



Docentes

SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA

Cuaderno de trabajo

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

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

Cuaderno de trabajo

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

Primera edición, 2025.
ISBN: 978-607-8985-55-5

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

Redacción

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

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

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

Corrdinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo.

María Luisa Santiago López. Jefa de departamento

Formación.

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

Fotografía de portada © Mejoredu /

Ilustraciones interiores Chío Padilla

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

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

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

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretario Ejecutivo

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. Re-pensar a mis estudiantes.....	14
2. Los saberes de mis estudiantes.....	30
Momento de reflexión personal	31
Momento de reflexión colectiva	38
3. El tiempo de mis estudiantes en la escuela	47
Momento de reflexión personal	48
Momento de reflexión colectiva.....	61

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y fortalecer su derecho a la formación y desarrollo profesional. Atiende esta responsabilidad jurídica al diseñar programas de formación continua de mediano plazo que se operan mediante intervenciones formativas (IF).

Las IF son un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas y progresivas, congruentes con el objetivo y ruta de avance del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Educación básica, que materializan el enfoque situado que impulsa Mejoredu y la visión de mejora continua de la práctica docente al avanzar de manera progresiva en la atención de sus problemas específicos, considerando los contextos y condiciones en los que se desarrolla en los distintos servicios educativos. En este marco, se presenta la IF dirigida a docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM).

El cambio hacia un enfoque situado en la formación continua de docentes implica una profunda resignificación, una nueva cultura sobre este proceso, concebido no sólo como un instrumento subsidiario de otros procesos educativos que no necesariamente responden a los problemas de la práctica docente cotidiana ni a las características específicas del estudiantado, del tipo de escuela, la etapa formativa en que se encuentra la figura educativa a la que se dirigen.

Desde este enfoque situado de la formación continua se considera que la práctica docente es compleja, pluridimensional, indeterminada e impredecible (Gimeno, 2013), por lo que las soluciones preconcebidas tienen escasa cabida. Se trata de un sistema de actividades relacional y contextualizado, con el que maestras y maestros afrontan de manera cotidiana una variedad de situaciones problemáticas, a partir de los saberes y conocimientos que han adquirido durante su trayectoria profesional, por lo que para mejorarla precisan reconocerla y resignificarla.

Las IF impulsan la reflexión sobre situaciones reales que apelan a la cotidianidad de la vida en el aula, la escuela, la zona escolar, donde está presente la relación con la comunidad y el territorio en general. Esta reflexión requiere que las y los docentes contrasten y

negocien significados, pongan en duda sus concepciones y creencias, y resignifiquen sus prácticas en el encuentro y el diálogo entre colegas y con otras figuras, tanto en los propios servicios educativos para la NFJAM como en otros espacios institucionales. De esta manera, se aspira a que realicen mejoras deliberadas en su práctica al comprender con mayor profundidad lo que hacen, las razones de por qué lo hacen así, los efectos de sus acciones y las decisiones que toman.

Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México la intervención formativa: *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente*, con el propósito de que el personal docente de los servicios educativos para la NFJAM contribuya a fortalecer el diálogo y el trabajo colaborativo con sus colegas a fin de diversificar metodologías y situaciones de aprendizaje.

Para la implementación de la IF, Mejoredu pone en sus manos este *Cuaderno de trabajo*, con el objetivo de que, como participante, cuente con un recurso que guíe el desarrollo de las actividades previstas y facilite su proceso formativo. Así, Mejoredu refrenda su compromiso con las maestras y los maestros para avanzar hacia alternativas de formación continua que recuperen la riqueza de sus voces. Con ello contribuye a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación de excelencia.

Junta Directiva

Introducción

Los jornaleros agrícolas migrantes (JAM) son campesinos originarios de las comunidades más pobres y marginadas del país, que migran a distintas zonas agrícolas para incorporarse a un trabajo remunerado de manera temporal, generalmente en condiciones laborales y de vida precarias (Rojas, 2017; Sánchez, 1998; Mejoredu, 2024a). En este contexto, es común que se trasladen familias completas, incluyendo personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes en edad escolar— a quienes suelen incorporar a las labores del campo (Rojas, 2017; Mejoredu, 2024a). Ello ha implicado para el sistema educativo mexicano el reto de garantizar el derecho a la educación de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM). Aunque México tiene experiencia y una trayectoria importante en la atención educativa a ésta, “la acción pública se ha reconfigurado con el paso del tiempo, observándose una clara tendencia hacia la creación de programas que no atienden de manera específica las características migratorias, culturales, laborales y socioeconómicas de esta población, y, por ende, no responden precisamente a sus necesidades” (Mejoredu, 2024a: 34).

En el ámbito educativo es necesario reconocer las barreras que enfrenta esta población para acceder, permanecer, aprender y participar en la vida escolar, ante la distancia que existe entre sus condiciones de vida y la manera en que tradicionalmente se ha pensado y organizado el proceso educativo en las escuelas. No obstante, las maestras y los maestros que atienden directamente a esta población cotidianamente dirigen sus esfuerzos para brindar oportunidades de aprendizaje pertinentes.

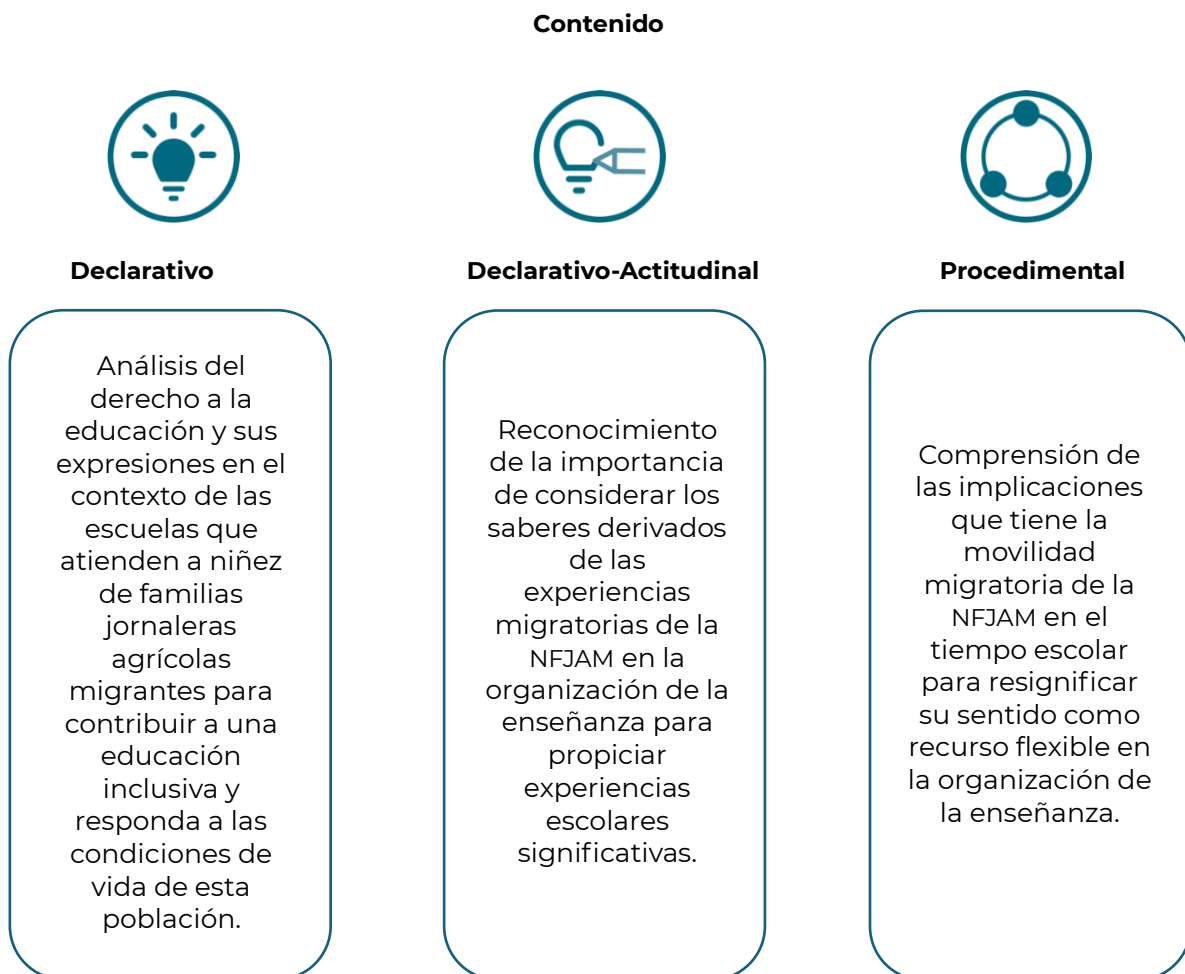
Mejoredu reconoce que, frente a estos desafíos, las y los docentes que atienden a la NFJAM requieren oportunidades formativas específicas que les permitan ampliar sus conocimientos, mejorar su práctica, reafirmar su compromiso ético y fortalecer su profesión, para seguir contribuyendo a la inclusión y el ejercicio pleno de derechos en el ámbito escolar de esta población.

Como parte del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, en el año 2024 Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas (AE) y de las y los docentes que dirigen su práctica a la NFJAM —a través de los procesos estatales de formación continua que cada AE organiza—, la IF *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente*, con el fin de ampliar alternativas para fortalecer su práctica a través de acciones que generen una

constante interacción, análisis y articulación con la teoría, y que contribuyan a la movilización y resignificación de sus saberes y conocimientos (Mejoredu, 2022).

Teniendo como marco estas ideas y mediante un proceso de problematización de la práctica que consideró desafíos en la práctica de docentes de la NFJAM, se estableció como propósito comprender la importancia de considerar los saberes derivados de las experiencias migratorias de las y los estudiantes y las particularidades del tiempo en la escuela, dada su condición de movilidad, para generar alternativas en la organización de la enseñanza y propiciar experiencias escolares significativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de esta población estudiantil. En función de ello, se determinaron los contenidos a abordar en la presente IF para su consecución (figura 1.1).

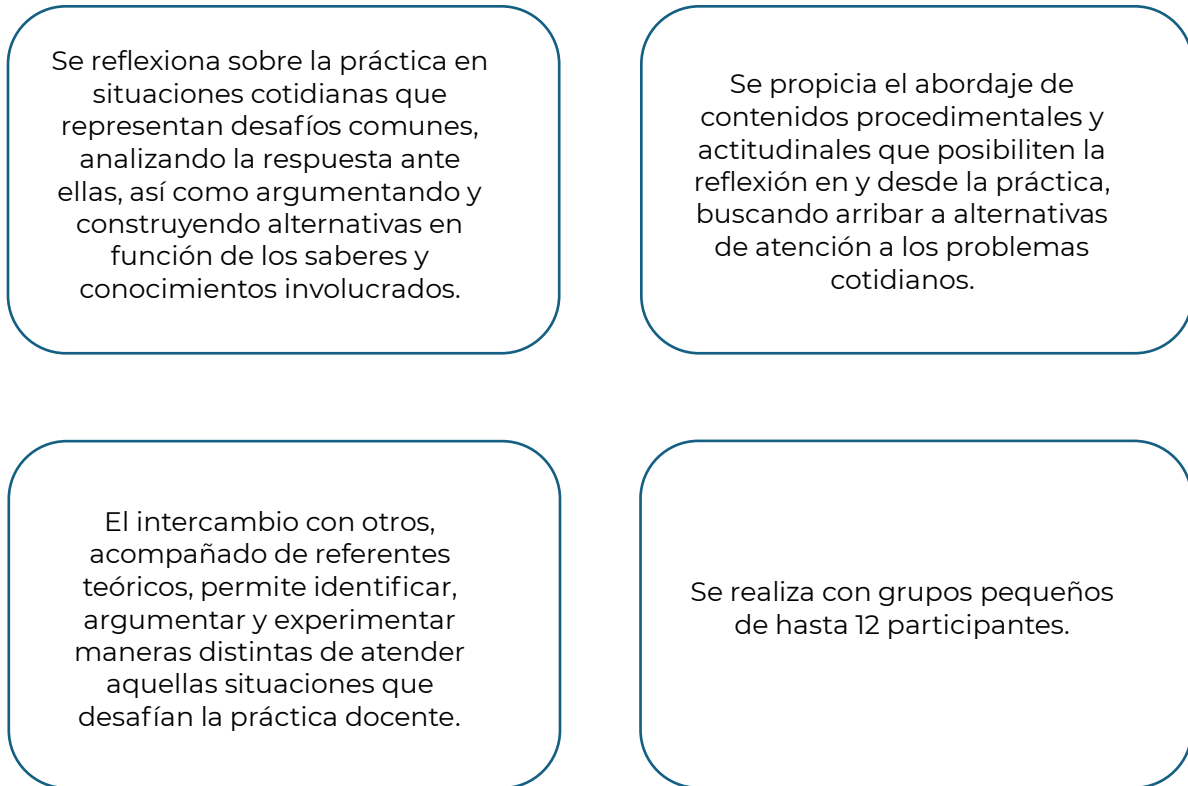
Figura 1.1 Contenidos de la intervención formativa de la NFJAM



Fuente: elaboración propia.

