

**Experiencias de vida y trabajo  
docente en contextos rurales  
migratorios: un testimonio  
desde la invisibilidad**

*Teresa de Jesús Rojas Rangel*

Experiencias de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios:  
un testimonio desde la invisibilidad  
*Teresa de Jesús Rojas Rangel*

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0  
ISBN VOLUMEN: 978-607-413-382-0

LC5153

M6

R6.4 Rojas Rangel, Teresa de Jesús

Experiencias de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios : un testimonio desde la invisibilidad / Teresa de Jesús Rojas Rangel. -- Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (50 p.) ; 1.719 MB ; archivo PDF : il.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-382-0

1. HIJOS DE TRABAJADORES MIGRANTES - EDUCACIÓN - MÉXICO 2. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 3. EDUCACIÓN RURAL I.t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	5
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTO RURAL .....	7
MARCO EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVISIBILIDAD DE LOS DOCENTES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES (NNJAM) .....	9
EL ENFOQUE NARRATIVO ANCLADO A LA BIOGRAFÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL DEL TRABAJO DOCENTE.....	13
La experiencia de Daniela .....	17
Desafíos de los enseñantes .....	23
“Enséñele a leer para que sepa firmar” .....	27
Multigrado y la diversidad cultural .....	30
“La educación no es para las niñas” .....	33
Niñez y adolescencia trabajadora .....	36
Agente de cambio.....	38
CONCLUSIONES .....	40
REFERENCIAS .....	44



# EXPERIENCIAS DE VIDA Y TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES MIGRATORIOS: UN TESTIMONIO DESDE LA INVISIBILIDAD

*Teresa de Jesús Rojas Rangel\**

## PRESENTACIÓN

En el artículo se presenta el análisis elaborado desde una perspectiva hermenéutica con un enfoque etnosociológico y narrativo-biográfico, a partir de un testimonio de una docente responsable de atender a niñas y niños agrícolas migrantes, en una región de producción intensiva cafetalera en México. Esta testificación da cuenta de los perfiles y formación previa con la que inician sus actividades como enseñantes, las precarias condiciones de vida y trabajo en las que realizan las actividades educativas y, en general, la situación de invisibilidad que enfrentan. Esto como resultado de la desigualdad educativa existente en nuestro país, en donde

---

\* Doctora en Ciencias Sociales y Políticas. Miembro del Cuerpo Académico: Modelos Pedagógicos en Contextos de Diversidad, de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Contacto: *tererojas10@yahoo.com*

la calidad y la equidad de la educación para los sectores rurales e indígenas, siguen siendo un reto para el Estado mexicano, particularmente en lo que se refiere a la educación básica de la población infantil que se inserta en la movilidad rural estacional, vinculada al mercado de trabajo agrícola.

En el documento se explora la narrativa de Daniela, docente de lo que fue el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim),<sup>1</sup> cuyos orígenes sociales y económicos caracterizados por la precariedad, la llevan a desempeñarse en un contexto todavía más pobre, signado por la complejidad de los procesos de las migraciones estacionales y por la falta de políticas y acciones efectivas por parte del Estado para reconocer y apoyar su trabajo, lo que le exigió la adaptación a múltiples condiciones adversas, la adquisición de diversos aprendizajes para superar sus límites formativos, pero lo que a la vez, potenció su consciencia sobre la importancia de su trabajo como docente con infantes que adolecen de otra oportunidad para poder asistir a la escuela.

La experiencia docente de Daniela se inserta en una biografía social y colectiva, cuyo reconocimiento y visibilización de las condiciones materiales precarias e injustas de las niñas y niños jornaleros migrantes, la llevan a constituirse como un agente de cambio. Posee una visión del futuro, de aquello que podría o debería ser, por ello muchas veces no

---

<sup>1</sup> El Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), creado en 2002, busca facilitar el acceso y la permanencia escolar en educación básica (inicial, preescolar a secundaria) de los niños y niñas migrantes temporales y asentados. Se puso en marcha para reforzar la cobertura y la calidad del Programa Nacional de Atención Educativa a la Población Infantil Migrante (Rojas, 2004) y para contribuir a superar la marginación por riesgo de exclusión y el rezago educativo nacional. Entre las actividades a cargo del Programa se encuentran: “la habilitación y equipamiento de aulas y escuelas en localidades de origen, tránsito y/o destino; la contratación y/o capacitación de maestros que las atiendan; el desarrollo y utilización de una propuesta pedagógica y de materiales educativos que consideren sus necesidades y situación específica; y el registro y acreditación de los estudios realizados por los alumnos” (Coneval, 2012-2013).

está conforme con lo que ve en su realidad. Por esto, desde la historia singular de Daniela como docente rural, se pretende dar a conocer el panorama general sobre la operación del Pronim en los campos agrícolas, y profundizar en la situación de los derechos de la niñez y adolescencia jornalera agrícola migrante pero, sobre todo, recuperar la experiencia de Daniela, pues su labor como docente, más su deseo de transformación, la convirtieron en un agente de cambio clave y significativo para la comunidad escolar migrante.

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTO RURAL

El trabajo docente es una construcción social y política (Bolívar, 2014). De allí la significancia de garantizar un contexto de investigación que reivindique las voces de los docentes como una reconstrucción personal, articulada con un modo de comprensión de las dinámicas sociales, culturales y políticas que envuelven y configuran el trabajo docente en un determinado momento histórico.

Generalmente, se entiende al trabajo docente como la práctica desarrollada alrededor del quehacer escolar, “casi siempre se piensa al maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes” (Brumat, 2011, p. 6). No obstante, la práctica docente, específicamente la inscrita en contextos rurales, implica un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del maestro y que exceden el espacio institucional de la escuela. “La práctica docente puede implicar actividades que van desde las ‘planificaciones’ del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras” (Achilli [2001] citado por Brumat, 2011, p. 6).

En el marco de estas condiciones sociohistóricas y pedagógicas, el trabajo docente opera todo el tiempo y va más allá de las fronteras de la escuela. Incluso, Álvarez et al. (2010) plantean la formación docente

como un proceso de por vida, donde los itinerarios constantes en sus experiencias de vida impactan en sus representaciones acerca de la enseñanza y sobre sus mismas prácticas. Las instancias de formación para el trabajo docente exceden la preparación profesional y se prolongan en el tiempo, ya sea a partir de la interiorización de modelos de enseñanza durante su proceso de escolarización, como las creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo que construyen a partir de sus biografías familiares. Se trata de lo que Alliaud (2004, p. 4) denomina el carácter genealógico de la formación para el trabajo docente, “es decir como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo.”

En este sentido, el trabajo docente se constituye no sólo a partir de lo que formalmente se aprendió en la etapa de escolarización, sino también a partir de lo que se vivió y experimentó. “Es lo aprendido en tanto *nos pasa* (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa [...]. Es la experiencia que forma parte de la *trama* de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado” (Huberman [2000] citado por Alliaud, 2004, p. 2). El trabajo docente se construye como un proceso de socialización en dialéctica con la comunidad escolar (Vera, 2010) y con las biografías individuales de los docentes, que determinan los modos de comprender y configurar la práctica pedagógica cotidiana.

Desde esta concepción del trabajo docente como práctica prolongada en el tiempo, trazada por historias individuales y sociales, más allá de una dimensión estrictamente pedagógica y situada incluso por fuera del espacio físico de una institución escolar, los saberes construidos en esa práctica, exceden, por lo tanto, los contenidos aprendidos durante la instancia de formación. “En la práctica cotidiana van aprendiendo ‘cosas que no les enseñaron en el magisterio’ y que tampoco se abordan en las capacitaciones que se ofrecen” (Brumat, 2011, p. 6). Lo que da cuenta que el trabajo docente, situado principalmente en contextos rurales, no se construye sólo a partir de los procesos formativos adquiridos, sino que es producto de su experiencia de vida compartida con otros y se inserta en un contexto social e histórico determinado (Rockwell [1990] citada

por Torres, 2012), en la que se incluye su formación inicial y continua en permanente tensión con sus creencias sobre el quehacer educativo y sus biografías familiares y escolares.

El trabajo docente se constituye en una experiencia de aprendizaje (Antezana y Salgado, 2011), donde cotidianamente se establecen confrontaciones y articulaciones entre los saberes y habilidades adquiridas en la práctica real, con los interiorizados en el plano teórico. En este espacio de pugna y tensiones, el trabajo docente se ve influenciado por los cambios estructurales de política educativa y planificaciones impuestas externamente, que inciden en sus vidas y en la organización de su trabajo en los contextos concretos (Bolívar, 2014). Lo que desencadena la configuración de la labor docente como un espacio permanente de toma de decisiones, ya que es “el docente quien vive de cerca la problemática de la escuela, quien concreta [...] los planes de acción, quien transmite la visión institucional [...] es una pieza clave para la vida de las organizaciones educativas” (Obando, 2008, p. 87). En los contextos rurales, es el docente quien, a partir de las condiciones materiales y de las necesidades educativas que enfrenta, se encarga de diseñar y organizar la práctica pedagógica y los contenidos que se abordan, así como la didáctica a implementar con cada grupo escolar, más allá incluso de los criterios establecidos institucionalmente. Sus decisiones pedagógicas están enmarcadas en la realidad política y social de los contextos en los que se desempeña, asumiendo que su intervención va más allá de lo que sucede en los centros educativos y que el trabajo como enseñante es una continuum que se prolonga hacia múltiples ámbitos de lo social.

