




### Posibilidades educadoras de familias jornaleras agrícolas migrantes en México ante las condiciones de la pandemia del SARS-CoV-2

*Educational possibilities of migrant farm-worker families in Mexico in the face of the conditions of the pandemic generated by SARS-CoV-2*

**Ana María Méndez-Puga**

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

 <https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>  
[mendezana904@gmail.com](mailto:mendezana904@gmail.com)


**Irma Leticia Castro-Valdovinos**

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

 <https://orcid.org/0000-0002-1607-3672>  
[leticiaastrov@yahoo.com.mx](mailto:leticiaastrov@yahoo.com.mx)

**Ignacio Roberto Herrera-Martín del Campo**

Profesionista independiente, México.

 <https://orcid.org/0000-0002-4305-3618>  
[nacho.h.m.c01@gmail.com](mailto:nacho.h.m.c01@gmail.com)

Recibido: 05/04/2021

Aceptado: 30/06/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.014>

**Resumen.** Este texto tiene por objetivo mostrar algunas de las condiciones que facilitan o complican el acceso al derecho a la educación, así como la permanencia de la escuela para familias jornaleras agrícolas migrantes en los tiempos del SARS-CoV-2, considerando que gran parte del proceso de aprendizaje recae sobre las propias familias. Se realiza un análisis desde la cultura y la gramática escolar, contemplando las características de la escuela para estas familias y las posibilidades que tienen de responder a las condiciones derivadas del programa oficial mexicano "Aprende en casa". Se realizó un estudio cualitativo de alcance descriptivo, con entrevistas a hombres y mujeres de estas familias, con relación al conocimiento que tienen acerca de la pandemia, sobre las condiciones para hacer posible el cuidado necesario para no contagiarse y la escolarización para niñas y niños; se retomó información sobre las características de las familias y sus dinámicas, derivadas de investigaciones anteriores. Se encontró que algunos jornaleros y sus familias tienen acceso a información, que asumen la consigna de cuidado en tanto posibilidades materiales; y que por lo que ellos y ellas conocen, son pocas las posibilidades de escolarización en esta época. Se concluye con la necesidad de generar estrategias colectivas y buscar el apoyo de empresarios, sociedad civil y autoridades educativas.

**Palabras clave.** Cuidado, Escolarización, Pandemia, Migración interna, Derecho a la educación.

**Abstract.** The objective of this paper is to show some of the conditions that will make possible or complicate the access to the right to education, as well as the permanence of school for migrant farm-worker families in the times of SARS-CoV-2, considering that a large part of the learning process relies on the families themselves. It is analyzed from the school culture and school grammar, considering the characteristics of the school for these families and the possibilities they have for respond to the conditions derived from the "Learn at home" Mexican program. A qualitative study of descriptive scope was carried out, with interviews with men and women of these families, in relation to the knowledge they have about the pandemic, about the conditions to make the necessary care to avoid contagion possible as well as schooling for girls and boys. Information about families from previous research was considered. It was found that some have access to information and that those assume the responsibility of care according to their material possibilities; and that from what they know, there are few possibilities for schooling at this time, it is concluded with the need to generate collective strategies and seek the support of businessmen, civil society and educational authorities.

**Keywords.** Care, Schooling, Pandemic, Internal migration, Right to education.

## Introducción

Las familias jornaleras agrícolas migrantes, las poblaciones indígenas en comunidades alejadas y las poblaciones indígenas de las zonas urbanas, así como el caso de niñas y niños que trabajan y que, generalmente, tienen condiciones más complejas para acceder al derecho a la educación; son los grupos que resentirán más el cierre temporal de las escuelas por motivos de la actual pandemia. En particular, las familias jornaleras, indígenas la mayoría de ellas, que viajan de sus comunidades a buscar trabajo en los campos agrícolas de Michoacán o de otros estados, lo que constituye un modo de vida que se ha denominado como "vivir migrando".

Si bien estas familias logran construir conocimientos para comprender el mundo del trabajo o las dinámicas de su cultura, así como muchos otros relacionados con los viajes, el cuidado del otro y de sí mismos, a partir de sus actividades y del movimiento continuo

que realizan (Méndez-Puga y Castro-Valdovinos, 2011), desafortunadamente, en el caso de los contenidos escolares no tendrán las oportunidades adecuadas. Dado que, entre otros factores, en las actuales condiciones del modelo de educación a distancia, deberán contar con apoyo de los padres, comprensión de las instrucciones, acceso a la televisión y a un dispositivo electrónico, aunado a lo que se señala por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) en términos de “mantener horarios estables (alimentación, descanso, higiene y juego)” (SEP, 2020). Además de las dificultades existentes para este colectivo a fin de acceder a servicios de salud en caso de contagio.

En particular, en el caso de las familias jornaleras agrícolas migrantes, será complejo que puedan atender al llamado de actividades a través de los mecanismos diseñados por la SEP (2020 y 2021) en el marco de las diferentes actividades del programa “Aprende en casa”, considerando que más del 20% de las madres con hijos en edad escolar no lee ni escribe convencionalmente (Méndez-Puga, Castro-Valdovinos, Rosas y Durán, 2018). Este se debe a que su historia de escolarización se remite a dos o tres ciclos escolares en el mismo grado, sin posibilidad de consolidar contenidos básicos por lo que la expectativa de que funjan como mediadores del aprendizaje escolar de los hijos es poco realista. Ahora bien, habrá algunos que podrán acceder a estos programas, porque disponen de dispositivos móviles (Méndez-Puga, Vargas-Garduño y Castro-Valdovinos, 2019). Sin embargo, no siempre tendrán como prioritario el uso del dispositivo para acceder a los contenidos escolares, dado que no se ha considerado en la escuela como instrumento para aprender.

De acuerdo con una entrevista a la Mtra. Eutimia Laurel del municipio de Coahuayana, en la costa pacífico del estado de Michoacán en México, iniciando el ciclo escolar agrícola (febrero, 2020) había más de 135 niñas y niños, entre asentados y migrantes, con posibilidad de acudir a la escuela, varias de estas familias migrantes permanecieron durante el ciclo agrícola y luego viajaron a otro campo agrícola, tal vez, de Colima o, Nayarit o más al norte, o quizá regresaron a Guerrero o el al estado de donde son originarios, no así los asentados, grupo que ha permanecido en el campo agrícola, tratando de establecerse, aunque no necesariamente eso implica que dejen las prácticas de las familias migrantes. Este grupo, merece especial atención, porque de acuerdo con Rojas (2019) niñas y niños asentados logran trayectorias escolares menos fragmentadas.