Estos contenidos se abordan a través del dispositivo Grupo de análisis de la práctica (GAP), que favorece el diálogo profesional y la colaboración entre distintas figuras educativas. Sus actividades están organizadas en dos momentos, uno de reflexión individual y otro de reflexión colectiva.

Figura 1.2 Características del GAP



Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu (2024b: 23).

El GAP está estructurado por secuencias de actividades organizadas en tres sesiones grupales o momentos de reflexión colectiva, con duración de cuatro horas cada una, en modalidad presencial o mixta,¹ con periodicidad mensual; además de dos momentos de reflexión personal, de diez horas de trabajo cada uno; dando un total de treinta y dos horas destinadas a su proceso formativo (figura 1.3). El proceso de formación que apoya este *Cuaderno de trabajo* lo organizará la AE con base en la siguiente estructura.

¹ En la modalidad presencial el desarrollo del trabajo e interacción entre los participantes en una IF se realiza de forma sincrónica en horarios y espacios físicos preestablecidos, que están a cargo de un coordinador. En la modalidad mixta, se combina trabajo presencial y a distancia, de manera tal que ambas experiencias son imprescindibles para alcanzar el propósito de la IF. El desarrollo del trabajo a distancia requiere sistemas de gestión de aprendizaje que posibilitan las interacciones de formas sincrónica y asincrónica. En todas las modalidades se requiere el apoyo de un coordinador.

Figura I.3 Momentos de reflexión personal y colectiva



Fuente: elaboración propia.

La IF *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente* se acompaña del presente recurso formativo –*Cuaderno de trabajo*–, donde se detalla la organización y el desarrollo de los tres momentos y las actividades entre ellos. Se contará con el apoyo de una persona coordinadora del GAP para orientar la realización de las actividades, favorecer el diálogo profesional y la reflexión grupal, despejar dudas y aclarar la forma como se documentará la participación. Para este último aspecto, se considera una selección de producciones derivadas de las actividades que dan cuenta de la reflexión colectiva, y de los saberes y conocimientos movilizados en el proceso formativo, por lo que resultan pertinentes como sustento para la emisión y entrega de la constancia correspondiente por parte de la AE (tabla I. 1).








Tabla I.1 Documentación de la participación

Momento	Preguntas detonadoras	Para documentar
1. Re-pensar a mis estudiantes	<p>¿Quiénes son las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes? ¿Qué los distingue entre sí y respecto a otros niños y niñas?</p> <p>¿Cómo garantizar su derecho a la educación?</p>	<p>Narrativa: <i>Una semana en la escuela</i>. Reflexión en torno a las finalidades de la educación a partir de proponer y argumentar qué enseñaría si tuviera a sus estudiantes en la escuela durante sólo una semana en el ciclo escolar.</p>
2. Los saberes de mis estudiantes	<p>¿Cuáles son los saberes de la NFJAM derivados de la movilidad migratoria?</p> <p>¿Cuáles son sus expectativas respecto a los aprendizajes dentro y fuera de la escuela?</p> <p>¿Los saberes de las niñas y los niños se enriquecen o se pierden en los procesos de movilidad?</p> <p>¿Cómo incorporar los saberes de la NFJAM en la organización de la enseñanza?</p>	<p>Mapa de trayectorias migratorias.</p> <p>Esquema que vincula saberes de sus estudiantes con los campos formativos.</p>
3. El tiempo de mis estudiantes en la escuela	<p>¿Qué retos le plantean para su práctica docente los tiempos de las y los estudiantes en la escuela frente a los tiempos del sistema?</p> <p>¿Cómo organiza el tiempo en el aula?</p>	<p>Narrativa: <i>Otra semana en la escuela</i>, que recupere sus reflexiones en torno a su experiencia en el GAP, con énfasis en lo relevante para la organización de la enseñanza con la NFJAM.</p>

De esta manera, se coloca a la práctica docente en el centro de la reflexión y se promueve la comprensión sobre las situaciones que experimenta y los retos que enfrenta, lo que aporta elementos significativos para la mejora, a través de una formación continua desde una perspectiva situada.

Los siguientes elementos le permitirán orientar su participación a lo largo del GAP (tabla 1.2).

Tabla 1.2 Formas de organización

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



Tenga presente. Presenta ideas que apoyan la reflexión sobre aspectos de mejora de la práctica.

Cada momento de reflexión colectiva y de reflexión personal es una invitación a compartir experiencias, retos, dudas, conocimientos y referentes teóricos con miras a fortalecer su práctica docente. Recuerde que existe una pluralidad de formas de ejercerla y que la riqueza de aprender entre pares radica en la disposición para escuchar y dialogar.

Re-pensar a mis estudiantes



En mi pueblo, Santa Catarina, Oaxaca, me levantaba a las siete de la mañana y me iba a la escuela. Regresaba a jugar a la comidita y me subía a los columpios. Teníamos luz y me acostaba a las diez de la noche. Teníamos un corral con gallinas y guajolotes, también teníamos perros y un burro en el que cargaba leña mi papá; mis hermanos y yo nos íbamos con él.

En el campamento, diario me levanto a las cinco de la mañana, desayuno, hago mis tacos y me pongo el pantalón. Nos vamos a esperar la troca para llevarnos a los campos, a las seis y media nos recogen. Llegamos y caminamos desde allí al campo. A las siete silban y nos reportamos a trabajar. Para todo silban, a las doce para salir a comer, a la una para regresar a trabajar y a las cuatro para salir de trabajar.

UNICEF, 1994: 45-46.



Momento de reflexión colectiva

El Grupo de análisis de la práctica (GAP) en el que participa está integrado por colegas que brindan atención educativa a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFAJM) con quienes podrá dialogar y reflexionar en torno a sus experiencias, desafíos y perspectivas en el desarrollo de su práctica.

La interacción y dinámica de trabajo que logren construir en colectivo, con el apoyo de quien funge como coordinador del GAP, permitirá fortalecer su práctica.

Para iniciar, realicen con apoyo del coordinador una dinámica de presentación en la que compartan su nombre, lugar de origen, escuela en la que laboran, tiempo atendiendo a la (NFJAM), así como aquello que más les gustaba o interesaba cuando tenían la edad de sus estudiantes.

Lean la introducción de este *Cuaderno de trabajo*. Comenten el propósito, enfoque, estructura y contenidos del GAP, expresen sus dudas y acuerden entre colegas lo necesario para alcanzar el propósito de fortalecer su práctica con la participación de todas y todos, en un marco de confianza y respeto a los tiempos, opiniones y condiciones de las y los participantes.

Pensar las infancias

Tomen un momento para recordar su infancia e identifiquen los gustos o intereses que compartieron en la presentación: qué hacían en un día común, qué recuerdan de su familia, amigos, comunidad y escuela.

En grupo, a propósito de los recuerdos de su infancia, elaboren mediante una lluvia de ideas un listado con las características esenciales que definen la infancia.



Con estas ideas en mente, lean el epígrafe de este apartado que refiere al testimonio del trabajo de una niña migrante situado en la última década del siglo pasado y comenten:

- o ¿En qué coincide con la experiencia de vida de sus estudiantes?
- o ¿Qué aplica y qué resulta contrastante entre las ideas grupales sobre la infancia y la experiencia de vida de la niña de FJAM?
- o ¿Qué otros elementos se pueden agregar a la lluvia de ideas en la noción sobre la infancia para dar cabida a distintas realidades y experiencias?

Desde su experiencia como docentes de NFJAM, ¿cómo influyen en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes las creencias e ideas sobre sus condiciones de vida?



Revisen el siguiente texto de Graciela Frigeiro, quien parte de la noción de infancia, y dialoguen sobre la relación entre las concepciones sobre la nfjam y sus implicaciones en el ámbito de la educación.

Infancias (apuntes sobre los sujetos)

La palabra infancia remite casi de manera inevitable, involuntaria, a una etapa de la vida, a una edad. A ese período se le carga de atributos y características. Las disciplinas inventaron conceptos para ese momento: *infans* (sin palabras); “recién llegado”; “el pequeño del hombre”; “niño”. Se volvieron casi sinónimos. [Sin embargo], la noción de infancia no alude solo, ni principalmente, a los más chiquitos —los pequeños del hombre— miembros concretos de las familias y las sociedades. [...] pensar a los niños implica el trabajo de pensar no sólo las múltiples formas de las infancias, sino algo de cada uno de los adultos que remite a universos de todos los tiempos.

En cada niño, para cada niño, en cada ocasión, una multiplicidad de relaciones entra en juego. Consideraciones de distinto orden coinciden en los cuerpecitos pequeños. Las representaciones y vivencias de ese tiempo se reactualizan en los adultos frente a cada encuentro con cada niño concreto.

Pensar las infancias significa estar dispuesto a pensar entonces el mundo de los adultos, trabajar con niños exige siempre un trabajo de los grandes sobre sí (que no suele ser mencionado). Es decir, un trabajo sobre las historias (suyas y nuestras), los sueños, miedos, novelas familiares, deseos (o ausencia de ellos) de ejercer no sólo la maternidad/ paternidad sino algo más.

La infancia siempre tuvo tantos rostros como sujetos singulares, tantas figuras como clases sociales [...]; siempre hubo casos de niños solicitados de adultez temprana, o niños que se rehúsan como Peter Pan a crecer; niños como todos los niños y niños diferentes. A los niños [que no son] como los otros niños, se los ha asociado a figuras de inferioridad y designado como incapaces, se los ha nombrado menores, dándole a la palabra un matiz que los diferencia y distancia de los niños.

Para muchos coincide con un tiempo en el que la escuela aparece como institución, “la” institución, destinada “al” niño. Institución que al recibirlo lo crea, crea un modo de ser niño, en una asociación que vincula estrechamente niño a escolar. Los niños escolares han sido estudiados, catalogados, etiquetados: a sus nombres propios se les agregan calificativos: normal, problema, pobre, carenciado, excluido, marginado, superdotado, débil.

Parece incuestionable la idea de que la infancia se corresponde a una etapa coincidente con tiempos cronológicos (que tendrían claro comienzo y un fin detectable, aun cuando los límites admitan una cierta movilidad). La misma representación indica que a la noción de infancia se corresponderían unos rasgos físicos; unas señas de identidad, una conducta, una posición en la familia, un lugar en la sociedad. Esto es algo que les proponemos repensar.

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

Jorge Larrosa (citado en Kohan, 2003: 17).

[...] Lo sabido acerca de la infancia no parece alcanzar para comprender el presente de las infancias, se necesita renunciar a saberlo todo acerca de la infancia, ésta seguirá siendo un enigma, porque en ella se condensan todas las preguntas.

Los niños también deben conservar esa condición de posibilidad, de que no todo está escrito acerca de ellos de antemano, y fundamentalmente importa renunciar a profetizar el futuro de cualquier niño en función de su presente.

Fuente: Frigeiro, 2006: 324, 325, 329.

Dadas las características y condiciones de vida de la NFJAM, ¿qué se podría cuestionar y repensar de la escuela y de la función docente?

