

03 DE DICIEMBRE DE 2021



**EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN
SOCIOEDUCATIVA DE NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES DE FAMILIAS DE JORNALEROS
AGRÍCOLAS MIGRANTES EN EL ESTADO DE
GUANAJUATO**

**ENTREGABLE 3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN
TORNO A LA FORMULACIÓN DE UN MARCO
CURRICULAR ACORDE A LA POBLACIÓN DE
JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES.**

CONV/SEG/DE LA SALLE BAJÍO/67/2021

RESPONSABLE: DR. LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL
LÍDER INVESTIGADOR

Contenido

Resumen Ejecutivo	2
3. Revisión teórica de la implementación de modelos de enseñanza – aprendizaje a nivel nacional e internacional.....	3
3.1. Brasil	4
Programa Escola Ativa.....	4
3.2 China.....	6
3.3 Estados Unidos	9
3.4. Haití.....	19
3.5 Migrantes en Ghana y Sudáfrica.....	20
3.6 Inglaterra	23
3.8 México: directrices generales del Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM).....	25
3.8.1 Programa Primaria para Niños Migrantes (UAM-UNICEF).....	27
3.9 Análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas en México.....	34
3.9.1 Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura	35
3.9.2 Estrategias didácticas para el razonamiento lógico-matemático	40
3.10 Análisis de las estrategias didácticas utilizadas en los campamentos agrícolas del Estado de Guanajuato.....	45
3.10.1 Adecuación curricular.....	46
3.10.2 Estrategia en el aula	48
3.10.3 Componentes de la práctica docente.	50
3.10.4 Retos para la docencia	52
3.11 Búsqueda de financiamiento para entregables 4 al 7.....	54
3.12 Recomendaciones generales para atender o mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje para niños, niñas y adolescentes hijos de jornaleros migrantes.....	57
Bibliografía.....	60
Anexos.....	63
Figura 1. Mapa de adecuación curricular	63
Figura 2. Estrategias en el aula de NNAJAM de Guanajuato.....	63
Figura 3. Componentes de la práctica docente	63
Figura 4. Práctica docente dentro de centros NNAJAM de Guanajuato.....	63
Figura 5. Retos para la docencia	63

Resumen Ejecutivo

La Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG), siguiendo el mandato que establece el Artículo 3º Constitucional que indica “El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (CPEUM, 2019), y obedeciendo también al Artículo 2º de la Ley General de Educación, que hace mención de que “el Estado priorizará el interés de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas que hagan efectivo ese principio constitucional” (LGE, 2019), la SEG buscó la forma de poder garantizar el servicio educativo a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes que estén en edad de cursar la educación básica a través del proyecto de investigación aplicada denominado “Metodología De Enseñanza-Aprendizaje Para Niñas, Niños Y Adolescentes De Familias de Jornaleros Agrícolas Migrantes en el Estado de Guanajuato”.

La Universidad De La Salle Bajío A.C. fue la institución que resultó ganadora en el año 2020, pero el proyecto fue suspendido debido a la pandemia de SARS-COV2 y se reactivó en julio de 2021. Este tercer entregable habla sobre el **Análisis de experiencias en torno a la formulación de un marco curricular acorde a la población de jornaleros agrícolas migrantes**: Por último, se entregará un compilado de experiencias a nivel nacional, latinoamericano y mundial que hayan aportado al desarrollo de modelos educativos adecuados a las características de la población que se desea atender, respetando el contexto sociocultural, educativo y étnico.

3. Revisión teórica de la implementación de modelos de enseñanza – aprendizaje a nivel nacional e internacional.

Para desarrollar este apartado de modelos de enseñanza y aprendizaje a nivel internacional se realizó una búsqueda web en sitios especializados como ERIC, Science of web, en Journals internacionales con diferentes palabras clave. El acrónimo NNAJAM es exclusivo de México así que consultamos con traductores sobre las palabras en otros idiomas, sobre todo en inglés cuyos símiles fueron; Migrant children farmworker, workers on agriculture, farm migrant education, education for migrants entre otros. Un elemento general indica que el contexto cultural y su situación nómada son elementos que interfieren en el desarrollo académico de los niños jornaleros ya que el sistema educativo no se acopla a su estilo de vida laboral y tampoco a su cultura.

Este apartado presenta una recopilación resumida de artículos académicos, informes oficiales u otros documentos que hablan acerca de la atención a población de niños jornaleros agrícolas o poblaciones con características parecidas en diferentes países. Los filtros para la búsqueda de estos artículos fueron seleccionar aquellos que muestren una investigación de la situación académica de niños que sean migrantes y aparte que trabajen en el campo de la agricultura, ya que por la naturaleza de su trabajo se mueven a diferentes partes del país dependiendo de las temporadas de cosecha.

En esta parte del proyecto se muestran iniciativas o modelos educativos para niños migrantes jornaleros en otros países que ya han hecho investigación en este campo y han propuesto herramientas o posibles soluciones a las problemáticas que interfieren en el desarrollo académico de los migrantes en general y jornaleros. En la búsqueda se encontraron 6 países y a continuación describimos sus políticas de atención.

3.1. Brasil

En este país se encontraron dos formas de atender a la población escolar dentro de los territorios rurales, el programa oficial PEA (Programa escola ativa) usada en las escuelas multigrado-rurales y la pedagogía del MST (Movimiento sin Tierra¹) de la cual sólo se pudo encontrar información respecto a las matemáticas. Se explica de forma amplia a continuación.

Programa Escola Ativa.

Explicado por Melo y Souza (2013), este programa se basó en la filosofía de aprendizaje activo e individualizado. Caracterizado por el uso de guías de autoaprendizaje, flexibilidad y la escuela sin grados ni grados. El objetivo de estas fichas y guías es respetar el ritmo y las necesidades individuales de aprendizaje, ya que los estudiantes del medio rural carecen de un currículo adecuado a la necesidad de ausentarse por manipulación agrícola durante los períodos productivos con calendarios y sistemas de aprobación y evaluación flexibles.

En Brasil, el Programa Escola Ativa comenzó a desarrollarse en 1997 y hasta el momento sigue vigente. Su desarrollo y atención está directamente vinculada a las Secretarías de Educación del Estado y Municipalidad a través de un plan de acción articulado (PAR) reciben recursos, capacitación y orientación en la constitución de equipos, funcionamiento y seguimiento de acciones.

Las acciones del Programa Escola Ativa combinan estrategias entre componentes pedagógicos y administrativos que relacionados entre sí, dan vida al currículo que también está ligado a las actividades del campo pues es su espacio de vida, acción y desarrollo. Entre los elementos que componen el currículo destacan los cuadernos de enseñanza-aprendizaje; rincones de aprendizaje como espacio de investigación, escuela y comunidad. Los cuadernos de enseñanza-aprendizaje (equivalente a los

¹ El MST o Movimiento Sin Tierra es un movimiento social de Brasil que tiene una visión alternativa al Estado y a la economía de mercado, pero se toma en cuenta pues también tienen desarrollo de pedagogías para la población rural.

libros de texto) presentan encuestas de conocimientos previas, y deben favorecer la comparación de los conocimientos de las asignaturas con los saberes escolares y situaciones vividas, a fin de posibilitar la aplicación de los contenidos en ocasiones de realidad. Los cuadernos están estructurados en módulos, que comprenden un conjunto de actividades y pautas metodológicas muy detalladas que buscan estimular el debate y la reflexión con los estudiantes. En su estructura, los Cuadernos de Enseñanza-Aprendizaje cuentan con Actividades Básicas (A), Actividades Prácticas (B) y Actividades de Aplicación y Compromiso (C).

Los objetivos de las Actividades Básicas es explorar los conocimientos previos, de manera que invite al alumno a adquirir nuevos conocimientos. La Actividad Práctica, por otro lado, busca brindar una mayor profundización de los contenidos que se están estudiando. Y la actividad Aplicación y Compromiso permite al alumno utilizar los conocimientos adquiridos en una situación real, ya sea en las relaciones sociales o en la comunidad en la que viven. En cuanto a los rincones de aprendizaje como espacio interdisciplinario de investigación, son un entorno de organización, exhibición y sistematización del trabajo y tienen como objetivo demostrar las diferentes producciones de los estudiantes y las posibles interacciones entre áreas de conocimiento. “Son espacios en los que se recogerán materiales de investigación que subvencionan las clases creando oportunidades y situaciones de experimentación, comparación e intercambio de conocimientos”.

Por último, apuestan fuertemente a la formación pedagógica de los y las educadoras a través no sólo de actualización docente, sino que son paralelos y específicos para el programa de Escola Ativa. Una de sus guías puede ser consultada en: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2010-pdf/5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas>

Por su parte, Knijnik y Wanderer (2015) exploran la enseñanza de las matemáticas desde el mismo PEA y desde la perspectiva del Movimiento Sin Tierra (MST) pero poniendo atención a la cuestión étnica a lo que se le llama etnomatemáticas. Esto

es importante ya que una de las problemáticas principales es coordinar el conocimiento indígena con el de la escuela, y su subordinación a la educación matemática y el currículum.

Las etnomatemáticas permiten examinar diferentes juegos de lenguaje matemáticos y su parecido con el conocimiento occidental (no originario). Parte de la idea de que al comenzar la escuela, un niño ya tiene muchas nociones matemáticas incipientes, incompletas e informales. Es el maestro quien debe mirar cuál y qué tipo de experiencia tiene y en base a este plan y comenzar su trabajo y este momento es crucial pues se requiere la adaptación a los saberes y conocimientos. Estos autores piden que para la vida rural, el enfoque para la enseñanza sea este.

Por último, comentamos que si bien no es un modelo brasileño para estudiantes migrantes jornaleros agrícolas, es el único que se pudo localizar con los boleanos de búsqueda.

3.2 China

Uno de los principales motores del fenomenal crecimiento económico de China durante las tres últimas décadas ha sido la migración a gran escala y persistente del campo a la ciudad. Como consecuencia, la mitad de los 1,300 millones de habitantes de China viven ahora en ciudades, frente a solo el 20% a principios de los años ochenta. La mayoría de los migrantes rurales en las ciudades no poseen un registro local de hogares (a los que de ahora en adelante nombraremos como HuKou para diferenciarlos), por lo que quedan excluidos del pleno acceso a las pensiones, la asistencia sanitaria, la educación pública y otras prestaciones sociales en el lugar donde viven.

La financiación de la educación primaria se asigna en función del número de niños con HuKou y no es transferible entre unidades administrativas. Por tanto, las autoridades locales carecen de incentivos y recursos financieros para atender las necesidades educativas de los niños migrantes, a pesar de las directrices del gobierno central que les instan a hacerlo. Así, una parte importante de los niños

inmigrantes queda excluida del sistema educativo público y tiene que acudir a las llamadas "escuelas de migrantes", que empezaron siendo escuelas informales de los propios migrantes.

En la actualidad, el HuKou sigue siendo uno de los mecanismos más importantes que determinan el derecho a la asistencia pública y a los servicios urbanos, que son financiados principalmente por los gobiernos locales. Así, en cierta medida, el HuKou es una "ciudadanía" interna para los chinos.

Como los niños migrantes no tienen un Hukou local en el lugar donde viven, no tienen derecho a la educación obligatoria gratuita estipulada por las leyes chinas. En las ciudades chinas, hay dos criterios importantes para que las escuelas públicas admitan alumnos. En primer lugar, los estudiantes deben residir en el distrito escolar local de la ciudad; y en segundo lugar, los estudiantes deben estar registrados también en el distrito escolar, es decir, tener un HuKou local.

La razón detrás de esta normativa es que el presupuesto de educación para las escuelas primarias y secundarias se asigna a través de los gobiernos locales a nivel de condado/distrito. La financiación estatal de la escolarización obligatoria difiere enormemente según la localidad y no es transferible entre las distintas ciudades. Si se permite que los niños inmigrantes asistan a las escuelas locales, en realidad aumenta la carga financiera del gobierno local (Liang y Chen en Chen y Feng, 2013).

Las escuelas para migrantes comenzaron a principios de la década de 1990 como una respuesta basada en el mercado a las necesidades educativas de los niños migrantes. Desde su creación, las escuelas para migrantes crecieron rápidamente, y a principios de la década de 2000 desempeñaban un papel más importante en la admisión de niños inmigrantes en las ciudades que las escuelas públicas. Para los padres migrantes, las cuotas que cobran las escuelas para migrantes son mucho más asequibles que las necesarias para inscribir a sus hijos en una escuela pública. Suelen ser creadas por empresarios migrantes, tienen fines de lucro, ofrecen

condiciones inferiores y están sujetas a constantes cierres y cambios de plaza, ya que no tienen una posición legal clara dentro del sistema educativo chino (Han en Chen y Feng, 2013). En los últimos años, las condiciones de muchas escuelas para migrantes han mejorado sustancialmente, gracias a las donaciones de la sociedad y, en algunos casos, a las subvenciones del gobierno local. Aun así, las escuelas para migrantes y sus alumnos no están dentro del sistema.

Aunado a esto, las políticas gubernamentales relativas a la educación de los niños migrantes han evolucionado a lo largo del tiempo, especialmente en lo que respecta al acceso a las escuelas públicas. Al principio, los niños que no eran HuKou sólo podían matricularse en las escuelas públicas si estaban dispuestos a pagar una fuerte cuota "fuera del distrito" para cubrir el coste educativo adicional, con la condición de que las escuelas tuvieran capacidad extra.

Debido a que estas tasas adicionales son prohibitivas para la mayoría de las familias rurales migrantes, los hijos de los agricultores migrantes se quedan "rezagados" o tienen que ir a las escuelas para migrantes, o abandonan la escuela. En respuesta a esta realidad, el gobierno central emitió una directiva en 2003 en la que se establecía que la educación de los niños migrantes era "responsabilidad" del gobierno local en las zonas de destino, y que las escuelas públicas debían ser el principal canal a través del cual los niños migrantes recibieran educación. Sin embargo, los gobiernos locales solo cumplieron esta directiva parcialmente, y en diferentes grados, ya que no se proporcionaron fondos específicos para tales fines.

Entre las principales ciudades receptoras de migrantes, Shanghái es probablemente una de las más complacientes a la hora de satisfacer las necesidades educativas de los niños inmigrantes. En 2008, el gobierno de Shanghái puso en marcha un "plan de acción de tres años para la educación de los niños migrantes", que **se caracteriza por abrir más las escuelas públicas a los niños migrantes y subvencionar las escuelas para migrantes.**

Los autores de esta investigación se dedicaron a comprar los estudiantes de escuelas adscritas al sistema gubernamental y escuelas exclusivamente de migrantes, que son más irregulares como se mencionó y obtuvieron como resultado que los alumnos de las escuelas de inmigrantes y de las escuelas públicas difieren significativamente en cuanto a la composición de la provincia de origen. Los estudiantes de Jiangsu, una provincia desarrollada adyacente a Shanghái, tienen más probabilidades de ingresar en escuelas públicas. Lo contrario ocurre con los estudiantes de Anhui, una provincia relativamente poco desarrollada y una de las principales regiones emisoras de emigrantes. Del mismo modo, los estudiantes de Sichuan también tienen más probabilidades de estar en escuelas para inmigrantes, en resumen, las personas que están ubicadas en provincias que expulsan migrantes tienen menos posibilidad de ingresar al sistema educativo formal en cuanto a las evaluaciones educativas, sugieren que el tipo de escuela es uno de los determinantes más importantes de la brecha en las puntuaciones de los exámenes entre los estudiantes migrantes en las escuelas migrantes y las escuelas públicas.

