



**El Colegio
de la Frontera
Norte**

La formación docente en la construcción de nuevas
concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica
educativa con niñez migrante

Tesis presentada por

María Esther Padilla Medina

para obtener el grado de

**MAESTRA EN ESTUDIOS DE MIGRACIÓN
INTERNACIONAL**

Tijuana, B. C., México
2023

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Directora de Tesis: Dra. Olivia Leal Sorcia

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. Dr. Juan Sánchez García, lector
2. Dr. Eduardo Torre Cantalapiedra, lector

Dedicatoria

A mi mamá (hadita del bosque), a mi hermana Chío y a Kimchi —gracias a su amor, apoyo, comprensión, acompañamiento e infinita paciencia— logré cruzar esta frontera.

Agradecimientos

A mi directora de tesis la doctora Olivia Leal Sorcia por su siempre clara y atinada orientación en esta travesía, así como por su invaluable amistad.

A los doctores Juan Sánchez García y Eduardo Torre Cantalapiedra por su amabilidad al aceptar ser lectores del proyecto de intervención, su lectura cuidadosa y atenta motivó mi reflexión y me ayudó a fortalecer sus planteamientos.

A la doctora Maria Inés Barrios de la O, así como a los tutores, tutoras y ponentes de la Maestría en Estudios de Migración Internacional por su generosidad y disposición para compartir sus conocimientos.

A Pamela Manzano y José Arturo Cosme por engalanar mi vida con su amistad y apoyarme en la cristalización de este sueño.

A Alejandro Beltrán por seguir acompañándome en los trayectos más significativos de mi vida y en el cruce de los pasajes más sombríos.

Resumen

En torno a la niñez migrante en México, la invisibilidad que enfrentan en las escuelas, las prácticas educativas homogéneas, la persistencia de ciertas concepciones, creencias y actitudes de algunos docentes que centran en los alumnos migrantes los obstáculos de sus aprendizajes, así como la centralidad de la formación docente en el manejo de los programas educativos, reduce y limita su derecho pleno a la educación, al tiempo que acota las posibilidades de crecimiento profesional de los docentes. En este contexto, el presente proyecto de intervención plantea una propuesta de formación docente —enmarcada en las *intervenciones formativas* que formula la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)— donde se reconoce su capacidad de agencia en la construcción de nuevas formas para resolver los desafíos de su práctica con niñez migrante, a partir de visibilizar y valorar sus experiencias migratorias como potencial pedagógico. El estudio concluye que las políticas educativas en México han conformado un sistema educativo históricamente excluyente, nacionalista y homogéneo, que no ha logrado transitar hacia una educación inclusiva capaz de considerar la igualdad de condiciones para la totalidad de niñas y niños en el país. Ello enfatiza la necesidad de diseñar estrategias de formación basadas en el enfoque de derechos, inclusión, justicia social y atención a la diversidad como aspectos sustantivos en la educación de todos los estudiantes del país, con énfasis en la niñez migrante.

Palabras clave: formación docente, niñez migrante, intervenciones formativas, prácticas docentes inclusivas.

Abstract

Regarding migrant children in Mexico, the invisibility they face in schools, the homogeneous educational practices, the persistence of certain conceptions, beliefs and attitudes of some teachers that focus on migrant students as obstacles to their learning, together with the centrality of teacher training in the management of educational programs, reduces and limits their full right to education, while limiting the possibilities of teachers' professional growth. In this context, the present intervention project proposes a teacher training proposal —framed in the training interventions formulated by the National Commission for the Continuous Improvement of Education (Mejoredu, by its name in spanish)— where their capacity for agency in the construction of new ways to solve the challenges of their practice with migrant children is recognized, based on making visible and valuing their migratory experiences as pedagogical potential. The study concludes that educational policies in Mexico have shaped a historically exclusive, nationalistic and homogeneous educational system, which has not been able to move towards an inclusive education capable of considering equal conditions for all children in the country. This emphasizes the need to design training strategies based on a focus on rights, inclusion, social justice and attention to diversity as substantive aspects in the education of all students in the country, with emphasis on migrant children.

Key words: teacher training, migrant children, training interventions, inclusive teaching practices.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
Presentación	1
Justificación	5
Definición del problema	7
Metodología	11
CAPÍTULO I BASES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES.....	15
1.1 Marco histórico y contextual (antecedentes)	15
1.1.1 Los docentes y su formación en el marco de las acciones de atención educativa a la niñez migrante en el Sistema Educativo Nacional.....	15
1.1.2 Los desafíos de la práctica docente para atender a niñez migrante	30
1.1.3 La niñez migrante y las dificultades que enfrenta para ejercer su derecho a la educación en México	37
1.2 Diagnóstico de la situación actual que deberá atenderse	41
1.2.1 Políticas, instancias y actores que inciden en la formación de los docentes que atienden a niñez migrante en educación primaria.....	42
1.3 Marco conceptual y de referencia	53
1.3.1 Trabajos que han abordado la figura y función docente.	54
1.3.2 Trabajos que han abordado la atención educativa a niñez migrante en el SEN.	55
1.3.3 Trabajos que han abordado la formación docente en atención educativa a niñez migrante en el SEN	57
CAPÍTULO II PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	61
2.1 Descripción	61
2.1.1 Identificación del problema y solución.....	62
2.1.2 Metodología y estrategias por utilizar	65
2.1.3 Beneficios que ofrece a los distintos actores involucrados en la problemática	80
2.1.4 Localización, entorno y cobertura del proyecto.....	82
2.2 Áreas, procesos o acciones a cambiar, modificar o incidir	86
2.2.1 Ámbitos en los que se desea incidir	86
2.2.2 Actividades y acciones realizadas y por realizar. Ruta de cambio.....	87
2.2.3 Análisis FODA	92
2.3 Estrategias de implementación.....	94
2.4 Niveles de intervención.....	99
2.4.1 Por niveles (local, regional, estatal).....	99
2.4.2 Por actores (directos e indirectos)	99

CAPÍTULO III GESTIÓN DEL PROYECTO	106
3.1 Organización de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	106
3.2 Plan de trabajo y Cronograma de actividades	109
3.2.1 Cronograma de trabajo.....	115
3.3 Estrategias a utilizar con cada uno de los actores involucrados.....	116
3.4 Recursos y presupuesto.....	120
3.5 Evaluación y conclusiones	123
Conclusiones y recomendaciones	130
Anexo	i
Dificultades que enfrenta la niñez migrante para ejercer su derecho a la educación	i
Bibliografía	141
Sobre la autora	156

Índice de tablas y figuras

CAPÍTULO I

Tablas

<i>Tabla 1.1</i> Programas educativos a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica	18
<i>Tabla 1.2</i> Programas educativos a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	19
<i>Tabla 1.3</i> Programas educativos a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo	19
<i>Tabla 1.4</i> Acciones de atención educativa a niñez migrante vinculadas con la Secretaría de Educación Pública	28
<i>Tabla 1.5</i> Desafíos de la práctica docente para atender a la niñez migrante	31
<i>Tabla 1.6</i> Tipos de migración de las niñas y los niños a quienes se hace referencia en el proyecto de intervención	38
<i>Tabla 1.7</i> Objeto de estudio del proyecto de intervención	43
<i>Tabla 1.8</i> Entidad coordinadora, objeto, naturaleza de las atribuciones jurídicas y entidad ejecutora del SNMCE, Sifca y SCMM para la formación, capacitación y desarrollo docente	46
<i>Tabla 1.9</i> Dimensiones operativas en la formación docente en atención educativa a niñez migrante en México	48

Figuras

<i>Figura 1.1</i> Perfil, denominación de las figuras educativas y población a la que atienden, por instancia	17
<i>Figura 1.2</i> Estrategia de formación docente del Pronim	23
<i>Figura 1.3</i> Instancias responsables de la política migratoria y educativa en México	45
<i>Figura 1.4</i> Relación entre entidades coordinadoras en el marco del SNMCE, el Sifca y el SCMM y funciones principales	47

CAPÍTULO II

Tablas

<i>Tabla 2.1</i> Contenidos de la intervención formativa	72
<i>Tabla 2.2</i> Atribuciones de la Mejoredu, la SEP y las AEE	83
<i>Tabla 2.3</i> Matriz de Análisis FODA de áreas a incidir en el proyecto de intervención	93
<i>Tabla 2.4</i> Matriz de Actores	100

Figuras

<i>Figura 2.1</i> Componentes de las intervenciones formativas	66
<i>Figura 2.2</i> Organización de las sesiones de tertulia pedagógica	77
<i>Figura 2.3</i> Ruta de avance del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026 Educación básica para la formulación de intervenciones formativas	88
<i>Figura 2.4</i> Trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante	91
<i>Figura 2.5</i> Actividades, actores responsables y estado de avance en el trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante	95
<i>Figura 2.6</i> Documentos que integran la IF en el marco del Programa de formación	98

CAPITULO III

Tablas

<i>Tabla 3.1</i> Matriz de Objetivos, Metas, Actividades y Responsables	110
<i>Tabla 3.2</i> Cronograma de trabajo	115
<i>Tabla 3.3</i> Estrategias para dar seguimiento y monitoreo a la planificación de las actividades para alcanzar los objetivos del proyecto de intervención	117
<i>Tabla 3.4</i> Presupuesto por actividad para el diseño, implementación y monitoreo de la primera IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria	121
<i>Tabla 3.5</i> Criterios de los indicadores de estructura, procesos y resultados para evaluar la intervención formativa	127

Figuras

<i>Figura 3.1</i> Organigrama de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	107
<i>Figura 3.2</i> Resultados de la intervención formativa. Momentos de evaluación	124
<i>Figura 3.3</i> Actividades de monitoreo a cargo de las autoridades educativas estatales	125
<i>Figura 3.4</i> Organización de los indicadores para evaluar la intervención formativa	126

Siglas y acrónimos

AEE	Autoridades Educativas de los Estados y de la Ciudad de México
Amexcid	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CER	Campamentos de Educación y Recreación
CIM	Centro Integrador para Migrantes
Comar	Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CURP	Clave Única de Registro de Población
DGAIR	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGFC	Dirección General de Formación Continua
DGRI	Dirección General de Relaciones Internacionales
EBSF	Educación Básica sin Fronteras
FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
GIZ (por sus siglas en alemán)	Cooperación Alemana al Desarrollo Sustentable en México
IES	Institución de Educación Superior
IF	Intervención Formativa
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INM	Instituto Nacional de Migración
LEC	Líder para la Educación Comunitaria
LGE	Ley General de Educación
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LRArt3°	Ley Reglamentaria del Artículo 3o Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación
MEIPIIM	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MEVYT	Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo
PAPEM	Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante
PAEPIAM	Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante
PIEE	Programa de Inclusión y Equidad Educativa
Probem	Programa Binacional de Educación Migrante
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio

Pronim	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes/Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes/Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
SCMM	Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
Segob	Secretaría de Gobernación
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
Sifca	Sistema de Formación Continua, Capacitación y Actualización
Sinacem	Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante
Sipinna	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
Usicamm	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros
UVIA	Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) del actual gobierno federal busca revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, y garantizar su derecho a la formación y desarrollo profesional mediante una visión amplia e integral 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, 2020, p. 62).

Desde esta perspectiva, se establece como prioridad la mejora continua de las comunidades que enfrentan condiciones de vulnerabilidad –entre las que destaca la niñez migrante, cuya atención representa uno de los mayores retos del Sistema Educativo Nacional (SEN)– y se plantea la necesidad de seguir avanzando en la construcción de escuelas incluyentes desde un marco de equidad y justicia social, en lo cual los docentes juegan un papel trascendental (Mejoredu, 2022a).

Lograr estas aspiraciones implica realizar cambios estructurales y profundos en el SEN, tales como transformar la lógica que ha guiado la formación docente y la concepción prevaleciente sobre el magisterio; de igual modo, implica ampliar la mirada sobre la migración y las poblaciones migrantes por atender, transformación que no sólo involucra al SEN, sino a la propia Mejoredu.

La atención a la niñez migrante en el SEN ha estado a cargo de tres instancias: la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). En todas ellas, las acciones educativas se han dirigido principalmente a población jornalera agrícola migrante; la SEB y el INEA también han dirigido esfuerzos a las personas de origen mexicano procedentes de Estados Unidos.

Desde 2017, el INEA atiende a connacionales en retorno de este país vecino; en 2019 amplió su población objetivo incorporando además a personas migrantes, refugiadas, beneficiarias de protección complementaria y extranjeras viviendo en México (SEP, 2019b).

La SEB brinda desde 1982 servicios de apoyo a la inscripción y continuidad educativa de niñez procedente de Estados Unidos a través del Programa binacional de educación migrante (Probem); de 2008 a 2010 operó un proyecto dirigido a la atención educativa de esta población y a niñez de origen centroamericano denominado Educación básica sin fronteras (EBSF). A partir de 2019, el Conafe y la SEB han desarrollado acciones vinculadas con la atención educativa a niñas y niños de origen centroamericano que a partir de 2018 llegan a México en las caravanas migrantes.¹

Las propuestas de las tres instancias que históricamente han atendido a la niñez migrante en el SEN indican que la formación y función de las diferentes figuras educativas en cada una – independientemente de sus perfiles profesionales– se ha centrado en la apropiación de los modelos o programas educativos para su implementación. Ello coincide con lo que Diker y Terigi (1997) denominan “tradicción normalizadora-disciplinadora”, en la cual se acentúa la *normalización* del docente en donde su formación teórica y disciplinaria es mínima, y está más ligada al manejo de materiales y rutinas escolares.

De ese modo se ignora que los docentes no actúan sobre la base de una estructura inamovible, sino que tienen capacidad de agencia; es decir, la libertad y los recursos para actuar de forma intencional y voluntaria, y alcanzar aquello que valoran con cierto grado de control sobre la situación, lo que les permite buscar respuestas a las exigencias educativas y sociales, así como construir su práctica, a través de la cual dan sentido y coherencia a su tarea, se transforman y configuran una identidad profesional (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2007; Larrosa, 2006; Vaillant, 2007; Tenti, 2009).

El presente proyecto de intervención plantea una propuesta de formación docente en atención educativa a la niñez migrante que ponga al centro a las y los maestros, en particular aquellos que atienden –en escuelas públicas generales, indígenas y de organización multigrado de nivel primaria del SEN– a niñas y niños de tres tipos de migración: hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes; niñez procedente de Estados Unidos; y niñez de origen centroamericano, llegada a México desde octubre de 2018 en las caravanas migrantes.²

¹ Véanse *infra* tablas 1.1, 1.2 y 1.3.

² Las razones por las que se centra la mirada en estas poblaciones se explican en el Capítulo I.

En este trabajo la formación docente se abordará desde un enfoque crítico y reflexivo, con el fin de ofrecer herramientas para que las maestras y los maestros construyan su propia competencia educativa didáctica, en la que integren sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje, en contraste con la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas. Se trata de formar al docente para la toma de decisiones autónomas, actuar de forma colaborativa en las escuelas y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008), con particular énfasis en niñas y niños migrantes.

El proyecto de intervención, y la propuesta de formación docente en atención educativa a la niñez migrante que involucra, han sido pensados y configurados desde la Mejoredu que, enmarcando sus intenciones y alcances en las acciones de formación que formula y desde el marco normativo que la regula. Sin embargo, ello no obstó para que fuera posible realizar algunas propuestas complementarias a los planteamientos institucionales, así como proponer trayectos formativos dirigidas a la formación.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) establece que corresponden a la Mejoredu diversas atribuciones en materia de formación docente, las cuales se traducen, entre otras, en la emisión de programas para el desarrollo profesional del magisterio que definen un objetivo y una ruta de avance de mediano plazo. Estos programas buscan atender los retos específicos que las figuras educativas “identifican en su práctica; promover el reconocimiento y la recuperación de sus saberes y conocimientos, y fortalecer el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas docentes” (Mejoredu, 2022b:7). Estas intenciones se materializan en acciones denominadas *intervenciones formativas* (IF).

Las IF se diseñan a partir de pasos que se concretan en dos documentos: el primero dirigido a orientar a las autoridades educativas estatales (AEE) para su implementación; y el segundo, de un recurso –cuaderno de trabajo, bitácora, diario– dirigido a docentes de un tipo, modalidad, organización o servicio educativo en particular, donde se plantean contenidos y secuencias de actividades para su formación.

El presente proyecto de intervención inició en el año 2021, con la incorporación de la formación docente en atención educativa a niñez migrante en la “Ruta de avance” del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*,³ que considera el diseño de dos IF: la primera, programada para ser implementada en 2023, se dirige a docentes de “niñas y niños en contextos migratorios”, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; la segunda se dirige a quienes atienden a “niñas y niños jornaleros indígenas migrantes” en los tres niveles de educación básica antes mencionados, y su implementación se proyecta para 2025 (Mejoredu, 2022b, p.50).

La primera IF se diseñó en 2022. Parte de sus planteamientos se reformuló a partir del presente proyecto de intervención, con el fin de partir de un marco de referencia sobre la migración en México, precisar las poblaciones objetivo, identificar los desafíos de la práctica de las y los docentes que los atienden con relación a las dificultades que enfrenta la niñez migrante, así como determinar los enfoques y contenidos prioritarios por desarrollar como parte de la formación. Lo anterior se cristalizó en la IF *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* y en el recurso que la acompaña, bitácora: *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, próximos a publicarse en la página institucional de la Mejoredu.⁴

La primera IF es considerada una estrategia general de convergencia: significa la posibilidad de iniciar la formación de docentes que atienden a niñez migrante con los resultados derivados de su proceso de construcción y de los hallazgos que se identifiquen durante su implementación a partir de 2023, y de detonar la convergencia con otras IF –que formen parte de la propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante, objeto de este proyecto de intervención– a mediano y largo plazos.

³ El *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* se puede consultar en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-2022-2026-educacion-basica>

⁴ La IF *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* y el recurso que la acompaña, podrán consultarse a partir de junio en: <https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua/educacion-basica/programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-eb>

Justificación

La formación de las figuras que atienden a niñez migrante en el SEN ha sido uno de los componentes que integran las diversas propuestas educativas a cargo de la SEB, el INEA y el Conafe instituciones que, como se mencionó, han estado a cargo de la atención educativa a población migrante y de formar a las personas que la atiende.

Cada instancia diseña sus propios programas educativos, colocando en el centro de su interés a la población a la que se dirige y situando a las y los docentes como herramientas para alcanzar sus propósitos, enfocando su formación en la comprensión de principios, perspectivas y metodologías de su propuesta educativa, con el fin de que la implementen. Se conciben, pues, como técnicos que ejecutan procedimientos diseñados por otros, con lo cual se ignora su capacidad de agencia para organizar la su labor educativa a partir de saberes y experiencias propias (Remedi, 2004).

La escasa oferta de formación docente vinculada a la migración, además de la que ofrecen los programas educativos de las instituciones donde laboran, se enfoca únicamente en la condición jornalera agrícola migrante. Esta oferta formativa está a cargo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), que desde 2014 cuenta con recursos destinados a la formación de docentes en educación básica, media superior y superior. Actualmente, el Prodep ocupa un lugar destacado en la política de formación docente, al ser uno de los mecanismos más importantes establecidos por la autoridad gubernamental para materializar el derecho a la formación recientemente reconocido en la Constitución.⁵

A lo anterior se suma que la práctica del personal docente que atiende a niñas y niños migrantes – como la de todo docente– está afectada por las condiciones del contexto social e institucional donde se desarrolla, pero que en este caso incluye desafíos particulares, como la atención a la diversidad, que si bien es un factor presente en todas las aulas, en la niñez migrante no sólo se

⁵ El 15 de mayo de 2019 se adicionó un párrafo al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se señala que “las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional”.

asocia con edad, antecedentes y competencias escolares, sino que además se acentúa por la confluencia de diferentes lenguas, las formas de inserción a la escuela y los períodos de permanencia en ésta.

La práctica de docentes que atienden a niñez migrante se sitúa en el actual cambio acelerado e imprevisto en la dinámica migratoria de México en los últimos años y en la permanente migración interna, que implican la presencia creciente de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes en escuelas y aulas del SEN, y por tanto aumentan la necesidad de considerar acciones de formación para las y los maestros que los atienden, tanto aquellos que laboran en contextos con tradición migratoria como quienes lo hacen en comunidades en las cuales la migración era hasta hace poco una circunstancia inadvertida o poco presente.

Pese a los desafíos que plantea el panorama anterior, la práctica de estos docentes también se da en un contexto de oportunidad, enmarcado en el derecho de niñas y niños migrantes a la educación, y los sitúa, entre otros factores, como pieza clave para hacer realidad el ejercicio pleno de este derecho mediante el logro de sus aprendizajes y su desarrollo integral, hasta alcanzar el máximo de sus potencialidades (Unicef-UNESCO, 2008).

Otra fuente de oportunidad fue abierta por la reciente reforma al artículo 3° constitucional, que sitúa a la formación docente como un derecho del magisterio y establece la obligación del Estado de garantizar en este sentido oportunidades que se sustenten en el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), bajo la coordinación de Mejoredu.

En este horizonte de retos y oportunidades se enmarca el presente proyecto de intervención, que enfoca su mirada en las maestras y los maestros, y en su capacidad de agencia para actuar de forma intencional, buscando respuestas para alcanzar sus objetivos y responder a las exigencias educativas que se les presentan a través de una propuesta enmarcada en las intervenciones formativas que formula Mejoredu.

Definición del problema

El tema del proyecto de intervención surgió al observar los desafíos que enfrentan en su mayoría niñas y niños que participan en procesos de migración, tanto interna como internacional, para ejercer su derecho a la educación en México,⁶ en particular los de tres tipos migratorios: hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes; niñez procedente de Estados Unidos; y niñez de origen centroamericano llegada al país en las caravanas migrantes de 2018.

Los hijos de jornaleros agrícolas migrantes –principalmente– y la niñez procedente de Estados Unidos –en menor medida– son las poblaciones en quienes históricamente el SEN ha centrado la mirada; a raíz del flujo migrante de 2018, procedente de Centroamérica, se hizo evidente la necesidad de desarrollar acciones de atención educativa para esta población.

Además de los mencionados, en México hay otros tipos de migración, cada uno de los cuales experimenta dislocaciones, transformaciones, rupturas y discontinuidades distintas. Algunos involucran la presencia de niñas y niños que –como en el caso de las tres poblaciones que se consideran en el proyecto de intervención– tienen rasgos singulares y necesidades educativas diferentes. Y en efecto, cada tipo de migración representa desafíos particulares para las y los docentes. Pretender abarcar esta diversidad correría el riesgo de obviar o reducir realidades complejas. No obstante, se han identificado algunas dificultades comunes a los tres tipos de migración, las cuales pueden ser atendidas desde la formación docente.

La problemática común que enfrenta la niñez migrante de estas poblaciones para ejercer su derecho a la educación en el país se refleja en que su presencia en las escuelas resulta *invisible* para la comunidad escolar. En el caso de las niñas y los niños procedentes de Estados Unidos, la invisibilidad responde a que sus apellidos son comunes en México, sus rasgos físicos no difieren

⁶ En diferentes periodos, que abarcan de 1998 a 2006, la autora del proyecto de intervención trabajó en la atención educativa a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes como parte del equipo nacional del entonces Pronim, a cargo de la SEB, en particular en el área de formación docente. De 2008 a 2011 coordinó el proyecto Educación Básica sin Fronteras, atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes, a cargo de la SEB y enfocado en niñez con experiencia educativa entre México, Estados Unidos y Centroamérica. Finalmente, durante 2019 y parte de 2020 se tuvo la oportunidad de acercarse a la situación educativa de algunos niños y niñas provenientes de Centroamérica en las caravanas migrantes 2018-2019, realizando consultoría en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

de los de las personas mexicanas, visten igual que otros niños y aparentemente no poseen ningún diferenciador externo, como lo han documentado Zúñiga *et al.* (2008).

A pesar de que estos alumnos han recibido atención educativa en México y en Estados Unidos mantienen en ambos países una existencia invisible “para muchos de sus maestros, directivos y autoridades educativas; son considerados *fantasmas atrapados en dos mundos*” (Johnson, 2005, citado en Zúñiga *et al.*, 2008, p. 30); ello se debe a que en ambos sistemas educativos se ignoran sus características y se desconoce la forma de atenderlas de forma adecuada.

En el caso de la niñez de origen centroamericano proveniente de las caravanas de 2018, si bien pueden hallarse ciertos rasgos que la diferencian de los estudiantes mexicanos –por ejemplo, su forma de hablar– también enfrentan invisibilidad debido a que, al igual que los alumnos procedentes de Estados Unidos, se conoce muy poco sobre su origen, movilidad migratoria y trayectoria escolar, situación que atañe a las tres poblaciones de niñas y niños migrantes referidas.

Al ignorar las competencias que la niñez migrante ha desarrollado a partir de la diversidad y riqueza geográfica de su experiencia migratoria –la cual les hace contar con saberes para negociar en nuevos destinos y contextos– también se ignora la forma en que tales experiencias determinarán su futuro como adultos (Zúñiga *et al.*, 2008). La invisibilidad no sólo se presenta en el ámbito escolar sino en las acciones del SEN en general, ya que el currículo nacional no considera de forma específica a las niñas y los niños migrantes (Jacobo y Armenta, 2018), por lo que las instituciones que históricamente han atendido a esta población –SEB, Conafe e INEA– han diseñado programas educativos específicos a partir del currículo nacional, de los que se derivan las estrategias de formación docente a las figuras responsables de su operación en las aulas.

Como los programas educativos son el componente principal de las propuestas en cada institución, resulta sencillo encontrar información pública –estudios e investigaciones– derivada de evaluaciones externas y de corte institucional, que permite acercarse al conocimiento de su estructura, contenidos, implementación y resultados, así como a los materiales y recursos humanos y económicos para su operación. Por el contrario, existe poca información sobre el diseño, la implementación y el impacto de las estrategias de formación docente que desarrolla cada instancia

referida, lo que lleva a pensar que la invisibilidad que enfrenta la niñez migrante en el SEN, también la enfrentan los docentes que les atienden.⁷

La invisibilidad, aunada con una formación centrada en el manejo de los programas educativos específicos, deriva en que la práctica docente tienda al desarrollo de acciones y estrategias de enseñanza homogéneas, a las que deben adaptarse o incorporarse los estudiantes migrantes; muchas veces solos, sin la ayuda adecuada o necesaria por parte del personal docente, lo que genera segregación y conduce a la desigualdad (Juárez *et al.*, 2021).

Al no considerarse las experiencias de vida de niños y niñas migrantes en la escuela y el aula, se les dificulta construir significados y asimilar conocimientos; ello provoca fracaso escolar y bajo nivel educativo, obstaculizando el cumplimiento del derecho a la educación que tiene toda la niñez que se encuentre en el país (Marín, 2004; Juárez *et al.*, 2021).

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

Por lo anterior, el problema de la investigación consiste en analizar las acciones de formación docente que favorezcan el tránsito de una práctica homogénea de atención a la niñez migrante a una práctica inclusiva que la visibilice y reconozca sus características y necesidades educativas, donde sus experiencias migratorias se valoren como un potencial pedagógico. Con base en ello, se plantea el diseño de una estrategia de formación docente que recupere la capacidad de agencia de

⁷ La posición que la autora de este documento ha tenido oportunidad de desarrollar en la SEP como integrante del equipo responsable de las propuestas educativas en el ámbito nacional le permite contar con información sobre las estrategias de formación docente que se han desarrollado en diferentes programas educativos dirigidos a población migrante en distintos periodos, lo cual le ha permitido identificar los retos y oportunidades para su fortalecimiento frente a las propuestas de formación docente que propone Mejoredu.

las y los docentes a fin de transformar significativamente la forma de trabajo en las escuelas y aulas con la niñez migrante. La pregunta que guiará esta propuesta de intervención es la siguiente:

Desde el reconocimiento de la experiencia, capacidad de agencia y perspectiva de algunos docentes de educación primaria en torno a los principales desafíos que enfrentan en su práctica para la atención educativa a niñez migrante ¿Qué acciones de formación docente favorecen el tránsito de una práctica homogénea, que invisibiliza a la niñez migrante, hacia una práctica inclusiva que reconoce sus características y valora el potencial pedagógico de la migración?

Metodología

La estrategia metodológica para el desarrollo de esta indagación es de corte cualitativo, considerando su énfasis en comprender a fondo los desafíos que enfrentan las y los docentes de primaria para atender a niñez migrante. Como ya se mencionó, en este proyecto de intervención se abordan los casos de hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, de niñez procedente de Estados Unidos y de niñez de origen centroamericano, llegada al país en las caravanas migrantes de 2018.

Considerando que las metodologías cualitativas parten en general de la observación y necesitan de la comparación para determinar si lo observado en un tiempo específico tiene importancia (Cajide, 1992), en este proyecto de intervención se comparan⁸ y describen⁹ los desafíos que expresan los docentes a propósito de la atención educativa a niños y niñas migrantes, así como los retos que éstos enfrentan para ingresar, permanecer y concluir la escuela en México, con el fin de contrastarlos e inferir las acciones necesarias a emprender para contribuir a la solución de la problemática descrita desde la formación docente.

Contemplar ambos desafíos en el diseño de las intervenciones formativas es una contribución de la autora a los elementos que originalmente configuran sus componentes en la formulación que plantea la Mejoredu; su identificación y análisis se juzgaron necesarios al reconocer que la relación maestro alumno es fundamental en el acto educativo, pues “el mundo y sus realidades lo constituyen las personas y las múltiples formas de relación que las vinculan [...], entonces, para cambiar aquello que queremos cambiar, debemos ir a la raíz del fenómeno, que está en la relación entre las personas” (Aristimuño, 2005, p. 44).

El análisis de las causas y los efectos de los desafíos que encaran tanto las y los docentes como la niñez migrante permitió encontrar puntos de encuentro que contribuyeron al planteamiento del

⁸ La comparación se basa en el estudio de semejanzas y diferencias, y en tratar de sacar inferencias del análisis de éstas (Ragin, 1987).

⁹ La descripción es entendida como la forma de narrar, delinear o dar idea cabal de una cosa por medio del lenguaje escrito, explicando las partes que la conforman, sus cualidades y circunstancias. Asimismo, se describen los diferentes aspectos –personas, condiciones, circunstancias, contextos, relaciones, etcétera– que afectan y determinan a los sujetos de estudio, en este caso docentes y niños y niñas migrantes (Ragin, 1987).

problema de la práctica por atender y a la determinación de aspectos para su mejora a través de la formación.

En particular fue importante acercarse a la descripción del fenómeno investigado desde la voz y la experiencia de los sujetos de estudio, en este caso los y las docentes de primaria que trabajan en las escuelas públicas del SEN y que han recibido en sus aulas a niños y niñas migrantes de las condiciones migratorias referidas, siendo los propios docentes tanto la unidad de análisis como de observación. Por ello, se enfatiza la necesidad de identificar y comprender los retos que enfrentan para su atención educativa y las concepciones e imaginarios en torno a la migración, las personas migrantes y su quehacer educativo frente a esta realidad (García *et al.*, 2002).

La perspectiva cualitativa se complementa con un análisis documental que considera dos aspectos principales: 1. el estado de lo que se ha escrito sobre la formación docente en México y algunos países de América Latina; y 2. un análisis de documentos institucionales oficiales –reglas de operación, diagnósticos, informes, estrategias y modelos educativos– de los proyectos y programas dirigidos a la atención educativa de la población infantil migrante a cargo del SEN, algunos de los cuales son documentos internos no publicados, cuya consulta fue posible porque la autora de la tesis formó parte de los equipos técnicos de algunos de los proyectos y programas educativos a cargo de la SEP.

Para obtener la información de corte cualitativo se partió de la identificación de los retos señalados por docentes de educación básica en México para la atención educativa a niñas y niños migrantes, derivados de la sistematización y análisis de sus respuestas a las interrogantes que formaron parte de una encuesta aplicada en junio de 2022 por Mejoredu a escala nacional. El propósito de ésta fue conocer las opiniones y percepciones de docentes y personal con funciones de dirección, supervisión, asesoría y acompañamiento de educación básica respecto a las principales situaciones problemáticas que enfrentan en su práctica cotidiana para favorecer el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. También se esperaba que sirvieran como insumos con objeto de fortalecer los procesos de formación continua y desarrollo profesional a cargo de la Comisión.

Las preguntas sobre los desafíos de la práctica de quienes atienden a niñez migrante que se incluyeron en la encuesta fueron respondidas de manera voluntaria por un total de 676 maestras y maestros de educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, de los cuales 40 señalaron tener a niñas y niños migrantes en sus aulas; 21 de estos últimos trabajan en escuelas de organización multigrado en diez entidades federativas,¹⁰ y 19 en escuelas de organización completa en siete estados.¹¹

El uso de la encuesta podría enriquecerse de forma significativa si se empleara como recurso inicial, complementado con otras técnicas de investigación –tales como entrevistas y grupos focales– que permitieran establecer un diálogo con las y los docentes para profundizar la comprensión de sus respuestas desde los contextos particulares donde se producen los hallazgos (Colef, 2001). Ello abonaría a los principios del enfoque cualitativo en el acercamiento a la realidad investigada. Sin embargo, a pesar de que el planteamiento original del proyecto de intervención tenía considerado realizar entrevistas grupales semiestructuradas, ello no fue posible debido a las condiciones de confinamiento generadas por la pandemia de covid-19. Pese a que se intentó desarrollar las sesiones de forma virtual, esto tampoco se logró por la dificultad para contactar a docentes participantes, por lo que la encuesta resultó ser el mecanismo viable para acercarse a la realidad investigada.

La indagación continuó identificando los retos que, en materia educativa, enfrenta la niñez migrante de las tres poblaciones mencionadas mediante la sistematización y el análisis del trabajo de campo realizado por la autora de esta tesis en diferentes proyectos de atención educativa a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes, a niñez procedente de Estados Unidos y a niñez de origen centroamericano llegada al país en las caravanas migrantes de 2018.

La información en torno a las poblaciones que desarrollan migración internacional incluye observaciones, notas de campo y entrevistas (estructuradas e informales) a niñas, niños y personas adultas; autoridades educativas; docentes; coordinadores y responsables de albergues –en el caso

¹⁰ Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Sinaloa y Veracruz.

¹¹ Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Nuevo León, Sinaloa y Zacatecas.

de la niñez de origen centroamericano—, entre otras figuras relacionadas con su educación. En el caso de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, la información procede de las visitas a entidades federativas participantes en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim), a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, durante los periodos que abarcan de 1999 a 2001 y de 2005 a 2006. Los datos sobre la niñez procedente de Estados Unidos fueron recuperados de la participación de la autora de la tesis en el proyecto EBSF, a cargo de la SEB, durante el periodo que va de 2008 a 2010. Por último, los referentes a niñas y niños de Centroamérica que llegaron a México en las caravanas migrantes de 2018 provienen de la experiencia laboral en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) durante 2019 y parte de 2020.

El trayecto concluye intentando triangular la información obtenida en la encuesta a docentes, la referente a las tres poblaciones de niñas y niños migrantes, y la derivada de los hallazgos de la investigación en estudios, observaciones, resultados de evaluaciones, así como en documentos de corte institucional, a fin de tener mayor certeza en la determinación de los desafíos que enfrentan ambos actores: docentes y población infantil migrante.

Esta triangulación permitió no sólo profundizar en la comprensión de los planteamientos, sino dar cuenta de coincidencias significativas en torno a los desafíos de la práctica docente en atención a niñez migrante, independientemente de la condición migratoria atendida, así como de los significados y creencias en torno a la migración y su manifestación en las actividades que implementan los docentes en el aula y en la escuela para atender a dichas poblaciones.

CAPÍTULO I BASES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

1.1 Marco histórico y contextual (antecedentes)

Diseñar una propuesta de formación para las maestras y los maestros que atienden a niñez migrante en las escuelas primarias del SEN que reconozca su experiencia, saberes y capacidad de agencia para construir nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos que presenta la práctica educativa, requiere una mirada integral sobre los contextos laborales, perfiles profesionales y formación específica de los docentes. También exige conocer los desafíos de la práctica educativa con estas poblaciones y las dificultades que las niñas y los niños migrantes enfrentan para ejercer su derecho a la educación. A continuación, se da cuenta de estos aspectos.

1.1.1 Los docentes y su formación en el marco de las acciones de atención educativa a la niñez migrante en el Sistema Educativo Nacional

Las iniciativas gubernamentales para brindar atención educativa a población migrante en México surgen en un contexto internacional en el que se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Este tratado internacional sitúa a niñas y niños como "sujetos de derecho" y no como "objetos de protección", es decir, reconoce la ciudadanía de los menores de 18 años y la transformación de las relaciones de este colectivo, tanto en el ámbito privado –familia– como en el público –escuela– (Unicef, 2006).