No obstante, las condiciones para aprender no siempre son las idóneas. Con ambos grupos, migrantes y asentados, los docentes a cargo pudieron establecer contacto durante la pandemia y entregar algunas actividades para realizar, sin embargo, fue complejo dar continuidad al proceso.

En los municipios de Tanhuato y Yurécuaro, Michoacán, en los límites con el estado de Jalisco, México, no se pudo tener acceso a la información sobre el número de personas que estaban en los albergues para migrantes. Sin embargo, considerando el movimiento de otros ciclos agrícolas y asumiendo que el jitomate (tomate), chile y cebolla, así como otros productos agrícolas, continúan siendo necesarios para la población, es posible que las niñas y niños y adolescentes en edad escolar hayan sido mayor a 300.

En función de lo anterior, es que se elabora este artículo con el objetivo de reflexionar en torno a las posibilidades de escolarización de esta población, haciendo referencia a las condiciones que tienen para ello, niñas, niños, adolescentes, padres y madres, así como la manera en que se pone en marcha una renovada propuesta escolar, considerando que la “gramática escolar” como la hemos conocido, se ha transformado en todos los contextos.

Para este texto, se retoma una investigación publicada previamente, denominada “Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes” (Méndez-Puga, Castro-Valdovinos y Durán, 2009), donde se analizan las condiciones de los campamentos para generar procesos de aprendizaje. En este caso, el énfasis se centra en las propias familias, a partir de la indagación de las condiciones en que estaban viviendo las familias en los campamentos y cuarterías, en el caso de Yurécuaro y Tanhuato. Se realizó con el objetivo de identificar elementos que harán posible la continuidad de los aprendizajes escolares, los cambios en la dinámica de las familias y la dinámica escolar.

El proceso de comprensión de lo que ahí sucede pretende responder desde la perspectiva de los padres y madres a las siguientes preguntas: ¿Cómo está desarrollándose la actividad educativa? ¿Qué condiciones se tienen para hacerlo? ¿Cuáles cuidados están teniendo frente a la pandemia? ¿Qué están haciendo los padres, madres y cuidadores o los mismos niños y niñas, para seguir los aprendizajes escolares?

### **Las escuelas para niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras**

La atención educativa a las familias jornaleras agrícolas migrantes en México se desarrolla en el marco de dos programas, uno del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el otro, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), en particular, en este texto se hace referencia al segundo y a la manera en que funciona en Michoacán.

La forma de lo escolar en México se organiza y determina por una representación temporal, a partir del calendario escolar oficial para la educación que depende de la SEP, en el que se marca el inicio y el término del ciclo escolar, para las escuelas destinadas a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras, el calendario estará en función de los ciclos agrícolas y buscará asegurar el derecho a la educación de la población migrante.

El tiempo del ciclo agrícola que contribuye a organizar y dar forma a las escuelas, puede modificarse en función de elementos climáticos o de alta o baja producción. A estos tiempos escolares, no previsibles, se les tiene que agregar, o restar, los tiempos de siembra, de cosecha, que unidos a los factores económicos de las familias jornaleras, va reorganizando el tiempo escolar y transformando también la dinámica de las aulas, así como lo que es posible aprender.

Son escuelas que se organizan de lunes a viernes de ocho de la mañana a una de la tarde para el turno matutino, y de una a seis para el vespertino. De acuerdo con las estadísticas de inscripción en las escuelas mexicanas para esta población migrante, el turno vespertino es el mayormente demandado, pero interrumpido, al igual que el

matutino, por los vaivenes de la producción agrícola y los requerimientos de mano de obra jornalera. Lo que en ocasiones hace que en el turno vespertino sean dos horas de clase.

Cada región agrícola es única, por tanto, las demandas son distintas en cada escuela, pero a decir del personal docente y administrativo hay un exceso de demandas, ya que estas no se centran únicamente en la clase o en su planeación, también se debe atender a la nutrición y al cuidado de las niñas y los niños así como de sus familias. Al respecto, Dussel (2015) menciona que, en general, a las escuelas se les demandan muchas cosas, se les pide que enseñen de manera atractiva y provechosa los contenidos, que contengan y que cuiden a los niños, que acompañen a las familias, que organicen a la comunidad, que hagan centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud, que detecten abusos, que protejan los derechos de los niños y que amplíen la participación social. En el caso de las familias jornaleras, los docentes y las escuelas, además, deben contribuir con varios programas de las políticas sociales, deben asegurarse que niñas y niños coman, no solo colaborar en la distribución de los alimentos, sino prepararlos, en algunos casos.

La escuela en los campos y campamentos en los que trabajan las familias jornaleras agrícolas migrantes trata de configurarse de manera flexible, adaptándose a la población y al contexto en que se ubican. Algunas se instalan a la orilla de los surcos bajo un árbol en el chilar en el que trabajan, ahí, los maestros llevan comida caliente, que en ocasiones ellos mismos preparan. Otras, en un aula en el campamento en donde también hay un comedor colectivo. El vínculo escuela y comida caliente es esencial para que acudan a la escuela, de lo contrario niñas y niños tendrían que irse con los padres al lugar en que estos trabajen. Esto propicia que se pueda leer, escuchar leer a otro o participar de un pequeño proyecto, o concentrarse en la exposición de la profesora.

En estas escuelas, es central la perspectiva de la interculturalidad, con maestros que van sensibilizándose a las diferencias lingüísticas y culturales, para que pueda conducir el programa educativo en el que hay actividades en las que cada estudiante participa desde su perspectiva y lengua materna. El español es la lengua de enseñanza, pero sin negar la diversidad presente, además de que se enfatizan contenidos de español y matemáticas. Así, se construye desde una gramática distinta que busca la mediación intercultural, que pretende fortalecer la oralidad, la lectura y la escritura en español, a partir de distintas actividades; que reconoce la necesidad de las familias de trabajar, cuando haya dónde hacerlo y que asume como fundamental asegurar el derecho a la educación, para que la desigualdad no se haga más profunda.