No hay un modelo de infancia. Hay muchos tipos de infancias coexistiendo. Entre otros, las circunstancias sociales, culturales, familiares y biográficas de cada niño y niña encaran realidades y contextos particulares, por lo cual demandan nuevas comprensiones para responder a ellos de forma pertinente. En el caso de las y los estudiantes, estos factores retan a las sociedades en general, y en particular a escuelas y docentes, a cuestionar el modelo tradicional de infancia en la educación para pensar en formas alternativas e innovadoras de entender y atender a la NFJAM. De ahí la importancia de comprender con mayor profundidad las infancias de sus estudiantes y, como parte de ellas, sus trayectorias escolares, a fin de repensar la educación –como dice Frigeiro–.

La silueta

Cuando se escucha con atención lo que otros cuentan sobre sí mismos, y se comparte lo propio, hay un acercamiento a la historia, identidad y vivencias de las personas, lo que permite comprenderlas mejor, reconocer y valorar distintas perspectivas sobre la vida y la forma de vivirla. En esta actividad profundizarán en el conocimiento que tienen de sus estudiantes y de sus particulares condiciones de vida.

En uno o dos pliegos de papel dibujen el contorno del cuerpo de algún colega del grupo. Organizados en equipos de tres a seis personas, conversen respecto a las siguientes preguntas acerca de sus estudiantes y registren sus respuestas en tarjetas u hojas de papel. Cada rubro de respuestas tendrá un lugar específico en la silueta, conforme se sugiere en la siguiente figura 1.1.

Figura 1.1 Silueta

Sueños

¿Cuáles son sus sueños?

¿Cuáles son sus metas?

Familia

¿Cómo son sus familias?

¿Cuáles son sus principales responsabilidades en la familia?

Cualidades

¿Cuáles son sus cualidades?

¿Qué saben hacer?

Emociones

¿Cuáles son sus mayores alegrías y tristezas? ¿Qué les motiva? ¿Qué le preocupa?

Lugar de nacimiento

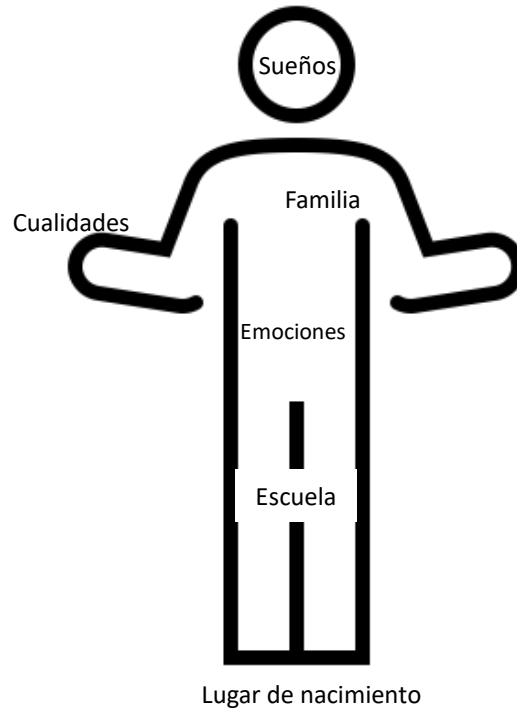
¿Qué cuentan del lugar en que nacieron? ¿Cómo emigran?

Escuela

¿En dónde han estudiado?

¿Qué les gusta y qué no les gusta de la escuela?

¿Con qué frecuencia asisten a la escuela?



Cuando todos los equipos hayan colocado sus respuestas en la silueta, colóquenlas al frente del grupo para que todos puedan leer lo que se puso en cada esquema.

En el grupo, conversen en torno a: ¿quiénes son las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes?, ¿qué los distingue entre sí y respecto a otros niños y niñas?, ¿qué desafíos y posibilidades representa considerar estas características para favorecer su aprendizaje?

Seleccionen aquellas características de la NFJAM a las que la escuela difícilmente puede responder porque la forma de organización y funcionamiento de los centros escolares (tiempos, espacios, procesos, contenidos, materiales) dificulta hacerlo de manera pertinente a su condición específica, o porque como docentes les representan los mayores desafíos para su práctica.

Escriban propuestas sobre algunos aspectos que debería modificarse en la organización y funcionamiento del servicio escolar, así como en su práctica educativa, para que todo lo que se encuentra en la silueta encuentre cabida en una escuela para todas y todos.



Realicen la lectura de los textos siguientes:



Los criterios del derecho a la educación

Katarina Tomasevski fue designada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la primera relatora especial del derecho a la educación en 1998. La encomienda a Tomasevski fue conocer los obstáculos que impiden la plena realización del derecho a la educación, con la finalidad de establecer estrategias para lograr la plena realización de este derecho para todas las niñas y los niños del mundo.

Para la relatora, el derecho a la educación se fundamenta en los derechos humanos. Éstos pueden establecer tanto los fines como los medios de la educación, porque existe un marco jurídico que orienta a la educación. Al establecer los derechos humanos como guía, se introducen dos innovaciones. La primera: la afirmación de que cada niño es sujeto de derechos; la segunda: que acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño, siempre se velará por el interés superior del niño (Tomasevski, citado en Ruiz, 2014).

Con el fin de analizar las obligaciones de los gobiernos respecto al derecho a la educación, la relatora estructuró un esquema que abarcó las cuatro características fundamentales que deben considerar las escuelas primarias, a saber: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Disponibilidad. Esta dimensión atiende a la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos para las y los niños, así como a la infraestructura y equipamiento de las escuelas, entre otros.

Accesibilidad. El derecho a la educación debe ser garantizado. Esta dimensión plantea que la educación debe ser accesible y gratuita a todos; es decir, el sistema no debe ser discriminatorio y se deben adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados.

Aceptabilidad. El Estado tiene la obligación de asegurar y hacer cumplir los criterios mínimos para la educación. Esta dimensión considera el análisis de los modelos y métodos pedagógicos, planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje, textos y materiales, horarios escolares, el idioma en que se ofrece la instrucción (idioma nacional, lenguas maternas y reconocimiento de éstas), reglamentos, entre otros.

Adaptabilidad. Exige que las escuelas se adapten a niños y niñas, de acuerdo con el principio del interés superior del niño incluido en la Convención de los Derechos del Niño. Implica que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad; que contribuya a superar las desigualdades y que pueda adaptarse a contextos específicos.

Entre las tensiones que las y los docentes enfrentan cotidianamente en el desarrollo de su práctica para garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, particularmente cuando se trata de poblaciones en situación de vulnerabilidad, como lo es la NFJAM, es el contraste entre definiciones y criterios como los que propuso en su momento Tomasevsky y la realidad escolar, en tanto la práctica se enmarca en condiciones institucionales particulares.

Los planteles escolares no operan por sí mismos y a criterio individual de su personal. Sobre ellos persiste una gramática escolar (Tyack y Guban, citados en Ruiz, 2014) sobre la cual se organiza la enseñanza: las aulas graduadas por edades, la organización de la enseñanza por materias, la evaluación estandarizada, los ciclos bimestrales, los tiempos para trabajar en el salón de clases, los tiempos para el descanso de los niños, los espacios destinados para la enseñanza y para las ceremonias cívicas, entre otras disposiciones institucionales que organizan los deberes atribuidos a la escuela primaria.

Sobre esta gramática descansa la función cotidiana de cada plantel en tanto que cada escuela se encuentra en interdependencia de su sistema. Las pautas institucionales condicionan el terreno sobre el cual el personal directivo y docente, resuelve las múltiples exigencias de las autoridades de la administración.

Fuente: Ruiz (2014).



Gramática de la escolaridad

La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas– sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a las y los estudiantes y les asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido.

[...] el aprendizaje escolar está **ordenado por un cronosistema** [que] significa sistema de ordenamiento del tiempo (cronos). El cronosistema escolar establece etapas de la vida para cursar ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolares. Este cronosistema estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, los ritmos de evaluación, aunque no se nos haga evidente cómo lo hacen.

En segundo lugar, se trata de un aprendizaje **descontextualizado**. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de ella; y se los enseña en condiciones en las cuales el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela.

En tercer lugar, es un aprendizaje basado en la **presencialidad**. Si la presencialidad se rompe, la enseñanza escolar tal como fue históricamente desarrollada se desbarata; a modo de inesperado ejemplo, señalemos que el aislamiento en respuesta a la pandemia producida por la covid-19 en 2020 y el inicio de 2021 tiene efectos en los aprendizajes infantiles que tratamos de conocer.

Por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber pedagógico, nuestro saber didáctico, no están suficientemente preparados para sostener los aprendizajes de quienes por la razón que fuere no asisten a la escuela. Por eso el ausentismo (el de estudiantes, pero también el de docentes) es un problema que preocupa tanto al sistema escolar.

Finalmente, se trata de aprendizajes que se procuran en condiciones de enseñanza simultánea. Según el supuesto de simultaneidad, la enseñanza es la misma para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Se trata entonces de un aprendizaje monocrónico, de secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que, al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Los aprendizajes siguen bajo esta lógica un ritmo más o menos parejo: se puede desfasar mucho un estudiante, se puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva (o se espera que lleve) un cierto ritmo de aprendizaje.

Fuente: Terigi, 2021.

Al término de la lectura dialoguen: ¿los desafíos para lograr que la NFJAM ejerza plenamente su derecho a la educación son inherentes a su condición de vida que les impide adaptarse a la dinámica escolar o se explican por las posibilidades y dificultades del sistema educativo para ofrecer alternativas accesibles, adaptables y aceptables?, ¿qué postura asumen como docentes frente a estas disyuntivas? A partir de la autonomía profesional² que promueve el marco curricular actual, ¿qué podría hacer para lograr pertinencia en la atención educativa a la NFJAM?

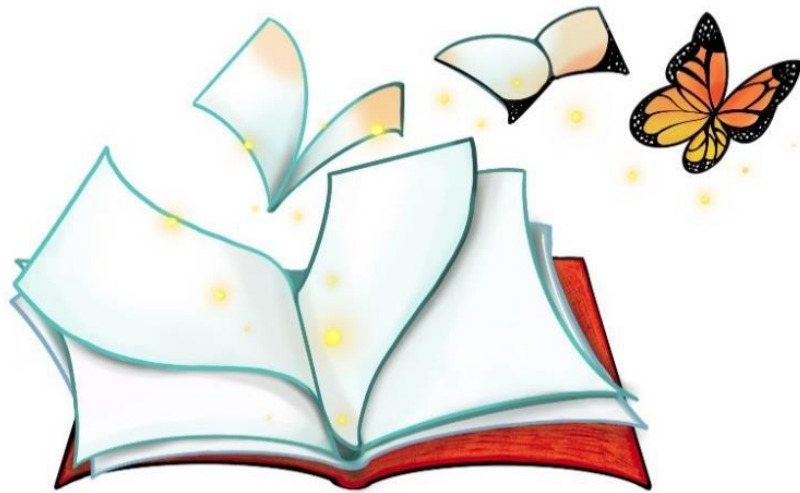
Registren sus conclusiones



La esencia de la educación

La autonomía profesional del magisterio implica que los programas de estudio, aplicables y obligatorios a nivel nacional, necesitan ser apropiados por las maestras y los maestros a través de su resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, así como de diversidad sexual y de género en las que se ejerce la docencia (SEP, 2022).

² La autonomía profesional del magisterio representa la libertad que tienen las maestras y los maestros para ejercer y reinventar la docencia (ese encuentro con la diversidad y complejidad de sus estudiantes) y para intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes (SEP, 2022: 22).



Considerando esta definición, imaginen que tienen la encomienda de atender a un grupo de NFJAM que solo podrán asistir a la escuela una semana en todo el ciclo escolar, por lo que deberán planear actividades en función de lo que su experiencia docente les dicte como relevante o significativo que deban enseñar.

A partir de los conocimientos y saberes de la NFJAM ¿qué le enseñaría? y ¿por qué? Registren su respuesta de forma individual en el siguiente espacio de escritura. Pueden colocar ideas por día o considerando en general toda la semana; en ambos casos es importante incluir su argumentación.



De forma voluntaria, dos o tres personas compartirán su respuesta para detonar un diálogo grupal sobre sus concepciones respecto a lo esencial de la experiencia escolar. Tal vez para algunos colegas lo esencial debe estar centrado en el aprendizaje de la lectura y escritura, además de operaciones matemáticas básicas. Sin embargo, existen otras perspectivas que se les invita a considerar, como las que se presentan en el siguiente texto.



