



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Los docentes en escuelas de familias jornaleras migrantes, más allá del discurso de la inclusión

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
mendezana904@gmail.com

Irma Leticia Castro Valdovinos

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
leticiaastrov@yahoo.com

Nelva Denise Flores Manzano

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
nelva.flores@umich.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables. Educación en contexto rural y migrantes.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

En este texto se propone realizar un recorrido que contribuya a la reflexión de una práctica que va más allá del discurso de la inclusión en el ámbito educativo. Así como a repensar las posibilidades de la acción educadora en contextos de vulnerabilidad. Reflexiona la realidad que viven profesoras y profesores que atienden a niñas, niños y jóvenes migrantes en campos agrícolas. Se presenta un estudio cualitativo, basado en la narrativa, que recupera textos del trabajo con talleres y narrativas orales, y otros derivados de entrevistas. Se encontró que los docentes participan de una actividad educativa para la que no fueron formados, que día a día tratan de entender esa dinámica y generar respuestas, en contextos de exclusión, viviendo ellas y ellos mismos, ante la incertidumbre en que se organiza y funciona la escuela, así como la forma en que son contratados. Por ello, se afirma que la exclusión de la que son parte no contribuye necesariamente a la inclusión de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Palabras clave: *inclusión, migración interna, docentes, práctica educativa, narrativa.*

Introducción

La práctica docente en las escuelas instaladas en los albergues para familias jornaleras migrantes, en habitaciones rentadas o prestadas, en algún parque infantil o a la orilla de los campos agrícolas sembrados de Chile, como sucede en Coahuayana, se determina por una compleja realidad que da forma a la escuela, en un marco de diversidad cultural, lingüística y económica. En ese contexto las y los docentes día a día construyen la escuela física y simbólicamente, tratan de darle forma y organizarla, buscando al mismo tiempo, lograr el objetivo de la inclusión educativa.

Es por lo anterior, que este texto tiene el objetivo de reflexionar las condiciones que hacen posible o dificultan la inclusión de las y los docentes, para ello se describen brevemente los programas de atención educativa que se han puesto en marcha a lo largo 40 años; también se presentan algunas características de las profesoras y profesores y sus circunstancias y se hace referencia al planteamiento de la inclusión y a las posibilidades de la acción educativa en contextos donde son vulnerados los derechos de niñas, niños y docentes, complejizando la acción educativa y el desarrollo personal y profesional de las y los docentes, para después describir brevemente el método y exponer algunos resultados.

La atención educativa para la población infantil de familias jornaleras ha evolucionado desde 1980 en que se define como población objetivo (INEE, 2016). Y es hasta 2002 que con reglas de operación establecidas se impulsa el programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) (Rojas, 2006).

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con base en su experiencia de educación comunitaria impulsó el programa “Atención educativa de la población infantil agrícola migrante” denominado por sus siglas PAEPIAM y posteriormente el MEIPIM (Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante), para preescolar y primaria (INEE, 2016). El programa contempla la diversidad lingüística y cultural de las familias.

No hay certeza acerca del número de niñas y niños de familias jornaleras que no acuden a la escuela, lo que sí se tiene claro es que 40% son población indígena, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas, 2009 (SEDESOL, 2011). También son originarios de zonas rurales en donde no tienen otras formas de conseguir empleo. En el caso de Michoacán, el PRONIM comienza a funcionar en 2007 (Castro-Valdovinos, 2019).

No obstante la relevancia de estas propuestas educativas, la asignación presupuestal siempre ha sido insuficiente, con cambios, avances y retrocesos, evidenciando claras diferencias respecto a otros modelos educativos, como señala Rojas (2006). En 2011 se logró una ampliación presupuestal con la que fue posible, en el caso de Michoacán, el acceso al SINACEM (Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante) que favorecía el resguardo y acceso a la información de niñas y niños, de igual modo; facilitó la compra de mobiliario y aulas móviles, así como la contratación temporal de profesores y la posibilidad de brindarles acompañamiento y asesoría, al contar con viáticos para el traslado del personal. También propició la mejora de la habilitación docente, generando intercambios y capacitación (Castro-Valdovinos, 2019).

