.*, 2008; ACNUR, 2006; El Colef, 2018.

En reconocimiento de los distintos tipos de migración, la singularidad de los rasgos y de las necesidades educativas de las niñas y los niños migrantes, así como de la particularidad de los desafíos de la práctica de los docentes; además de esta IF, se considera como parte de la ruta de avance que llevará al cumplimiento del objetivo de mediano plazo del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Educación básica la formulación de una intervención formativa dirigida a los docentes que atienden a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes a desarrollarse en el año 2025.

¿Quién lo coordina?

La implementación de la IF a través del dispositivo *Tertulia pedagógica* plantea el desarrollo de momentos de reflexión colectiva para los que se requiere la conformación de grupos integrados por un máximo de veinte docentes, en cada uno de los cuales estará al frente un coordinador de desarrollo del dispositivo (CDD) designado por la AE, que lleve a cabo el encuadre, exponga y organice el desarrollo de las actividades previstas brindando las orientaciones y retroalimentación necesaria para el cumplimiento del propósito de la IF.

La decisión sobre esta figura de coordinación es propuesta por la AE correspondiente. En el caso de los docentes que atienden a la niñez migrante en escuelas multigrado, se sugiere considerar de manera preferente a los supervisores y equipos de supervisión por la cercanía con las escuelas.

¿Cómo se desarrolla?

Entre los docentes que atienden a la niñez migrante se encuentran aquellos que laboran en escuelas de organización multigrado,¹⁸ lo que llevó a considerar sus particulares condiciones de trabajo como es el tiempo y los medios limitados para reunirse de forma constante y continua con sus pares, así como las características del dispositivo formativo *Tertulia pedagógica*. Por ello se propone el desarrollo de cuatro momentos de reflexión colectiva, con al menos un mes de distancia entre sí, para que se reúnan docentes de ambos niveles educativos (preescolar y primaria) de distintos tipos de servicio (general, indígena) y organización escolar unigrado, (multigrado) preferentemente de una misma zona o región escolar y que atiendan a niñas y niños de los diferentes tipos de migración.

El diálogo igualitario en la IF es un elemento fundamental para reflexionar y aprender sobre la práctica docente, primero al desarrollarlo consigo mismo mediante la reflexión personal; después con sus alumnos migrantes, en tercer lugar, con distintos autores mediante la lectura de textos seleccionados y, finalmente, en colectivo con sus colegas docentes. Con ello, la *Tertulia pedagógica* busca motivar la comprensión de la práctica docente en un diálogo permanente entre práctica y teoría, de forma personal y colectiva, para repensar constantemente lo que se hace y cómo se hace.

Por lo anterior, los insumos para los momentos de reflexión colectiva se derivan de las secuencias de actividades de reflexión personal, en los periodos de tiempo previos a cada uno; al tiempo que las reflexiones derivadas de los momentos colectivos abonan a la reflexión de cada docente con el fin de avanzar en la construcción del propio conocimiento, su resignificación y reconstrucción.

La *Tertulia pedagógica* requiere dedicar cuarenta horas por parte de los docentes participantes, de las cuales dieciséis serán para la reflexión colectiva, organizada en los cuatro momentos mencionados, espaciados por un período mínimo de un mes.

¹⁸ A nivel nacional se estima que 95.3% de los centros escolares a los que asisten niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes son multigrado; sólo 4.7% tiene organización completa (Rojas, citado en Rodríguez y Rojas, 2018).

Las veinticuatro horas restantes se dedican a la reflexión personal en las escuelas donde se desarrolla la práctica de cada docente participante, entre un momento de reflexión colectiva y otro, de manera que a lo largo de un mes habrán de dedicar seis horas. En su mayoría, las secuencias para la reflexión propuestas en el dispositivo se articulan con la práctica cotidiana de los docentes dado el enfoque de formación situada en el que se sustentan, evitando con ello cargas de trabajo adicionales.

La IF combina el potencial de la *Tertulia pedagógica* con la *Bitácora de trabajo* como recurso formativo para registrar de manera digital o física, los aspectos fundamentales que den cuenta de la reflexión personal y compartida donde confluyen el descubrimiento de las “teorías implícitas, creencias inconscientes, *hábitus*, o prejuicios, en las actuaciones y valoraciones docentes y educativas” (Domingo, 2013: 174) en torno a la educación de la niñez migrante y su contraste con el conocimiento teórico. Dicho descubrimiento se logra gracias a la interacción y ayuda mutua entre colegas a través de la recuperación de las reflexiones derivadas de los momentos de reflexión personal plasmadas en la *Bitácora*, con apoyo de las secuencias reflexivas que se plantean a lo largo de las fronteras de la *Tertulia pedagógica*.

La tabla 1.4 presenta algunas consideraciones y sugerencias para facilitar el desarrollo de los momentos de trabajo colectivo que se presentan en las secuencias reflexivas de la *Tertulia pedagógica*, las cuales se organizan en tres fases: inicio, desarrollo y cierre.