Reimaginar juntos nuestros futuros

- La educación nos sirve para reconectarnos con el sentido profundo de la vida y la alegría de vivir, donde el aprendizaje es una parte fundamental.
- Las escuelas deben ser lugares que reúnan a diversos grupos de personas y los expongan a retos y posibilidades que no están disponibles en otros lugares.
- La educación como bien común –un bienestar compartido que se consigue y se elige conjuntamente– debe estar estrechamente relacionada con nuestra vida cotidiana. Los niños y los adultos no deberían vivirla como clientes o espectadores, sino como actores. En diferentes momentos de la vida y en diferentes ámbitos de la vida, desempeñamos diferentes papeles en la educación y nos convertimos en parte de ella.
- Todos tienen derecho a formar parte de una educación que refuerce lo que piensan, saben, sienten y hacen en sus propias vidas, y que a su vez refuerce lo que todos hacemos juntos.
- En todas las intenciones pedagógicas subyacen preguntas llenas de sentido y propósito. ¿Qué proponen los profesores a los alumnos como acciones e interacciones y con qué finalidad? ¿Qué sentido dan las y los estudiantes a sus propios esfuerzos de aprendizaje? Los encuentros pedagógicos transformadores permiten el diálogo con compañeros de clase, pares y miembros de la comunidad. Las y los docentes proporcionan a los alumnos oportunidades de explorar, crear e interactuar con lo conocido y lo desconocido, alimentando su curiosidad e interés.
- Existe la necesidad de pensar la educación en toda la vida. Por muy importante que sea, la educación en instituciones como las escuelas y las universidades no debe considerarse la única vía. La educación en su mejor versión es un proceso colectivo que reconoce el valor del aprendizaje entre iguales, intergeneracional e intercultural. Esta dimensión social hace hincapié en aprender a cuidarse unos a otros, a nuestras comunidades y al planeta. Estos procesos colectivos y dimensiones sociales deben existir dentro y fuera de las escuelas y universidades.
- Una de nuestras principales tareas es ampliar la reflexión sobre dónde y cuándo tiene lugar la educación, extendiéndola a más momentos, espacios y etapas de la vida. Tenemos que comprender todo el potencial educativo que existe en la vida y la sociedad, desde el nacimiento hasta la vejez, y poner en contacto la multitud de lugares y posibilidades

culturales, sociales y tecnológicas, a menudo superpuestas, que existen para promover la educación. Podemos imaginar que en el futuro nuestras sociedades dispensarán y fomentarán el aprendizaje no solamente en las escuelas como instituciones formales en un periodo definido, sino en diversos tiempos y espacios.

- El éxito de la creación de conocimiento para los futuros de la educación tendrá que ser conscientemente inclusivo, social y culturalmente diverso, interdisciplinario e interprofesional, y capaz de fomentar la comunicación, la colaboración, la propiedad y el aprendizaje mutuo.

Fuente: UNESCO, 2022.



Retomen su respuesta a la pregunta: Si tuvieran a sus estudiantes en la escuela durante sólo una semana ¿Qué les enseñarían? y ¿por qué? Y a partir de lo comentado en el grupo reflexionen de manera individual en torno a las finalidades de la educación, los desafíos para garantizar el derecho a la educación de la NFJAM y el papel que ustedes juegan en ello como docentes, en la que retomen los distintos elementos de análisis que compartieron con sus colegas en esta primera sesión.



Una semana en la escuela





Para saber más

Para seguir re-pensando a la NFJAM desde sus diversas infancias y trayectorias escolares, se recomiendan tres videos.

Infancias en movimiento. Un mosaico etnográfico de las Américas
(Glockner y Álvarez, s/f).



<https://infanciasenmovimiento.org/infancias-en-movimiento/>.

Es una presentación multimedia que muestra, a través de testimonios, un “mosaico-caleidoscopio” de las vidas, experiencias y saberes de niñas, niños y adolescentes (in)migrantes de El Salvador, Guatemala, Honduras, Venezuela, Colombia, México Ecuador y Brasil.

Este proyecto reconoce a niñas, niños y adolescentes migrantes como protagonistas de la migración contemporánea desafiando las preconcepciones sobre la infancia, la inocencia, la inmadurez, la dependencia, las distancias geográficas y el tiempo y lo hace mediante narrativas críticas que se centran en lo que “ellas y ellos reflexionan, saben y experimentan para dar cuenta de sus luchas cotidianas y defender su derecho a migrar”.

Ventana a mi comunidad (2019)
“Niños migrantes”



<https://ventanaamicomunidad.org/V/H2gCkxY>.

Es una serie de cuarenta y siete videos que muestran, a través de las voces de las niñas y los niños como voceros de sus pueblos, lo que veríamos si nos asomáramos a sus comunidades en México. Dentro de la serie se encuentra el video *Niños migrantes*, que muestra las

principales características de la NFJAM que llegan de diferentes estados del país a un campamento en Baja California.

Enséñame, pero bonito (Enséñame pero bonito Docu, 2015)



<<https://www.youtube.com/watch?v=bYZJD-aUN0A>>.

Es un documental que muestra diferentes experiencias educativas alternativas al modelo tradicional de aprendizaje. Pretende visibilizar y abrir un debate sobre los principales métodos de enseñanza en España, pero que no son muy distantes de los de México. Se trata de una aportación para trabajar por una renovación pedagógica y un futuro mejor.

Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia (TEDx Talks, 2020).

Melina Furman comparte reflexiones sobre los cuestionamientos generados en la pandemia respecto a la organización escolar, el espacio y el tiempo para el aprendizaje.



<<https://www.youtube.com/watch?v=Tqr0mfEYhUs>>.

2. Los saberes de mis estudiantes



Me llamo Pedro, soy de Guerrero. Vengo de los campos de Sinaloa, donde estuve trabajando hasta mediados de abril. Ahora acabo de llegar a este otro estado de la República Mexicana donde mis papás vienen al cultivo del tomate. Aquí estaremos hasta finales de octubre, luego volveremos a nuestra comunidad para recibir a nuestros muertos. El año que entra regresaremos a Sinaloa, luego otra vez de regreso a Guerrero y después a los Estados Unidos. Dice mi papá que, aunque ahí estemos encerrados, nos van a pagar más. Nos gusta venir a estos estados de nuestro país porque, aunque estén bien lejos, hay trabajo y podemos ir a la escuela. En estos lugares he aprendido que las personas tienen otro tono al hablar, comen otras cosas, se visten distinto, sus casas son diferentes, trabajan de otra forma y usan máquinas; también que hay plantas y animales que no son iguales a los de mi comunidad. ¡Es como si fueran otros mundos! (DGEI, s/f)

Esta sesión se enfoca en los saberes que la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM) han desarrollado tanto dentro como fuera de la escuela. Con su grupo de estudiantes realizará una serie de actividades que le permitirán acercarse a sus conocimientos, experiencias y perspectivas relacionados con su condición de movilidad, el tiempo que permanecen en los campamentos agrícolas y en sus comunidades de origen.



Momento de reflexión personal



Dialogando con mis estudiantes

Mis aprendizajes

Para iniciar, solicite a sus estudiantes que dividan una hoja de su cuaderno en cuatro partes y en cada apartado escriban la frase que se muestra en el ejemplo. Oriéntelos para que, de manera individual, den respuesta a cada una de las interrogantes. Pueden hacerlo por escrito o por medio de algún dibujo.



Mis aprendizajes	
De mi familia aprendí	En la escuela me gustaría aprender
Mis compañeros y amigos me han enseñado	Sin que nadie me enseñara, yo aprendí

Para orientarlos en la actividad puede iniciar pidiendo a un estudiante que comparta verbalmente su respuesta a una de las preguntas para que el resto del grupo escuche. Si tiene oportunidad de indagar más información de la que plasmen en su hoja, puede invitarlos a comunicar al grupo sus respuestas o a explicar sus dibujos, apoyándose en preguntas adicionales como: ¿hablas alguna lengua indígena o algún integrante de tu familia la habla?, ¿te resultó difícil aprenderla?, ¿la aprendiste por gusto o por necesidad? ¿dónde lo hiciste?, ¿lo sigues haciendo?, ¿lo has compartido con alguien?, ¿por qué te gustaría aprender eso en la escuela?

Analice las respuestas de su grupo y reflexione acerca de los siguientes aspectos: ¿qué desconocía de su grupo?, ¿hubo respuestas que le sorprendieron?, ¿cuáles y por qué?

Con base en el análisis y su experiencia registre en su cuaderno su opinión sobre:

- los espacios en los que aprende la NFJAM;
- la importancia que tiene la escuela para la NFJAM;
- el papel que juega el docente en los procesos de aprendizaje de la NFJAM.



Memorias de un niño migrante

Observe el video: *Na Savi: Memorias de un niño migrante*, del minuto 2:20 al 6:38 y del minuto 24:00 al 28:00. En este documental Epifanio narra su historia como niño migrante, sus aprendizajes y cómo los comparte con otros (Infancias en movimiento, 2020).

<https://www.youtube.com/watch?v=TRNSiB-5Pq0&ab_channel=InfanciasenMovimiento>.



Tras conocer un poco sobre la vida de Epifanio, escriba sus reflexiones acerca de los aprendizajes que él ha desarrollado a lo largo de su vida y el valor que les da ahora en su profesión como maestro.



Los seres humanos estamos en constante aprendizaje: aprendemos en la familia, con los vecinos, de los compañeros de escuela u oficina, al interactuar con el entorno. Cuando empleamos los aprendizajes en distintos ámbitos de nuestra vida, éstos se convierten en saberes que ayudan a seguir aprendiendo. En este sentido, la escuela es el espacio por excelencia para intercambiar y enriquecer los conocimientos y convertirlos en saberes, al tiempo que propicia el encuentro con otras experiencias, lenguajes y referencias culturales, pero no es el único.

Mapa de trayectorias migratorias



Dialogando con mis estudiantes

Realice con sus estudiantes la actividad “Mapa de trayectorias migratorias” que le ayudará a profundizar en las experiencias, conocimientos y saberes de sus estudiantes producto de su condición de movilidad. Si usted es docente en una escuela ubicada en la entidad de origen de las y los estudiantes, ajuste las indicaciones de manera que hablen de aquellos lugares que transitan o conocen cuando viajan con su familia a otra entidad.

Este ejercicio se realizará en varias sesiones y será importante que tome notas de las aportaciones del grupo y, de ser posible, grabe el audio de la clase.

Para empezar, elabore a gran escala el mapa de México colocando los nombres de cada entidad federativa. Organice a sus estudiantes en círculo o semicírculo, pídales que se acerquen al mapa y que señalen las entidades donde nacieron. Si son de otro país, ayúdeles a ubicarlo respecto al mapa. Identifique a qué niños se les facilita o dificulta la actividad y deje que sus compañeros los apoyen. Es importante que esté al tanto de las interacciones entre ellos, preste atención a los intercambios, las dudas que surgen, el apoyo que se brindan, entre otros aspectos que considere relevantes. Puede proporcionarles colores para que iluminen sus entidades.

Explique al grupo que usted no conoce sus lugares de origen y le gustaría hacerlo a través de ellos. Solicite que compartan algo de su comunidad, puede ser alguna festividad, costumbres, paisajes, actividades que realizan cuando viven allá, entre otros. Para facilitar el ejercicio, entregue a sus estudiantes media hoja tamaño carta; pídales que en uno de sus lados dibujen aquello que les gustaría compartir, y en el otro lo expresen por escrito. Apoye a niñas o niños que no sepan escribir.

Posteriormente, pregunte a sus estudiantes si ellos conocen la ruta que siguieron para llegar al campamento agrícola, o si pueden enunciar los estados por los que transitaron. Pase a algunos de ellos al frente para que tracen la ruta con un color o marcador en el mapa y sea visible para todos.

Reparta a los niños media hoja tamaño carta e indíqueles que redacten, de manera libre, alguna experiencia en las rutas migratorias o su residencia en los campamentos agrícolas. Aquellos que no sepan escribir, pueden hacer dibujos y explicarlos, tome nota al reverso de la hoja. Conforme vayan terminando, peguen las producciones en los costados del mapa.