Si bien, se generaron mejoras en la práctica docente y se amplió la cobertura, la Reforma Educativa no retoma estos avances y crea el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), que concentra siete programas educativos, incluido el PRONIM, diluyendo el presupuesto de manera importante al compartirlo entre todos los programas, implementando además otros cambios sustanciales que parecieron desdibujar los avances logrados. Para 2020, en el marco de la cuarta transformación y la nueva escuela mexicana, el nuevo programa educativo se denomina “Programa para la atención educativa de la población escolar migrante” (PAPEM), mismo que hasta esta fecha (abril de 2021) no tiene reglas de operación para el 2021. Por lo que habrá docentes que no podrán ser contratados, no se tendrán recursos mínimos para viáticos, material educativo o capacitación. Teniendo además la condición de pandemia que dificulta la comunicación. En todo ese proceso histórico se ha generado experiencia que ha permitido y facilitado los cambios, no obstante, el énfasis en la inclusión educativa de los últimos 15 años no ha tenido el impacto deseado.

Desarrollo

En todas esas dinámicas el perfil del docente ha tenido variaciones, becarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con secundaria o bachillerato concluido, becarios contratados para el ciclo agrícola y profesores de educación básica que tienen su plaza en el programa educativo (Rojas, 2006). En algunos casos han colaborado docentes jubilados. En el caso de Michoacán, no se han tenido profesores con plaza en el programa, solamente contratados por el ciclo escolar agrícola.

La gran mayoría del profesorado que trabaja en estos contextos, al menos para el caso de Michoacán, están en condición de vulnerabilidad y pobreza, por lo que también están marcados por la exclusión, ya que no son reconocidos como docentes. Esa exclusión trasciende hasta el aula y les dificulta aún más el encontrar las mejores maneras para enseñar a estos niños y niñas y aprender junto con ellos y ellas, centrando sus respuestas en lo emocional (Jacobo y Armenta, 2018)

La formación inicial de la mayoría no es en la docencia: han egresado de licenciaturas afines, o bien, estudiaron carreras vinculadas con las ingenierías, administración y en algunos casos, del área de la salud. Las edades fluctúan entre veintidós y treinta años, habiendo algunas personas mayores de 50. En los ciclos 2007 a 2011 se tuvo la colaboración, en Michoacán, de jóvenes estudiantes de la Normal Indígena de Michoacán (ENIM). En 2007 participaron jóvenes del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. A partir de 2012, hasta el 2014, se buscó que tuvieran la licenciatura concluida. En el 2015, se designaron algunos grupos a docentes evaluados y considerados con perfil de “idóneo” por parte de la SEP, no necesariamente egresados normalistas (Castro-Valdovinos, 2019).

Dadas las condiciones de contratación, no tienen prestaciones sociales. Ayala-Delval, Manríquez, Méndez-Puga y Castro-Valdovinos (2012) encontraron que las profesoras y los profesores que laboran en los campos

y campamentos agrícolas de Michoacán tienen condiciones muy diferentes y de desventaja respecto a las de docentes de las comunidades de origen y respecto al profesorado de educación básica en general. Dadas esas condiciones, aspiran a “adquirir una plaza” de la SEP, para así contar con una clave presupuestal, que les garantice permanencia y seguridad social, así como otras prestaciones y condiciones que se dan por la incorporación al sindicato magisterial (Castro-Valdovinos, 2019).

Estos profesores y profesoras, además de la condición de contratación y de las dificultades para recibir su pago, enfrentan las vicisitudes de la atención educativa a una población para la que deben construir una escuela distinta, con la que no saben qué hacer, porque no se adapta a la idea de la “forma escolar” que han construido como aprendices y como docentes.

El trabajo de los profesores y profesoras con niños, niñas y jóvenes de familias jornaleras agrícolas migrantes es mucho más difícil de lo que ellos mismos imaginaron cuando decidieron participar en el proceso de selección para ser contratados por el Programa de Inclusión y Equidad Educativa PíEE de la Secretaría de Educación en el Estado. Sus condiciones laborales si bien han cambiado desde sus inicios en 2007 a la fecha, mejorando significativamente, los salarios y condiciones laborales distan mucho de lo que corresponde a un profesionista.

Los docentes, desarrollan su práctica profesional con carencias de infraestructura física y material; con ciclos escolares breves, entre dos y cinco meses; con alumnos que asisten pocas horas de clase al día, porque ir al jornal, a “la tardeada”, cuidar a los niños pequeños y/o realizar las labores del hogar, reditúa mayores beneficios que acudir a la escuela. Niños y niñas de los que se conocen poco sus antecedentes formales en la escuela, ya llegan sin documentos. Además de que son pocos quienes cuentan con identificación oficial, acta de nacimiento, CURP, u otro documento que acredite formalmente su nombre y de su edad.

