



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

En busca de una escuela: formas de inclusión de infancias y juventudes migrantes en la Ciudad de México

Federico Williams

Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
federico.williams@cinvestav.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: Reportes finales de investigación.



Resumen

Los flujos crecientes de niñas, niños y adolescentes (NNA) que migran a través del territorio mexicano demandan estudios que den cuenta de sus experiencias, considerando preguntas que incorporen una mirada sobre el cumplimiento de sus derechos, en especial sobre el derecho a la educación. Esta ponencia presenta resultados de una investigación realizada en un albergue para migrantes de la Ciudad de México llamado Casa Mambré, a partir de un acercamiento etnográfico al problema de conocimiento. Las preguntas que guiaron la investigación apuntaron a conocer las experiencias migratorias de NNA provenientes de países de Centroamérica en su paso por el albergue, atendiendo a los aprendizajes que realizaban dentro y fuera de ese espacio y en su vinculación con instituciones escolares. Partiendo de una concepción amplia sobre la noción de aprendizaje, fundamenta en los conceptos “formas de vida” y “escenas de instrucción” desarrollados por Veena Das, se describen cinco experiencias de vinculación con la escuela de NNA residentes en el albergue. En consonancia con esta orientación se tomaron registros de conversaciones informales y observaciones con sensibilidad etnográfica utilizando el diario de campo. A su vez, se realizaron entrevistas semi estructuradas a las/os NNA, a sus tutoras/es, a trabajadoras del albergue y a un supervisor de escuelas. Los resultados muestran que la escuela puede sumarse al conjunto de actores que contribuyen a producir cierta recuperación luego de vivir situaciones traumáticas y permite reflexionar sobre el rol de las/os NNA en los procesos que amplían sus derechos.

Palabras clave: Migración, escuelas, desigualdad educativa, niños, adolescentes.

Introducción

Los registros de niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes que transitan el territorio mexicano dan cuenta de un incremento persistente desde el año 2014, con un pico para el 2019 (Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación del Gobierno de México [UPM-SEGOB], 2021). Si bien este flujo se extiende hasta configurar el corredor migratorio Región Andina-Centroamérica-México-EU (Álvarez y Glockner, 2018), son las/os NNA que se desplazan desde Guatemala, El Salvador y Honduras quienes más lo transitan.

Frente a los diversos peligros que deparan estos viajes, el rol de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) que se ocupan de proteger los derechos de las/os NNA en su tránsito por México es sumamente importante (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2020). Dentro de ellas, los albergues que reciben a NNA cumplen un rol trascendental, ya que son espacios que brindan protección, alojamiento, comida y abren la posibilidad de dar cumplimiento a otros derechos, incluido el derecho a la educación.

La ponencia presenta resultados de un estudio enfocado en las experiencias migratorias de NNA provenientes de países de Centroamérica que se llevó a cabo en un albergue de la Ciudad de México (CDMX) entre septiembre de 2018 y agosto de 2020. Se trató de un albergue de mediana estancia gestionado por las Hermanas Scalabrinianas que brindaba alojamiento a personas adultas, familias y NNA migrantes provenientes de distintos países. En general las estadías se acordaban por un período de un mes pero en casos especiales alcanzaban un año o más.

Las preguntas que guiaron la investigación apuntaron a conocer las experiencias migratorias de NNA en su paso por el albergue, atendiendo a los aprendizajes que realizaban dentro y fuera de ese espacio y en su vinculación con instituciones escolares. Este interés abrió la posibilidad de pensar en una concepción amplia sobre la noción de aprendizaje, fundamentada en los conceptos “formas de vida” y “escenas de instrucción” de Veena Das (1998, 2015a).