## MARCO EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVISIBILIDAD DE LOS DOCENTES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES (NNJAM)

La migración interna rural-rural vinculada al mercado de trabajo agrícola ha estado ligada permanentemente a la historia de nuestro país. Millones de hombres y mujeres campesinos e indígenas abandonan (temporal o

de manera definitiva) sus lugares de origen en busca de fuentes de trabajo y por mejorar sus condiciones de vida.<sup>2</sup> Familias completas que se desplazan de sus territorios originales llevando consigo a sus hijos e hijas, a los que tienen necesidad de incorporar desde edades tempranas a las actividades propias del mercado de trabajo agrícola. Estos desplazamientos y la incorporación de los menores de edad al trabajo infantil son estrategias fundamentales para la subsistencia de estas familias.

El fenómeno migratorio es alimentado por la incapacidad de los distintos niveles de gobierno (federal, estatales y municipales) por establecer mecanismos de arraigo, satisfactores sociales y respuestas concretas a las demandas de los diversos sectores de la sociedad, particularmente de los que se encuentran en mayor desventaja como es el caso de los Jornaleros Agrícolas Migrantes (JAM). Las secuelas que deja la experiencia migratoria a la infancia jornalera en las condiciones en las que se lleva a cabo, son variadas y en muchos casos negativas e irreversibles para su vida futura. Para las niñas, niños y adolescentes que llegan a los campos agrícolas de nuestro país, la erradicación del trabajo infantil, y el cumplimiento de los derechos a la alimentación, educación y salud son temas prioritarios que deben tener una respuesta inmediata y contundente por parte del Estado mexicano.

Este abandono por parte del Estado no sólo se observa en la falta de políticas y programas sociales integrales y efectivos para las niñas, niños y adolescentes sino también en la carencia de una política educativa que garantice a los docentes que los atienden, condiciones salariales dignas y los mínimos recursos para el trabajo educativo que desempeñan (Schmelkes, 2002; Jacobo, Loubet y Armenta, 2010; Rojas, 2011). A lo que se añade la precariedad institucional, caracterizada por la frecuente

---

<sup>2</sup> Según datos de la *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas Migrantes 2009. Módulo de consulta de resultados* (enjo, 2009), se estima la existencia de 2,071,483 personas jornaleras migrantes a nivel nacional integradas en 434,961 familias (Sedesol, 2010).

rotación de maestros y su ausentismo, como consecuencia del aislamiento y la escasez de servicios fundamentales en las comunidades rurales (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Además, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) aprobada en 2011, se les exige a los docentes insertos en comunidades indígenas migrantes el conocimiento detallado acerca de la metodología didáctica, la organización escolar y el currículum (Ortiz, 2012), así como el cumplimiento institucional de la capacitación docente. No obstante, en “ningún momento se señala las dificultades que deben enfrentar los docentes de las escuela multigrado, y que, a pesar de todas sus implicaciones, deben ser evaluados con base a estándares nacionales e internacionales” (Naranjo, 2012, p. 44). Incluso, en la capacitación de los maestros se sigue recurriendo al viejo sistema “de cascada” para “hacer llegar a los docentes innovaciones curriculares y recomendaciones didácticas de planeación y evaluación” (Torres, 2012, p. 52), donde se excluye la experiencia y los saberes de los docentes gestados en la propia práctica y, por lo tanto, contribuyendo a la configuración de un espacio escolar ajeno a la cotidianidad del trabajo en aula y a la realidad social y comunitaria de los alumnos. En el caso de la capacitación de los profesores que están a cargo de la atención educativa de NNJAM, si bien se hacen esfuerzos por que en la capacitación inicial de los enseñantes, se reciban los conocimientos sobre las características y necesidades educativas de la población infantil y de las condiciones de los contextos locales en los que van a intervenir, esto lo aprenden una vez que se encuentran en los campos agrícolas y en los centros escolares desempeñándose como docentes.

Hace más de 19 años se creó el Pronim, como una respuesta a la educación de las niñas, niños y adolescentes migrantes en el país (DOF, 2003). La Secretaría de Educación Pública (SEP), fue la instancia encargada de su operación y tuvo como propósito principal:

Proporcionar atención educativa en los niveles de inicial y básica a la niñez en situación y contexto de migración, desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística; [...] se basa en los enfoques pedagógicos

y didácticos pertinentes para la atención a la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares adecuados fortaleciendo los Derechos Humanos y la perspectiva de género; y desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, considerando la atención a las y los alumnos en contexto y situación migrante, la formación docente de quien les brinda el servicio y la asesoría a los padres de familia (SEGOB, 2013).

El Pronim brindó atención educativa –inicial, preescolar, primaria y secundaria– a niñas, niños y adolescentes en contexto y situación migrante. Para ello se apoya de docentes, asesores escolares, asesores técnicopedagógicos y coordinadoras y coordinadores estatales, quienes conforman los equipos técnicos que operan los servicios educativos para la niñez migrante. Como parte de las actividades de una investigación realizada a instancias de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP (Rojas, 2012), entrevisté a Daniela,<sup>3</sup> quien entonces se desempeñaba como docente del Pronim en la Finca Oro Verde –hoy Finca Tlan Makan– en Huauchinango, Puebla. Su experiencia al frente de diversos grupos escolares de niñas, niños y adolescentes que forman parte de la población objetivo del programa, nos llevó a reflexionar sobre el diseño, operación y desafíos del Pronim en los campos agrícolas, y acerca del estado que guardaban –en general– los derechos de las hijas e hijos de las familias jornaleras agrícolas migrantes en nuestro país. Pero, sobre todo, las precarias condiciones de vida y laborales y los procesos de adaptación y formación en su trabajo como enseñante en los contextos educativos rurales y migratorios en México.

---

<sup>3</sup> Por motivos de confidencialidad no se menciona el nombre completo ni la edad de la entrevistada.

## EL ENFOQUE NARRATIVO ANCLADO A LA BIOGRAFÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL DEL TRABAJO DOCENTE

La investigación biográfico-narrativa se ha constituido en una alternativa metodológica para el estudio de los docentes, donde la articulación entre narrativa y el trabajo docente (Renzi y Troussel, 2012) adquiere sentido social, político y epistémico como una metodología válida y necesaria para profundizar en su historia de vida y profesional, así como en las condiciones materiales y contextuales que comprenden su trabajo docente. Para Bolívar (2014), este interés emergente sobre la metodología narrativa en el campo educativo se vincula estrechamente con las condiciones de trabajo del profesorado, las cuales están sometidas coyunturalmente a reconversiones y reformas educativas, que modifican sustancialmente la labor docente y las formas de comprender los procesos político-pedagógicos.

No obstante, aún se insiste en el reclamo por dar un estatuto epistemológico a este enfoque narrativo-biográfico (Antezana y Salgado, 2011), en tanto no es expresión del paradigma cualitativo convencional, “este enfoque supone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social” (Bolívar [2001] citado por Aguilar y Chávez, 2013, p. 16).

Este quiebre en la forma de abordar y comprender la construcción del conocimiento, se debe principalmente a la incorporación de la dimensión subjetiva que, desde otras disciplinas, como la sociología clásica, se intenta matizar.

Se trata de dejar de mirar en forma exclusiva las funciones del sistema para incluir la mirada de los actores y sujetos. Esta decisión epistemológica, se vuelve posible en términos teóricos en la reformulación del objeto: estudiar qué produce la escuela a partir del estudio de la *experiencia escolar* (Renzi y Troussel, 2012, p. 310).

La prioridad dada a cómo los sujetos perciben y construyen la cotidianeidad escolar, atravesada por su historia de vida, y volcada en un relato que permita dar cuenta de las articulaciones entre la experiencia personal y laboral del profesorado, es clave en la configuración de una mirada sobre los procesos de investigación cualitativos centrados en las voces de docentes, y no únicamente en el análisis y diagnóstico de las funciones del sistema educativo: “Con este cambio teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a *sí mismo*” (Renzi y Troussel, 2012, p. 311). Desestabilizando la noción de que para la mejora de los procesos educativos resulta indispensable partir del estudio de los programas y actualizaciones disciplinares, así como derrumbar la concepción de que los maestros necesitan aprender de otros, “otros que definen y deciden qué es lo que tienen que aprender y cómo” (Renzi y Troussel, 2012, p. 316).

A partir de la incorporación de la dimensión discursiva de la individualidad, se pueden explorar elementos tradicionalmente invisibilizados en el campo de la práctica pedagógica y de la investigación.

Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal. Por eso, las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional (Bolívar, 2014, p. 713).

Incluso, de acuerdo a Bolívar (2014), el posicionamiento desde un enfoque narrativo-biográfico, es una forma de incidir políticamente y hacer frente a un contexto de reformas al trabajo escolar y docente donde se ignora la mirada particular de los maestros, sus inquietudes, identidades, saberes y experiencias puestas en juego en la cotidianeidad escolar.

Con el objetivo de revertir estos criterios pedagógicos y de investigación, en el presente trabajo se decidió analizar el caso de Daniela, docente del Pronim en una escuela rural, ubicada en una región de producción

cafetalera en Puebla. Para acceder a su relato, realizaron entrevistas, consideradas a profundidad para Flick ([2004] citado en, Aguilar y Chávez, 2013) como base de la metodología biográfica. La narrativa, entendida como el relato de la experiencia, operó de modo transversal en las distintas etapas de la investigación: desde el producto que emergió del trabajo de campo, en este caso, la entrevista biográfica, hasta la forma en cómo se construyó y analizó el relato.

La finalidad de esta construcción narrativa estuvo dada por la necesidad de comprender el modo en que la docente le da sentido a su trabajo y acceder a un conocimiento más profundo de los procesos educativos, partiendo de la reflexión que la docente realiza sobre su propia experiencia. Además de la posibilidad de reflexionar sobre la práctica educativa y “dilucidar el conocimiento que el profesorado utiliza en el quehacer didáctico” (Vera, 2010, p. 425), así como representar la experiencia vivida en la escolarización y “constituir una plataforma para conocer los efectos de la reestructuración de la educación en las vidas docentes” (Bolívar, 2014, p. 728).