Tabla 1.4 Aspectos generales a considerar en cada uno de los momentos de reflexión colectiva que se plantean en las fronteras de la *Tertulia pedagógica*

Inicio
<p>El CDD da la bienvenida a los participantes y realiza un breve encuadre.</p> <p>Consideraciones</p> <p>En el primer momento de reflexión colectiva de la <i>Tertulia pedagógica</i> (frontera 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la bienvenida es importante enfatizar que el logro de los propósitos establecidos requiere del compromiso de cada uno de los participantes a fin de optimizar el tiempo y generar un ambiente de confianza que propicie una participación dinámica y respetuosa entre los docentes, además de activar o movilizar saberes y conocimientos relacionados con el contenido que se abordará y disponerse al diálogo reflexivo entre colegas. • El encuadre incluye una breve exposición de los elementos que integran la IF, información respecto a la duración, organización y dinámica de las sesiones, así como una explicación de la forma en que se documentará la participación y los mecanismos para la entrega de constancias. • Es importante comunicar a los participantes las fechas estipuladas para el desarrollo de los momentos de reflexión colectiva y los productos derivados de los momentos de reflexión personal que los anteceden y que les servirán de insumo para el diálogo y el análisis grupal. • Durante la presentación de los participantes, es importante que los docentes compartan los motivos y expectativas de participar en la IF. • El CDD y los docentes participantes determinan los mejores mecanismos para mantener la comunicación, a fin de compartir los recursos y la información que se requiera para la buena marcha del dispositivo formativo.

Desarrollo

El CDD coordina la secuencia de actividades, descritas en el recurso para los participantes, para el desarrollo de cada momento de reflexión colectiva de la frontera que se trate.

Consideraciones

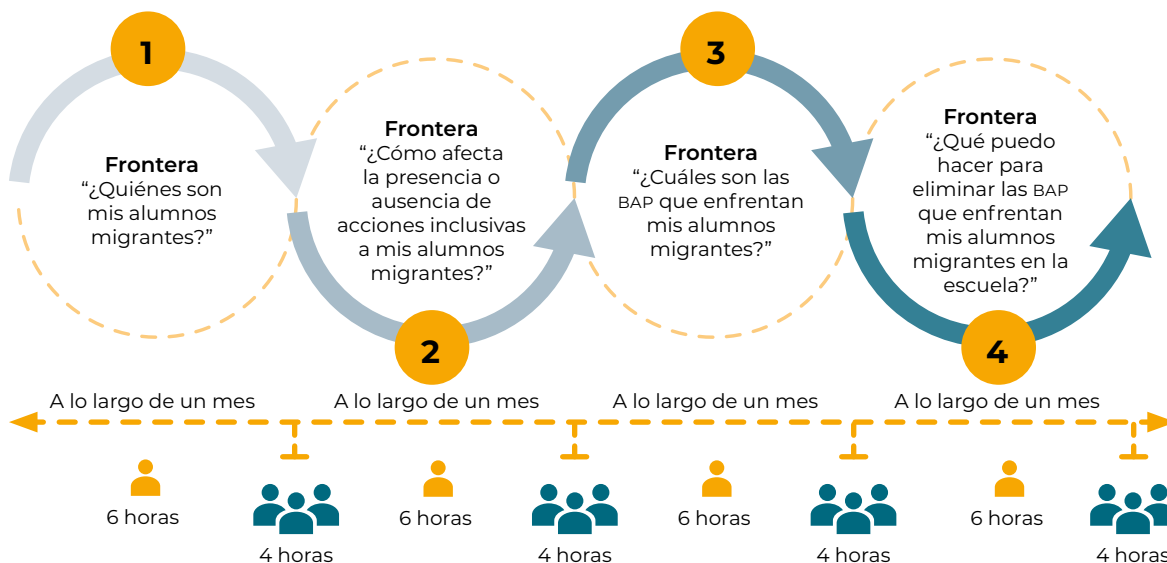
- El diálogo igualitario es uno de los pilares de la *Tertulia pedagógica* y la parte medular de este momento de reflexión colectiva. Mediante éste se comparten las creencias explícitas e inconscientes, así como las actuaciones y valoraciones en torno a la práctica docente en atención educativa a la niñez migrante.
- El diálogo igualitario ocurre siempre que se tienen en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchadas, siendo que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla. Es decir, todas las contribuciones son válidas, independiente de quién habla y de su función, origen social, edad, sexo, etc. (CREA, s/f: 9).
- En el encuadre de los momentos de reflexión colectiva propuestos en las fronteras 2, 3 y 4, será necesario presentar una síntesis de las principales reflexiones derivadas de cada espacio anterior y de los acuerdos establecidos para tenerlo presente y, en cuanto sea oportuno, vincular contenidos.

Cierre

- El CDD recapitula lo sucedido durante el desarrollo de las secuencias de actividades propuestas en el momento de reflexión colectiva de la frontera que se trate e invita a los participantes a que compartan sus reflexiones y establezcan acuerdos sobre los contenidos, la dinámica y organización de estos espacios, entre otros elementos que puedan afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro de los propósitos de la IF.
- El CDD brindará a los docentes participantes las orientaciones pertinentes sobre los productos derivados del diálogo entre colegas, en particular los que servirán como insumo para el desarrollo de las secuencias de actividades consideradas en los momentos de reflexión colectiva posteriores y para documentar la participación en la IF.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta la organización y el tiempo considerado para el desarrollo de las secuencias reflexivas propuestas en cada una de las cuatro fronteras que integran el dispositivo de *Tertulia pedagógica*, a fin de orientar al CDD para su implementación (figura 1.3).

Figura 1.3 Organización y tiempo considerado en cada frontera de la *Tertulia pedagógica*

Fuente: elaboración propia.

e. Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de las IF que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

El acompañamiento integra acciones que realiza e impulsa la AE y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden llevar a cabo quienes coordinan la IF: el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP), entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Las AE y los equipos técnicos pueden acompañar a partir de:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguren la implementación de la IF focalizando la disponibilidad de recursos en aquellas escuelas o colectivos que demanden mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar la IF para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en la *Tertulia pedagógica* y en la Bitácora.
- ▶ Brindar asesoría al personal responsable de dirigir la IF para que reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tomen medidas oportunas que garanticen la participación y continuidad de los docentes.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la intervención formativa.

Es importante asegurar que las AEE realicen un acompañamiento permanente de la intervención desde su planeación, durante la implementación y al concluirla.

Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que realizan las figuras educativas que se mencionaron con anterioridad potencializan el trabajo colaborativo mediante la constitución o el

fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de la IF, a partir de la problematización de la práctica, y durante las diversas actividades propuestas en el dispositivo formativo. Es importante que después se realicen acciones que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Para ello, las figuras educativas mencionadas pueden llevar a cabo un acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en las fronteras que integran la *Tertulia pedagógica*.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en la *Tertulia pedagógica* mediante la Bitácora que acompaña su desarrollo, para retroalimentar los procesos de formación.
- ▶ Crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta intervención formativa.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante las fronteras del dispositivo *Tertulia pedagógica*.
- ▶ Orientar la creación, desarrollo y consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la IF.
- ▶ Acompañar al colectivo docente en la construcción de los saberes y conocimientos derivados de la IF para la mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la IF, sino que debe trascender a lo que ocurre en la práctica docente durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención formativa. Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos en lo individual y en lo colectivo.

En este sentido, debe considerarse que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) prevé en su objetivo general coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales tanto docentes como directivas, “por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar” (USICAMM, 2021: 13).

De esta manera, la convocatoria a los equipos de supervisión para asumir su participación en el marco del SAAE, con apoyo de los equipos técnicos estatales y los Centros de Maestros –o espacios homólogos–, contribuirá de modo significativo al logro de los propósitos planteados para ir articulando en mayor medida, la formación continua y la práctica cotidiana, como parte del desarrollo profesional docente.

Derivado de que este equipo es conducido y coordinado por la AE, de manera conjunta definirán las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento de acuerdo con las características y necesidades de los docentes que atienden a la niñez migrante.

f. Monitoreo

Las intervenciones formativas serán monitoreadas de forma anual para reconocer el cumplimiento de su propósito y recopilar información sobre las características, condiciones y problemáticas para su implementación, lo que contribuye también a la valoración de la operación del programa y el cumplimiento de su objetivo de mediano plazo.

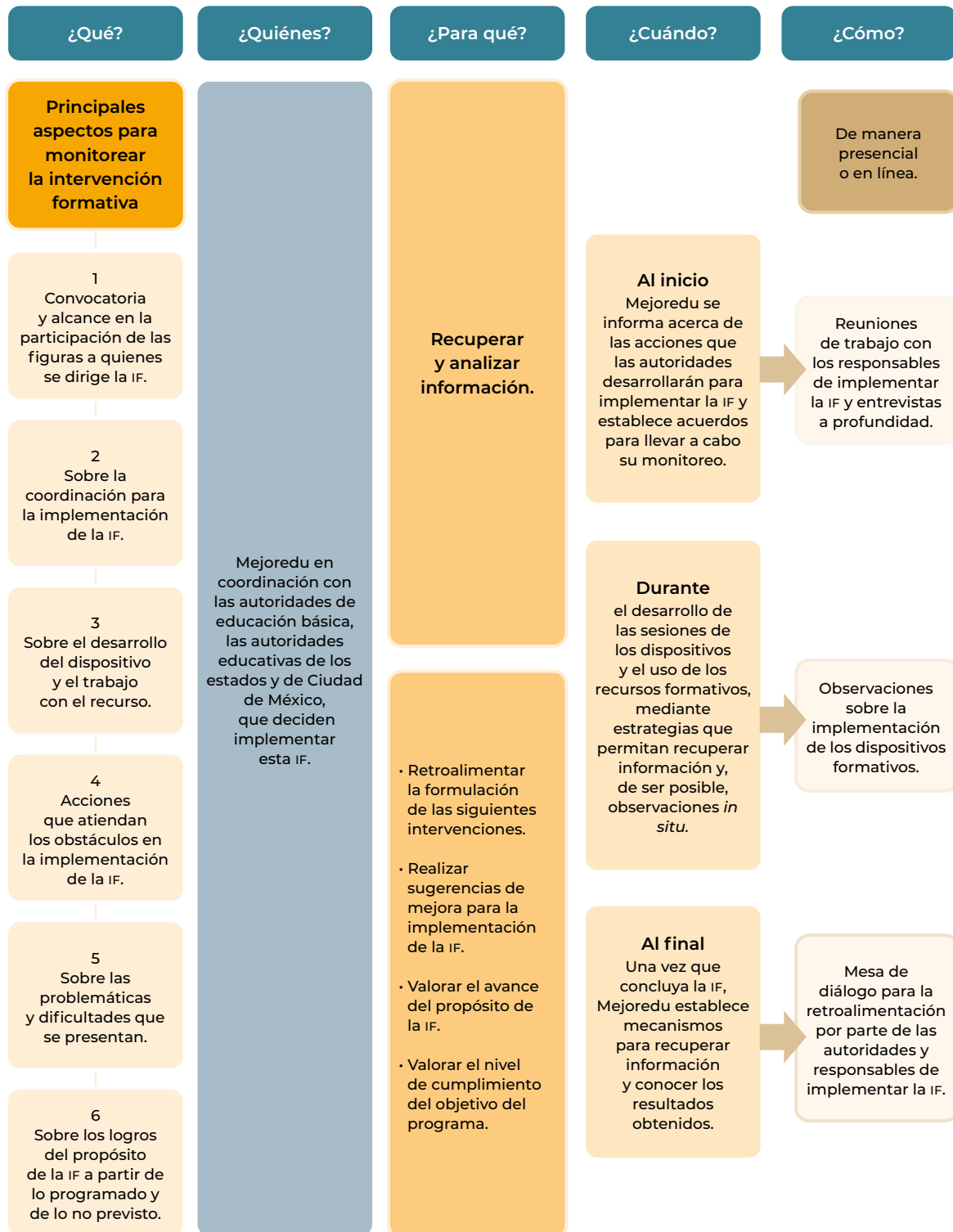
Al inicio del monitoreo, a petición expresa, Mejoredu establecerá comunicación con las autoridades educativas correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que decidan implementar la IF, con el objeto de orientar las acciones de planeación y coordinación relacionadas con el tiempo para su implementación, modalidad, organización y las condiciones institucionales que permitan su puesta en marcha.