Del artículo dos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se deriva un conjunto de obligaciones específicas y complementarias para que los Estados protejan los derechos de las niñas y los niños bajo su jurisdicción, sin discriminación alguna por raza, color, sexo, idioma, origen, posición económica, nacionalidad, condición de la propia niñez o de sus padres y madres en alguna nación receptora (ONU, 2022).

La Convención señala que la condición migratoria resulta irrelevante a los efectos de dar cumplimiento a las exigencias planteadas en la misma (OIM-IPPDH-MERCOSUR, 2016) al indicar, en el artículo dos, que “la educación y los sistemas educativos deben promover el respeto por otros,

sin importar su origen cultural o religioso, estableciendo el derecho a la educación básica para todos los niños sin importar la situación migratoria de sus padres y madres” (Onoda, 2007, p. 57). Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), publicada en 1993 (última reforma. 30 de septiembre de 2019), señala en el artículo ocho que todas las personas tienen derecho a recibir educación, lo que desde luego incluye a quienes desarrollan movimientos migratorios. Parte de sus principios fundamentales consideran la prestación de servicios educativos con prioridad a

quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Cámara de Diputados, 2019a).

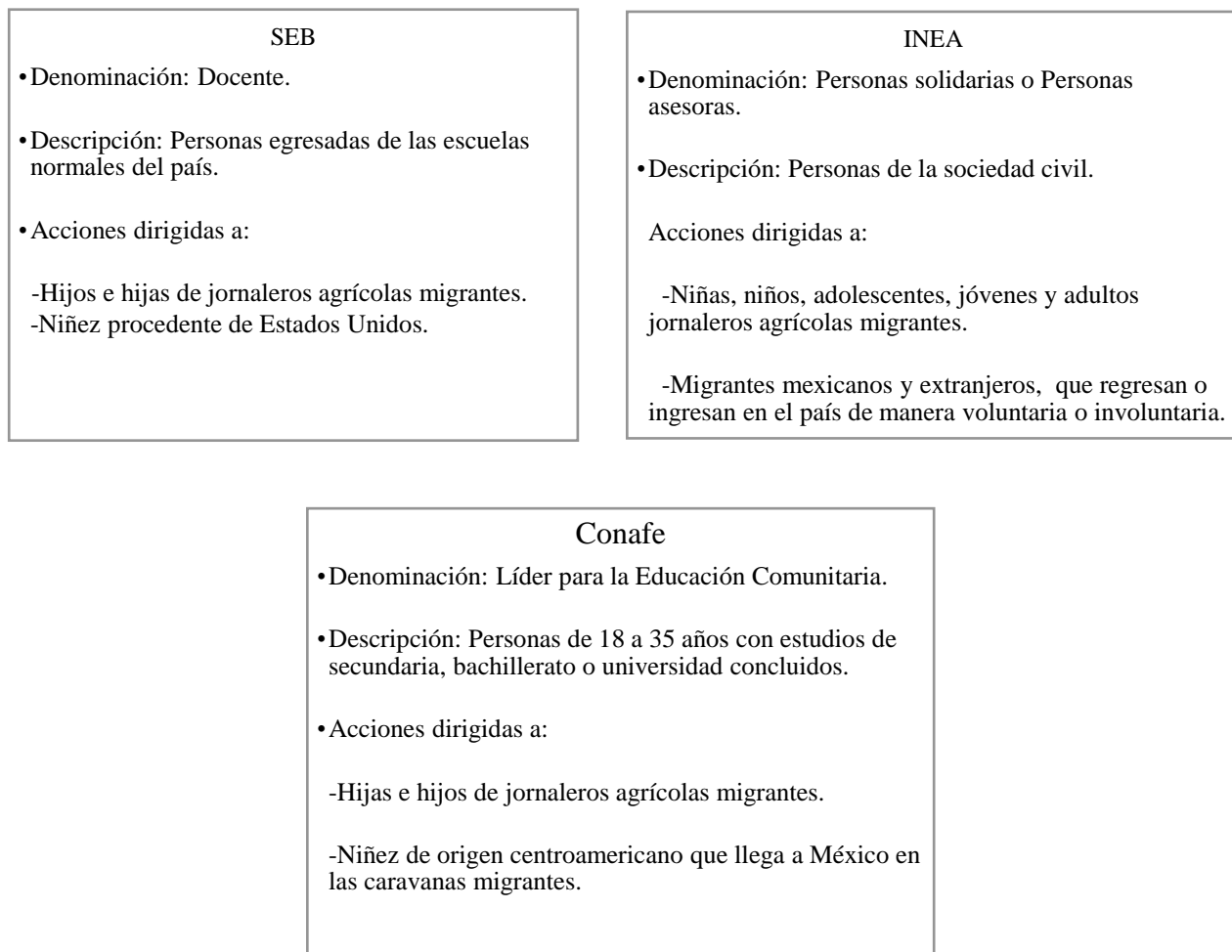
Asimismo, la LGE refiere en su artículo nueve la responsabilidad de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México en cuanto a adoptar las medidas para que, con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, niñas, niños, adolescentes y jóvenes que utilicen los servicios educativos públicos ejerzan los derechos y gocen de los beneficios con los que cuentan los educandos nacionales, instrumentando estrategias para facilitar su incorporación y permanencia en el SEN y, en particular, promoviendo estas medidas para quienes hayan sido repatriados a México, regresen voluntariamente o enfrenten situaciones de desplazamiento o migración interna (Cámara de Diputados, 2019a).

Bajo este marco legal, el SEN inició la operación de acciones dirigidas a población infantil migrante desde la década de 1980, como se ha mencionado, centrando su atención en jornaleros agrícolas migrantes y en personas de origen mexicano repatriadas desde Estados Unidos.¹² El diseño e implementación de las acciones educativas ha estado a cargo de tres instancias gubernamentales: la Subsecretaría de Educación Básica, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – ambas dependientes de la Secretaría de Educación Pública– y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, órgano descentralizado de la SEP.

¹² 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 no existen en México modelos de atención educativa específicos.

Los perfiles de las figuras responsables de atender a la niñez migrante en cada instancia referida son distintos (figura 1.1): en el Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM), a cargo de la SEB, trabajan personas con formación docente, es decir, egresadas de las escuelas normales del país; en el Conafe lo hacen mujeres y hombres de 18 a 35 años que han concluido la secundaria, el bachillerato o la universidad, y se denominan *líderes para la educación comunitaria* (LEC); en el INEA laboran personas de la sociedad civil que, de forma voluntaria, apoyan en las tareas de incorporación y atención educativa, procesos de acreditación y de certificación de los educandos; jurídicamente se denominan *personas solidarias* y, de forma genérica, *personas asesoras*.

Figura 1.1 Perfil, denominación de las figuras educativas y población a la que atienden, por instancia



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2021, 29 de diciembre; y Conafe, 2021.

Cada una de las instancias mencionadas cuenta con programas educativos específicos dirigidos a las poblaciones que atiende. Algunos de ellos se han modificado, ampliando el universo y niveles de atención, lo cual ha implicado ajustes en su denominación, como se muestra en las tablas 1.1, 1.2 y 1.3.

Tabla 1.1 Programas educativos a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica

Dirigidos a hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes	
Nombre del programa	Periodo de operación
Programa Primaria para Niños Migrantes ¹³	1982-1995
Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes	1996-1998
Proyecto de Investigación e Innovación Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim)	1999-2001
Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) ¹⁴	2002-2004
Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim)	2005-2008
Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim)	2009-2010
Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim)*	2011-2013
Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE)	2014-2018
Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM)	2019- 2020
Dirigidos a niñez procedente de Estados Unidos	
Programa Binacional de Educación Migrante (Probem)	1982 a la fecha
Proyecto Educación Básica sin Fronteras (EBSF)	2008-2010

* **Nota:** en 2011 se incluyó educación inicial, aunque el programa mantuvo su nombre.

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del Pronim-PIEE-PAEPEM, de 2002 a 2020.

¹³ De 1982 a 1995 el programa estuvo bajo la responsabilidad de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP.

¹⁴ A partir de 2002 el Pronim estuvo sujeto a reglas de operación lo que le permitió contar con recursos económicos propios.

Tabla 1.2 Programas educativos a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Dirigidos a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos jornaleros agrícolas migrantes	
Nombre del programa	Periodo de operación
Programa Campamentos de Educación y Recreación (CER)	1982-2000
Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVYT). Vertiente 10-14.	2000 a la fecha
Dirigidos a migrantes mexicanos y extranjeros que regresan o ingresan en el país de manera voluntaria o involuntaria	
Estrategia Educación sin Fronteras	2017 a la fecha

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del INEA, de 1999 a 2012 y de 2016 a 2022.

Tabla 1.3 Programas educativos a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo

Dirigidos a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes	
Nombre del programa	Periodo de operación
Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM)	1989-1997
Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM)	1997-2009
Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena	2009-2014
Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	2014 a la fecha
Dirigidos a niñez proveniente de Centroamérica en las caravanas migrantes	
CIM* “Leona Vicario” en Ciudad Juárez, Chihuahua	Julio 2019 a la fecha
CIM “Carmen Serdán” en Tijuana, Baja California	Diciembre 2019 a la fecha
CIM “Elvia Carrillo Puerto” en Mexicali, Baja California	2020 actualmente cerrado
CIM “Valentina Ramírez Avitia” en Reynosa, Tamaulipas	Julio 2022 a la fecha

*Centro Integrador para Migrantes.

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del Conafe, de 2010 a 2022.

Como se observa en las tablas 1.1, 1.2 y 1.3, a excepción del PAEPEM las figuras educativas que atienden a niñez migrante en el Conafe y el INEA, no cuentan con formación profesional como docentes, y el tiempo que le dedican a la formación está lejos de solventar esta situación¹⁵, por lo que la atención educativa parece fundamentarse en lo que Diker y Terigi (1997) llaman “enfoque práctico artesanal”, en el que la enseñanza se asemeja a un oficio que se aprende en la práctica, realizando actividades a partir de cambios espontáneos derivados de los requerimientos inmediatos del entorno escolar. La diferencia en los perfiles no significa que los docentes del PAEPEM sean *mejores* que los LEC del Conafe o que las personas asesoras del INEA, pero indica una diferencia importante en cuanto a las herramientas con las que cuentan para el ejercicio de su función.

A pesar del compromiso que puedan tener los LEC y las personas asesoras del INEA su existencia como figuras educativas para atender a la niñez migrante mantiene relación con la teoría del déficit que encierra la política compensatoria, sobre la que se han situado los programas a cargo de estas instituciones.

A partir de la teoría del déficit se identifica lo que les falta a las escuelas pobres para parecerse a las escuelas que no son tan pobres, y se determina aquello que hay que darles para que se parezcan a las escuelas que no son tan pobres; pero al mismo tiempo, dado que lo que necesitan es mucho, y el dinero no alcanza, se les da “un poquito” para que se parezcan “un poquito” a las que no son pobres. Esa es la teoría del déficit, la teoría de que, a estas escuelas, a estas comunidades, a estos grupos en condiciones de vulnerabilidad, les faltan cosas, y por lo tanto hay que darles, aunque sea un poquito, de eso que les falta, en lugar de pensar que son diferentes y que habría que pensar en maneras diferentes de atenderlas (Schmelkes, 2012, p. 181).

Desde esta perspectiva, los perfiles de las figuras educativas del Conafe y del INEA se pueden relacionar con la teoría del déficit, pese a que atienden a una población cuyas condiciones requerirían de atención profesional. Con lo anterior no se pretende afirmar que los LEC del Conafe y los asesores del INEA brinden una atención deficitaria y que, en contraparte, los docentes del PAEPEM en la SEB estén lejos de esta perspectiva; lo que se subraya es que el déficit se sitúa en las condiciones en las que desempeñan su función educativa.

Los docentes que atienden a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes desarrollan su función en “zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes, sobre

¹⁵ El tiempo destinado a la formación en el Conafe es de tres meses, en el INEA es de tres días y en la SEB de seis semanas.

todo, los campos agrícolas)” (INEE, 2019, p. 43), en escuelas de organización multigrado que no han sido concebidas “como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes” (INEE, 2019, p. 43), lo que impacta en la formación y el desarrollo profesional de maestras y maestros.

Las opciones de formación dirigidas a quienes atienden a niñez migrante están pensadas principalmente para población urbana (Yocupicio, 2006); además, 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 por hablantes monolingües de español, la lengua oficial, y con bajo índice migratorio (Jacobo, *et al.*, 2010), lo que los separa de la realidad que viven las y los docentes al atender a población infantil migrante.

A continuación, se describen las características generales de la formación de las figuras educativas en los programas institucionales que atienden a la niñez migrante en el SEN. Cabe aclarar que esta información no es pública, sobre todo la que se desarrolla en la SEB y en el Conafe. Las páginas institucionales y los documentos impresos de estas instancias dan cuenta de los modelos y materiales para la atención a estudiantes, no de las estrategias y recursos dirigidos a la formación de las figuras educativas. Por ello, en el caso de la SEB (PAPEM), la información que se presenta proviene de la experiencia de trabajo de quien escribe como integrante del equipo técnico en el ámbito nacional del programa en 2013, mientras que la referente al Conafe y al INEA se recupera de los documentos públicos vigentes (impresos y digitales).

En el PAPEM, la formación busca que el personal docente promueva la adquisición y el desarrollo de habilidades intelectuales, conocimientos fundamentales y que se forme éticamente. La estrategia en 2013 buscó orientar a maestras y maestros en el dominio de los planos conceptual, reflexivo y práctico de la atención educativa,¹⁶ mediante una variedad de estrategias y recursos:

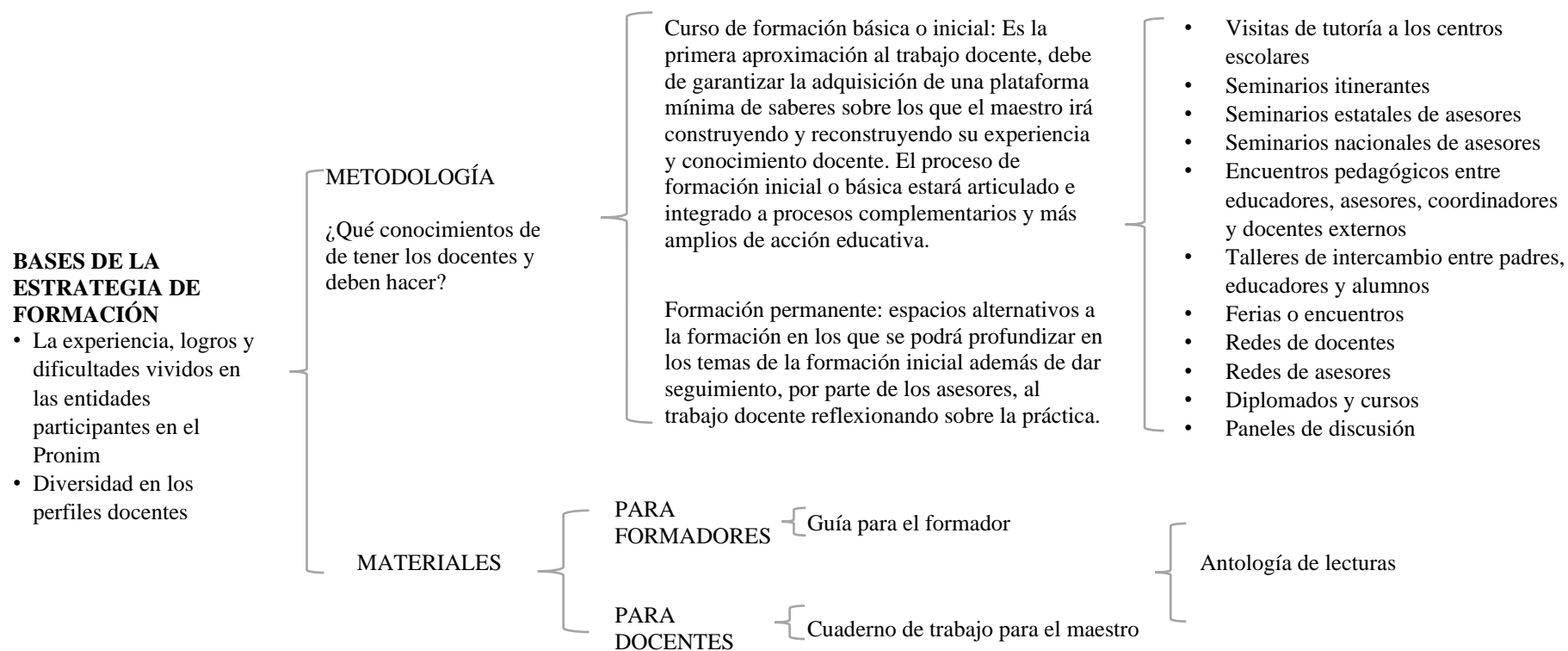
¹⁶ El *plano conceptual* refiere a la adquisición y profundización de los aspectos teóricos y metodológicos de la propuesta educativa del programa, así como de los procesos educativos que ocurren en el aula; el *ejercicio de reflexión*, a una actividad permanente y crítica en y sobre su propia práctica docente; y el *plano práctico*, al dominio de una serie de estrategias flexibles y adaptables a la diversidad de estudiantes y al contexto particular donde se llevan a cabo las clases de cada docente, que los conduzca a generar prácticas alternativas e innovadoras en su labor educativa.

un curso de formación básica o inicial, en el que participaba la totalidad de docentes —tanto los de reciente incorporación al programa como quienes contaban con mayor experiencia—, pero considerando adecuaciones de acuerdo con sus perfiles, experiencia y condiciones. Las orientaciones para organizar este espacio de formación se presentaban en la llamada *Guía para el formador*.

Después del curso inicial se planteaban acciones de *formación permanente*, que incluían cursos, talleres o seminarios a lo largo de los ciclos agrícolas, cuya implementación quedaba en manos de cada entidad federativa de acuerdo con las necesidades de los docentes y de los recursos disponibles con los que contarán. Estos planteamientos se plasmaron en el *Cuaderno de trabajo para el maestro*, con objeto de que los docentes se apropiaran, mediante aproximaciones sucesivas, de los sentidos teóricos y prácticos de la propuesta educativa del programa y contarán con elementos para dar continuidad y fortalecer su formación permanente. La figura 1.2 muestra una síntesis de la estrategia de formación docente del entonces Pronim.

Figura 1.2 Estrategia de formación docente del Pronim

Propósito: Que los docentes logren el dominio de los planos conceptual, reflexivo y práctico.



Fuente: elaboración propia con base en la estrategia de formación docente del Pronim (documento interno, 2009).

En la actualidad, además de la estrategia de formación diseñada en el programa, las y los docentes cuentan con la oferta de programas de formación, actualización y capacitación del Prodep, que desde 2014 cuenta con recursos económicos federales para financiar buena parte de la formación docente en educación básica, media superior y superior, ocupando así un lugar destacado en la política de formación continua de docentes como uno de los mecanismos más importantes establecidos por la autoridad gubernamental para materializar el derecho a la formación docente referido de forma reciente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (SEP, 2022).

El Prodep ofrece a maestras y maestros cursos en temas vinculados con la migración. Sin embargo, sólo tienen acceso a ellos quienes cuentan con base y clave, condición que comparte una minoría de docentes del PAEPEM, sin contar con que la oferta de formación se enfoca en hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, ignorando opciones pertinentes para atender a la diversidad de contextos y condiciones migrantes presentes en las aulas.

Con el fin de dar una idea de las escasas opciones de formación específicas en materia migratoria en el marco de la *Estrategia Nacional de Formación Continua* del Prodep, basta mencionar que, de las 579 opciones formativas reportadas en 2019, solamente seis estaban dirigidas a docentes que atienden a niñas, niños y adolescentes migrantes; una oferta más abordaba lo relativo a la migración, diversidad y multiculturalidad escolar (SEP, 2019e).

La formación de los LEC en el Conafe busca su “profesionalización de acuerdo con su perfil y el contexto en que laboran, asegurando su desarrollo profesional y la posibilidad de que continúen sus estudios, a fin de contribuir a elevar su calidad de vida” (Conafe, s.f.). Incluye herramientas técnicas pedagógicas encaminadas a *aprender a aprender*, a partir de los principios de la *relación tutora*, que busca transformar la relación de aprendizaje y enseñanza a través del diálogo, el interés por aprender y compartir aprendizajes. Esta estrategia pedagógica opera mediante una red de colaboración, donde un tutor —docente [LEC] o alumno—, apoya a otro compañero en el aprendizaje del tema que él ha aprendido con anterioridad de manera autónoma con el acompañamiento de otra persona (SEP-Conafe, 2022). Por lo tanto, la formación se centra en la comprensión y apropiación de la propuesta didáctica del programa por parte de los LEC.

En el INEA, la formación de las figuras educativas considera tres etapas: inducción, formación inicial y formación continua. La *inducción* tiene una duración de tres a cinco horas como mínimo y busca sensibilizar a las personas asesoras sobre la importancia de su labor para la comunidad; en ella se aborda información general sobre el INEA referente a su misión, visión, objetivos y estructura organizacional, entre otros contenidos, así como sobre las características del modelo educativo, las funciones que realizarán como educadores y su relación con las demás figuras institucionales. La *formación inicial* dura al menos 24 horas y busca que las personas asesoras adquieran conocimientos básicos sobre el ámbito de la educación que ofrece el INEA (SEP, 2021).

Esta etapa se cristaliza en el Taller de Formación Inicial, que aborda los propósitos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo y sus principales características, los materiales que lo integran, su estructura curricular, la forma de preparar y desarrollar la asesoría, así como la evaluación, acreditación y certificación del aprendizaje.¹⁷ La *formación continua* tiene el propósito de que la figura solidaria participe de forma constante y sistemática en procesos de formación, a fin de fortalecer —a través del conocimiento y la reflexión sobre la práctica— las competencias que ha desarrollado.¹⁸ Ambas etapas de formación están diseñadas para cursarse en línea a fin de que cada asesor o asesora pueda estudiarlas por su cuenta y a su propio ritmo. Conviene señalar que el INEA también ha desarrollado acciones de formación mediante jornadas nacionales y cursos presenciales (SEP, 2021).

Desde 1982 la atención educativa a población infantil migrante a cargo del SEN se ha enfocado principalmente en niñez mexicana o de origen mexicano que desarrolla movilidad interna, como es el caso de hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes; no obstante, ha considerado población

¹⁷ La formación inicial se apoya en un paquete integrado por cuatro materiales: *Libro para el asesor*, es el texto fundamental que guía el proceso de aprendizaje de las y los asesores y articula el trabajo con los otros materiales considerados en esta etapa formativa y con los paquetes de los módulos destinados a estudiantes del INEA; el libro *Trabajo grupal para fortalecer la lectura y la escritura*, el cual contiene una serie de estrategias de trabajo grupal para consolidar la lectura, escritura y expresión oral; el *Pliego de tarjetas descriptivas*, que incluye material recortable con imágenes de las portadas de los diferentes módulos del MEVYT e información sobre el contenido de cada uno; y el *Pliego con estructura curricular*, que contiene información sobre la organización curricular del MEVYT, los ejes que lo integran, las tablas de sustitución y la estructura del examen diagnóstico de primaria y secundaria (SEP, 2021).

¹⁸ La formación continua se apoya en el paquete *Para saber más* del MEVYT, integrado por dos materiales: el *Manual para el asesor* —acompañado por un disco compacto que contiene algunos módulos del MEVYT— y el documento electrónico *Los enfoques de los ejes de MEVYT*.

migrante internacional, como en el caso del entonces Pronim a cargo de la SEB, que a partir de 2008 atendió a niñez de origen guatemalteco en escuelas ubicadas en las fincas de la región del Soconusco, en el estado de Chiapas, bajo el mismo modelo educativo dirigido a la población jornalera agrícola nacional.

La primera acción específicamente dirigida a la atención educativa de la niñez migrante internacional a cargo del SEN se dio con el Proyecto Educación Básica sin Fronteras (EBSF), que entre 2008 y 2010 atendió a niñez de dos tipos de poblaciones migrantes: niñas y niños en retorno desde Estados Unidos y estadounidenses de origen mexicano que residían de forma permanente o temporal en México; y población compuesta por niñas y niños de origen centroamericano, principalmente de Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Honduras.

Hasta 2010 el proyecto operó en 26 entidades federativas, en sinergia y complementariedad con el Programa Binacional de Educación Migrante, de forma específica en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que buscó incidir en los resultados educativos —permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles, logro educativo— de la niñez migrante.

Una de las principales líneas de acción del proyecto se relacionó con la formación docente orientada al logro educativo de niñas y niños migrantes, mediante la puesta en marcha de estrategias para una intervención con enfoque intercultural, que considerara las características y necesidades educativas de la población objetivo. De forma específica, la formación se situó en la pedagogía intercultural que busca favorecer el desarrollo de competencias para la comprensión e intercambio, a fin de que la niñez migrante desarrollase herramientas con las cuales decodificar las experiencias del encuentro con diversas culturas y perspectivas de vida en condiciones de igualdad (SEP, 2008).

Sin embargo, las acciones de formación se limitaron a un breve taller de sensibilización y herramientas de intervención docente, bajo el enfoque intercultural, lo cual —como señala Franco (2014, p. 10)— “no fue suficiente para que los profesores/as brindaran una educación con pertinencia”, por lo que el impacto del proyecto

no garantizó un tránsito adecuado a la continuidad educativa de los inmigrantes ni tampoco cobijó a las y los niños centroamericanos que están fuera de las escuelas. Para Zúñiga (2013), el proyecto EBSF fue apenas una tímida respuesta del sistema educativo mexicano; en ello coinciden Sierra y López (2013). No obstante, antes que eliminar este proyecto, la SEP debió mejorarlo (sobre todo presupuestariamente), pues existe una necesidad real de apoyo educativo específico a los estudiantes inmigrantes.

[...] consecuente a la cancelación del proyecto EBSF, observamos claramente el interés del Estado educador para que estos alumnos se adapten a la escuela hegemónica, en detrimento de sus intereses, necesidades y del desarrollo adquirido en la escuela de la que provienen. Sin políticas educativas que impacten la realidad transnacional de niñas y niños inmigrantes, lo que plantea la SEP son únicamente paliativos como “garantizar” (y aun no lo logra en todos los casos) el ingreso de estos niños y niñas a la escuela primaria y secundaria. Al desinteresarse la SEP por una educación relevante para estos estudiantes, mantiene una deuda histórica y social con la población que, a pesar de todo, en su territorio o en la diáspora, construye el día a día comunitario (Franco, 2014, p. 11).

También existieron y existen otras iniciativas vinculadas con la SEP —a cargo de organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y del propio gobierno (tabla 1.3)— dirigidas a población migrante internacional, principalmente de origen centroamericano, como los Centros Integradores para Migrantes (CIM), creados en 2019 para la atención de la población migrante retornada a México con espera de asilo en Estados Unidos provenientes de Centroamérica, Haití y Suramérica, principalmente de Venezuela (United Nations Human Rights y Global Migration Group, s.f.). Los CIM representan una estrategia nacional del gobierno de México a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. La responsabilidad de los servicios educativos que ofrecen estos centros está a cargo del CONAFE.¹⁹

En este marco, conviene considerar que la atención educativa que se brinda en los CIM obedece a un momento coyuntural relacionado con la llegada a México de niñez migrante en las caravanas provenientes de Centroamérica a partir de 2018.

¹⁹ Los CIM, además de ofrecer actividades educativas ofrecen hospedaje, alimentación, servicio médico, atención dental y psicológica, talleres y actividades lúdicas. 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 (United Nations Human Rights y Global Migration Group, s.f.).

Otra iniciativa (tabla 1.4) es el proyecto Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración, que es operado articuladamente entre el Unicef, la SEB y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).²⁰

La vinculación con la SEP también se relaciona con el reconocimiento oficial de estudios, como en el caso del proyecto a cargo de la organización Yes We Can World Foundation,²¹ que celebró un convenio con la Secretaría de Educación del estado de Baja California el 10 de septiembre de 2022 para certificar los estudios de educación básica de niñas y niños migrantes alojados en dos alberges en la ciudad de Tijuana: Pro Amore Dei y CIM Carmen Serdán.

Tabla 1.4 Acciones de atención educativa a niñez migrante vinculadas con la Secretaría de Educación Pública

Instituciones responsables: Unicef / ILCE/ GIZ/ Amexid/ SEP	
Nombre del programa	Periodo de operación
Proyecto: Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración	2020-2022

Fuente: elaboración propia con base en Unicef /GIZ/Amexcid /SEP, 2021; United Nations Network on Migration, s.f.

Además de estas iniciativas sólo los programas a cargo del INEA y del Conafe cuentan actualmente con recursos para su operación.²² Por otra parte, el PAPEM —principal programa de atención educativa a niñez jornalera agrícola migrante de la Secretaría de Educación Pública— tuvo un recorte presupuestal de 100% en 2021 (Unicef, 2021a), por lo que su continuidad depende del

²⁰ En este proyecto también participan la 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 al Desarrollo Sustentable en México (GIZ) a través del Fondo Conjunto México-Alemania.

²¹ La organización tiene un programa de escuelas móviles (autobuses adaptados como aulas escolares) que se ubican dentro o cerca de los alberges donde se alojan los niños y niñas migrantes de 2 a 17 años de edad; opera de lunes a viernes de 9:00 a 3:00 de la tarde con personal que tiene formación docente y trabajan con un plan de estudios desarrollado por la propia organización (Yes We Can, s.f.).

²² En julio de 2022 el INEA tuvo una reducción presupuestal de 33.9%; es decir, pasó de 2 272 355 000 pesos en 2019, a 1 501 774 000 en 2022 (pressreader.com, 2022, 4 de julio).

presupuesto que destine cada entidad federativa para su operación. Ello deja expuesto el interés del Estado por garantizar el derecho a la educación de la niñez migrante.

El análisis anterior sugiere que las instituciones que históricamente han atendido a niñez migrante —SEB, Conafe e INEA— cuentan con programas educativos específicos que parten de las definiciones fundamentales de la enseñanza básica nacional, apegándose a sus propósitos, asignaturas y enfoques didácticos. Su especificidad en el diseño tiene la intención de ser pertinente al partir de las condiciones y necesidades de la población migrante; ejemplo de ello es el PAPEM, cuya organización y estructura curricular, así como los periodos en los que se desarrolla, responden a las condiciones de vida y de trabajo de las hijas y los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, por lo que su calendario escolar se rige bajo los ciclos agrícolas y no por los tiempos del calendario escolar general de la SEP.

La existencia de programas específicos para la población migrante puede ser pertinente considerando sus particularidades. Sin embargo, también puede responder a la invisibilidad que ésta enfrenta en el SEN, según señalan Jacobo, Loubet y Armenta (2010, p. 49) con relación a niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes:

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

Esta situación también la enfrenta la niñez que desarrolla procesos migratorios de carácter internacional. Al respecto, Zúñiga, Hamann y Sánchez señalan que a pesar de que las y los estudiantes que viven y estudian en Estados Unidos y regresan a escuelas mexicanas 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, 2005, citado en Zúñiga *et al.*, 2008, p. 30). En los dos sistemas educativos “se desconocen sus características y la forma de atenderlos adecuadamente” (Zúñiga *et al.*, 2008, p. 44).

Los factores que reflejan la invisibilidad de la niñez migrante llevan a pensar que también la afrontan las y los docentes que los atienden, considerando que “las investigaciones refieren que, en muchos países del mundo, los sistemas educativos priorizan los modelos con programas y materiales educativos pensados para aulas donde un maestro atiende a niños del mismo grado” (Leyva *et al.*, 2018, p. 2). De ahí que las prácticas de docentes que se desempeñan en contextos indígenas, rurales, migrantes y en escuelas multigrado se enfrenten a serios retos y desafíos, además de a una formación no especializada para atender a sus estudiantes (Leyva *et al.*, 2018). Bajo esta concepción, las acciones educativas y las de formación no han sido pensadas para la niñez migrante, ni para los docentes que la atienden.

Ignorar la capacidad del docente para organizar su tarea educativa y la centralidad de su formación en la comprensión de los principios metodológicos, estructura y materiales del programa en que labore para su implementación, no es exclusiva de las figuras educativas que atienden a niñez migrante en la SEB, el Conafe y el INEA, sino que compete a quienes desarrollan funciones de docencia en el SEN, pues su origen está en el nacimiento de la escuela pública como mecanismo de homogeneización que busca eliminar las desigualdades y lograr la unidad nacional (Beyer y Zeichner, 1990, citados en Camacho, 2018). Por ello, pese a los avances en los más de cuarenta años de experiencia en atención educativa a niñez migrante a cargo del SEN, los programas bajo la responsabilidad de las tres instancias referidas se han ido desdibujando del mapa de la educación.

1.1.2 Los desafíos de la práctica docente para atender a niñez migrante

Los docentes de niñez migrante participantes en la encuesta en línea de la Comisión señalaron una serie de desafíos en su práctica educativa con niñez migrante relacionados con las condiciones estructurales, laborales y administrativas en las que ésta se desarrolla. Sin embargo, la posibilidad de incidir en éstas se halla fuera del alcance de la formación docente; por ello, en los siguientes párrafos sólo se recuperan los desafíos en cuya atención y mejora maestras y maestros pueden influir a partir del fortalecimiento de su práctica y con apoyo de la formación.

El personal docente señala principalmente tres desafíos a su práctica para atender a niñas y niños migrantes: 1) la diversidad que presentan en cuanto a *costumbres, formas de trabajar, actitudes y comportamientos*, los cuales, desde su perspectiva, dificultan su integración y adaptación a las actividades cotidianas de la escuela y el aula; 2) que hablan lenguas distintas al español; y 3) los tiempos en que solicitan su ingreso a la escuela, así como su falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares. Cada uno de estos desafíos fue analizado frente a otros referentes derivados de estudios e investigaciones de corte académico e institucional a fin de profundizar en su comprensión. A continuación, se presenta la descripción de cada uno de estos retos.

Tabla 1.5 Desafíos de la práctica docente para atender a la niñez migrante

1. La diversidad que presentan en cuanto a *costumbres, formas de trabajar, actitudes y comportamientos*, los cuales, desde su perspectiva, dificultan su *integración y adaptación** a las actividades cotidianas de la escuela y el aula.

Los docentes consideran una dificultad lograr que sus estudiantes migrantes *se adapten* rápidamente a las condiciones escolares (Marín, 2004; SEP, 2012), tanto en las formas de trabajo como en la convivencia; piensan que ello les impide avanzar en sus aprendizajes y juzgan que, por lo general, no lo consiguen debido a que sus estudiantes son *apáticos, flojos, retraídos, reservados, rebeldes, violentos, distraídos y faltistas; muestran dificultad para expresarse, poco interés en el estudio y conductas difíciles*, además de que *les gusta trabajar solos*. Asimismo, consideran que *tienen costumbres y formas de trabajar distintas*, que *mantienen sus raíces y lengua* y *presentan problemas de adaptación al grupo y a la comunidad*, lo que desde su punto de vista representa retos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mejoredu, encuesta interna).

2.- Que hablan lenguas distintas al español.

Los docentes que atienden a niñez jornalera agrícola migrante y a niñez procedente de Estados Unidos destacan sus dificultades para comunicarse y lograr avances en los aprendizajes de esta población, debido a que *se les dificulta el español* (Mejoredu, encuesta interna). La situación se hace más compleja cuando confluyen hablantes de diferentes lenguas o de diversas variantes lingüísticas en una misma aula, como en el caso de hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016; García, 2019).

3.- Los tiempos en que solicitan su ingreso a la escuela, así como su falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares.

Maestras y maestros consideran un problema que niños y niñas migrantes *soliciten ser incorporados en cualquier momento del ciclo escolar*, y el hecho de que *no cuentan con documentos* de identidad –acta de nacimiento o equivalente, clave única de Registro de Población (CURP)– ni comprobantes de antecedentes escolares –boleta, certificado de último grado de estudios– (Mejoredu, encuesta interna; Franco, 2014; SEP, 2012).

* Nota: se escriben en cursivas los términos referidos textualmente por los docentes en la encuesta en línea que aplicó Mejoredu en abril de 2022.

Fuente: elaboración propia.