De acuerdo a Vera (2010), esta valoración creciente de la subjetividad en el campo educativo ha colocado a la narrativa como un instrumento de análisis del pensamiento docente, que a su vez ha permitido visibilizar a los docentes como constructores de perspectivas sobre la educación.

En este contexto, el estudio de un único caso es una decisión epistemológica central que derriba la concepción de que la validez y credibilidad de una investigación se sustenta en la cantidad de casos recogidos, en tanto implicaría contar con una perspectiva más generalizable acerca de lo que sucede en determinado entorno. Por el contrario, la raíz epistémica del enfoque narrativo se centra en la particularidad, ya que “la historia de vida en su diseño y desarrollo atiende a un estudio de caso” (Maldonado *et al.*, 2012, p. 2). Lo que arroja una mirada sobre el carácter singular y plenamente subjetivo del objeto de estudio, el cual “no podría ser obtenido del mismo modo por otros medios”, según destacan Bolívar *et al.* ([2001] citado en, Maldonado *et al.*, 2012, p. 2).

En este proceso de recuperación de las voces de los docentes, no sólo

se reconstruye una historia biográfica singular, sino que además se pone en evidencia un saber individual que traza una historia social y colectiva (Sarmiento, 2009). De acuerdo a Bolívar (2014), aunque el carácter singular, práctico y personal de la narrativa es significativo como acción de reivindicación de las voces de los maestros y de visibilización de sus experiencias de vida, ésta debe articularse y fusionarse con análisis más contextuales. “Los estudios sobre la vida de los profesores [...] deben poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe” (Bolívar, 2014, p. 714). En este sentido, las experiencias de vida de los docentes, entendidas como narrativas de acción y reflexión sobre la propia práctica, se insertan en una genealogía del contexto, que dota de sentido histórico y social a las historias de vida.

En el trabajo de campo, esta dinámica de articulación entre la biografía individual y social, se resolvió a partir de la inscripción epistémica en el enfoque etnosociológico, el cual permitió la incorporación de técnicas de observación etnográficas, como la entrevista biográfica, y la construcción de objetivos y categorías analíticas por referencia a problemáticas sociológicas. Como destaca Bertaux (2005, p. 21): “se los orienta hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado”.

Según Bolívar (2014), la tarea de la investigación interpretativa es transformar los relatos de vida –la narrativa personal y biográfica– en historias de vida –la narrativa personal situada en un contexto histórico–, donde el yo dialógico adquiere una naturaleza relacional y comunitaria (Antezana y Salgado, 2011), inscrito en narrativas culturales e históricas más amplias. La historia de vida tiene entonces la función de comprender los patrones de relaciones sociales y de poder que se encuentran imbricadas a la narración individual. “Si la *life-story* individualiza y personaliza, la *life-history* contextualiza y politiza. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto” (Goodson [2003, 2005] citado por Bolívar, 2014, p. 719).

Para la construcción de esta genealogía del contexto, la experiencia de vida de la docente es revivida a partir de un proceso de reflexión, es decir, un mirar hacia atrás (Aguilar y Chávez, 2013) que hace emerger una narrativa individual, trazada insoslayablemente por una historia social. De este modo, se diferencia la práctica de la experiencia, en tanto ésta última tiene una relación viva con el saber y la reflexión acerca del quehacer educativo y profesional como docente, que se entreteje en la propia entrevista biográfica. “La noción de experiencia aquí, está fuertemente atravesada por la cuestión del sentido: qué sentido pueden construir, producir las personas para que una situación, hecho, etc. devenga *experiencia*” (Troussel y Renzi, 2012, p. 318).

### La experiencia de Daniela

Daniela era una joven estudiante; cursaba el tercer semestre de la Licenciatura en Preescolar en el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsede de Huauchinago, Puebla. Es totonaca y hablante del *tutunakú*. Desde hacía tres años formaba parte de la planta docente del Pronim, y desde entonces trabajó en la finca Oro Verde –hoy conocida como Finca Tlan Makan, que significa *mano amiga*–, donde se produce café para el mercado internacional.

Su hogar está en La Unión, a dos horas y media de distancia de la finca. El traslado lo realiza en *combi* o a pie, dependiendo de si hay transporte o no.

Yo prácticamente fui a ciegas. Conocí el Pronim por la UPN, pues me decían que allí podría obtener mi constancia. Pero nunca pensé trabajar con niños migrantes. No pasó por mi mente, ni siquiera un poquito, lo que era, a lo me iba a enfrentar y cuando llegué –dije–: “Dios, ¿en qué me metí?, ¿a qué vine?” Yo sabía que existía gente de escasos recursos, pero no a ese grado. Jamás me lo había imaginado así, con ese nivel de pobreza. Y no sé, al verlos, mi primera impresión fue de dolor. Veía a los niños con mucho dolor, con mucho sufrimiento. Me fue muy drástico adaptarme, me costó mucho trabajo.

Los primeros pasos de la experiencia docente se configuran principalmente por el enfrentamiento de la micropolítica con la realidad de la escuela (Aguilar y Chávez, 2013), la cual es percibida por el docente, sobre todo a partir de sus marcos biográficos familiares y escolares. Su experiencia de vida anterior a la llegada a la finca determina el modo en que Daniela significa el impacto del contexto educativo y social, no obstante, es en la etapa de inducción, donde emerge más claramente la noción de trabajo docente como experiencia de aprendizaje.

Figura 1. Finca cafetalera Tlan Makán en Puebla



Fotografía: Teresa Rojas. Finca Tlan Makán. Archivo personal. Huauchinango, Puebla.

El acercamiento a las condiciones materiales de la finca, pese a que es doloroso y traumático, se resignifica y adopta nuevas formas de comprender y estar en la práctica pedagógica. Según Alliaud (2004), los docentes principiantes, tanto para contenerse a sí mismos como para lograr el dominio del grupo, trabajan los aprendizajes desde el afecto. ***“En todas las caracterizaciones, la relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos*** aparecen como ingredientes que definen la tarea de enseñar” (Alliaud, 2004, p. 6), y los cuales determinan además la entrada del docente a la escuela. Las condiciones precarias de vida de

los alumnos y alumnas fue el punto que inicialmente cautivó la atención de Daniela e incidió en sus primeras percepciones sobre el quehacer educativo en la finca, así como en la estructuración de sus formas de actuar posteriores. Ese vínculo gestado desde la empatía fue clave para la cadena de aprendizajes que se suscitaron, el cual le permitió sostener su estadía y adaptarse, poco a poco, a la realidad socioeconómica y educativa del entorno.

El llegar a la finca también, la falta de medios de transporte, caminar... ¡Nunca lo había hecho! ¡Separarme de mi hogar! Entonces sí fue muy difícil adaptarme e irme toda una semana. Recuerdo que los primeros días yo lloraba ... Creo que tardé mes y medio en adaptarme.

La vida de Daniela tiene un antes y un después, siendo el punto de quiebre su experiencia en el Pronim. En su niñez vivió sola con su madre, quien siempre la sobreprotegió, casi no salía de su hogar, cuando terminó el bachillerato su madre dejó de apoyarla y le recomendó trabajar para continuar con sus estudios.

En el 2005 intentó ingresar a la universidad; no pudo, y cayó en una fuerte depresión, se encerró en casa todo un año, no quiso salir por vergüenza; su sueño siempre había sido estudiar. Su vida cambió con un acontecimiento “chusco”: se enterró una uña. Eso le hizo salir de su hogar, e interactuar nuevamente con la sociedad... Encontró un empleo; luego, una profesora la motivó para continuar sus estudios. Trabajaba de ocho de la mañana a dos de la tarde, a las cuatro entraba a la universidad; sólo tenía dos horas para evadir el tráfico y llegar al aula *“cuando menos me di cuenta, ya estaba haciendo a lo que más le tenía miedo”*.

Vive dentro de la finca durante la semana, en un cuarto compartido –que de noche es un dormitorio y de día se transforma en una *aula*.

Figura 2. Aula-dormitorio en finca Tlan Makán



Fotografía: Teresa Rojas. Finca Tlan Makán. Archivo personal. Huauchinango, Puebla.

En la finca no hay cocinas: el lunes por la mañana lleva su *lunch*, por la noche no cena, la mañana del martes tampoco, guarda su alimento para la tarde. El miércoles pasa un carro, allí compra otro *lunch* que va administrando para que le dure hasta el viernes, día en que viaja para realizar sus estudios en la cabecera Municipal. “yo nada más como una vez al día, no desayuno ni ceno, por la cuestión económica”. Daniela comentó:

Me costó mucho trabajo adaptarme a la comida, porque se desayuna, se come y se cena frijoles y tortillas de “minsa”. Yo no tomaba café. Ahí aprendí a tomarlo, porque uno no quiere tomar el agua sin clorar. Entonces, en lo físico fue muy desgastante. El llegar a la finca también, la falta de medios de transporte, caminar, ¡nunca lo había hecho! ¡Separarme de mi hogar! Yo nada más vivo con mi mamá. Entonces sí fue muy difícil adaptarme e irme

toda una semana. Recuerdo que los primeros días yo lloraba y pensaba: “No, ¿en qué me vine a meter? ¡Yo no sabía!” Creo que tardé mes y medio en adaptarme y ya de ahí me gustó.

Expuesta a múltiples riesgos en la finca. Muchos aseguran que por los caminos de la finca han muerto personas; el ambiente es inseguro.

A Daniela le ha tocado recorrer el terreno sola, andando bajo la lluvia por más de dos horas. En una ocasión enfermó, le dolía el pecho, debido a la ingesta de agua de lluvia que fue contaminada con el óxido de las láminas.