En cuanto a las políticas públicas, los resultados sugieren que, o bien las escuelas públicas deberían ser más accesibles para los niños migrantes, o bien las escuelas para migrantes deberían mejorarse significativamente para que puedan igualar mejor las cualidades de las escuelas públicas.

China cuenta con una política pública relativamente nueva respecto a niños jornaleros migrantes y en su mayoría sólo da lineamientos y deja la implementación a las regiones o provincias que los reciben, lo cual genera tensión presupuestal y confusión a la hora de rendir cuentas.

3.3 Estados Unidos

El país vecino del norte cuenta con un programa específico que se llama Migration Education Program (MEP), en el que se inicia conociendo la dinámica socioeducativa de los niños y niñas migrantes. Romanowski (2003) menciona que

los niños migrantes agricultores tienen el porcentaje más alto en el abandono de estudios, 70% no han terminado estudios y el 75% son analfabetas. Los niños migrantes agricultores pierden dos semanas de escuela por cada desplazamiento ya que las familias de agricultoras se mueven alrededor de diez veces por cada año escolar en Estados Unidos. Este desplazamiento provoca cambios en sus relaciones personales, expectativas académicas y variantes en los requisitos de graduación. Otra problemática es la barrera del lenguaje, los maestros creen que un alumno con un mal nivel de inglés es “lento” por lo tanto los agrupan de acorde a sus habilidades lingüísticas, lo cual juega un papel importante en su autoestima. El MEP es implementado por cada estado de la unión americana, por lo cual tienen directrices generales únicamente. También se encuentra presente durante el verano con las siglas SMEP (Summer Migrant Education Program) y abarca la escolarización primaria y secundaria, localizado en edificios de pequeñas zonas rurales, cerca de los campos agricultores.

Hay varios obstáculos para el éxito educacional para los niños migrantes: en primer lugar, los maestros estaban influenciados por los estereotipos² señalando que incluso ellos tenían falta de conocimiento a la hora de enseñar y que se dejaban llevar por los estereotipos acerca de la falta de interés por la educación y las oportunidades que las escuelas les brindan a los estudiantes migrantes y a sus padres.

Una de las acciones aparte de la preparación docente es llevar a cabo reflexiones críticas: Los maestros que participaron en este programa indicaron que era necesario una reflexión crítica acerca de sus propios prejuicios o sentimientos negativos que están fundados en estereotipos acerca de las familias migrantes, los maestros argumentan que una parte esencial es un proceso consciente para examinar algunas de estos prejuicios que tengan que estén dentro de la manera del ver el mundo de los propios maestros, al mismo tiempo que es importante analizar

² El grupo de investigadores también observó un fenómeno similar en los NNAJAM de Guanajuato pues incluso algunas maestras frente a grupo romantizaban la pobreza.

de dónde vienen estos pensamientos negativos acerca de los migrantes agricultores. Preguntas para la deconstrucción de los estereotipos:

1. ¿Qué estereotipos tengo acerca de los migrantes?
2. ¿Estos estereotipos han influenciado mi pensamiento, decisiones o comportamiento?
3. En clases, ¿Qué mensajes ocultos transmito con relación a los estudiantes migrantes?
4. ¿Qué rol juego en el cambio de actitud de los estudiantes y facultades hacia los estudiantes migrantes?
5. ¿A qué grado estarían forzados los estudiantes migrantes a integrarse?
6. ¿He considerado el bagaje cultural de los estudiantes migrantes?
7. ¿Cómo manejaría situaciones particulares que pudieran ocurrir con estudiantes migrantes?
- 8.

Posterior a esta actividad con docentes, se abordan los Conflictos Culturales: Las formas en las que los estudiantes migrantes ven el mundo.

Los estudiantes migrantes vienen de diferentes zonas geográficas y por lo tanto de un contexto cultural diferente, pero en general al ser migrantes agricultores han desarrollado creencias, valores, normas y costumbres en común entre ellos. La mayoría de las veces este contexto cultural choca con las normas, valores y reglas de las escuelas lo que provoca no solo un conflicto si no también una falta de entendimiento entre escuela y alumno, creando más estereotipos sobre los estudiantes migrantes, tales como que son personas problemáticas, flojos, desobedientes y que no les interesan los estudios.

Por último, este autor presenta una discusión y sugerencias para maestros que trabajan en este modelo educativo.

1. Los maestros deberán desarrollar conocimiento acerca de las complejidades de la cultura migrante y después usar esa información en sus interacciones educativas con los estudiantes migrantes.

2. Otro punto es generar coherencia en el programa de estudio de los migrantes, debido a que ellos tienen que moverse a lo largo del país en diferentes periodos es importante darles seguridad y consistencia en su experiencia académica, los maestros deben desarrollar estrategias que hagan esta transición más suave, por ejemplo, generar un programa de asesoría migrante, en el que un grupo de asesores tengan una unión permanente con las familias, lo cual brinda a los estudiantes migrantes contacto personal con el mismo maestro todo el año escolar, este asesor NO ES EL DOCENTE pues este debe estar concentrado en su tarea de enseñanza-aprendizaje. Otro ejemplo podría ser que los alumnos más grandes sean mentores de los estudiantes migrantes lo cual les da contacto directo con el grupo en el que estarán y ambas partes tanto migrantes como no migrantes pueden verse beneficiados. El programa de atención educativa a migrantes de EEUU cuenta con un Sistema de registro de traslado del estudiante migrante (MSRTS por sus siglas en inglés) rastrea el progreso de cada estudiante migrante estos registros se mantienen y se transfieren a la escuela de base, este sistema les da a los maestros un acceso rápido y adecuado de la información académica para que de esta manera el programa de enseñanza pueda ser propiamente diseñado para el alumno.
3. El maestro juega un papel importante en hacer sentir a los alumnos migrantes integrados en el grupo promoviendo el respeto y la inclusión, debido a la movilidad de los migrantes están en constante cambio de grupos y escuelas lo que puede generar sentimientos de soledad, sobre todo si son la minoría en un salón de clase.
4. Los maestros deben asegurarse de que los estudiantes migrantes son parte del grupo y deben darles tiempo, demostrar que son importantes y que le dan valor a la escuela, también es importante que sean mediadores en situaciones de conflicto, analizando la situación con ojo crítico sin dejar de lado los valores de los estudiantes migrantes.
5. Para los estudiantes migrantes las estrategias de aprendizaje cooperativas resultaron exitosas ya que les reduce la ansiedad escolar y aumenta la

autoestima, áreas en las que se ven más afectados, también le da la oportunidad al resto del alumnado de conocer de mejor manera a los estudiantes migrantes.

En el caso de Smith (2020), realiza una investigación con los profesores de los programas educativos de jornaleros migrantes para recuperar opiniones que lleven a una mejora de los programas desde sus perspectivas desde un punto de vista sociocultural.

La teoría sociocultural se ha utilizado para entender la interacción humana como un proceso social basado en la perspectiva del lenguaje como herramienta de comunicación, conexión y aprendizaje de los demás. La teoría sugiere que las personas no se desarrollan de forma aislada, sino a través de relaciones lingüísticas, creadas mediante un proceso social de diálogo, relaciones interpersonales, mediación y comprensión cultural (Vigotsky en Smith, 2020).

Durán (Citado en Smith, 2020) se basa en la teoría sociocultural para hablar de los "sistemas de actividad" que caracterizan las prácticas de los programas de intervención familia-escuela para las familias latinas (cabe mencionar que sus grupos migrantes son mayormente latinos en contextos angloparlantes), lo que lleva a una mejor comunicación con los educadores y cambios en las prácticas educativas de los profesores, todo a través de la inclusión e intervención en la familia.

Investigaciones recientes han subrayado la importancia de las conexiones de calidad entre el hogar, la escuela y la comunidad para las familias: El compartir una lengua entre padres y profesores también contribuye a la participación en la escuela, y la presencia de directores y profesores latinos se suma a las opiniones favorables de los padres sobre las escuelas. Además, los profesores que recibieron formación para trabajar con familias inmigrantes y sobre el inglés como segunda lengua practicaron más la sensibilidad intercultural y la enseñanza culturalmente receptiva. Para reafirmar todo lo anterior, Smith (2020) realiza grupos focales a 10 profesores y uno de sus primeros descubrimientos indica que la habilidad de hablar la lengua

del grupo migrante y el tiempo que llevan en el programa, están más estrechamente relacionados con percepciones positivas de los maestros hacia su relación con las familias que su nivel de educación.

Durante el estudio, el autor pasó tiempo dentro del salón de clases como voluntario con cada profesor que participó en el estudio y en otros salones. Las entrevistas se llevaron a cabo en tres locaciones distintas, en los centros inmediatamente después de la hora de trabajo, a fuera en el patio de juegos, o en alguna locación cercana. Las preguntas que se hicieron fueron las siguientes:

- Describe de manera general tu relación con las familias en tu clase (en una escala del 1 al 10).
- ¿Cómo describirías tu comunicación con las familias?
- ¿Qué medios utilizas para comunicarte con las familias y qué tan efectivos describirías estos métodos?
- ¿Cómo describirías los esfuerzos del programa por comunicarse con las familias?
- ¿Cuáles son las fortalezas del programa o sus debilidades?
- ¿Necesitas usar un traductor?
- Si es así, por favor describe cómo es la comunicación con un traductor.
- ¿Qué prácticas son más efectivas para involucrar a los padres?
- ¿Hay algo que te gustaría aprender para intentar involucrar a más a las familias?
- ¿Ellos parecen animados de verse involucrados en el programa?
- ¿Qué barreras podrían enfrentar ellos al verse involucrados?

A partir de una lente sociocultural del trabajo de los docentes, este estudio examinó las perspectivas de los maestros sobre la comunicación y el compromiso de los padres con las familias de trabajadores agrícolas migrantes. Los resultados proporcionan una visión de un programa de ECE bilingüe español-inglés desde la perspectiva de los maestros que comparten el idioma y la cultura con las familias, y los maestros que trabajan con las familias de trabajadores agrícolas, pero no comparten el idioma y la cultura. En los resultados se presenta una discusión de las

múltiples formas de estrategias de comunicación utilizadas por los maestros de habla hispana y los maestros de habla inglesa. Los profesores también hablaron de las formas de acomodar a las familias y fomentar la participación de los padres, así como de las dificultades a las que se enfrentan las familias inmigrantes para participar en la escolarización de sus hijos debido a sus horarios de trabajo.

En cuanto a la comunicación se resalta que las conexiones de calidad entre el hogar y la escuela son imprescindibles para que las familias fomenten una comunicación positiva con la escuela y que los padres y los profesores deben esforzarse por mantener intercambios significativos. comunicación positiva con las escuelas, y que los padres y los profesores deben esforzarse por lograr intercambios significativos. En *Comunicación interpersonal* los profesores del estudio hicieron hincapié en que la comunicación cara a cara era imprescindible para fomentar conexiones significativas con las familias, ya que las oportunidades de las oportunidades de hablar cara a cara durante las conferencias, las visitas al hogar y las conversaciones informales, se construyeron relaciones más fuertes entre el hogar y la escuela.

Perspectiva de usar el español (como lenguaje originario) con las familias. Los estudios sobre familias de origen mexicano en entornos educativos han analizado la importancia de la familiaridad cultural y del idioma compartido para crear confianza con las familias hispanohablantes. Los participantes hispanohablantes obtuvieron resultados similares. A Adrianna, una de las profesoras participantes, se le iluminó la cara cuando habló del uso del español con las familias: "Y sí que te miran te miran como si supieras hablar español". Así que sí, creo que se necesita personal bilingüe". Ella también aconsejó tener al menos dos profesores bilingües en el salón de clases debido a que muchos niños no hablan inglés.

Perspectivas de los profesores angloparlantes. Todos los profesores de habla inglesa entrevistados señalaron que era difícil no poder hablar con fluidez (o en absoluto) con las familias. Parecían desanimados cuando hablaban de la colaboración y la comunicación con las familias. Otra profesora de las profesoras

angloparlantes expresó: "Trabajar aquí es un poco difícil ya que no hablo el idioma y tengo que usar un traductor". Respuestas como la de Tina fueron típicas en este estudio de los profesores de habla inglesa.

Como vemos, el uso del lenguaje originario tiene un impacto positivo en el desempeño estudiantil.

Algunas propuestas compartidas en el foro de discusión por parte de los profesores fueron las siguientes:

- Es necesario mediar las barreras del idioma a través de la comunicación no verbal como contacto visual, sonreír, asentir, hacer gestos con las manos e intentar hablar español.
- Comunicación escrita. Todos los profesores dentro del programa describieron la comunicación escrita como una de las más usadas para comunicarse entre profesores y padres. Esta incluye varias formas como volantes, notas en papel, actualizaciones.
- Traducciones. Se ha sugerido el uso de intérpretes como una manera de facilitar la comunicación para los padres latinos y fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar.

Pablo Jasis (2021) revisa el impacto en California pero desde la vista de los padres de familia, pues dentro de esta extensa costa del Pacífico y región desértica interior vive una porción considerable de los aproximadamente 650.000 jornaleros trabajadores agrícolas migrantes y estacionales, 96% de la mano de obra agrícola de la zona es latino/a, de los cuales el 92% son de origen o ascendencia mexicana. Para cuando un niño migrante tiene 12 años, es probable que él/ ella trabaje en el campo de 16 a 18 horas por semana, dejando poco tiempo para el trabajo escolar por lo que su aprovechamiento es deficiente. Según datos del Programa de Educación para Migrantes, el 91% de los estudiantes migratorios en esta área expansiva no están cumpliendo con los estándares de desempeño (educativo) estatales por lo que los hijos de familias de trabajadores agrícolas migrantes están en riesgo de una variedad de exposiciones debilitantes como el trabajo infantil, la

separación familiar, la depresión y la ansiedad que exceden con mucho a la población general, y sus compañeros latinos no migrantes (PEM, 2017).

Jasis (2021) indaga la necesidad de crear y fortalecer la relación y asociación entre el personal escolar y las familias migrantes para que influya de forma positiva en el rendimiento escolar y otorga una serie de mejoras que el PEM pudiera tener tomando en cuenta la visión de los jornaleros migrantes. Los participantes fueron entrevistados y observados en su entorno preferido, es decir, en las escuelas a las que asisten sus hijos, durante las reuniones de defensa de los estudiantes, en eventos comunitarios o en lugares de su elección.

La participación en este estudio etnográfico fue voluntaria e involucró a diez familias, identificadas con seudónimos, que fueron entrevistados individualmente y como un colectivo. Los informantes en este estudio fueron seleccionados utilizando los siguientes criterios: a) ser un padre trabajador agrícola migrante o cuidador con niños en escuelas públicas en primaria, b) participar en un grupo o programa de padres organizados que abogan por una mejor escolarización de los estudiantes migrantes, y c) familiaridad con los temas, fortalezas y desafíos que enfrenta la población migrante y obtiene que:

- Se ha explorado relativamente poco sobre las motivaciones de las familias, sus aspiraciones y disposiciones, así como sobre las interacciones que alimentan su compromiso de mejorar la escolarización de sus hijos y el trabajo de organización comunitaria resultante.
- Sus necesidades van desde su necesidad percibida para -en palabras de un padre- “ser escuchados por las escuelas” y fortalecer la colaboración y la comprensión al interactuar con el personal escolar, para promover una experiencia escolar más significativa para todos los niños esto porque a menudo están imbuidos de sus reflexiones personales sobre sus duras condiciones de trabajo y sus sueños de construir una vida mejor para todas sus familias.