Mejoredu seleccionará algunas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención para llevar a cabo el monitoreo desde una mirada nacional. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación básica, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, en modalidades en línea o de manera presencial mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, tales como encuestas, entrevistas, y pautas de observación; a fin de contar con datos que serán insumo para los informes de monitoreo.

Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten durante la implementación de la IF. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y análisis de la documentación y sistematización de la experiencia formativa de los docentes.

Una vez concluida la IF, Mejoredu establecerá mecanismos que permitan recuperar información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que efectúen las autoridades educativas respecto de las intervenciones que ellos mismos formulen e implementen durante la operación de los programas de formación, 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. CGPFCDPD-2021 (Mejoredu, 2022d).



2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación de la participación en esta intervención formativa (IF) se concibe desde un sentido pedagógico como un proceso intencionado y sistemático de selección, organización y registro de relatos o narraciones que posibilitan la resignificación de la práctica docente, de forma individual y colectiva, a través de la confrontación entre el decir y el hacer en un ejercicio “de autoreflexividad que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico” (Barandica y Martín, 2016: 184).

Documentar la participación en la *Tertulia pedagógica* permite a los docentes que atienden a la niñez migrante, reflexionar con base en evidencias sobre el porqué de lo que se hace, y compartir esa reflexión en diálogo con sus colegas. Por lo tanto, “la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y comparten sus narraciones, se formen. [...] Lo anterior hace que documentar no sea un fin en sí mismo, sino un medio para conversar, reflexionar y expandir los sentidos de lo que ocurre en las aulas” (Hernández, 2012: 7) y ocurre en los diversos espacios en los que se desenvuelven las figuras educativas. También invita a repensar(se) y cambiar de lugar respecto al trabajo realizado hasta el momento, lo cual implica una manera de aprender (Hernández, 2012).

Como parte del proceso formativo cada docente participante realiza registros y narrativas en su Bitácora, en los que se recuperan principalmente las reflexiones personales derivadas de las experiencias de los docentes respecto a sus alumnos migrantes y las reflexiones y las alternativas de mejora de la práctica docente a partir del diálogo y la reflexión colectiva en la *Tertulia pedagógica*. Ambos tipos de texto se encuentran articulados en un ejercicio dialéctico, dado que el análisis derivado de los momentos de reflexión personal sirve como insumo para los momentos de reflexión colectiva y éstos, a su vez, favorecen nuevas reflexiones personales y la posibilidad de mejorar la práctica docente.

Así, al dar cuenta de los saberes y conocimientos que se han movilizado en el proceso formativo, también permiten documentar la participación de los docentes en la *Tertulia pedagógica* para efectos de la entrega de la constancia correspondiente, a partir de la selección de aquellas producciones identificadas como recomendables o necesarias según las siguientes dos definiciones:

1. Recomendables: se derivan de las secuencias reflexivas que se desarrollan en los momentos de reflexión personal, las cuales permiten recuperar experiencias y hallazgos significativos sobre el contenido e intencionalidad del contenido que se aborda.
2. Necesarias: son el resultado de las secuencias reflexivas propuestas para los momentos de reflexión colectiva, las cuales permiten dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y que se encuentran en proceso de transformación.

La tabla 2.1 sintetiza las producciones que documentarán la participación en cada momento de la IF.

Tabla 2.1. Documentación de la participación en la IF

Fronteras de la Tertulia pedagógica	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
1. ¿Quiénes son mis alumnos migrantes?	10 horas	Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> “Reconociendo a mis alumnos migrantes” en el que reflexiona, a partir de la conversación con sus alumnos migrantes sobre lo que significa ser un niño migrante considerando sus condiciones de vida, las oportunidades y dificultades en la escuela, entre otros aspectos.	Narrativa: “¿Quiénes son mis alumnos migrantes?” con énfasis en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de la niñez migrante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. ¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?	10 horas	Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> “Avanzando hacia la inclusión en mi aula” en el que analiza la información derivada de la conversación con sus estudiantes migrantes sobre cómo han vivido la exclusión o la inclusión en la escuela y la forma en que ha respondido a ellas desde su práctica docente.	Narrativa: “¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?” con énfasis en el reconocimiento de la inclusión de todas las niñas y los niños en el aula.
3. ¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?	10 horas	Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> “Mirando desde otra perspectiva a mis alumnos migrantes” en el que recupera un resumen o punteo de ideas sobre las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes, así como sobre las respuestas que ha tenido como docente y los retos que le representan.	Narrativa: “¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?” con énfasis en las BAP que se presentan en el aula.
4. ¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?	10 horas	Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> “Eliminando las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes” en donde plantea las acciones que podría desarrollar para aminorar o eliminar las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes mediante la inclusión.	Narrativa: “¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?” con énfasis en minimizar o eliminar las BAP de la niñez migrante en el aula, desde la práctica docente.

Fuente: elaboración propia.

Participación del coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD)

Se recomienda considerar la participación de directores, supervisores o personal que realiza funciones de acompañamiento, como CDD. Para ello, es importante documentar la práctica de coordinación y acompañamiento que realicen estas figuras educativas en el desarrollo de la IF.