En ciertos momentos la finca no cuenta con el servicio de agua potable por lo que es necesario acarrearla, las bombas eléctricas no sirven y deben recolectar el líquido de las lluvias. Es algo normal.

Quedarse sin luz es lo menos que puede pasar. Daniela ya se acostumbró a estudiar y a preparar sus clases con el brillo de las velas. En estos años ha aprendido a aprovechar al máximo los recursos que tiene, la mayoría de las veces siendo insuficientes o nulos.

¿Qué ganas? Estás sufriendo allá de a gratis, bien puedes conseguir tu constancia en otro lado –cuestionaba un colega a Daniela– [...] no estoy aquí por la paga, puedo conseguir o buscar trabajo con algún amigo o un profesor que conozca para solventar mis gastos de la universidad, pero no estoy aquí por eso, sino porque hay cosas que me identifican con los niños, situaciones de vida que yo las identifico, que me adueño de ellas.

El trabajo de la mayoría de los educadores de migrantes no es remunerado con un salario profesional. Laboran sólo durante las temporadas agrícolas, no gozan de contratos ni prestaciones laborales. En Puebla reciben una beca o un estímulo económico de 1,400 pesos al mes (70.14 dólares).<sup>4</sup>

El trabajo de la mayoría de los educadores de migrantes no es remunerado con un salario profesional, ni gozan de prestaciones que mejoren sus

---

<sup>4</sup> Estimación realizada con valor de cambio de 19.96 pesos por dólar.

condiciones de vida y de trabajo; cuentan, en cambio, con una beca o un estímulo económico que ni siquiera les permite satisfacer sus necesidades personales, puesto que gran parte del mismo lo gastan en el pago de su transporte diario y la adquisición de algunos materiales de trabajo (Jacobo et al., 2010, p. 51).

Las condiciones de vida y de trabajo han variado año con año, al principio –cuenta–, había más organización en la finca, mayor producción de café y por ende, más presencia de niñas, niños y adolescentes.

este año es cuando –yo lo veo así en mi caso–, ha sido el más difícil. Yo soy la que está pagando mis alimentos. La finca ya no nos lo proporciona porque no hay producción. Entonces a los dueños no les conviene, no tienen muchos ingresos. Antes llegaban familias con 10 integrantes, con seis, siete, ocho hijos y entonces ahí tenían comida segura para todos, pero ahorita no les conviene, ahorita la gente paga sus alimentos. Por eso no hay niños. [...] servicios de salud, no. Aquí no hay nada. Yo vi que en una de las secciones ya hay una clínica, pero nada más está la construcción, pero aquí no, no hay. No hay servicios de salud, ni para la gente ni mucho menos para nosotros. Para la seguridad nada más está el comandante.

Recuerda que cuando la producción de café era buena, la finca contratava a un *lonchero* –*Casco Finca*, le decían–, quien ayudaba a la cocinera a cargar las ollas pesadas, a traer el agua, a cortar la leña, incluso a voltear las tortillas y poner el café. Para que los jornaleros no perdieran tiempo, él llevaba los alimentos hasta los lugares de trabajo, pero eso es pasado, ahora no hay recursos para pagarle a más personal, dado que escasea la producción de café.

Hoy Daniela es una mujer independiente y libre. A pesar de los múltiples riesgos a los que está expuesta en la finca y a los deseos de su madre de que abandone su trabajo en Puebla, está segura de querer continuar con su labor. “Fernández (1995) hace referencia a estas situaciones mediante el término de epifanías o incidentes críticos, que son experiencias

que dejan marcadas las vidas de las personas” (Aguilar y Chávez, 2013, p. 20). Son momentos significativos, de inflexión, a partir de los cuales el itinerario biográfico inicia una nueva etapa. A partir de su incorporación al contexto escolar migrante y de las vivencias críticas que ha atravesado, Daniela adquirió una autonomía que le permite afrontar cualquier situación desfavorable, y resignificarla como un obstáculo a superar para beneficio de las niñas, niños y adolescentes migrantes.

### **Desafíos de los enseñantes**

Los centros educativos del programa en el que trabajaba eran escuelas incompletas. La forma de organización escolar eran multigrado:

En este año yo tengo tercer grado, pero en realidad de los 13 alumnos dos son de tercero, dos de cuarto, dos de sexto, uno que nunca había asistido a clases ni a la escuela, a él lo ubiqué en primer grado. Y tenía dos que habían terminado la secundaria y que querían estar ahí...

Los horarios de atención eran vespertinos de 19 a 21 horas, debido a la ocupación de las y los niños en la recolecta cafetalera:

Todos trabajaban en el corte del café. Sí, todos. Trabajaban de siete de la mañana a cinco de la tarde, muchas veces sin comer. En las vacaciones nosotras los atendemos ¿Eso qué significa? Que esos niños no tienen vacaciones, porque durante el día trabajan y por la noche estudian.

Sus alumnos y alumnas tenían diferentes orígenes étnicos, lo que generaba espacios educativos multiculturales y plurilingües (español, nahuatl, totonakú, otomí). Ella comenta:

Cuando yo quiero decirles algo les hablo el español y pues hay niños que sí me entienden. Hay otros niños que son monolingües y no entienden el español nada más hablan lo que es el totonaco, pues no me entienden [...] Entonces lo que yo trato de hacer uso un mediador que me apoye, que sabe

hablar lo que es el español, y lo que es su lengua. Entonces ya le dice y ya le digo lo que quiero preguntarle al niño.

Si le hablo al niño en totonakú, pues sinceramente se siente mucho más en confianza, porque al menos lo vi, y pues sinceramente yo también me sentí más en confianza. Porque ellos estaban hablando lo que es la lengua y pensaban que yo no le entendí, pero ya cuando vieron que yo les hice caso empecé hablarles así pues.

Desde su llegada a la finca, Daniela se enfrentó a una serie de retos pedagógicos y didácticos que había solventado por cuenta propia, algunas veces haciendo uso de su imaginación y creatividad, y otras utilizando al máximo los recursos de su entorno.

Antes de comenzar su labor se capacitó en Tehuacán; ahí le enseñaron algunos *tips* para atender a la niñez y adolescencia migrante. El curso duró 20 días. En cuanto a los contenidos, le dieron una *embarrada de todo*, aunque se ahondó más en los ámbitos de lectura, escritura y lógica matemática pues son las habilidades que más se requieren en la finca.

La capacitación estuvo llena de distracciones y a su juicio faltó tiempo para abordar aspectos propios del fenómeno migrante como la multiculturalidad *“pues la verdad ¡huy!, le faltó muchísimo a esa capacitación, cosas más reales, lo que se vive, más acorde con la realidad de los niños y niñas”* señala.

Llevar lo aprendido a la práctica ha sido todo un reto, confiesa que a veces se “saca de la manga” las actividades que desarrolla en las clases, pues los contenidos del programa no están acordes a la realidad de sus alumnos y alumnas. A pesar de haber recibido las guías para cada ciclo agrícola, le era imposible realizar una planeación debido a que no cuenta con los materiales necesarios.

Nos dieron las tres guías de los tres ciclos: español, matemáticas y también naturales [...]. El fichero no, no contaban con ejemplares, nada más tenían uno. Sólo nos lo enseñaron, dijeron que después nos los proporcionarían

y nos dividieron, pusieron preescolar y primaria. A los de preescolar les dieron una capacitación y el libro de preescolar, a nosotros también se nos proporcionó, pero eran copias.

Las niñas, niños y adolescentes van y vienen, esto impide que haya una secuencia en las clases, a veces asisten tres veces a la semana, otras más, otras menos, no se sabe. Los asesores les piden a las y los docentes llevar a cabo una planeación semanal, pero esto no es práctico, sólo se queda en el papel, pues nunca se sabe con qué alumnos y alumnas se va a contar.

Sí lo podemos hacer [se refiere a la planeación de las clases], pero llevarlo a la práctica no se puede. A veces una planeación nos dura dos o tres días porque los niños no van. Es difícil trabajar así. Yo lo comparo con las experiencias que comparten mis compañeros que están en comunidades o en una escuela completa, es muy distinto. Podemos planear, pero ahorita hay que atacar otras cosas.

Las guías que les proporcionaron sirven de poco o nada. Daniela percibe que fueron diseñadas para otro tipo de niñas, niños y adolescentes migrantes, pero no para los que ella atiende: “Yo siento que debería haber un estudio más profundo sobre los niños migrantes, cuáles son realmente sus necesidades y adaptar esas guías o crear programas especiales para niños con esas condiciones o sea migrantes en Puebla”.

Imparte clases en una oficina que se acondicionó, no hay pizarrón, mesas, ni bancos, utiliza el escritorio del encargado de la finca y los niños y niñas se sientan alrededor. El primer año, como no contaba con mobiliario, pidió costales prestados para que sus alumnos y alumnas no se acostaran en el piso para estudiar.

Para su tercer año ya contaba con libretas, cuadernos pequeños, lápices, sacapuntas, un diccionario y juegos de geometría. Estos materiales se reutilizan, los niños y las niñas no se los pueden llevar, ya que no hay suficientes. En cuanto a libros de texto, la respuesta es contundente ¡No hay!, existían algunos, pero eran de los ciclos agrícolas pasados. Ni hablar

de libros en lengua indígena, no existían en la sección. Daniela encontró algunos en *hñahñu*, pero nada más, sus alumnos y alumnas sabían otras lenguas, no esa. También habían lecturas basadas en experiencias internacionales, de países como Colombia o Costa Rica, pero son lejanas a la realidad que vive la niñez y la adolescencia migrante en Puebla.

Figura 3. Actividades educativas con materiales didácticos elaborados por la docente



Fotografía: Teresa Rojas. Finca Tlan Makán. Archivo personal. Huauchinango, Puebla.