- Los padres activistas y participantes piden que sus voces sean escuchadas en los niveles más altos de toma de decisiones dentro de las escuelas y distritos escolares. No todo el personal escolar y de distrito entiende su realidad como familias campesinas migrantes. Su necesidad de expandir sus propias voces es también un trasfondo en las deliberaciones y acciones de este grupo de padres migrantes.
- Los padres migrantes más activos son conscientes de que la única manera en que podrán mejorar la escolarización de sus hijos es mediante una firme labor de promoción y un renovado apoyo de padres a padres. También hay un sentimiento generalizado entre algunos de estos padres de que, a menos que hagan un esfuerzo firme y colectivo para reunirse y comunicarse con el personal escolar, sus voces, sus preocupaciones y sus sugerencias a menudo no serán escuchadas.
- La mayoría de estas familias son inmigrantes que llegaron recientemente a este país. Trabajan muy duro, pero sus salarios son muy bajos, también desconocen cómo funciona el sistema escolar, y a veces se sienten aislados incluso dentro de su propia comunidad latina porque son trabajadores agrícolas. Tienen muchos desafíos, pero su principal motivación es ver a sus hijos tener éxito en la escuela, eso es lo que los mantiene en marcha. Y a pesar de todos esos desafíos y todavía tienen mucha fe en la educación.
-

Sus reflexiones y acciones indican su elección individual hacia la acción comunitaria. Deben entenderse como un compromiso con la acción cooperativa y el compromiso público ya que abogan por una mayor participación cívica en la escolarización: El compromiso público consiste en traducir los intereses compartidos en esfuerzos colectivos deliberados para promover la equidad educativa. También plantean que el trabajo colectivo, basado en la comunidad, como el que se describe aquí, requiere un pensamiento colectivo y una comprensión de la interdependencia. Las comunidades y familias de bajos ingresos dependen de esa interdependencia para sobrevivir, especialmente en tiempos difíciles.

En resumen, se puede decir que el activismo de estos padres migrantes también surge en respuesta a un legado histórico de marginación y falta de poder político, que resulta de su escasa representación a nivel político local y regional, y la composición no inclusiva de muchas juntas escolares, administración escolar, academia, así como su falta de voces representativas en otras instituciones educativas y sociales con toma de decisiones en la política escolar.

El programa de educación migrante (PEM) de Estados Unidos puede ser visitado en la siguiente liga: <https://results.ed.gov/>

3.4. Haití

El caso de Haití es único y complicado pues es uno de los países con más pobreza en Latinoamérica existe una experiencia al respecto que utiliza una granja y la vida rural como escuela, eso sí, desde un punto de vista crítico que apunta a la autonomía y autodeterminación.

Sapp (2017) investiga la granja escuela del Movimiento Campesino de Papaye (MPP, por sus siglas en francés), uno de los mayores movimientos sociales rurales de Haití. El giro de los campesinos organizados hacia la agroecología ofrece una oportunidad para examinar cómo la pedagogía del movimiento desafía las estructuras existentes de gobernanza rural, ya que según ellos, han limitado y a menudo cooptado la capacidad de autodeterminación de los campesinos haitianos.

Su propuesta parte de utilizar una ecología política de la educación, por tanto, sitúa la pedagogía agroecológica del MPP dentro de un proyecto colectivo de aprender a vivir en un paisaje socio-natural cambiante. El MPP moviliza el propio agroecosistema como terreno para los campesinos organizados. Ofrece un marco histórico y materialista de ecología política de la educación para que la población rural marginada haga reclamos legítimos a los gobiernos. La formación agroecológica del MPP emplea una pedagogía de "creación de mundo" que prefigura las relaciones y prácticas materiales e ideológicas necesarias para

promulgar un futuro agrario más justo desde el punto de vista social y ecológico, por lo tanto se presenta como una "cadena de solidaridad" entre diversas células.

Posterior a eso, los estudiantes "más comprometidos" del MPP reciben formación para producir y difundir ellos mismos los conocimientos agroecológicos y reciben un certificado, sin embargo, **el MPP anima a los estudiantes a construir sus vidas en sus territorios de origen, haciendo hincapié en el cultivo de la autosuficiencia rural en los "espacios exteriores" en lugar de asimilar la vida campesina a los centros urbanos.**

Esta figura demuestra un compromiso con la promoción de la agroecología para lograr la autonomía política, la seguridad económica y una base colectiva de conocimiento medioambiental basada en la tierra y en el lugar pues la apuesta es el desarrollo de sus comunidades para evitar la migración.

Todos los educadores pueden aprender de la política de transformación agroecológica del MPP, que aúna la idea de los ecologistas políticos de que el poder estructura nuestras relaciones con la naturaleza en todas las escalas, y la afirmación de la pedagogía crítica de que la descolonización es un proyecto social colectivo que se pone en práctica en las redes educativas. En sí, no hay más investigación sobre el diseño de materiales o modelos educativos, sino que apuestan a desarrollar conocimiento agropecuario para fortalecer sus comunidades, evitar la migración y mejorar su calidad de vida.

3.5 Migrantes en Ghana y Sudáfrica.

El caso de Ghana es de los más documentados en África. Sus jóvenes migrantes comparten características como los mexicanos: enfrentan retos para ejercer sus derechos a la educación debido a su falta de documentación adecuada, el requisito de probar su edad, su historial de vacunas y su residencia. Sin esos datos es complicado pues limita el acceso a un sistema educacional. Mas allá de la situación legal, los migrantes también se enfrentan a ataques xenofóbicos, barreras

asociadas a la lengua y falta de acceso a la información, sin mencionar la necesidad de aumentar los recursos en sus familias trabajando en la agricultura lo cual quita tiempo y atención de sus estudios.

La naturaleza temporal de algunos trabajadores migrantes puede ser otra barrera distintiva para su educación, más común en el caso de los desplazadores pasivos, que acompañan a sus padres en el trabajo de temporada donde se tienen que mover constantemente.

Owusu (2019) ha investigado este fenómeno desde hace tiempo y muestra que la decisión de los padres de no inscribir a sus hijos en la escuela es debido a la falta de información acerca del sistema educacional en el país huésped, lo cual es necesario para hacer una buena elección, y cuando la realizan en ocasiones no pueden apoyar las tareas pues no conocen de los temas. Por otro lado, la parte de los valores y la cultura de origen juega una parte importante pues la escuela no aporta elementos para no perderla, lo cual se ve reflejado en menos interés en enrolar a sus hijos, aparte de que en ocasiones no conocen sus derechos para ejercerlos.

En resumen, estos son los factores que no se toman en cuenta en las escuelas:

- Cultura y valores de los inmigrantes, por lo tanto, no están conformes en educarse en otros
- Roles de género pues a veces no desean escuelas mixtas por lo que se requiere trabajo con las familias.
- Razones económicas que tienen que ver con la reproducción familiar, incluyendo el trabajo infantil o migrantes infantiles que viajan solos aumentando su vulnerabilidad.
- Temporada de cultivos, que al cambiar los migrantes también empiezan su movilidad.

Con todos estos elementos, el sistema educativo de Ghana presenta un modelo educativo único que toma en cuenta estas variables así que se recomienda

profundizar en ellas y elaborar unos específicos que tomen en cuenta primero los elementos culturales.

En el caso de Sudáfrica también se revisaron y se encontraron recomendaciones de la organización Human Rights Watch y estas son en tres directrices:

A) Al Gobierno Nacional.

Se requieren estrategias de acuerdo a nivel nacional, estatal y privado para que todos tengan claras las obligaciones y acuerdos, así como un monitor que revise su implementación. Igualmente es necesario desarrollar lineamientos de las condiciones en los espacios rurales para desarrollar escuelas, incluso pensando en la expropiación por interés público pues la educación es un Derecho Humano.

Así mismo, se requieren priorizar las políticas de acceso a la educación de los niños y niñas que viven cerca o dentro de granjas comerciales, a través de planeación presupuestaria incluso con la incorporación de transporte para los estudiantes y por último, respetar los elementos culturales de la infancia.

B) A los Gobiernos Estatales

Generar elementos concretos para los dueños de las granjas donde trabajan los migrantes, para que conozcan las obligaciones que tienen con los empleadores y con el Estado mismo.

En este sentido, es necesario asegurar inspectores y directores que desarrollen informes seguidos en los estados, y que sean capaces de generar el acceso a la educación y aplicar incluso la fuerza pública cuando los privados no sigan dichos lineamientos en beneficio del derecho público.

Generar y mantener actualizado un registro en las escuelas dentro de las granjas para tener información adecuada y disponible que pueda ser utilizada para las

intervenciones educativas, por ende se necesitan mecanismos más fuertes de monitoreo que puedan mostrar las necesidades y condiciones de los estudiantes.

C) A los dueños de las granjas:

Se les pide la cooperación con los gobiernos para la firma de acuerdos con los departamentos de educación para permitir el acceso a las escuelas por parte de padres, alumnos, maestros, autoridades y sociedad en general que tenga interés en las actividades escolares.

Prever los servicios básicos como agua, electricidad y mantenimiento adecuado de los espacios escolares y por ende, informar a los organismos de educación cualquier cambio dentro de las propiedades para tomar acciones conjuntas.

La información de Sudáfrica puede ser consultada en:
<https://www.hrw.org/report/2004/06/02/forgotten-schools/right-basic-education-children-farms-south-africa>

3.6 Inglaterra

Como sabemos, la inmigración a Inglaterra y la atención educativa no necesariamente tiene que ver con lo rural pero encontramos una política de inclusión interesante con base en la lengua materna. La iniciativa se llama *Family Language Policy* (FLP) (Xiao, 2020) y se refiere a una planificación lingüística tanto explícita como implícita respecto a la alfabetización entre miembros de la familia³ en su campo doméstico, es decir, que se organizan con padres de familia para realizar actividades de alfabetización en casa.

Se intenta construir una colaboración significativa con familias de un bagaje cultural y lingüístico diverso pues este puede ser fundamental para el desarrollo lingüístico y educacional de los niños migrantes que pueden desarrollarse en sociedad de mejor forma. Es importante que las escuelas y maestros reconozcan que las

³ En este caso se habla de familias chinas, pero la base lógica del programa puede ser utilizada en cualquier etnia o nacionalidad.

diferencias en el idioma, el contexto cultural y las experiencias educativas pueden influenciar la percepción de los padres acerca de la educación y su compromiso con la educación de los niños siempre con la idea de que se integren a la escuela.

Entonces se propone encadenar la vida de los migrantes con actividades de alfabetización cotidianas y a veces incluso en fines de semana para fortalecer el bilingüismo y aparte debe de sumarse la actitud del maestro y sus prácticas pedagógicas ya que afectan en el desarrollo académico de una manera tanto positiva como negativa y ha sido demostrado que aún deben de desarrollar habilidades lingüísticas fuera de la lengua dominante, para lograr una mejora de la inclusión, es decir, prepararse en los idiomas de los niños y niñas migrantes, recalcando que es importante no abrumar a los alumnos migrantes con aprender la lengua mayoritaria, seguido sienten esta presión por aprenderla de la manera más rápida posible para ser integrados en el sistema educacional.

Este programa inglés coincide con la realidad migrante de México en lo siguiente: la familia migrante tiene una diversidad cultural, aquellos grupos que tienen otra lengua materna distinta a la dominante están en desventaja para comprender los contenidos, los docentes requieren fortalecer la diversidad lingüística para mejorar la inclusión y es un sistema de acciones que puede ser contextualizado para el espacio guanajuatense.

3.7 Migrantes exiliados y su semejanza con los NNAJAM

Al realizar la investigación documental nos dimos cuenta que existen semejanzas en la población de migrantes exiliados con los niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas: suelen moverse de sus territorios de origen debido a conflictos o pobreza, suelen llegar a lugares como una minoría tanto cultural como lingüística, debe de existir un proceso de adaptación entre otros elementos.

La UNESCO (2018) explica que en ciertos sistemas educativos, los migrantes y los refugiados son considerados como población temporal o de tránsito, distintos a los autóctonos y que un trato semejante no es aceptable porque compromete los progresos escolares. Existe la iniciativa de la ONU llamada “Global compact for migration” con la visión de mejorar la educación de los niños migrantes refugiados, iniciativa en la cual solo países como Bulgaria, Polonia, Republica checa, Hungría, Croacia y Austria no formaron parte. (Makooi, B. 2018)

Las recomendaciones para la población migrante del informe son las siguientes:

- Proteger el derecho a la educación de los migrantes y de las personas desplazadas
- Incluir a los migrantes y a las personas desplazadas en el sistema educativo nacional
- Unir comprensión y planificación para responder a las necesidades educativas de los migrantes y de las personas desplazadas
- Integrar la historia de las migraciones y los desplazamientos en los programas con el fin de reconsiderar los prejuicios
- Preparar a los docentes de los migrantes y de los refugiados hacia las preguntas ligadas a la diversidad y a las dificultades económicas
- Movilizar el potencial de los migrantes y de las personas desplazadas
- Responder a las necesidades educativas de los migrantes y de las personas desplazadas en materia de ayuda humanitaria y de ayuda en desarrollo

Cabe recordar que UNESCO y ONU son organismos internacionales que sólo dan directrices y no son vinculatorios, por ende los países que deseen aplicar las recomendaciones deben de adecuarlas a sus legislaciones locales.

3.8 México: directrices generales del Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)

El objetivo general de este programa es favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante. El PAPEM

se sustenta en la intención de cumplir con los Objetivos de Desarrollo sostenible de la Agenda 2030, particularmente se vincula al Objetivo 10, en específico a la meta 10.2 "Para 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.

En sus Reglas de Operación 2020, el **PAEPEM** pretende que las alumnas y alumnos que asisten centros de educación migrante cuenten con mayores posibilidades de concluir la educación básica obligatoria, canalizando los recursos para propiciar que en educación básica cuenten con una oferta educativa de acuerdo a sus necesidades, con el fin de lograr una mayor inclusión en el sistema educativo y equidad en la atención que se les brinda, buscando generar un incremento en la cobertura de dicha población.

Cobertura.

El PAEPEM tiene una cobertura nacional, y está dirigido a la atención educativa de la población escolar migrante de educación básica.

La población potencial del programa se refiere a las niñas y niños migrantes en edad escolar que cursan la Educación Básica, registrados en el Sistema Nacional de Control Escolar de población Migrante (SINACEM).

Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo.

De acuerdo con el mecanismo de operación del programa, los beneficiarios son los Gobiernos de los estados, debido a que los recursos para su operación e implementación son transferidos a las Entidades Federativas, que a través de sus Autoridades Educativas Locales (AEL) focalizarán a los centros de educación migrante con mayores necesidades educativas. Por otra parte, la población objetivo del programa se refiere a la población escolar migrante focalizada por las AEL, dando prioridad a aquellas que presenten mayor rezago educativo.