El CDD dedicará al menos dos horas para la planeación de las cuatro fronteras de la *Tertulia pedagógica* con duración de cuatro horas cada una (en total dieciséis horas), por lo que ocupará alrededor de veinticuatro horas a lo largo del año en total, además de las que destine al desarrollo de la narrativa sobre su experiencia de coordinación y acompañamiento en la IF, la cual será el insumo necesario para que la AE determine la posibilidad de entregar una constancia por su participación en la función de CDD.

Figura 2.1 Elementos para documentar la experiencia de coordinación y acompañamiento del CDD



Fuente: elaboración propia.

Características de la narrativa para documentar la experiencia del CDD:

Recupera su experiencia de acompañamiento a los participantes en la IF (docentes de preescolar y primaria) que atienden a la niñez migrante.

Concentra sus observaciones respecto a las fortalezas y dificultades que encuentra en el desarrollo de las secuencias reflexivas propuestas en las fronteras del dispositivo para propiciar la reflexión de los docentes en torno a su práctica educativa con la niñez migrante y la apertura para impulsar una educación inclusiva.

Registra áreas de oportunidad que encuentra en las herramientas planteadas para la reflexión de los docentes con relación a su compromiso con el cumplimiento del derecho a la educación, el trabajo en colaboración y la construcción de su identidad profesional, así como en lo que implica la identificación de aspectos para la mejora de su propia práctica.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la intervención formativa (IF) se entiende como un proceso en el que los diversos actores educativos llevan a cabo las acciones planeadas para el logro del propósito de la IF. Por lo cual, el momento de implementación requiere de mecanismos de coordinación y colaboración cercana entre las autoridades educativas (AE) en los estados, responsables estatales de la implementación, equipos técnicos o de supervisión, así como de los coordinadores del desarrollo del dispositivo en cada uno de los espacios físicos o virtuales que hayan sido destinados para su realización, por lo que será importante contar con una estrategia general de implementación considerando la capacidad técnica y logística en la entidad, así como las condiciones y recursos disponibles.

Dicha estrategia debe tomar en cuenta como elemento central para la toma de decisiones a los destinatarios de la IF, a fin de ofrecerles las mejores condiciones para facilitar su acceso y permanencia en el desarrollo del dispositivo, ya sea que se decida una modalidad presencial, en línea o mixta, según lo permitan las condiciones de cada escuela, zona escolar, región o estado donde se vaya a implementar.

En este orden de ideas, a continuación, se plantean algunos aspectos clave organizados en tres momentos: antes, durante y después de llevar a cabo la implementación, los cuales han sido pensados para cada uno de los actores involucrados.

Antes de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa / Responsable estatal de la implementación

Las AE son las responsables de llevar a cabo la coordinación e implementación de la IF. Por tanto, es relevante que diseñen y operen una estrategia para lograr la participación de los docentes de preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante a fin de alcanzar el propósito formativo. Para ello, se pide considerar lo siguiente:

- ▶ Conocer el *Programa de formación para docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* elaborado por Mejoredu como marco general del que partió la formulación de la intervención formativa, el cual incluye el enfoque de formación continua y desarrollo profesional, así como el objetivo de mediano plazo al que se busca contribuir.
- ▶ Analizar los distintos componentes de la IF, su concreción en el diseño del dispositivo formativo (*Tertulia pedagógica*) y en el recurso formativo (Bitácora) dirigido a los participantes. La designación de un responsable estatal de la implementación de la intervención formativa, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia idónea para acompañar el proceso de formación y coordinar las secuencias de actividades de las cuatro fronteras de la *Tertulia pedagógica*, así como en el monitoreo, en la modalidad

presencial, en línea o mixta, según se considere con base en el análisis de las condiciones estatales.

- ▶ Establecer y dar seguimiento al plan de monitoreo que les permita contar con datos cuantitativos y cualitativos que aporten elementos para determinar el cumplimiento del propósito de la IF y los elementos para su mejora en la implementación estatal.
- ▶ Organizar los espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y otras figuras de la estructura educativa estatal involucrada en los procesos de formación, a fin de establecer acuerdos respecto a la convocatoria para la participación de los docentes, la gestión de los espacios, tiempos, conectividad, comunicación y los diversos apoyos que se requieran para la implementación, así como para brindar acompañamiento pedagógico y llevar a cabo el monitoreo.
- ▶ Asegurar que los espacios cuenten con las mejores condiciones de accesibilidad y seguridad para los participantes; así como de visión, audición y movilidad tomando en cuenta las medidas de protección civil y de salud con base en los protocolos de cada entidad.
- ▶ Asegurar la conectividad y los materiales necesarios para los participantes, en caso de que el dispositivo de la IF se desarrolle en modalidad híbrida.
- ▶ Determinar el perfil de los profesionales que fungirán como coordinadores del desarrollo del dispositivo (CDD) considerando que cuenten con experiencia en la atención a niñas y niños de los niveles de preescolar y primaria en contextos migratorios, así como con conocimientos que le permitan asesorar pedagógicamente a quienes participen en la IF.
- ▶ Definir los canales o medios permanentes de comunicación con los CDD a fin de identificar, valorar y atender las incidencias que se presenten durante el desarrollo de los momentos de reflexión colectiva del dispositivo. Estos canales preferentemente deberán ser diversificados a medios electrónicos como el correo electrónico, el teléfono o los servicios de mensajería instantánea, así como espacios físicos cercanos en la medida de lo posible a los docentes destinatarios de la IF.
- ▶ Realizar reuniones con los CDD con la finalidad de clarificar el propósito, enfoque y sentido de la IF, y proporcionar orientaciones referentes al proceso de documentación de la participación y la manera en cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico a las figuras educativas participantes, según lo definido en la estrategia de implementación estatal.
- ▶ Designar a la persona o área que dará seguimiento a la documentación de la participación en la IF, en caso de que se trate de alguien distinto al CDD. En cualquiera de los casos es fundamental que se comprenda el sentido de la documentación en contraste con la idea de evidencias o productos para asignar un puntaje o calificación.
- ▶ Promover y cumplir en todo el proceso la protección de los datos personales de los participantes, así como, los ajustes razonables que permitan el acceso a personas con discapacidad que pudieran estar convocadas.
- ▶ Determinar a la autoridad educativa que llevará a cabo la firma de las constancias para dar fe de su valor oficial.
- ▶ Definir el proceso de entrega de constancias para que los docentes que hayan cubierto los requerimientos de la IF, la reciban en tiempo y forma.
- ▶ Designar al equipo responsable del monitoreo de la implementación de la IF, en caso de ser una entidad participante en el monitoreo nacional coordinado por la Comisión, coordinar el envío de información a través del enlace estatal.