Lo expuesto hasta aquí indica que la práctica de las y los docentes de primaria que atienden a niñez migrante presenta desafíos que merecen un abordaje específico. Entre los retos identificados y descritos en las líneas previas se decidió tomar como punto de partida para su atención mediante la primera intervención formativa, el expuesto como número uno: Las y los docentes de primaria que atienden a niñez migrante consideran como uno de los desafíos de su práctica lograr que estos estudiantes 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*.

Es notable que los tres desafíos planteados por los docentes son a su vez considerados como aspectos “fuera de su práctica”. En efecto, cuando indican que la niñez migrante habla una lengua distinta al español (segundo desafío); que sus costumbres y formas de ser son las que dificultan su *integración y adaptación* a las actividades cotidianas de la escuela y el aula (primer desafío), y que es difícil aceptarlos en la escuela porque no traen documentos de identidad ni de antecedentes escolares (tercer desafío), sitúan las dificultades en las niñas y los niños migrantes, pues son ellos quienes no hablan español, no se integran y no portan documentos.

Desde esta perspectiva, el personal docente parece incapacitado de evitar que las condiciones representen un desafío para su práctica y una dificultad para el ingreso y continuidad educativa de niñas y niños migrantes; de ahí la necesidad de cuestionar el origen, las razones y el impacto de estas percepciones, a fin de determinar si efectivamente su atención está fuera de la práctica docente.

Fullan y Hargreaves (2000) ofrecen una posible explicación relativa a la responsabilidad docente sobre los resultados educativos de sus estudiantes: señalan que maestras y maestros suelen atribuir a factores externos la explicación esbozada, y que ello responde en realidad a que se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo docente tienen poca influencia en los aprendizajes de los estudiantes, sin asumir que gran parte de ellos depende del trabajo diario del profesorado.

De igual manera, cuando se tratan de identificar problemas y sus causas, a menudo la primera reacción del personal docente consiste en explicar las deficiencias como producto exclusivo de

factores externos –desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza y en este caso en particular, la movilidad migratoria–, sin calibrar la influencia de la escuela ni, en particular, de su trabajo en el aula.

De lo anterior deriva la importancia de cuestionarse y cuestionar los desafíos planteados por los docentes, no con el afán de menospreciar su percepción, sino de comprender las causas que la originan con el fin de contribuir a transformar para bien las situaciones que enmarcan la formación docente, en particular de quienes atienden a la niñez migrante.

En este sentido, la elección de atender el primer desafío responde al reconocimiento de que la mayoría de las áreas consideradas *problemáticas* por los docentes se relacionan con la necesidad de que las niñas y los niños migrantes se *adapten e integren* a la escuela, modificando sus *actitudes, comportamientos y costumbres*, entre otras conductas. Esto se observa en afirmaciones como las siguientes:

- “En algunos casos la enseñanza y educación que traen de escuelas anteriores no son similares a la forma en que trabajo y les cuesta adaptarse”.

Maestra de primaria multigrado (bidocente), Mulegé, Baja California, encuesta interna 2022

- “Los niños no participan en clase por falta de integración grupal”.

Maestro de primaria indígena, Ahome, Sinaloa, encuesta interna 2022

- “Es un gran reto, ya que no pertenecen a una sola escuela y el progreso es poco. Se batalla para que se adapten. Al igual, en los aprendizajes es complicado”.

Maestra de primaria multigrado (pentadocente), Cusihuirachi, Chihuahua, encuesta interna 2022

- “Tienen pocas habilidades para convivir, jugar y adaptarse”.

Maestra de primaria multigrado (unitaria), Calvillo, Aguascalientes, encuesta interna 2022

- “Es importante brindar una educación de calidad, equidad, integración y adaptación”.

Maestro de primaria multigrado (bidocente), Tlachichuca, Puebla, encuesta interna 2022

En este marco, la formación juega un papel importante como opción para propiciar el análisis y la reflexión constantes sobre la práctica docente, con el fin de visibilizar paulatinamente los procesos que provocan sus desafíos y promover un mayor sentido de responsabilidad docente ante los procesos de aprendizaje, cuyo primer efecto sería no culpabilizar al alumnado por sus fracasos (Murillo y Martínez, 2017).

Si la prioridad del personal docente consiste en lograr la *integración y adaptación* de la niñez migrante a la cultura escolar, es que se parte de una concepción histórica centrada en la idea de que la escuela pública y su organización responde a una configuración sociohistórica específica, destinada a preparar a los estudiantes para ser partes 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, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, 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, patente con claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etcétera, 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, p. 3).

Es posible que por lo dicho los docentes den prioridad a la *integración y adaptación* de la niñez migrante a la cultura y condiciones escolares mediante su atención en clases complementarias en espacios y tiempos distintos a los del resto de los estudiantes, motivando con ello, inadvertidamente, discriminación escolar:

la segregación se refiere a la distribución desigual de los individuos en diferentes estructuras jerárquicas según sus características (James y Taeuber, 1985, citado en Murillo y Martínez, 2017, p. 13). [...] “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, citado en Murillo y Martínez, 2017, p. 13).

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, p. 14).

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 (Ferreiro, 1998, citado en SEP, 2008, p. 145).

Por otra parte, las concepciones de los docentes en torno a las actitudes y comportamientos de niños y niñas migrantes pueden responder a dos razones: la primera, relacionada con la negación del potencial pedagógico de la diversidad, como lo describe Emilia Ferreiro:

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) (Ferreiro, 1998, citado en SEP, 2008, p. 144).

La segunda puede responder a que la sociedad, las “autoridades gubernamentales, educativas y el magisterio en general no tienen conciencia de la condición de migrante ni de lo que eso representa” (Zúñiga *et al.*, 2008, p. 50). En todo caso, se observa en México 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 a 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 niños y niñas migrantes, dificultando el conocimiento, la valoración y el respeto necesarios para propiciar una educación inclusiva, colocándolos en situación de vulnerabilidad como sujetos de derechos humanos, lo cual proviene de una estructura de poder que desvaloriza a los extranjeros.

Según Bustamante (2002), la vulnerabilidad de las y los migrantes como sujetos de derechos humanos es de naturaleza estructural y cultural. 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 (OIM-Colef, 2016, p. 3).

Es importante señalar que el desafío de la práctica docente relacionado con la falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares (desafío tres) es un aspecto fundamental para garantizar el derecho a la educación de la niñez migrante mediante la formación, no sólo de docentes, sino de directivos y autoridades escolares, ya que la posibilidad de atender los otros dos desafíos identificados depende, en primer lugar, de que niños y niñas migrantes se encuentren efectivamente en la escuela.

La carencia de documentos –tanto en niñez que se desplaza en migración interna como en quienes lo hacen a escala 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 corresponda, independientemente de su situación migratoria y de los documentos con que cuenten (SEP, 2019b). Sin embargo, “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, p. 86), lo que deriva en que se niegue su acceso a las escuelas del país y se coarte su derecho a la educación, que debería ser garantizado y protegido por el Estado y, en consecuencia, por las y los docentes que lo representan en el ámbito educativo.

El análisis anterior abre la oportunidad de replantear el desafío de la práctica. En ella, las y los docentes de educación primaria que trabajan con niñas y niños migrantes persisten en perpetuar una visión homogénea de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde los cuales buscan *integrar o adaptar* a sus estudiantes, en lugar de incluirlos. Ello genera su invisibilidad, segregación o exclusión, e impide aprovechar el potencial pedagógico que representan las

experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a niños y niñas migrantes, en favor de los aprendizajes.

El derecho a la educación de cada estudiante que habite en territorio nacional, independientemente de su lugar de nacimiento, exige fortalecer las acciones de formación docente, las propuestas educativas actuales y desarrollar nuevas alternativas pedagógicas pertinentes al contexto de las poblaciones migrantes en México. En tal contexto es necesario identificar las dificultades que enfrenta la niñez migrante al ejercer su derecho a la educación; a ellas se hace referencia en el siguiente apartado.

1.1.3 La niñez migrante y las dificultades que enfrenta para ejercer su derecho a la educación en México

La presente propuesta de intervención toma como referente para contextualizar la formación de los docentes que atienden a niñez migrante el reconocimiento del panorama actual de la migración en México que con la llegada de las caravanas migrantes desde 2018, se ha transformado al pasar de ser un país principalmente de origen y tránsito migratorio a país de destino lo que representa una nueva era de la migración en el país (Colef, 2018). Por ello, a las dos poblaciones que históricamente han sido atendidas por el SEN: hijos de 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 al ser una de las poblaciones cada vez más presente en México y que ha sido escasamente atendida por el SEN por lo que cuando se hace referencia a “niñez migrante” se hace bajo la siguiente tipología.

Tabla 1.6 Tipos de migración de las niñas y los niños a quienes se hace referencia en el proyecto de intervención

Migración interna	Migración internacional	
Hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes	Niñez procedente de Estados Unidos	Niñez de origen Centroamericano*
Itinerantes/golondrinos y/o Circulares/pendulares y/o Estacionales/asentados. Que pertenecen o no a pueblos indígenas. • Hablantes o no de una lengua indígena-monolingües o bilingües-.	<p>Pueden haber nacido en EE. UU. o en México y tener o no experiencia escolar en las escuelas de alguno o ambos países:</p> <p>Procedentes de EE. UU. que nacieron en México y retornan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que llegan a México con experiencia escolar en las escuelas de EE. UU. • Que llegan a México sin experiencia escolar previa en escuelas de EE. UU. <p>Procedentes de EE. UU. que nacieron en ese país:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con experiencia escolar en las escuelas de EE. UU. • Sin experiencia escolar en las escuelas de México. • Que circulan todos los años en las escuelas de México y de EE. UU. 	<p>Nacidos principalmente en Honduras, El Salvador y Guatemala.</p> <p>Que llegan a México desde octubre de 2018 en las Caravanas Migrantes.</p> <p>Con movilidad migratoria en situación irregular.</p> <p>Solicitantes de refugio o asilo en EE. UU. bajo el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP por sus siglas en inglés).</p> <p>Solicitantes de refugio o asilo en México.</p>

***Nota:** Al referir a la niñez migrante de origen centroamericano que llegó a México en las caravanas migrantes de 2018 se reconoce que sus tiempos de permanencia en el país y sus trayectorias son diversas, así como la carencia de datos precisos sobre la cantidad de niñas y niños en esta condición y de éstos los que asisten o asistirán a las escuelas públicas. Sin embargo, se prioriza su atención educativa, aún y cuando se tratara de un solo niño en respeto a su derecho a la educación, más que por la cantidad de quienes la integran y el tiempo de permanencia en el país.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las dificultades que afronta la niñez migrante de las tres poblaciones referidas permitió identificar que, a pesar de las diferencias y especificidades propias de cada una de ellas, éstas enfrentan barreras comunes para el ejercicio del derecho a la educación en México, sobre las que es posible incidir para su mejora desde la práctica de los docentes que los atienden en las escuelas del SEN, con apoyo de la formación. A continuación, se describen estos aspectos.

Algunas de las dificultades o barreras legales, educativas y administrativas que enfrenta la niñez migrante son específicas para una determinada condición migratoria (Ver anexo 1). Sin embargo, la niñez migrante en situación de vulnerabilidad²³ presente en México, en general y principalmente, enfrenta discriminación producto de la intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración, lo que desemboca en marginación y exclusión social (Mondaca, *et al.*, 2018). Esto se relaciona con el desafío de la práctica docente por atender en el proyecto de intervención, cuando los docentes señalan las dificultades que enfrentan para lograr que las niñas y niños migrantes se *adaptan* e *integren* a la escuela, debido a razones vinculadas con sus *actitudes, comportamientos y costumbres*.

Existen investigaciones que señalan que la niñez migrante enfrenta actos de discriminación por parte de algunos estudiantes y docentes por lo que prefieren hablar lo menos posible, lo que limita su participación, socialización y bienestar en la escuela (Graham, *et al.*, 2016; OCDE, 2018). Durante la visita realizada por la autora del proyecto de intervención a algunos albergues en Ciudad Juárez, Chihuahua y en Tijuana, Baja California,²⁴ se observó que los niños y niñas de Centroamérica que llegaron en las caravanas migrantes 2018, reciben burlas y en algunos casos

²³ 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. La vulnerabilidad es mayor en las personas que sufren discriminación desde sus lugares de origen sea por su fenotipo, género, adscripción religiosa, identidad de género, discapacidad, estado de salud o por su edad. En el caso de las niñas y los niños, la migración irregular aumenta los riesgos y la posibilidad de que su integridad sea dañada [*United Nations Human Rights y Global Migration Group* s. f.].

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 (OIM-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).

²⁴ De septiembre a diciembre de 2019, se visitaron los albergues Pro Amore Dei y Juventud 2000 en Tijuana, Baja California. Así como los albergues Pan de Vida y Renovare en Ciudad Juárez, Chihuahua.

son agredidos físicamente por otros alumnos lo que los lleva a abandonar la escuela e incluso a presentar cuadros de depresión.

Cuando las maestras y los maestros “integran” o “adaptan” a la niñez migrante, en lugar de propiciar su inclusión se preservan dinámicas de exclusión que generan fracaso escolar, bajo nivel educativo y el no concluir la educación obligatoria (Sánchez y Zúñiga, 2010). También 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, p. 89). Además, no aprovechar el potencial pedagógico de la migración 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 (CURP, 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 estudiantes migrantes que no cuenta con documentos de identidad reciben una constancia sin validez oficial, lo que dificulta su tránsito entre grados y niveles educativos.

Además de estos obstáculos la niñez que desarrolla migración internacional afronta 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 les 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.

No sólo la niñez migrante y las figuras educativas que los atienden enfrentan dificultades también el SEN presenta desafíos que impactan no sólo el cumplimiento de su derecho a la educación sino la práctica de sus docentes, tales como la condición de los servicios educativos en México que

tiene limitantes en su capacidad para recibir a la niñez migrante cuando la demanda para ingresar a la escuela es mayor que la que se puede ofertar; principalmente en las zonas fronterizas las escuelas no cuentan con la infraestructura necesaria (aulas, mesa bancos) para recibir a más niños y niñas en las aulas.

Por otra parte, existe una disparidad en las condiciones en que se ofrece el servicio educativo en las entidades federativas, aunado a la limitada coordinación intrasectorial en los ámbitos central y de la federalización de los servicios. Ejemplo de ello es el poco o nulo reconocimiento del problema de carácter nacional que representa el rezago educativo en las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes.²⁵ Además, no se ha establecido la necesaria coordinación entre la SEB, el Conafe y el INEA para asegurar la continuidad educativa de los alumnos cuando transitan entre una propuesta educativa y otra, aunado a que, como se ha mencionado con anterioridad, la atención adecuada a las necesidades particulares de la población es limitada y actualmente en proceso de desaparecer por la ausencia de recursos para operar.

1.2 Diagnóstico de la situación actual que deberá atenderse

Este apartado aporta un diagnóstico sobre las políticas migratorias, educativas y de formación docente en atención a niñez migrante en particular las que atañen al nivel de primaria en las escuelas públicas del SEN, así como de las instancias y figuras responsables de normar y operar dichas políticas, a fin de valorar las brechas entre los planteamientos normativos y aspiracionales del gobierno actual y la realidad de su operación a través de las acciones que desarrollan las instancias y figuras responsables de su gestión.

Lo anterior permitirá contar con un mapa sobre la viabilidad, pertinencia y oportunidad del proyecto de intervención.

²⁵ Si se reconoce que el sector infantil jornalero agrícola migrante entre los 6 y 14 años es representado por cuando menos 374,000 niños y niñas, se podría señalar que alrededor del 30% del rezago educativo en el nivel primaria en el país, se concentra en este sector (INEE, 2016).

1.2.1 Políticas, instancias y actores que inciden en la formación de los docentes que atienden a niñez migrante en educación primaria

Diseñar una estrategia de formación docente en atención educativa a niñez migrante con posibilidad de implementarse en el marco de las funciones de la Mejoredu requiere considerar dos ámbitos: el primero refiere a las políticas migratorias, educativas y de formación docente en México planteadas en diferentes tratados, leyes y reglamentos nacionales con relación a las instancias responsables de su gestión. El segundo ámbito refiere a los actores (encargados y destinatarios) de dichas políticas y de su gestión en las instituciones en que se norman y operan.

Para el caso del presente proyecto de intervención la propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante se centrará en las y los docentes que laboran en el servicio público educativo de nivel primaria a cargo de la SEP, cuya formación inicial se llevó a cabo en escuelas normales, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o en alguna Institución de Educación Superior (IES). Sin embargo, se menciona a los LEC del Conafe y a las personas asesoras del INEA con la intención de brindar un panorama integral sobre las políticas, instituciones y actores vinculados tanto a la educación de la niñez migrante como a la formación de las figuras educativas que los atienden (tabla 1.5).

Tabla 1.7 Objeto de estudio del proyecto de intervención

Objeto de estudio					
La formación docente en atención educativa a niñez migrante en México. Educación básica					
Políticas, instancias y actores que inciden en la formación de los docentes que atienden a niñez migrante en educación primaria					
<i>Ámbito 1. Política y Gestión</i>					
<i>Políticas</i>			<i>Gestión</i> <i>Instancias responsables de normar y operar las políticas</i>		
<i>Migratorias</i>	<i>Educativas</i>	<i>De formación docente</i>	<i>Migratorias</i>	<i>Educativas</i>	<i>De formación docente</i>
Ley de Migración y su Reglamento Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político Ley del Servicio Exterior Mexicano y su Reglamento Política migratoria del Gobierno de México (2018-2024)	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Ley General de Educación	Ley General de Educación Ley Reglamentaria del Artículo 3o Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros	Secretaría de Gobernación Instituto Nacional de Migración Secretaría de Relaciones Exteriores Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes	SEP Conafe INEA	SEP a través de: SEB Dirección General de Formación Continua Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros AEE Organismos descentralizados: Mejoredu Conafe INEA
<i>Ámbito 2. Actores</i>					
<i>Encargados</i>			<i>Destinatarios</i>		
AEE y funcionarios de la SEP			Docentes de educación básica (de nivel primaria)		
Coordinadores Territoriales y funcionarios del Conafe			Líderes para la Educación Comunitaria		
Coordinadores de Zona del INEA			Personas solidarias o Personas asesoras		
Producto final					
Propuesta de formación docente para la atención educativa a niñez migrante en primaria					

Fuente: elaboración propia con base en Zamora, 2020.

Ámbito 1. Política y gestión

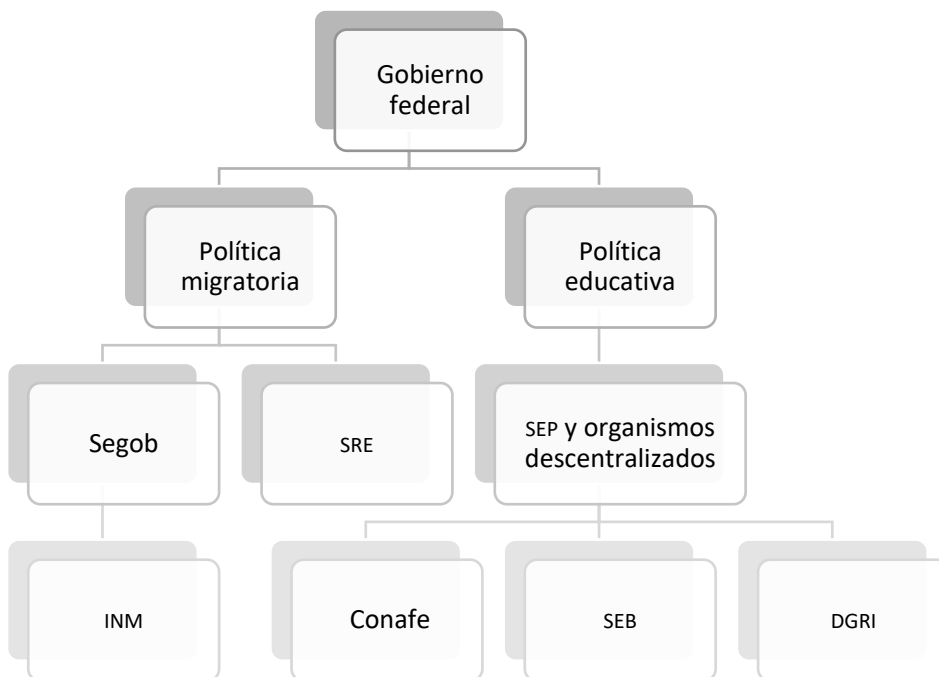
En México, la política migratoria se fundamenta en los principios y preceptos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en los tratados y convenios internacionales de los que el Estado Mexicano es parte y, se dicta desde la federación, es decir, el Gobierno Federal es quien la diseña con cierta descentralización para que las AEE expidan leyes que establezcan la concurrencia entre la federación, las entidades federativas y los municipios desde el ámbito de sus propias competencias.

La Ley de Migración, la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, la Ley del Servicio Exterior Mexicano y su Reglamento, así como la Política migratoria del Gobierno de México (2018-2024) establecen como instancias con autoridad y competencia en materia migratoria a la Secretaría de Gobernación (Segob) a través del Instituto Nacional de Migración (INM) y a la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). El INM delega en las entidades federativas la operación del marco regulatorio para "otorgar a todas las personas extranjeras las facilidades necesarias y de esta manera llevar a cabo procedimientos migratorios legales para su ingreso y estancia en territorio nacional, con estricto apego a la protección de los derechos humanos" (OIM, 2021, p.13).

En materia educativa la política también se estipula en la CPEUM; en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; y en la LGE esta última considera principios fundamentales que atañen a la educación de niños, niñas y adolescentes en contextos migratorios en México (Art. 8), para que tengan acceso a la escuela mediante la implementación de estrategias para facilitar su incorporación y permanencia (Art. 9), comprometiéndose a garantizar el ejercicio de sus derechos educativos, culturales y lingüísticos (Art. 56).

Como se refirió con anterioridad, las instancias educativas involucradas en el cumplimiento de estos principios son la SEP, el Conafe y, el INEA, todas con representación en las entidades federativas del país.

Figura 1.3 Instancias responsables de la política migratoria y educativa en México



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las políticas y programas en materia de formación del magisterio se fundamentan en la LGE, la Ley Reglamentaria del Artículo 3º Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRArt3º) y la LGSCMM²⁶ que reglamentan los mandatos establecidos en la Constitución.

Ámbito 2. Actores

El actual esquema normativo (leyes secundarias) que reglamenta las modificaciones constitucionales en materia de formación, capacitación, actualización y desarrollo profesional de los docentes, establece tres sistemas con actores, responsabilidades y el marco institucional básico para llevar a cabo los procesos implicados: Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (SCMM) y Sistema de Formación

²⁶ El 30 de septiembre de 2019, una vez aprobadas por el H. Congreso de la Unión, estas leyes fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación.

Continua, Capacitación y Actualización (Sifca). Su materialización plantea la articulación de tres instancias: la Mejoredu encargada de coordinar el SNMCE;²⁷ la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm) responsable del SCMM;²⁸ y la SEP a cargo de la operación del Sifca.

En los tres sistemas las AEE tienen atribuciones jurídicas y de ejecución. En la tabla 1.6 se muestra la articulación entre dichos sistemas.

Tabla 1.8 Entidad coordinadora, objeto, naturaleza de las atribuciones jurídicas y entidad ejecutora del SNMCE, Sifca y SCMM para la formación, capacitación y desarrollo docente

	SNMCE	Sifca	SCMM
Entidad coordinadora	Mejoredu	SEP	SEP-Usicamm
Objeto del sistema	Garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares para promover el desarrollo integral del educando.	Garantizar que los docentes en todo el país tengan acceso a opciones formativas que tomen en cuenta los contextos locales y regionales de los servicios educativos en que se desempeñan, así como las condiciones de vulnerabilidad social.	Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, a fin de que accedan a una carrera justa y equitativa.
Naturaleza de las atribuciones jurídicas	Regulatoria en educación básica y media superior*	Operativa**	Complementaria***
Entidad ejecutora	Autoridades educativas federales de educación básica y media superior. Autoridades educativas estatales de educación básica y media superior. Organismos descentralizados.		

* LRArt3º, artículo 28, fracciones I y IV; LGSCMM, artículo 17.

** LRArt3º, artículo 12; LGE, artículos 92 y 13, fracción VIII.

***LGSCMM, artículo 14, fracciones XVII, XVIII y XIX.

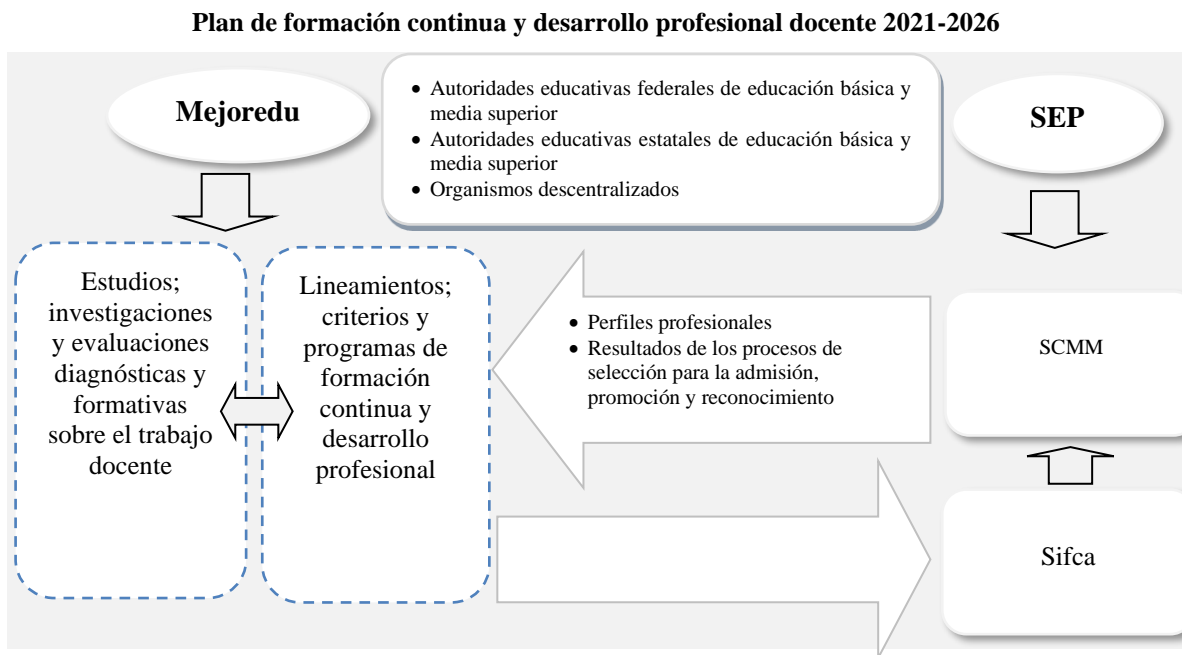
Fuente: elaboración propia con base en el Decreto por el que se expide la LRArt3º del 30 de septiembre de 2019; Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa de septiembre de 2019 y; Decreto por el que se expide la LGSCMM del 30 de septiembre de 2019.

²⁷ Mejoredu tiene una atribución únicamente regulatoria, no operativa (LRArt3º, Art. 28, fracciones I y IV. LGSCMM, Art. 17).

²⁸ La Usicamm tiene una atribución complementaria (LGSCMM, artículo 14, fracciones XVII, XVIII y XIX).

Las instancias encargadas de la formación de los docentes de educación básica tienen atribuciones jurídicas para regular u operar los sistemas anteriormente mencionados, las correspondientes a la Mejoredu son de carácter normativo,²⁹ la operación corresponde a la SEP a través de la SEB, la Dirección General de Formación Continua (DGFC), la Usicamm y de las AEE por lo que los planteamientos que se hagan en materia de formación docente —incluyendo la derivada de este proyecto de intervención— tendrán que considerar la necesaria comunicación, consulta, cooperación y articulación entre las entidades coordinadoras y ejecutoras con el propósito de armonizar las acciones y esfuerzos que se requieran para su implementación (figura 1.4).

Figura 1.4 Relación entre entidades coordinadoras en el marco del SNMCE, el Sifca y el SCMM y funciones principales



Fuente: elaboración propia con base en el marco normativo del SNMCE.

²⁹ Entre las principales atribuciones de la Mejoredu están emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación, actualización, desarrollo de capacidades, liderazgo y de gestión educativa; así como establecer los criterios y programas para el desarrollo profesional de los maestros (Cámara de Diputados, 2022).

A fin de apoyar la comprensión del impacto que tienen los factores y actores involucrados en la formación docente en atención educativa a niñez migrante y la identificación de las posibles problemáticas a enfrentar en el proyecto de intervención, se retoma la operacionalización de conceptos propuesta por Zamora (2020) quien a su vez recupera los planteamientos de Reguant y Martínez-Olmo (2014) para plantear cuatro dimensiones, sus ámbitos, elementos e indicadores los cuales se muestran en la tabla 1.9, y se explican posteriormente.

Tabla 1.9 Dimensiones operativas en la formación docente en atención educativa a niñez migrante en México

Dimensiones	Ámbitos	Elementos/Indicadores
Jurídica normativa	Leyes y reglamentos que establecen y regulan la política educativa en materia de formación docente en México.	Ley General de Educación; Ley de Migración; Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Estas leyes tienen el propósito de proteger los derechos de niños y niñas migrantes y brindar garantías para su aplicación. LRArt3º; LGSCMM. En la administración actual, la formación fue elevada a rango constitucional y consignada como un derecho del magisterio. Para ello, se define la construcción de un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización; el establecimiento del SNCMM en sus funciones docente, directiva o de supervisión y; la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.
Institucional	Instancias que operan las leyes y normativas en materia de formación docente en educación básica y su concurrencia.	SEP-SEB; Conafe; INEA Instancias responsables de brindar atención educativa a población migrante en México, así como de diseñar los modelos y mecanismos para la formación de las figuras educativas que atienden a sus poblaciones objetivo. SEP; Mejoredu; SEP-Uscamm; AEE La LRArt3º, establece la articulación de estas instancias en los procesos de formación docente. Define que la Uscamm, dependiente de la SEP, enviará a Mejoredu los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, para que ésta “determine, formule y fortalezca los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros”, así como para que emita los criterios conforme a los cuales la SEP, las autoridades de educación media superior, las AEE y los organismos descentralizados lleven a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de la oferta de formación, capacitación y actualización (LRArt 3º, artículo 17).
Humana	Docentes de primaria que trabajan con niñez migrante en México.	Los docentes son las figuras responsables de implementar actividades concretas en cada escuela a partir de las políticas nacionales, así como de asegurar que sus estudiantes se apropien de conocimientos y habilidades para la vida y asuman una cultura que incluya y respete los derechos humanos (UNESCO, 2015).
Laboral	Contexto laboral en que los docentes desarrollan su función.	Condiciones estructurales, laborales y administrativas que influyen en su ejercicio profesional, tales como infraestructura física, servicios sanitarios y eléctricos; mobiliario, recursos didácticos y materiales educativos, salario; estabilidad laboral; tiempos de trabajo y descanso.

Fuente: elaboración propia con base en Zamora, 2020, p. 27.

La dimensión “jurídica normativa” enmarca la política educativa, migratoria y de formación docente en México que obliga al Estado mexicano a proteger de forma integral los derechos de niños y niñas migrantes, entre ellos a la educación y a brindar garantías para su aplicación. Asimismo, elevó la política de formación a rango constitucional y la consigna como un derecho de las maestras y los maestros (Reforma al artículo 3º, 15 de mayo de 2019). Sin embargo, existe distancia —e incluso contradicción— entre los preceptos a los que se compromete el Estado y su operación en la realidad.

Muestra de ello es que a partir de 2019— en el marco de la última reforma al artículo 3º constitucional— se prioriza la formación continua de las figuras educativas que laboran en contextos de vulnerabilidad (educación indígena, multigrado, migrante, especial y telesecundaria). Al tiempo que en 2021 se retira el 100% del presupuesto al PAEPEM principal programa de atención educativa a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes (Unicef, 2021).

Con el propósito de dar cumplimiento al derecho de las maestras y los maestros a la formación el gobierno actual 2018-2024, dispone la creación del Sifca en el cual interviene, en el marco de sus responsabilidades, las autoridades educativas en el ámbito federal (a través de la SEP y de la Coordinación Nacional del SCMM, las AEE y la Mejoredu.

En cuanto a la esfera “institucional” se identifica que el SEN no cuenta con un currículo nacional que considere específicamente a las niñas y niños migrantes (Jacobo y Armenta, 2018). La atención a esta población se ha diseñado a partir de adecuaciones curriculares o de nuevos planteamientos educativos que parten del currículo nacional, como en el caso del PAEPEM. Sin embargo, esta asociación al currículo se dirigió a educación indígena cuando este programa se integró a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

Asimismo, los documentos normativos del SEN, el Plan y programas de estudio y otros relacionados al planteamiento curricular no consideran a la población migrante o lo hacen muy poco centrándose principalmente en jornaleros agrícolas migrantes y en menor medida, en migrantes internacionales México-Estados Unidos.

En cuanto a los resultados del Prodep, las Reglas de Operación para el ejercicio fiscal 2020 señalan lo siguiente:

En el tipo básico es preciso reconocer que a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, la oferta brindada no ha contribuido a las necesidades de los docentes, directores, supervisores y ATP; asimismo, no se identifica la contribución de la formación docente en la mejora de las prácticas de enseñanza en el aula, por lo que es necesario el desarrollo de programas formativos para el personal que labora en contextos de vulnerabilidad, atendiendo a criterios de excelencia y equidad, a fin de atender necesidades académicas de maestras y maestros a partir de la realidad heterogénea educativa del país (SEP, 2020).

A lo anterior se suma que los docentes que no cuentan con base y clave no tienen acceso a estos cursos y una importante cantidad de quienes atienden a las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes se encuentra en esta condición.

La Mejoredu junto con las otras entidades coordinadoras y ejecutoras de la formación docente en México (SEP; Usicamm; AEE), tienen el reto de alcanzar los propósitos derivados de sus funciones³⁰ en un marco de comunicación, consulta, cooperación y coordinación a fin de articular las acciones y esfuerzos que se realizan en el SNMCE, el Sifca y el SCMM; aprovechar capacidades institucionales; establecer prioridades; determinar alternativas pertinentes y relevantes; recuperar aprendizajes y experiencias; definir un proyecto interinstitucional y revalorizar al magisterio.

La apuesta para ello es la formulación del *Plan de formación continua y desarrollo profesional docente* de mediano plazo a fin de construir un proyecto interinstitucional compartido por todas las instancias y actores involucrados. Sin embargo, a más de tres años de la actual administración federal y pese a que, como se mencionó líneas arriba, la Constitución establece que la formación docente es un derecho de las maestras y los maestros, no se ha logrado avanzar en la consolidación

³⁰ Los propósitos de Mejoredu son emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar; proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas; sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos; finalmente, generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del SEN (LRArt3o, artículo 12).

de dicho Plan, hasta ahora, cada instancia (SEP; Mejoredu; SEP- Usicamm; AEE) continúa con el diseño independiente de sus propuestas de formación.

La dimensión “humana” recupera las características particulares de los docentes en el ámbito personal y profesional, con énfasis en los retos que identifican en la atención educativa a niñas y niños migrantes. Que, para el caso de los docentes o figuras educativas que trabajan con niñas y niños migrantes, resultan más desfavorables que las del resto de sus colegas que laboran en escuelas generales y en contextos urbanos.

Estas dimensiones interactúan y se desarrollan de manera integrada en la práctica de los docentes y su impacto se refleja en los resultados de las propuestas educativas para atender a la niñez migrante y se relacionan con los procesos de formación docente propuestos en los programas de atención educativa a estas poblaciones en el ámbito nacional a cargo de la SEP, el Conafe y el INEA.

Las acciones de formación de las tres instancias mencionadas se sustentan en cursos y talleres lo que las vuelve limitadas considerando que en todos los casos son de corto tiempo, episódicas y fragmentadas lo que limita las oportunidades continuas de aprendizaje durante periodos amplios. Además, no ofrecen un seguimiento sistemático y claro que permita identificar el efecto que producen en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los docentes (Vezub, 2007).

Los estudios de Aguerrondo (2002) señalan que cuando en la formación está implícita la idea de que el rol del maestro es llevar a la práctica lo que otros consideran necesario o importante para la mejora educativa, sus resultados son poco profundos o duraderos, aun y cuando en su diseño hayan involucrado los de las niñas y niños migrantes, el contexto y las condiciones de las escuelas a las que asisten.