La población objetivo se integra a partir de la focalización de los centros que atienden población escolar que haga la Autoridad Educativa Local Migrante. Cada Entidad Federativa que participa en el documento de planeación que sirve para identificar los grupos migrantes a través del Plan Anual de Trabajo (PAT), información relevante con que cuenta la entidad como el número de centros migrantes, número de docentes, una estimación del número de alumnos con que contarán durante el ejercicio fiscal, la cual servirá para hacer la focalización de la población escolar migrante que se beneficiará diagnóstico que describe. Además, en el PAT se integra un breve las necesidades educativas más apremiantes de la población escolar, y a partir de éstas, proponer y priorizar acciones a implementarse.

Este programa intenta sustituir al PRONIM, y entró en vigor a partir del ejercicio fiscal federal de 2020 y cuyas reglas operativas están en: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/paepem/sites/default/files/documentos/RO%202020%20PAEPEM.pdf>

3.8.1 Programa Primaria para Niños Migrantes (UAM-UNICEF).

Ramírez (2000) nos muestra que la UAM en conformación con UNICEF desarrollaron un modelo educativo específico que se llamó Programa Primaria para Niños Migrantes. En él hacen una revisión general de las familias rurales mexicanas y la participación de los niños y niñas como apoyo a la economía familiar pues culturalmente es parte del proceso de formación y desarrollo interno. Luego siguen con la población jornalera migrante indicando que el grado de especialización en las labores agrícolas, la magnitud de los cultivos que demandan la contratación de jornaleros, el comportamiento del mercado en el proceso de comercialización y el nivel de desarrollo del mercado laboral en cada región, determinan la intensidad y duración de la migración jornalera, así como las formas en que los miembros de la familia participan en el proceso productivo. Involucrar en el trabajo asalariado a los miembros menores de las familias jornaleras es una estrategia de sobrevivencia,

que no sólo se presenta en las ciudades, sino que se manifiesta de manera más significativa en el campo.

Al concentrarse en las zonas de atracción de mano de obra jornalera, los niños y las niñas migrantes conforman un universo heterogéneo, debido entre otras razones a que proceden de distintos estados del país, lo que contribuye a que en las aulas se manifieste una gran diversidad étnica y cultural. Son diversos en su hablar, en sus costumbres, en sus edades y experiencias de vida, en sus saberes y antecedentes escolares, así como en las formas en que participan en los procesos productivos o en las tareas domésticas.

La dinámica de vida que impone la migración a los niños y las niñas les aporta conocimientos al enfrentarlos de manera permanente a nuevos escenarios donde las personas, los paisajes, el clima y la forma de relacionarse con la tierra, son distintos de aquellos de los pueblos donde nacieron. No obstante, estos conocimientos adquiridos pocas veces son reconocidos y aprovechados en el trabajo educativo, además de considerar que la dinámica de sus desplazamientos les provoca la interrupción continua y en ocasiones permanente de sus estudios o les hace difícil su incorporación al sistema escolarizado, por ende el desarrollo de esta propuesta empezó desde el análisis de la demanda y oferta educativa.

La situación vista desde la demanda

Entre las condiciones que se manifiestan desde la demanda potencial por educación, se destacan las siguientes:

- Multiplicidad de rutas migratorias y poca predictibilidad para determinar los periodos de estancia en cada lugar.
- Información escasa, dispersa y poco actualizada sobre el volumen de esta población.
- Incorporación de niños y niñas al trabajo productivo con horarios y cargas de trabajo similares a las de los adultos.

- La población jornalera migrante, debido a su movilidad permanente, no cuenta con la documentación oficial necesaria para realizar los trámites educativos: acta de nacimiento y documentos que registren sus antecedentes escolares, lo que dificulta, entre otros procesos, el ingreso, conclusión y certificación de estudios.
- Origen étnico de la población. Se estima que el 60% de esta población es indígena, sin contar con información precisa sobre niveles de monolingüismo o bilingüismo.
- Confluencia de distintas etnias en las zonas de atracción, lo cual dificulta la articulación de alternativas educativas que respeten su identidad cultural y lingüística, considerando que en estas regiones la mayoría de las figuras docentes sólo hablan el español.
- En las comunidades de origen, el valor que se asigna a la asistencia a la escuela es bastante diferenciado: desde las familias que le otorgan importancia, hasta aquellas que consideran que solo distraen a los alumnos de las actividades de subsistencia familiar sin ningún provecho. Es necesario señalar que, con mucha frecuencia, para una gran parte de las familias, la asistencia a la escuela solo tiene sentido si ayuda a los alumnos a salir de la comunidad para encontrar un mejor empleo.

Problemática desde la oferta educativa

Entre las dificultades que enfrenta la oferta educativa para ampliar y mejorar la atención a niños y niñas migrantes, se pueden citar las siguientes:

- Escasa información cuantitativa y cualitativa que permita reconocer el volumen de la población jornalera agrícola migrante, las características del mercado laboral y su diversidad productiva, el grado de especialización de la mano de obra y la correlación con la capacidad educativa instalada, tanto en estados expulsores como receptores.
- Existe una gran disparidad en las condiciones en que se ofrece el servicio educativo en las entidades identificadas como de origen y de atracción de población migrante. Poco o nulo reconocimiento del rezago educativo de

niños y niñas migrantes como un problema de carácter nacional. Si se reconoce que alrededor del 20% del rezago educativo en el nivel primaria en el país, se concentra en este sector de la población.

- En las comunidades de origen de las familias jornaleras en las que se ofrece el servicio educativo regular de acuerdo con el calendario escolar, una gran cantidad de niños interrumpe sus estudios debido a que tienen necesidad de migrar con sus padres. Uno de los problemas más frecuentes es que después de un periodo largo de inasistencia (cinco a seis meses de duración de un ciclo agrícola), los alumnos al reincorporarse a la escuela lo hacen en desventaja.
- En su mayoría, los niños han tenido contacto con la escuela, pero no logran completar ciclos educativos, lo que habla de procesos parciales de escolaridad. A esto se suma que la historia educativa del niño seguramente está fragmentada, ya que puede haber sido atendido en su lugar de origen durante unos meses, y en las zonas agrícolas otro periodo del ciclo escolar, sin tener la posibilidad de concluir un grado en ningún lugar. Una consecuencia de esto se presenta, por ejemplo, en el hecho de que, en las zonas de atracción, la edad de los niños que no han desarrollado la habilidad de la lectoescritura fluctúa desde los cinco o seis años, a los 11 y en ocasiones hasta 14 años de edad. Esta situación vuelve más compleja la atención educativa a estos niños, ya que, por las diferencias de edad, sus intereses y disponibilidad de tiempo para educarse, varían también significativamente.

Ante esta realidad, es necesario tener en cuenta que el niño migrante debe ser reconocido como constructor de formas particulares de vida a través del traslado migratorio. Su cultura se va ampliando, enriqueciendo y transformando no obstante las condiciones que enfrenta en este proceso. Lo que sí es definitivo, es que, por sus condiciones de vida y trabajo en la migración, requieren de formas particulares y específicas de atención, que en muchos casos deben romper con los esquemas

tradicionales.

Proyecto de investigación e innovación: Educación primaria para niñas y niños migrantes

En el diseño del proyecto se parte de los siguientes ejes del Modelo Educativo: Las condiciones de vida y trabajo de los niños y las niñas migrantes; Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria.

Los objetivos generales del Proyecto fueron:

- Ofrecer un servicio educativo de calidad que se adecue a las necesidades, características y condiciones de vida de los niños y las niñas migrantes.
- Diseñar la estrategia general de formación docente y definir las líneas que orientarán el currículum de la formación de los maestros y las maestras.
- Asegurar la continuidad educativa de los niños y las niñas migrantes en zonas de origen, de atracción y de tránsito, adecuando la propuesta a las condiciones para su atención en los distintos contextos y facilitando su incorporación a las escuelas primarias generales.
- Continuar realizando estudios que permitan profundizar en el conocimiento y caracterización de la población infantil migrante.

Para que los niños y las niñas migrantes ejerzan su derecho a la educación, el Proyecto se fundamentó en:

- La equidad, porque busca garantizar el acceso de niños y niñas migrantes a una educación de calidad, asegurando el desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales, culturales y sociales, valores y destrezas que les permitan aprender de modo permanente e independiente.
- Se parte de promover el desarrollo de competencias para la vida de los niños, sus familias y los maestros que los atienden, fomentar su desarrollo personal, profundizar en los contenidos que socialmente se consideran como básicos y promover el trabajo cooperativo y la ayuda entre pares.

- La participación de los padres de familia se considera como elemento fundamental para apoyar la educación de los niños y las niñas migrantes, por lo que se diseñan estrategias que parten de reconocer sus expectativas respecto de la educación y sus posibilidades de participar en las actividades educativas.

La formación docente

La diversidad de características y condiciones para el trabajo educativo también se manifiesta en el personal docente que participa en la atención educativa a la población infantil migrante. La formación de los maestros que participan en la atención educativa a la población infantil migrante se fundamenta en la necesidad de que los docentes desarrollen competencias básicas relacionadas con los siguientes campos de conocimiento:

- ¿Quiénes construyen?
- ¿Qué enseñan?
- ¿Cómo enseñan?
- ¿Qué y cómo evaluar?

Se propone que los maestros y las maestras participen en procesos de formación que además de aportarles las herramientas necesarias (conocimientos y habilidades) para realizar su tarea docente, favorezcan el desarrollo de valores y actitudes de respeto a la diversidad, de justicia y participación.

La continuidad educativa desde el ámbito operativo

Para asegurar la continuidad de sus estudios y lograr que los aprendizajes y competencias que los niños y las niñas migrantes van desarrollando sean

reconocidos en cualquier servicio educativo, la población infantil enfrenta entre otros los siguientes problemas:

- No existe información específica sobre la población migrante. Movimientos migratorios impredecibles.
- Los formatos estadísticos no se ajustan a los requerimientos del Programa, considerando las estrategias específicas de atención que demanda esta población.
- No se cuenta con un sistema de acreditación que permita que los avances de los niños sean reconocidos en todas las escuelas del país. Retraso en la inscripción y reinscripción de los alumnos por falta de acta de nacimiento.
- Los alumnos no pueden ser ubicados en el grado escolar que les corresponde porque no se cuenta con información sobre sus antecedentes escolares.
- La normatividad de control escolar no identifica las diversas circunstancias y problemas que se presentan en la atención a la población.

Para dar respuesta a esta problemática, el Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes desarrolla las siguientes acciones:

Se diseña un Sistema de Administración y Control Escolar flexible que posibilite el acceso, permanencia y continuidad educativa de este sector de la población en zonas de origen, de atracción o de tránsito. Se integra y desarrolla el Sistema de Información para registrar los datos necesarios sobre la población atendida, dar seguimiento a su atención educativa facilitando la comunicación entre las Coordinaciones Estatales y el nivel nacional. La autora concluye que con estas líneas de acción puestas en marcha, se inicia la educación de calidad para NNAJAM.

3.9 Análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas en México

Previo a hablar de las estrategias encontradas a lo largo de documentos, es importante recapacitar sobre las trayectorias escolares de los NNAJAM. Rojas (2019) muestra que en las trayectorias escolares teóricas de México no se contemplan las condiciones familiares ni culturales que propician un ingreso tardío, el abandono temporal o la extra-edad, menos las decisiones familiares por alargar el ingreso o reingreso los niños a la escuela. Algunos factores que poco favorecen la permanencia escolar de los estudiantes en la educación básica están relacionados con la demanda educativa (pobreza y marginación de las familias), y las condiciones precarias de vida que impiden su proceso de escolarización (desnutrición, enfermedades, incorporación temprana al trabajo remunerado y domésticos, ambientes de socialización precarios y poca participación de los padres de familia en actividades escolares, la migración y la incorporación al trabajo infantil), otros elemento que influyen en las trayectorias escolares son:

- Poca pertinencia de las políticas y programas educativos
- La limitada inversión pública en los servicios educativos con los que se les atiende
- Falta de infraestructura escolar para el trabajo en las aulas
- Poca información y bajas expectativas escolares de los docentes
- La pertinencia en las formas de enseñanza de los profesores

Estos factores extraescolares e intraescolares, influyen en la permanencia y continuidad de los alumnos durante la educación básica. Un factor extraescolar que tiene gran impacto en la trayectoria escolar, son los asentamientos definitivos o temporales y los patrones migratorios.

Con esta antesala indicamos que este apartado fue desarrollado a través de investigación documental a través de una búsqueda en los repositorios digitales EBSCO, Researchgate, Web of Science y Google Scholar con las palabras clave “educación niños migrantes” “educación jornaleros” “escuelas migrantes” y otras

combinaciones parecidas que nos permita encontrar las estrategias de enseñanza aplicadas y documentadas. Se hizo la revisión documental en artículos de revistas arbitradas, ponencias de congresos, evaluaciones, libros y capítulos de libros de los últimos 20 años debido a que en este tiempo se han generado más directrices para garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad educativa.

Se encontró que la mayoría de los documentos relata las condiciones de desventaja y desigualdad social y educativa en las que se encuentran los NNAJAM por lo tanto, se hizo un segundo corte de documentos en donde se evidenciara algún tipo de estrategia educativa o implementación de acciones específicas que fortalecieran los procesos de enseñanza para estos estudiantes. De esta manera, se recolectaron 45 documentos y logramos identificar las áreas de lectoescritura y razonamiento lógico-matemático con más claridad y ejemplos formando así apartados específicos para estos dos tópicos. También encontramos una diversidad de estrategias educativas con menos frecuencia: las que fomentan el aprendizaje colaborativo, la interculturalidad, el uso del tiempo libre y la alimentación y nutrición que también son abordadas.

3.9.1 Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura

En este apartado incluimos la revisión de documentos con contenido significativo para incentivar los procesos de la enseñanza de la lectoescritura para NNAJAM (Schmelkes, 2002; Rojas, 2011; Ávila, 2013; Rubio, 2009; Feltes y Reese, 2014; Blancas, 2017).

La lectura y la escritura son elementos esenciales para el proceso de comunicación interpersonal y para el proceso de enseñanza aprendizaje. A través del lenguaje hablado se expresa el sentir, las necesidades y la cultura, mientras que la lengua escrita es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos elegidos por la persona y en tal sentido arbitrados y convencionales (Blancas, 2017). De igual forma la lectura permite comprender las diferentes realidades e interactuar con la información que está inserta en un libro,

en una revista, en un anuncio, en el pizarrón, en una libreta, y esa interacción existe con lo que está escrito y con la información que se presenta de manera visual, como, las imágenes o dibujos. Es conveniente que la enseñanza de la lecto-escritura se apoye en las costumbres, valores y habilidades que las comunidades y las familias poseen (Montoya y Villarreal, s.f).