Daniela cuenta que el Pronim organiza encuentros para que las y los docentes puedan intercambiar experiencias e ideas. Esto le ha permitido viajar a Guanajuato, Baja California y Chiapas. Lejos en las estancias, se ha dado cuenta que el programa funciona diferente en cada contexto, no es lo mismo su operación en las ciudades que en los centros agrícolas.

Es como si fuera un Pronim muy ajeno al que yo conozco [...] yo veo que cada estado es distinto, tienen diferentes tipos de migrantes, son otras las necesidades, también algunos profesores tienen más apoyo por parte de su estado o de su secretaría, no lo sé, pero es muy distinto, yo lo veo.

Existen experiencias de otros docentes que ha podido retomar para su labor educativa, algunas muy significativas que le han enseñado a explorar construcciones culturales que no operan en el contexto rural y que, sin embargo, a pesar de las condiciones en las que se encuentra, pueden descubrirse en la práctica cotidiana.

normalmente nosotros nos limitamos: “es que no tengo”, “no voy a abordar este tema porque me falta esto”, “no abordo esto porque ellos lo desconocen [se refiere a sus alumnos y alumnas]”. Pero, ¿por qué no hacer algo para que lo conozcan?, ¡qué bueno que sea yo quien les enseñe!, no sé, a través de imágenes, recortes, o lo que hay allá afuera. Un avión por ejemplo, ellos lo escuchan pasar o se imaginan, aunque no sepan qué es, tal vez nunca vivan la experiencia de subirse a uno, no lo sabemos, pero por nosotros podrían conocerlo ¿no?, saber qué hay más allá.

Al momento de la entrevista, Daniela se había capacitado en lectoescritura, confiesa que le fue de gran utilidad pues no contaba con ninguna técnica de estudio sustentada. Los conocimientos que adquirió los ha puesto en práctica y ha tenido resultados positivos con sus alumnos y alumnas: “Sí me gustó el curso, me sirvió, aprendí y sí funciona con los niños. Y con la niña que estoy atendiendo he visto avances, ya puede codificar algunas palabras, ya vamos abordando varias letras, sonidos del primer grupo, entonces si está funcionando”.

### **“Enséñele a leer para que sepa firmar”**

Los padres y las madres visualizan a sus hijos en los campos de trabajo como un apoyo a la familia, su mano de obra es un medio que garantiza la subsistencia de los integrantes de las familias jornaleras migrantes. Cuestiones como la educación pasan a otros planos, simplemente no son prioridad, de esta manera, desde el propio seno familiar se promueve y se perpetúa un estilo de vida que se contrapone a la perspectiva del desarrollo de la niñez y la adolescencia, que busca impartir Daniela. La cadena no se rompe.

los padres no muestran interés por la educación de sus hijos. Cuando una va hacerles la invitación –dicen– “si quieren ir que vayan”, “ellos no vinieron a estudiar, ellos vinieron a trabajar”. El principal objetivo es el trabajo no la educación. Los padres casi no apoyan.

Quizá sea la visión de las propias familias el obstáculo más difícil de sortear en el trabajo docente de Daniela. En muchos casos los padres y madres desconocen los datos de sus hijos e hijas, no llevan consigo sus papeles de identidad. A ellos sólo les interesa que sepan leer y hacer cuentas, por esta razón se le da prioridad a la enseñanza de la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas.

Figura 4. Aprendizaje de la lectoescritura



Fotografía: Teresa Rojas. Finca Tlan Makán. Archivo personal. Huauchinango, Puebla.

Sin embargo, existen otros temas que también deberían ser prioritarios, por ejemplo, la higiene, la salud y el cuidado personal, dadas las condiciones de hacinamiento y de precariedad en las que se encuentran las niñas, niños y adolescentes migrantes. Generalmente a los varones no les interesan estos asuntos, por ello se enfoca más en las niñas. Existen adolescentes de 12 o 13 años que ya son madres, y trata de brindarles información que les sirva para su vida diaria, pero esto, por lo regular, lo hace fuera de las clases, en una “plática entre amigas”.

Según Rojas (2011), el instructor comunitario –entendido como el agente dedicado a las actividades comunitarias, que se extienden por fuera del ámbito escolar– representa hoy la personalización del maestro, cuya confluencia se remonta a la escuela rural mexicana de principios de siglo XX. Esta continuidad histórica en la construcción del perfil del maestro rural, como figura articuladora de lo pedagógico y lo comunitario, actividad que se extiende por fuera de las fronteras y tiempos escolares, da cuenta de una práctica concreta que se gesta por fuera de la institucionalidad, arraigada en el vínculo empático que en este caso ha construido Daniela con sus alumnas. Está claro que, no obstante “la normatividad y el control están siempre presentes, [...] no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables” (Brumat, 2011, p. 8).

Daniela además evaluaba el esfuerzo, interés y empeño de sus alumnos y alumnas. Les guiaba y les enseñaba, luego dejaba que ellas y ellos lo hicieran por sí mismos, consciente de que debían de practicar y errar, no les saldrían las cosas al primer intento, por ello, trataba de motivarlos, que sintieran que estaban avanzando.

Pero veo que no lo está haciendo como sea, de mala gana, sino que le está poniendo esfuerzo, se está esforzando por hacerlo como yo se lo enseñé; hay un interés. En este caso con el método de lecto yo veo como le cuesta mucho el sonido de la letra “l”, se le olvida, y se le olvida y cuando le pregunto: ¿y ésta cómo suena?, yo la veo que se pone a pensar y contesta: “Ya me lo había dicho”, entonces veo que hay un interés por algo que no se le queda. ¿Qué es lo que está pasando ahí?, tengo que reforzar esa área. Pero yo veo el esfuerzo que ella hace y el interés que tiene.

Cuando les calificaba les ponía caritas sonrientes o frases positivas: *muy bien, felicidades, qué lindo*; aún cuando el ejercicio está incompleto trata de escribirles algo. La clave era incentivarlos para que no perdieran las ganas de asistir y de aprender. Esa era su verdadera labor.

## Multigrado y la diversidad cultural

El fenómeno del multigrado es otro de los grandes retos a los que Daniela enfrentó. Los rangos de edad de sus alumnos y alumnas en los grupos escolares, eran variados había niños y niñas de edades muy pequeñas, preescolares, hasta adolescentes y jóvenes de 12 a 16 años algunos son migrantes y otros asentados. Estos últimos provenientes de localidades cercanas.

En ese año yo tenía tercer grado, pero en realidad de los 13 alumnos tenía dos de tercero, dos de cuarto, dos de sexto, uno que nunca había asistido a clases, ni a la escuela, a él lo ubiqué en primer grado, y tenía dos que habían terminado la secundaria y que querían estar ahí. Tenía distintos grados, básicamente tenía todos.

Durante los años de estancia en la finca, había alternado preescolar con educación primaria y hasta secundaria, esto le demandó creatividad y paciencia para poder organizar las actividades para desarrollar las clases. No fue tarea fácil, pues cada grupo etario posee sus propias particularidades y demandas. En las escuelas multigrado convergen las tradiciones, costumbres, formas de convivencia y organización indígenas (Ortiz, 2012), que se ven retratadas en esa organización del trabajo diferencial.

Muchos adolescentes que llegaban a la finca ya habían abandonado la escuela. Daniela procuraba conocer los motivos que les orillaron a dejar de estudiar, también su máximo grado escolar, y con base en esta información les planteaba ejercicios e identificaba las áreas que debía atender y reforzar.

Se comunicaba con sus alumnos y alumnas en español, la mayoría eran bilingües aunque con poco manejo funcional del español, así que no existían problemas para hacerse entender salvo cuando eran monolingües en lengua indígena. Las niñas y niños le contestaban también en español, aunque entre ellos siempre usan su lengua materna “Son hablantes del náhuatl, todos trabajaban en el corte del café. Sí, todos. Trabajaban de siete de la mañana a cinco de la tarde, muchas veces sin comer”.

Figura 5. La diversidad étnica y lingüística en los espacios escolares



Fotografía: Teresa Rojas. Finca Tlan Makan. Archivo personal. Huauchinango, Puebla.

Al arribar familias con diferentes orígenes geográficos y culturales a un mismo campamento agrícola se generan ambientes plurilingües y multiculturales transitorios por estar temporalmente acotados por los ciclos agrícolas y por tener una alta e impredecible movilidad. Se genera una realidad multicultural que por falta de competencia profesional para ofrecer el servicio educativo se hacen más evidentes los signos de inequidad (Jacobo, Loubet y Armenta, 2010, p. 49).

Existen notables diferencias entre la niñez y la adolescencia *asentada* y la que es migrante; por la expresión corporal y la forma de desenvolvimiento se puede distinguir a ambos grupos. Daniela percibía que los primeros son más seguros, estaban familiarizados con su entorno, ellos también trabajan pero no tienen tanta responsabilidad. En cambio, las niñas, niños y adolescentes migrantes poseen una mentalidad diferente, ellos y ellas sienten que deben ser productivos, la mayoría son curiosos,

están a las *vivas*, son exploradores, se asombran con muchas cosas y preguntan –¿por qué?, ¿para qué?–, otros son tímidos, casi no hablan, sin embargo también hay quienes quieren imponer: “Yo mando acá”.

Dejando a un lado su condición de migrantes o no migrantes, sus sustratos culturales influyen mucho, esto se refleja en la participación que cada quien tiene en las clases, no es igual, a veces algunos niños y niñas son muy activas en la escuela, pero en sus casas no se comportan de la misma manera, hay quienes, incluso, son totalmente diferentes.