De ahí la importancia de situar la formación docente en la reflexión sobre experiencias concretas de la vida del aula, de la escuela y de la comunidad educativa que permitan a las y los docentes identificar sus límites, carencias y oportunidades de manera colaborativa para que desarrollen no

sólo la conciencia de lo que hacen, sino también y sobre todo de por qué lo hacen (Lave y Wenger, 1999; Wenger, 2001).

Esta propuesta de intervención plantea a la formación docente desde un enfoque crítico y reflexivo, cuya finalidad sea ofrecer herramientas para que los docentes construyan su propia competencia educativo-didáctica, en la que integren sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje, frente a la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas. Se trata de formar al docente para la toma de decisiones autónomas, actuar de forma colaborativa en las escuelas y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008), con particular énfasis en los niños y niñas migrantes.

Fortalecer la formación de los docentes y figuras educativas que laboran en las instancias a las que se hace referencia en este proyecto de intervención requiere considerar las condiciones en que se desarrolla su práctica, las cuales como se mencionó anteriormente, son menos favorables (infraestructura física insalubre, poco funcional e insegura; servicios sanitarios y eléctricos deficientes; mobiliario, recursos y materiales educativos insuficientes) que las de los docentes de escuelas generales en contextos urbanos, aunado a la falta de estabilidad laboral; la necesidad de transitar grandes distancias para llegar a las escuelas o tener que dejar su lugar de residencia para irse a vivir en la comunidad, campamento o pueblo en que está la escuela; así como la falta de materiales educativos y recursos didácticos pertinentes, entre otras.

Lo anterior, impacta en la calidad de vida de los docentes y en su capacidad para generar respuestas pedagógicas que contribuyan al aprendizaje significativo de sus estudiantes. Por ello, es necesario fortalecer los esfuerzos dirigidos a crear un andamiaje institucional que permita establecer condiciones propicias para el sostenimiento en el tiempo de las propuestas de formación docente de la Comisión, así como para generar un soporte interno (tiempos, espacios, materiales, descarga, administrativa, reglas, etcétera) y externo a la escuela (recursos, vínculos con otras instituciones, respaldo normativo, políticas, etcétera) que lo cobije e impulse (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017).

De igual forma, es necesario abordar más comprensivamente el desarrollo profesional, para reconocer a la profesión docente como un fenómeno altamente complejo y multifacético, superando así el interés por el conocimiento estrictamente técnico, en donde las decisiones que se toman respecto al currículo, materiales y recursos, así como sobre las estrategias de actualización, capacitación y desarrollo profesional, en ocasiones, lejos de impulsarlo pueden obstaculizarlo o impedirlo al ofrecer alternativas estandarizadas y aparentemente válidas para todas las circunstancias.

En este marco la propuesta de intervención podría ofrecer una oportunidad para aprovechar capacidades institucionales; establecer prioridades; determinar alternativas pertinentes y relevantes; recuperar aprendizajes y experiencias y posicionarla como parte de un trayecto formativo de largo aliento, lo cual representa un reto y una oportunidad para construir un proyecto interinstitucional que contribuya al cumplimiento del derecho a la educación de los niños y las niñas migrantes mediante un compromiso compartido por todos los actores responsables involucrados en su concreción.

1.3 Marco conceptual y de referencia

El marco conceptual y de referencia que se presenta centra la mirada en la formación de los docentes que atienden a niñas y niños migrantes en las escuelas públicas de nivel primaria en el SEN, en la figura y función de las y los maestros y en su práctica educativa desde distintas disciplinas como la antropología, los derechos humanos, la sociología y la pedagogía, principalmente. Existe un número significativamente mayor de referentes sobre la formación docente en general que los aquí presentados, no sólo por la acotación en la búsqueda, sino por la diferencia entre lo que puede "existir" y lo analizado.

Los referentes que se muestran a continuación se organizan en tres ámbitos que atraviesan el tema de interés: a) Trabajos que han abordado la figura y función docente; b) Trabajos que han abordado la atención educativa a niñez migrante en el SEN; y c) Trabajos que han abordado la formación docente en atención educativa a niñez migrante en el SEN.

1.3.1 Trabajos que han abordado la figura y función docente.

La forma en que se concibe al docente, su trabajo, identidad, creencias, percepciones y saber pedagógico tiene impacto en el tipo de formación que se le ofrece, en este sentido se encuentran estudios en los que se concibe al maestro como funcionario en una organización rodeada de factores (estructura de autoridad que lo somete; rituales; demandas y regulaciones) que limitan cualquier intento de transformación y de su saber pedagógico (Batallán, 1998; Núñez, 1995). Otros centran la mirada en la función de la escuela como espacio social organizado para subordinar a las personas [docentes] a los intereses sociales, políticos y económicos, en donde el currículo oculto se sobrepone a los contenidos (Paradice, 1979) y a la autonomía profesional de los docentes en la escuela (Carvajal, 1997).

Asimismo, hay investigaciones que analizan la concepción del docente en la definición de las posibilidades y tipo de intervención educativa, por ejemplo Gysling (1992) lo considera una figura clave en la selección y organización del currículo porque realiza diferencias discriminatorias del mismo para los sectores medio-bajos, lo cual responde a las representaciones sociales del maestro sobre el futuro de los estudiantes. En este sentido, Ceron, *et al.*, (2017) determinan que los docentes en Chile poseen imaginarios sobre los migrantes y una visión restringida de la inclusión, asumiendo que los niños y niñas migrantes presentan una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas, lo cual los coloca como obstáculo a superar. Lo anterior lleva a que los docentes asuman estructuras asimilacionistas reforzadas en la idea educativa del propio país y de las escuelas.

Ante ello, los autores plantean centrar la mirada en la posibilidad de construir una cultura inclusiva, una comunidad inclusiva y una perspectiva intercultural como estrategias útiles para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y en especial para mejorar las competencias de los docentes mediante su formación con el fin de que diseñen adaptaciones curriculares que permitan visibilizar la cultura de los migrantes, no sólo desde una iniciativa "folclórica" sino como un recurso para el aprendizaje.

Otras investigaciones consideran posible transformar las prácticas pedagógicas de las escuelas, si se generan "los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan" (Díaz, 2006, p. 16), a través de agrupar a los docentes y acompañarlos por profesionales con una visión crítica de la ciencia, la investigación y la formación docente, a fin de que miren sus propias prácticas y muestren sus logros y retos con los estudiantes (Brandi, Berenguer y Zúñiga, 1997).

Como se ha mencionado con anterioridad, Remedi (2004) concibe al docente como sujeto de saberes y experiencias propias. Sin embargo, señala que las acciones de formación lo conciben como un técnico que ejecuta procedimientos diseñados por otros, negando su saber y experiencia propia. Dejando además de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y de la vida cotidiana de la escuela, desconociendo incluso trayectorias e inserciones profesionales.

La propuesta de formación que se planea en esta tesis parte de concebir al docente como figura clave e indispensable para lograr cambios que mejoren la educación de forma significativa y sostenible, como sujetos capaces de generar y utilizar conocimiento nuevo desde su propia experiencia y capacidad de agencia. Asimismo, se reconoce que esto es posible cuando los docentes trabajan de forma colegiada, comparten propósitos y metas comunes y avanzan activamente como colectivo hacia ellas; se trata entonces de docentes que reflejan interés en su formación, que se preocupan y ocupan de su desarrollo profesional y crecimiento intelectual (Bolívar, 2001).

1.3.2 Trabajos que han abordado la atención educativa a niñez migrante en el SEN.

A partir de los años 80, dentro de los estudios migratorios comenzó a despertar el interés por los niños y niñas migrantes. Antes de esta década, eran prácticamente invisibles en estas investigaciones pues se daba preferencia a los adultos, es posible que —como explica la antropóloga Valentina Glockner (2008, p. 68)— esto responda a que han sido considerados por las ciencias sociales como individuos que “junto con su inmadurez física, viven en una especie de ‘inmadurez intelectual’ que los mantiene al margen de comprender tanto sus propias experiencias como los fenómenos sociales que suceden a su alrededor”.

Con la Convención de los Derechos del Niño aprobada en 1989, éstos se conciben no sólo como sujetos de derecho sino como sujetos sociales otorgándoles la posibilidad de emitir sus opiniones sobre los intereses y derechos que les corresponden. Con esta perspectiva “nace el interés en las ciencias sociales para analizar la capacidad de agencia de los niños en la vida cotidiana y familiar en la que están inmersos” (Jaramillo, 2007, p. 112).

Las investigaciones sobre niñas y niños migrantes se han centrado en aquellos que trabajan en las ciudades, hijos de migrantes que viven en la indigencia y en los que se incorporan al trabajo como jornaleros en los campos agrícolas (Cos, 2001; Salinas y Díaz, 2001; Vargas, 2006; Becerra, *et al.*, 2007; Ayala, 2012; entre otros). Asimismo, se han hecho investigaciones sobre la niñez que vive procesos migratorios no sólo a otros países o regiones de México, sino que se ven afectados por la migración de sus familias mientras ellos permanecen en el país (López, 2005).

El interés en los estudios sobre los hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes surge a partir de los años 90's en campos como los derechos humanos, condiciones de vida, trabajo y seguridad social (Guerra, 1998). A partir de 1997 se inician investigaciones de tipo exploratorio y de carácter institucional específicamente sobre la situación educativa de esta población en las que se describen las precarias condiciones materiales en que se escolarizan cuando llegan a tener acceso a la educación formal; las bajas expectativas que sobre la escuela tienen sus padres y los docentes que los atienden; la falta de oportunidades para que asistan a la escuela y el poco tiempo de permanencia, asistencia y continuidad en las actividades escolares debido a su temprana incorporación al trabajo y a su permanente movilidad (Mc Keon, 1997; Cruz, 1998; Villa, 1998; Tekayehuatzin, 1998; Martínez y Rodríguez, 1998). Tiempo después se desarrollaron estudios que analizan las expresiones de la problemática educativa que enfrentan (Ramírez, 2002; Ramírez, 2002; Rodríguez *et al.*, 2005; González, 2007; Albarrán y Santos, 2008; Méndez, Castro y Durán, 2009).

Las investigaciones sobre la niñez procedente de Estados Unidos han sido principalmente abordadas en estudios de caso realizados por López (2005), Zúñiga, Hamann y Sánchez (2005, 2006, 2013), y Glokner (2008). También existen investigaciones que muestran las particularidades

que adquiere el trabajo educativo cotidiano de la niñez migrante destacando la necesidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar la calidad de la oferta educativa (Weller, 2001; Schmelkes, 2002 y 2007; Ramírez, 2002; Rojas, 2006; Salinas, 2006; Roman, 2017). Por otra parte, los estudios de French, 2000; Way y Chu, 2004, así como los de Orozco y Todorova, 2003; Orozco y Orozco, 2001, han servido de acercamiento a la relación entre contexto, migración y educación.

En la formulación del proyecto de intervención resultan de interés los análisis de iniciativas nacionales e internacionales en materia educativa para población migrante, ya que permiten contrastar las condiciones para su atención educativa a nivel mundial, así como las propuestas para contribuir al logro de su derecho a la educación; en su tesis Onoda (2007) señala que —a pesar de los vacíos presentes en el campo de la educación para niños migrantes— es posible propiciar la integración educativa y cultural de los hijos de los trabajadores migrantes o pertenecientes a grupos marginados y vulnerables, independientemente de su condición migratoria, adoptadas en Europa y Norteamérica especialmente en los países del Reino Unido, España, los Estados Unidos y México.

1.3.3 Trabajos que han abordado la formación docente en atención educativa a niñez migrante en el SEN

Los estudios que proponen enfoques para diseñar programas de formación para los docentes que trabajan con niños y niñas migrantes en México, se centran principalmente en los hijos de jornaleros agrícolas migrantes o en alumnos procedentes de Estados Unidos (González, 2007; Zúñiga, 2013; Ávila, *et al.*, 2016; Franco, 2017; Maas, 2017; Román y Carrillo, 2017; Jacobo y Armenta, 2018). La mayoría de las propuestas provienen de otros países y están dirigidas a dar a los docentes estrategias de integración e inserción sociocultural a niñez migrante en las escuelas de los países receptores (Mondaca, *et al.*, 2018; Bustos, 2016; Aránzazu, 2013; Coronel y Franz, 2013; Valdés, *et al.*, 2019).

Para los fines de este proyecto de intervención, las propuestas más significativas en cuanto a la formación de los docentes que atienden a niñez migrante son las de Sánchez, Zúñiga y Hamann

(2006) quienes señalan que los maestros deben reconocer en las niñas y niños no sólo las experiencias y aprendizajes derivados de la migración, sino que requieren, además saber cómo responder a este conocimiento y tener los elementos necesarios para hacerlo de forma pertinente. En 2007, Zúñiga y Sánchez dan voz a un grupo de docentes normalistas en Nuevo León quienes mencionan que en la Normal Básica y Superior hay materias relacionadas con el estudio de niñas, niños y adolescentes, pero no se tocan los aspectos de alumnos migrantes. La mayor parte de los maestros entrevistados aseguraron que nunca habían recibido capacitación en aspectos relacionados con la atención a esta población.

Por otra parte, Sales (2010) sugiere que la formación se centre en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional comunitario. Comparte una serie de principios para la formación del profesorado y los resultados de una propuesta de formación desarrollada en dos centros de la Comunidad Valenciana de España, centrada en procesos de investigación-acción que convierten la mejora escolar en un proceso intercultural inclusivo.

Mora (2019, p. 1) describe la primera fase de diseño de "un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes en Chile, a partir de un paradigma crítico reflexivo, que opera una concepción emancipadora de la evaluación como diálogo de saberes para la mejora y equidad educativa en contextos de escolarización de migrantes", considerando que constituye un "desafío que aún no ha sido afrontado por la política educativa chilena. Dicho alumnado se enfrenta a un currículum monocultural y a formas de evaluación derivadas de un paradigma técnico que invisibilizan la diversidad de saberes".

Chile, como otros países carecen de un modelo gubernamental para recibir a la población escolar migrante lo que ha llevado a las "escuelas a rediseñar sus prácticas educativas, asumiendo de manera autodidacta y creativa el trabajo en torno a la diversidad cultural". En este estudio de corte etnográfico se analizan diferentes prácticas educativas para responder a la llegada de estudiantes extranjeros en cuatro escuelas públicas que trabajan el enfoque intercultural, identificando y analizando los alcances y contribuciones de "10 dispositivos de acogida que han permitido a las escuelas gestionar la inclusión educativa de estudiantes extranjeros", a partir de una experiencia de intervención formativa (Valdés, *et al.*, 2019, p. 1).

El estudio de Rodríguez y Hernández, (2008, p. 2), si bien no se enfoca en propuestas de formación docente con población migrante, reconoce las brechas existentes entre “aquello para lo que las escuelas son capaces de ofrecer y las necesidades emergentes de los estudiantes que responden a entornos sociales concretos y muy diversos”. A fin de cerrar la brecha que esto provoca, los autores proponen “fortalecer las capacidades de los docentes en aspectos como la contextualización de sus prácticas mediante intervenciones de capacitación y metodologías de trabajo que permitan establecer cómo y cuánto se fortalecieron las habilidades y expectativas que componen la competencia de investigación docente”.

En México, las investigaciones sobre formación docente se centran principalmente en los modelos, espacios y recursos con que se forma a los maestros para la enseñanza; las políticas de formación docente; los contenidos de los programas, las metodologías y las prácticas docentes, asociando el término a desarrollo profesional; capacitación; formación inicial; continua o en servicio; actualización; profesionalización; superación profesional; carrera docente; y trayecto formativo.

La breve revisión que se presenta sobre los trabajos que han abordado la formación docente, indica que es escasa, principalmente en relación con la atención educativa a niñez migrante; aunado a que los estudios que consideran a las niñas y niños como actores sociales inmersos en la migración, también son escasos, sobre todo los que centran la mirada en la dimensión escolar de los flujos migratorios.

La mayor parte de estos análisis tocan de manera tangencial la formación de los docentes y se han centrado principalmente en población jornalera agrícola migrante o en población infantil procedente de Estados Unidos. Sin embargo, como mencionan Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) a pesar de que existen muchos estudios sobre el fenómeno de la migración desde distintas disciplinas, no hay evidencia empírica de que las migraciones de población infantil, considerando aspectos sociológicos y antropológicos, hayan sido estudiadas significativamente en México.

Los estudios sobre niñez de origen centroamericano en las caravanas migrantes vinculados al ámbito educativo y en particular a la formación docente, son prácticamente inexistentes. Sin embargo, los documentos revisados señalan enfoques y alternativas que van más allá del tipo de

movilidad migratoria de las poblaciones a las que hacen referencia, lo cual representó opciones interesantes para el diseño de la propuesta de formación docente que se pretende.

Por ello, las estrategias de formación docente derivadas del proyecto de intervención, no son necesariamente específicas a las distintas poblaciones migrantes, sino que consideran un enfoque de atención integral que parte del reconocimiento de las dificultades comunes a los tres tipos de migración considerados y a los docentes que los atienden, sin perder de vista sus especificidades y reconociendo también la diversidad de escuelas y contextos en que se encuentran, a fin de diseñar e implementar propuestas de formación pertinentes.

Los trabajos que se revisaron permitieron identificar algunos enfoques útiles para atender a la niñez migrante, sea cual sea el tipo de migración que desarrollan, tales como: inclusión, justicia social, derechos humanos e interculturalidad; así como la atención a la diversidad.

Adicional al planteamiento anterior se requiere tomar en cuenta la organización y la cultura escolar en que los docentes desarrollan su función educativa, cuidando que los procesos de cambio “propicien la reculturización [de la escuela], proceso que apela a cuestionar los supuestos e ideas afianzadas de los docentes de modo que puedan [eventualmente] cambiar por sí mismos sus propios hábitos y creencias” (Fullan, 2002, citado en Murillo y Krichesky 2015, p. 75), siendo la formación docente una herramienta valiosa para avanzar en el alcance de esta intención.

CAPÍTULO II PROYECTO DE INTERVENCIÓN

2.1 Descripción

El proyecto de intervención *La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con niñez migrante* plantea el diseño de una propuesta de formación docente en atención educativa a niñas y niños migrantes, enmarcada en las *intervenciones formativas* que formula la Mejoredu. La propuesta buscará movilizar la capacidad de agencia de las maestras y los maestros para construir nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos que presenta la práctica educativa con niñez migrante mediante la educación inclusiva.

El proceso para construir la propuesta de formación objeto de este proyecto de intervención inició en el año 2022 con la formulación de la primera IF integrada por dos documentos que actualmente se encuentran en proceso editorial para su publicación y posterior puesta a disposición de las AEE para su implementación:

1. Intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*. Dirigida a las AEE responsables de su operación.
2. Bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*. Dirigida a los docentes que atienden a niñez migrante (jornalera agrícola migrante, procedente de Estados Unidos y de origen centroamericano en las caravanas migrantes 2018) en las escuelas de nivel primaria del SEN.

A lo largo de este capítulo se presenta el avance en el diseño de la IF dirigida a atender el primero de los tres desafíos de la práctica docente con niñez migrante que se presenta en el capítulo I de esta tesis (tabla 1.5), dando a conocer cada uno de los componentes para la formulación de las IF distinguiendo entre los que conforman la metodología de la Mejoredu y los propuestos por la autora de la tesis. Asimismo, se muestra la ruta de avance para atender el segundo y el tercer

desafío identificados integrando con ello la propuesta de formación docente objeto del proyecto de intervención.

2.1.1 Identificación del problema y solución

Como se explicará con mayor detalle en el apartado 2.1.2 la formulación de la IF parte de la identificación de los desafíos que, desde la voz de los docentes, enfrentan en su práctica con la niñez migrante siendo el de mayor frecuencia el relacionado con la necesidad de que estos estudiantes se *adapten e integren* a la escuela lo cual, desde la perspectiva de los maestros, se dificulta debido a las *actitudes, comportamientos y costumbres* de las niñas y niños migrantes.

El análisis de los desafíos de la práctica docente se relaciona con el de las dificultades que enfrentan las niñas y niños migrantes de tres tipos migratorios en materia educativa dando cuenta de que —a pesar de las diferencias y especificidades propias de cada una de las tres poblaciones migrantes a las que se hace referencia— enfrentan barreras comunes para el ejercicio del derecho a la educación en México principalmente centradas en la invisibilidad y la discriminación.

El acercamiento a las causas que originan el primer desafío planteado por los docentes llevó a reconocer una relación significativa entre la invisibilidad y la discriminación que enfrenta la niñez migrante y la preocupación de los docentes porque éstos se *adapten e integren* a las actividades cotidianas del aula y la escuela, lo cual se asocia a ciertas creencias de los maestros sobre la forma de ser de las niñas y los niños migrantes que pueden tener origen en una predisposición aprendida que se refleja en la actitud a favor o en contra de la migración y de lo que les representan las personas migrantes.

Los calificativos hacia los niños y las niñas como: *apáticos, flojos, retraídos, reservados, rebeldes, violentos, distraídos y faltistas*; que *muestran dificultad para expresarse, poco interés en el estudio y conductas difíciles*; que *les gusta trabajar solos, 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*, expresados por los docentes para describir a estas poblaciones, podrían estar

asociados a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)³¹ en particular a las que Covarrubias (2019) denomina *barreras culturales* porque guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones y paradigmas de las personas.

Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubican en una situación de vulnerabilidad. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento, parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos y pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión (Covarrubias, 2019).

Dentro de las *barreras culturales*, el autor propone una subcategorización que corresponde a *barreras actitudinales* y *barreras ideológicas*. Las primeras hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente con un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas (Covarrubias, 2019).

Por su parte, las *barreras ideológicas* son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las *barreras ideológicas* y *actitudinales* guardan una estrecha relación entre sí, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras (Covarrubias, 2019).

En la clasificación de las BAP, además de las *barreras culturales* están las *barreras políticas* las cuales se corresponden con los problemas del Sistema Educativo y de la formación docente señalados en el Capítulo 1 (1.1.3) del presente proyecto de intervención, en el sentido de referir a aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida

³¹ Existen diferentes definiciones y clasificaciones sobre las BAP. Una definición se encuentra en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y se refiere a "Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos. Surgen de la interacción entre las y los estudiantes, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En dicho documento se mencionan tres grandes categorías de las BAP: "estructurales, normativas y didácticas" (SEP, 2019d: 20, 108-109).

educativa de las instituciones tanto en su cumplimiento como en la necesidad de implementar nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y la atención a la diversidad (Covarrubias, 2019).

Las *barreras políticas* abarcan no solo la organización de la escuela sino también aspectos de orden superior como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión (Covarrubias, 2019).

Por otra parte, la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* de la SEP, clasifica las BAP en estructurales, normativas y didácticas, éstas últimas se presentan en las prácticas y actitudes del entorno escolar y se describen como:

Aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad (SEP, 2019d, p. 20). Entre éstas se pueden citar (SEP, 2019d, p. 22):

- Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación.
- Un clima escolar hostil y que propicia el acoso escolar.
- Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos.
- Estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad.
- Planeaciones docentes que no atienden características y/o condiciones diversas del grupo.
- Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos.
- Barreras en la comunicación y falta de docentes especializados de acuerdo con las necesidades específicas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la comunidad educativa.
- Falta de pertinencia y adecuación intercultural.
- Nulos o escasos espacios para la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas y en la comunidad educativa.
- Rutinas de trabajo y distribución de los espacios y mobiliario que no consideran la diversidad del estudiantado.

Desde estos planteamientos, el presente proyecto de intervención propone un trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante que fomente una renovada práctica pedagógica que se traduzca en reconocer la necesidad de un cambio dirigido tanto en el nivel de las ideas como de las acciones, es decir, un cambio en el pensamiento y práctica de los docentes que inicie por atender sus concepciones, creencias y actitudes en torno a la migración y a los

alumnos migrantes, a fin no sólo de identificar las BAP que enfrentan sino de reconocer sus propias BAP como docentes. Esto se logra mediante el diseño de la primera IF considerando la ruta de formulación que propone la Mejoredu y que se explica a continuación.

2.1.2 Metodología y estrategias por utilizar

Las IF a cargo de la Comisión son entendidas como “el conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación,³² que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo” (Cámara de Diputados, 2022, p. 3).

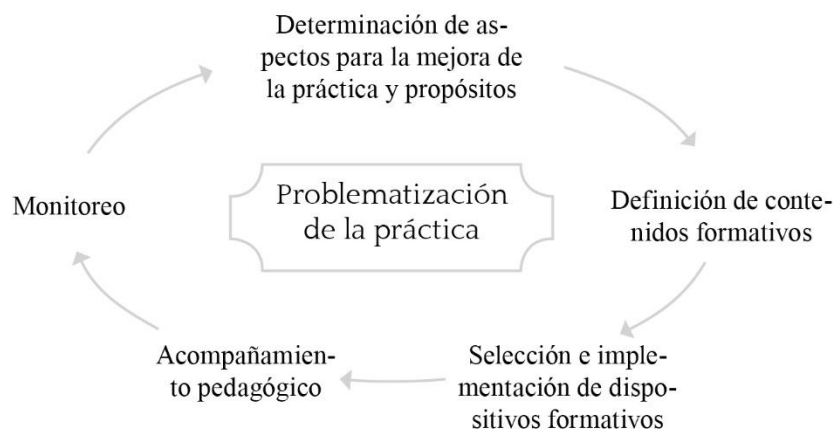
Las IF se basan en un enfoque de formación situada al considerar que el aprendizaje docente:

está determinado por el contexto en que se produce a partir de la subjetividad, saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida. También lo es respecto del territorio, que no es tan sólo un contexto con características identificables, sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde coexisten procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. Asimismo, es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común, con características propias (Cámara de Diputados, 2022, p. 3).

Los componentes que integran las IF se retroalimentan de manera continua como en una espiral que parte de la problematización de la práctica educativa como centro y eje de la formulación, a fin de identificar y contextualizar las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica y determinar los aspectos que se requiere mejorar (figura 2.1).

³² La IF dirigida a los docentes de primaria que atienden a niñez migrante se enmarca en el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026* elaborado por la Comisión como "el instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo a seis años, en el que se plantean acciones públicas que establecen el enfoque, dirección y sentido para fortalecer la práctica de los docentes" (Cámara de diputados, 2022: 3).

Figura 2.1 Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu, 2022b.

A continuación, se explica cada uno de los componentes de las IF y se describe su desarrollo en el diseño de la intervención *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* y en la bitácora *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, a fin de ejemplificar la forma en que se traducen sus planteamientos y distinguir los aportes específicos derivados del proyecto de intervención, apuntando el proceso que seguirán las subsecuentes intervenciones que integrarán el trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante.

a) **Problematización de la práctica**

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

La situación problemática de la práctica de los docentes a los que se dirige la intervención formativa se delimita mediante la recopilación, clasificación y análisis de información derivada de lo que en Mejoredu se ha denominado fuentes primarias y fuentes secundarias. Las primeras

refieren a expresiones o testimonios de los docentes que han sido documentados y recuperados a través de entrevistas, narrativas, diarios, bitácoras u otras herramientas, mientras que las segundas corresponden a los hallazgos o resultados de estudios, observaciones, investigaciones o evaluaciones educativas, entre otros.

La problematización se trata de un proceso reflexivo que implica el cuestionamiento de los desafíos que enfrentan los docentes y la identificación de los obstáculos de su práctica. Con ello se busca encontrar posibilidades de solución a los problemas de la práctica docente y dejar de verlos como situaciones que vienen desde fuera de ésta, para entenderlos como desajustes entre aquello que se hace y lo que se requiere hacer (Rodríguez y Hernández, 2018).

El proceso para su construcción en la intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* retomó la clarificación de los desafíos de la práctica docente con niñez migrante planteados por Mejoredu, pero incorporó las dificultades que enfrentan las propias poblaciones para ejercer su derecho a la educación, así como el panorama actual de la migración y la atención educativa a la niñez migrante en México. Estos planteamientos se plasmaron en un marco de referencia que permitió al equipo responsable del diseño de la intervención formativa, acercarse al conocimiento y comprensión del fenómeno migratorio en México y en particular a los retos que enfrentan tanto los docentes, como los estudiantes migrantes. De esta forma se contó con una base común para avanzar en la formulación de la IF al tiempo que incidió en el cambio de concepción sobre la migración y la población migrante, en primer lugar, al interior del equipo diseñador y en segundo en los funcionarios de la Comisión (Titular de Unidad, director general, director de área y revisores internos).

La problematización partió de las preguntas: ¿Quiénes son los docentes que atienden a la niñez migrante en México? y ¿Cuáles son los desafíos de su práctica profesional? Dar respuesta a estas interrogantes implicó 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 que se realizan para enfrentarlas y los saberes en que las fundamentan. Asimismo, requirió analizar la experiencia docente en los contextos y condiciones particulares donde ésta se desarrolla; lo que llevó a considerar —como parte del marco de referencia antes mencionado— el

estado actual de la migración en México; las acciones del SEN en materia de formación docente específica en niñez migrante, así como en la atención educativa a niñas y niños migrantes de diferentes condiciones migratorias.

Con este punto de partida se impulsó una comprensión integral del tema para acercarse a la intención de fortalecer y, en su caso, a resignificar o reformular la práctica docente e involucrarse en su transformación para mejorarla (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004; Tovar, 2018; Rodríguez y Hernández, 2018).

Siguiendo la ruta para la formulación de las intervenciones formativas de la Comisión y a partir del proceso analítico desarrollado en la problematización de la práctica, se integró el problema por atender a través de la intervención, el cual corresponde a una dificultad propia de la práctica docente que se puede atender con apoyo de la formación docente:

En la práctica de los docentes en servicio de educación primaria que atienden a 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 y/o exclusión e impide aprovechar el potencial pedagógico que representan las experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a los niños y niñas migrantes, en favor de sus aprendizajes.

b) Determinación de aspectos para la mejora de la práctica y propósitos

Una vez integrado el problema de la práctica docente que se atenderá con la IF se determinaron los aspectos para su mejora y se estableció su propósito que, en el caso de la IF. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* se relacionó con procesos para la atención a la diversidad que contribuyan a la educación inclusiva de todos los alumnos, con especial énfasis en la niñez migrante, no sólo porque tienen el derecho inalienable a la educación, sino porque se requiere identificar, analizar y resolver los obstáculos que enfrentan estas poblaciones para su cumplimiento.

En este marco se argumentó la relevancia del enfoque de inclusión al permitir:

- ▶ 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 común³³ sin que esto signifique homogeneización;
- ▶ Prevenir que una educación diferenciada se traduzca en mayores desigualdades.

(Mejoredu, 2020).

El enfoque de inclusión en el proyecto de intervención y en la IF es entendido como "el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables"³⁴ (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citado en Echeita *et al.*, 2014, p. 31). Asimismo, es considerada como un medio para entender y atender a la diversidad "[...] concibiendo las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el desarrollo humano" (Cigarroa, *et al.*, 2016, p. 89).

En este sentido, Blanco (2008, citado en Cigarroa, *et al.*, 2016, p. 89) señala que 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" además de que las barreras mencionadas, representan obstáculos para el cumplimiento del derecho a la educación en México (Cámara de Diputados, 2021).

La referencia a este enfoque en la IF representó el reto de argumentar su sentido y pertinencia considerando que entre los integrantes de la Comisión existe una amplia gama de perspectivas

³³ 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, 2020: 20).

³⁴ Para Terigi la palabra "vulnerables" tiene una mejor expresión en el término "vulnerabilizados" empleado por Loyo y Calvo (2009) considerando que los grupos no "son" vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales" (2014, p. 71).

distintas —en algunos casos contradictorias— en torno a su significado. Para algunas personas la inclusión es pensada desde los planteamientos de la Mejoredu enunciados con anterioridad, entendiendo que sus alcances son más amplios que la atención específica a alumnos con discapacidad o a quienes entran en alguna de las categorías de “vulnerabilidad”, para atender la diversidad de todos los estudiantes. Sin embargo, en otros casos prevalece la idea de que el derecho a la educación debe considerar programas diferenciados para población indígena, personas con discapacidad, comunidades migrantes, entre otras; es decir, se considera que ante condiciones distintas es necesario desarrollar acciones distintas, por lo que la inclusión se debe dirigir sólo a estas poblaciones y no a todas y todos los estudiantes.

Otras perspectivas vinculan la inclusión a los alumnos con discapacidad haciendo una alianza entre los términos “inclusión” e “integración”. Asimismo, hay posturas que reducen el sentido de la inclusión al ingreso a la escuela. Finalmente, a diferencia del planteamiento del proyecto de intervención, el abordaje de la inclusión en el SEN ha sido “transversal” al currículo lo que desdibuja su importancia tanto en la práctica educativa con los alumnos, como en la formación de los docentes.

En síntesis, el desafío que representa para los docentes de primaria lograr que la niñez migrante en situación de vulnerabilidad 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 los niños y las niñas migrantes en situación de vulnerabilidad.

Para que los docentes reconozcan sus propias barreras frente a la niñez migrante, fortalezcan el reconocimiento y valoración de la diversidad de todos sus estudiantes y la aprovechen como ventaja pedagógica, es indispensable 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, incitar su análisis y mejorarla. Facilitar espacios de reflexión individual y colectiva, permite al docente darse cuenta de que a través de la práctica reflexiva se puede lograr la comprensión de una situación para su mejora, promover su capacidad de agencia para construir

nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos que presenta la práctica educativa logrando su transformación y con ello una práctica docente más inclusiva para atender a la niñez migrante, a fin de garantizar el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

En función de lo previo, la IF se planteó el siguiente propósito: Que los docentes de primaria que atienden a niñez migrante identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población.

c) Definición de contenidos formativos

La definición de contenidos para la formación, parte de elegir aquellos que permitan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones 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 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*.

La tabla 2.1 presenta los contenidos que se abordarán en la IF con relación al propósito que se definió.

Tabla 2.1 Contenidos de la intervención formativa

Propósito	Contenidos
Que los docentes de primaria que atienden a niñez migrante identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población.	Comprender y analizar los referentes vinculados a la inclusión para contribuir al conocimiento y atención a la diversidad de todos los estudiantes tomando como punto de partida las características y necesidades de la niñez migrante. Declarativo y Actitudinal
	Identificar las acciones que contribuyan a eliminar las BAP que enfrenta la niñez migrante en la escuela y el aula, a fin de priorizarlas y avanzar en su atención. Procedimental y Actitudinal

Fuente: elaboración propia.

d) Selección e implementación de dispositivos formativos

Los dispositivos formativos en la Comisión son considerados como el elemento que permite organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo predeterminados, para promover el aprendizaje individual y grupal.

“Estos dispositivos se articulan para: a) alcanzar los propósitos; b) desarrollar los contenidos; c) realizar actividades para la reflexión individual y colectiva que ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica (narrativas y espirales reflexivas), y detonadores para la reflexión (observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, entre otros); d) hacer uso de materiales y recursos acordes con el proceso de aprendizaje docente; y e) llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación de las prácticas formativas.

Entre los dispositivos destacan el encuentro, la tertulia pedagógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, el consejo técnico, la academia, el seminario, el taller, el curso y el diplomado” (Cámara de Diputados, 2022:7).

El análisis y toma de acuerdos en torno a algunos de los elementos que integran los componentes para el diseño de las IF propuestos por la Comisión, en particular sobre la selección del dispositivo formativo, requieren mayor precisión para comprender, desde bases comunes, su sentido, características y articulación. En esta condición se encuentran también la duración de las IF, el uso de la “narrativa” y de “espirales reflexivas” así como los “detonadores para la reflexión”, como se explica a continuación.

En cuanto a los dispositivos formativos existen vacíos sobre el alcance y las características de cada uno, así como sobre la claridad en los criterios que apoyan su selección. Asimismo, es necesario acordar las pautas para determinar la temporalidad de las intervenciones formativas considerando su viabilidad frente al hecho de que los docentes no cuentan con tiempo laboral pagado para su formación lo cual cobra relevancia en la selección de aquellos dispositivos cuya implementación requiere destinar mayores tiempos para la formación, como en el caso del diplomado.

Otro aspecto por fortalecer es el vinculado a la reflexión sobre la práctica mediante el uso de la “narrativa” ya que su alcance actual se centra en señalar su importancia más que en precisar los elementos puntuales para orientar su construcción en el diseño de las actividades. En el mismo sentido está el empleo de “espirales reflexivas”.

La determinación de “detonadores para la reflexión sobre la práctica” es otro elemento para fortalecer en la formulación de las IF ya que su concepción los refiere a “situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente, que se utiliza en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionarla y favorecer su análisis entre los docentes” (Cámara de Diputados, 2022:2), y se sugieren: “observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historias de vida, registros anecdóticos, producciones de los estudiantes, diarios y planes de clase” (Cámara de Diputados, 2022:2), generando poca claridad en la diferencia que guardan con los recursos que acompañan las intervenciones formativas y que conforman el material dirigido a los docentes.