Ahora bien, varios de los NNAJAM presentan dificultades para aprender a leer y a escribir debido a la falta de atención a la diversidad lingüística. Según el INEE (2019, pág. 12-13) para 2018 había 5,996,318 personas indígenas sólo en el ámbito rural y de los cuales 4,328,295 oscilan entre los 0 a 17 años, estos niños y niñas tuvieron como lengua materna la lengua indígena, sus primeros años de vida, por lo que es evidente que sean más competentes en dicha lengua (Ávila, 2013) lo que presenta un reto para el Estado: adecuar estrategias de enseñanza – aprendizaje en contextos de diversidad lingüística y para entornos de migración, capacitación docente y contratación, entre otras problemáticas correlacionadas. En un estudio que se realiza con los docentes dentro de los espacios educativos para NNAJAM se puede percibir la falta de capacitación para la enseñanza en lenguas originarias (Ávila, 2013)⁴. Por lo que, al ingresar un estudiante hablante de una lengua originaria a estos espacios educativos, la diferencia de idioma se convierte en una barrera que limitará su aprendizaje.

En la revisión de la literatura documental se encontraron ciertas estrategias didácticas, actividades y uso de recursos utilizados para la enseñanza, aprendizaje o fortalecimiento en esta área, estas estrategias se eligieron debido a que existe evidencia de su aplicación en los campos agrícolas. Las estrategias se sintetizan en la Tabla siguiente.

Tabla 1. Estrategias de enseñanza para fortalecer el lenguaje y lectoescritura

⁴ Ávila (2013) se refiere a segundas lenguas cuando en realidad la dualidad está entre lenguas originarias o indígenas y el español.

<i>Estrategia</i>	<i>Descripción de actividades y/o uso de materiales</i>	<i>Documentado por</i>
Aplicar programas de doble inmersión que permitan atender la diversidad lingüística.	El concepto de doble inmersión se refiere a un modelo de educación bilingüe en donde la enseñanza de los contenidos académicos es en dos idiomas y se trabaja por separado. Uno de estos modelos es el 50-50 “en el cual cada lengua es utilizada durante cincuenta por ciento del día para la instrucción en todos los niveles de grado”. Esta estrategia estaría limitada o inaplicable en caso de que existan más de dos lenguas en un mismo espacio. Asimismo, el modelo 90- 10 en la cual la instrucción en la lengua minoritaria se da durante noventa por ciento de cuarto grado en adelante (Howard & Christian, 2002)”	Howard y Christian citado en Feltes y Reese (2014)
División de contenidos por eje lingüístico y de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.	Para la implementación de esta estrategia dentro del PRONIM, los docentes organizaba las temáticas de aprendizaje en “Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua”. A partir de ello se organizan los contenidos y las estrategias de enseñanza- aprendizaje.	Revisión del PRONIM por Rubio (2009)
Planear espacios de interacción mediante la expresión oral y reflexión cultural.	Realizar actividades como: mesas de diálogo, debates y asambleas, para fortalecer el uso del lenguaje hablado como medio de aprendizaje. Para llevar a cabo las actividades es importante acordar un tema que se vincule con el contexto inmediato de los estudiantes, con situaciones que conozcan (la familia, las fiestas, los juegos), que les emocionan o	

	les gustan, poner atención en su forma de expresión y corregir, fomentar el debate de ideas y acuerdos para llegar a soluciones.	
Diseñar talleres para el fomento de la escritura	Dentro de los talleres se proponen diversas actividades, utilizando el lenguaje escrito mediante la creación de algunos textos, como escribir mensajes a sus compañeros familiares o vecinos utilizando recados, asimismo, la creación de cuentos, folletos, informes, recetas, relatos entre otras cosas. Dentro de este taller es importante planear, redactar, revisar y corregir los diferentes tipos de textos.	
Implementar intervalos de lectura acompañados por actividades previas, durante y después de la lectura.	Para esto es importante contar con un acervo de libros. Para realizar los espacios de lectura y fortalecerla se proponen tres tiempos: antes de leer es importante incluir actividades de preguntas previas al tema que se va a leer, durante la lectura es de suma importancia continuar con preguntas que permitan la reflexión de lo que se está leyendo e imaginen los sucesos que vienen después, al final de la lectura implementar una actividad que tenga como objetivo la comprensión y resignificación.	
Uso del juego como herramienta de aprendizaje.	El uso de animales o cosas para el pase de lista, tiene como objetivo que los estudiantes inicien con el aprendizaje del abecedario “y les sea más significativa la manera de ir formando su nombre y otras palabras que empiecen con la misma letra”. Esta actividad consiste en identificar la letra del abecedario con la que empieza el nombre. Se dibuja un animal o cosa que esté relacionada a su contexto y se expone.	

	De igual forma, el juego de “Basta”. Tiene como objetivo que el alumno se apropie de los sonidos de las letras y relacione las palabras con la grafía, consiste en hacer un cuadro con tres columnas (nombre, fruta y cosa) en la parte posterior se debe escribir el abecedario, se repetirá el abecedario en voz alta y cuando se diga la palabra “basta”, se escriben los datos en la tabla de acuerdo con la letra que haya tocado. Además, es importante trabajar con la memoria, por lo que se recomienda el juego de “Memorama” que consiste en otorgar las cartas o tarjetas, estas tarjetas deberán contener figuras, objetos, animales etc., estas se ponen boca-abajo, por turnos ir destapando las cartas tratando de encontrar el par, cuando lo hagan escribirán en su cuaderno el nombre de la figura u objeto fortaleciendo la relación entre imagen, sonido y grafía.	Montoya y Villareal, (s.f.)
Utilizar recursos del contexto para el desarrollo de actividades.	Para continuar con el trabajo de los nombres se utilizan materiales como: semillas, pastas, piedras y una hoja de papel, con estos materiales se trabaja la construcción de su nombre, para esto es necesario marcar en grande su nombre en la hoja para que los estudiantes peguen los materiales en el contorno.	

Fuente: Elaboración propia con base en Rubio (2009), Feltes y Reese (2014) y Montoya y Villareal, (s.f.).

Podemos decir que las estrategias de Montoya y Villareal, (s.f.) hacen énfasis en una propuesta de intervención didáctica enfocada a la enseñanza de la lecto-escritura basada en diferentes actividades y enfoques, ya que van desde lo mecanicista-sintético hasta lo constructivista. Estas estrategias se enfocan en que los alumnos descubran la relación que tienen los sonidos con las grafías, “algunas de las habilidades que se desarrollan mediante estas estrategias son fluidez en la expresión, capacidad para expresar ideas propias, direccionalidad en la escritura, separación de palabras, escritura de nombre propio, escritura de palabras y de oraciones cortas” (Montoya y Villareal, s.f), en contraste con el programa PRONIM las estrategias se centraban en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir y son directrices generales que los docentes deben seguir con adecuaciones propias, según su grupo escolar (Rubio, 2009).

3.9.2 Estrategias didácticas para el razonamiento lógico-matemático

La enseñanza de las matemáticas es fundamental para una plena incorporación de los y las estudiantes al ámbito social, pues favorece el entendimiento de la realidad a la que pertenecen y facilita el desarrollo en las actividades de su vida cotidiana. Son varios los estudios que denotan las habilidades tanto de cálculo mental como de medición que han desarrollado los NNAJAM debido a la participación directa o indirecta que tienen en tareas relacionadas con el campo y el comercio, sobreponiéndose así a factores como la edad y la trayectoria escolar (Solares, 2012a y 2012b; Ávila, 2014; Solares y Block, 2017). Los estudiantes que se encuentran en esta condición “utilizan en su trabajo conocimientos matemáticos que rebasan lo establecido por el currículo escolar; sin embargo, en la escuela manifiestan dificultades que, según el currículum, ya deberían estar resueltas” (Solares, 2012b, p. 101). Como lo serían la escritura de números y el empleo eficiente de los algoritmos (Solares y Block, 2017).

Es por ello que resulta fundamental identificar los saberes iniciales de los infantes para desarrollar estrategias más pertinentes a su realidad, que permitan aprovechar lo que han aprendido en la actividad agrícola, en sus procesos de aprendizaje.

En los campos agrícolas, los niños y niñas suelen realizar las tareas partiendo del uso del cuerpo, los sentidos y la experiencia para estimar magnitudes como el peso o las distancias. Sin embargo, hay ocasiones en las que se requiere verificar el trabajo realizado y es necesario el empleo de instrumentos como la calculadora o la báscula. En estos casos, aun cuando los y las NNAJAM poseen fuertes habilidades de cálculo mental, sus dificultades con las matemáticas escritas y la calculadora les pone en una desventaja significativa frente aquellas personas que sí dominan su uso. Así pues, los instrumentos (como la calculadora) sirven como mediadores entre las interacciones sociales y el conocimiento matemático (Solares, 2012a) y es importante no menospreciar la relación con los mismos dentro del aula para facilitar relaciones más justas, ya sea en el campo de trabajo o en cualquier otra área de su vida cotidiana.

Solares y Block (2017) plantean la simulación de situaciones problemáticas relacionadas con la rutina de los NNAJAM dentro de la vida rural como un recurso valioso para identificar lo que cada estudiante sabe realizar y las áreas que se deberían fortalecer a partir del reconocimiento de los procesos que se están llevando a cabo para la resolución del escenario planteado. También señalan que si quienes facilitan el aprendizaje sugieren una opinión contraria al resultado propuesto por el niño o la niña y se les pide una retroalimentación, se crea una oportunidad para que los y las estudiantes argumenten su conclusión; lo anterior permite analizar a mayor profundidad la respuesta y la técnica empleada para llegar a la misma.

Ávila (2014) reconoce que implementar problemas que tomen como referente el contexto de la comunidad para trabajar actividades en clase mejora la conexión entre saberes escolares y comunitarios. Identificó algunas estrategias que permitían

vincular los saberes matemáticos de la localidad con los conocimientos que deben transmitirse en la escuela, una de ellas consistía en recolectar y emplear materiales naturales del entorno (hojas, piedras) para trabajar durante clases: “Bajo este tipo de vinculación con lo comunitario, vimos a los niños de primero o segundo grado contar piedritas, palitos u hojas de árbol colectados por indicación de su profesor para luego utilizarlos en clase; también vimos dibujar animales propios de la comunidad (cabras, gallinas, pollos) para representar los números que son objeto de la clase” (Ávila, 2014, p. 37).

Aun así, existen experiencias no tan positivas. Por ejemplo, García (2017) menciona en uno de sus trabajos que en la revisión de múltiples libretas de trabajo de los estudiantes se encontró con que los ejercicios estaban descontextualizados o planteaban situaciones rurales muy irreales que no facilitan un andamiaje entre lo académico y su uso en la vida. Lo contrastaba con otros hallazgos que se identificarían como lo deseable:

(...) instrucciones claras de las acciones a realizar e incluso los procedimientos puntuales a seguir, la inclusión de tablas o cuadros comparativos para organizar la información, además de un orden en la complejidad de algoritmos propuestos. Este tipo de aspectos favorece que los alumnos tengan mayores posibilidades de encontrar el propósito de las actividades que realizan con contenidos matemáticos. Además, se incluyeron juegos (tablas de Sudoku y crucigramas matemáticos), retos (descifrar mensajes a partir de la resolución de operaciones) entre otros (García, 2017, p. 8).

El partir de problemáticas de su vida cotidiana motiva a los niños y niñas al apropiamiento de ciertas técnicas matemáticas por lo que es importante que en el proceso de enseñanza se presenten las múltiples situaciones en las que se podrían aplicar tales conocimientos, así como las distintas maneras de resolver lo planteado, tomando en cuenta que para cada quien tendrá un significado diferente la tarea a realizar.

Por último, favorecer el uso de las matemáticas escritas y la calculadora, sin desestimar sus habilidades de cálculo mental, será muy relevante para mejorar la

relación que los y las NNAJAM tienen con el aprendizaje numérico a fin de facilitar la adquisición de competencias relacionadas al razonamiento matemático.

En suma, podemos organizar las distintas técnicas, actividades y recursos pedagógicos mencionados que se han aplicado con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje del empleo de las matemáticas en el contexto de los NNAJAM.

Tabla 2. Estrategias de enseñanza para fortalecer el razonamiento lógico-matemático

<i>Estrategia</i>	<i>Descripción de actividades y/o uso de materiales</i>	<i>Documentado por</i>
Reflexión docente sobre significación social y la naturaleza de la tarea	Una vez identificada la tarea a evaluar, aplicar las siguientes preguntas: • ¿Cuál es el tipo de tarea a realizar y cuál es su propósito? • ¿Cómo se lleva a cabo ese tipo de tarea y con qué medios (técnica)? • ¿Quiénes participan y con qué intereses? • ¿Cuáles son los discursos en torno a esas técnicas (tecnología)? Al responder estas preguntas, el docente podría adaptar el currículo para mejorar la atención educativa de una forma crítica y contextualizada.	Solares y Block (2017, p. 5 y 6)
Plantear preguntas para establecer conocimientos	Partiendo de preguntas como ¿Conocen estos billetes? ¿Sus papás los utilizan? Se identifican los conocimientos previos de los y las	Ávila (2014)

matemáticos previos	estudiantes y se van vinculando los temas curriculares. Partiendo de las respuestas se vincularán los temas abordados en clase. Esto con el objetivo de ir familiarizando a los estudiantes con los nuevos aprendizajes, favorecer la comprensión de los mismos y relacionarlos con su vida cotidiana.	
Simulación de situaciones cotidianas	Simular la realización de actividades de la vida cotidiana dentro del aula para aplicar los aprendizajes de clase (como el cambio de cheques) y contrastar la respuesta del estudiante con otras posibles para solicitar una argumentación de la misma, y así poder analizar a mayor profundidad la solución y la técnica empleadas.	Solares y Block (2017)
Usar instrumentos extraescolares en clase	El uso de instrumentos (como calculadoras y básculas) dentro del aula permite a los y las estudiantes familiarizarse con herramientas que encuentran o encontraran en el ambiente extra-escolar y favorece una mayor apropiación y aplicación de los saberes matemáticos.	Solares (2012a)
Recolectar materiales naturales para el aprendizaje de las matemáticas	Para promover un vínculo entre la localidad y los saberes matemáticos se recomienda recolectar y emplear materiales naturales del entorno (hojas,	Ávila (2014)

	piedras, granos) como materiales didácticos para trabajar durante clases.	
Emplear facilitadores gráficos en la enseñanza de razones	Las razones como relaciones de equivalencia se vuelven más accesibles de comprender si se igualan términos y emplean facilitadores gráficos.	(Solares y Block, 2017)

Fuente: Elaboración propia con base en Solares y Block (2017), Solares (2012a) y Ávila (2014).

Con este tipo de estrategias para la enseñanza y conociendo no solo el contexto estudiantil sino también la significación que le dan los alumnos a cada situación y la lógica con la que resuelven los problemas se puede trabajar mejor la enseñanza de las matemáticas. Como se mencionaba en un principio, las y los NNAJAM tienen la facilidad para realizar cálculo mental pero la formalización escolar de los conocimientos matemáticos, como podrían serlo las operaciones escritas, suelen ser un problema. Por ello, la compra de víveres en el campo de cultivo es una de las situaciones relacionadas con la interpretación de documentos escritos y con el cálculo numérico, que podría ser benéfica si se retoma dentro del aula.

En conclusión, el reconocimiento y validación de los saberes que los estudiantes han adquirido en sus tareas externas es fundamental para proponer estrategias de aprendizaje pertinentes al contexto en el que se desenvuelven.