Para orientar las producciones de las y los niños, puede plantearles a lo largo de la actividad preguntas como las siguientes: ¿cuál es tu experiencia viajando?, ¿qué te gustó y qué no te gustó del viaje?, ¿con quién lo hiciste?, ¿qué fue lo más difícil durante el viaje?

En otro momento, indague sobre su experiencia educativa: cómo eran sus escuelas, los campamentos a los que asistieron, cuáles eran los nombres de sus maestros, cuánto tiempo estuvieron ahí y hasta qué grado estudiaron. Tome nota de sus respuestas.



Una vez concluidas las actividades reflexione en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo ha sido la experiencia de vida de mis estudiantes?, ¿de qué manera la movilidad ha impactado en sus procesos de aprendizaje?, ¿qué lugar ha ocupado la escuela en sus vidas?, ¿qué lugar se le ha dado en la escuela a sus experiencias y saberes?, ¿qué implicaciones tienen las experiencias de vida de mis estudiantes en mi práctica docente?



Para ampliar su perspectiva sobre los saberes que han desarrollado sus estudiantes, le invitamos a leer lo siguiente.



Saberes escolares

El saber escolar puede ser conceptualizado como el repertorio de conocimientos, habilidades y destrezas que posee un educando como resultado de una experiencia educativa formal o informal.

Una conceptualización de esta naturaleza lleva implícita la noción de que el saber puede tener diversas fuentes de acceso que es necesario reconocer a fin de poder establecer los parámetros y criterios que permitan optimizar el acceso a los mismos.

En el caso del niño agrícola migrante, [...] se ha podido determinar, que su condición particular de vida le ha permitido construir un bagaje de conocimientos y saberes. En la medida en que su situación de migrante le da oportunidad de transitar por distintos contextos sociales a los que debe adaptarse a fin de presentar un comportamiento acorde a las circunstancias. Por ejemplo, en su desempeño como campesino agrícola migrante, debe llevar a cabo la organización de la actividad y esfuerzo físico para el completamiento de una cantidad x de haces de caña o bolsas

de café, el cobro que realiza de ellas, su contribución al gasto familiar, la planeación y puesta en práctica de la migración.

[...] Es evidente que el niño agrícola migrante ha podido acceder al manejo de determinados saberes que ha requerido en su vida y de los cuales se ha apropiado, aunque de manera funcional y poco sistemática. No obstante, la riqueza y complejidad de sus experiencias, el único espacio institucional en el que puede legitimar su conocimiento o saber acumulado es la institución escolar. A partir de la experiencia escolar, el niño puede acceder al conocimiento o saber educativo estandarizado y enmarcado en una experiencia escolar. [...] La planeación y organización de una intervención educativa [debería] recuperar estos aprendizajes diversos que el niño probablemente ya ha desarrollado, pero que aún deben ser formalizados para ser expresados y evaluados con parámetros escolares formales para ser acreditados como saberes escolares o académicos. Dicha estrategia pedagógica debe reunir ciertas características que concilien y correspondan el conocimiento del niño agrícola migrante, con un saber académico escolar convencional. De esta forma, el niño podrá resignificar su aprendizaje y transitar en una vía institucional que le permita su acreditación

Fuente: Conafe, 1997.

Con base en la lectura de los saberes escolares retome las notas que registró en la actividad “Mapa de trayectorias migratorias” y las producciones de sus estudiantes e identifique aquellos saberes que han podido construir a partir de sus experiencias migratorias y su vida en el contexto rural. Regístrelos en el espacio de escritura.



El aprendizaje tiene una dimensión social, por tanto, aprendemos y reaprendemos en la interacción con otros y de lo que sucede en nuestro contexto. La NFJAM no es la excepción, tal como se señala en la lectura de saberes escolares, la riqueza y complejidad de sus experiencias migratorias les ha permitido construir saberes útiles en su vida, los cuales, en la escuela, tienen la oportunidad de ser confrontados, modificados y enriquecidos al entrar en contacto con el conocimiento disciplinar, mediante métodos y estrategias didácticas diseñadas para dicho propósito.

El planteamiento curricular vigente establece que:

la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven. Tal como invita Paulo Freire en la pregunta: "¿Por qué no establecer una 'intimidad' necesaria entre saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? (SEP, 2022: 68).



Momento de reflexión colectiva

Esta sesión colectiva es un espacio en el que compartirán sus hallazgos sobre los saberes de la NFJAM que plasmó en los productos del trabajo individual. Se busca que a partir del diálogo y la reflexión entre colegas comiencen a dirigirse hacia nuevas formas de organizar la enseñanza centrada en las características de la NFJAM.

Aprendizaje y movilidad

En grupo lean el testimonio de Cosme, niño migrante de Nuevo León.



Mi nombre es Cosme y tengo 11 años. Mi familia se dedica a la talla de la Candelilla y a la pizca del piñón [...].

Algunos maestros se desesperan con nosotros, dicen que nos retrasamos, que los niños migrantes reprobamos mucho, que no aprendemos. Otros maestros dicen que es, al contrario, que los niños migrantes maduramos más rápido y aprendemos mucho cuando viajamos a otros lugares.

Niño migrante de Nuevo León

En grupo discutan sobre los efectos que tiene la movilidad en el proceso de aprendizaje de la niñez migrante. Para el diálogo pueden orientarse en las siguientes preguntas, argumentando su punto de vista.

¿Coinciden en que las niñas y los niños migrantes no aprenden y se atrasan? ¿Qué efectos tienen en el aprendizaje los viajes que realizan las y los estudiantes? ¿Cómo pueden articularse las experiencias migratorias de la NFJAM con el aprendizaje escolar? Registre las reflexiones derivadas de la discusión.



Contrasten sus reflexiones con el siguiente texto



Con mucha frecuencia, las concepciones de la educación y las instituciones educativas pueden producir fracasos y exclusiones; los grupos étnicos, los pueblos indígenas y otros grupos marginados pueden verse expulsados más que simplemente abandonando la educación formal. Entre otros factores por la distancia que se percibe entre la escuela y su realidad y experiencia de vida.

Históricamente se ha dado importancia a ciertas formas y fuentes de conocimiento, mientras otras han sido excluidas. El conocimiento –tanto en términos generales como en la educación– está estrechamente relacionado con el poder. Los sistemas de poder dominantes en las personas y el planeta deben ser sustituidos por sistemas de poder para y con las personas, de manera que nos permitan encontrar nuevas formas de inclusión y participación en la educación.

Los conocimientos ancestrales acumulados durante mucho tiempo sobre los procesos agrícolas sostenibles, la reciprocidad social y las formas de vivir con el mundo natural, por nombrar algunos, son importantes fuentes de conocimiento acumulado que la humanidad necesita más

que nunca. Sin embargo, gran parte de esos conocimientos no han sido reconocidos y se han omitido de la educación formal. La investigación sobre los futuros de la educación requerirá la renovación e inclusión de diversos tipos y fuentes de conocimientos que abonen a la pertinencia educativa.

Fuente: UNESCO (2022).

Los saberes de mis estudiantes

Hagan binas o triadas, de acuerdo con las indicaciones del coordinador, retomen los escritos con sus reflexiones de la actividad “Mapa de trayectorias migratorias”. Cada participante presente las reflexiones a las que llegó y analicen en conjunto los saberes que sus estudiantes poseen y su fuente. Escuche con atención las reflexiones de sus compañeros y regrese a las suyas para incorporar aquellas que le brinden mayores elementos para reconocer los saberes de sus estudiantes.

Continuando con la organización en pequeños equipos, discutan sobre el potencial pedagógico y didáctico de estos saberes y la posibilidad de retomarlos para organizar el trabajo escolar. Puede orientarse con preguntas como las siguientes: ¿qué valor tienen los saberes de mis estudiantes como elementos a incorporar en la enseñanza?, ¿cómo puedo retomar estos saberes en el trabajo que actualmente estoy realizando en clase?, ¿cómo podría emplear algunos de ellos como punto de partida para nuevas estrategias o proyectos?, ¿podría relacionarlos de alguna manera con la propuesta pedagógica vigente en el plan de estudios? Anoten las conclusiones en su cuaderno.



Dividan al grupo en dos equipos, cada uno elabore un esquema o mapa mental en el que organicen los distintos saberes que les compartieron sus estudiantes, vinculados con los siguientes campos formativos.



Equipo 1. Campo formativo Lenguajes

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otra, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.

[...] Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, niñas, niños y adolescentes tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros” (SEP, 2024: 19).



Equipo 2. Campo formativo Saberes y Pensamiento Científico

El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.

Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidas en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o a un grupo social.

[...] el pensamiento científico representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno (SEP, 2024: 37).



Considere la información sobre los campos formativos y planteen ideas sobre cómo pueden planear un proyecto que tome como punto de partida los saberes de sus estudiantes.





Tenga presente

Los niños desarrollan su aprendizaje mediante las relaciones que establecen con el medio que los rodea y a partir de allí, van construyendo y reconstruyendo sus conocimientos, desarrollando nuevas destrezas cognoscitivas, lo cual nos permite aseverar que la transformación del aprendizaje parte del contexto social en el que se desenvuelve el individuo (Vygotsky, citado en Quintero, 2019: 328).

Opiniones sobre la NFJAM

A la luz de sus reflexiones en esta sesión, le invitamos a que analice el siguiente testimonio de un docente que brinda su servicio en una escuela primaria a la que asisten NFJAM.

¿Qué estamos haciendo mal o qué está pasando? [Las y los estudiantes] se van, vienen, no estudian. [...] Entonces tenemos que enseñarles en el poco tiempo que van a estar aquí. Si aprendió ¡qué bueno! y si no ¡pues que lamentable! Porque si se van a otro estado y vuelven otra vez ¡va a volver igual o peor! Y de hecho sí ha pasado: ¡vuelven mucho peor!

Docente de primaria migrante

En grupo compartan su opinión sobre el testimonio y dialoguen en torno a estas preguntas.

- ¿Qué concepciones sobre la NFJAM consideran que pudiera tener el profesor a partir de su opinión?
- ¿Qué ideas sobre el papel de la escuela y de la labor del docente identifican?
- ¿Cuál podría ser el concepto de aprendizaje de la NFJAM que tiene el maestro?
- ¿A qué podría referirse el maestro docente con la expresión “vuelven mucho peor”?
- ¿De qué manera el docente puede intervenir para mejorar los procesos de aprendizaje de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes?
- ¿Cómo se pueden recuperar los saberes de la NFJAM?

De acuerdo con las opiniones que viertan en el grupo y a partir de su experiencia reflexionen acerca de lo siguiente: ¿qué ocurre con los aprendizajes de los estudiantes a partir de su movilidad?, ¿niñas y niños ganan o pierden saberes en los procesos de movilidad?

A partir del intercambio de opiniones con sus colegas, registre lo que le aporta nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de sus estudiantes y sobre su práctica docente.



Tenga presente

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Estos pueden ser conocimientos específicos, pero también formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas sociales en las cuales los y las niñas se encuentran en redes sociales e intercambios en los que permanentemente se producen y revisan saberes sobre las diferentes dimensiones de la vida. Estos saberes se aprenden en la práctica –en las comunidades– pero también en la interacción con otras instituciones sociales y políticas, públicas y privadas, como las ONG [organizaciones no gubernamentales], las iglesias, los proyectos del estado, entre otros. [...].

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos –como hemos señalado– no son reconocidas como saberes por la propia población.

Estos incluyen conocimientos específicos, pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad. [...] A partir del trabajo de campo, estamos en condiciones de proponer una tipificación de los saberes previos que operan en las zonas visitadas [...]:

1. Los saberes referidos a datos y hechos. Se trata de información de la zona que no se incluye en la escuela y que es parte del entorno. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, entre otros. Este primer nivel es básico pues supone reconocer “como [un] saber” aquello que es parte de la vida cotidiana.
2. Los saberes referidos a la propia historia. Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros, pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales. [...].
3. Los saberes referidos a la gestión y organización. Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (racionales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen también las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.
4. Los saberes vinculados a las visiones del mundo. Se trata de los marcos de interpretación sociocultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo. Son las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como también los significados fundamentales y las formas como estos se construyen.
5. Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sentido estricto esto forma parte también de las visiones del mundo, pero los hemos particularizado pues encontramos que es un punto central en donde se producen los desencuentros con la escuela. Como veremos, las maneras en que [...] se da el proceso de enseñanza/aprendizaje dista mucho de las estrategias pedagógicas de la escuela.