Desde este marco, se hizo necesario realizar acciones para llenar estos vacíos y dar respuesta a la pregunta ¿Qué dispositivo es el más adecuado/pertinente para abordar los contenidos, atender los aspectos de mejora y alcanzar el propósito establecido? Para ello, se inició con la búsqueda de información para definir cada dispositivo propuesto por la Comisión e identificar sus características generales y distintivas, sus ventajas y limitantes, así como la organización, tiempos e insumos requeridos para su implementación, reconociendo que el dispositivo seleccionado debía mantener coherencia con el alcance de los propósitos, el desarrollo de los contenidos, el tipo de actividades y los procesos de evaluación que se pretende en la intervención; es decir, cada

dispositivo tiene alcances distintos dependiendo de lo que se desea fortalecer y/o transformar en los docentes.

Toda práctica educativa implica un proceso de aprendizaje permanente en el que continuamente se enfrentan dilemas, contradicciones, interrogantes, preocupaciones, etc. 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 estudiantes con énfasis en quienes tienen experiencia migratoria. Lograr que los docentes que atienden a niñez migrante en las escuelas públicas de nivel primaria en el SEN identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población, implica que reconozcan y cuestionen sus preconcepciones y creencias no sólo en torno a la educación, la configuración y sentido de la escuela y la forma de atender a los estudiantes; sino sobre la migración y las personas migrantes.

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, p. 4).

La dinámica que se genera durante las tertulias 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, p. 5). Sin embargo, la tertulia no es el único dispositivo para lograr lo anterior, también se podrían alcanzar estas aspiraciones mediante el taller.

El desarrollo de estos dispositivos requiere contar con un moderador o facilitador cuya preparación y dominio de los contenidos que se aborden en las sesiones, le permitan orientar la participación del grupo y evitar que se desvíe el análisis fuera de las temáticas y de los enfoques, lo que implica un reto importante para los equipos responsables de implementar la IF en las entidades federativas, considerando, como se explicó en el capítulo 1, que el tema de la migración en educación ha sido poco abordado, que en el SEN existen imaginarios que conciben a la migración como un problema a superar y vinculan a los migrantes con actitudes y comportamientos que dificultan su participación e inclusión en las escuelas; así como la prevalencia de una visión restringida de la inclusión, la cual podría estar presente en quienes coordinen la intervención.

Asimismo, en la determinación de la tertulia pedagógica como dispositivo formativo —a diferencia de otros dispositivos como el grupo de análisis de la práctica— se consideró que, si bien, la dinámica para el desarrollo de las sesiones en éste último favorece, al igual que la tertulia, el encuentro y la formación para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas mediante el análisis colaborativo (Souto, 2019; Blanchard-Laville, 2013; Anijovich, *et al.*, 2009), la dinámica de organización del grupo de análisis de la práctica prioriza que los participantes fortalezcan y profundicen su conocimiento a partir de las interpretaciones, los datos y las preguntas de otros docentes (García y Cartuyvels, 2018; Robo, 2004), sobre una situación de la práctica analizada, dando lugar al proceso reflexivo para comprenderla mejor, resignificarla y plantear en conjunto, rutas de acción, anticipar escenarios posibles y construir una estrategia para solucionarla (Souto, 2019), lo cual resulta valioso para distanciarse de las propias creencias y abrirse a la posibilidad de nuevas formas de ser docente.

En la IF derivada del proyecto de intervención si bien se valora el diálogo entre colegas para fortalecer la práctica, se enfatiza la necesidad de que los docentes partan de la recuperación de sus experiencias en el aula y las analicen a la luz de la teoría para vislumbrar respuestas de actuación en el aula y vuelvan a reflexionar sobre esta experiencia. Es decir, mientras en el grupo de análisis la práctica se fortalece mediante las interpretaciones y preguntas de los colegas sobre una determinada situación, en la tertulia pedagógica lo hace a través del diálogo a partir de un texto teórico que cobra sentido en relación con aquello que resulta de interés en la práctica de los docentes.

El potencial de la tertulia pedagógica se combinó con las fases del Método R5 como “referente para pensar y movilizar la práctica”, a través de su desarrollo en el diseño de la secuencia de actividades que integran las sesiones de tertulia pedagógica que se plantean en la bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, que es el recurso con el que contarán los docentes que participen en la intervención formativa.

Las actividades que integran las sesiones de tertulia pedagógica consideran momentos de reflexión individual y colectiva, en las que el diálogo es un elemento fundamental para que los docentes reflexionen y aprendan sobre su práctica educativa, primero al desarrollarlo consigo mismo mediante la reflexión individual; después con sus estudiantes migrantes, en tercer lugar, con distintos autores mediante la lectura de textos seleccionados y finalmente en colectivo con sus colegas. Con ello, la tertulia pedagógica busca motivar la comprensión de la práctica docente en un diálogo permanente entre práctica y teoría, de forma individual y colectiva, para repensar constantemente lo que se hace, por qué se hace y preguntarse si se podría hacer de forma distinta.

El desarrollo de las sesiones de tertulia a lo largo de la bitácora se planteó en 40 horas, de las cuales dieciséis son para trabajo colectivo, organizado en cuatro momentos espaciados por un período mínimo de un mes. Las 24 horas restantes se dedican al trabajo y reflexión individual en las escuelas donde se desarrolla la práctica de cada docente participante, entre un espacio de trabajo colaborativo y otro, de manera que a lo largo de un mes habrán de dedicar seis horas.

A continuación, se presenta la organización y el tiempo considerado para el desarrollo de las actividades propuestas en cada una de las cuatro sesiones que integran la tertulia pedagógica, cuyo planeamiento se fundamenta en los contenidos que se determinó abordar en la intervención formativa.

Figura 2.2 Organización de las sesiones de tertulia pedagógica



Fuente: elaboración propia.

La IF combinará el potencial de la tertulia pedagógica con el uso de la bitácora como recurso para registrar de manera digital o física, los aspectos fundamentales que den cuenta de la reflexión personal y compartida donde confluyan el descubrimiento de las “teorías implícitas, creencias inconscientes, *hábitus*,³⁵ o prejuicios, en las actuaciones y valoraciones docentes y educativas” (Domingo, 2013, p. 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 del trabajo individual plasmadas en la bitácora, con apoyo de las actividades que se plantean a lo largo de las sesiones de tertulia pedagógica.

³⁵ Esta expresión refiere a “todo aquel bagaje inconsciente que sólo se hace tácito por medio de un análisis reflexivo que pueda llegar a hacer tácitos esos elementos que interactúan con mucha fuerza dado su origen experiencial, vital y no cognitivo. Así lo explican Bourdieu y Passeron: “*hábitus*”, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por sí solas. El “*hábitus*” es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados” (2001:51, citado en Domingo, 2008: 268).

e) Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de la 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 AEE y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden llevar a cabo quienes coordinan el desarrollo de la intervención formativa: el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP), entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Las AEE 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 las 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 las 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 IF.

En este proceso resulta pertinente reiterar que Mejoredu no tiene facultad para operar las intervenciones formativas que diseña, por lo que sólo puede señalar la importancia de que las AEE se aseguren de realizar un acompañamiento permanente de la intervención desde su planeación, durante la implementación y al concluirla, quedando en sus manos el cumplimiento de esta aspiración, con apoyo de algunas orientaciones brindadas por la Comisión.

En la IF se subraya la intención de que el acompañamiento pedagógico que realizan las figuras educativas que se mencionaron con anterioridad potencialicen 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. Para ello, se ofrecen las siguientes orientaciones:

- Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en las sesiones que integran la tertulia pedagógica.
- Recuperar los saberes y conocimientos construidos en la tertulia pedagógica y 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.
- 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 sesiones de tertulia pedagógica.
- Orientar la creación, desarrollo y consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la intervención formativa.
- Acompañar al colectivo docente en la construcción de los saberes y conocimientos derivados de la intervención para la mejora de la práctica.
- El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la intervención formativa, sino que debe trascender a lo que ocurre en la práctica docente durante, al término y posterior a la conclusión de la intervención.

f) Monitoreo

Finalmente, se realizaría el monitoreo de la IF, a fin de recopilar y sistematizar información sobre su puesta en marcha y valorar su avance en el cumplimiento de sus propósitos en el ámbito estatal con el fin de generar insumos para su mejora. Dicho proceso se lleva a cabo por Mejoredu en coordinación con las autoridades de educación básica (ámbito federal) y con las AEE que decidan implementar la propuesta de intervención.

Los periodos para el monitoreo se establecen de acuerdo con el avance en el desarrollo de la IF al menos en dos momentos, bajo las modalidades presencial o en línea. En cada momento se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información: en un primer momento, la Comisión contactará a las autoridades educativas correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que hayan decidido llevar a cabo la intervención formativa, 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.

En un segundo momento se podrá llevar a cabo la observación del desarrollo de los dispositivos formativos o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación de las y los docentes que atienden a niñez migrante, tales como testimonios, narrativas, algunas muestras de sus producciones, así como identificar los avances para la consecución de su propósito.

Las acciones de monitoreo por parte de la Comisión se concretan a través de la selección de una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la IF y se profundizará en entrevistas, reuniones de trabajo presenciales o en línea y se definirán de manera coordinada con las autoridades y equipos estatales responsables del diseño, adecuación y operación de programas de formación continua y desarrollo profesional docente en educación básica.

2.1.3 Beneficios que ofrece a los distintos actores involucrados en la problemática

México está obligado a proteger de forma integral los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes y brindar garantías para su aplicación. El diseño y puesta en marcha de esta propuesta puede coadyuvar a lograr este propósito y a dar respuesta a los grandes retos que enfrenta el SEN para impulsar una mayor equidad en la distribución de las oportunidades de educación, apoyar la calidad educativa, así como para ampliar la cobertura y la innovación en la atención a niñez migrante en México.

Castles (2006) señala que los factores que se dan al interior de los sistemas políticos inciden en el posible éxito o fracaso de la política migratoria. En este sentido México —además de las movilidades migratorias que históricamente se presentan en el país y de los retos que enfrentan sus poblaciones— se vio impactado por las caravanas migrantes un fenómeno no considerado en la política migratoria y educativa actual, por lo que sus respuestas han sido reactivas y emergentes con resultados imprevistos e incluso contrarios a sus propósitos resultando en "fracaso".

La propuesta de formación derivada del proyecto de intervención podría contribuir a responder a las dinámicas de cambio enunciadas a través de generar en los docentes que reciben a niñez

migrante proveniente de Centroamérica y de otros tipos de migración, distintas formas de pensamiento, de vinculación con el entorno, de su actuar frente a la diversidad; es decir, a mantener una dinámica también de cambio que vaya más allá de lo prescriptivo transitando de una función principalmente de instrucción hacia una función formativa en la que el aprendizaje como algo acabado deje su lugar a un aprendizaje continuo, autónomo y permanente a lo largo de la vida, que contribuya al cumplimiento del derecho a la educación a través de una educación más inclusiva y personalizada, con énfasis en aquellos individuos en situación de vulnerabilidad (Imbernón, 2012; OCDE, 2019).

Asimismo, la propuesta de formación podría apoyar la atención a la niñez proveniente de Centroamérica para que se sientan bienvenidos en las escuelas de México, gracias a la sensibilidad y conocimiento de los docentes sobre las circunstancias que encierra este tipo de migración, contando con herramientas para acercarse al conocimiento de las niñas y los niños a fin de reconocerlos en su diversidad, valorándolos por quienes son y no sólo por lo que saben, a fin de que la escuela sea un espacio en donde se sientan seguros para aprender en un ambiente de cuidado y bienestar.

La propuesta de formación también buscará beneficiar a los docentes al contribuir a garantizar su derecho a acceder a un sistema integral de formación que reconozca su autonomía profesional y los rasgos particulares que caracterizan su práctica educativa con niñas y niños migrantes, a fin de trascender la visión carencial e instrumental que los sitúa como meros operadores de políticas y acciones definidas en áreas centrales, mediante alternativas de formación estandarizadas y aparentemente válidas para todas las circunstancias, sin considerar sus saberes, conocimientos, intereses y necesidades, derivando en obstáculos y limitaciones (Ortega, 2011; Vezub, 2013). A la vez, que se le asigne al docente la responsabilidad que le ha sido negada como profesional —el compromiso para ayudar a todos los estudiantes a tener éxito (Hargreaves y Fullan 2014; Darling-Hammond y Bransford, 2005)—.

La Mejoredu podría ser beneficiada, en especial en su función de acompañar y apoyar "a los distintos actores educativos en la valoración de sus procesos, en el diagnóstico de sus alcances y limitaciones, para desarrollar estrategias y acciones de mejora, considerando la diversidad de

contextos escolares que existen en nuestro país" (Mejoredu, 2020, p. 2), acciones de mejora que la Comisión vincula con garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todos los habitantes en México y, especialmente, a niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes.

2.1.4 Localización, entorno y cobertura del proyecto

La propuesta de formación docente derivada de este proyecto de intervención se desarrollará en el marco de las acciones de la Mejoredu, desde las atribuciones de la Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (UVIA) que es el área responsable de emitir programas de formación continua y desarrollo profesional docente que partan de las realidades de la práctica de maestras y maestros y del reconocimiento a la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades (Mejoredu, 2020).

Como se mencionó con anterioridad, la operación de las IF —tanto la que ya se encuentra diseñada, como las que se propone diseñar a futuro como parte de la propuesta de formación para docentes que atienden a niñez migrante— depende de la SEP en el ámbito federal y de las AEE, por lo que la propuesta de formación requerirá trazar una ruta estratégica que considere la participación concurrente de todos los actores institucionales en el SEN, ya que Mejoredu tiene atribuciones específicas que delimitan su alcance sobre todo en materia de operación de los programas de formación que emite y de las IF que los integran.

Con la finalidad de apoyar la clarificación de los alcances y límites de la Mejoredu frente a las autoridades educativas en el ámbito federal (SEP) y estatal. En la tabla 2.2 se muestra una síntesis de las atribuciones de cada una de estas autoridades de acuerdo con lo que indica la normativa vigente en materia educativa.

Tabla 2.2 Atribuciones de la Mejoredu, la SEP y las AEE

Atribución	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	Autoridades educativas en el ámbito federal (SEP)	Autoridades educativas estatales
Coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.	CPEUM. Artículo 3º., fracción IX.		
Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar.	CPEUM. Artículo 3º., fracción IX, inciso d).		
Garantizar la capacitación y formación continuas del magisterio del país y demás figuras educativas.		Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Artículo 38, fracción XII.	
Determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal, para la formación de maestras y maestros de educación básica.		Ley General de Educación. Artículo 23, primer párrafo. Artículo 113, fracción II.	
Presentar una programación estratégica para que la formación docente, los métodos y materiales educativos, se armonicen con las necesidades del servicio público educativo, así como articular y ejecutar, con las autoridades competentes, las acciones que se deriven.		Ley General de Educación. Artículo 33.	
Garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las BAP, y preste los apoyos que los educandos requieran.		Ley General de Educación. Artículo 64, fracción V (de la educación inclusiva).	
Constituir el sistema integral de formación, capacitación, actualización de los docentes.		Ley General de Educación. Artículo 92, párrafo primero.	
Propiciar la participación de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la nueva escuela mexicana.		Ley General de Educación. Artículo 95, fracción I.	

Atribución	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	Autoridades educativas en el ámbito federal (SEP)	Autoridades educativas estatales
Regular un sistema integral de formación capacitación y actualización para docentes de educación básica, en apego a lo estipulado en la LGSCMM.		Ley General de Educación. Artículo 113, fracción VIII.	
Prestar los servicios de educación básica incluyendo la indígena, inclusiva, así como la normal y demás para la formación docente.			Ley General de Educación. Artículo 114, fracción I.
Proponer a la SEP, los contenidos regionales a incluir en los planes y programas de estudio para la educación básica, normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica.			Ley General de Educación. Artículo 114, fracción III.
Instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional de conformidad con los criterios que determine la SEP.			LGSCMM. Artículo 15, fracción II. Artículo 1, fracción II.
Emitir criterios para impulsar los proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia generados por las instituciones de formación docente y los sectores académicos.	LRArt3°. Artículo 13, párrafo segundo.		
Determinar, formular y fortalecer los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros.	LRArt3°. Artículo 17, párrafo primero.		
Emitir los criterios conforme a los cuales la SEP, las autoridades de educación de los Estados llevarán a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de la oferta de formación, capacitación y actualización y formularán las recomendaciones pertinentes.	LRArt3°. Artículo 17, párrafo segundo.		
Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar.	LRArt3°. Artículo 28, fracción IV.		
Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de los estados, así como entre los distintos niveles y modalidades educativos; emitir lineamientos, criterios y programas relacionados con la formación, capacitación y actualización del magisterio en todos sus niveles y modalidades educativas, la mejora del desempeño profesional, el desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión y la profesionalización de la gestión escolar.	LRArt3°. Artículo 60 (Atribución del área de vinculación e integridad del aprendizaje de la Comisión).		

Fuente: elaboración propia con base en Cámara de Diputados, 2019a; 2019b y 2021.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, el proyecto de intervención se plantea los siguientes objetivos general y específicos:

Objetivo general

Diseñar una propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante enmarcada en la formulación de intervenciones formativas que desarrolla la Mejoredu, que parta de la experiencia y los saberes de las maestras y los maestros y reconozca su capacidad de agencia en el tránsito de una práctica homogénea hacia una práctica inclusiva, que visibilice y valore las características y necesidades educativas de la niñez migrante y contribuya a que los docentes construyan nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de su práctica con estas poblaciones.

Objetivos específicos

- Diseñar la primera IF dirigida a que los docentes que atienden a niñez migrante en las escuelas públicas de nivel primaria en el SEN identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población.
- Fortalecer los planteamientos de la IF en su versión preliminar con las aportaciones de revisores internos de la Comisión, así como de docentes, equipos técnicos estatales y especialistas, a fin de integrar la versión final para su publicación en la página institucional.
- Coordinar con las AEE los mecanismos para evaluar los alcances en la operación e implementación de la intervención formativa, a fin de identificar las dificultades por procesos y actores, así como fortalecer sus planteamientos.

2.2 Áreas, procesos o acciones a cambiar, modificar o incidir

2.2.1 Ámbitos en los que se desea incidir

El proyecto de intervención busca fortalecer la formación de los docentes que atienden a niñez migrante en las escuelas de educación primaria del SEN mediante el diseño de una propuesta de formación que tenga concreción en las *intervenciones formativas* a cargo de la Mejoredu, por lo que su incidencia será en el ámbito nacional.

Como se ha mencionado a lo largo de esta tesis, los documentos normativos y rectores de la Comisión centran la mirada en

[...] hacer realidad el derecho de las maestras y los maestros a una formación continua que contribuya a su revalorización como protagonistas clave de la mejora de la educación, a través del reconocimiento de la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de su trabajo y práctica docente; de sus conocimientos y saberes; de su compromiso ético para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes alcancen el máximo logro de aprendizaje; de su responsabilidad para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad; y de la necesidad de generar las condiciones laborales e institucionales óptimas para su desarrollo profesional (Mejoredu, 2021, p. 7).

La aspiración anterior involucra a los docentes que desarrollan su tarea educativa con niñez migrante. Sin embargo, la concepción sobre migración y formación docente se ha circunscrito al diseño de propuestas de formación para escuelas de organización multigrado que si bien, son un paraguas que alberga a más del 40% de las escuelas públicas en México y que concentran principalmente a población indígena, jornaleros agrícolas migrantes, a población en zonas rurales y con dispersión geográfica, no es necesariamente la organización escolar en la que se encuentran los estudiantes migrantes procedentes de otros países, lo que hace necesario generar un cambio que permita ampliar la mirada sobre la migración y las diferentes poblaciones en contextos migratorios en el país.³⁶

³⁶ Teresa Rojas, señala que a nivel nacional se estima que el 95.3 por ciento de los centros escolares a los que asisten hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes son multigrado, sólo el 4.7 por ciento tienen organización completa (2011, citado por Rodríguez y Rojas, 2018).

En este sentido también será necesario incidir en un cambio en la concepción del docente y su formación, en particular la dirigida a la atención educativa a las llamadas poblaciones en situación de vulnerabilidad dentro de las que se identifica a las personas migrantes, así como en la concepción de la migración en México.

Como se mencionó en el marco conceptual y de referencia de esta tesis, los alcances en cuanto a programas de atención educativa y de formación de docentes en la SEP, se han centrado principalmente en la atención a hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes (migración interna); seguida de algunos proyectos de atención educativa a niñez procedente de Estados Unidos y de forma escasa, casi nula a niños y niñas de origen centroamericano; condición que impacta en la mirada y prioridad de atención considerada por las instancias educativas responsables de la formación docente en México; es decir, la SEP y la Mejoredu en el ámbito nacional y estatal.

En este marco, también se desea tener impacto a nivel ideológico al buscar un cambio en la concepción que sobre la migración se tiene en la Comisión y, por ende, en la prioridad que se da a la formación docente para su atención educativa. Se intentará que esta concepción se transmita, en la medida de lo posible, a los funcionarios de la SEP, así como a las AEE al ser las responsables de la operación de los programas de formación docente y de atención educativa a la población migrante en el país.

2.2.2 Actividades y acciones realizadas y por realizar. Ruta de cambio

Las IF son parte del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* de la Mejoredu, que plantea un objetivo de mediano plazo dirigido a fortalecer la práctica docente y el desarrollo profesional de maestras y maestros y para ello, se define una ruta de avance organizada de forma anual, en la que se especifican las IF que se formularán hasta 2026. Las cuales deben considerar “la complejidad y dimensión de los niveles y servicios en educación básica, así como los aprendizajes derivados de la investigación educativa” (Mejoredu, 2022b, p. 50) dando

prioridad a la formación de quienes atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad, entre las que se encuentra la población migrante.³⁷

La ruta de avance de la Comisión (figura 2.3) considera, entre otros criterios, el avance gradual y progresivo para formular intervenciones que respondan a los desafíos de la práctica de los docentes, al concebir a la formación como “un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la trayectoria profesional de maestras y maestros” (Mejoredu, 2022b, p. 50).

Figura 2.3 Ruta de avance del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica para la formulación de intervenciones formativas

Nivel educativo	2022	2023		2024		2025			2026	2027	
Preescolar	Multigrado Educación especial-CAM	General	Niñas y niños en contextos migratorios	Indígena	Educación especial - USAER/UDDEI	General	Niñas y niños en jorraleros indígenas migrantes	Educación especial - CAM	Multigrado	Indígena	Educación especial - USAER/UDDEI
Primaria		General		Indígena		General			Indígena	Multigrado	
Secundaria		Todos los servicios		Telesecundaria		General			Técnica	Telesecundaria multigrado	

Fuente: Mejoredu, 2022b, p. 50.

La aspiración por atender en seis años no sólo a todos los docentes, sino a todas las figuras educativas (docentes, directores, supervisores, ATP, tutores, asesores técnicos...) de todos los niveles y servicios educativos del SEN, con prioridad en quienes atienden a población en situación

³⁷ El Programa de formación, plantea: “Intervenciones formativas para atender a los grupos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad, por ello se priorizan las que se dirigen a docentes de educación básica de todos los niveles que atienden al servicio de educación multigrado, especial e indígena, así como de los docentes que prestan atención a poblaciones en contextos migratorios, quienes por lo general habitan en zonas de alto rezago social o localidades rurales y aisladas” (Mejoredu, 2021, p. 49).

de vulnerabilidad, representa un nivel de complejidad que —al tiempo que abre oportunidades para ofrecer intervenciones formativas amplias que no dejen fuera a ninguna figura educativa del sistema—, plantea limitantes en cuanto a la pertinencia, entendida como la relación con la etapa formativa y con los desafíos que enfrentan los docentes en el tipo educativo, nivel y servicio en el que laboran, con apego a los criterios de la propia Mejoredu; entre los cuales destacan, la gradualidad y progresividad; así como el reconocimiento de las maestras y maestros como profesionales cuyo aprendizaje se da a lo largo de un trayecto que abarca su formación inicial, se perfecciona en la etapa de inserción al servicio y se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral.

La dificultad se incrementa al pretender que las IF se desarrollen desde un enfoque situado, es decir, que partan del reconocimiento de la propia complejidad de la tarea educativa, la cual es situacional y contextualizada, lo que demanda mayor especificidad y, por ende, la reducción del amplio espectro de atención al que se aspira.

Para el caso de los docentes que atienden a niñez migrante, la ruta de avance de la Comisión se plantea la formulación de dos IF, una programada para 2023 y otra para 2025; es decir, la proyección original a seis años se redujo a tres, debido al interés por atender a la totalidad de figuras educativas, niveles y servicios, afectando la gradualidad y progresividad pretendida.

La primera IF *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* se presenta en la ruta de avance dirigida a los docentes que atienden a “niñas y niños en contextos migratorios” en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), de haberse realizado conforme a este planteamiento el diseño de la intervención hubiera requerido incluir —además de la totalidad del espectro de la niñez migrante tanto al interior del país como internacional— la atención a las particularidades de cada nivel educativo, dentro de los que la población migrante y los docentes, enfrentan desafíos diferentes.

La segunda y última IF programada para 2025, se dirige a quienes atienden a “niñas y niños jornaleros indígenas migrantes” lo que lleva a suponer que incluirá a quienes atienden a población indígena en los diferentes sectores de actividad jornalera (agricultura, ganadería, pesca, caza, industria, minería, comercio, servicios, etc.); lo cual va más allá de la población sobre la que se

tienen algunos datos y experiencia en su atención educativa en el SEN así como en la formación de los docentes que los reciben en sus aulas, es decir, las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

Los planteamientos de la ruta han significado una tensión entre la flexibilidad que han mostrado las personas con niveles de decisión en la Comisión, para precisar las categorías, tipos de migración y docentes a los que se atenderá mediante las IF y la intención de abarcar a las maestras y maestros de la mayoría de los niveles y servicios educativos. Conciliar estas aspiraciones representa un desafío.

En virtud de lo antes expuesto, el trayecto que se pretende para la formación docente en atención educativa a niñez migrante. de los tres tipos de migración a los que se ha hecho referencia en este proyecto de intervención podría aprovechar, como punto de partida, el potencial de los hallazgos resultado del proceso de problematización para la formulación de la primera IF en particular los referentes a la identificación de los desafíos de la práctica de los docentes que atienden a niñez migrante, para plantear de forma gradual y progresiva las IF subsecuentes considerando su ajuste y mejora a partir de los resultados de las acciones de monitoreo. Para ello, será necesario partir de la priorización en la atención a los desafíos de la práctica docente y desarrollar los componentes de las IF que plantea la Comisión (figura 2.1) en cada uno de los desafíos pendientes de atención mediante la siguiente ruta de avance.

Figura 2.4 Trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante

Primer desafío de la práctica por atender					
La diversidad que presenta la niñez migrante en cuanto a <i>costumbres, formas de trabajar, actitudes y comportamientos</i> , los cuales, desde la perspectiva de los docentes, dificultan su <i>integración y adaptación</i> a las actividades cotidianas de la escuela y el aula.					
Nivel educativo³⁸	2023	2024	2025	2026	2027
Primaria (general, indígena, multigrado).					
Segundo desafío de la práctica por atender³⁹					
Que algunos niños y niñas migrantes hablan lenguas distintas al español.					
Primaria					
Tercer desafío de la práctica por atender					
Los tiempos en que la niñez migrante solicita su ingreso a la escuela, así como su falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares.					
Primaria					

Fuente: elaboración propia.

A fin de evitar generalizaciones e imprecisiones en el planteamiento de los avances en la ruta, se considera necesario determinar las actividades puntuales a partir de los elementos derivados del análisis durante la construcción de los componentes de las IF, para identificar aspectos comunes y específicos a los tres tipos de migración y con ello determinar aquellas que podrán ser pertinentes a los docentes de diferentes niveles y servicios, y las que tendrán que ser específicas por tipo de migración, nivel y/o servicio, lo que implicaría ajustar la cantidad de IF y los tiempos (año) para su implementación.

Asimismo, será necesario valorar los recursos humanos para el desarrollo de las IF, considerando la posibilidad de contratar asesorías externas. Finalmente, se considera necesario analizar la posibilidad de desarrollar intervenciones que involucren la participación de diferentes figuras educativas (directivos, docentes y figuras de acompañamiento) de las mismas escuelas y zonas

³⁸ La priorización de los niveles se basa en la cantidad de docentes que los integran, así como en el número de niños y niñas migrantes en edad de cursar dichos niveles educativos.

³⁹ A pesar de plantearse como el segundo desafío por atender, su abordaje tendría que iniciar desde la primera intervención formativa, considerando que el ingreso a la escuela es una condición fundamental para que las propuestas de formación impacten.

escolares, a fin de dirigir sus planteamientos al colectivo escolar potencializando su impacto en la implementación de proyectos escolares desde el trabajo colegiado y colaborativo, más allá de los alcances que pueda lograr cada figura, desde su propia función. Lo anterior implica la articulación entre las diferentes direcciones de área de la unidad administrativa responsable del diseño de las IF. Todo ello, a fin de contribuir al cumplimiento del derecho a la formación de las maestras y maestros y al derecho a la educación de la niñez migrante en México.⁴⁰

2.2.3 Análisis FODA

A fin de estimar la capacidad interna de **la** Mejoredu y su situación externa, se realiza un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), (Sarli, *et al.*, 2015).

⁴⁰ Se reconoce que el cumplimiento del derecho a la educación que se pretende para cada niño y niña que habite en territorio nacional independientemente de su estatus migratorio, origen nacional, género, edad u origen étnico y en particular para quienes llegaron en las caravanas migrantes 2018-2019, implica ajustes estructurales que van más allá del ámbito educativo, y que éste no se reduce a la formación docente, pues involucra cambios profundos en la sociedad mexicana y en las acciones del gobierno en turno tales como el diseñar la política o políticas migratorias en materia educativa desde una mirada de la migración como proceso social enfocándose en "atender la movilidad humana más como hecho social que necesita ser protegido, que como posible riesgo para el país" (Colef s. f.a); proporcionar vías de acceso a programas y acciones de protección y asistencia, acordes con los estándares del sistema internacional de derechos humanos y del derecho humanitario. Así como el diseño e implementación de programas que trasciendan la urgencia inmediata y vinculen a los diferentes actores e instituciones tanto nacionales como internacionales en procesos de inserción local de los migrantes; acceso a derechos humanos (salud, educación, acceso a la justicia, seguridad, registro civil, etc.) y no sólo el control o regulación de la política migratoria (Colef s. f.b); entre otros retos en materia educativa y de otra índole. Por ello, el proyecto de intervención se vislumbra como una modesta contribución al cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas en contexto migratorio en el país.

Tabla 2.3 Matriz de análisis FODA de áreas a incidir en el proyecto de intervención

Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ En la actual administración 2018-2024, la política de formación fue elevada a rango constitucional y consignada como un derecho de las maestras y los maestros (Reforma al artículo 3º, 15 de mayo de 2019). ✓ Mejoredu se crea con el actual gobierno en turno lo que le da posibilidad de continuidad en sus acciones, al menos, hasta 2026. ✓ Coordinar el SNMCE (artículo 4 de la Irart3º). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La falta de articulación de voluntades, capacidades, esfuerzos y recursos entre la SEP, las AEE y Mejoredu. ✓ La contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2 que coloca, entre otras cosas, a la formación docente como eje central para afrontar los desafíos derivados del cierre masivo de las escuelas y la modificación abrupta de las modalidades de trabajo.
Fortalezas	Debilidades
<p>Que la Mejoredu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conciba a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo con especial énfasis en su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio. ✓ Piense a la formación docente como un continuo: a) proceso de larga duración; b) establecer y reconocer las particularidades de cada trayecto formativo (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización y d) considerarla como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos docente quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos. ✓ Sea responsable de realizar estudios, investigaciones y evaluaciones diagnósticas y formativas sobre el trabajo y prácticas docentes. ✓ Sea responsable de emitir lineamientos, criterios y programas de formación continua y desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que en la Mejoredu exista una mirada parcial sobre la migración en México y las necesidades de formación docente en materia de atención educativa a población en contextos migratorios. ✓ Que sus funciones no involucren la operación o implementación de sus acciones, eso está en manos de la SEP y las AEE, por lo que las propuestas de Mejoredu quedan a su consideración; es decir, no son vinculantes. ✓ Que se dirijan acciones de formación a todas las figuras, niveles y servicios del SEN, lo que dificulta implementar trayectos formativos progresivos y graduales de largo aliento.

Fuente: elaboración propia.

2.3 Estrategias de implementación

Alcanzar el objetivo del proyecto de intervención requiere traducirse en el establecimiento de actividades que cada actor involucrado desarrolle de forma directa o indirecta para su alcance.

A continuación, se presenta la ruta de actividades y actores responsables que incluye aquellas desarrolladas por las personas involucradas en la construcción de la primera IF diseñada para atender el primer desafío de la práctica docente. Por lo que algunas de las actividades que se presentan, fueron realizadas en 2022 y otras se encuentran en proceso de realización. Asimismo, se integran las actividades generales derivadas del diseño de las intervenciones formativas que atenderán los desafíos dos y tres identificados durante el proceso de problematización de la primera intervención formativa. El conjunto de estas intervenciones integra las acciones que, de forma preliminar, se propondrán a la Mejoredu para conformar la propuesta de formación docente, centro de este proyecto de intervención.

La figura 2.5 presenta las principales actividades para el desarrollo de la propuesta de formación docente, de forma jerarquizada, señalando aquellas que ya se han desarrollado, las que están en proceso y las que están pendientes de realización.

Figura 2.5 Actividades, actores responsables y estado de avance en el trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante



Fuente: elaboración propia.

Los momentos que integran el trayecto que se presenta en la figura 2.5 derivaron de la incorporación de la formación docente en atención educativa a niñez migrante en la "Ruta de avance" del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* (momento 1), e inició, como se mencionó con anterioridad, con la construcción de un marco de referencia dirigido a identificar las necesidades de formación de los docentes que atienden a niñas y niños migrantes en el SEN, para lo cual se consideró necesario indagar sobre tres aspectos:

- a. Panorama general sobre el estado actual de la migración en México.
- b. Mapeo de las políticas públicas y programas educativos federales dirigidos a niñez migrante, con especial énfasis en las estrategias de formación docente, tanto las diseñadas en el marco de los programas como desde otras acciones del propio sistema educativo.
- c. Análisis de las dificultades, en el cumplimiento del derecho a la educación, que enfrenta la niñez migrante.

Para armar el marco de referencia se revisaron los documentos oficiales y páginas institucionales de las tres instancias que históricamente han atendido a población infantil migrante en el SEN (SEB, INEA y Conafe), a fin de conocer las acciones que actualmente desarrollan; también se analizaron los indicadores y resultados de evaluaciones educativas de estudiantes, docentes y escuelas; que permitieran acercarse a su dimensión y a la comprensión de las principales problemáticas que han presentado, así como a sus causas y efectos. Asimismo, se revisaron las bases de datos del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), a fin de conocer las acciones de formación continua de docentes en atención educativa enfocadas en población migrante (momento 2).

El siguiente paso fue la recuperación de las opiniones de los docentes de educación básica sobre la atención educativa a niñas y niños migrantes mediante el uso de una encuesta en línea elaborado en la Comisión con la colaboración de las AEE, el cual se aplicó en junio de 2022. Las preguntas específicas sobre niñez migrante fueron abiertas a excepción de las referentes a la identificación (nombre, edad, años de experiencia, entre otras) a fin de no influir en la respuesta de los docentes al presentarle alternativas codificadas (Bradburn, *et al.*, 2004; Casas, *et al.*, 2003). De esta forma los participantes contestaron con sus propias palabras sin límite en su extensión, lo que permitió

contar tanto con enunciados breves como con narrativas acerca de los desafíos que enfrentan en su práctica educativa con niñez migrante, así como sobre su caracterización, logrando un acercamiento a la descripción del fenómeno investigado desde las propias expresiones de los docentes.

En un momento posterior, las respuestas se codificaron para su análisis en contraste con la teoría, a fin de comprender las causas que originan las percepciones de los docentes y su relación con los desafíos que enfrenta la niñez migrante para ingresar, permanecer y concluir la escuela en México (momento 3).