Las niñas por lo regular siempre son muy calladas, ellas participan más cuando los niños ya no están presentes. Entonces tiene mucho que ver con su forma de organización, de cada cultura. Yo veo que las niñas *nahuas* son distintas a las niñas *tutunaku* y a las niñas ñahñu, se ve mucha la diferencia. En cuanto una te habla, luego luego la identificas, no sólo por el código lingüístico, sino por la forma de ser; yo lo veo en los niños *nahuas*, aunque son bilingües te hablan en castellano, te hablan con el respeto de ¡usted!, y las niñas *tutunaku* lo hacen de ¡tú!, porque en el comportamiento de nuestra cultura no hay ese código de ¡usted!, entonces es ¡tú!... “tu maestra”.

Daniela planeaba distintas formas para incentivar la participación. En esa búsqueda, elaboró una vez un reglamento, si el alumno o alumna no participaba en las clases era acreedor a una sanción. Esto no es estricto y a *raja tabla*, pues sabe que las niñas, niños y adolescentes podrían sentirse agredidos, dando la posibilidad de que no quisieran asistir más a la escuela, por ello trataba de ser cuidadosa y entender la cultura de cada uno de ellos y ellas.

Los aspectos culturales pueden ser origen de ciertos conflictos, también son barreras que no permiten la interacción y la convivencia. Daniela comenta que el tiempo que dedica para organizar a sus grupos es excesivo; ella se esfuerza por sortear esos obstáculos, procura respetar la cultura y las costumbres de cada uno de sus alumnos y alumnas, pero es difícil.

A veces digo, ¿para qué abordar tanto?, o ¿para qué quiero ver todo esto, si bien puedo lograr una unidad?, puedo lograr que convivan, que puedan salir a fuera a jugar, a trabajar en armonía. Entonces son cuestiones que a veces uno le da prioridad.

Todas estas experiencias han enriquecido la visión de Daniela como enseñante; ella reconoce que hoy es más sensible, que ha experimentado un cambio en su interior, ama más a su propia cultura, y con ese mismo sentimiento respeta las manifestaciones culturales de los demás. En este contexto, la articulación entre narrativa y práctica docente, ha permitido indagar en la experiencia vivida por Daniela, no sólo con la identificación de las tramas culturales e institucionales, sino sobre todo con el descubrimiento de los elementos que ayudaron a comprender su propia práctica (Vera, 2010).

### **“La educación no es para las niñas”**

La migración es de hombres. Los niños de cinco años en adelante ya son considerados como *productivos*, son vistos como adultos; en los campos agrícolas son la mayor población; en cambio, casi no vienen niñas. Las que Daniela ha atendido son asentadas, de pueblos cercanos como Huacatlaya; tampoco hay mujeres, sólo las que trabajan en la finca, como la cocinera que es la esposa del caporal; las madres de las familias migrantes no acompañan a sus esposos e hijos varones, menos cuando la producción de café es baja, pues tendrían que pagar sus propios alimentos.

Los roles de género están bien definidos: algunas de las mujeres se quedan en las galeras o albergues cafetaleros, en sus comunidades de origen o ayudan en la preparación de los alimentos en otros espacios; las niñas se encargan del cuidado de los bebés o de los hermanos de menor edad, hacen tortillas y ayudan a cocinar, aunque también muchas de ellas trabajan en la recolecta cafetalera. Los varones trabajan, aunque antes los niños también ayudaban en la elaboración de los alimentos; ahora ya no.

Ellas están en la finca durante toda la cosecha [se refiere a tres niñas “asentadas”], que es de octubre a marzo. De las tres niñas, dos ya van en la primaria, me quedé con la de preescolar porque es la más pequeña. La niña más grandecita ya se puede atender y va a la escuela, de hecho tiene un hermano que va a la secundaria. Ella lava y cocina para su hermano.

Las familias que llegan a la finca comparten la idea de que la educación no es para las niñas, está reservada para los varones, por ello éstos son los que asisten y participan de las clases. Sin embargo, conforme las condiciones de producción se han agudizado –al momento de la realización de la entrevista la finca pasaba por una mala cosecha–, tanto las niñas como los niños y adolescentes han tenido que abandonar su educación para apoyar a sus familias.

El clima que se vive en las fincas y en los campos agrícolas es una mezcla de las culturas de las familias migrantes. El *machismo* está siempre presente, y es reproducido y promovido por los adultos, Daniela comenta:

Quando entramos [Daniela se refiere a sus inicios como docente] el maestro Marciano, estaba todavía en la jefatura, él nos dijo: -“Yo les voy hacer una recomendación señoritas, ustedes van a un lugar en donde en su mayoría son hombres, eviten vestirse provocativamente, ¡sin escotes o pantalones entallados!-”. Tenemos que evitar ser muy llamativas porque sí recibimos agresión verbal por parte de la gente.

Daniela siempre usaba *pants*, así evita llamar la atención. Ella ha tenido suerte, sólo había sufrido algunas agresiones verbales. Sin embargo –cuenta–, ha sabido de compañeras a quienes les han robado toda su ropa interior. Hay ocasiones en las que debía recorrer sola los vastos terrenos de la finca, por ejemplo cuando asistía a reuniones. En esas ocasiones, salía a las seis de la mañana para llegar a la otra sección a las once de la mañana o al medio día; muchas veces la habían seguido, pero –asegura– no ha pasado a mayores.

Contó con el apoyo de los encargados, gente que fue siempre respetuosa; comentaba que si algún trabajador le hubiese faltado al respeto, ese mismo día habría sido liquidado y tendría que abandonar el lugar. El tercer año, el encargado no estuvo en la misma sección que Daniela, sin embargo estuvo el caporal, quien también fue respetuoso y trató de apoyarles en lo que puedo. *Don X* –así llamaban al comandante–, también fue de gran ayuda, Daniela reconocía que siempre estaba dispuesto a colaborar, algunas veces, incluso, como representante de la finca.

Las y los docentes casi no tenían relación con don Martín, el propietario de la finca –el *jefe, jefe* como lo llamaban Daniela, sólo en diciembre recibían su apoyo. Él colaboraba con aguinaldos y dulces para las niñas y niños; cuando se realizaba algún evento o actividad deportiva también les ayudaba con los alimentos, refrescos y premios, pero nada más.

En épocas donde casi no había familias –meses de octubre, noviembre y principios de diciembre–, el equipo docente apoyaba a la finca en la elaboración de carteles, pintando paredes y haciendo rótulos; es un acuerdo verbal entre los asesores escolares y los encargados de la finca.

“La docencia es un espacio que para dominarlo es preciso habilitarlo”, señalan Antezana y Salgado (2011, p. 3), al dar cuenta del proceso de transición que experimenta el docente que inicia su trabajo en un determinado contexto escolar. Se pasa de una instancia de incertidumbre a un proceso de estabilización que permite “habitar la docencia”, a partir del reconocimiento de las condiciones sociohistóricas y culturales que trazan la historia escolar en contextos migrantes. La internalización de un modo de vestimenta así como de los actores clave que la dotan de seguridad para trabajar en el ámbito rural, en este caso, los encargados de los campos agrícolas, forman parte de los modelos y formas de actuación configurantes del trabajo docente, que no son estrictamente pedagógicos pero por eso no menos importantes. Son las dinámicas socioculturales de interacción que precisa Daniela para “habitar” la docencia, “para reconocerse, sentirse competente y desempeñarse cómodamente en el oficio de ser maestro” (Antezana y Salgado, 2011, p. 3).

## Niñez y adolescencia trabajadora

Según los resultados del Módulo de Trabajo Infantil (MTI, 2017), presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), existían 29.3 millones de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años en México, de los cuales 3.2 millones se encontraban realizando alguna actividad económica, cifra equivalente al 11% de esa población. De este último universo, 13.6% eran varones y 8.4% mujeres.<sup>5</sup> El MTI (2013) identificó que, de 100 niños, niñas y adolescentes ocupados, 30 laboraban en el sector agropecuario, 26 en el comercio, 25 en los servicios, 13 en la industria manufacturera y 4 en la construcción. Asimismo, que 20.1 millones realizaban tareas domésticas sin remuneración en sus hogares (68.5%) y 27.2 millones estudiaban (92.8%).

El trabajo infantil es un fenómeno global, antiguo como la humanidad misma. Desde siempre, las niñas, niños y adolescentes han participado en diversas tareas y actividades, algunas consideradas socialmente como formativas –aquellas que no atentan contra su salud, desarrollo personal, ni interfieren con su educación–, y otras donde su integridad física, mental y moral se han visto expuestas.

No existe una sola causa cuando se habla del trabajo infantil; es un fenómeno multifactorial, en el que confluyen aspectos como la pobreza, el desempleo, la exclusión y la desigualdad social, los usos y costumbres, los modelos educativos, el diseño y la ejecución de las políticas públicas dirigidas a la población en general, y de manera particular a los grupos vulnerables, la violación a los derechos de la niñez y la adolescencia, entre otros.

El fin último del trabajo infantil es la obtención del ingreso, lo que le constituye en una condición para la reproducción de la familia en general. Esto explica el por qué es crucial que las hijas e hijos de las familias

---

<sup>5</sup> Del total de niños, niñas y adolescentes que realizaban alguna actividad económica, 746 mil tenían entre 5 y 13 años de edad y 1.8 millones entre 14 y 17 años, según datos del MTI (2013).

marginadas o en situación de vulnerabilidad se incorporen desde edades tempranas a la dinámica económica familiar.<sup>6</sup> Como señala Daniela:

Ellos [los niños] van a clase a una escuela normal. Sus papás siempre están trabajando en la finca y ellos se quedan con sus tíos o primos, y cuando son vacaciones viajan con sus papás para cortar, para aportar más a la familia. En las vacaciones nosotras los atendemos, ¿eso qué significa?, que esos niños no tienen vacaciones, porque durante el día trabajan y por la noche estudian.