Los grupos son casi todos multigrado, se ubican junto a los surcos de los cultivos, en cuarterías, en aulas en los albergues o campamentos, o en aulas móviles. Estas escuelas también son diferentes por las características de sus actores, en términos de diversidad lingüística y cultural, interés por el trabajo agrícola, pertenencia a familias que no han sido alfabetizadas y por la escolaridad fragmentada que dificulta el aprendizaje de contenidos escolares. En el caso del profesorado, tienen múltiples perfiles, en términos de experiencia docente y formación, algunos son licenciados en pedagogía, otros, licenciados en educación preescolar, algunos más, tienen otras profesiones y no tuvieron formación para la docencia. Todos son contratados en cada ciclo agrícola y el

salario que se les asigna no siempre se paga a tiempo. Algunos permanecen en el programa educativo de atención a la niñez migrante, a pesar de las condiciones adversas que se pueden presentar, otros lo abandonan. Si bien, dejan experiencias relevantes y van formándose cada vez más, en otros casos, se debe reiniciar cada ciclo agrícola con la formación.

En el proceso de adaptación a la gramática de la escuela migrante, los profesores buscan encontrarse con la idea vivida y preconcebida de escuela, así como con niñas y niños que se ajusten a la idea de “infancia”. No obstante, estas son otras infancias, donde las edades no se corresponden con los aprendizajes escolares y los aprendizajes de la vida no se corresponden con las edades, porque la vida diaria, se teje de distintas maneras.

Por otro lado, en la mayoría de los contextos la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender, dada la infinidad de fuentes de información, casi todas mediadas por las tecnologías, lo que nos obliga a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria. En particular las niñas y niños de familias jornaleras, si bien aprenden a moverse en el mundo del trabajo, a comprender ciertos aspectos de la producción agrícola y de las relaciones laborales, lo que debieran aprender en la escuela tendría que ser pertinente a sus condiciones, así como a sus necesidades de comprensión del mundo. No obstante, los contenidos relacionados con las tecnologías no han pasado aún por las escuelas destinadas a las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes, por lo menos en el contexto mexicano, con excepción de experiencias muy puntuales en las que se buscaba motivar a los adolescentes para continuar en la escuela, a partir del uso de las tecnologías (Méndez-Puga, Vargas-Garduño y Castro Valdovinos, 2020).

### **Las formas de lo escolar ante la pandemia**

Todas las escuelas tuvieron que cambiar su forma de organizarse y propiciaron nuevas maneras de relación entre docentes, padres, niños, niñas, adolescentes, directivos, contenidos escolares y formas de enseñar y de evaluar. No obstante, las escuelas en los campos agrícolas ya eran diferentes en muchos sentidos antes de la pandemia; por el horario escolar que se flexibiliza lo más posible para aquellas niñas y niños que trabajan y en función de las condiciones del espacio destinado para la escuela; por la apuesta por lo intercultural y la recuperación de las culturas en interacción, en la medida de lo posible. Además, cotidianamente, se imbrican los procesos educativos de la escuela, con las dinámicas familiares, el trabajo y la comida, generando interacciones diversas.

A las formas en que se organiza y funciona la escuela, Tyack y Tobin (1994) la han denominado como “gramática escolar”. Si bien, posteriormente se ha cuestionado este concepto, al igual que el de forma escolar (Hofstetter & Schneuwly, 2013), en este caso, no se asume solo como las estructuras profundas, las reglas y prácticas que se comparten de manera explícita, así como todas aquellas implícitas, desde las que se organiza y se dota de sentido al trabajo en los espacios escolares, donde también están incluidos el tiempo, el ritmo y la normativa; también, en este caso está incluido el

contexto, que es el que a fin de cuentas hace posible “una forma escolar” con sus contradicciones y tensiones.

Por su parte, Tyack y Cuban (2000) mencionan que la gramática escolar son las formas organizativas que gobiernan las aulas, es decir, especifican maneras de organización y formas normalizadas de concebir el tiempo, el calendario y el espacio escolar; así como la transmisión de saberes, la asignación de los alumnos en aulas, las evaluaciones, la encomienda a los docentes, entre otros. De igual modo, esa gramática escolar, el espacio en el que se interactúa y el tiempo, conforman una forma de discurso y un sistema de relaciones que se puede instituir en poder, en función de cómo se lo apropien los distintos actores.

Para Vincent, Lahire y Thin, (2001) la forma escolar es lo que compone la unidad de una configuración histórica con relación a una determinada época y formación social, lo que no implica que no dé pauta para algunos cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo. De lo anterior, se asume que las características de la forma escolar están dadas a partir de la constitución de un universo separado para las niñas y los niños con reglas para el aprendizaje, desde las que también se organiza el tiempo y se determina qué se repetirá, generando rutinas, que hoy han dejado de existir como las conocemos.

Fattore (2007) por su parte considera que esa forma escolar otorga identidad, al conservar ciertas formas tradicionales basadas en la norma, en la organización que posibilita la estructura de poder necesaria para conservar esas pautas a seguir, que hacen posible se conserve la institución. Sin embargo, está en entredicho esa forma escolar convencional como la conocíamos, dado que ha tenido que modificarse a lo largo del tiempo para dar respuesta a demandas de poblaciones específicas. Tal es el caso de la alternativa educativa para las familias jornaleras, y en el caso de todas y todos, en todos los contextos y lugares, a partir de los cambios generados en 2020 por la pandemia. Como sostiene Romero (2008) así como existe una gramática escolar, también es posible una gramática del cambio, lo que hace posible la construcción de nuevas gramáticas.

La escuela pareciera ser la misma, no obstante, es posible afirmar que pierde cierta legitimidad como espacio educativo, como institución que tiene algo específico para decir a las familias. Ese poder que se tambalea no viene solo de lo que implica cerrar la escuela física y abrirla de manera virtual, como si se diera clase a través de una ventana, justo está ahí, en la dificultad para asumir cabalmente desde la virtualidad una idea de escuela, ante las grandes asimetrías que existen entre los que pueden acceder a esa ventana, ver al maestro, escucharlo y seguir sus planteamientos. Así la escuela parece reducirse a la ventana, por ello, algunos profesores y profesoras solicitaban el uniforme, así al menos podrían ver la escuela en los niños y niñas, a través del uniforme escolar.