Con la información derivada del marco de referencia y del cuestionario en línea, se inició con la construcción de la IF siguiendo los componentes planteados por la Comisión para su formulación. El proceso anterior, tuvo como resultado los dos documentos que integran todas las intervenciones formativas a cargo de la Comisión; en el caso específico de la dirigida a docentes que atienden a niñez migrante fueron a) Intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*. Este documento se dirige a AEE, al ser las responsables de su operación.

Como parte de este proceso, también se determinó la *Tertulia pedagógica* como dispositivo formativo, el cual se apoya en b) Bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, documento dirigido a las maestras y maestros que atienden a niñez migrante en las escuelas de nivel de primaria del SEN (momentos 4 y 5).

La relación entre el Programa de formación y los dos documentos que integran la primera IF se presenta a continuación.

Figura 2.6 Documentos que integran la IF en el marco del Programa de formación



Fuente: elaboración propia.

El proceso previo a la publicación de la IF en la página institucional de la Comisión se desarrolla mediante su diseño editorial por parte del área correspondiente (momento 6). La decisión sobre la implementación de la IF en el año 2023 y posteriores, queda en manos de las AEE dando paso a las acciones de monitoreo tanto por parte de las AEE como de la Mejoredu (momento 7).

Los momentos 4 y 5 referentes al desarrollo de los componentes de la intervención formativa, así como al proceso para su retroalimentación y mejora, respectivamente, se desarrollarían como un ciclo, en las siguientes IF que integran la propuesta de formación docente, al igual que el desarrollo del proceso editorial para su publicación y puesta a disposición de las AEE para su implementación y monitoreo.

Es importante reiterar que la segunda y tercera IF que se proponen dentro del trayecto formativo, derivan del ejercicio de problematización de la primera intervención formativa, el cual no se desarrolla sólo durante la etapa de diseño de la intervención, sino que es un proceso continuo que se lleva a cabo también durante su implementación, por lo que se podrían identificar nuevos desafíos para su atención mediante otras IF, ajustando y ampliando el trayecto hacia 2026 y 2027.

2.4 Niveles de intervención

2.4.1 Por niveles (local, regional, estatal)

La propuesta de formación docente derivada de este proyecto se inscribe en un nivel de intervención nacional considerando que el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* en que se enmarca, puede ser operado por las AEE, de acuerdo con las circunstancias, interés y necesidades de formación de los docentes en cada lugar.

2.4.2 Por actores (directos e indirectos)

Los actores refieren a las instancias, personas o grupos de personas que se relacionan de forma directa o indirecta con la propuesta de formación docente que se propone diseñar; es decir, se consideran actores clave porque su intervención afecta el diseño u operación de la formación docente objeto de esta tesis (Tapella, 2007).

El análisis del rol de los diferentes actores se determina a partir de dos categorías, cada una con tres niveles de incidencia de los actores en el alcance de los objetivos de la propuesta de intervención (Tapella, 2007):

- a) La relación predominante entre los actores: Se define como las relaciones de afinidad (confianza) frente a los opuestos (conflicto).
 1. A favor: alude al actor que se muestra accesible e incluso proclive a colaborar en el alcance de los propósitos planteados, en este nivel predominan relaciones de confianza y colaboración mutua.
 2. Indeciso/indiferente: indica al actor que a veces se muestra a favor de colaborar en el alcance de los objetivos, y otras veces en contra.
 3. En contra: sugiere complicaciones para acceder a los actores y por lo tanto a su colaboración con los objetivos planteados, en este nivel predominan relaciones de conflicto.
- b) La jerarquización del poder o influencia de los actores sobre los demás: refiere a la capacidad del actor de limitar o facilitar las acciones.

1. Alto: alta influencia sobre los demás.
2. Medio: mediana influencia sobre los demás.
3. Bajo: no hay influencia sobre los demás.

Las relaciones entre actores se presentan en la tabla 2.4, a fin de acceder de forma rápida a la trama de relaciones que mantienen respecto al proyecto de intervención dirigido a diseñar una propuesta de formación para docentes que atienden a niñez migrante que integre un conjunto de IF.

Tabla 2.4 Matriz de Actores

Actores directos			
Actor	Rol en la propuesta de intervención	Relación predominante	Jerarquización de su poder
Mejoredu	Mejoredu es la instancia coordinadora del SNMCE, cuyo objetivo es garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares para promover el desarrollo integral del educando.	A favor	Media
SEP	Autoridad educativa federal y estatal. Coordinadora del Sifca cuyo propósito es garantizar que los docentes en todo el país tengan acceso a opciones formativas que tomen en cuenta los contextos locales y regionales de los servicios educativos en que se desempeñan, así como las condiciones de vulnerabilidad social.	Indeciso o indiferente (principalmente en contra)	Alta
SEP-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros	AEE. Coordinadora del SCMM cuyo objeto es: a) Emitir las disposiciones bajo las cuales se desarrollarán los procesos de selección, a fin de que accedan a una carrera justa y equitativa. b) Expedir los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE).	Indeciso o indiferente	Media

Actor	Rol en la propuesta de intervención	Relación predominante	Jerarquización de su poder
Autoridades educativas estatales	Tienen injerencia en el diseño e implementación de la oferta de formación, a través de la transferencia de recursos y responsabilidades por parte de la autoridad federal. Es decir, cada AEE define la Estrategia Estatal de Formación Continua, conforme a los parámetros de la Estrategia Nacional de Formación Continua.	A favor	Media
Equipos técnicos estatales de formación continua	Encargados del desarrollo de la formación continua de docentes en el nivel de educación básica.	Indeciso o indiferente	Baja
Docentes en servicio que reciben a niñez migrante en las escuelas (generales, indígenas, migrantes, multigrado) de la SEP	Participar en la propuesta de formación continua derivada del proyecto de intervención e incidir en la atención educativa a los niños y niñas en contextos migratorios en México.	A favor	Baja

Fuente: elaboración propia con base en Tapella, 2007.

Actores indirectos			
Actor	Rol en la propuesta de intervención	Relación predominante	Jerarquización de su poder
Representaciones sindicales en las entidades federativas	Pueden llegar a tener incidencia en el desarrollo de programas de formación o en la implementación de la oferta de formación estatal.	Indeciso o indiferente	Baja

Fuente: elaboración propia con base en Tapella, 2007.

Como se ha reiterado, en la actual administración 2018-2024 la política de formación fue elevada a rango constitucional y consignada como un derecho de las maestras y los maestros (Reforma al artículo 3º, 15 de mayo de 2019). Para tal efecto se dispone de la creación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización, en el cual intervienen, en el ámbito de sus responsabilidades, las AEE (a través de la SEP y de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros) y la Mejoredu.⁴¹

Las leyes educativas secundarias que reglamentan las recientes modificaciones constitucionales definen actores, responsabilidades y un marco institucional básico y concurrente para llevar a cabo los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los maestros, lo que abre una ventana de oportunidad a la vez de representar un gran reto para su cristalización al demandar la colaboración entre la SEP, las AEE y la Mejoredu, por ello, estos actores son considerados directos.

Por otra parte, los equipos técnicos que integran las áreas estatales de formación continua se encuentran influidas por los procesos derivados de las reformas educativas, sobre todo las gestadas a nivel federal, que desencadenan políticas específicas a las que deben adaptarse y responder. Actualmente, muchas áreas estatales de formación continua se encuentran transitando de un arreglo institucional definido por el Servicio Profesional Docente (SPD)⁴² a otro para la formación continua o actualización, ahora orientado a la mejora continua de la educación.

Estas transiciones en los procesos de formación docente implican una gran movilización de recursos, el diseño y desarrollo de propuestas, programas y políticas, así como su implementación a la par de la formación tanto de equipos *ad hoc* para su operación como de los docentes. Por ello, la relación entre la SEP/ Usicamm y la Mejoredu implica generar una red de alianzas para articular

⁴¹ LRArt3; LGE; LGSCMM.

⁴² La reforma constitucional de 2013 mandató que la educación obligatoria en México fuera de calidad, por tal razón, demandaba al Estado asegurar que esta condición se cumpliera. En este marco, ese mismo año se reformó la Ley General de Educación y se publicaron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) Esta última Ley determinó que el ingreso al servicio docente y la promoción de cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior impartida por el Estado, se llevarían a cabo mediante concursos de oposición que garantizaran la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes, para lo cual se creó el SPD, para educación básica y educación media superior. El SPD operó de 2013 a 2019.

la formación docente, evitando que su desarticulación derive en estrategias que generen cargas de trabajo extras al atender dos propuestas dirigidas a la formación bajo enfoques, acciones y demandas de organización y tiempos distintos.

La relación con los actores indirectos es de menor injerencia en el diseño y operación del proyecto de intervención; es decir, en los programas de formación o en la implementación de las IF que formula la Mejoredu, considerando que, a diferencia de programas de gobierno previos, actualmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), no tiene injerencia formal en la definición de la oferta nacional de formación.

Uno de los mayores desafíos para lograr los objetivos del proyecto de intervención será la comunicación, cooperación y coordinación amplia, coherente y sostenida entre la Comisión y la SEP, así como con cada entidad federativa, a fin de avanzar en la construcción de una visión compartida sobre la formación de docentes en atención educativa a población migrante, que considere las condiciones necesarias para su desarrollo y fortalecimiento.

Otro desafío sustancial es contribuir a transformar la mirada sobre la migración y las personas migrantes, de algunos integrantes de la propia Comisión, pues a pesar de que en general se considera una relación “A favor” al señalar como prioridad *la mejora continua de las comunidades educativas 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* (Mejoredu, 2022a: 6) y plantear la necesidad de seguir avanzando en la construcción de escuelas incluyentes desde un marco de equidad y justicia social. Entre algunas figuras de autoridad e integrantes de la institución, existen concepciones en torno a la migración que es necesario analizar y atender, a fin de que no generen un impacto negativo en las acciones de formación docente.

Al respecto se reconocen principalmente dos aspectos: 1) ambigüedad en los conceptos y términos empleados; 2) prevalencia de prejuicios en torno a la migración y los migrantes; 3) concepciones sobre la migración como un problema.

Respecto al primer aspecto, aparecen afirmaciones que generalizan a la diversidad de flujos y tipos migratorios, ciñéndolos a la migración interna de personas jornaleras agrícolas migrantes, lo cual podría explicarse porque es la población en la que, principalmente, ha centrado la mirada el SEN durante más de 40 años, por lo que se tiende a asociar los términos migrante o migración a dicha condición migratoria. Sin embargo, esta mirada es parcial y limita la posibilidad de aclarar la categorización que se puede hacer de forma específica sobre los sujetos de interés. Ejemplo de esta mirada se identifica en el Comunicado 60, emitido por la Mejoredu el 21 de junio de 2022.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) presentó en foro virtual la memoria *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas* [...] El foro efectuado en Sinaloa —el estado con mayor población migrante del país y que concentra el 50.5% de las escuelas que atienden a esa población— fue moderado por Florentino Castro López, comisionado de la junta directiva de Mejoredu, quien afirmó que el mundo de la migración se ha modificado de manera radical y que actualmente, estados que eran expulsores también se han convertido en receptores de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes mexicanos y de países centroamericanos, caribeños y, en muchos casos, europeos o africanos que requieren de servicios educativos (Mejoredu, 2022c).

En cuanto al segundo aspecto, existe tendencia a mirar a las personas migrantes y a las condiciones migratorias, principalmente de los jornaleros agrícolas migrantes, desde la condescendencia hacia ese grupo, constituyéndose como un factor determinante para decidir a la población o poblaciones que se atenderá de forma prioritaria. Por otra parte, las condiciones de quienes desarrollan movilidad internacional como es el caso de la niñez procedente de Estados Unidos, son vistas como de menor importancia para su atención al suponer que no enfrentan vulnerabilidad alguna y, en el caso de la población de origen centroamericano se llegan a revelar expresiones que los criminalizan o victimizan. En este sentido, la priorización en la atención educativa hacia las poblaciones migrantes no se determina a partir de los datos y el análisis de su presencia, necesidades y condiciones “reales”, sino a partir de cómo se les percibe.

El tercer aspecto, se refleja en lo expresado en la pauta de revisión de la primera IF por los integrantes de la oficina de uno de los Comisionados de Mejoredu: “Si bien existe en el país el problema de la migración transnacional, este es menos grave que el problema de la migración interna y no se debe dejar a la educación indígena el problema de la migración interna, ya que ésta reviste su propia dinámica y problemática”.

Este tipo de afirmaciones y las concepciones detrás de ellas pueden llegar a derivar en la negación de las oportunidades que representa la migración y de las ventajas pedagógicas que conlleva, dificultando la posibilidad de imaginar la apropiación de una postura institucional, más allá del discurso político, que dé lugar a las prácticas docentes inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad cultural de la niñez migrante y recuperen su potencial pedagógico.

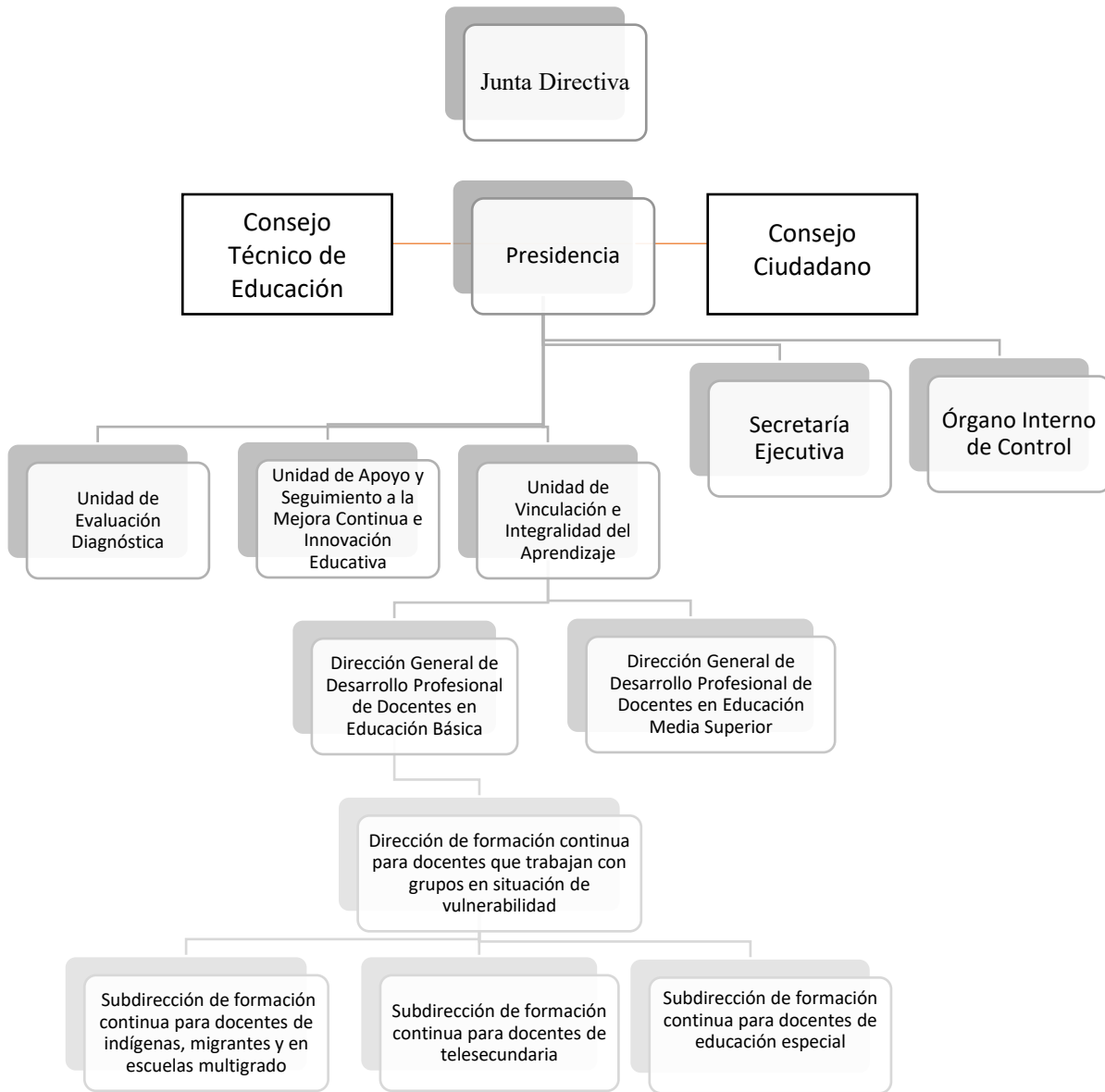
CAPÍTULO III GESTIÓN DEL PROYECTO

3.1 Organización de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

En los apartados de este capítulo se hace referencia a las áreas y actores implicados en el alcance de los objetivos del proyecto de intervención *La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con niñez migrante*, a fin de apoyar la comprensión de la jerarquía entre las áreas y actores, así como de su ámbito de actuación. Se inicia mostrando un organigrama general de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, institución en la que se enmarca su diseño y operación.

La Comisión se integra por: la Junta Directiva, el Consejo Técnico de Educación, y el Consejo Ciudadano, además se auxilia de una Secretaría Ejecutiva y cuenta con un Órgano Interno de Control. El diseño y operación está a cargo de tres unidades administrativas, entre las que se encuentra la UVIA, desde la cual se diseñará la IF a la que se hace referencia en este proyecto de intervención.

Figura 3.1 Organigrama de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación



Fuente: elaboración propia con base en Cámara de Diputados, 2019a.

La LRArt3º, señala que la Junta se integra por cinco personas denominadas “Comisionados”, especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o con experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa. Son nombradas por la Cámara de Senadores para ocupar el cargo durante siete años improrrogables, su renovación es escalonada y no pueden ser reelectas (Cámara de Diputados, 2019a. Art. 31).

El Consejo Ciudadano es un órgano colegiado de consulta de la Comisión, integrado por 15 personas con al menos diez años de experiencia en el ámbito educativo y con presencia reconocida a nivel regional o nacional. Son seleccionadas por convocatoria pública expedida por la Comisión, su propósito es conocer, opinar y dar seguimiento a los resultados de los trabajos que realice la Comisión, así como a las actividades para su difusión. El encargo de quienes integran el Consejo Ciudadano es de dos años de manera escalonada (Cámara de Diputados, 2019a. Cap. IV).

El Consejo Técnico de Educación, es un órgano colegiado multidisciplinario cuyo propósito es asesorar a la Junta en aspectos técnicos y metodológicos, en materia de mejora continua de la educación. Se integra por siete personas especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o con experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa. Son nombradas por la Cámara de Senadores, su cargo dura cinco años improrrogables, son renovados de forma escalonada y no pueden ser reelectos (Cámara de Diputados, 2019a. Cap. III).

La Comisión se integra por tres unidades administrativas, entre las que se encuentra la UVIA que a su vez se compone de tres direcciones generales responsables de las actividades para el desarrollo profesional de los docentes: una de Educación Básica y otra de Educación Media Superior. Así como de una dirección de vinculación institucional. En la dirección general de educación básica se ubica la *Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad* y dentro de ésta se encuentra la subdirección responsable de la formación de los docentes que atienden a población indígena, migrante y en escuelas multigrado, desde la cual se desarrolla el proyecto de intervención.

3.2 Plan de trabajo y Cronograma de actividades

En la tabla 3.1 se presenta una matriz que relaciona las secuencias de actividades para alcanzar los objetivos específicos del proyecto de intervención, las metas para su cumplimiento, los responsables de cada actividad (considerando, para su mejor entendimiento, la estructura organizacional de la Mejoredu) así como el cronograma con la temporalidad requerida para su desarrollo. Los elementos anteriores integran el Plan de trabajo para la realización de la propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante.

Algunas de las actividades que se presentan en la matriz se realizaron con anterioridad al año 2023, debido a que, por una parte, lo primero que se realizó en el año 2021 fue la inclusión de la formación docente en atención educativa a niñez migrante en la “Ruta de avance” del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2023. Educación Básica*, de la UVIA, y, por otra, que la propuesta de formación para docentes en atención educativa a niñez migrante que se plantea en el proyecto inició en 2022 con el diseño de la primera intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*, y del recurso que la acompaña: Bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, contribuyendo con ello al alcance de las metas consideradas en los objetivos específicos 1 y 2, principalmente.

En el caso del objetivo específico 2, se alcanzaron las metas propuestas en el año 2022 a excepción de la actividad 2.13 referente al desarrollo del proceso editorial de los dos documentos que integran la primera intervención formativa, a fin de que se publiquen en la página institucional y se pongan a consideración de las AEE para su implementación a partir de 2023.

Tabla 3.1 Matriz de Objetivos, Metas, Actividades y Responsables

Título del proyecto: La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con niñez migrante

Objetivo general: Diseñar una propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante enmarcada en la formulación de intervenciones formativas que desarrolla la Mejoredu, que parta de la experiencia y los saberes de las maestras y los maestros y reconozca su capacidad de agencia en el tránsito de una práctica homogénea hacia una práctica inclusiva, que visibilice y valore las características y necesidades educativas de la niñez migrante y contribuya a que los docentes construyan nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de su práctica con estas poblaciones.

Objetivos específicos	Metas	Actividades	Responsables	Cronograma
1. Diseñar la primera IF dirigida a que los docentes que atienden a niñez migrante en las escuelas públicas de nivel primaria en el SEN identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de esta población.	Un documento con el marco de referencia sobre las necesidades de formación de los docentes que atienden a niñez migrante en el SEN.	1.1 Revisar las reglas de operación, informes y documentos institucionales de los programas educativos dirigidos a población migrante a cargo del SEN; así como evaluaciones externas, estudios e investigaciones sobre éstos. 1.1.1 Identificar en las bases de datos del Prodep, la oferta de formación relacionada con niñez migrante.	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Junio 2022 Semanas 1 a 4
	Una base de datos que contenga la sistematización de las respuestas de los docentes participantes en la encuesta en línea a cargo de la Mejoredu.	1.2 Integrar preguntas específicas para identificar los principales desafíos en la práctica de los docentes que atienden a niñez migrante en educación básica y en la encuesta en línea a cargo de la Comisión.	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Junio-Julio 2022 Semanas 5 a 7
		1.3 Codificar y analizar las respuestas de los docentes a la encuesta en línea de la Comisión.		

Objetivos específicos	Metas	Actividades	Responsables	Cronograma
		1.4 Determinar los principales desafíos de la práctica docente para atender a niñez migrante, a partir de su frecuencia, pertinencia y viabilidad, priorizando su atención para diseñar la primera IF.		
	Dos documentos con la versión preliminar de la IF: - Intervención formativa. - Dispositivo formativo.	1.5 Elaborar la IF y diseñar el dispositivo formativo y recurso que la acompaña.	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Julio-septiembre 2022 Semanas 8 a 18
2. Fortalecer los planteamientos de la IF en su versión preliminar con las aportaciones de revisores internos de la Comisión, así como de docentes, equipos técnicos estatales y especialistas, a fin de integrar la versión final para su publicación en la página institucional.	Dos documentos con las pautas para revisión interna y externa por tipo de revisor: Pauta 1: Docentes Pauta 2: Especialistas y equipos técnicos	2.1 Elaborar los instrumentos para la revisión de los documentos de la IF (pautas: para revisores internos y; para docentes, especialistas y equipo técnico estatal).	Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad e integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Septiembre 2022 Semanas 18 y 19
		2.2 Elaborar los oficios de invitación a ser revisor de la IF dirigidos a docentes, equipos técnicos estatales y especialistas.		
	12 oficios de invitación a revisar los documentos de la IF: - 8 oficios a docentes de dos entidades federativas (cuatro oficios por entidad). - 2 oficios a equipos técnicos estatales (uno por entidad federativa). - 2 oficios a especialistas (uno por especialista).	2.3 Enviar los documentos que integran la IF y la pauta de revisión correspondiente, a los revisores internos. Enviar a los revisores externos lo anterior además del oficio de invitación.	Dirección General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica y Titular de la UVIA.	Octubre 2022 Semana 20

Metas	Actividades	Responsables	Cronograma
Una base de datos con la sistematización de aportaciones.	2.4 Diseñar la base de datos para sistematizar las aportaciones derivadas del proceso de revisión.	Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad e integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Octubre 2022 Semanas 21 a 23
	2.5 Sistematizar las aportaciones derivadas de las revisiones a los documentos de la IF.		
	2.6 Determinar los ajustes a realizar en los documentos de la IF, derivados de los comentarios y aportaciones de los revisores internos y externos.		
Dos documentos con la segunda versión preliminar de los componentes de las IF de la Mejoredu: - Intervención formativa. - Dispositivo formativo.	2.7 Incorporar los ajustes a la IF y al dispositivo, para integrar la segunda versión preliminar de ambos documentos.	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Noviembre 2022 Semanas 24 y 25
Dos documentos con la versión final de la IF de la Mejoredu: - Intervención formativa. - Dispositivo formativo.	2.8 Enviar la segunda versión preliminar de IF y dispositivo a la titular de la UVIA, para su revisión.	Dirección General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica.	Noviembre 2022 Semana 26
	2.9 Sistematizar los ajustes derivados de la revisión de la titular de la UVIA a los documentos de la IF (segunda versión preliminar).	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	
	2.10 Incorporar los ajustes derivados de la revisión de la titular de la UVIA a los documentos de la IF (segunda versión preliminar) para integrar la versión final.		Noviembre 2022 Semana 27

	Metas	Actividades	Responsables	Cronograma
	Dos documentos publicados en la página institucional: <ul style="list-style-type: none"> - Intervención formativa. - Dispositivo formativo. 	2.11 Enviar a la titular de la UVIA la versión final de los dos documentos de la IF para su aprobación por los integrantes de la Junta Directiva de la Comisión.	Dirección General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica y Titular de la UVIA.	Diciembre 2022 Semana 28
		2.12 Entregar la IF y el dispositivo formativo al área editorial de la Comisión, para iniciar su proceso editorial.	Titular de la UVIA.	Diciembre 2022 Semana 29
		2.13 Desarrollar el proceso editorial.	Dirección General de publicaciones de la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa.	Enero-marzo 2023 Semanas 30 a 42
3. Coordinar con las AEE los mecanismos para evaluar los alcances en la operación e implementación de la IF, a fin de identificar las dificultades por procesos y actores y fortalecer los planteamientos.	Un informe con los resultados de la evaluación a la implementación de la IF.	3.1 Contactar a las AEE que decidan implementar la IF a fin de orientar las actividades de planeación y coordinación.	Dirección General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica y Titular de la UVIA.	Marzo 2023 Semanas 43 a 46
		3.2 Seleccionar una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la IF.	Dirección General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica, Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad.	
		3.3 Determinar los instrumentos y mecanismos (encuestas, entrevistas, visitas y observaciones) para evaluar los alcances del propósito de la IF durante su implementación.	Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad e integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	

		Actividades	Responsables	Cronograma
		3.4 Identificar las dificultades por procesos y actores.	Integrantes del equipo de la Subdirección de formación para docentes que trabajan con población en situación de vulnerabilidad (población migrante, indígena y en escuelas multigrado) de la Mejoredu.	Abril 2023 Semanas 47 a 50
		3.5 Definir los elementos necesarios para fortalecer los planteamientos de la IF y del trayecto formativo objeto del proyecto de intervención.		

Nota: Como parte de la propuesta de formación docente que se propone el proyecto de intervención, a partir del mes de abril de 2023, se podría iniciar con el desarrollo de los componentes para el diseño de la segunda IF dirigida a atender el desafío de la práctica docente referente a que algunos niños y niñas migrantes hablan lenguas distintas al español.

En el año 2024 se daría inicio al diseño de la tercera IF dirigida a atender el desafío sobre los tiempos en que la niñez migrante solicita su ingreso a la escuela, así como su falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares.

Fuente: elaboración propia.

3.2.1 Cronograma de trabajo

Todas las actividades consideradas en el cronograma de trabajo en el año 2022, ya fueron realizadas. Las actividades correspondientes al año 2023, están por realizarse.

Tabla 3.2 Cronograma de trabajo

Actividad	2022																												
	Junio				Julio				Agosto					Septiembre					Octubre				Noviembre				Diciembre		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
A 1.1																													
1.1.1																													
A 1.2																													
A 1.3																													
A 1.4																													
A 1.5																													
A 2.1																													
A 2.2																													
A 2.3																													
A 2.4																													
A 2.5																													
A 2.6																													
A 2.7																													
A 2.8																													
A 2.9																													
A 2.10																													
A 2.11																													
A 2.12																													

Fuente: elaboración propia.

Actividad	2023																								
	Enero					Febrero					Marzo					Abril					Mayo				
	Semana																								
	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50				
A 2.13																									
A 3.1																									
A 3.2																									
A 3.3																									
A 3.4																									
A 3.5																									

Fuente: elaboración propia.

3.3 Estrategias a utilizar con cada uno de los actores involucrados

La coordinación e implementación del proyecto de intervención requiere la puesta en marcha de una serie de estrategias globales⁴³ para dar seguimiento y monitoreo a la planificación de las actividades y determinar las evidencias que permitirán comprobar el cumplimiento de las metas y objetivos.

Dichas estrategias están bajo la responsabilidad de los diferentes actores involucrados en la gestión, desarrollo y operación de la IF lo que requiere de mecanismos de coordinación y colaboración cercana entre las AEE responsables de la implementación, los equipos técnicos en cada entidad federativa, así como con quienes coordinan y diseñan la intervención en la Mejoredu. A continuación (tabla 3.3), se presentan las estrategias a utilizar con cada uno de los actores involucrados en la gestión, desarrollo y puesta en marcha del proyecto de intervención; las actividades planteadas para su cumplimiento; así como las evidencias que permitirán comprobar su impacto. Asimismo, se presenta el estado de avance en el alcance de las estrategias considerando que las actividades derivadas de este proyecto de intervención comenzaron en 2021.

⁴³ En este momento de la tesis se hace referencia a estrategias entendiendo que estas integran una serie de actividades agrupadas por actores clave en el alcance de los objetivos del proyecto de intervención.

Tabla 3.3 Estrategias para dar seguimiento y monitoreo a la planificación de las actividades para alcanzar los objetivos del proyecto de intervención

Estrategia 1.			
Incluir la atención educativa a niñez migrante en el <i>Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica</i> de la UVIA. ⁴⁴			
Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
Comisionados de la Junta directiva de la Comisión (JD). Titular de la UVIA. Director General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica (DG), Director de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad (DA). Subdirector de formación continua para docentes de poblaciones indígenas, migrantes y en escuelas multigrado (SD).	SD: Dialogar sobre la importancia de la atención educativa a niñez migrante con el DA, a fin de contar con su apoyo para realizar las gestiones necesarias con el DG, con la UVIA y con la JD, para su inclusión en la ruta de avance del Programa de Formación.	Alto	La formación docente en atención educativa a niñez migrante se incorpora a la ruta de avance del <i>Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Básica</i> .
<p>Estado de avance: Realizado</p> <p>La ruta de avance del Programa de formación incluye dos IF, la primera de ellas se corresponde con la IF a la que se hace mención en esta tesis:</p> <p><i>Niñas y niños en contextos migratorios</i>. A implementarse en 2023.</p> <p>Durante su diseño se ajustaron sus planteamientos para dirigirse a los docentes de niñez migrante (hijos de jornaleros agrícolas migrantes, procedentes de EE. UU. y de Centroamérica en las caravanas migrantes) que laboran en escuelas de nivel primaria del SEN (generales, indígenas y de organización multigrado).</p> <p><i>Niñas y niños jornaleros indígenas migrantes</i>. A implementarse en 2025.</p> <p>Sus planteamientos se ajustarán conforme se avance en su diseño.</p>			
Estrategia 2 (se relaciona con el alcance de los objetivos específicos 1 y 2).			
Diseñar la primera IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria, considerada en la ruta de avance del programa de formación.			
Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
DA e integrantes del equipo de la SD	DA e integrantes del equipo de la SD: Diseñar la primera IF en apego a los componentes para su formulación definidos por la UVIA. En sus planteamientos se integrarán las metas de los objetivos específicos 1 y 2, que se presentan en el Cuadro 3.1 Matriz de Objetivos, Metas, Actividades y Responsables, del Plan de trabajo.	Alto	Se cuenta con la primera propuesta de IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria, integrada por dos documentos: - Intervención formativa - Dispositivo formativo

⁴⁴ Los cargos de los diferentes actores involucrados se abrevian con siglas, a fin de facilitar su identificación al indicar sus niveles de responsabilidad en las actividades: los comisionados de la Junta directiva de la Mejoredu, se identifica como JD; la Titular de la Unidad de Vinculación e Integralidad del aprendizaje se identifica como UVIA; el Director General de Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Básica, como DG; el Director de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad, como DA (dirección de área); el Subdirector de formación continua para docentes de indígenas, migrantes y en escuelas multigrado, como SD y; las Autoridades educativas de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, como AEE.

Estado de avance: Realizado

Se diseñó la primera IF integrada por dos documentos:

Intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*. Dirigida a las AEE.

Bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*. Dirigida a los docentes que atienden a niñez migrante.

La bitácora es el recurso en el que se describen y desarrollan las secuencias de actividades organizadas en el dispositivo formativo Tertulia pedagógica.

Como parte del diseño se realizó el proceso de revisión y mejora de la versión preliminar de la IF, contando con la participación de 13 revisores: cuatro internos y nueve externos a la Comisión.

Estrategia 3 (se relaciona con el alcance de los objetivos específicos 1 y 2).

Aprobación de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.

Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
UVIA y JD	UVIA: Presentar la IF y su proceso de formulación a los comisionados de la JD, para su aprobación.	Alto	Se cuenta con la aprobación de la IF por escrito de la JD.

Estado de avance: Realizado

El 15 de diciembre de 2022, la JD aprobó la IF.

Estrategia 4 (se relaciona con el alcance de los objetivos específicos 1 y 2).

Formación editorial y emisión de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.

Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
UVIA e integrantes del área de publicaciones de la Comisión	UVIA: entregar los archivos de la IF al área de publicaciones de la Comisión, a fin de iniciar el proceso editorial para su publicación en la página institucional.	Alto	La IF (Intervención y dispositivo) se publican en la página institucional.

Estado de avance: En curso

El 16 de diciembre de 2022 la Titular de la UVIA envió la IF al área editorial para su formación y posterior publicación en la página institucional.

Estrategia 5 (se relaciona con el alcance del objetivo específico 3).

Poner a disposición la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.

Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
UVIA, DG y AEE	UVIA a través de la DG: Establecer comunicación con las AEE, a fin de poner a su disposición la IF.	Alto	Documento con los acuerdos derivados de la comunicación con las entidades federativas, en el que se asienta el interés por implementar la IF.

Estado de avance: Pendiente

Estrategia 6 (se relaciona con el alcance del objetivo específico 3).

Elaboración de la estrategia estatal para la implementación de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.

Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
AEE con apoyo de los equipos técnicos estatales de formación continua en cada entidad, DG y SD	AEE: Designar a las figuras educativas que fungirán como Coordinadores del desarrollo de la IF. Determinar las actividades de acompañamiento pedagógico, <i>in situ</i> o a distancia, durante la	Alto	

	<p>planeación, implementación y conclusión de la IF.</p> <p>Designar a la autoridad educativa que llevará a cabo la firma de las constancias de participación en el proceso formativo, para dar fe de su valor oficial.</p> <p>DG y SD: Contactar a las AEE que hayan decidido implementar la intervención formativa, para orientar las actividades de planeación y coordinación en cuanto al tiempo, modalidad, organización y condiciones institucionales para su implementación.</p>		
--	---	--	--

Estado de avance: Pendiente

Estrategia 7 (se relaciona con el alcance del objetivo específico 3).

Monitoreo de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.

Actor	Actividades	Impacto	Evidencias de impacto
<p>AEE e integrantes de los equipos estatales que designen como responsables del monitoreo en cada estado, UVIA y DG</p>	<p>AEE: Designar al equipo responsable del monitoreo de la implementación de la IF a fin de que establezcan un plan de monitoreo que les permita contar con datos cuantitativos y cualitativos que aporten elementos para determinar el cumplimiento del propósito de la intervención y para su mejora en la operación estatal.</p> <p>Equipo estatal responsable del monitoreo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar la puesta en marcha de la IF y recuperar los documentos que den cuenta de la participación de los docentes (testimonios, narrativas, producciones...) y del avance para la consecución de sus propósitos. • Instrumentar mecanismos para conocer la opinión, percepción y valoración de los docentes y coordinador de la IF (foros, grupos de enfoque, visitas, etc.), a fin de recuperar información cuantitativa y cualitativa para valorar su diseño, operación y resultados, emitiendo informes. <p>UVIA y DG: Seleccionar una muestra de los estados que implementen la intervención formativa, a fin de obtener información para su ajuste y mejora.</p>	<p>Alto</p>	<p>Instrumentos para la recuperación de información, e informes con los resultados del monitoreo.</p>

Estado de avance: Pendiente

Fuente: elaboración propia.