De acuerdo con los resultados del MTI del cuarto trimestre de 2017, Puebla ocupa el octavo lugar en el país con la mayor tasa de trabajo infantil (16%), después de los estados de Guanajuato y Guerrero. De este universo, 143 mil 637 son varones y 74 mil 435 son mujeres; 67% tiene un rango de edad entre los 14 y 17 años y 33% entre 5 y 13. Sólo 60% asiste a la escuela y el otro 40% no lo hace, “pues se dedica de tiempo completo a su jornada laboral, que supera las 35 horas semanales” (Portillo, 2017). La producción de café, principal fuente de trabajo de las familias jornaleras agrícolas que migran el estado de Puebla, se vio afectada en los últimos años casi en 80% (Ánimas, 2017), lo que ha desencadenado condiciones laborales, educativas, de salud y vivienda cada vez más precarizadas para el sector de la niñez y adolescencia migrante.

Las consecuencias del trabajo infantil son innumerables. Daniela lo sabe, ha sido testiga de cada una de ellas: separación de las familias, sometimiento a jornadas laborales extenuantes –muchas veces sin recibir alimento–, hacinamiento, salarios bajos, adultización de la niñez y la adolescencia, nulo o limitado acceso a servicios básicos de salud, atraso escolar (en el mejor de los casos), reproducción de conductas patriarcales, entre otras.

---

<sup>6</sup> Al respecto, el MTI (2013) identificó que el 23% de la niñez y adolescencia ocupada trabaja para poder estudiar y cubrir sus propios gastos; el 22% porque su hogar necesita de su trabajo; el 13% lo hace para aprender un oficio; y el 9% buscan contribuir con el ingreso de sus hogares.

El contexto político, social, cultural y económico que vive actualmente nuestro país, y que se agudiza en algunas regiones, ha permitido la *normalización* y aceptación del trabajo infantil. Para algunos, es una *realidad irremediable* que legitima su existencia en la pobreza,<sup>7</sup> está claro que todavía no existe un reconocimiento del trabajo infantil como una problemática social.

### **Agente de cambio**

La mente de Daniela está clara: ella trabaja por amor y vocación de servicio y no por obligación “ Yo les cuento a mis compañeros y amigos que la vida me ha premiado con conocer a varias personas”. La experiencia en la finca la ha llevado a ponerse del lado de los “otros”, y no sólo a quedarse con una idea, o compartir un imaginario de la situación de la niñez y adolescencia jornalera agrícola migrante.

Ella ya lo vivió, ahora sabe y es consciente de las necesidades de las familias, aquellas a las que se les debe dar prioridad; de los vacíos metodológicos e institucionales que poseía el Pronim; de las expectativas y sueños de las niñas, niños y familias que laboran y subsisten en las fincas y en los campos agrícolas; del compromiso del personal que está encargado de la educación, etcétera.

Mi ideología que siempre tengo es dejar algo, que me recuerden, algo positivo. Tal vez yo no puedo cambiar su situación, pero quiero poner mi granito de arena. Ser agente de cambio para ellos. Que piensen que alguien que ni los conocía, o sea que no tenía nada que ver, hizo algo por ellos; que se les quede en su memoria y que en un tiempo no muy lejano ellos puedan hacer lo mismo por alguien más.

---

<sup>7</sup> De acuerdo a las cifras de pobreza del Coneval para el año 2012, el 78.5% de la población indígena de 0 a 17 años vivían en situación de pobreza, de este universo 33.4% se encontraba en situación de pobreza extrema. El mismo organismo reporta para el 2015, que 65.1% de la población en el municipio de Huachinango se encuentra en situación de pobreza y 21.3% en pobreza extrema.

Su experiencia de vida con el Pronim va más allá de comprender la realidad que viven las familias agrícolas migrantes. Ella ha cambiado, es diferente, ha sido testigo y parte de este fenómeno social, se ha involucrado con las personas, ha sufrido y llorado con ellas, se esforzó por ayudarles y tratar de mejorar las condiciones en las que se encuentran.

hay un antes y un después, no es que no pensara en las demás personas, pero primero pensaba en mí y ya si sobraba tiempo pues en las demás, pero eso es una de las experiencias que ha marcado mi vida así de grande, grande, grande. Ahora yo sé qué necesito, pero también sé que hay quien necesita mucho más que yo.

Ella no está sola, sabe que su sentir y visión es compartida, falta mucho, pero con la suma de más personas piensa que puede haber un cambio. También es consciente de que hay gente –otros docentes incluso– que no son solidarios, desmotivan y bajan la autoestima de quienes tratan de hacer algo diferente. Son situaciones difíciles, entre los mismos compañeros se “ponen el pie”, cuando alguien asciende –por ejemplo de promotor a asesor–, se olvida de los demás, de sus antiguos compañeros. Por ello, comparte su experiencia e invita a la gente de ciudad –incluidos maestros– a que vayan al campo, que conozcan la realidad y no sólo se queden con una idea de lo que puede ser la vida de estas niñas, niños y adolescentes migrantes.

Una maestra, trabajadora en una comunidad del estado de Sinaloa, nos contó el desinterés de los padres de familia para que los niños estudiaran, ellos le decían que si quería dar clase tenía que pasar por los niños, que ella se hiciera cargo, que fuera por ellos y que también los fuera a dejar, y así lo hacía [...]. Yo me identifiqué con su situación. La oficina donde está el campamento, no está muy retirada, quizá como a unos 100 o 150 metros, pero de noche no contamos con alumbrado. Tenemos que ir a traer a los más pequeños, unos llegan solos, pero a otros hay que ir a traerlos y luego dejarlos, lo nuestro no se compara con la maestra de Sinaloa, pero había cosas que decía que son iguales aquí, como el desinterés de los padres de familia, por ejemplo.

Son muchas las experiencias que Daniela tiene en su mente, pero existe una en particular que marcó su vida, que dio un giro en su forma de pensar y de actuar. Ella nos comparte:

Algo con lo que me identifiqué mucho ocurrió en el ciclo agrícola pasado, en la sección tres. Llegó una señora con seis hijos, de hecho tiene más [...] se trajo a dos niños mayores y a dos niñas; yo me identificaba mucho con su situación personal. La señora se llama [...]. Mi madre se llama así[...] Entonces había mucha similitud, ella es madre soltera, la señora fue muy apegada a mí, eso me llevó a no ser tan egoísta, a no pensar sólo en mí y a pensar en otras personas, porque yo veía a sus niños, le ayudaban tres de los mayores y una niña, los más pequeños se quedaban en el campamento, entonces los fines de semana yo me arriesgaba y me traía a los niños: “tienen que divertirse”, “tienen que ser niños”, pensaba. Yo fui apoyo para ellos, conseguí dos toneladas de ropa, pero sólo pude llevar una a la finca, porque no tenemos permiso de apoyar [...] entonces lo hice más personal y fue algo que marcó mi vida, hay un antes y un después, no es que antes no pensara en las demás personas, pero primero era yo y ya si sobraba tiempo pues en los demás [...] tal vez jamás vuelva a ver a esos pequeños, pero yo sé que siempre va a haber un antes y un después de su maestra Dany.

## CONCLUSIONES

La labor docente de Daniela está inscrita en una genealogía del contexto, donde se articula su experiencia de vida, sus miedos, sus obstáculos a vencer, sus incidentes críticos y virajes en su vida y su práctica profesional como docente rural, con las historias comunitarias, institucionales, sociales y políticas que organizan y configuran la práctica escolar. La experiencia docente supera los límites del espacio escolarizado e institucionalizado, al incorporar las interacciones y vivencias con la comunidad. En muchas ocasiones, es la experiencia por fuera de la escuela, pero desde su rol como docente rural, la que incide positivamente en la configuración

de su identidad docente y en el diseño y organización de prácticas pedagógicas ancladas en la realidad sociocultural y lingüística de las niñas, niños y adolescentes jornaleros migrantes.

Durante el transcurso de las entrevistas, se advirtió un aprendizaje narrativo, al decir de Bolívar (2014), materializado en la reapropiación de lo vivido y en la búsqueda de sentido a las tramas y experiencias gestadas y protagonizadas en el contexto rural donde trabaja. En este marco, la construcción de la autonomía docente, adquirida como punto de inflexión de su práctica, se constituye como una herramienta significativa para enfrentar a la burocratización de la profesión, el control ejercido desde las instituciones, así como a las creencias y representaciones generalizadas acerca del quehacer educativo que estigmatizan el trabajo docente en el contexto rural migrante.

La experiencia de vida de Daniela como docente del Pronim, además pone sobre la mesa una serie de temas de actualidad que giran alrededor de la situación que viven a diario millones de familias jornaleras agrícolas migrantes en nuestro país. Si bien es cierto que, en los últimos años el Estado mexicano ha dado algunas señales positivas para atender sus necesidades y demandas, siguen existiendo desafíos que obstaculizan el cumplimiento de sus derechos, en particular los de la niñez y adolescencia migrante y trabajadora.

Preocupa, en primer lugar, el enfoque que el Estado mexicano posee del fenómeno migratorio, el cual es sustentado en un tema de seguridad nacional. Esta visión ha endurecido las condiciones de la migración, traducéndose en controles migratorios cada vez más exhaustos y estrictos, en políticas corruptas y violentas, en esclavitud, en tratos denigrantes, en víctimas de la delincuencia organizada, y en muchas ocasiones, en pérdida de la vida. En síntesis, hablamos de una constante y sistemática violación de sus derechos humanos.

El Estado mexicano no debe hacer caso omiso ante la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las familias jornaleras agrícolas migrantes en nuestro país; es responsable de crear las condiciones necesarias para que puedan contar con alternativas de vida basadas en el

ejercicio de sus derechos humanos. En el tema particular de la niñez y la adolescencia, existe un marco jurídico y político –a nivel nacional e internacional–, que debe trascender y concretarse en políticas públicas que estén acorde a la realidad de las niñas, niños y adolescentes jornaleros migrantes.