Así como se revisó en investigación documental las estrategias y prácticas docentes a nivel nacional, como parte de la investigación se indagaron los elementos

3.10 Análisis de las estrategias didácticas utilizadas en los campamentos agrícolas del Estado de Guanajuato.

Para esta sección, se realizaron quince entrevistas de corte semiestructurado, con las cuales se buscó conocer las estrategias didácticas utilizadas por las docentes

pertenecientes al programa de atención migrante del estado de Guanajuato. En dichas entrevistas se exploraron a profundidad conceptos como: **práctica docente, adecuación curricular, estrategia en el aula, contexto sociocultural**, etc.

Se grabaron, transcribieron y revisaron las entrevistas realizadas mediante el software de análisis cualitativo **ATLAS.ti 9**. Se codificaron en total quinientos noventa y cuatro frases dentro de las transcripciones, aislando así la información necesaria que posteriormente fuera plasmada en cinco mapas mentales que se anexan en la versión digital del documento en formato PDF para su revisión. Comentamos que en dichas imágenes no se encuentran todos los enunciados pues se satura la imagen. Los elementos de análisis completo puede ser consultada en su totalidad dentro de la unidad hermenéutica digital.

El primer elemento que se obtiene tras la revisión de las entrevistas a los docentes es la:

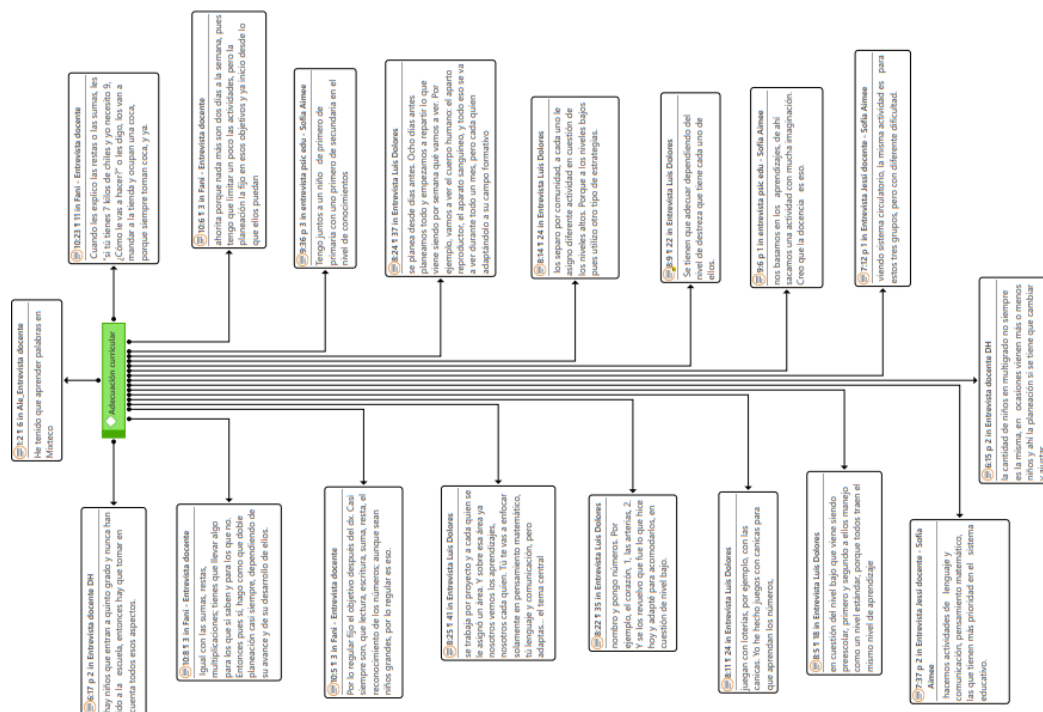
3.10.1 Adecuación curricular

El presente mapa de esta sección recopila las acciones necesarias que han de tomar las y los docentes del programa de educación migrante del estado de Guanajuato con propósito de poder transmitir su enseñanza a los alumnos del modelo.

Las adecuaciones realizadas en el aula consisten en su mayoría de tener que realizar ajustes a las planeaciones de clase día con día, adaptarse al lenguaje y otras barreras de comunicación, así como contextualizar actividades de acuerdo con la realidad de los involucrados. En otras ocasiones juntan a los estudiantes según nivel de conocimiento y no por el grado educativo, utilizan un tema central en todas las asignaturas pero es claro que cada docente adecúa conforme su propio grupo, el problema está entonces en que al ser grupos con alta variabilidad no existe una guía general y el peso recae en las habilidades de los profesores frente a grupo

que intentan tomar en cuenta las necesidades y heterogeneidad de sus estudiantes aunque es una realidad que no se obtuvo tanta información al respecto.

Figura 1. Adecuación curricular



Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños en el contexto donde se desenvuelven. Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización.

Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los niños, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación. (Ministerio de educación Guatemala, 2009).

Un segundo elemento que se revisaron en las entrevistas fueron las estrategias desarrolladas en el aula.

3.10.2 Estrategia en el aula

Estas tácticas son las fórmulas que se utilizan en un determinado grupo de personas, cuyo objetivo es buscar que el proceso de aprendizaje sea mucho más efectivo.

En casi todos los centros educativos se encontró por lo menos un NNAJAM que hablaba una lengua originaria y en algunos existían incluso personas monolingües. Es necesario que un docente que habla la lengua indígena de sus estudiantes y también habla español puede practicar las estrategias didácticas de la doble inmersión en su salón de clases. Logrando usar las paredes de su salón para colocar los apoyos visuales que él elaboró y los trabajos de los estudiantes en ambas lenguas.

Algunas estrategias didácticas encontradas que se pueden recomendar y que promueven la práctica de lenguaje oral y escrito en contextos mono-, bi- y multilingües son:

Ambiente letrado: En los salones de clase donde se implementan estrategias de inmersión, las paredes no se quedan vacías. Se llenan con abecedarios ilustrados, bancos de palabras, ilustraciones etiquetadas, organizadores gráficos, textos “modelo” y otros apoyos visuales creados por los docentes y el alumnado.

Estrategias para el aprendizaje oral.

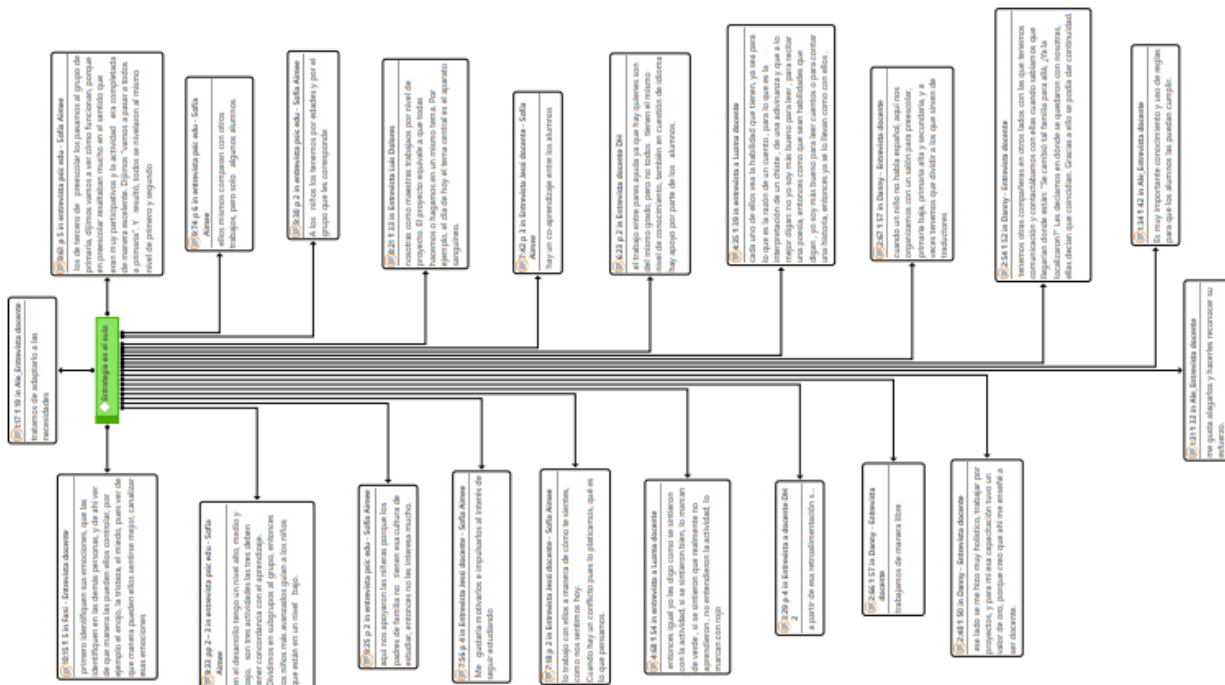
Coro bilingüe: Un propósito del coro es la construcción de comunidad en la escuela, entre docentes y estudiantes.

Círculos que conversan: El docente indica a sus estudiantes que formen dos círculos, uno interior y uno exterior.

Estrategias para el aprendizaje escrito.

Escritura compartida: En la clase, los estudiantes deciden juntos qué quieren escribir (una oración, un pequeño párrafo)

Figura 2. Estrategias en el aula



Sin embargo, como se puede observar en este y el anterior mapa, no existe una plantilla docente en el estado que cuente con las habilidades de manejar una lengua indígena como lo podría ser el mixteco o el náhuatl. Motivo por el cual, parece ser que las estrategias utilizadas en el aula comprenden entonces una serie de

aspectos más motivacionales en términos de retroalimentación y de organización de los salones multigrado, que de acciones o herramientas para mejorar los aprendizajes, o por lo menos no se obtenía información a mucha profundidad al respecto, igualmente hay que analizar si para próximas investigaciones se requiera preguntar por prácticas utilizadas específicamente en campos de conocimiento o por asignatura y así profundizar un poco más.

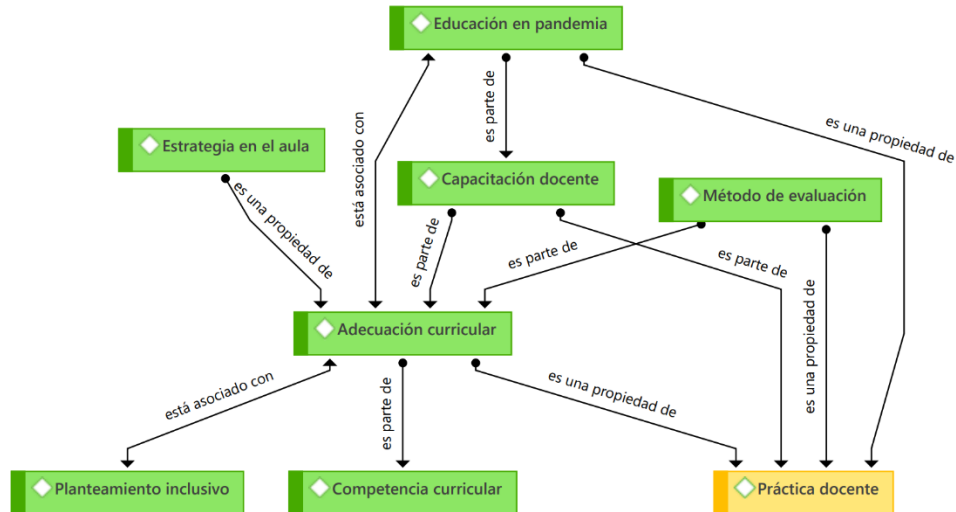
Dados estos resultados se optó por indagar cómo se componía entonces la práctica docente y se encontró lo siguiente:

3.10.3 Componentes de la práctica docente.

Se ha de interpretar a la práctica docente como la composición de herramientas y estrategias tanto didácticas como curriculares, que encapsulen el proceso de enseñanza - aprendizaje de las maestras. Según las docentes de los centros educativos, su práctica docente se compone de cuatro aristas:

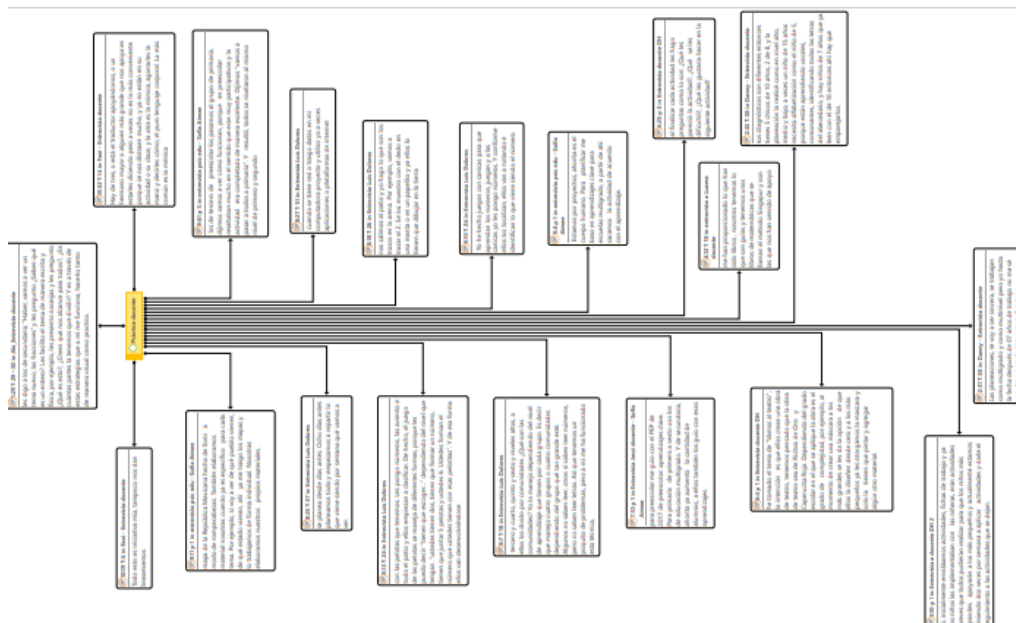
- La adecuación curricular
- Métodos de evaluación
- Capacitación docente
- En el último año, la contingencia por pandemia.

Figura 3. Componentes generales de práctica docente



Con estos cuatro elementos, las docentes intentaban adecuar sus acciones en el aula, a veces con una actividad eje, en otras ocasiones apoyándose en los estudiantes más avanzados y que éstos enseñen a quienes presentan rezago educativo, etc.

Figura 4. Práctica docente de maestras en centros NNAJAM



En los dos anexos arriba mostrados, se puede observar que la práctica docente se compone de diversos elementos, que incluye otra serie de conceptos por sí solos

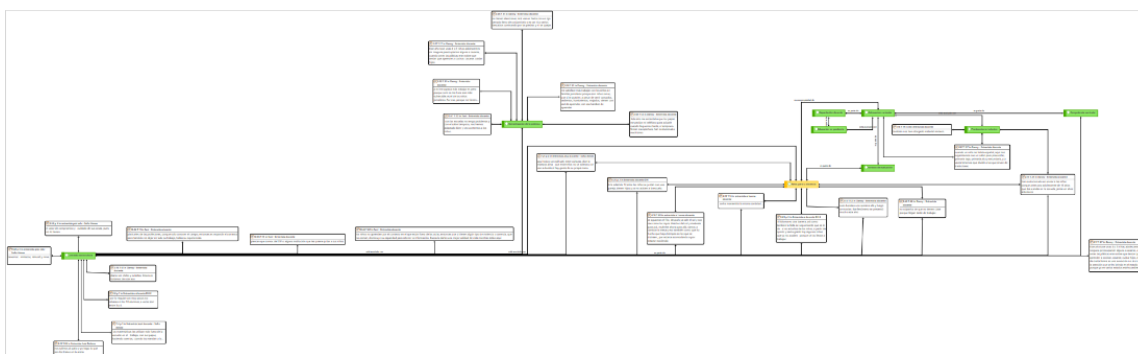
relevantes al contexto académico, así como también se muestra nuevamente una recopilación de las experiencias personales de las maestras.