3.4 Recursos y presupuesto

Las actividades para el alcance de los objetivos del proyecto de intervención se desarrollan, en su mayoría, al interior de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación bajo la responsabilidad de la UVIA principalmente a cargo del personal que integra la Subdirección de formación continua para docentes de poblaciones indígenas, migrantes y en escuelas multigrado de la Dirección de formación continua para docentes que trabajan con grupos en situación de vulnerabilidad. Por lo que los recursos serán cubiertos en su totalidad por la Mejoredu, excepto aquellos derivados de su implementación y valoración en los estados en que la AEE decida operar las IF que integren la propuesta de formación docente, en cuyo caso los gastos derivados de estos procesos serán cubiertos con recurso estatal.

En la tabla 3.4 se muestra un cálculo del presupuesto mensual y global para el desarrollo de los procesos de diseño, implementación y monitoreo de la primera IF, desglosados en cuatro actividades generales derivadas de las siete estrategias para alcanzar los objetivos del proyecto de intervención. Este presupuesto se refrendaría para el diseño de las siguientes IF que integren la propuesta de formación.

Tabla 3.4 Presupuesto por actividad para el diseño, implementación y monitoreo de la primera IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria

Actividad	Presupuesto (mensual)⁴⁵	Rubro	Frecuencia	Total
Gestiones para incluir la atención educativa a niñez migrante en el Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica de la UVIA.	Subdirector: 30,000.00 Jefe de proyecto: 20,000.00 Enlace: 10,000.00	Recursos humanos: Honorarios de un subdirector, tres jefes de proyecto y un enlace.	6 meses	600,000.00
Diseño de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.				
Consulta y mejora de la versión preliminar de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria.	Subdirector: 30,000.00 Jefe de proyecto: 20,000.00 Enlace: 10,000.00	Recursos humanos: honorarios de un subdirector, tres jefes de proyecto y un enlace.	2 meses y medio	250,000.00
	No aplica ⁴⁶	Infraestructura-Inmuebles: - Renta edificio de oficinas - Pago de mantenimiento - 5 escritorios - 5 sillas de escritorio	Un año	No aplica
	No aplica	Servicios: - luz, agua, predial, teléfono.	Un año	No aplica
	No aplica	Equipo informático: - 5 computadoras de escritorio (una por persona) - 1 impresora	Un año	No aplica
	No aplica	Servicios de Internet y comunicación: - Internet de banda ancha-6 teléfonos (uno por persona).	Un año	No aplica
	No aplica	Papelería: - Cuadernos - Hojas blancas - Plumas - Lápices	Un año	No aplica

⁴⁵ El presupuesto se estima considerando la suma de los montos salariales mensuales del personal que conforma el equipo de la subdirección de formación continua para docentes de poblaciones indígenas, migrantes y en escuelas multigrado (subdirector, jefe de proyecto y enlace). Las responsabilidades y actividades de este personal son variadas, por lo que las referentes al Proyecto de Intervención representan una de estas. Sin embargo, el monto que se muestra en la tabla 3.3 corresponde al salario total considerando todas las actividades a su cargo. En los recursos se omite el cálculo de los salarios de directores general y de área, del titular de la UVIA, así como de los integrantes de la junta directiva de la Comisión, considerando que el diseño de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria está, principalmente a cargo de los integrantes del equipo de la subdirección.

⁴⁶ El presupuesto para cubrir los gastos de infraestructura, servicios básicos, equipo informático y de oficina, así como los insumos electrónicos, los servicios de Internet y comunicación, y los materiales de papelería, son adquiridos o contratados por la Mejoredu para uso de todo el personal de la institución, por lo que no se hace un cálculo específico.

Actividad	Presupuesto (mensual)⁴⁷	Rubro	Frecuencia	Total
Monitoreo y evaluación de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria en una muestra de entidades federativas que hayan decidido implementarla. ⁴⁸	Pasajes aéreos para una persona: 1,800.00. Viáticos por día para una persona. 2,500.00	Viáticos y pasajes: - Vuelos redondos a una entidad federativa, para 2 personas. - Viáticos (hospedaje, alimentación y traslados), para 2 personas.	1 vez (estancia por dos noches, tres días)	Pasajes: 3,600.00 Viáticos: 15,000
				Total 868,600.00

Fuente: elaboración propia.

⁴⁷ El presupuesto se estima considerando la suma de los montos salariales mensuales del personal que conforma el equipo de la subdirección de formación continua para docentes de poblaciones indígenas, migrantes y en escuelas multigrado (subdirector, jefe de proyecto y enlace). Las responsabilidades y actividades de este personal son variadas, por lo que las referentes al Proyecto de Intervención representan una de estas. Sin embargo, el monto que se muestra en la tabla 3.3 corresponde al salario total considerando todas las actividades a su cargo. En los recursos se omite el cálculo de los salarios de directores general y de área, del titular de la UVIA, así como de los integrantes de la junta directiva de la Comisión, considerando que el diseño de la IF para docentes que atienden a niñez migrante en el nivel de primaria está, principalmente a cargo de los integrantes del equipo de la subdirección.

⁴⁸ Los gastos se calculan en una entidad federativa del norte del país considerando que en el proceso de revisión de la versión preliminar de la IF participaron docentes de Chiapas y de Tabasco. Los montos podrían variar dependiendo de la cantidad de entidades federativas que se definan en la muestra para desarrollar el monitoreo por parte de la Comisión.

3.5 Evaluación y conclusiones

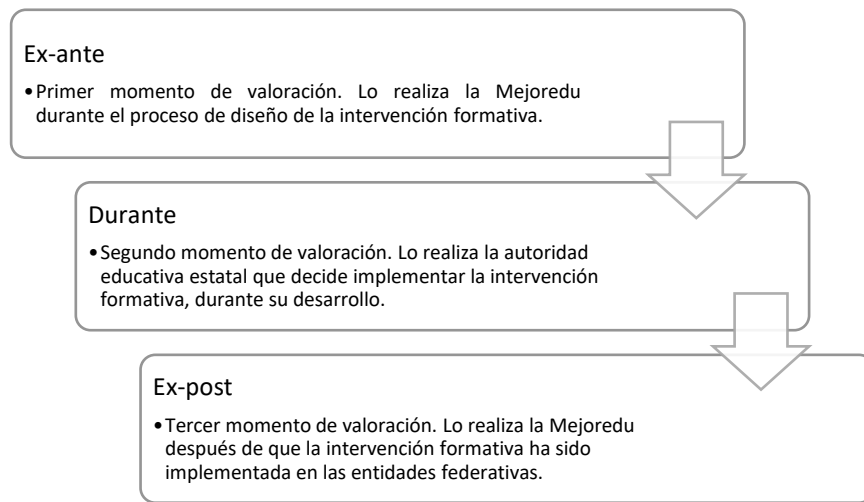
3.5.1 Evaluación de los resultados esperados

Como se ha mencionado con anterioridad, el presente proyecto se enmarca en la formulación de las IF que plantea la Mejoredu, instancia en la que se diseñó la primera de ellas: Intervención formativa. *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* y el recurso: Bitácora. *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente.*

Como en todas la IF que formula la Mejoredu, esta IF se basa en seis componentes (figura 2.1) los cuales consideran diferentes momentos para valorar el alcance de sus objetivos durante su diseño, implementación y monitoreo, a fin de formular recomendaciones para su fortalecimiento.

A continuación, se detallan las estrategias e indicadores que permitirán evaluar la pertinencia y el logro de objetivos, así como la eficiencia, el impacto y la sustentabilidad de las actividades planteadas en la IF actualmente diseñada. Estas estrategias e indicadores se considerarían en cada una de las intervenciones que integren la propuesta de formación para docentes que atienden a niñez migrante.

Figura 3.2 Resultados de la intervención formativa. Momentos de evaluación



Fuente: elaboración propia.

Ex-ante. Se realiza a través de dos tipos de evaluación: *interna* a cargo de personal de la dirección de educación media superior de la misma unidad administrativa en que se diseña la intervención formativa; es decir, de la UVIA; por parte de algún integrante de otra unidad administrativa de la Comisión; así como por alguno de los comisionados de su junta directiva; y *externa* mediante la invitación a participar en el proceso de revisión de las versiones preliminares de la intervención y del recurso, a docentes de niñez migrante en el nivel de primaria; equipos técnicos estatales de formación continua y especialistas en el tema objeto de la IF.

Durante. Se lleva a cabo durante la implementación de la intervención formativa, evaluando, entre otros aspectos, la pertinencia de la estructura, contenidos, actividades y tiempos planeados para su desarrollo, así como la viabilidad de los mecanismos propuestos por la Comisión para su implementación a cargo de las AEE que decidan desarrollarla, a fin de identificar aciertos y errores en el alcance de los resultados esperados y realizar un balance.

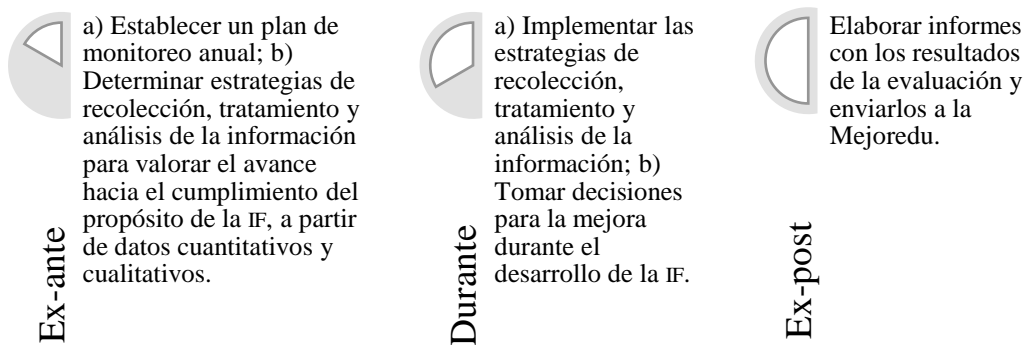
En este proceso se identificarán las dificultades y problemáticas presentadas, así como las actividades que se realizaron para atenderlas, además de valorar si los materiales y recursos estuvieron a disposición de los participantes y si fueron pertinentes a las características y

condiciones de los docentes, escuelas, zonas escolares y entidad federativa que la implementa a fin de realizar los ajustes necesarios para su mejora.

Este momento de evaluación estará estrechamente vinculado a las metas, actividades y cronogramas propuestos en el Plan de trabajo del proyecto de intervención principalmente, al objetivo específico 3. *Coordinar con las autoridades educativas de educación básica de los estados y de la Ciudad de México los mecanismos para evaluar los alcances en la operación e implementación de la intervención formativa, a fin de identificar las dificultades por procesos y actores y fortalecer los planteamientos.*

Es importante reiterar que la Comisión no cuenta con atribuciones para operar sus propuestas por lo que la implementación y el monitoreo de las IF que integren la propuesta de formación estará bajo la responsabilidad de las AEE quienes, a su vez, tendrán que realizar actividades de monitoreo antes, durante y después de la implementación de cada IF, conforme las actividades que se muestran en la figura 3.3.

Figura 3.3 Actividades de monitoreo a cargo de las autoridades educativas estatales



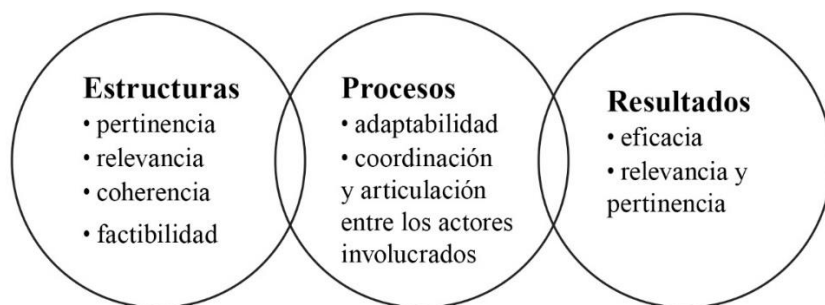
Fuente: elaboración propia

Por su parte la Comisión tendrá que conocer los mecanismos de seguimiento y valoración de cada IF que se implemente, los periodos y los instrumentos para realizarlo; así como el tipo de evaluación que se realizará. En esta etapa, también se valorará la gestión de las instituciones y actores educativos que participen en la formación de los docentes, así como las actividades de apoyo y acompañamiento a la implementación de la intervención.

Ex-post. Consiste en la recuperación de los resultados del monitoreo en las entidades federativas que hayan implementado la IF, a fin de identificar sus resultados y tomar decisiones para su mejora.

A continuación, se presentan los indicadores y criterios, para esta valoración organizados en estructuras, procesos y resultados, considerando que los primeros (estructuras y procesos) son “parte de las evaluaciones continuas, concurrentes”; y que los resultados, “se trata de recolecciones específicas que se realizan en general en momentos intermedios o más avanzados de la ejecución” (Niremberg *et al.*, 2005: 153).

Figura 3.4 Organización de los indicadores para evaluar la intervención formativa



Fuente: elaboración propia con base en Niremberg *et al.*, 2005.

La conjunción de los indicadores de estructura, procesos y resultados contribuyen a vislumbrar si la IF se orienta hacia la dirección deseada, si los efectos que se obtienen son acordes con lo esperado o si es necesario hacer ajustes. En la tabla 3.5 se describen los criterios de cada indicador.

Tabla 3.5 Criterios de los indicadores de estructura, procesos y resultados para evaluar la intervención formativa

Estructura	
Pertinencia	<p>La IF será pertinente si durante su diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recupera las problemáticas específicas de la práctica docente conforme al nivel, modalidad y tipo de servicio, siendo acorde a las características de los contextos en que se desarrolla, a partir de realizar un análisis del estado de la situación que enfrenta la formación docente. ✓ Plantea un objetivo de formación que contribuya a alcanzar la situación deseable que aspira lograr, a partir de: ✓ Determinar los aspectos a mejorar en la práctica docente. ✓ Definir el dispositivo formativo, los detonadores para la reflexión de la práctica y la modalidad para su desarrollo. ✓ Establecer la ruta de avance para profundizar en los contenidos formativos a fin de fortalecer los saberes y conocimientos docentes que contribuyan al logro del objetivo.
Relevancia	<p>La IF será relevante si en su diseño propone contribuir a la mejora de la práctica y desarrollo profesional docente y al derecho a la educación de la niñez migrante, en particular si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El objetivo de la IF contribuye a fortalecer la identidad y la autonomía docente, para construir respuestas pertinentes a la atención educativa a niñez migrante. ✓ Incorpora en los dispositivos formativos elegidos detonadores para la reflexión y el aprendizaje docente, a través del análisis de situaciones relacionadas con la práctica en el aula y en la escuela, de forma particular con niñas y niños migrantes, así como en la sistematización y reflexión continua sobre su práctica.
Coherencia	<p>La IF será coherente si en su diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El propósito responde a la problematización de la práctica docente identificada. ✓ Muestra consistencia entre las situaciones problemáticas identificadas y los contenidos de formación propuestos. ✓ Los contenidos se materializan, de forma congruente en los dispositivos formativos, en los referentes para pensar y movilizar la práctica, en los detonadores para la reflexión y en los recursos y materiales que contribuyen al logro de los propósitos de formación. ✓ Los mecanismos de monitoreo son consistentes para valorar su diseño, operación y resultados.
Factibilidad	<p>La IF será factible si su diseño considera la viabilidad de lo planeado en función de las condiciones y el contexto en que se desarrollará, así como la coordinación de actores e instancias que deberán articularse, en particular si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta la modalidad (presencial, no presencial o híbrida) del dispositivo formativo en correspondencia con el contexto específico en que se desarrollará y las características de los docentes participantes. ✓ Define las funciones de la persona que fungirá como coordinador respecto a la comunicación adecuada en espacios sincrónicos y asincrónicos, la gestión del trabajo colaborativo, la reflexión individual y colectiva, la retroalimentación y la evaluación de las actividades planteadas.
Procesos	

Adaptabilidad	<p>La IF será adaptable si durante el monitoreo se ajusta a las condiciones en que se desarrolla a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar las condiciones institucionales (espacio, tiempo suficiente, estructura organizativa, equipamiento y materiales disponibles) que impiden el logro de los objetivos, a partir de examinar en forma periódica el desarrollo de la intervención formativa. ✓ Flexibiliza el diseño de la IF ante situaciones inesperadas.
Coordinación y articulación entre los actores involucrados	<p>La IF mostrará coordinación y articulación entre los actores involucrados en su desarrollo si existe concertación de esfuerzos y sinergias entre distintos actores educativos para alcanzar su objetivo; en particular si durante el monitoreo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da seguimiento a los acuerdos, compromisos y actividades de colaboración entre las AEE, otras instituciones de educación y los participantes, en función de garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso a los materiales y recursos y el acompañamiento oportuno durante el proceso formativo. ✓ Se verifica que se realizaron actividades de interlocución con los docentes participantes asegurando el acompañamiento por parte de los coordinadores, promoviendo la movilización de saberes y conocimientos e implementando procesos de reflexión sobre la práctica docente, a fin de resignificarla y mejorarla. ✓ Se confirma que se desarrollaron las estrategias de acompañamiento pedagógico y se atendieron las situaciones técnicas y operativas planteadas por los docentes.
<p>Resultados</p> <p>En esta etapa se valoran los resultados de la IF y se determina su contribución al logro de su propósito, además se explican las causas por las que tuvo o no resultados positivos y se identifican los resultados no previstos en su diseño.</p>	
Eficacia	<p>La IF será eficaz si se relaciona con el grado en que se logró su propósito, es decir, si ofrece resultados vinculados a la mejora de la práctica docente en el corto y mediano plazo; en particular si se verifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceptación expresada en la satisfacción de los docentes participantes en la IF. ✓ Equidad porque garantiza el acceso, permanencia y conclusión de los docentes en la IF e identifica aspectos que hayan obstaculizado la igualdad de oportunidades. ✓ Coordinación entre las distintas autoridades educativas y otros actores involucrados como impulsores del acceso oportuno, la participación y conclusión de la IF. ✓ Suficiencia del personal, los recursos físicos, tecnológicos y económicos empleados para el desarrollo de la IF.

**Relevancia y
pertinencia**

La IF será relevante y pertinente si:

- ✓ Fomenta la movilización, resignificación y fortalecimiento de saberes y conocimientos.
- ✓ Impulsa el desarrollo de habilidades que inciden en el fortalecimiento de la práctica profesional.
- ✓ Posibilita la construcción de espacios para la reflexión sobre la práctica, el diálogo, la deliberación y el trabajo colaborativo.
- ✓ Promueve cambios que inciden en la mejora de la enseñanza a niñas y niños migrantes.
- ✓ Incorpora tecnologías, materiales y recursos adecuados al contexto como apoyo para el aprendizaje y la enseñanza.
- ✓ Los recursos y materiales son accesibles.
- ✓ El acompañamiento de los coordinadores contribuye al logro de los propósitos de la IF.

Fuente: elaboración propia con base en Niremberg *et al.*, 2005.

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones que se presentan a continuación son un bosquejo de ideas que se infieren del análisis documental y del conocimiento parcial del fenómeno de estudio, a partir del proceso derivado de la formulación de la IF *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*, dirigida a las AEE, y de la bitácora *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente*, dirigida a docentes que atienden a niñez migrante, las cuales se tendrán que valorar, reformular y ampliar una vez que se implementen en las entidades federativas que así lo decidan, dando cuenta de la articulación entre migración, educación y formación docente.

A escala macro, se concluye que la política migratoria del Estado mexicano no reconoce los cambios en las tendencias migratorias del país, que ha pasado de ser principalmente de origen y tránsito a ser de destino, con una composición de flujos mixtos. Esta falta de reconocimiento impacta en todos los ámbitos de atención a las personas migrantes, incluyendo el educativo, y se manifiesta, en el mejor de los casos, en el desarrollo de propuestas de atención diferenciadas por tipo migratorio, enfocadas a sólo algunas condiciones y excluyendo a otras.

A no reconocer el dinamismo y complejidad del panorama migratorio en el país se suma la visión carencial e instrumental con la que el SEN históricamente ha concebido a las y los docentes, situándolos como meros operadores de políticas y actividades definidas en áreas centrales, mediante alternativas de formación estandarizadas y aparentemente válidas para todas las circunstancias, sin considerar sus saberes, conocimientos, intereses y necesidades. Ello ha derivado en obstáculos y limitaciones en las formas de desarrollar la práctica educativa (Ortega, 2011; Vezub, 2013).

En este marco, se hace evidente la necesidad de generar nuevas formas de ejercer la profesión docente, lo que demanda maneras novedosas de concebirla y desarrollarla desde una perspectiva de la práctica, como un proceso de larga duración enmarcado e impactado por las condiciones institucionales. Ello implica adoptar una visión que apoye el reconocimiento del docente como un profesional cuyo aprendizaje y formación ocurren durante toda su carrera, brindándole oportunidades y condiciones para que amplíe su conocimiento, afirme su compromiso ético y, en

general, fortalezca el ejercicio de su profesión, superando así la idea de la formación como una serie de actividades cuyo propósito es subsanar déficits o comunicar los cambios acordados por el sistema. Simultáneamente, es preciso que se asigne al docente la responsabilidad que le ha sido negada como profesional: el compromiso de ayudar a la totalidad de sus estudiantes a tener éxito (Hargreaves y Fullan, 2014; Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Finalmente, se identifica una desarticulación entre la política migratoria que explicita el cumplimiento de los derechos humanos —entre ellos a la educación— y la que se opera en la realidad (Colef, s.f.a), lo cual se refleja en las escasas propuestas de modelos de formación y atención educativa a la niñez migrante de diferentes contextos migratorios en el país.

A escala micro, se concluye que las autoridades educativas, en los ámbitos federal y estatal, requieren contar con mayor información sobre la diversidad de condiciones migratorias de índole internacional que involucran a niños y niñas en México, y sobre la necesidad de hacer efectivo su derecho a la educación mediante el desarrollo de actividades que faciliten su ingreso, permanencia y tránsito entre niveles y grados en la educación básica a cargo del SEN, haciendo especial énfasis en las relacionadas con la formación de los docentes para que sean reconocidos como figuras centrales en el logro educativo (Imbernón, 2016, Pérez, 2012 y Tenti, 2010, citados en Camacho, 2018).

Lo anterior subraya la urgencia de desarrollar acciones que contribuyan a revalorizar el magisterio mediante el diseño e implementación de programas de formación que fortalezcan las prácticas docentes, tanto en lo individual como en lo colectivo, tomando en consideración los contextos donde las y los docentes desarrollan su labor educativa, así como la diversidad de condiciones y características de las poblaciones a las que atienden. El mapeo de las actividades de formación para docentes de nivel primaria que el SEN desarrolla y ha desarrollado en materia de atención educativa a niñez migrante permitió acercarse a la valoración del interés prestado al tema migratorio en la formación docente en México. De ahí se concluyó lo siguiente:

- a) La formación docente considera cada vez menos contenidos específicos para dar atención educativa a estudiantes con procesos de migración interna, como los hijos de jornaleros

agrícolas migrantes; es escasa para niños y niñas procedentes de Estados Unidos; casi nula y coyuntural para quienes llegaron de Centroamérica en las caravanas migrantes de 2018; y nula para otras condiciones migratorias.

- b) Las políticas en México han conformado un sistema educativo históricamente excluyente, nacionalista y homogéneo, que no ha logrado transitar hacia una educación inclusiva que considere la igualdad de condiciones para la totalidad de niños y niñas en el país, independientemente de su situación migratoria. Esta concepción ha permeado los enfoques, prioridades y contenidos de la formación docente, por lo que ésta no considera la temática migratoria o lo hace de forma segmentada (por tipo migratorio).
- c) El SEN carece de modelos de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que consideren la concurrencia institucional, incidan en los resultados educativos y contribuyan a garantizar el derecho a la educación de la niñez migrante, lo que profundiza la segmentación.

Otras reflexiones finales se podrán afirmar una vez que se implemente la primera IF de la propuesta de formación del proyecto de intervención y se cuente con resultados derivados de la recuperación de los pensamientos y opiniones de un grupo de docentes en diferentes entidades federativas participantes en su implementación, cuya voz será uno de los recursos más valiosos para profundizar en la comprensión de la problemática planteada. El acercamiento a sus interpretaciones, valoraciones y significados sobre las oportunidades y dificultades que enfrenta la niñez migrante, así como sobre sus propias necesidades de formación docente para atenderlos, hará posible fortalecer la IF actual y el trayecto para la formación docente en atención educativa a niñez migrante.

En el trayecto para diseñar la propuesta de intervención se considera la necesidad de sumar otras voces a la de los docentes —directores escolares, funcionarios de gobierno, población migrante, especialistas en educación y en migración, integrantes de asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales con experiencia en atención a población migrante de Centroamérica— con el fin de reconstruir una narrativa común que complemente los resultados derivados del mapeo de las dificultades que enfrentan niños y niñas migrantes y de los desafíos que representa su atención educativa en la práctica docente. Conviene que tales mapeos se hagan desde una muestra con

representatividad nacional de maestros y maestras, que permita ampliar la identificación de lo común y lo específico a cada población, para contar con insumos que contribuyan al fortalecimiento y pertinencia de las actividades y estrategias que integren la propuesta de formación docente en atención educativa a niñez migrante.

La identificación de los vacíos, las fortalezas y los retos en materia de formación docente en atención a población migrante derivada de estos acercamientos permitirá afinar y determinar los aspectos a mejorar en la práctica educativa de los docentes, fortaleciendo y afinando la ruta de avance para su formación mediante el desarrollo de intervenciones formativas sistemáticas y graduales, cuyos contenidos sean de largo aliento y se integren en un trayecto dirigido específicamente a su particular desarrollo profesional, en vez de una serie de cursos o un par de intervenciones formativas.

Se concluye igualmente la necesidad de desarrollar propuestas formativas basadas en el enfoque de derechos, inclusión, justicia social y atención a la diversidad como aspectos sustantivos en la educación de la totalidad de niños y niñas, con énfasis en los grupos en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentra la niñez migrante de los tipos migratorios referidos en este proyecto de intervención —jornalera agrícola migrante, procedente de Estados Unidos y de Centroamérica—, atravesados por contenidos específicos de acuerdo con su tipo de movilidad migratoria. Ello marcará una distinción en la forma en que tradicionalmente han sido tratados estos enfoques: los temas de inclusión, diversidad, justicia social y derechos humanos en el SEN han sido considerados "transversales" a los contenidos curriculares, lo que termina por desdibujarlos del mapa curricular y de la práctica educativa cotidiana.

También se concluyó que las propuestas educativas y de formación docente parten y se centran en los tipos de movilidad migratoria, a través del diseño programas específicos a éstos, muchas veces en espacios y tiempos distintos a los del resto de los estudiantes, generando así segregación como lo han señalado correctamente Javier Murillo y Cynthia Martínez (2017), Emilia Ferreiro (1998, citada en SEP, 2008) y otros investigadores.

Diseñar propuestas de formación docente y de atención educativa a la niñez migrante, que partan de reconocer la heterogeneidad sin caer en actividades que segreguen, es un reto mayor, considerando que son muchos los 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, por lo que la niñez en cada tipo de migración representa desafíos particulares para los docentes. Pretender abarcar esta diversidad conlleva el riesgo de obviar o reducir realidades complejas.

La propuesta de formación docente representa una oportunidad para que Mejoredu fortalezca las opciones educativas existentes y genere nuevas alternativas orientadas a que las acciones del SEN sean más incluyentes y contribuyan a eliminar las BAP que enfrenta la niñez migrante; así como a formular un sistema integral de formación que reconozca la autonomía profesional y los rasgos particulares que caracterizan la práctica educativa de las y los docentes, aprovechando el marco político actual donde se consignó a la formación como un derecho de maestras y maestros y se elevó a rango constitucional (Cámara de Diputados, 2019b).

Finalmente, se requiere que la Comisión fortalezca sus acciones de gestión con las autoridades educativas federales (a través de la SEP y de la Coordinación Nacional del SCMM) así como con las AEE, a fin de crear un andamiaje más sólido para articular acciones de formación, desde sus ámbitos de competencia, en un marco de corresponsabilidad que contribuya a garantizar el derecho de todos los profesionales de la educación a una formación pertinente, que responda a sus necesidades y en la que ellos sean sus principales artífices.

Recomendaciones

La primera IF derivada del proyecto de intervención es apenas una modesta contribución a la formación de docentes que atienden a niñez migrante; mejorarla requiere que el Estado mexicano establezca estrategias y acciones integrales que vayan más allá del ámbito educativo. A continuación, se hacen algunas recomendaciones, tanto en materia de gobernabilidad migratoria, como de formación docente con objeto de contribuir a la mejora de la formación de este tipo de profesionales de la educación.

Las recomendaciones en esta materia se dirigen a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, instancia desde la que se diseña y opera el presente proyecto de intervención. Finalmente, se esbozan algunas sugerencias orientadas a mejorar la respuesta a los desafíos que enfrentan niñas y niños migrantes, los cuales impactan en el desarrollo de la práctica docente.

En materia de gobernabilidad migratoria

- Es recomendable que la política de gobernabilidad migratoria configure una clara política para la inmigración y el tránsito por México, a partir de reconocer los cambios de las tendencias migratorias en el país. No tomar en cuenta esta condición tiene consecuencias en todos los ámbitos de atención a las personas migrantes, incluyendo la esfera educativa. Ésta persiste en una mirada nacionalista, centrada en la atención a la migración interna y a la diáspora mexicana hacia Estados Unidos y en el retorno de connacionales, perspectiva que no siempre es prioritaria.
- Siendo la migración un fenómeno humano que no se rige por leyes naturales como las que rigen el mundo de la ciencias exactas (Arango, 2003), es preciso hacer un esfuerzo por transitar de una *política migratoria* a una *política de gobernabilidad migratoria* que vaya más allá de especificar lo que se requiere hacer y recupere, de forma integral, temas como "el contexto social e institucional, la o las perspectivas y/o estrategias y los instrumentos para su implementación" (Colef, s. f.b), rebasando las generalizaciones empíricas de los movimientos humanos en determinado tiempo y separando sus necesidades y derechos por ámbitos de atención —educación, salud, vivienda,

etcétera— con el fin de ofrecer verdaderas leyes y reglamentos cuya operación tome en cuenta la integralidad propia de las personas y, por ende, de las y los migrantes.

- La propuesta de intervención hallará con toda probabilidad algunas dificultades, como la estructura gubernamental vertical con un nivel medio-bajo de descentralización (Krieger, 2013). Ello incluye la participación de los estados en el cumplimiento de los mandatos y requiere la concurrencia entre instancias de acuerdo con sus competencias, a través de la responsabilidad compartida entre los gobiernos de los países, así como “el trabajo coordinado y el acompañamiento con las y los defensores de derechos humanos, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos internacionales” (Segob, 2019a, p. 32). Las intenciones de las acciones y programas para lograr esto, planteadas en el discurso, se desdibujan en la práctica, haciendo necesario consolidar los puentes de comunicación para implementar, monitorear y evaluar las acciones, a fin de que se traduzcan en el ejercicio efectivo de los derechos.
- En materia educativa, la política de gobernabilidad migratoria tendría que considerar el contexto social e institucional en donde se desarrolla la educación a la niñez migrante, así como el diseño de estrategias que faciliten su movilidad académica y acreditación de conocimientos, diseñando los instrumentos necesarios para dar seguimiento a sus trayectorias educativas.

En materia de formación docente en atención educativa a niñez migrante

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

- La Mejoredu puede contribuir, desde su ámbito de responsabilidad, al diseño y puesta en marcha de modelos de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incidan en los resultados educativos —permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos, logro educativo—, con el propósito de garantizar el derecho a la educación de niños y niñas en contextos migratorios, facilitando su incorporación y permanencia en el SEN mediante estrategias que atiendan sus características y necesidades educativas con calidad y pertinencia. Lo anterior representa un reto, no sólo porque el Estado —a través de la SEP— no ha hecho lo suficiente para lograrlo, sino porque la política educativa actual ha llevado a cabo acciones contrarias a su alcance, como el recorte presupuestal de 100% al único programa

educativo dirigido a población migrante —hijos de jornaleros agrícolas migrantes— que prevalecía desde 1998: Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) (Unicef, 2021b).

- Incluir en la ruta para el desarrollo de las intervenciones formativas la voz de las y los docentes o de las figuras educativas a quienes se dirija la intervención en construcción, a fin de generar una práctica "dialógica en la que se atiendan los argumentos y contraargumentos en la búsqueda permanente de consensos racionales" (González, 2002: 89), desde la teoría y la experiencia de maestras y maestros que atienden a niñez migrante, abierta a la deliberación, la ponderación de argumentos de otros y a la capacidad de revisar y modificar sus propios juicios con objeto de incorporar los resultados de este ejercicio en la construcción de acciones de formación pertinentes y fundamentadas que abonen a su solución.
- El ejercicio de problematización de la práctica que forma parte de las IF que plantea la Comisión tendría que ser realizado de forma permanente, no sólo al momento de su formulación por el propio equipo responsable de su diseño, sino durante su implementación por docentes o figuras educativas que participen en ella. Al efecto, será preciso que las AEE mantengan estrecha comunicación con Mejoredu, a fin de continuar la identificación y el fortalecimiento de las propuestas de IF dirigidas a la mejora de la formación docente; desarrollar un ciclo continuo de reflexión a partir de la experiencia del personal docente en la instrumentación de acciones de atención educativa a la población migrante; probar, dialogar con colegas y perfeccionar su actuar, en un proceso iterativo de reflexión sobre la práctica, que alimente el diseño de las intervenciones.
- A pesar de los avances alcanzados en las distintas etapas de las políticas y programas de formación, en el país persisten importantes retos en su diseño y operación, debido a que se basan en paradigmas carenciales e instrumentales sobre la función docente, así como en la ausencia de mecanismos de regulación de la oferta de formación continua de la SEP, la cual es fragmentada, limitada y de corto plazo (Santibáñez *et al.*, 2018). Además de ignorar la complejidad de la práctica y descansar en la supuesta aplicación directa de la teoría a la práctica, se espera que los docentes realicen cambios a partir de vincular los fragmentos aprendidos de manera abstracta y memorística (Vezub, 2007; Darling-Hammond y Richardson, 2009).

Por ello, la Comisión debe seguir afinando sus propuestas de formación continua de docentes con objeto de impulsar su comprensión desde un enfoque crítico y reflexivo, cuya finalidad sea ofrecer herramientas al docente para construir su propia competencia educativo-didáctica, en la cual integre sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje, frente a la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas. Es necesario que no pierda de vista formar a los y las docentes para la toma de decisiones autónomas, actuar de forma colaborativa en las escuelas y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008), con particular énfasis en la niñez migrante.

En materia de atención educativa a la niñez migrante

La llegada de las caravanas migrantes y la presencia de población infantil en su interior, aunada a la niñez proveniente de Estados Unidos, a la eliminación del presupuesto para operar el programa educativo de atención a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes, entre otras situaciones, coloca a México frente a un fenómeno de orden estructural y social que requerirá de ajustes igualmente estructurales para su atención, lo que significa la generación de cambios profundos en la sociedad mexicana y en las tareas del gobierno en turno. Algunas acciones que ayudarían a avanzar en ese sentido serían las siguientes:

- Reconocer que los niños y niñas en migración internacional que hoy asisten a la escuela en México han asistido o lo harán en un país distinto al que nacieron y, probablemente, esta experiencia involucre a más de un país; es decir, no asistirán de forma unidireccional (origen-destino), sino que habrá diferentes trayectorias de movilidad entre el país de origen, el de tránsito y el o los de destino (Zúñiga, *et al.*, 2008); que los hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes continuarán su movilidad migratoria al interior del país permaneciendo en diferentes entidades y transitando por modalidades educativas distintas, aun y cuando no prevalezcan modelos específicos para su atención, generando trayectorias reales en contraste con las trayectorias teóricas que prevé el SEN (Teregi, 2008) y conformando en consecuencia diversas identidades transnacionales ante las cuales el SEN y los docentes deben estar preparados.