En cuanto a la infraestructura, no se tienen sanitarios, agua potable, bibliotecas, libros de texto y materiales de la SEP en la lengua de los niños: Mixteco, zapoteco, tlapaneco, purépecha, entre otras lenguas; tampoco materiales para niños con alguna discapacidad, como los macrolibros para niños con debilidad visual, que también los hay en las escuelas para migrantes.

La inclusión como aspiración ha estado en los objetivos de los sistemas educativos nacionales, por ello, se genera el PíEE con el objetivo de:

contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para construcción de una sociedad más justa mediante el apoyo a Instituciones de Educación Básica, Media Superior y Superior para que cuente con infraestructura adaptada, equipamiento y acciones para el fortalecimiento para la atención de la población en contexto de vulnerabilidad (SEP, 2018, s/p).

No obstante, la evaluación que se realiza al programa señala, entre otros aspectos, que se deben revisar los fundamentos conceptuales que están en la base del programa (SEP, 2018), así como los criterios que dieron

origen a la política de fusión de los programas. Ahora bien, en la práctica, la organización de siete programas educativos bajo un mismo esquema generó dificultades presupuestales y de especificidad de la población, así como de la manera en que se haría la atención educativa.

En el caso particular de la población jornalera agrícola migrante, la falta de presupuesto se vivió en dos sentidos: por un lado, la desilusión y salida del programa de varios docentes ante la falta de recursos para mejorar sus condiciones laborales. Y por otro, la activación de esfuerzos para generar condiciones que facilitaran la atención a la población con las características y la calidad que se requiere.

No obstante lo anterior, el discurso de la inclusión estaba en el centro de la apuesta educativa, sin que se lograra que niños, niñas, adolescentes y personal docente, se asumiera incluidos. De ahí es que en el marco del trabajo con familias jornaleras agrícolas migrantes, derivado de la investigación sobre “Escrituras de la migración” (Méndez-Puga, 2019) y de otra investigación sobre “Malestar docente” (Castro-Valdovinos, 2019), es que se generó el presente trabajo, que busca responder a la manera en que se asumen o no incluidos los docentes.

Nota metodológica

En el marco de dos proyectos ya mencionados con metodología cualitativa se trabajó con énfasis en la narrativa, en particular, la mirada biográfica narrativa (Bolívar y Domínguez, 2006) que pretende acercarse a la perspectiva de las y los profesores, a partir de la narración oral y por escrito, así como del diálogo sobre esas narraciones. Se hicieron entrevistas y se recopilaron textos de los profesores y profesoras, a partir de lo que se ha denominado “dispositivos pedagógicos basados en la narrativa” (Díaz Barriga, 2018), en los ciclos escolares agrícolas de 2015 a 2018, a partir de estos textos se generó el libro “Memorias de mesa y otros textos. Narrativas en contextos de exclusión”. Se recopilaron más de 30 textos, de docentes con edades entre 24 y 42 años. Se solicitó el consentimiento informado de los docentes.

Los hallazgos, las posibilidades y las dificultades

En los textos y en sus narrativas los docentes, buscan nombrar el malestar, tratan de identificar las causas y buscan la manera de hacerlo a un lado, hablan de:

- Las condiciones laborales en las escuelas
- La tensión por el mandato social-escolar: exceso de demandas y cumplimiento con el compromiso con los niños migrantes
- Las distintas maneras en que se presenta la escuela para los migrantes.
- El modelo educativo para el trabajo con niños vulnerados y en riesgo de exclusión.
- La percepción de un futuro mejor para sus alumnos y la perspectiva de que la acción escolar les pueda ayudar a sus alumnos a transformar sus condiciones.

De igual modo, los escritos permitieron identificar las herramientas que los docentes utilizan para afrontar situaciones que obstaculizan su práctica escolar, atravesadas por las múltiples demandas, desde las que se dificulta asumirse como parte de un gremio, cuando no tienen el reconocimiento social y económico que esperan por ser parte de un programa educativo que pretende la inclusión. Las y los profesores y profesoras viven cada ciclo agrícola la incertidumbre de su contratación, dice una de ellas:

(..) no hay certeza en el programa, por ejemplo no sabemos si nos van a contratar la siguiente temporada, o no, también es una incertidumbre nuestro pago. Aparte, siempre es a destiempo. Los que trabajamos aquí, nos conformamos con saber que estamos apoyando a estos niños.