Equipo técnico estatal

El personal que conforma los equipos técnicos estatales de formación continua de la entidad es fundamental en la adecuada implementación de la IF, debido a su conocimiento y experiencia sobre el campo y en procesos formativos de docentes, la organización y funcionamiento de las zonas escolares y de las propias escuelas. Por tanto, es conveniente que disponga de tiempo para:

- ▶ Revisar el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, el presente documento de IF y el dispositivo formativo (*Tertulia pedagógica*).
- ▶ Participar en los espacios de diálogo que la AE establezca para planear la implementación, el acompañamiento y monitoreo de la IF.
- ▶ Apoyar en la difusión de información de manera oportuna a los docentes de preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante de los tres tipos de migración a los que se hace referencia, a fin de que participen en la IF, destacando los propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación y aspectos de organización y logística.
- ▶ Elaborar un plan de monitoreo en función de la distribución de responsabilidades, el cual considere los siguientes aspectos:
 - los propósitos, las estrategias y las acciones a realizar durante el monitoreo;
 - las estrategias de recolección de información para monitorear el avance de la intervención y;
 - la designación de los responsables según los momentos en los que se efectuará el monitoreo, para lo cual se debe considerar la estructura del dispositivo formativo (*Tertulia pedagógica*) que plantea cuatro fronteras que incluyen momentos de reflexión individual y colectiva.

En la tabla 3.1. se plasman algunos aspectos a considerar en la elaboración del plan de monitoreo a fin de contrastar lo planeado con lo realizado.

Tabla 3.1 Aspectos a considerar en el plan de monitoreo

Implementación
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel y dinámica de participación de las diversas figuras involucradas. • Actividades sugeridas para el desarrollo de la <i>Tertulia pedagógica</i>. • Reflexión de la práctica docente en contextos específicos. • Intercambio de conocimientos y saberes entre los docentes participantes.
Uso de materiales y recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales y recursos suficientes, diversos y propicios para promover el trabajo colaborativo, la reflexión y el aprendizaje docente. • Pertinencia del dispositivo <i>Tertulia pedagógica</i> y del recurso Bitácora para movilizar y recuperar las reflexiones de los participantes.
Mecanismos de documentación
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la experiencia formativa por zona, región y/o entidad, para conocer la forma en que se abordaron los contenidos.



Operación

- Asistencia de los docentes participantes, hasta la conclusión del dispositivo.
- Identificación de dificultades o incidencias que comprometen el logro del propósito, y forma de atenderlas.
- Percepción de los docentes y de quien coordina el desarrollo del dispositivo respecto de las condiciones institucionales en las que se desarrollaron las acciones formativas.

Fuente: elaboración propia.

Coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD)

El rol que juega la persona que sea encargada de coordinar el desarrollo del dispositivo *Tertulia pedagógica* es fundamental para el óptimo logro de los propósitos de la intervención. Al igual que las anteriores figuras, deberá tener claridad del enfoque de formación situada que se impulsa desde Mejoredu, deberá ser un profesional con experiencia en la atención educativa a la niñez migrante (preferentemente), debido a que desarrollará acciones de coordinación y acompañamiento pedagógico a los docentes participantes. Para este fin la persona encargada de coordinar tendrá que:

- ▶ Vincularse con los responsables de los equipos técnicos estatales para la adecuada implementación del dispositivo en los espacios destinados para dicho fin.
- ▶ Organizar el desarrollo de su función como CDD, a partir de la revisión de los distintos apartados y componentes de la presente intervención formativa, así como los planteamientos de las cuatro fronteras del dispositivo formativo de *Tertulia pedagógica* y las secuencias de actividades que la integran.
- ▶ Analizar y registrar las fechas destinadas a la implementación del dispositivo; en caso de que se determine la modalidad híbrida para realizarlos, se recomienda revisar algunas pautas que Mejoredu ha publicado en el blog *Entre docentes: Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora*,¹⁹ *Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir*,²⁰ *Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar*²¹ y *La escritura colaborativa en la virtualidad*.²²
- ▶ Identificar las actividades y los productos que los participantes desarrollarán como parte de su proceso formativo para documentar su participación, asociados a la emisión de su constancia.

¹⁹ <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-de-practica-como-oportunidad-para-la-mejora>>.

²⁰ <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidad-virtual-un-espacio-para-compartir-aprender-y-construir>>.

²¹ <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-virtuales-una-experiencia-que-vale-la-pena-explorar>>.

²² <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/la-escritura-colaborativa-en-la-virtualidad>>.