En lo que sigue se pondrá atención al trabajo sobre los siguientes interrogantes: ¿De qué modo las/os NNA migrantes se relacionan con la vida escolar? ¿Cómo las acogen las instituciones educativas? ¿Cuáles son las decisiones familiares en relación con la escolaridad de las/os NNA? Siguiendo esta orientación, la ponencia desarrolla dos ejes: 1) la posibilidad de las familias de crear un espacio disponible para ir a la escuela al interior de “formas de vida” construidas en torno al albergue; 2) las formas en las que la escuela incluyó o excluyó a las/os NNA y las “escenas de instrucción” que se reconocieron en ese proceso. En esta línea, se describen cinco experiencias de vinculación con la escuela de NNA residentes en el albergue.

Esperar en la Casa Mambré

Para dar cuenta del acercamiento teórico y metodológico utilizado es preciso considerar dos cuestiones. Por una parte, la posibilidad de pensar al albergue como un espacio en el que las/os residentes –en especial quienes se

disponían a esperar por un tiempo indeterminado antes de continuar el viaje– se encontraban con una cotidianeidad donde lograban construir de algún modo un sentido de lo ordinario que les ofrecía condiciones mínimas para recuperarse luego de vivir situaciones violentas o traumáticas. Un espacio donde lo ordinario permitía

que la vida sea vuelta a tejer con ritmos lentos, ‘punto por punto’ [‘pair by pair’] [...] un lugar de re-habitación a través de actos cotidianos que eran inconmensurables con la enormidad del horror pero que, sin embargo, eran un modo importante de enfrentarse a lo horroroso. (Das, 2016, p.173).

Pero también el albergue como un lugar donde la espera por momentos se hacía larga, donde el aburrimiento se convertía en gestos de transgresión de las normas, en cierta crueldad hacia las/os otras/os o en un profundo desánimo (Lear, 2015). A la vez, donde era posible encontrarse con gestos de bondad que se ponían en acto al margen de múltiples condicionamientos, “actos de reciprocidad [producidos] al interior de relaciones de obligación mutua” (Han, 2014, p.85) que conducían a las/os residentes a ayudar a las/os otras/os sin esperar nada a cambio.

Por otra parte, es necesario traer la pregunta por los efectos que pudieron tener las escuelas, el albergue –y otros actores– para condicionar las formas de comportamiento de las/os residentes con quienes se trabajó, tanto adultos como NNA. Es decir, sobre las maneras en las que, tanto la posibilidad de dar cumplimiento al derecho a la educación, como la necesidad de dar respuesta a las exigencias, normativas y caprichos burocráticos del sistema educativo mexicano –en un contexto de precariedad– moldearon sus experiencias en el albergue (Fassin, Wilhelm-Solomon, y Segatti, 2017).

Para poner en juego estas cuestiones se recuperó el concepto de formas de vida (Das, 1998), pero antes de presentar ese trabajo es preciso hacer una salvedad, ya que la autora utiliza esta noción como una alternativa –o un complemento– del concepto de cultura que le permite captar de manera vívida ciertos modos de sociabilidad que ocurren al interior de una comunidad determinada (Das, 2016). Desde esa óptica, el albergue puede considerarse como un espacio en el que confluyeron personas que migraron desde distintas comunidades, donde las normas que regían los modos de sociabilidad no pertenecían a un único entramado comunitario y donde resultaría problemático hablar (en un sentido fuerte) de elementos culturales compartidos. Pero precisamente, una de las ventajas de este concepto es que permite captar las relaciones entre distintos actores sin trazar fronteras tajantes entre ellos y sin excluir a ninguno, es decir, incorpora la participación de todas las personas, instituciones y demás actores que intervienen en un medio determinado (Das, 2017).

Las formas de vida no refieren a estructuras rígidas que se sostienen en el tiempo sino que descansan en las coincidencias que se producen en un momento determinado, en aquello que las personas se encuentran acordando en determinado tiempo y espacio, y que les permite “tomar dimensión de las cosas o responder a lo que encuentran” (Das, 2016, p.170). De ese modo, las personas hacen suyas las palabras y las normas del medio para luego tener la posibilidad de confrontarlas, lo que Das refiere como el proceso de adueñarse de la propia experiencia. Ese proceso

no es ni un simple acto de resistencia a las normas de la propia cultura ni un simple acto de aceptación –más bien, es a través de una educación que una aprende lo que será la forma de los acuerdos y sintonías de su propia voz al interior de una cultura–. (Das, 2015b, p.381).