Desde el año 2012, Sánchez y del Sagrario sostenían que había una precarización del trabajo docente. En este caso además, las y los jóvenes aceptan condiciones laborales desde las que solo pueden sobrevivir, en el mejor de los casos. Así pues, las y los docentes participantes, dedican grandes esfuerzos a hacer trabajo de apoyo y de supervivencia para ellas y ellos, pero no siempre logran reflexionar en términos de una práctica docente inclusiva.

El fenómeno de la migración los coloca sobre un complejo entramado de condiciones que se entrecruzan con su tarea docente, obligándolos a enfrentar circunstancias diversas como la movilidad, la temporalidad, la reducida cantidad de horas de clase, grupos multigrado y multinivel al mismo tiempo, la realidad del trabajo infantil y lo que deja en niñas y niños, así como la exclusión educativa en las escuelas de sus comunidades de origen como en las de destino. De igual modo propicia que el ideal del docente y el ideal de escuela se vean cuestionados y que no tengan herramientas suficientes para la acción educativa.

Al respecto, dice E profesora de primaria

(..) Encuentro un alejamiento entre lo que fueron mis estudios de licenciatura en la teoría y la práctica real. Mis maestros nunca nos hablaron de esta realidad de la migración.

O como dice N

(..) Se me dificulta el trabajo por no saber la lengua materna de mis alumnos y no tener los elementos necesarios y completos para su aprendizaje. No saber lo suficiente para poder enseñar a mis alumnos lo que ellos necesitan aprender.

Frente a esa situación el fenómeno de la migración interna se encuentra inmerso en lo que Marchesi (2000) mencionaba como el círculo trágico: pobreza, desigualdad y escasa educación. Asistimos así a una dinámica de esfuerzos, retos educativos y decisión por parte de los docentes, los cuales van desde la búsqueda de espacios para la instalación de las aulas y escuelas; de indagación acerca de la variedad lingüística, social y cultural de las familias jornaleras, de las necesidades educativas de sus alumnos, de negociación con los padres, tutores y empresarios para lograr algunas horas de asistencia de los niños a clase (Castro-Valdovinos, Méndez-Puga, Vargas-Silva, 2011).

Además tienen que dar respuesta a la exigencia institucional de vinculación con el sector salud, el DIF, la Secretaría de Bienestar Social, antes SEDESOL, entre otras instancias gubernamentales y no gubernamentales, por lo que su práctica se encuentra inmersa en un conjunto de tareas, difíciles de resolver, como es el caso de los comedores para los alumnos y la necesidad de ofrecer comida caliente, porque de ello depende el que sigan acudiendo a la escuela. Así el exceso de demandas lo pone en desventaja frente a otros docentes para generar una práctica más pertinente.

La formación profesional de las y los docentes pretende brindarles herramientas para enfrentar el trabajo docente con mejores condiciones, es evidente que la diversidad de carreras académicas genera posiciones y prácticas diversas que muchas de las ocasiones incluso pueden llegar a ser discordantes. Dice M del equipo de asesoría académica del PIEE.

El equipo de trabajo aún no se integra de manera armoniosa al trabajo colaborativo se trabaja más de manera individual y en pequeños grupos.

En efecto, frente a esta diversidad ellos han de consensuar las líneas generales de su programa, aunque no necesariamente lo logren, dadas las difíciles condiciones para tener una respuesta que logre el objetivo del derecho a la educación, no obstante, sí les permitirá organizar actividades, dialogar con los padres y madres, y en algunas ocasiones, recibir la clara respuesta de algunos niños y niñas, de que lo están haciendo bien, porque se dan cuenta que han aprendido los contenidos escolares, o que pueden hablar de lo que les sucede o que les solicitan apoyo.

AB es una joven maestra de 25 años, tiene cinco años y medio de trabajar en el programa, realizó estudios de licenciatura en educación y ahora estudia la maestría. Considera que *hay un alejamiento entre lo que se les enseña en la universidad y la práctica docente*. No es la única que lo piensa así, otros profesores con menos años de servicio, también lo han manifestado.