Ahora bien, desde esa idea de cómo cambió la gramática escolar atendiendo a nuevas normativas, nuevos tiempos y dinámicas, la escuela para las familias jornaleras podrá verse como una ventana aún más pequeña, porque los maestros para estos grupos y las condiciones en la que realizan su práctica están en desventaja para ampliar la ventana y asegurar los aprendizajes escolares. Así pues, esos ya de por sí cambiantes entornos y la manera en que redefinen la tarea escolar (Castro-Valdovinos, 2019; Dussel 2015), se han visto obligados a cambios impensables y a generar adaptaciones.

Si todo cambió, todo se redefinió casi de la noche a la mañana, las formas de pensar la práctica educativa también debieron hacerlo, y en esta variación de la forma escolar, la formación de los docentes debió adaptarse rápidamente. Ahora bien, casi todo el profesorado no estaba preparado para enfrentar este cambio imprevisto, aún y cuando lo que les caracteriza, en el caso de las escuelas para las niñas y los niños de familias jornaleras, es el cambio.

De igual modo, para las familias que añoran “un poquito de escuela” como señalaba una madre en una reunión de trabajo hace algunos años, añoran “la escuela” esa institución que para otros puede estar en cuestionamiento, pero que para estas poblaciones apenas estaba haciéndose realidad y hoy, casi desaparece.

### **Los cambios en la gramática escolar**

Ahora bien, esa escuela que puede considerarse como educación compensatoria cambió en el contexto actual, cambió parte de su gramática estructurante, cambió el espacio de interacción, las formas de relación, y muy a pesar nuestro, cambiaron las formas en que es posible acercarse a los contenidos. En algunos sitios, el acceso a un teléfono móvil o a una pantalla determinó el acceso a información, en otras, la impresión de las tareas en las fotocopias fueron centrales. No obstante, el cambio esencial en términos de la interacción implicó una mayor responsabilidad para los padres y madres. En el caso de las familias jornaleras, estos cambios en la gramática escolar, casi hacen desaparecer la escuela, porque el vínculo con los padres, no es como en otras comunidades o espacios, por la temporalidad de la estancia de las familias en los campos agrícolas, lo que hizo casi imposible la comunicación, mucho más cuando los albergues recibieron a menos personas y las familias tuvieron que moverse a rentar en otros sitios.

Lo anterior, no sólo en función de la pandemia, sino en lo que ya era diferente la escuela para esas poblaciones, en términos de horarios, del tipo y perfil de los docentes, de los énfasis en los contenidos y de la mediación intercultural como centro. Con menos tiempo dedicado al trabajo escolar, con espacios habilitados que buscan parecerse a las aulas más comunes, en condiciones precarias, con profesores poco formados para enfrentar este tipo de tareas y con padres y madres, que no tienen condiciones para apoyar a sus hijas e hijos, al igual que la mayoría de los padres y madres. Como señala la UNICEF (2020, como se citó en EQUIDE et al, 2020) el 78.6% de las personas adultas entrevistadas a cargo de niños o niñas reportó tener problemas para la continuidad escolar por falta de equipo, de apoyo docente, por distracción de los niños y niñas, o por falta de formación o de acceso a Internet.

Aún y cuando la práctica docente en las escuelas migrantes puede asumirse por los propios docentes como un asunto personal, en el cual se tiene que destinar afectos y compromiso personal (Castro-Valdovinos, 2019), responder a la situación de pandemia le implicaba su propia salud, lo que sin duda alguna generó más conflictos que en otros contextos.



Por lo anterior, el profesorado frente a la pandemia debió buscar mecanismos para cuidarse y cuidar a su entorno, tratando al mismo tiempo de hacer su trabajo docente y tener mecanismos de comunicación con aquellos sectores vinculados a la escuela, a partir de los albergues para las familias

Es relevante insistir en el derecho a la educación como centro de cualquier propuesta para estos contextos. Sin embargo, no siempre es posible que ese derecho esté asegurado para todas y todos, porque la precariedad de la situación laboral de las familias y de los sistemas escolares destinados a estas poblaciones, en tanto compensatorios, dificulta también acceder a ese derecho.

Si se asume que ese derecho a la educación es el derecho al aprendizaje y el derecho a la comprensión de la vida y de sí mismos, es fundamental repensar la manera en que esa pequeña ventana que casi se cierra para estas familias, se abra y les ofrezca una posibilidad de ser parte de los procesos educativos.

### **El acercamiento a las familias jornaleras en tiempos del COVID. Nota metodológica**

Dadas las condiciones generadas por la pandemia, la posibilidad de observación y de entrevistas cara a cara se dificulta, a pesar de lo anterior, con todo el cuidado posible se realizaron once entrevistas, a cuatro jornaleras y siete jornaleros que trabajan en los campos de Tanhuato y Yurécuaro.

Las y los entrevistados son originarios del estado de Michoacán (10) de la región denominada “La Ciénega” de Zacapu (1), Zipiajo (5) y Coeneo (1); de la Cañada de los once pueblos, en particular, de la comunidad de Tacuro (2); de la comunidad de Cherán (1); y del Estado de Sinaloa en el norte de México (1). En cuanto a la lengua que hablan, cuatro solo hablan español y los otros siete son bilingües, purépecha-español.

Dos son jóvenes solteros, tres viajan con familias extensas, que son los de mayor edad; una mujer viaja sola con sus hijos, apoyándose en sus hermanos, es decir, que viaja con sus hermanos; y cinco son familias nucleares. Ocho de las familias tienen hijos en edad escolar. No todos dijeron su edad, algunos dieron un dato aproximado, de ahí que no se especifique, pero el que tenía más edad era 44 años y 16 el de menor edad.

La entrevista fue breve, considerando que pueden dedicar poco tiempo y se registró en audio, para luego transcribirla. Se les informó de la investigación y se les solicitó su autorización para utilizar la información. Cada entrevista se hizo de manera individual, utilizando una guía de entrevista.