Si bien establecemos esta tipología por consideraciones analíticas, en la vida cotidiana estos saberes se expresan de manera integrada y llegan así a los [alumnos], como parte de su socialización-crianza.

Fuente: Ruiz *et al.*, 2006.

3. El tiempo de mis estudiantes en la escuela



El tiempo pedagógico es tiempo significativo, no para más de lo mismo, sino para provocar conflicto cognitivo, evocar imágenes y representaciones, imaginar escenarios y posibilidades, confrontarlos, aprender a gestionar aprendizaje y su vínculo con los demás.

Young, citado en Díaz, 2019: 55.

En el apartado anterior pudo recuperar las experiencias y saberes de sus estudiantes gracias a las actividades realizadas con ellos.

Este momento de reflexión personal se centrará en revisar los retos que representa para su práctica docente el tiempo que la NFJAM asiste a la escuela, guiada por los ciclos agrícolas antes que por el calendario escolar nacional, así como en reflexionar sobre la importancia de repensar el tiempo como recurso flexible para el aprendizaje, a partir de algunas ideas de la literatura e investigación educativa.

Las actividades y reflexiones que deriven de este momento serán un insumo valioso para la reflexión colectiva.



Momento de reflexión personal

Para iniciar, lo invitamos a leer los siguientes testimonios de niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, en los que seguramente encontrará coincidencias con las trayectorias migratorias y los tiempos que sus estudiantes están en la escuela.



Soy Vicente, originario de Puebla. Cada mayo viajo con mis papás y hermanos al Valle del Mezquital, región que está en otro estado [Hidalgo]. Vamos a trabajar a la cosecha del maíz, chile, calabaza y ejote. Ahí estamos hasta octubre. En ese lugar, después de ir a trabajar en el campo, voy a la escuela de cuatro de la tarde a ocho de la noche. Voy de lunes a sábado. Ni en el trabajo, ni en la escuela, hay días festivos ni vacaciones.

Mi nombre es Cosme y tengo 11 años. Vivo en el Ejido las Palomas, municipio de Doctor Arroyo [Nuevo León]. Mi familia se dedica a la talla de la Candelilla y a la pizca del piñón, pero pagan muy poco, por lo que de diciembre a abril tenemos que ir a trabajar a Cadereyta Jiménez, a la cosecha de chile y tomate. Ahí también vamos a la escuela; en la de mi ejido voy al inicio y fin de ciclo escolar, de agosto a noviembre y de mayo a julio; y en la otra, voy de diciembre a abril.

Soy Hasen Tósari, mi nombre proviene de dos lenguas indígenas de México: Hasen de *Ha shuta enima* (mazateco), que significa “Alma”; y *Tósari* de yoreme (yaqui), que significa “Blanca”, Alma Blanca. Tengo 10 años, voy en tercer año de primaria. Nací en el estado al que cada año viajamos para trabajar en el cultivo y cosecha de melón, sandía, pepino, naranja y tomate [Sonora]. Aquí estamos medio año y durante ese tiempo voy a la escuela del campamento agrícola, y el otro medio año en la escuela del que considero mi pueblo, Santa Gertrudis en el estado de Oaxaca; yo no nací ahí, pero mi familia sí.

Fuente: DGEI, s/f.

Con base en su experiencia con la NFJAM, ¿qué retos le plantean a su práctica docente la falta de continuidad en el tiempo que las y los estudiantes asisten a la escuela frente a los tiempos que establece de forma generalizada el sistema educativo?, ¿cómo ha enfrentado estos desafíos?

Escriba sus reflexiones para cada pregunta en los siguientes espacios.



El tiempo de mis estudiantes en la escuela

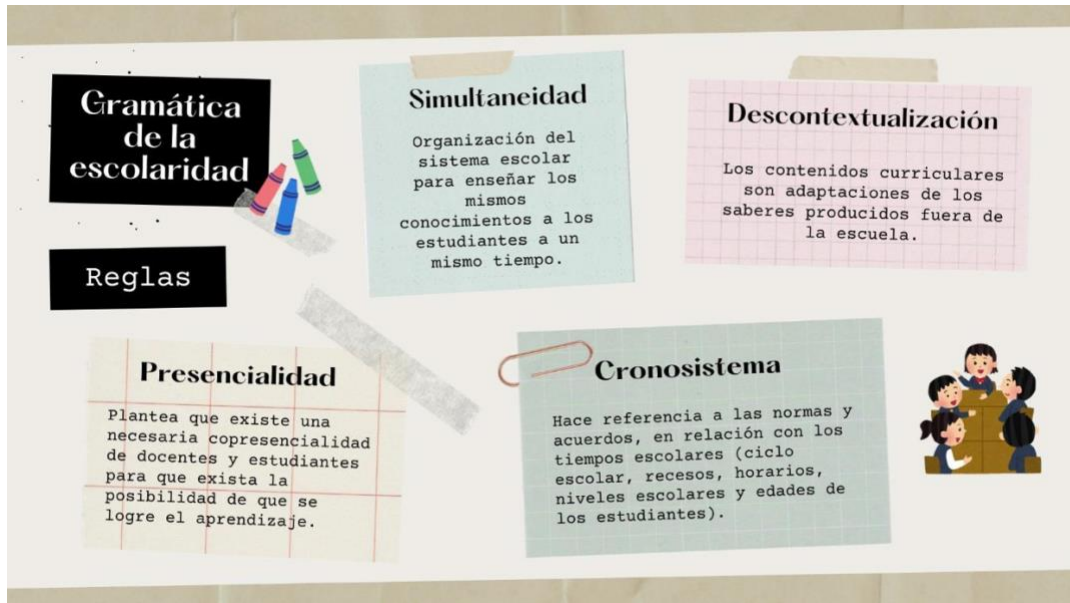
Retos en mi práctica docente por los tiempos de mis estudiantes

Cómo enfrento estos desafíos

Como ya se mencionó, los tiempos de la NFJAM en la escuela no son compatibles con los tiempos escolares oficiales. Estos tiempos escolares forman parte de las reglas y estructuras conocidas como gramática de la escolaridad, bajo las cuales “la escuela produce un tipo específico de aprendizaje, al que llamaremos aprendizaje escolar” (Terigi, 2021: 33).

En el momento de trabajo colectivo "Re-pensar a mis estudiantes" leyó sobre las reglas de la gramática de la escolaridad. Le invitamos a identificar los retos que éstas representan en su práctica docente.

Figura 3.1. Gramática de la escolaridad



Fuentes: elaboración propia con base en García, 2019 y Terigi, 2021.



La gramática de la escolaridad en mi práctica docente	
Regla	Retos en la atención de NFJAM
Cronosistema	
Descontextualización	
Presencialidad	
Simultaneidad	

Dentro de los límites que plantea la institución escolar y el sistema educativo ¿puede pensarse en “reglas” distintas que consideren las particularidades de la NFJAM? Como aproximación a una posible respuesta, le invitamos a leer las siguientes concepciones sobre el tiempo escolar: el tiempo objetivo, el tiempo subjetivo, el tiempo escaso o el tiempo como recurso.



Tiempo objetivo y tiempo subjetivo

La literatura científica plantea dos perspectivas para conceptualizar el tiempo escolar. Una que lo reconoce como una concepción objetiva, con cualidades monocrónicas, externas e instrumentales. Desde esta perspectiva las actividades educativas siguen una linealidad, ocupan un tiempo y espacio determinado, de ahí que el tiempo escolar sea configurado con características de rigidez y solidez, otorgándole un carácter estático a la actividad escolar.

En los ámbitos educativos se pueden encontrar configuraciones de tiempos con una alta dosis de institucionalización, difícilmente modificables, que se ubican en la lógica de dispositivo estructural de lo escolar, es decir, como instrumento normativo, regulador y ordenador de la organización de un centro educativo.

El enfoque del tiempo pedagógico como sinónimo de calendario, horario, jornada, tiene también otro aspecto que es el de organizar el alumnado en etapas, ciclos, niveles, grados o grupos.

El tiempo estructurado define la extensión de la jornada, la categoría de escuelas o calendarios escolares; y el tiempo subjetivo, basado en las posibilidades del alumno, en las oportunidades de aprendizaje y socialización, en los procesos internos de los grupos y de sus deseos de aprender.

La otra perspectiva, conceptualiza el tiempo escolar como una forma de relación construida socialmente y, por ende, éste es comprendido como subjetivo, dado que en el espacio social de la escuela no presenta una forma absoluta ni única, sino sería un aspecto complejo, dinámico y plural que varía de persona a persona, teniendo una duración interna que en ocasiones aparece como *engañoso* y está en contradicción con el tiempo del reloj externo.

El centro de atención se desplaza del tiempo cronológico al tiempo de lo vivido, de la conciencia y de las experiencias del conocimiento. De este modo, el tiempo subjetivo encuentra y tiene su lugar en la organización escolar. Esto permite reconocer que cada sujeto, ante el tiempo en la organización, tiene un sentido y valor diferente. Objetivamente, una hora es una hora, pero para cada sujeto, una hora puede tener un valor distinto. El tiempo vivido, tiempo de experiencia individual no es tiempo del reloj, ni el tiempo asignado a una materia; es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente. Por tanto, es necesario conocer cómo se afronta y cómo es vivido: los

tiempos pueden ser largos o cortos, monótonos o sugerentes y la organización escolar tiende a fomentar los primeros (largos y monótonos) antes que los segundos.

El tiempo es vivenciado subjetivamente, y a través de componentes cognitivos, motivacionales y sociales, se otorga significado y sentido a la experiencia humana.

Desde esta mirada, el tiempo escolar debe ser significado atendiendo la realidad cultural, los contextos socioeconómicos y los sentidos construidos por los sujetos producto de sus experiencias, de ahí que sea adjetivado como policrónico y denominado como *tiempo en la escuela*.

Fuentes: Alarcón *et al.*, 2020; Ayerza, s/f; Rubio *et al.*, 2019; Rubio *et al.*, 2022; Vázquez, 2007.



El tiempo es escaso o es un recurso

Desde una perspectiva práctica, lo que se ha visto es que las instituciones y los agentes educativos generalmente no reconocen al tiempo escolar como un recurso educativo dinamizador y clave en la acción pedagógica, pues se focalizan en el empleo cuantitativo del tiempo y en menor medida consideran una perspectiva cualitativa.

Se pueden encontrar dos visiones claramente identificadas en esta categoría de resultados. El tiempo escolar puede ser visto como una oportunidad de cambio y como un recurso escaso.

Una mirada crítica evalúa el tiempo escolar como escaso, acelerado y vertiginoso, sobre todo desde el punto de vista de los profesores, quienes perciben este dispositivo relacionado con el aumento de la intensidad de los ritmos de trabajo, la sobrecarga y la estandarización de las actividades cotidianas, lo cual provoca malestar docente e, incluso, el abandono de la profesión.

El efecto positivo del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos.

La relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro modo, su importancia radica en la calidad de las interacciones educativas y en la forma como el tiempo se utiliza hacia experiencias de aprendizaje.

También se encuentra una configuración del tiempo más dinámica y moldeable, orientada a vincular la calidad del tiempo escolar con el rendimiento académico que resignifica los distintos acontecimientos vividos en el espacio educativo; en esta configuración se articulan actividades

reguladas por secuencias de tiempo que determinan ritmos de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje, prácticas e interacciones dentro de un aula.

En relación con los principales factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionarían con el tiempo escolar, los hallazgos establecen que el contexto en el que laboran los profesores determina considerablemente la manera de significar y valorizar el recurso. En ese sentido, lo anterior alude a la concepción subjetiva del tiempo, que debe atender la cultura, los contextos sociales y las experiencias de los docentes que otorgan significado al *tiempo en la escuela*. Desde esa perspectiva la valorización del aprovechamiento del tiempo y la percepción general del recurso, asociado de manera significativa a los ámbitos socioeconómicos donde trabajan los profesores, va en la línea de quienes manifiestan que esta asociación tiempo-contexto, afecta y define de manera relevante las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos.