Encontramos que la práctica docente siempre está siendo apoyada por terceros: por ejemplo los alumnos más avanzados para guiar a quienes tienen rezago educativo o en caso de que cuenten con traductor, este intermedia con los estudiantes de grupos originarios. También hubo menciones en donde indican que “no se les dan lineamientos generales” o “no sé cuál de mis estrategias es la que funciona” así como “mi supervisora no ha venido en todo el ciclo, sólo hasta que ustedes llegaron se hizo presente, de hecho no la conocía” pero por otro lado, las docentes de los centros de Dolores Hidalgo mencionan que sí tienen guías y un apoyo más constante. En resumen podemos decir que son las y los docentes quienes desarrollan sus prácticas pero que puede haber más efectividad si existe un seguimiento y apoyo de las supervisoras.

Un elemento constante en sus verbalizaciones era sobre todo, los retos que tienen y se ilustran en el próximo apartado.

3.10.4 Retos para la docencia

Figura 5. Retos para la docencia.



El mapa que corresponde a esta sección representa, en esencia, el núcleo de las experiencias docentes recopiladas a través de las entrevistas, se pide que se revisen los mapas en versión digital para que puedan leer con claridad los diversos elementos que contienen.

Los retos que se viven en el contexto de la educación migrante son una compleja estructura formada de diversos ámbitos, que abarcan desde el contexto sociocultural, hasta problemas en la ejecución de una práctica incluyente, las competencias curriculares entre otros. Es decir, en cada uno de los elementos indagados se encontraron retos.

Se desglosan a continuación algunos conceptos clave, para comprender la complejidad de las barreras que atraviesan las personas involucradas en este grupo.

- **Contexto sociocultural:** Para el docente de escuela migrante, la situación cotidiana que viven sus alumnos representa una barrera más contra la que tendrán que enfrentarse en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Se presentan usos y costumbres que impiden el acceso a la educación secundaria entre otra serie de factores que difícilmente pueden ser solventados por el personal frente a grupos. La heterogeneidad del aula entre estudiantes de mixteco, mixe y náhuatl es uno de los principales, así como el desconocimiento de lenguas originarias. Se encontró en específico uno que sí corresponde al personal docente y es necesario tratarlo: la romantización de la pobreza.
- **Romantización de la pobreza:** Algunos docentes tienen una idea de la situación que viven los estudiantes, es decir, poniéndolos como sujetos pasivos, incapaces de superarse debido a su contexto, y que la persona que tiene el “conocimiento o el rol activo” erróneamente cree que tiene el poder de generar un cambio debido a que se encuentre en el exterior del contexto, cuando en realidad los docentes están dentro del contexto y solo son una herramienta. Se exhibe a la pobreza como una característica virtuosa, más se está obviando lo más importante: ser pobre no es disfrutable ni glorioso, no hace a nadie más feliz o moralmente superior y pareciera que se piensa así cuando indicaron “los padres han evolucionado mucho, ya usan

celulares” o “a pesar de venir hambrientos o sedientos están aquí superándose” o “ya no tienen preocupación por casarse, antes hablábamos sólo de cuidados de la casa”.

La pobreza es un problema social que ha de ser estudiado y tratado como lo que es: un asunto político, económico y social. El docente lo debe ver como tal y actuar íntegramente según el perfil educativo que le corresponde.

Este acto, de glorificar las condiciones precarias, está presente en parte del plantel docente que atiende a los hijos de las familias migrantes agrícolas del estado de Guanajuato, como probablemente esté igualmente presente en otros contextos. Representa entonces un problema que obstaculiza la práctica de sensibilidad con el alumnado y su entorno, a su vez, representando una amenaza para la correcta ejecución de un proceso de enseñanza - aprendizaje.

- **Planteamiento inclusivo:**

En contextos de educación migrante las características físicas de los espacios educativos ponen a los docentes en un espacio de inclusión escaso, teniendo que trabajar con poco material inclusivo, falta de conocimiento de las culturas originarias, poco tiempo de dedicación a las necesidades específicas de cada alumno.

En resumen, consideramos que es necesario trabajar de forma más continua en varios aspectos con los docentes, desde su sensibilización, adecuación de materiales, apertura de espacios y capacitación, así como una estabilidad contractual del personal docente.

3.11 Búsqueda de financiamiento para entregables 4 al 7.

Como elemento extra y pensando en los entregables 4 al 7, nos dimos a la tarea de indagar qué organismos u organizaciones que pudieran apoyar al financiamiento de la segunda etapa. Así entonces se buscaron una serie de actores sociales con la capacidad de apoyar esta tarea.

Primero se indagaron fundaciones u otros organismos que tuvieran programas de apoyo y se les contactó vía telefónica o por correo electrónico.

Se muestra una tabla en donde aparecerá la lista de empresas y organizaciones con quienes existió contacto.

Empresa/organización	Correos electrónicos
Fundación Cinépolis	aac@cinopolis.com
Monte de Piedad-Inversión Social	inversionsocial@montepiedad.com.mx
Fundación Coca-Cola	https://www.coca-colamexico.com.mx/fundacion-coca-cola
Impacto Social Metropolitan Group	mgmexico@metgroup.com
Ford Foundation	ford-mexico@fordfoundation.org
Fundación Acción Interna	https://fundacionaccioninterna.org/contacto/
Fundación W.K. Kellogg	conciergedesk@wkkf.org
Centro Mexicano para la Filantropía (Cemefi)	cemefi@cemefi.org
Fundación BBVA	https://www.fundacionbbva.mx/contacto/
Fundación Proclade	info@fundacionproclade.org
King Baudouin Foundation	https://www.kbs-frb.be/en/contact
1000 Strong in The Americas	https://www.100kstrongamericas.org/contact-us/
Fundación Slim	https://www.100kstrongamericas.org/contact-us/
Grupo GISA	auxiliar.chirapuato@grupogisa.mx

La comunicación de algunas empresas y/o asociaciones aparecen en forma de enlace, ya que, al no poder establecer comunicación directa por medio del correo electrónico, se buscaron enviar directamente al apartado de contacto con el que contaban dichas páginas.

El texto utilizado para poder solicitar reuniones a dichas empresas y organizaciones fue el siguiente:

Buenos días.

Mi nombre es Fabiola Vargas Villegas y le escribo como parte del equipo del Dr. Luis Ernesto Solano Becerril, Prof. Investigador de la Universidad de la Salle Bajío. Estamos realizando trabajos de investigación para beneficio de los estudiantes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de Guanajuato. Durante un año hemos trabajado junto con gobierno para beneficio de esta población en alta vulnerabilidad para obtener un diagnóstico sobre su nivel escolar.

Para el próximo año se está pensando en desarrollar un modelo educativo específico para esta población, pero requerimos apoyo de la iniciativa privada, por lo que queremos pedir una reunión con ustedes para plantearles el proyecto, buscando su apoyo para beneficiar a los y las infancias jornaleras agrícolas migrantes.

Esperamos su respuesta.

Fabiola Vargas Villegas

Integrante del equipo del Dr. Luis Ernesto Solano Becerril

Investigación

Universidad De La Salle Bajío

Las respuestas por parte de los empresarios fueron escasas, sólo contestaron la Fundación HTN, Johnson & Johnson y la más importante por el momento es la de Fundación Kellogg's, pues puede existir forma de financiamiento si seguimos sus indicaciones, ya que nos comentaron pudiera existir la posibilidad de apoyar el Bajío en un segundo contacto vía telefónica.

Cita para presentación del proyecto: "Evaluación de la situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes del Estado de Guanajuato". [ref:_00D412FHZb_5001K14lgAQ:ref]



WKKF Concierge Desk <conciergedesk@wkkf.org>

Jue 04/11/2021 14:18

Para: Fabiola Vargas Villegas

CC: Isolano@delasalle.edu.mx

Estimado(a) Fabiola:

Gracias por su consulta a la Fundación W.K. Kellogg (WKKF). Nosotros no hacemos reuniones con gente buscando mas information para su proyect. Este correo electrónico ofrece más información sobre el proceso para enviar una propuesta de subvención y está destinado a determinar si su solicitud puede ajustarse a nuestros objetivos de programación. El financiamiento de la Fundación W.K. Kellogg en México es muy específico desde el punto de vista geográfica y temáticamente. Nuestro programa de salud se centra en la salud materno infantil, nuestros programas de educación en educación indígena culturalmente relevante y nuestro programa de desarrollo económico en diferentes tipos de iniciativas de desarrollo social y económico local. Esta comunicación no pretende indicar interés o aprobación en la búsqueda o financiamiento de su solicitud.

Centramos nuestros esfuerzos en los siguientes lugares en dos micro regiones en México:

Altos de Chiapas

Chalchihuitán

Aldama

Chenalhó

Mitontic

Península de Yucatán

Calakmul

Hopelchén

Cantamayec

Chacsinkin

La imagen anterior es un ejemplo de las respuestas que recibimos por parte de las organizaciones empresariales. Quedan aún pendientes de respuesta algunas importantes como Fundación Coca-cola o la Asociación Filantrópica Mexicana.

3.12 Recomendaciones generales para atender o mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje para niños, niñas y adolescentes hijos de jornaleros migrantes.

Con base en la investigación realizada, meses de trabajo, lecturas y respuestas obtenidas por parte de los y las estudiantes y docentes, hemos de decir que se ha llegado a la conclusión de que, para poder brindar mejor ayuda a los niños, niñas y adolescentes hijos de jornaleros migrantes hacemos las siguientes recomendaciones generales en tres áreas:

1. Administración de los centros de atención educativa a los NNAJAM.

Los niveles educativos más altos encontrados están relacionados de forma multidimensional por el acceso a recursos, espacios y preparación docente, por ende consideramos que para mejorar el nivel educativo de los NNAJAM deben de asegurarse:

- a) Asegurar el presupuesto anual que permita el funcionamiento operativo del programa de atención educativa. En él se implica la contratación del personal docente pero reduciendo los empleos eventuales para dar mayor certeza en el ámbito laboral.
- b) Adquisición de materiales que permitan el derecho a la identidad indígena, sobre todo en mixteco, mixe y náhuatl.
- c) Para un uso efectivo de estos materiales en la práctica docente, es necesario que las y los maestros al frente del aula hayan desarrollado competencias interculturales, por lo que se recomienda que se vinculen a la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, al Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca y a la Universidad Intercultural del Estado de México ya que estas instituciones pueden apoyar para la alfabetización en lenguas originarias del personal docente.

- d) Diseño de evaluaciones específicas ya que ha sido demostrado con anterioridad que los instrumentos estandarizados suelen representar una desventaja al tener ejemplos ajenos a la realidad de la vida rural en la que los NNAJAM están inmersos. Tener evaluaciones adecuadas
- e) Vinculación con otros organismos que cuentan con programas similares, específicamente los de Colima y Jalisco, pues varios grupos familiares tienen esas rutas de migración, lo que permitiría dar continuidad a las acciones aparte de que es en esos estados donde aprenden a leer y escribir mejor que en Guanajuato, según las propias versiones de los estudiantes.
- f) La implementación de un tarjetón de entrada y salida de cada estudiante, en el cual exprese características generales como etnia, niveles de aprendizaje al llegar, al salir, etc. Estas medidas ya se están aplicando en Baja California (<https://www.youtube.com/watch?v=a9zsvdfqbFI>) para que las 400 horas que se planean por ciclo escolar sean más efectivas.

Todos estos elementos permiten que se realice una articulación de acciones y directrices que eficienta el programa de Atención Educativa a Jornaleros Agrícolas Migrantes.

2. Infraestructura

- a) Asegurarse de que los docentes cuenten con acceso a todas las instalaciones cuando les sea prestada una escuela ya que hubo ocasiones en donde el acceso era muy limitado y su espacio de trabajo eran los patios e incluso sin posibilidad de utilizar los sanitarios.
- b) En caso de que no se cuente con una escuela se puede invertir en I+D para la creación de unidades portátiles y móviles que faciliten la adaptación de los espacios que propicie una mejora en el aprovechamiento educativo.
- c) En aquellos centros con que ya cuentan con la infraestructura buscar la opción de mejorarla. Específicamente en Lady Mary que trabaja de forma continua y no tienen espacios adecuados para atender a los grupos educativos que tiene y sanitarios incompletos.

3. Docencia

- a) Las maestras frente a grupo requieren apoyo en tres elementos principales: una supervisión más cercana por parte de sus superiores, ya que si tienen alguna necesidad pueden recibir apoyo y orientación más constante.
- b) Armar seminarios de actualización docente, incluso con otros centros migrantes de otras regiones o estados apoyaría a un crecimiento profesional, apoyo mutuo y generación de estrategias educativas que tengan un mejor impacto en los estudiantes.
- c) Es necesario una capacitación en lenguas originarias para que puedan hacer uso tanto de los materiales didácticos, convertir sus aulas en espacios interculturales, dar atención más personalizada y depender menos de los traductores. Las universidades interculturales y la UPN tienen cursos para docentes.
- d) Consideramos que hay que fortalecer dos áreas aparte de la cuestión docente pero que tienen que ver con su desarrollo cotidiano frente a grupo: Sensibilización de la pobreza para evitar romantizar el fenómeno en sus alumnos y sobre la comprensión de la vida rural, ambos elementos para una comprensión mayor del contexto en el que está su acción, y que también pueden generar más estrategias e instrumentos frente a clase. La vinculación con la Red Temática en Investigación de la Educación Rural (RIER) puede ser funcional.

Esperamos que el esfuerzo de todo el equipo de investigación esté satisfecho las necesidades del Sistema de Redes de Investigación Educativa Aplicada del Estado y estos resultados sirvan para mejorar los procesos y prestación del servicio educativo en Guanajuato.