## **Los hallazgos**

### **a) Saberes y prácticas para el cuidado**

Las posibilidades de cuidarse y cuidar a otros ante las condiciones adversas del viaje y de la estancia en espacios compartidos, ya ha sido aprendida por las familias, no obstante, las condiciones de la pandemia demandan aprendizajes específicos, por ello, se les preguntó qué sabían sobre la pandemia. Solo uno dijo que no sabía bien de qué se trataba y dos dijeron que era algo confuso, que la información era vaga, porque en una ocasión, ante el fallecimiento de dos personas que aparentemente fueron alcanzadas por un rayo, posteriormente, se dijo que fue por COVID. Dos enfatizaron la necesidad de protegerse: “porque se puede uno contagiar en la calle, o donde vayan, en los centros que usen cubre bocas pero no los usan, solo en el transcurso de un viaje” (Jornalero 2). Los demás mencionaron síntomas: “Que da dolor de huesos y temperatura y no tener hambre y no huelen nada” (Jornalero 4); “que les duele la cabeza; les da dolor de cuerpo y la calentura” (Jornalera 1); “inicia con tos, con la diarrea, con los vómitos” (Jornalera 2). También señalaron que hay personas que mueren, aunque enfatizaron que en sus comunidades nadie había muerto por eso. En cuanto a la información específica que han recibido en los campos, mencionaron lo siguiente: “Lavarme las manos continuamente” (9 personas); “utilizar cubre-boca” (9); “No salir de casa” (2); “Mantener limpios los espacios” (2); “es una enfermedad contagiosa” (1); “por los contagios sería bueno que no vivan muchos en el albergue, pero hay mucha gente viviendo afuera” (Jornalero 3). Si bien, tienen claro que no deben vivir en hacinamiento como ha sucedido en otros ciclos agrícolas (Blanco-Sixtos, 2020), en que hay oferta laboral y llegan más personas al albergue del ayuntamiento, en este caso, asumen que no se permitirá el hacinamiento en las habitaciones, sin embargo, fuera de los albergues es posible que las personas estén exponiéndose a riesgos, porque rentar más espacios o alguno más grande, es tener mayor gasto.

De las precauciones que ellos y ellas están tomando para protegerse y proteger a su familia, señalaron que han tratado de que utilicen cubre-bocas (5); les recuerdan que deben lavarse las manos (4) y que utilicen gel (4); insisten en que no salgan (3) y en que deben guardar distancia (3); también les piden que no vayan a fiestas y que se duerman temprano. Solo una persona señaló que estar atentos a si tienen gripe o “calentura”. También expresan que no se están cuidando, solo cuando van a algún lugar fuera de casa, aunque una familia comenta: “estábamos en Tanhuato, pero nos fuimos de ahí, andamos sin preocupaciones para allá y para acá, pero siento que no está bien por no cuidarse” (Jornalera 4).

### **b) “No le entiendo al manejo de los aparatos”**

Si la gramática escolar se reorganizó en función de lo que puede brindar la televisión con el programa Aprende en Casa (SEP, 2020) y con los libros digitales, así como con las plataformas *Meet*, *Zoom* o *Teams* para la interacción con las y los docentes, convirtiéndose para las familias en otra forma escolar. Ello supone el acceso a una televisión y a Internet, así como a un teléfono móvil, una tableta o una computadora; en el caso de México en la encuesta sobre consumo de contenidos audiovisuales del 2018 (ENCCA, IFT, 2018) se encontró que 56% de la población rural no tiene acceso a Internet.

Además, para el caso de las escuelas de las comunidades expulsoras, que es de donde son originarias las familias jornaleras y las receptoras, que es el lugar al que llegan, en este caso Tanhuato y Yurécuaro, se ha encontrado en varios casos que la manera de comunicarse con las familias es a través del teléfono por mensajería vía *WhatsApp* o a través de fotocopias que los niños y niñas llenan y entregan a sus profesoras, o bien, que al responder los libros de textos envían imágenes, lo que implica un gasto y la mayoría de las familias jornaleras no tienen para pagar el acceso a Internet que se utilizará para el envío de las imágenes.

Por otro lado, el programa “Aprende en casa” supone cierta escolarización de los padres, madres y/o cuidadores para brindar asesoría, acompañamiento o la resolución de las preguntas específicas sobre el contenido escolar expuesto. Sin embargo, en México la escolarización de las familias en condición de pobreza sigue siendo aún una tarea pendiente, ya que en el caso de las familias jornaleras que son originarias de comunidades rurales, la cantidad de personas que no se ha alfabetizado puede ser muy diferente de los porcentajes nacionales por las diferencias entre estados y entre regiones. En el caso de las familias jornaleras, como ya se señalaba, más del 20% de las mujeres no se han alfabetizado y muchas de sus biografías se señala la experiencia de ser jornaleras en la infancia (Méndez-Puga, Castro-Valdovinos, Rosas y Durán, 2018). Lo anterior implica que ya de por sí, como se ha venido planteando, las posibilidades de que el derecho a la educación sea conculcado, las condiciones de pandemia están acentuando las dificultades para estas poblaciones.

En cuanto a la información sobre la dinámica relacionada con la escuela, dos de los más jóvenes señalan que dejaron la escuela para trabajar, uno no concluyó la primaria y otro la secundaria. Esta es la situación más común en estos contextos, donde tanto niñas como niños se ven obligados a dejar la escuela, algunos porque les “da vergüenza” que falten tanto por ir a trabajar, otros porque aprenden el camino al surco y olvidan poco a poco el camino a la escuela. Esta situación, independiente de la pandemia, se ha agudizado, dado que la mayoría de las familias prefiere que sus hijas e hijos trabajen.

En otras entrevistas se encontró que están dejando de acudir a la escuela dado que los padres y madres no conocen el manejo de los celulares para moverse de una aplicación a otra o para instalarlas, además de que tendrían que comprar algunos materiales impresos y no tienen dinero para ello. A continuación, algunas de las posturas y dificultades narradas por los actores:

“No están estudiando (los niños) porque no le entiendo al manejo de los aparatos y no pude comprar las guías de estudios y mejor voy a descansarlos (a los niños) hasta que empiecen bien las clases” (Jornalera 1).