Fuentes: Razo, 2016; Rubio *et al.*, 2019 y Rubio *et al.*, 2022.

De los fragmentos anteriores recupere las ideas sobre el tiempo subjetivo y sobre el tiempo como recurso que llamen su atención, en tanto le permiten reflexionar sobre los retos que enlistó previamente.



Mis ideas sobre el tiempo en la escuela

Le invitamos a leer testimonios de docentes que enseñan a la NFJAM.



Testimonios docentes

A veces, cuando regresamos del fin de semana, algunos niños ya se fueron para otro lado y los recién llegados están en sus lugares. Entonces tenemos que volver a empezar.

Docente de Puebla

Eso es lo complicado de [las y los estudiantes] migrantes porque están llegando, no exactamente en un mes, nos llegan variado.

Docente de primaria de Baja California

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

Docente de primaria de Baja California

Ese tipo de rotación de alumnos es lo que nosotros vemos complicado siempre en la escuela migrante.

Docente de primaria de Baja California Sur

Vas a tener alumnos [le dijo su colega] que no van a estar todo el tiempo ahí contigo, van a estar deambulando de campo en campo, no vas a poder concretar un proyecto con ellos, vas a batallar mucho.

Docente de primaria de Baja California Sur

Que trabajamos por temporadas, que no es lo mismo porque no los vas a tener todo el ciclo escolar, los vas a tener nada más de agosto a octubre y se te van a ir y van a regresar en febrero.

Docente de primaria de Baja California

Fuente: DGEI (2012) y entrevistas con docentes.

Es posible que se identifique con los testimonios antes presentados. Revise los periodos en los que sus estudiantes llegan a la escuela, permanecen en ella y se van. Para ello puede apoyarse en la información que sus estudiantes le brindaron en la elaboración del “Mapa de trayectorias migratorias”.

En caso de que no posea información sobre los periodos que están en la escuela algunos de sus estudiantes, consulte con ellos.

Registre los periodos en los que llegan sus estudiantes, siguiendo el ejemplo de la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Periodos de mis estudiantes en la escuela

	Meses											
Nombre del o la estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rosario												
Alejandro												
Clara												

En la tabla que elaboró identifique los periodos en los que tiene más y menos estudiantes y reflexione en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo organiza el tiempo en el aula cuando tiene más o menos estudiantes?, ¿lo hace de forma diferente en cada caso?, ¿qué elementos prioriza en la organización de las clases?, ¿qué desafíos le representa organizar el tiempo, considerando los diferentes periodos en que están sus estudiantes en la escuela? Escriba sus respuestas.



Organización del tiempo

¿Cómo organizo el tiempo en el aula?

Mis desafíos en la organización del tiempo



Dialogando con mis estudiantes

¿Se ha preguntado cómo viven el tiempo sus estudiantes, derivado de la migración? Le invitamos a leer los siguientes fragmentos.



Vivencias de la NFJAM

Rodríguez (2022) comenta:

Los relatos sobre los movimientos migratorios que experimentaron los niños y la niña entrevistados reflejan sus vivencias y la forma en que se sintieron cuando tuvieron que abandonar su lugar de origen [...] Como nos lo contó Diana: “me dijeron que empacara toda mi ropa para que nos viniéramos aquí y ya nos venimos”. Para algunos la experiencia fue positiva, otros extrañan a sus amigos, a sus familiares y a lo que dejaron en su pueblo. Con el paso del tiempo todos se fueron adaptando, pero los momentos más difíciles fueron al inicio, cuando llegaron a un lugar donde no conocían a nadie [...] Migrar es abandonar la zona de confort [...] Los migrantes deben salir de espacios y rutinas conocidas y llegar a lugares donde todo es diferente. Entre otras muchas cosas, las niñas y los niños deben salir de la escuela de su pueblo, a la que han asistido siempre, para ir a inscribirse a otra institución, con otros maestros y otros compañeros de clase.

Muchos no logran aguantar el paso y en algún momento del ir y venir de un lado a otro abandonan la vida escolar.

González (2005) habla del duelo migratorio como la separación en el tiempo y el espacio de los migrantes de su lugar de origen, duelo que no todos viven de la misma forma, por lo que algunos presentan una desorientación temporal-espacial prolongada.

Los migrantes también viven en la línea de la ambivalencia (Santi, citado en González, 2005), cuando señala las diez maneras que la persona migrante (y su familia) tienen de “estar entre”: 1. dos idiomas; 2. dos tiempos; 3. dos padres o abuelos (generaciones que se queda, las que se van, reunificación, distancia...); 4. lo definitivo y lo transitorio; 5. dos lugares; 6. dos congruencias; 7. la estima y el rechazo; 8. el derecho y el deber; 9. el fracaso y el éxito; 10. el dinero bendecido y el maldito.

Fuentes: González, 2005; Rodríguez, 2022.

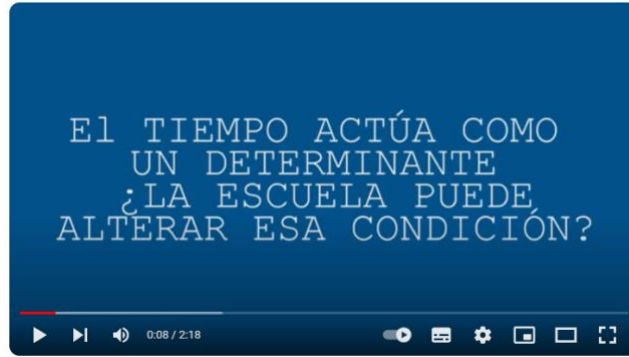
Pida a sus estudiantes que elaboren un escrito o un dibujo sobre la forma en que se sintieron cuando han tenido que migrar; pueden hacerlo sobre un suceso en particular. Cuando concluyan, invítelos a presentarlo ante el grupo.

Registre lo que más llamó su atención sobre las experiencias de sus estudiantes.



Las vivencias de mis estudiantes

Ahora le invitamos a ver el video *Carlos Skliar: El tiempo actúa como un determinante, ¿la escuela puede alterar esa condición?* El cual habla de la tiranía del tiempo y de que la escuela puede rebelarse ante ella (Fundación Arcor, 2018).



Carlos Skliar: El tiempo actúa como un determinante, ¿la escuela puede alterar esa condición?

<<https://www.youtube.com/watch?v=v6REk4i2fIU>>.

Para la siguiente actividad, considere su experiencia con el Plan de Estudio 2022, el cual reconoce “que el tiempo no se vive en un presente continuo inmutable ni lineal, sino en la interacción de todas y todos los miembros de la escuela, así como en la integración del conocimiento” (SEP, 2022: 70).

Analice las diferencias entre el antes y el ahora del nuevo marco curricular con relación a la organización del tiempo en el aula. Escriba dos ejemplos.

Reflexione sobre las posibilidades que este nuevo marco curricular le ofrece para esa rebelión que propone Skliar y dar lugar a ese instante en la escuela.



Antes y ahora		
Ejemplos de organización del tiempo en el aula	Antes	Ahora

Posibilidades que ofrece el nuevo marco curricular para otro tiempo en la escuela

Lea el epígrafe con que inicia este apartado y reflexione en torno a la relación entre el tiempo pedagógico y las ideas sobre la lentitud, la detención y el sentido del instante que plantea Skliar. Argumente su reflexión.



El tiempo pedagógico



Tenga presente

El Plan de estudios 2022 reconoce que la autonomía profesional de los docentes les permite “decidir cómo, con qué medios, en qué espacios y tiempos van a vincular [los] contenidos con los ejes articuladores en un campo de formación específico, lo que implica elegir también las acciones que van a realizar para vincular lo aprendido en cada campo con la realidad de niñas, niños y adolescentes en el marco de la escuela y la comunidad”.

Fuente: SEP, 2022: 61.



Para saber más

Le invitamos a leer el texto *En la escuela, ¿es posible una educación lenta?*, donde Joan Domènech aborda aspectos relacionados con una nueva mirada sobre el tiempo educativo: https://didac.unizar.es/ilbernal/curriculum_en_contextos%20diversos/documents/17eDlenta.pdf.

También puede leer el texto *Reflexiones sobre el tiempo escolar*, en donde Rosa Vázquez (2007) afirma que no existe una única forma de entender y explicar el tiempo escolar: <https://doi.org/10.35362/rie4262373>.



Momento de reflexión colectiva

En el momento de reflexión personal realizó diversas actividades en torno a las ideas sobre el tiempo en la escuela y, en particular, sobre el tiempo que sus estudiantes permanecen en ella. En este momento de reflexión colectiva reflexionara con sus colegas en torno a la forma en que pueden atender los retos que les representa el tiempo en que sus estudiantes están en la escuela.

Comparta con sus colegas los retos que identificó respecto al tiempo que asisten sus estudiantes a la escuela.

Integren dos equipos de trabajo. En cada uno compartan las actividades “Organización del tiempo” y “El tiempo de mis estudiantes en la escuela”.

Un equipo analiza el texto sobre el tiempo flexible que se encuentra a continuación y a partir de sus ideas dialogan sobre lo siguiente: ¿de qué manera se puede adaptar el tiempo en la escuela a las características, ritmos, necesidades e intereses de las y los estudiantes para favorecer experiencias de aprendizaje?



El tiempo flexible

¿Cómo tiene que ser la organización del tiempo? Si además de cierta estabilidad, regularidad, repetición, a la organización escolar se le reconoce su carácter dinámico, impredecible, diverso, se establece como una exigencia adoptar una planificación y organización del tiempo que permite dar respuestas a esta realidad compleja, que no es otra que aquella que apuesta por un tiempo móvil y flexible, que permite: “desbloquear el tiempo escolar inmutable, romper con la organización burocrática y quebrar la plantilla horaria uniforme y repetitiva que se ha instalado en la práctica y en las mentalidades” (Husti, 1992: 284). El tiempo móvil lleva consigo un replanteamiento del sentido de los tiempos fijos asignados a cada disciplina, y a las actividades que se desarrollan dentro del espacio temporal de una clase. La jornada escolar, en cuanto su duración se mantiene, varía los tiempos que contiene.

La planificación móvil y flexible del tiempo escolar se adapta al proceso didáctico, a las necesidades del alumnado, a las prácticas docentes, y permite que el tiempo escolar, tiempo educativo, genere vivencias que produzcan placer, que sean satisfactorias. El tiempo en la organización escolar reclama una planificación móvil porque sólo así el tiempo escolar es capaz de “crear un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje. La temporalidad pedagógica no se debe medir sólo de modo cronológico en horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, de “curtición” del surgir

de experiencias de aprendizaje” (Assmann, 2002: 223). La aceptación de la planificación móvil supone el reconocimiento de las individualidades, del tiempo subjetivo de cada persona, de la libertad, de la responsabilidad y de la felicidad.

[...] Como apunta Gimeno Sacristán (2003: 177), “si el tiempo del sujeto-alumno (su ritmo de aprendizaje, lo que necesita para terminar una determinada tarea), no se acomoda al tiempo pautado escolar y al establecido para desarrollar el currículo por ser más lento, entonces el alumno será tachado de retrasado y hasta podrá ser excluido. “Rezagarse”, “no terminar a tiempo”, “realizar con lentitud una prueba de evaluación”, “no aprovechar adecuadamente el tiempo”, son anomalías en la sincronía entre el tiempo personal y el escolar. Si el alumno es más rápido, entonces será calificado como adelantado o se considerará que el ritmo de desarrollo de la enseñanza le hace *perder el tiempo* y con el menos rápido nos parece que estamos perdiendo el tiempo.

Es necesario, pues, hacer propuestas de tiempos flexibles para atender y dar respuestas a la realidad diversa de la escuela, tiempos flexibles que sólo es posible cuando se acepta una organización flexible, dinámica. De este modo, el tiempo cambia no sólo para los horarios y los calendarios sino también para el proceso didáctico, y para el propio sentido de la organización escolar. Aceptar la heterogeneidad del alumnado, diversificar las prácticas pedagógicas, fomentar la participación, la creatividad, la libertad y el respeto supone apostar por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil (Stainback y Stainback, 1999; Porras Vallejo, 1998).