- El gobierno de México no ha logrado dimensionar el impacto que tiene y tendrá la niñez que proviene de Centroamérica en el sistema educativo; principalmente su llegada a las escuelas de ciudades fronterizas como Tijuana, Matamoros, Ciudad Juárez y Tapachula. Por ello es necesario que los actores en los distintos ámbitos e instituciones involucradas en el tema se mantengan alertas, para evitar iniciativas que segreguen a la población de los servicios educativos frente a los residentes con documentos legales, como ha sucedido en algunas ciudades de Italia en las que “las municipalidades dan con frecuencia prioridad a los residentes legales respecto de los indocumentados para el acceso a los jardines de infantes” (UNESCO, 2019). Es necesario asegurarse que el acceso a los establecimientos escolares se dé en las mismas condiciones y bajo las mismas reglas para la totalidad de niñas y niños.
- Vinculado a lo anterior, se requieren acciones dirigidas a informar y sensibilizar sobre los derechos de la niñez migrante —entre ellos a la educación— a fin de difundir y explicar los planteamientos de las normas de control escolar que establecen la aceptación inmediata en la escuela en cualquier momento del ciclo escolar, así como su ubicación en el grado que corresponde a cada niña y niño, independientemente de su situación migratoria y de los documentos de identidad y antecedentes escolares con que cuente (SEP, 2019c). Estas acciones deben dirigirse a los niños, niñas y adolescentes migrantes, a sus familias o cuidadores, así como a docentes y personas integrantes de las comunidades escolares y educativas en general.
- La principal responsabilidad del Estado mexicano con las personas migrantes es garantizar el respeto de sus derechos humanos, sin importar su situación migratoria, origen nacional o étnico, género y edad; y proporcionar vías de acceso a programas y acciones de protección y asistencia, acordes con los estándares del sistema internacional de derechos humanos y del derecho humanitario, así como programas que trasciendan la urgencia inmediata y vinculen a los diferentes actores e instituciones —tanto nacionales como internacionales— en procesos de inserción local de los migrantes. Por ello, sin descuidar la atención educativa a niñas y niños provenientes de otros países, en migración interestatal e intercontinental y de otros tipos migratorios, la importante cantidad de menores centroamericanos y su cada vez mayor tiempo de permanencia en México hacen de su acceso y continuidad educativa una prioridad nacional, que debe considerarse en las acciones de formación docente.

- Es recomendable establecer mesas de diálogo y coordinación entre las instancias y agencias vinculadas con la atención educativa a población migrante que consideran acciones con las y los docentes que la atienden —tales como: INM, SEP-SEB, SEP-DGRI, SEP-DGDC, SEP-DGEI, SEP-DGAIR, SEP-INEA, Conafe, Mejoredu, Segob-INM, SER-IME, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil— con objeto de intercambiar información, reflexiones y tomar decisiones conjuntas en beneficio de la población migrante en México y de la formación y función de quienes la atienden en las escuelas del SEN.

Bibliografía

- Albarrán, B., y Santos, H. (2008). Los niños migrantes y el derecho a la educación. En *La migración en perspectiva: fronteras, educación y derecho* (pp. 21-50). Gobierno del Estado de Guerrero/Secretaría de Asuntos Indígenas/El Colegio de Guerrero/Universidad Pedagógica Nacional (UPN). <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11898>
- Alonso, M.J., Arandía, 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* 1(11), 71-77. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y Desarrollo*, (1), 11-22. Red Internacional de Migración y Desarrollo Zacatecas. <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000102.pdf>
- Aránzazu, M. (2013). *Pautas metodológicas para la inclusión de alumnado inmigrante orientadas a docentes noveles* [tesis para obtener el grado de Maestro de Educación Infantil. Universidad Internacional de La Rioja]. Facultad de Educación. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1894/TFG%20M%C2%AAAranzazu%20Pera%20Gilaberte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aristimuño, A. (2005). El docente como constructor de relaciones entre personas. *DIDAC*, (46), 41-44. <https://revistas.iberu.mx/didac/uploads/volumenes/16/pdf/46.pdf>
- Ávila, L., Hernández, A., Echeverría, G., Zambrano, A. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación educativa*. 16(71), 111-132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n71/1665-2673-ie-16-71-00111.pdf>
- Ayala, M. (2012). Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. *Revista de Educación y Desarrollo* 2012. (21): 73-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf
- Batallán, G. (1998). ¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de la escuela democrática. *Revista de la Academia* (3): 123-134. http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/Academia_03/Puedeladocenciaserunaprofesion.pdf
- Becerra, I., Vázquez, V., Zapata, E. (2007). Género, etnia y edad en el trabajo agrícola infantil. Estudio de caso, Sinaloa. *La ventana. Revista de estudios de género*. (3) (26): 101-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362007000200101
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España), La Muralla S.A.
- Bradburn, N., Sudman, S. y Wansink, B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design--For Market Research, Political Polls, And Social And Health Questionnaires*. Hoboken: John Wiley & Sons. <https://edisciplinas.usp.br>
- Brandí, S., Berenguer, J. y Zúñiga, M. (1997). *Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

- Bustamante, J. A. (2002). Immigrants' Vulnerability as Subjects of Human Rights. *The International Migration Review*, 36(2), 333–354. <http://www.jstor.org/stable/4149456>
- Bustos, R. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica* [tesis para optar por el grado de doctor en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394059/rabg1de1.pdf?sequence=1>
- Cajide, X. (1992). La investigación cualitativa. Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Revista de Pedagogía*, 44(4), 357. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54422>
- Camacho, B. (2018). *Evaluación de la formación continua del profesorado en Jalisco: periodo 2007-2012*. Amateditoria. <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2018/04/camacho-b.-2018-evaluacion-de-la-formacion-continua.pdf>
- Cámara de Diputados. (2010, 19 de agosto). Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de Diputados. (2018, 10 de abril). Ley del Servicio Exterior Mexicano. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/96_190418.pdf
- Cámara de Diputados. (2019a, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados. (2019b, 30 de septiembre). Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Mejora Continua de la Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- Cámara de Diputados. (2019c). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Cámara de Diputados. (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Cámara de Diputados. (2022, 27 de mayo). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021) https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/687750/Criterios_Generales_programas_formacion_valoracion_dise_o_operacion_resultados.pdf
- Carvajal, A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV).
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *ELSEVIER Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>
- Castles, S. (2006). Factores que hacen y deshacen las políticas migratorias. En *Repensando las migraciones, nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. (pp. 33-66). Miguel A. Porrúa, Universidad Autónoma de Zacatecas e Instituto Nacional de Migración. http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2136/1/images/Repensando_las_migraciones.pdf
- Cerón, L.; Pérez, M.; y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-3782017000200015&script=sci_abstract

- Cigarroa de Aquino, R., Rojas, M., Evangelista, A., 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*, 14(1), 85-104. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Colef. El Colegio de la Frontera Norte. Campus virtual (productor). (s. f.a). *Comprensión de las políticas sobre migración internacional* [video]. Mtro. Ernesto Rodríguez Chávez.
- Colef. El Colegio de la Frontera Norte. Campus virtual (productor). (s. f.b). *Las políticas sobre migración internacional* [video]. Mtro. Ernesto Rodríguez Chávez.
- Colef. El Colegio de la Frontera Norte. Campus virtual (productor). (2001). *Métodos cualitativos* [video]. Dra. Laura Velasco Ortiz.
- Colef. Colegio de la Frontera Norte. (2018, 26 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 (Colef). <https://www.colef.mx/noticia/que-significa-el-programa-quedate-en-mexico-y-en-que-difiere-de-mexico-como-tercer-pais-seguro/>
- Coronel, F. y Franz, H. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Revista Integra Educativa*, 6(1), 57-77. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004
- Cos, F. (2001). Sirviendo las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México. En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, (pp.15-38). UAM-Unicef. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Libro-completo.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Cruz, A. (1998). *Asiduidad de los niños y las niñas migrantes al aula. Baja California-Oaxaca. Ciclo escolar 1998*. En Serie Atención Educativa a Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante. México. 2005. Secretaría de Educación Pública.
- Conafe. Consejo Nacional de Fomento Educativo. (02 de junio de 2021). Convoca Conafe a mujeres y hombres a participar como líderes para la educación comunitaria. *Blog*. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/convoca-conafe-a-mujeres-y-hombres-a-participar-como-lideres-para-la-educacion-comunitaria?idiom=es>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente efectivo*. Learning Policy Institute. <https://ifdcvm-slu.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/Desarrollo-Profesional-Docente-Efectivo.pdf>
- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53. <https://www.studentachievement.org/wp-content/uploads/teacher-learning-what-matters.pdf>
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. <https://profesoradotecnico2013.files.wordpress.com/2013/04/la-formacion-docente-en-cuestion.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación* (12) 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Domingo, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. [tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf;jsessionid=29CAEF9AC43D0AC72A1229DCD190F1C1?sequence=1
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania). Publicia.
- Dubet, F. (2007). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/en-la-escuela.pdf>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Fernández, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(6), 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. *REIFOP*, 15 (4). <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/227/5d6015e29ce0889c8f556a31c9283ecb.pdf>
- Franco, M. (2014). Escuelas de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica* (43), 1-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000200009&script=sci_abstract
- 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705&lng=es&tlng=es
- French, S. (2000), Racial ethnic identity, congruence with the social context, and the transition to high school, en *Journal of Adolescent Research* 15(5); 587-602.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Secretaría de Educación Pública; Amorrortu Editores.
- García, E. (2019). La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Currículum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32), 99-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050990>

- García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Federación Internacional de Universidades Católicas; Fundación Universitaria Luis Amigó; Centro de Investigaciones. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- Glockner, V. (2008). De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero. El Colegio de Michoacán. https://www.academia.edu/11855944/De_la_Monta%C3%B1a_a_la_Frontera_Identidad_Representaciones_Sociales_y_Migraci%C3%B3n_de_los_Ni%C3%91os_Mixtecos_de_Guerrero
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 029, 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, P. (2007). Migración y complejidad: hacia la construcción de la sociedad intercultural (claves para una propuesta socioeducativa). En *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. UPN/ CONACyT. https://www.researchgate.net/publication/294617444_Mentes_hibridas_Lo_que_la_educacion_y_la_migracion_hacen_en_contexto
- Graham, H., Minhas, R., Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6). https://www.academia.edu/60838053/Learning_Problems_in_Children_of_Refugee_Background_A_Systematic_Review
- Guerra, T. (1998). *Los trabajadores de la horticultura Sinaloense*. Universidad Autónoma de Sinaloa-Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Gysling, J. (1992). *Profesores. Un análisis de su identidad social*. CIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8798/7227.pdf?sequence=1&isAlloWed=y>
- 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>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (2012). Nuevos retos del profesorado en el siglo XXI. *Revista Crítica*. 982, 24-27. <http://www.revista-critica.com/larevista/monografico/analisis/49-nuevos-retos-del-profesorado-en-el-siglo-xxi>
- 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*. <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-familias-de-jornaleros-agricolas-migrantes/#>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2017-2018/>
- 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>

- Jacobo, H. y Armenta, M. (2018). Formar educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (pp. 203-232). Universidad Iberoamericana. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*. (8): 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.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
- Krieger, M. (2013). *La importancia de la coordinación interinstitucional en el marco de la gestión migratoria*. Organización Internacional de las Migraciones. <https://www.freelists.org/archives/colombiamigra/04-2014/pdfFMIUzsv9m0.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leyva, Y., Santamaría, M. y Conzuelo, S. (2018, 4 de octubre). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *Blog de la Revista Red*, <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/red11/articulos/07Desde.pdf>
- Lojero, L. (2005). Reseña del libro: "New destinations: Mexican immigration in the United States" [reseña del libro *New destinations: Mexican immigration in the United States* de Zúñiga, V., Hernández-León, R.]. *Russell Sage Foundation* <https://www.redalyc.org/pdf/633/63310207.pdf>
- López, G. (2005). *Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán*. Wilson School of Public and International. Affairs. Princeton University. Center for Migration and Development. Working. Princeton.
- Marín, A. (2004). *Formándonos interculturalmente en Jalisco, México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes* [tesis para obtener el grado de doctor en el Programa de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona]. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5422>
- Maas, Y. (2017). *El derecho a la educación de la niñez migrante binacional, el caso de la Ciudad de México* [tesis para obtener el grado de maestría en estudios de migración internacional, Colegio de la Frontera Norte]. Repositorio Institucional Colef. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/uec2016207/>
- Martínez, E., Rodríguez, H. (1998). *Estudio documental y gráfico sobre niños y niñas migrantes*. [manuscrito no publicado]. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. 3ª. Ed. México. Trillas. https://www.academia.edu/33357131/La_investigaci%C3%B3n_cualitativa_etnogr%C3%A1fica_martinez_pdf
- Mc Keon, L. (1997). *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño jornalero agrícola migrante* [manuscrito no publicado] Secretaría de Educación Pública.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes 2021-2026*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *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
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *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>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022c). *La atención de la población migrante representa uno de los mayores retos del sistema educativo*. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-atencion-de-la-poblacion-migrante-representa-uno-de-los-mayores-retos-del-sistema-educativo-mejoredu>
- Méndez, A. y Huguette, P. (2013, 18-22 de noviembre). *Aprendizajes en el surco y en la escuela en niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://bit.ly/2KISgK1>
- Méndez, A., Castro, I., y Durán, E. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista Educación y Desarrollo* (10), 57-65. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Mendez_Puga.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. <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/3127>
- Mora, M. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1769>
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800/3015>
- 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>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós. <http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/216/2021/06/Nirenberg-O.-Brawerman-J.-y-Ruiz-V.-2000-Cap-1-2-y-3.pdf>
- Núñez, M. (1995). Profesores y saber pedagógico (profesores de enseñanza media de las comunas de Concepción y Talcahuano) [tesis para optar por el grado de magister, Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Humanidades y Arte].
- 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

- OCDE. (2019). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. Paris, OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-3-en>
- OIM -Colef. Organización Internacional para las Migraciones-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”*. https://www.ecampus.iom.int/pluginfile.php/14566/block_html/content/MICIC_Mexico_desk_study.pdf
- OIM-IPPDH-Mercosur. (2016). Organización Internacional para las Migraciones-Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos-Mercado Común del Sur. *Derechos humanos de la niñez migrante* (Migración y Derechos Humanos). <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/08/IPPDH-MERCOSUR-Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>
- OIM. Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Indicadores de Gobernanza de la Migración Perfil 2020-Estado de Chihuahua*. <https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/mgi-chihuahua-2020-es.pdf>
- Onoda, M. (2007). *La educación básica de los niños migrantes y la legislación pertinente. “Estudio contrastado internacional”* [tesis para optar por el grado de doctora en ciencias de la educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/La%20educacion%20basica.pdf
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. (2022, 16 de Agosto). La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Orozco, C., Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. USA: Harvard University Press. Second printing. (Tr. Española de Pablo Manzano. *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata. Serie: Bruner. (2003).
- Orozco, C. y I. Todorova, I. (2003), *Understanding the social world of innigration youth, new directions of youth development: gheory, practice and research*, San Francisco; Jossey-Bass. issue editors. <https://doi.org/10.1002/yd.60>
- Ortega, S. (2011). *Profesores para una Educación para todos* [borrador para discusión]. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2011/proyecto-estrategico-base/Formacion-Continua.pdf>
- Padilla, M. (2017). Atención educativa a la población infantil jornalera agrícola migrante. Un análisis del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim). 1998-2006 [tesis para optar por el título de licenciada en etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Ciudad de México. [file:///C:/Users/maria.padilla/Downloads/document%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/maria.padilla/Downloads/document%20(7).pdf)
- Paradise, R. (1979). *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. Cuadernos de investigaciones educativas; no. 5. DIE/CINVESTAV, México.

- Petit, J. (2003). *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población – Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Santiago de Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7178/S2003710_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ragin, Ch. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pnx57>
- Ramírez, M. (2002). *Haciendo visible lo invisible: niños y niñas migrantes*. Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Ramírez, M. (2000). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En Del Río, N. (Coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 55-78). UAM-Unicef. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/situacion.pdf>
- Reguant, M. y Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Barcelona: Diposit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf>
- Remedi, E. (1992). *Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas* [ponencia]. Informe de Seminario Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento., PIIE, Santiago, Chile. <https://docplayer.es/10644195-Como-aprende-y-como-ensena-el-docente.html>
- Remedi, E. (coordinador). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela* (4), 65-78. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59114/La%20practica%20docente%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20maestros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, C. (Coord.). (2005). *Memoria del Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los Jornaleros Migrantes*. Pachuca de Soto, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización 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>
- Rodríguez, C. y Rojas, T. (Coord). (2018). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. Universidad Iberoamericana. México. https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios sociales*, 14(27), 93-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702704>
- Román, B., y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”. Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99856084009>
- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 65-82. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

- Salinas, S. y Díaz, P. (2001). Globalización, migración y trabajo infantil, el caso de las niñas y niños jornaleros del tabaco en Nayarit, México. En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 95-111). UAM-Unicef. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Libro-completo.pdf>
- Salinas, S. (2006). *Demanda educativa de la población jornalera agrícola migrante. Estadísticas y conceptos*. Secretaría de Educación Pública.
- 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>
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Sarli, R., González, S., y Ayres, N. (2015). Análisis FODA. Una herramienta necesaria. *Actualizaciones*, 9(1), 17-20. https://videlarivero.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7320/sarlirfo-912015.pdf
- Schmelkes, S.(2002). *Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los Derechos Humanos*. Foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros migrantes en México. México. 26 y 27 de septiembre. UAM-X.
- Schmelkes, S. (2007). Educación Intercultural: Fenómeno actual de los estados pluriculturales. Conferencia presentada en el encuentro “Educación Ciudadana: Retos y Responsabilidades de los Gobiernos, las Instituciones y los Ciudadanos en el Contexto de la Globalización”. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Sesion_2_Sylvia_Schmelkes.pdf
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, xxxiv, pp. 181-188. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500019
- Segob. Secretaría de Gobernación. (2019a). *Nueva Política Migratoria del Gobierno de México 2018-2021*. Unidad de Política Migratoria. <http://politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/Documentos/NPM/npm2018-2024.pdf>
- Segob. Secretaría de Gobernación. (2019b). *Boletín Mensual de Estadística Migratoria 2019*. Unidad de Política Migratoria. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2019>
- Segob. Secretaría de Gobernación (2021). *Boletín Mensual de Estadística Migratoria 2021*. Unidad de Política Migratoria. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2021>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (1999, 20 de mayo). *Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123591/RO01.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2000, 22 de marzo). *Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123594/RO02.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2001, 28 de marzo). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2001*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123595/RO03.pdf>

- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2002, 15 de marzo). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2002*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123596/RO04.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2003, 30 de abril). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2003*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123597/RO05.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2004, 4 de agosto). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para el año 2004*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123598/RO06.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2005, 9 de marzo). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) para el año 2005*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123599/RO07.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2006, 28 de marzo). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para el año 2006*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123600/RO08.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2007, 28 de febrero). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para el año 2007*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123602/RO13.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2008, 30 de diciembre). *Acuerdo número 452 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123603/2318.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*. Serie Aquí y allá. Proyecto Educación Básica sin Fronteras.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2009, 24 de diciembre). *Acuerdo número 504 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123604/2319.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2010, 30 de diciembre). *Acuerdo número 566 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123606/2322.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2011, 30 de diciembre). *Acuerdo número 614 por el que se emiten las Reglas de Operación de los programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123605/2324.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2012). *Evaluación de diseño del Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable en Educación Básica*. (U 032). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37566/Programa_U032.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2014, 10 de abril). *Acuerdo número 02/03/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2014*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123616/10042014sep_inea_reglas2014.pdf

- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2014, 24 de diciembre). *Acuerdo número 17/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2015*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123618/24122014sep_Rops_INEA_2015.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2016, 27 de diciembre). *Acuerdo número 17/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2016*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/180708/27122015sep_reglas_INEA_2016.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2016, 28 de diciembre). *Acuerdo número 23/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el Ejercicio Fiscal 2017*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448601/Reglas_de_Operacion_2017_INEADOF281216.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2018, 29 de diciembre). *Acuerdo número 28/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2018*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448603/REGLAS_DE_OPERACION_2018_INEA.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019a). Diagnóstico del programa propuesto. Programa para la atención educativa de la población escolar migrante (PAPEM) S297. http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/DIAGNOSTICOS/2019/Diagnostico_S297.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Reglas de operación del programa educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448602/R_OPERACION_2019_INEA.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019c). 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_2904_2019.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019d). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2019e). Resultados 2019. Consultado el 22 de marzo de 2022. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-pkIGj0I8ri-Resultadosdeformacinparentidad.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2020). *Resultados de formación por entidad 2019*. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-pkIGj0I8ri-Resultadosdeformacinparentidad.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2020, 10 de enero). *Anexo del Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020, publicado el 29 de diciembre de 2019*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583735&fecha=10/01/2020

- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2020, 29 de diciembre). *Acuerdo número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2020, 29 de diciembre). *Acuerdo número 34/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2020*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/650436/Reglas_de_Operacion_2020.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2021, 23 de marzo). *Acuerdo número 06/03/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2021*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/650437/Reglas_de_Operacion_2021.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2021, 29 de diciembre). *Acuerdo número 33/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/690629/ROP_E064_2022.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2021, 30 de diciembre). *Anexo del Acuerdo número 39/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022*. http://www.dof.gob.mx/2021/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*. https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC_2022.pdf
- Sierra, S. y López, Y. (2013, marzo). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México- Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia* (4), 28-54. https://www.researchgate.net/publication/307834449_Infancia_migrante_y_educacion_transnacional_en_la_frontera_de_Mexico-Estados_Unidos
- Suárez D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, Vol. 2., No. 17, en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>
- Tapella, E. (2007). El mapeo de actores claves. Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal. CONICET. Departamento de Desarrollo Rural, Facultad de Ciencias Agropecuarias. <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/quc3a9-es-el-mapeo-de-actores-tapella1.pdf>
- Tekayehuatzin, A. (1998). *Caracterización y expectativas del personal docente que participa en el Programa Primaria para Niños Migrantes* [manuscrito no publicado] Secretaría de Educación Pública.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Fundación Santillana. <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Seminario Virtual de Formación, Clase 1. <https://es.scribd.com/doc/248710906/Detras-Esta-La-Gente-Terigi>

- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72152/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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>
- Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef. Madrid. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Desarraigados en Centroamérica y México. Los niños migrantes y refugiados se enfrentan a un círculo vicioso de adversidad y peligro*. Unicef. <https://www.unicef.org/lac/media/3141/file/PDF%20Desarraigados%20en%20Centroam%C3%A9rica%20y%20M%C3%A9xico.pdf>
- Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021a). *La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Consideraciones para tomadores de decisión*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-infancia-y-la-adolescencia-en-el-proyecto-de-presupuesto-de-egresos-de-la-federaci%C3%B3n>
- Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021b). *La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Consideraciones para tomadores de decisión*. Unicef. <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-infancia-y-la-adolescencia-en-el-proyecto-de-presupuesto-de-egresos-de-la-federaci%C3%B3n>
- Unicef-UNESCO. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>
- United Nations Human Rights y Global Migration Group (s.f.). *Principles and Guidelines, Supported by Practical Guidance, on The Human Rights Protection of Migrants Invulnerable Situations*. United Nations Human Rights; Global Migration Group. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Migration/PrinciplesAndGuidelines.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education—Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Vaillant, D. (2007, septiembre). *La identidad docente* [sesión de conferencia]. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Valdés, R., Jiménez F., Hernández, M. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos* 45 (3) 261-278. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-261.pdf>

- Vargas, S. (2006). El papel de los niños trabajadores en el contexto familiar. El caso de migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín, BC. *Papeles de Población*, 12(48). <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v12n48/v12n48a11.pdf>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Villa, V. (1998). *Expectativas de los padres de los niños migrantes respecto a la educación primaria*. [manuscrito no publicado] Secretaría de Educación Pública.
- Way, N. y J, Chu (eds.). (2004), *Adolescent Boys: exploring diverse cultures of boyhood*, Nueva York; University Press.
- Weller, G. (2001). Migración infantil. Explotación de mano de obra y privación de los servicios educativos: el caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, (pp. 55-78). México: UAM-Unicef. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Libro-completo.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yes we can. (s.f.). Escuelas Móviles Yes We Can. Blog. <https://www.yeswecan.world/>
- 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]. Repositorio institucional CIAD. <http://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/666>
- Zamora, J.F., (2020). *La personalidad financiera y su impacto en la emisión de visas para una entrada ordenada y regular de nacionales de Guatemala a México* [tesis de maestría, Colegio de la Frontera Norte. Tijuana, B.C., México]. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/pl2019567/>
- Zúñiga, V. (2013, enero-junio). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa, *Sinéctica* 40(enero-junio): 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf>
- Zúñiga, V., Hamann, E. (2006). Going home. Schooling in México of Transnational Children, en *Revista CONFines*, 2(4): 41-55. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692006000200003
- Zúñiga, V., Hamann, E., Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>

Anexo

Dificultades que enfrenta la niñez migrante para ejercer su derecho a la educación

La niñez migrante en situación de vulnerabilidad proveniente de Estados Unidos; hijos e hijas de jornaleros agrícolas; y de origen centroamericano en las caravanas migrantes 2018, enfrenta dificultades similares para acceder, permanecer y concluir la educación básica las cuales se manifiestan de forma distinta en cada condición migratoria.

La intención de identificar las dificultades o barreras comunes a los tres tipos migratorios es plantear acciones que contribuyan a minimizarlas o eliminarlas, sin pretender afirmar que todas las situaciones que enfrentan son similares y pueden ser atendidas de la misma forma obviando la importancia de comprender las características y necesidades de atención propias de cada condición migratoria. A continuación, se presenta el análisis de las dificultades para el acceso, la permanencia y la continuidad en la educación básica, comunes a los tres tipos migratorios, seguido de la forma en que se manifiestan en cada una de las poblaciones.

Los desafíos se identifican a partir de fuentes académicas (estudios e investigaciones) y de los resultados del trabajo de campo desarrollado por la autora de la tesis durante su experiencia laboral en algunos de los proyectos y programas educativos dirigidos a hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes así como a niñas y niños procedentes de los Estados Unidos a cargo de la SEP y como consultora en el desarrollo de estrategias de atención educativa a niñez procedente de Centroamérica en las caravanas migrantes 2018 en Unicef.

Acceso a la educación

Barreras para el acceso a la educación formal comunes a los tres tipos migratorios:

- Existen resistencias para recibirlos en las escuelas debido a que solicitan ser incorporados en cualquier momento del ciclo escolar, aunado a que cambian o dejan la escuela por diferentes razones vinculadas con la movilidad migratoria.

- Las autoridades escolares desconocen la norma de control escolar que estipula la aceptación inmediata de niñas y niños en la escuela en cualquier momento del ciclo escolar y su ubicación en el grado que les corresponde;⁴⁹ aun y cuando no presenten documentos de identidad y de antecedentes escolares. Asimismo, se desconocen los mecanismos para implementar esta norma y los reglamentos y políticas dirigidas a población infantil en contextos migratorios.

Las barreras para el acceso a la educación en la niñez de cada tipo migratorio se manifiestan de forma particular, en la tabla A.1 se presentan estas particularidades.

Tabla A.1 Barreras para el acceso a la educación por tipo migratorio

Tipo migratorio	Barreras para el acceso a la educación
Hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes	<p>En muchos casos son incorporados a la escuela en calidad de oyentes, lo que impide que tengan reconocimiento alguno de los estudios que realizan.</p> <p>Su incorporación al trabajo impacta en diversos aspectos entre ellos en su acceso y permanencia en los servicios educativos, implica que abandonen la escuela de su lugar de origen y vayan esporádicamente a la que existe en el lugar de destino, o definitivamente no asisten por no haber alternativas de estudio, viviendo trayectorias escolares colmadas de reprobación y deserción escolar (Padilla, 2017, p.75).</p> <p>La “multiplicidad de rutas migratorias y la poca predictibilidad para determinar los periodos de estancia en cada lugar, información escasa, dispersa y poco actualizada sobre el volumen de esta población” (Ramírez, 2000, p. 65), no se cuenta con información precisa sobre niveles de monolingüismo o bilingüismo aspecto fundamental debido al origen étnico de la población (se estima que el 60% es indígena), confluencia de distintas etnias en las zonas de atracción y en algunas entidades, la incorporación de niños y niñas al trabajo productivo con honorarios y cargas de trabajo similares a las de los adultos (Ramírez, 2000).</p>
Niñez procedente de Estados Unidos	Cuando cuentan con documentos de antecedentes escolares, no les son reconocidos y revalidados los estudios que realizan en otro país.
Niñez de origen centroamericano en las caravanas migrantes 2018	En algunos casos el director permite el acceso de la niñez migrante a la escuela sin documentos que comprueben sus antecedentes escolares ubicándolos en el nivel y grado que declara tener la persona responsable de su cuidado, o acorde con su edad. Sin embargo, su continuidad educativa está condicionada a la observación del maestro durante un tiempo, si el docente considera que los contenidos les representan dificultad, solicita su reubicación en el grado inmediato inferior.

⁴⁹ Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la Educación Básica disponibles en: https://controlescolar.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/52/1/images/normas_29042019.pdf

	<p>Para el acceso a la escuela, algunos directores aceptan fotografías de los documentos de identidad y de antecedentes escolares de las niñas y niños migrantes. Las personas que cuentan con ellas o que tienen oportunidad de conseguirlas con apoyo de familiares o amigos en su país de origen, logran el acceso a la escuela. Sin embargo, muchas personas no tienen esta posibilidad.</p>
	<p>Falta información y uniformidad en los requisitos de acceso a la educación en México. Algunos migrantes logran el acceso gracias a las gestiones de los encargados de los albergues y de la voluntad de los actores educativos (director, supervisor, docente). Es decir, no existe una estrategia para informar a la población migrante de los requisitos para el acceso a la educación en México, así como sobre las escuelas cercanas a los albergues o lugares de residencia de la población, por parte de la autoridad educativa federal y estatal.</p>
	<p>Las familias migrantes de Centroamérica prefieren no inscribir a sus hijos e hijas a la escuela, debido a la incertidumbre en su movilidad y permanencia en el país, así como a su situación migratoria.</p> <p>La indefinición que enfrentan las familias para saber el tiempo que permanecerán en México y en un determinado lugar (albergue, casa del migrante, etc.) los lleva a posponer la decisión de incorporar a las niñas y niños a la escuela.</p>
<p>Niñez procedente de Estados Unidos y niñez de origen centroamericano en las caravanas migrantes 2018</p>	<p>Al no contar con documentos que acrediten el nivel educativo les aplican exámenes diagnósticos que evalúan conocimientos basados en los contenidos del sistema educativo mexicano, en gran medida ajenos a los conocimientos adquiridos en el lugar en que estudiaron con anterioridad.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Ramírez, 2000; Padilla, 2017; Zúñiga, *et al.*, 2008; Marín, 2004; Jacobo y Armenta, 2018; y de la experiencia de trabajo de campo de la autora de la tesis.

Permanencia y continuidad educativa

Barreras para la permanencia y continuidad educativa comunes a los tres tipos migratorios:

- Las escuelas del SEN (regulación administrativa, formación docente y de directivos, diseño curricular, sistemas de evaluación, etc.) no cuentan con estrategias educativas y pedagógicas para recibir y apoyar la inclusión de la niñez migrante en las comunidades educativas.
- Enfrentan discriminación y acoso escolar, lo que limita su socialización y bienestar en la escuela.
- No existe un mecanismo que permita ubicar y dar seguimiento académico a la trayectoria educativa de la población.
- Algunas escuelas ofrecen a los niños y niñas migrantes una constancia de estudios por el periodo en que asistan a la escuela. Sin embargo, en las escuelas del SEN se desconoce su validez oficial lo que afecta su continuidad educativa.
- En las escuelas se da prioridad a que la niñez migrante se adapte a la cultura escolar, en lugar de que la escuela sea la que responda a sus necesidades e intereses.
- La niñez migrante enfrenta invisibilidad en las escuelas, su cultura y experiencia migratoria no son recuperadas. La invisibilidad se manifiesta de forma específica en las tres poblaciones migrantes, impactando en su permanencia y continuidad educativa (tabla A.2).

Tabla A.2 Barreras para la permanencia y continuidad en la educación por tipo migratorio

Tipo migratorio	Barreras para la permanencia y continuidad en la educación
Hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes	A lo largo de los traslados inherentes a la migración, los niños jornaleros agrícolas migrantes van adquiriendo aprendizajes que les permiten solucionar problemas relacionados con la realización de “un trámite específico, como ir al banco o a una oficina pública. Estos aprendizajes señalados por los niños y niñas como parte del viaje les facilitan interacciones que de otro modo no llevarían a cabo, ya que no salen de su comunidad, solo a alguna fiesta de otro pueblo o si están muy enfermos al médico”. Dichas experiencias, aun cuando son valiosas, suelen quedar excluidas en el espacio escolar debido a que no se encuentra una relación con las materias tradicionales (Méndez y Huguette, 2013, p.7).

Tipo migratorio	Barreras para la permanencia y continuidad en la educación
Niñez procedente de Estados Unidos	<p>“Adrienne Rich (en Rosaldo, 1989: p. ix) señala: “Cuando alguien con la autoridad de un maestro, digamos, describe el mundo y tú no estás ahí, ocurre un momento de desequilibrio psíquico, como si te vieras al espejo y no vieras algo”. Al negar la presencia misma de los estudiantes transeúntes transnacionales (etiquetándolos bajo otras categorías parcialmente descriptivas: latino, migrante, aprendedor de inglés [ELL, por sus siglas en inglés], limitado en su manejo del inglés [LEP, por sus siglas en inglés]) y/o al descartar sus obligaciones hacia los recién llegados que no van a ser permanentes, las escuelas colocan a los estudiantes transeúntes en una desventaja académica (Zúñiga, <i>et al.</i>, 2008, p.128).</p>
	<p>En México y en EE. UU., las respuestas institucionales son incompletas. “En ambos lados de la frontera se ignora lamentablemente las competencias que los alumnos transnacionales han desarrollado y también se ignora la diversidad y riqueza de la experiencia geográfica de estos niños y adolescentes que saben lo que es negociar con nuevos destinos, nuevos contextos. Se ignora igualmente hasta qué punto estas experiencias tempranas de migración (son migrantes desde muy temprana edad) marcará su futuro cuando lleguen a la vida adulta” (Hamann, 2021: 112).</p>
	<p>“[...]podemos imaginar a un maestro que tiene conocimiento sobre alumnos transnacionales, incluso identifica que hay algunos en su salón de clase, pero rechaza la idea de que, a pesar de que reconoce que dichos alumnos poseen experiencias escolares diferentes y perfiles lingüísticos diferentes, no se siente obligado a realizar alguna adaptación en su forma de enseñar” (Hamann, 2021, p. 109-110).</p>
Niñez de origen centroamericano en las caravanas migrantes 2018	<p>Algunos estudios señalan que las niñas y niños migrantes enfrentan actos de discriminación por parte de algunos estudiantes y docentes por lo que prefieren hablar lo menos posible, lo que limita su participación, socialización y bienestar en la escuela (Graham, <i>et al.</i>, 2016; OCDE, 2018).</p>
	<p>Algunos niños y niñas de Centroamérica que llegaron en las caravanas migrantes 2018 y que asisten a las escuelas públicas del SEN, reciben burlas y en algunos casos son agredidos físicamente por parte de otros alumnos lo que los lleva a abandonar la escuela e incluso a presentar cuadros de depresión (Resultado de trabajo de campo, durante la visita de la autora de la tesis a algunos albergues en Ciudad Juárez, Chihuahua).</p>

Fuente: elaboración propia con base en Méndez y Huguette, 2013; Zúñiga, *et al.*, 2008; Hamann, 2021.

Además de las barreras mencionadas, la niñez que desarrolla 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 (Unicef, 2018). Por ello, se requiere de procesos educativos que no sólo edifiquen sobre lo que ya saben y 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 el acceso a la escuela no se convierta en una dificultad más, sino en una posibilidad de fortalecimiento educativo y emocional (Marín, 2004; Jacobo y Armenta, 2018).

Sobre la autora

La autora es Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México. Ha colaborado en diferentes proyectos relacionados con la atención educativa a niñas y niños migrantes en movilidad nacional e internacional a cargo de la SEP, el Unicef y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en donde labora actualmente.

Correo electrónico: teypame1@yahoo.com.mx

© Todos los derechos reservados. Se autorizan la reproducción y difusión total y parcial por cualquier medio, indicando la fuente.

Forma de citar:

Padilla Medina, María Esther (2021). “La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con niñez migrante”. Tesis de Maestría en Estudios de Migración Internacional. El Colegio de la Frontera Norte, México. 156 pp.