“No tengo experiencia en la escuela no les puedo explicar mucho, no conozco las letras, les digo que lean los libros usados de otros años, que repasen, pero yo no puedo enseñarles, ya hasta que empiece de nuevo sí los voy a mandar” (Jornalera 2).

En cuanto a las estrategias que están utilizando los profesores y profesoras, las y los entrevistados señalan que:

“Por la pandemia no estudian, solo tareas por el celular, ahorita no hay clases” (Jornalera 2).

“Ahorita como está la cosa por WhatsApp nos dicen lo que hay que hacer, van cada quince días a la escuela por tareas” (Jornalero 5).

Es posible caracterizar la cultura escolar de la migración interna, como una forma escolar migrante (Castro-Valdovinos, 2019), en la que se dan cambios sustanciales y un avance en cuanto a la adaptación de las familias jornaleras migrantes. Por lo que, tal pareciera que en este tiempo de pandemia tanto los padres, los maestros y los niños, niñas y adolescentes también podrían adaptarse y hacer lo posible por asegurar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no es así porque persiste la desigualdad en el acceso a las tecnologías tanto en las familias, como en los albergues y para los propios docentes, porque mientras no se generen estrategias de aprendizaje en los espacios de vivienda de las familias jornaleras la certeza de una educación desde una forma escolar diversa a la conocida no será posible.

Ahora bien, mientras se generan otros cambios, lo que hacen los padres y madres es buscar apoyos: una madre de familia dice que hacen las tareas con el celular de su hijo el mayor, además de que les pregunta a sus vecinas para poder brindarles algún apoyo. Lo que pregunta a las vecinas se relaciona con la manera en que deben responder a las tareas. Otros señalan:

“Yo les enseño lo poco que sé” (Jornalera 2).

Algunos no necesariamente se enteran de lo que está sucediendo con la escuela, de ahí que asuman que la escuela ha dejado de funcionar completamente, en dos de los casos lo señalan así, otra sí especifica que no tiene teléfono móvil para comunicarse y saber de las actividades.

“Si, pero ahorita no hay clases. Nosotros la ponemos a que haga números, las vocales para que no se le olvide” (Jornalera 2).

“No hay clases. Por la pandemia cerraron la escuela y no tengo celular” (Jornalero 1).

También se resiente la falta de servicios, como la guardería que facilita la organización familiar. Una de las mujeres no trabaja y cuida a sus hijos e hijas, así como a los de su hermano. Otras mujeres deben dejarlos con los hijos mayores, aunque no lo sean tanto, lo que implica que no tendrán oportunidad de atender asuntos escolares, si acaso tuvieran condiciones para hacerlo.

“No va a la guardería (refiriéndose a un niño menor de un año) por lo del coronavirus, por eso no trabajo, me quedo a hacer de comer para mi hermano, mi cuñada y su hijo... y así lo cuido” (Jornalera 4).

“Las otras mujeres que tienen niños ahí los dejan (en la habitación) y si hay uno más grande los cuida” (Jornalera 4).

### **c) Condiciones para acceder al derecho a la educación**

En Michoacán, de acuerdo con el INEE (2018) la tasa neta de cobertura educativa para educación primaria fue de 94.4% para el ciclo 2017-2018, lo que evidencia algunos

huecos en la atención educativa y con ello, posiblemente, las dificultades para el acceso al derecho a la educación y a que se concluya la educación secundaria, donde la tasa neta fue de 76.7%.

Por otro lado, la mayoría de los indicadores que analiza CONEVAL (2018) muestran que en el caso de Michoacán se requieren mejoras en varios aspectos para asegurar el derecho a la educación, teniendo además uno de los más altos índices de rezago educativo.

Ahora bien, en el caso de las familias jornaleras el motivo principal para que no concluyan la escolaridad básica, desde la perspectiva de los y las entrevistadas es tener dinero para los gastos y la dificultad para apoyar con asesoría. Uno de los entrevistados comenta que se les dificulta aprender en la casa porque “no les puedo enseñar yo”. Otros y otras comentan sobre la historia de escolarización de sus hijos, hijas, su pareja y la de ellos mismos:

“Él siempre anduvo trabajando y pues no estudió, no le alcanzaba el dinero y tuvo que salir y comer afuera, no le alcanzaba, nadie le ayudó, otros sí pudieron porque sus padres les ayudaron, pero a él no, y mis sobrinos estudiaron poquito” (Jornalero 6).

“Yo no seguí estudiando porque como no sabía leer mis papás me decían que fuera, pero como no sabía leer ya no quise ir y me pusieron a hacer el quehacer de la casa” (Jornalera 3).

“La más grande ya no quiso estudiar porque ya tiene 18 años, terminó hasta primaria” (Jornalero 1).

“Uno ya no estudia (uno de sus hijos), por falta de dinero dejó la secundaria” (Jornalero 7).”

Las historias de escolarización para estas familias son fragmentadas, complejas, de tal suerte que si niñas, niños y adolescentes ya estaban abandonando la escuela antes de la pandemia, hoy la situación se complejiza, al respecto, la ENCOVID 19 (EQUIDE et al, 2020) señala que las familias con niñas y niños de los estratos más bajos, han tenido más complicaciones para acceder a las actividades para el programa Aprende en casa. Además, muestran datos de que se generaron condiciones que comprometen la salud mental.

La escuela no solo permite que se acceda al conocimiento, constituye un espacio privilegiado para que niñas, niños y adolescentes generen otras relaciones y se reconstruyan, no obstante, esa gramática escolar distinta que se ve imbricada con la vida en los campos o en los campamentos, tendría que ser un elemento clave para que lo educativo, mientras dure la pandemia, retome esa posibilidad educadora de las familias, los campos y campamentos, con la colaboración de todos. De ahí que esa dinámica de comedor, escuela e interacción de las familias que se da en los campos y campamentos, se tendría que considerar.

Por otro lado, la cultura y la gramática escolar no son solamente un efecto, sino el centro de la escuela, la que participa del orden en el que el alumno aprende a leer las

formas de la vida, como señala Fattore (2007). Son también la esencia de la relación con el saber y la(s) cultura(s), desde la que se construye una forma escolar específica, en función del contexto en que se desarrolla. Por ello, si se pierde esa esencia lo que puede quedar es solo simulación y en cierto sentido un mecanismo que puede contribuir a la segregación de las poblaciones más excluidas (Tizio, 2003). De ahí que sea tan relevante para contextos como los de las familias jornaleras agrícolas migrantes, construir una opción o varias, que responda a sus necesidades.