- ▶ Participar en las reuniones que sean convocadas por la AE para acordar propuestas que les permitan transmitir a los participantes el sentido de documentar, así como para atender dificultades o dudas que se generen durante el proceso formativo.
- ▶ Atender los canales de comunicación que definan las AE para compartir las dudas e incidencias que se puedan presentar.
- ▶ Para la operatividad del dispositivo es importante considerar las siguientes particularidades:
 - El dispositivo *Tertulia pedagógica* considera cuatro fronteras. Los momentos de reflexión colectiva para el diálogo en grupo se llevarán a cabo con un lapso mínimo de un mes entre ellos, en donde confluyan docentes de preescolar y primaria de distintos servicios y en escuelas multigrado que atienden a la niñez migrante de los diferentes tipos migratorios considerados en la IF. La integración de grupos en los que participen los docentes de ambos niveles educativos, de distintos servicios, en escuelas de organización multigrado y que atiendan alguna de las condiciones migratorias (hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes; niñez procedente de Estados Unidos y de Centroamérica) enriquecerá el diálogo y la reflexión de los participantes.
 - Los momentos de reflexión personal los desarrolla cada docente participante, entre una frontera de Tertulia y otra, con la intención de compartir los hallazgos derivados de la reflexión sobre su práctica y plasmados en su Bitácora, no en un sentido de productos o evidencias que se elaboran para cumplir con ciertos requisitos, sino de recuperar elementos de su práctica cotidiana o reflexiones individuales en torno a ella, que sean punto de partida para el diálogo entre docentes.
- ▶ Para el desarrollo de los espacios de trabajo colectivo de forma presencial será necesario conocer los protocolos de protección civil, así como las medidas de salud que garanticen la seguridad para los asistentes.

Durante la implementación de la intervención formativa

Equipo técnico estatal

El equipo técnico estatal puede participar en el monitoreo con el objetivo de obtener y sistematizar la información sobre los aspectos determinados en el plan respectivo mediante la estrategia diseñada conforme a 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). Es importante recuperar la percepción de:

- ▶ Los docentes participantes respecto a la organización, la pertinencia de la IF y la relevancia de los contenidos,
- ▶ Las personas coordinadoras del desarrollo del dispositivo respecto a la relevancia de la IF. Para obtener la información anterior se podrán organizar mesas de análisis para compartir lo que ha sucedido, las incidencias identificadas, las dificultades enfrentadas y las áreas de oportunidad, así como otros elementos que consideren significativos para la mejora de la IF.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

Algunos aspectos para considerar por parte de las personas encargadas de coordinar los espacios de trabajo colectivo de la *Tertulia pedagógica* son:

- ▶ Dar la bienvenida a los asistentes y establecer el encuadre de cada momento de reflexión colectiva planteado en las fronteras.
- ▶ Promover la interacción entre participantes en un ambiente de respeto, confianza y compañerismo, además de dinamizar el diálogo y la toma de turnos.
- ▶ Organizar el trabajo conforme a lo establecido en el diseño del dispositivo.
- ▶ Revisar en colectivo los mecanismos para la documentación de la participación, así como los tiempos y procesos de entrega de constancias.
- ▶ Establecer mecanismos de comunicación directa con los participantes con el objetivo de resolver de manera oportuna las dudas para no interrumpir el proceso formativo, así como para la documentación de la participación en la IF. Los medios pueden ser: correo electrónico, redes sociales o reuniones en línea o presenciales.
- ▶ Durante los momentos de reflexión colectiva que se plantean en cada una de las cuatro fronteras que integran el dispositivo formativo, orientar de forma permanente la dinámica grupal manejando las resistencias al cambio que pudieran presentarse en el grupo, analizar la construcción individual y colectiva, principalmente en las dificultades de la práctica al brindar atención educativa a la niñez migrante, para la búsqueda de alternativas de solución, y evitar desviarse en el análisis de otros factores que no son materia de la formación docente.
- ▶ Promover el saber, el saber hacer y el saber ser a partir de la movilización de los saberes y conocimientos de los docentes participantes que orienten a la mejora de su práctica.
- ▶ Acompañar el avance de la documentación de la participación de los docentes. Deberá recordarles el sentido, los tiempos y la manera en que se desarrolla cada producción.
- ▶ Mantener comunicación constante con las AE para plantear dudas sobre la documentación y para mantenerlos informados sobre los incidentes que se presenten en la implementación de la IF por medio del canal que se determine.
- ▶ Considerar que el desarrollo de la IF sea accesible para los participantes. Ello implica considerar la participación de un intérprete en lengua de señas, material en braille, así como traducción en la lengua indígena de la localidad.
- ▶ Promover y respetar los protocolos de salud e higiene de cada entidad.

Después de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa

- ▶ Llevar a cabo reunión de cierre con el equipo técnico estatal y los CDD para hacer un balance de la implementación con el fin de identificar aspectos de mejora que les permitan formular futuras IF.
- ▶ Validar un adecuado proceso para la recepción de los documentos que los participantes generen con el fin de considerar una entrega de constancias sin contratiempos. Si durante el proceso surgen incidencias es importante que la AE prevea lo necesario para atenderlas.
- ▶ Hacer la entrega de constancias oficiales a los docentes que hayan participado en el dispositivo, en los tiempos y formas que previamente fueron establecidos en la convocatoria, así como a las personas que funjan como coordinadoras del dispositivo.

- ▶ Al finalizar cada uno de los momentos establecidos para el monitoreo, la AE elaborará un informe que contenga lo siguiente:
 - El análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear.
 - La valoración de las acciones realizadas conforme a lo planeado.
 - La descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
 - Si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, o mixta– permitió la asistencia de la totalidad de los docentes convocados.
 - Si el espacio físico o la plataforma elegida para la realización del dispositivo *Tertulia pedagógica* facilitó la participación de los docentes que atienden a la niñez migrante.
 - La selección y pertinencia de las estrategias para subsanar problemas y dificultades.
 - Las recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la IF.
 - La pertinencia de la accesibilidad en cuanto a las actividades, materiales e infraestructura para los participantes que presentan discapacidad para su consideración en futuras intervenciones.
 - Identificación de situaciones problemáticas o problemas de la práctica de docentes que laboran en contextos migratorios para futuras intervenciones.