Fuente: Vázquez, 2007: 8-9.

El otro equipo analiza el texto de Barbaste *et al.* (2021), que se encuentra a continuación, y a partir de sus ideas dialogan sobre lo siguiente: ¿de qué manera se puede alterar el tiempo en la escuela para atender las características, ritmos, necesidades e intereses de las y los estudiantes con objeto de favorecer experiencias de aprendizaje?



Hackear el tiempo

Uno de los aspectos más interesantes de *Dark*,³ y que centrará gran parte de nuestra atención, resulta de la problemática noción de *tiempo* que presenta, ya que ésta se construye sobre varias líneas temporales.

³ *Dark* es una serie alemana producida por Netflix, estrenada en 2017. El tráiler en español de la serie está disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=14FGjkrXFk>> TopSeriesyPelículas (2022).

Nuestro propósito es doble: provocar la discusión sobre las experiencias escolares más tradicionales, desde la idea de “formas alteradas” [...] y ofrecer la posibilidad de *hackear* el tiempo para construir experiencias más complejas y significativas.

¿Es posible pensar formas de tiempo alteradas en las instituciones educativas?, ¿podemos concebir espacios temporales simultáneos que puedan ser visitados y habitados cognitivamente y emocionalmente por los estudiantes según su necesidad y sus espacios temporales que se influyen y enriquezcan recursivamente?, ¿es posible vivir una vida escolar *hackeando* la noción del tiempo?, ¿qué implicarían estas aspiraciones, en el trabajo cotidiano de las escuelas? Podríamos encontrar respuestas a estos interrogantes poniendo el foco en la toma de decisiones didácticas y metodológicas que articulamos para crear espacios temporales alternativos y reconocerlos y vivirlos como tales.

Al problematizar la definición objetiva del tiempo, *Dark* nos desafía a dejar de percibir al mundo desde la simultaneidad (presente) y la no simultaneidad (pasado-futuro), y a concebirlo como una construcción situada desde la perspectiva de sus personajes.

Una pedagogía *darkiana* se concentraría, desde nuestro punto de vista, en la idea de temporalidades alternativas en la enseñanza [...]. ¿Podría una pedagogía *darkiana*, basada en la idea de temporalidades alternativas, colaborar con la superación de la “secuencia progresiva lineal” (Litwin, 1997, p. 109) hegemónica en las aulas de todos los niveles educativos?

Fuente: Barbaste et al., 2021.

Cada equipo expone su respuesta a la pregunta planteada y en plenaria dialogan sobre la forma en que pueden enfrentar los retos que les representa el tiempo que sus estudiantes están en la escuela. Organizan una lluvia de ideas.

Todo el grupo observe dos fragmentos del video *Una mirada reflexiva al tiempo de la escuela*, Joan Domènech (Fundación Ibercaja, 2019).



Una mirada reflexiva al tiempo de la escuela, Joan Domènech · Conferencia Completa

<<https://www.youtube.com/watch?v=7rkQkF3XJco>>.

El primer fragmento va de 28'13" a 32'20" y aborda la pregunta: ¿es posible otra mirada sobre el tiempo educativo?; el segundo transcurre desde 1h 07'08" hasta 1h 10'08" y trata sobre cuál es el tiempo que predomina en su escuela.

Lean la siguiente reflexión.



Los que estamos en la escuela, los que hemos sido directores, tenemos tendencia cuando llega septiembre, lo primero que hacemos son los horarios y después decidimos qué hacemos en cada uno de los espacios que hemos marcado en el horario, pero esto es irracional, primero habría que decidir qué vamos a hacer, cuáles son los objetivos, qué finalidades pretendemos, qué queremos hacer con cada uno de nuestros grupos, con cada una de nuestras aulas y a partir de ahí ver qué horario necesitamos. ¿Por qué lo pensamos al revés? Es más lógico pensarlo tal como lo estoy planteando y, sin embargo, ¿qué complejo sería hacerlo así? ¿cuántas rutinas tendríamos que romper? ¡Atrévete a hacerlo y me lo contáis!

Fuente: Fundación Lúminis, 2020: 19'23" a 20'23".

Ahora dos voluntarios compartan su reflexión sobre el tiempo pedagógico y, en colectivo, dialoguen sobre las coincidencias o diferencias encontradas con relación a las ideas de Domènech.

Registre las principales ideas derivadas del diálogo con sus colegas.



Sobre el tiempo pedagógico



Para finalizar, escriba una narrativa que responda a las preguntas analizadas al inicio de este recurso formativo: “¿Qué enseñaría a mis estudiantes en una semana de clases?” y “¿por qué?”. Tome en cuenta las aportaciones de los diferentes momentos de reflexión personales y colectivos en torno a las características de sus estudiantes, a sus experiencias, saberes y al tiempo que están en la escuela.



Otra semana en la escuela



Tenga presente

El sentir de los docentes que, al igual que usted, ha enseñado a la NFJAM:

Los niños] vienen con ganas de estudiar, pero también vienen a trabajar, los que están aquí trabajan en la mañana, pues se van con sus papás al campo; tenemos que adaptar las clases al poco tiempo que están con nosotros.

Docente de Hidalgo

Lo que realmente importa es atender a los hijos de los jornaleros de manera completa y en los momentos en que tengamos oportunidad para hacerlo. Aquí, en la Finca Puebla, damos clase en la tarde y en la noche, de seis a ocho o de siete a nueve. No hay otra más que adecuarse a las condiciones que se presentan en el sitio donde está la escuela.

Docente de Puebla

La diferencia entre un niño migrante y uno que no sale [...] es muy grande, su aprovechamiento y su forma de trabajar son muy diferentes. Los que se quedan tienen la ventaja del tiempo; uno puede caminar con ellos durante todo el año escolar, cosa que no pasa con los niños migrantes, que apenas están unos cuantos meses en la escuela y se van o, en otros casos, apenas y regresan por varias semanas antes de volver a agarrar el camino. Su tiempo es corto y nosotros tenemos que aprovecharlo hasta el último minuto.

Directora de escuela de Guerrero

Fuente: DGEI, 2012.



Para saber más

Le invitamos a ver la conferencia titulada *Educación lenta*, de Joan Domènech (Fundación Lúminis, 2020), en la cual aborda ideas sobre el tiempo en la sociedad, el tiempo en la escuela y el aprendizaje, accidentes cognitivos, aprendizaje de la lectura y escritura.

Esta conferencia es posterior (2020) a la c del video abordado en el momento de reflexión colectiva (Fundación Ibercaja, 2019), y es una versión más corta. Ambas son recomendables.



Joan Domènech (Fundación Lúminis + Fundación El Libro)

<<https://www.youtube.com/watch?v=fNUJWUVT8Ro>>.

Referencias

- Alarcón, M., Oyanadel, C., Castro, P. y González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*, 31(5): 173-184. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>>.
- Ayerza, L. (compilador y coordinador), (s/f). *Extender el tiempo en la escuela. Innovar, mejorar y construir un formato*. Consejo de Educación Inicial y Primaria. <<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/703.pdf>>.
- Barbaste, M., Cristiani, M., Della Savia, J., Munilla, D., Nanni, S., Noya, M. y Nuñez, A. (2021). Dark. Del tiempo lineal a las temporalidades alternativas. En M. Maggio (coord. y comp.), *Clases fuera de serie* (90-111). Fundación Telefónica Movistar. <<https://www.fundaciontelefonica.com.ar/noticias/clases-fuera-de-serie-lecturas-colectivas-para-reinventar-la-educacion/>>.
- Conafe. Consejo Nacional de Fomento Educativo (1997). *Propuesta para un modelo educativo alternativo de atención a nivel primaria para la población infantil agrícola migrante*.
- DGEI. Dirección General de Educación Indígena (s/f). *Viaja conmigo*. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/juegos-didacticos/jd_00006.pdf>.
- _____, (2012). *Saberes itinerantes. 30 años del Pronim*. Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://issuu.com/dgei_libros/docs/pronim_baja>.
- Díaz, V. (2019). Tiempos y espacios alterados. *Políticas Educativas-PolEd*, 13(1): 48-58. <<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/99178>>.
- Domènech, J. (2010). En la escuela, ¿es posible una educación lenta? *Aula de Innovación Educativa*, (193-194): 16-19. <https://didac.unizar.es/jlbernal/curriculum_en_contextos%20diversos/documents/17eDlenta.pdf>.

- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15: 1-16. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>>.
- Enséñame pero bonito Docu. (2015, 21 de enero). *Enséñame pero bonito_Documental* [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=bYZJD-aUN0A>>.
- Errobidart, A. (2023). Pandemia y práctica docente: relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 10(13): 122-135. <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6477/7176>>.
- Frigeiro, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (319-348). Siglo XXI Editores.
- Fundación Arcor (2018, 24 de abril). *Carlos Skliar: El tiempo actúa como un determinante, ¿la escuela puede alterar esa condición?* [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=v6REk412fIU>>.
- Fundación Ibercaja (2019, 30 de mayo). *Una mirada reflexiva al tiempo de la escuela, Joan Domènech* [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=7rkQkF3XJco>>.
- Fundación Lúminis (2020, 13 de julio). *Joan Domènech, Educación lenta* [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=fNUJWUVT8Ro>>.
- Gabaldón, D. y Obiol, S. (2018). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review*, (1): 12-69. <<https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.1.12062>>.
- García, E. (2019). La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Revista Currículum*, 32: 99-113. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15787/Q_32_%282019%29_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gimeno, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Glockner, V. y Álvarez, S. (s/f). *Infancias en movimiento. Un mosaico etnográfico de las Américas*. <<https://infanciasenmovimiento.org/infancias-en-movimiento/>>.
- González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7): 77-97. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4391745.pdf>>.

- Infancias en movimiento. (2020, 15 de septiembre). *Na Savi: Memorias de un niño migrante* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TRNSiB-5Pg0&ab_channel=InfanciasenMovimiento>.
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentes/eb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.
- _____, (2024a). *Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/atencion_jornaleros_migrantes24.pdf>.
- _____, (2024b). *Las intervenciones formativas. Orientaciones para su formulación con enfoque situado*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/IF-orientaciones-formulacion.pdf>.
- Quintero, K. (2019). Transformación del aprendizaje desde el enfoque social (TADES). <https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/373>.
- Razo, A. (2016) Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69). <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611>.
- Rodríguez, C. (2022). *Entre la escuela y el surco: la experiencia de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*. Universidad Iberoamericana. <<https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/entre-la-escuela-y-el-surco.pdf>>.
- Rojas, T. (2017). Migración rural jornalera en México: la circularidad de la pobreza. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(23): 1-35. <<https://www.redalyc.org/pdf/2110/211053027001.pdf>>.
- Rubio, J., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P. y González, I. (2019). Tiempo escolar Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, 41(164): 100-117. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>>.

- Rubio, J., Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. y González, I. (2022). Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 48(3): 79-101. <DOI: 10.4067/S0718-07052022000300079>.
- Ruiz, P., Rosales, J. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (editor), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (79-156). Grupo de Análisis para el Desarrollo. <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>>.
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, (43): 1-19. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006&lng=es&tlng=es>.
- Sánchez, K. (1998). *Diagnóstico de zonas de atracción y de expulsión de población jornalera agrícola migrante. Informe* (mimeo). Consejo Nacional de Fomento Educativo
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf>.
- _____, (2024). *Programa de estudio para la educación primaria. Programa sintético de la fase 3*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf>.
- TEDx Talks. (2020, 8 de abril). *Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia* / Melina Furman [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>>.
- Terigi, F. (2021). Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar. En V. Buitrón, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi, *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (32-47). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <<http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/UNGS/1512/Hablemos%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1>>.

TopSeriesyPelículas. (2022, 17 de noviembre). *Dark. Tráiler en español* [video]. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=14FGjkrXFK>>.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1994). *Niños jornaleros en el valle de San Quintín, Baja California, México*.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>>

Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6): 1-11. <<https://doi.org/10.35362/rie4262373>>.

Ventana a mi comunidad (2019, 10 de julio). *Niños jornaleros migrantes*. <<https://ventanaamicomunidad.org/V/H2gCkxY#>>.

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



Gobierno de
México

ISBN: 978-607-8985-55-5



9 786073 198555