### **El apoyo de los padres hacia sus hijas e hijos**

Es importante reflexionar acerca de la respuesta de los padres, quienes describen su apoyo con relación a la idea de proveer, “de darles... comprarles lo necesario (Jornalero 2)” (a sus hijas e hijos). Uno de los entrevistados señala “trabajo para mandarles dinero y ya ellos saben lo que ocupan, ropa traen, zapatos y todo (Jornalero 1)”, o bien, insisten en que “siempre he trabajado para que no les falte nada (Jornalero 7)”. Otros, hacen referencia a la idea del cuidado, en el mismo sentido de que “no les falte nada” o bien, comentan que ellos siempre están pensando en cómo “darles de comer”. Solo uno de los padres señala la relevancia de educarlos y de “darles ánimo” para que aprendan.

La relevancia de la atención socioemocional no siempre es vista por los padres y madres, desde la perspectiva de niñas y niños, de ahí que, sea fundamental reflexionar cómo apoyar a estas familias para revalorar los elementos que pueden hacer posible una mejor relación entre ellos y condiciones para el cuidado, contribuyendo a un mejor desarrollo de niñas y niños (Becerril-Pérez, 2015).

Una de las entrevistadas que es jefa de hogar y viaja con sus hermanos, hace referencia también a la idea de proveer, describiendo lo que hace por su familia y la manera en que va resolviendo lo económico: “haciendo servilletas... me separé de mi esposo... pero mis hermanos me ayudan (Jornalera 4)”. Esa precariedad y búsqueda de opciones, no solo está en las mujeres, también en los hombres, ante la falta de empleo (de contratos en este caso): “cuando trabajo y gano dinero, con eso los apoyo”. El señalamiento de “cuando trabajo” remite a esta condición de trabajo al jornal, de trabajar y ganar por el día, sin saber si para el siguiente habrá alguien que los contrate, lo que genera condiciones de precarización de la vida en los campamentos, de ahí que sea necesario pugnar por un trabajo decente (Lara-Flores, 2008).

### **A manera de cierre. Reflexiones y propuestas ante la nueva gramática escolar y el derecho a la educación**

Las familias jornaleras agrícolas migrantes como educadoras y sus posibilidades de transitar por esta pandemia sin tantas dificultades está en relación directa con el acceso al trabajo, en primera instancia, y con ello, las condiciones para criar a sus hijos e hijas y cuidarles, a partir de que acceden a información, a ambientes limpios, a buena alimentación, sin ello es complejo pensar la escuela.

En segundo lugar, está en función de los roles asignados a los hombres, las mujeres y a las niñas y los niños, dado que todos participan de esa dinámica de apoyo al campo mexicano; son ellas y ellos quienes contribuyen a que haya tomates, cebollas y otros productos agrícolas en nuestras mesas (Cos-Montiel, 2000). Lo que implica que niñas y niños tengan algún espacio para aprender en condiciones decorosas. Además, y en tercer lugar, el acceso a información para el cuidado implica que se apoye a sus padres y madres a través de megáfonos, sobre la importancia de la sana distancia y el lavado de manos, así como de quién, en dónde y cómo se podrá apoyarles con algunas tareas escolares.

Con todo lo anterior, es necesaria la insistencia, en que niñas, niños, adolescentes, profesores, padres y madres, puedan asumirse como aprendices, que valoran sus saberes y su cultura, y que contribuyen al cuidado de los otros y de sí mismos, que leen la información sobre los riesgos y la comparten, que participan de algún proyecto educativo pertinente en el que se trabaja ciencias, estructura de la lengua, aritmética u otros saberes escolares, asegurando así el derecho a la educación y a la inclusión digital (Ozollo y Papparini, 2020). Así desde una mirada colaborativa seguirán aprendiendo y valorando lo escolar, aunque sea con otra gramática; en la medida de lo que cada familia, cada campo y cada escuela pueda hacer, con el esfuerzo sostenido de las instituciones educativas, ayuntamientos, empresarios y los profesores y las distintas comunidades por las que transitan.

Es fundamental también la formación del profesorado que participa de estos espacios, situación que no es exclusiva de este grupo, dado que como señalan Baptista, Almazán, Loeza y López (2020) la formación es esencial para fortalecer los procesos de educación a distancia ante el cierre de las escuelas. Con ello, retomar otras intenciones que ya se estaban discutiendo, como la inclusión y el tema de la diversidad cultural, entre otros. Para ilustrar lo anterior, un ejemplo que puede ser retomado es la experiencia de formación en interculturalidad de Vázquez-Zentella, Pérez y Díaz Barriga (2014), quienes a partir del análisis de un *e* caso (El caso de Juan, el niño Triqui), desarrollan varias actividades con estudiantes normalistas, lo que facilita, por un lado, acercarse a las tecnologías, y por otro, reflexionar situaciones que se podrán encontrar en el futuro, contribuyendo así a pensar la inclusión de la diversidad.

Por otro lado, con aquellos niños y niñas que no tienen disponibilidad de computadoras, teléfonos o recursos para sacar las fotocopias, se podrá apoyar de manera individual con asesoría académica, tan necesaria para el acercamiento a los contenidos escolares. Estas asesorías podrían realizarse en espacios más abiertos con dos o tres niños y niñas, donde se minimicen los riesgos, dado que ya se han analizado estas posibilidades (Ayala-Delval, Manríquez, Méndez-Puga y Castro-Valdovinos, 2012) y se ha encontrado que es necesario el apoyo más individualizado para evitar el rezago y la deserción.

Por lo anterior es posible tener materiales de apoyo para los talleres en espacios abiertos, para que estos niños y niñas aprendan a utilizar los aparatos electrónicos quienes sí los tengan y en el caso de quienes están en mayor condición de precariedad, puedan escuchar algunas clases de sus maestras o maestros.