A nivel general, el Estado mexicano ha venido reconociendo –poco a poco– la situación que guardan los derechos de la niñez y la adolescencia en el país, incluso ha realizado acciones puntuales que buscan impactar de manera positiva en sus vidas. Dos de las más recientes han sido la ratificación del *Convenio No. 138* de la Organización Internacional del Trabajo (DOF, 2016), sobre la edad mínima de admisión al empleo, y la Promulgación de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2014). Estamos ante un momento histórico y crucial, donde el reto principal es la implementación –a nivel federal, estatal y local– de dichos instrumentos, para lo cual será necesario la articulación de esfuerzos de todos los sectores de la sociedad.

Es fundamental que en la búsqueda de posibles alternativas para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia jornalera agrícola migrante, se incentive e incluya la voz de ellas y ellos. La participación es ante todo un derecho, por ello, sus demandas y propuestas deben ser vistas como un área de oportunidad para la construcción de soluciones integrales; la toma de decisiones no debe quedar únicamente en manos de las y los adultos, o de autoridades que estén lejanas a su realidad inmediata. Es imprescindible cambiar el enfoque que se tiene de la niñez y la adolescencia, no deben ser vistos como objetos de protección sino como sujetos de derechos, capaces de incidir y transformar su entorno y realidad. Lo mismo debe darse en cuanto a los docentes insertos en contextos rurales migrantes, sus voces están silenciadas y sus experiencias de trabajo invisibilizadas, lo que contribuye a una distancia cada vez mayor entre los planteamientos institucionales y las prácticas pedagógicas que se entretajan en la cotidianidad escolar. La urgencia de una política educativa que recupere las voces, los saberes y experiencias de los docentes rurales,

que se gestan desde la propia práctica, es clave para la estructuración de una educación más justa y equitativa.

Las familias jornaleras agrícolas migrantes juegan un papel central en la transmisión y perpetuidad de un estilo de vida que impide el desarrollo pleno de sus hijos e hijas. Si bien su cosmovisión es resultado de una herencia histórica, es necesario que no promuevan la *adultización* de la niñez y la adolescencia.

El asumir responsabilidades que no corresponden socialmente al desarrollo físico y mental de las niñas, niños y adolescentes –aunque sí a la situación de las familias–, conlleva efectos negativos, tales como pérdida de la infancia, baja autoestima, niveles altos de estrés, retraso escolar, falta de un proyecto de vida, depresión, asumir comportamientos violentos, e incluso, atentar contra su propia existencia.

Por ello es necesario que las familias inviertan a largo plazo en sus hijos e hijas, y no sólo les utilicen como un escaparate a su situación económica inmediata. El trabajo infantil impide la adquisición de capital cultural, que es imprescindible para el desarrollo intelectual y psicosocial de las niñas, niños y adolescentes; también limita el ejercicio de la ciudadanía, la cual es clave para transformar su propia condición.

Es necesario que la sociedad en general conozca, sea sensible y se involucre con la situación que viven las niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México. Está claro que, para impactar en la vida de ellas y ellos, es necesaria la voluntad de muchos actores sociales y la movilidad de recursos, pero también es ineludible que su situación no se debe normalizar, no son parte del paisaje de nuestro país, no decidieron ser migrantes, ni trabajar en contextos de explotación, mucho menos arriesgar su integridad y su vida en la búsqueda de sobrevivencia.

Ellos y ellas son víctimas de una serie de vacíos estructurales y de una ideología que privilegia aspectos como la competencia, el menosprecio de las raíces culturales, la promoción de estilos de vida, la proliferación de los trabajos temporales sobre los fijos, la privatización de los servicios brindados por el Estado, la degradación del medio ambiente, la explotación de los recursos naturales, entre otros.

Daniela es una mujer valiente, ella siempre trata de poner su granito de arena, es ante todo una agente de cambio para sus alumnos y alumnas, también para las propias familias. Ella no se rinde, a pesar de la adversidad, pues su deseo de transformación es mayor que su frustración. Está claro que para poder identificar esas tramas individuales y sociales convergentes en la narrativa de Daniela, resulta insoslayable

considerar a los docentes menos como objetos de estudio y más como personas que tienen algo que decir por propio derecho, algo que merece la pena [...] y de cuya reflexión puede surgir el perfeccionamiento de su tarea docente” (Woods [1998] citado por Vera, 2010, p. 427).

Desde este posicionamiento epistémico y metodológico, se advierte al enfoque narrativo-biográfico como instrumento potencial para la producción de conocimiento en el campo pedagógico y como disparador para la generación de espacios que brinden la posibilidad de compartir experiencias de vida de los docentes que podrían resultar inspiradoras (Troussel y Renzi, 2012), para otros maestros que se encuentran enfrentando los retos del trabajo educativo en los contextos escolares migrantes. También, como una estrategia para repensar las asignaturas pendientes y los retos por implementar en materia de legislación y política pública, que garanticen de una vez los derechos de la niñez y adolescencia jornalera migrante. Así como el reconocimiento del trabajo docente rural, su valorización social, laboral y educativa, que confronte las redes de invisibilización, producto de una estructura social y escolar desigual e inequitativa.

## REFERENCIAS

Aguilar, D. y Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), pp.1-27.

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), pp. 89-98.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), pp. 1-11.
- Ánimas, L. (2017, agosto). Afecta roya hasta 80 % de cada cafetal en Sierra Norte de Puebla. *Municipios Puebla*. Recuperado de: <http://municipiospuebla.mx/nota/2017-08-21/huauchinango/afecta-roya-hasta-80-de-cada-cafetal-en-sierra-norte-de-puebla>.
- Antezana, C. y Salgado, M. (2011). *Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE, UANL.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellatierra.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 711-734.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), pp. 1-10.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2012-2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013 del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Dirección General de Educación Indígena*. CONEVAL: México. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas\\_Desempeno2012/SEP/11\\_S111/11\\_S111\\_Completo.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S111/11_S111_Completo.pdf)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015). *Informe Anual sobre la Situación de pobreza y rezago social 2015*. Huachinago, Puebla. Recuperado de: [http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes\\_pobreza/2015/Municipios/Puebla/Puebla\\_071.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2015/Municipios/Puebla/Puebla_071.pdf)

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2003). *Reglas de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. Secretaría de Gobernación: México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=694632&fecha=24/06/2003](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694632&fecha=24/06/2003)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014)*. Secretaría de Gobernación: México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016). *Promulgatorio del Convenio 138 sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo*. Secretaría de Gobernación: México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5440508&fecha=08/06/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5440508&fecha=08/06/2016)
- Ednica (2011). Dossier: Niñez y Trabajo. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 2(4) Mayo-Noviembre, pp. 81-161.
- Ednica (2012). Dossier: Niñez y Migración. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México. 3(5) Noviembre-Mayo, pp. 83-147.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 53-69.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013). *Resultados del Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2013. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/infantil/2013/702825063672.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/infantil/2013/702825063672.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Resultados del Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Recuperado de: [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/modulos/mti/2017/doc/mti2017\\_resultados.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/modulos/mti/2017/doc/mti2017_resultados.pdf)

- Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta, M. (2010). La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 45-63.
- Maldonado, A., Herrera, P. y Ortega, M. (2012, noviembre). *Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: investigación en historias de vida. III Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Oporto.
- Muñozcano, M. (Coord.) (2011). *¿Trabajas y estudias? Miradas sobre el trabajo infantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Naranjo, I. (2012). La escuela multigrado ante la RIEB 2011. *Symposia Diálogos de investigación*, 1(1).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) (2014). *La Infancia Cuenta en México 2014. Subsistema de Protección Especial de los Derechos de la Infancia en México*. México. Recuperado de: [http://derechosinfancia.org.mx/documentos/ICM\\_Digital.pdf](http://derechosinfancia.org.mx/documentos/ICM_Digital.pdf)
- Renzi, M. y Troussel, L. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educación y Políticas en Debate*, 2(2), pp. 304-324.
- Rojas, T. (Coord.) (2004). *Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, T. (2011). *Inequidades: la educación primaria de niñas y niños jornaleros migrantes*. México: Horizontes Educativos, UPN.
- Rojas, T. (Coord.) (2012). *Educación primaria de las niñas y los niños indígenas en contextos migratorios en el estado de Puebla*. México: Dirección General de Educación indígena (DGEI)-Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108.
- Sarmiento, L. (2009). La práctica profesional como espacio de investigación con base en las narrativas. *Acción Pedagógica*, (18), 20-29.

- Secretaría de Gobernación (Segob) (2013). *Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013)
- Ortiz, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado ante la RIEB. *Symposia Diálogos de investigación*, 1(1).
- Portillo, D. (junio, 2017). Puebla ocupa el tercer lugar en trabajo infantil, según STPS (12 de junio, 2017). *Imagen Poblana*. Recuperado de: <http://imagenpoblana.com/17/06/12/puebla-ocupa-el-tercer-lugar-en-trabajo-infantil-segun-stps>
- Schmelkes, S. (2002). Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros Agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños agrícolas en México. México: UAM. Recuperado de: <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/conferencistas/sylviaschmelkes.pdf>
- Torres, A. (2012). La escuela multigrado: retos y alternativas. *Symposia Diálogos de investigación*, 1(1).
- Vera, L. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423-441.



### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

*Subdirector de Fomento Editorial Guillermo Torales Caballero*  
*Corrección ortotipográfica Priscila Saucedo García*  
*Formación Mariana Jali Salazar Guerrero*  
*Diseño de portada Margarita Morales Sánchez*

---

Esta primera edición de **EXPERIENCIAS DE VIDA Y TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES MIGRATORIOS: UN TESTIMONIO DESDE LA INVISIBILIDAD** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.