Dice E de 23 años de edad y tres meses de servicio

... me dan ganas de invitar a mi maestro de psicología de la educación para que vea esta realidad, nos programaban las observaciones y prácticas en colegios de organización completa, niños que van a clases con su uniforme completo y con material didáctico a la mano. Con los niños migrantes es otra cosa, por ejemplo, traen la nariz tapada de moco, vienen muy pocas horas a clase ya que a sus padres les interesa más llevarlos a trabajar que enviarlos a clases; pero además, en la escuela faltan libros de texto, hay computadoras pero no hay electricidad en los salones adaptados, no contamos con espacio de recreo, los niños juegan con la tierra y grava que hay en la casa que nos prestan. No entiendo su lengua, hablan tlapaneco, y yo, estoy somatizando con rinitis.

En este proceso de inicio a la docencia, esos jóvenes profesores se encuentran con claras diferencias entre lo que conocieron como estudiantes y una cultura y funcionamiento escolar diferente. Dice Bedacarratx (2012) que se enfrentan con lo que fue su propia historia de escolarización, lo que conciben como “la escuela”, al mismo tiempo que van descubriendo lo que constituye lo escolar y lo que implica el trabajo docente. Además, de enfrentar la incertidumbre por darse cuenta de lo mucho que tienen por aprender.

Por lo que en este complicado entramado, las y los profesores frente al modelo centrado en la diversidad, en la interculturalidad y con énfasis en la cultura (Castro-Valdovinos, 2019), se obligan a repensar esa diversidad buscando la homogeneidad en la que parecen ubicar lo escolar, no obstante, para muchos esa situación que les demanda imaginación y creatividad, los lleva a intentar construir ambientes de aprendizaje en los que niñas y niños se sientan incluidos, dándole forma a esa escuela y creando situaciones cada vez más pertinentes.

Conclusiones

La meta de las metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Alude a la pretensión de que los sistemas educativos fortalezcan las políticas para la atención a la diversidad y apoyen a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables. Especialmente las minorías étnicas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

Discurso que no es ajeno al planteado en los objetivos del milenio, en la declaración mundial de una educación para todos, en la reunión de Dakar para el cumplimiento de una educación para todos entre otros documentos y acuerdos nacionales e internacionales. Sin embargo, los avances en el ámbito educativo no han sido los esperados, como sucede para las familias jornaleras.

Ahora bien, desde estos escenarios donde los niños y sus profesores y profesoras apuestan a que el estudio y la escuela son la mejor defensa para no trabajar en el campo, desde estas brechas sociales y educativas que han limitado el acceso, permanencia y continuidad escolar. Donde el fenómeno de la migración y el trabajo infantil se entrecruzan con el trabajo docente. Donde además a los docentes se les pide que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Queda claro, que los espacios para la participación y expresión de los profesores de escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes, que bien pueden ser en el colectivo de consejo técnico escolar, son una posibilidad para potenciar y rescatar la singularidad de su práctica que tendrá que seguir recreándose desde la reflexión y desde distintas oportunidades de acercamiento a otras formas de ser docente, así como sus sentimientos. Aunque este tiempo de pandemia, haya demostrado que sin formación para estos grupos de docentes y sin recursos para el cambio, será muy difícil esa inclusión tan sonada.

Referencias bibliográficas

- Ayala-Delval, M., Manríquez, A., Méndez-Puga, A., Castro-Valdovinos, 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, 73-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de la práctica pre-profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 903-926 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127010>
- Bolívar y Domínguez (2006). La investigación biográfica y narrativa en iberoamérica. *Campos de desarrollo y estado actual. Forum: qualitative social research*, 7(4), s/p <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- 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
- Díaz Barriga, F. (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Fundación SM
- INEE (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directriz_migrantes.pdf
- Jacobo, H. M. y Armenta, M. (2018). Formar educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. en C. Rodríguez y Rojas, T. (coord). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, aportes y propuestas de políticas públicas.* Universidad Iberoamericana, 203-232
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163, <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Méndez-Puga, A.M y 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, 78-85. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber14.pdf
- Méndez-Puga, Castro-Valdovinos, Vargas-Silva, (2011). Yo también tengo derechos. Procesos educativos en campamentos de jornaleros agrícolas migrantes en Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre de 2011. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1951.pdf
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y la calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios Sociales: Revista de alimentación contemporánea y Desarrollo Regional*, 14(27), 93-122, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2056102>
- Sánchez, M. y del Sagrario F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42(1), 25-54 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323003>
- SEDESOL (2011). Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas, ENJO, 2009. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-2009-pobreza-migracion-y-capacidades.pdf>
- SEP (2018). Programa para la inclusión y la equidad educativa. 2017-2018. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa-2017-2018?state=published>.