Se requiere generar acuerdos con los responsables de albergues, con empresarios que puedan poner pantallas en los albergues para propiciar que se muestren canales con información y actividades escolares; también es necesario incorporar actividades lúdicas para los dispositivos móviles, fortaleciendo así otros aprendizajes, el desarrollo del lenguaje y de habilidades sociales.

Finalmente, con este texto se pretende hacer visible la inequidad y asimetrías que dificultan el que grandes grupos poblacionales accedan a la tecnología y al derecho a la educación, dado que la justicia social ahora no solo implica tener una “escuela para migrantes”, asegurando el acceso a contenidos, también es necesario brindar seguimiento a niños y niñas, apoyar a sus padres, y formar a sus profesores, entre otras tareas. Además es fundamental que se encuentren los mecanismos para asegurar la necesaria inclusión a través de las tecnologías o a través de otros mecanismos que aseguren los aprendizajes para la vida que hoy son tan urgentes, logrando así que las familias, albergues, campamentos y comunidad entera, contribuya a la construcción de aprendizajes.

## Referencias

- Ayala-Delval, M., Manríquez, A., Méndez-Puga, A., & Castro, I. (2012). Las estrategias de atención educativas a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. *Revista Educación y Desarrollo*, 21, p. 73-82. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/21/021\\_Mendez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf)
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C.A. & López, V. (2020). Encuesta Nacional a docentes ante el COVID 19, retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Número especial, 41-88. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237021/html/index.html>
- Becerril-Pérez M. S. (2015). *Factores Asociados al desarrollo socioemocional y trabajo infantil de hijos de jornaleros agrícolas*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2015/abril/0728955/Index.html>
- Blanco-Sixtos, S. (2020). *Jornaleras purhepechas. Diversidad identitaria y políticas públicas*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Castro-Valdovinos, I.L. (2019). *La escuela para la niñez migrante. Testimonios desde el malestar docente*. Tesis de Maestría. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018. [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos\\_Sociales/Estudio\\_Diag\\_Edu\\_2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf)



- Cos-Montiel, F. (2000). Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y niños jornaleros agrícolas en México. En Del Río, N. (Coord.) (2000). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. UNICEF. p. 15-38. [https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/infancia\\_vuln/sirviendo.pdf](https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/infancia_vuln/sirviendo.pdf)
- Dussel, I. (2015) *La forma escolar y el malestar educativo*. Clase. 4. Del diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas-Cohorte 11. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. FLACSO.
- EQUIDE, IBERO-Universidad, Acción ciudadana frente a la pobreza, UNICEF & OEI (2020). *Encuesta de seguimiento de los efectos del COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes*. *Encovid-19 Infancia*. Resultados de mayo a julio 2020. <https://equide.org/wp-content/uploads/2020/09/PP-ENCOVID-19-Infancia-Jun-Jul-2020.pdf>
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma tradicional escolar y sus desplazamientos. En R. Baquero. G. Diker, G. Friguerio. G. (Coords.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. p. 13-32.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: 'school form' and 'grammar of schooling' as reagents. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 166-175. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2013.12.2.166>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2018). Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2018 [República Mexicana]. <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/encca18nacional.pdf>
- INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Lara-Flores, S.M. (2008). Es posible hablar de un trabajo decente en la agricultura moderno-empresarial en México. *El Cotidiano*, 147, p. 25-33. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32514704.pdf>
- Méndez-Puga, A.M., Castro-Valdovinos, I.L. y Durán, E. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Educación y Desarrollo*, 10, p. 57-65. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Mendez\\_Puga.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Mendez_Puga.pdf)
- Méndez-Puga, A.M & Castro-Valdovinos. I. L. (2011). Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de chile y jitomate. Experiencias con niñas, niños y familias jornaleras agrícolas migrantes. *Revista Decisio*, 30, p. 78-85. [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_30/decisio30\\_saber14.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber14.pdf)
- Méndez-Puga, A.M., Castro-Valdovinos, I.L. & Vargas-Garduño, M.L. (2018). La vida de familias jornaleras agrícolas migrantes en campos y escuelas de Michoacán, desde la mirada infantil. En R. Rodríguez, R. y T. Rojas (Coords.). *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 181-202). INIDE, Universidad Iberoamericana. [https://inide.ibero.mx/assets\\_front/assets/libros/migracion.pdf](https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf)
- Méndez-Puga, A.M., Castro-Valdovinos, I.L., González L., Rosas, A. & Durán E. (2018). Migraciones internas de las familias jornaleras, reflexiones desde la escolarización. En Rivera Heredia, M. E. y Pardo, R. (Coords). *Migración, miradas y reflexiones desde la universidad* (pp. 173-180). Miguel Ángel Porrúa/UMSNH.
- Méndez-Puga, A. M., Vargas-Garduño, M.L. & Castro-Valdovinos, I.L. (2019). Aprendizaje, escritura y tecnologías en contextos de pobreza y exclusión. Experiencias y propuestas. En Ochoa Ávila, E., Galván Parra, L.A., Fernández Nistal, M. T. y Rojas Borboa, G. M. (Coords.) *Diversidad, grupos vulnerables y género: retos y oportunidades* (pp.3-15). Pearson.

- Osollo, F. y Papparini, C. (2020). Pedagogizar la tecnología en tiempo de aislamiento. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*. 5 (1), p. 1-15  
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3377/2707>
- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, *Región y Sociedad*, 31, 1-21. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Romero, C. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar. Escenario, texto y actuación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12(1) 1-18, <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Aprende en casa*. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Tenti-Fanfani, E. (2018). Algunas tendencias en el desarrollo del oficio docente. En Marulanda-Páez, E. (edit.) (2018). *Pedagogía, formación e innovación. Reflexiones de maestros para maestros*. Universidad Javeriana. p. 15-28. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/49207/9789587813470.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Tyack, D. & Tobin, B. (1994). The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), p. 453-479
- Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Gedisa.
- UNICEF (2020). Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19, según un nuevo informe de UNICEF. Comunicado de prensa. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvo>
- Vázquez-Zentella, V., Pérez, V. & Díaz Barriga, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui: una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), p. 129-154  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100007)
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a historia e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, p. 7-47. <http://www.guyvincent.fr/2019/04/23/sobre-a-historia-e-a-teoria-da-forma-escolar/>