Bibliografía

- Ávila, L. (2013). *Pertinencia de técnicas de enseñanza de segundas lenguas en clases de matemáticas en contextos multilingües* [Ponencia]. I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana:
- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. Disponible en <https://bit.ly/2XGO1f0>.
- Blancas, E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Chen, Y. Y Feng, S. (2013). Access to public schools and the education of migrant children in China. *China Economic Review*, 26, 75-88.
- Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2017). *Docencia indígena en contextos de diversidad* (N.o 1). Dirección General de Educación Indígena. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/profesionalizacion-docente/pd_00009.pdf
- Feltes, J. y Reese L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (43), 01-18. Disponible en <https://bit.ly/3qnnqZo>
- INEE, (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. UNICEF-INEE Consultado en <https://bit.ly/3skTJRQ>
- Jasis, P. (2021) Harvesting hope and solidarity: education and organizing with migrant farmworker families, *Multicultural Education Review*, 13:2, 148-162, DOI: 10.1080/2005615X.2021.1919963
- Knijnik, G. y Wanderer, F. (2015) Mathematics Education in Brazilian Rural Areas: An analysis of the Escola Ativa public policy and the Landless Movement Pedagogy, *Open Review of Educational Research*, 2:1, 143-154, DOI: 10.1080/23265507.2015.1052009
- Makooi, B. (21 de noviembre de 2018). *Des enfants migrants trop souvent exclus du système éducatif national d'après l'unesco*. France terre d'asile. Recuperado: 22 de noviembre de 2021 <https://www.france-terre-asile.org/actualites/actualites-choisies/des-enfants-migrants-trop-souvent-exclus-du-systeme-educatif-national-d-apres-l-unesco>
- Melo, A. y Souza, S. (2013). Educação do campo e o programa escola ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. *Holos*, 2, 178-195.
- Migrant Education Program. (2017). *Program Profile*. English Learner Support Division. California Department of Education.
- Ministerio de educación de Guatemala (2019). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes de necesidades educativas especiales*. Ministerio de educación. Consultado en: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

- Montoya, L. y Villareal, A. (s/f). *Estrategias para favorecer la lecto-escritura en niños migrantes de primer grado de primaria*. [Proyecto de intervención pedagógica]. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 25-A. Disponible en: <https://bit.ly/3nOHmKj>
- Moore, S. S. (2017). Organize or die: Farm school pedagogy and the political ecology of the agroecological transition in rural Haiti. *The Journal of Environmental Education*, 48, 248-259, Recuperado 21 de octubre de 2021, de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2017.1336977>
- Owusu D.(2019) Education for All: The Case of Out-of-School Migrants in Ghana. En: McLean M. (eds) West African Youth Challenges and Opportunity Pathways. *Gender and Cultural Studies in Africa and the Diaspora*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21092-2_2
- Ramírez, M. (2000). *Situación De Vulnerabilidad De Las Niñas Y Los Niños Migrantes En México. Problemática Para Su Acceso A Una Educación De Calidad*. programainfancia.uam.mx. Recuperado 11 de noviembre de 2021, de <https://programainfancia.uam.mx/infanciavuln/ramirez.pdf>
- Romanowski, M. H. (2003). Meeting the Unique Needs of the Children of Migrant Farm Workers. *The Clearing House*, 77(1), 27–33. Consultado en <http://www.jstor.org/stable/30189868>
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Revista Estudios Sociales*, 14(27), 94–122.
- (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región Y Sociedad*, 31, Recuperado de: <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- (2011). *Inequidades: la educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, R. (2009). *El programa de lectura para niñas y niños migrantes de educación primaria*. [Tesis de Licenciatura]. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales [Ponencia]. *VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Puebla, México.
- Sapp, S. (2017) Organize or die: Farm school pedagogy and the political ecology of the agroecological transition in rural Haiti, *The Journal of Environmental Education*, 48:4, 248-259, DOI: 10.1080/00958964.2017.1336977
- Smith J. (2020). Teachers' perspectives on communication and parent engagement in early childhood education programs for migrant farmworker children. *Journal of Early Childhood Research*, 18(2):115-129. doi:10.1177/1476718X19898712
- Solares, D. (2012a). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación Matemática*, (24), 1, 5-33. Disponible en <https://bit.ly/3igmk6n>
- (2012b). Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros migrantes: algunas preguntas para la escuela. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en la Lucha por sus Derechos*. 2(4), 101-110. Disponible en <https://bit.ly/3ss6YjH>

- Solares, D. y Block, D. (2017). “¿Dónde conviene cambiar el cheque?” Conocimientos multiplicativos en alumnos jornaleros agrícolas migrantes, *Sinéctica*, 49, 1-18. Disponible en <https://bit.ly/3bl4hET>
- Treviño E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002812>
- UNESCO. (20 de noviembre de 2018). *Les enfants migrants et régugiés dans le monde pourraient remplir un demi-million de salles de classe, d’après un rapport de l’unesco sur l’éducation*. UNESCO. Recuperado: 22 de noviembre de 2021 <https://fr.unesco.org/news/enfants-migrants-refugies-monde-pourraient-remplir-demi-million-salles-classe-dapres-rapport>
- Xiao Lan Curdt-Christiansen (2020) Educating migrant children in England: language and educational practices in home and school environments, *International Multilingual Research Journal*, 14:2, 163-180, DOI: 10.1080/19313152.2020.1732524

Anexos

Figura 1. Mapa de adecuación curricular

Figura 2. Estrategias en el aula de NNAJAM de Guanajuato

Figura 3. Componentes de la práctica docente

Figura 4. Práctica docente dentro de centros NNAJAM de Guanajuato

Figura 5. Retos para la docencia

Figura 1. Mapa de adecuación curricular

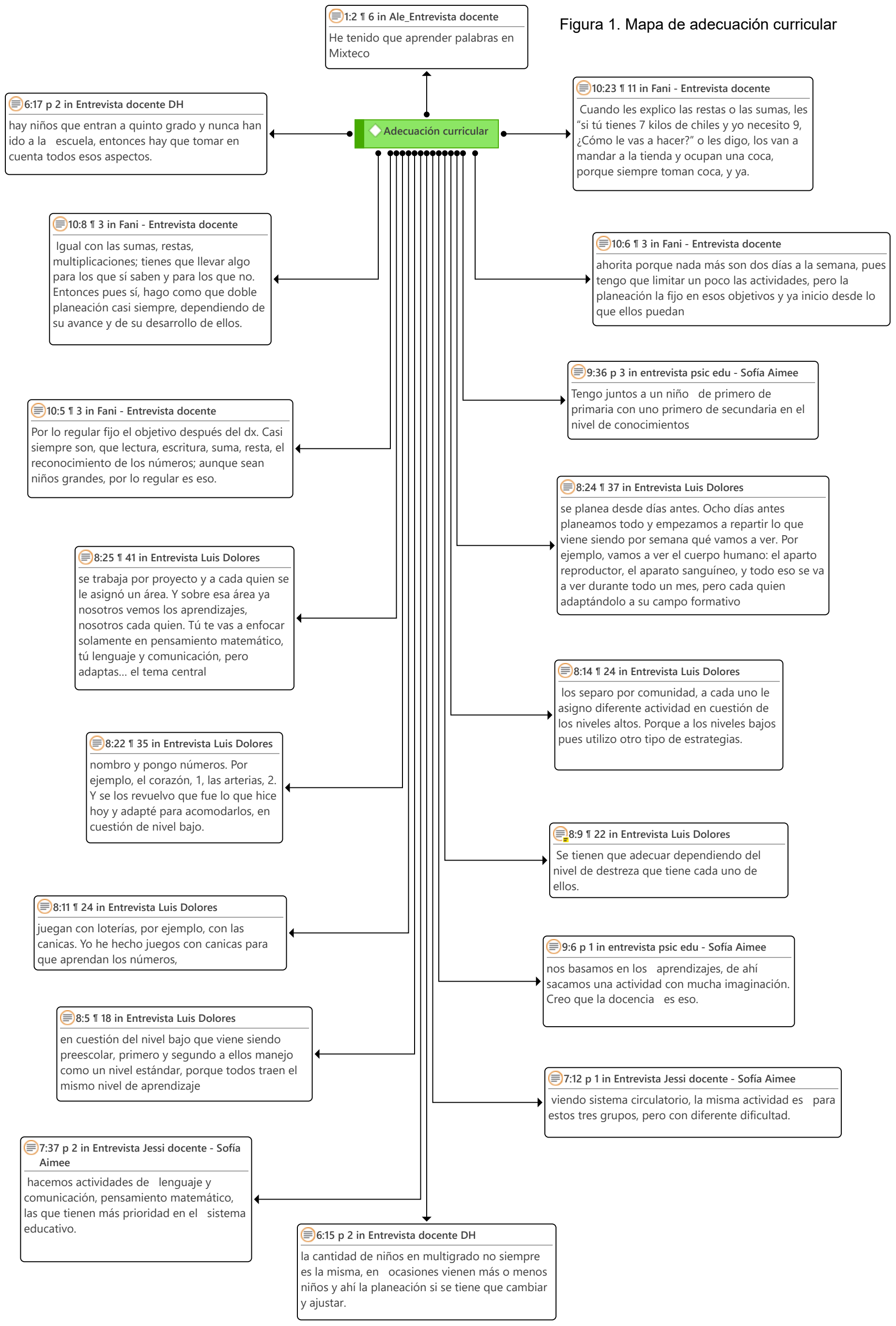


Figura 2. Estrategia en el aula

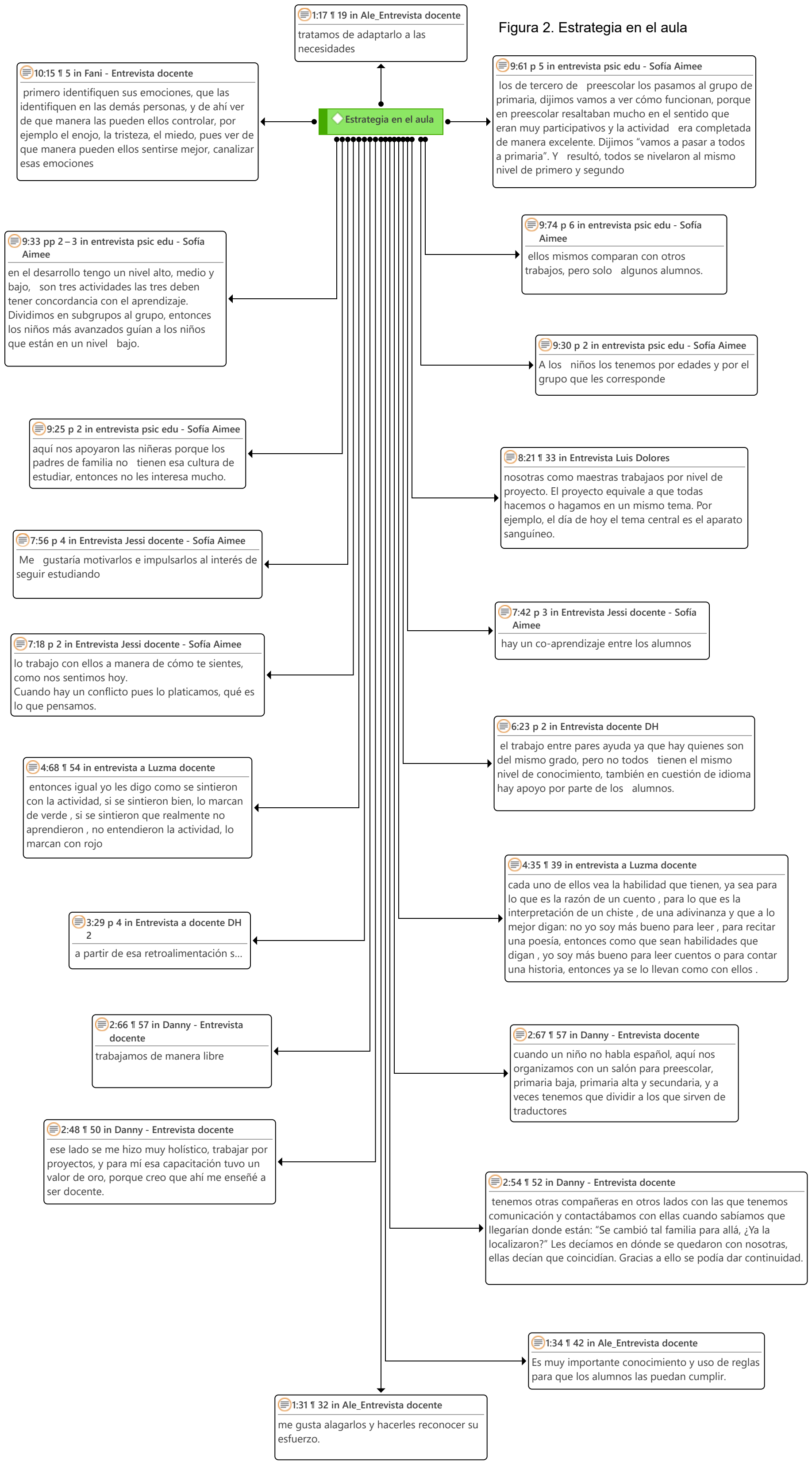


Figura 3. Componentes de práctica docente

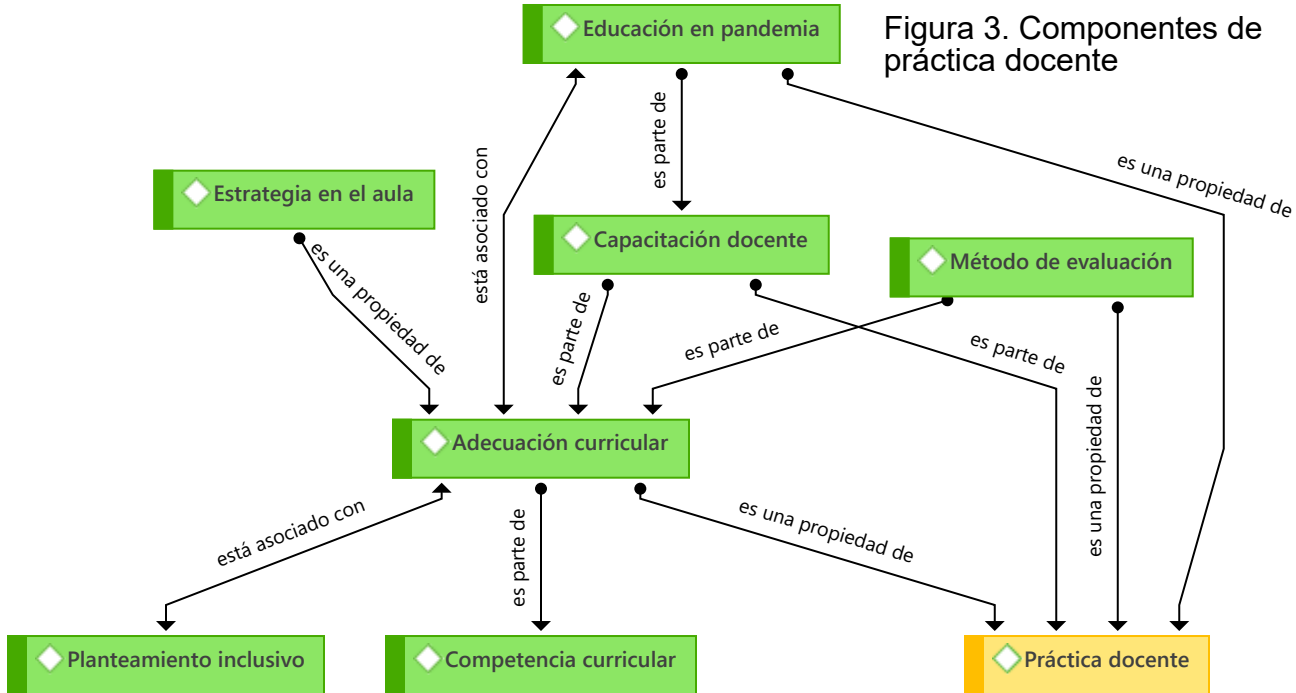


Figura 4. Práctica docente en centros NNAJAM