Referencias

- ACNUR. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2006). *Glosario de términos de referencia*. <<https://www.refworld.org/es/docid/5d3f6c3c4.html>>.
- Aguilar, P. (2019). *Estrategia regional de educación para niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1): 71-77. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>>.
- Arista, L. (2021, 30 de diciembre). 2021: el año que reavivó la crisis migratoria en México. *Expansión*. <<https://politica.expansion.mx/mexico/2021/12/30/2021-el-ano-que-reavivo-la-crisis-migratoria-en-mexico>>.
- 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://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081210.pdf>>.
- Bustamante, J. (2002). Immigrants vulnerability as Subjects of Human Rights. *The Internacional Migration Review*, 36(2): 333-354.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (s/f). Migración. *Bibliogúías-Biblioteca de la CEPAL*. <<https://biblioguias.cepal.org/migracion>>.
- Cigarroa de Aquino, R., Rojas, M., Evangelista, A. y Saldívar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 1(14): 85-104. <<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2067/2032>>.
- Comar. Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (2022). Estadísticas a Diciembre 2021. *La Comar en números Blog*. <<https://www.gob.mx/comar/articulos/la-comar-en-numeros-291861?idiom=es>>.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022, 18 de noviembre). Cámara de Diputados. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- CREA. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (s/f). *Principios del Aprendizaje Dialógico*. <<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/503/6f80fe363f4386d4cc94b19eb8a2565c.pdf>>.
- DGFC. Dirección General de Formación Continua (2019). *Resultados 2019*. <<http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-pkIGj018ri-Resultadosdeformacinparentidad.pdf>>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- El Colef. El Colegio de la Frontera Norte (2018). *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018. Diagnóstico y propuesta de acción*. <https://observatoriocolef.org/wp-content/uploads/2019/03/EL-COLEF-Reporte-CaravanaMigrante-_-Actualizado.pdf>.
- Fernández, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Dialnet* 3-7. <<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081210.pdf>>.
- Fernández, S., Garvín, R. y González V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4): 113-118. <<https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861/148181>>.

- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74): 705-728.
- García, E. (2019). La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Revista Currículum*, (32): 99-113. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15787/Q_32_%282019%29_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Graham, H. R., Minhas, R. S. y Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6).
- Hamann, E. (2021). Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas. *Anales de Antropología*, 55(1): 105-114. <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/72226/69080>>.
- Hernández, F. (2012, 21 y 22 de junio). *Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación* [ponencia]. II Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa. San Sebastián. <<https://docplayer.es/10805300-Documentar-y-narrar-la-relacion-pedagogica-en-la-universidad-como-proceso-de-formacion-e-investigacion-1.html>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. INEE.
- (2019a). *La educación multigrado en México*. INEE.
- 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>>.
- 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>.
- Loyo, A. (2012). *Evaluación de diseño del Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37566/Programa_U032.pdf>.
- Marín, A. (2004). *Formándonos interculturalmente en Jalisco, México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional uab. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/5283#page=1>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- (2022a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.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>>.
- (2022d). *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>.

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57): 181-201.
- Monroy, F. y Pérez, J. (2009). Agricultura y migración campesina. Un estudio para comprender la incorporación del trabajo infantil en una región indígena de México. *Revista Argentina de Sociología*, (7): 125-149.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19): 11-30. <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678001.pdf>>.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en>.
- OIM y El Colef. Organización Internacional para las Migraciones y El Colegio de la Frontera Norte (2016). *Migrantes en México. Vulnerabilidad y riesgos. Un estudio teórico para el programa de fortalecimiento institucional "reducir la vulnerabilidad de migrantes en emergencias"*.
- París, D. (2018, 23 de noviembre). *Qué significa el programa "Quédate en México" y en qué difiere de "México como tercer país seguro"* [boletín de la Dra. Dolores París Pombo]. El Colegio de la Frontera Norte. <<https://www.colef.mx/noticia/que-significa-el-programa-quedate-en-mexico-y-en-que-difiere-de-mexico-como-tercer-pais-seguro/>>.
- Petit, J. M. (2003). *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, Banco Interamericano de Desarrollo y Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Redacción (2022, 4 de julio). Recortan gasto de INEA 33.9%. *AM*. <<https://www.pressreader.com/mexico/corredor-industrial/20220704/282458532657777>>.
- Rodríguez, C. y Rojas, T. (2018). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1): 507-541. <<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/211/368>>.
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30): 5-23. <<https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488002.pdf>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*.
- (2019a). *Diagnóstico del programa propuesto. Programa para la atención educativa de la población escolar migrante (paepem) S297*. <http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/DIAGNOSTICOS/2019/Diagnostico_S297.pdf>.
- (2019b). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. <https://controlescolar.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/52/1/images/normas_29042019.pdf>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2021). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2021*. <<http://www.politicamigratoria.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2021>>.
- Suárez D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, 2(17): 16-31. <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>>.

- 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 (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*.
- United Nations Network on Migration (s/f). Centros Integradores para Migrantes. *Repositorio de prácticas*. <<https://migrationnetwork.un.org/es/practice/centros-integradores-para-migrantes>>.
- USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- 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.]. Repositorio Institucional ciad. <<http://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/666>>.
- Zúñiga, V., Hamman, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas Mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública. <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>>.

Intervención formativa. Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente. Preescolar y primaria es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Junio de 2023



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-65-1



9 786078 915651