Aquí nos encontramos con un punto de contacto con el concepto de escenas de instrucción, que hace referencia a la manera en la que se transmite –o se “hereda”– la cultura, a la cuestión de “cómo uno llega a sentir una cultura compartida, así como la propia voz en esa cultura, en el contexto de la vida cotidiana” (Das, 1998, p.174). En disidencia con los enfoques antropológicos que consideran a la socialización como un proceso basado en la obediencia a un conjunto de normas, la autora busca mostrar “cómo la cultura puede ser representada no solo como un conjunto de disposiciones sino también como un contexto que habilita o inhabilita que un individuo adquiera ciertas capacidades” (Das, 2015a, p.80).

En consonancia con esta orientación se llevaron a cabo diferentes estrategias. En primer término, se puso énfasis en el registro en el diario de campo de conversaciones informales y observaciones con sensibilidad etnográfica. Allí importó no definir de antemano lineamientos sobre qué registrar, teniendo presente que en las escenas más fútiles –aquellas que parecen carecer de sentido– es posible reconocer normas implícitas encarnadas, numerosas críticas sobre el presente y un tipo de conocimiento particular –aquel que suele compartirse con cierta sutileza–: “el conocimiento ponzoñoso [poisonous knowledge] que la experiencia de estar-con-otros también genera” (Das, 2015b, p.376). Estas técnicas permitieron construir descripciones densas y registros de conversaciones informales que resultaron valiosas para trabajar sobre los vínculos con la escuela, sobre todo en aquellos momentos en los cuales no era posible realizar una entrevista grabada. A su vez, cuando se contó con esa posibilidad, se realizaron entrevistas semi estructuradas a las/os NNA, a sus tutoras/es, a trabajadoras del albergue y a un supervisor de escuelas.

Formas de inclusión escolar

En este apartado se presentan cinco experiencias de vinculación con la escuela. En las primeras se decidió no iniciar el vínculo, en las siguientes dos la inscripción fue exitosa y en la última se lo buscó por distintos medios sin conseguirlo.

Considerar la posibilidad y continuar el viaje

Con el conocimiento de que el sistema educativo mexicano contaba con un marco legal abierto a recibir a NNA migrantes en las escuelas de nivel básico y que las normas específicas para su inscripción establecían que debían ser aceptados sin importar sus estatus migratorios, si portaban documentación identificatoria o certificados de estudios (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), comencé a dialogar con las familias residentes en el albergue sobre la posibilidad de vincularse a una escuela. La mayoría de las personas consultadas manifestó su interés, aunque muchas de ellas consideraban que la cuestión de su tiempo de permanencia en

el albergue resultaba problemática. Los testimonios de Edith (Honduras) y de Clara y Serafín (El Salvador) dan cuenta de esa disyuntiva.

Edith (27) vivía en un barrio ubicado en las afueras de San Pedro Sula junto a su marido (28) y dos hijos (9 y 5) pero debieron huir por las amenazas crecientes de un pandillero que se había obsesionado con ella y pretendía apropiársela. Al momento de partir su hijo mayor cursaba tercer grado de nivel primario y el menor segundo año de preescolar (además ambos asistían a una escuela de fútbol). Frente a la pregunta sobre la posibilidad de que sus hijos asistan a una escuela durante su estadía en Mambré respondió que sí estaba interesada pero que debía pensarlo y hablar con su marido antes de tomar una decisión. Al día siguiente me comentó que él no había estado de acuerdo, le había contestado que no tenía sentido que vayan a manchar un libro si iba a ser por dos semanas. Por su parte, dijo que se trataba de una decisión que podía interferir de algún modo con los planes familiares de seguir el viaje, porque si sus hijos asistían a una escuela luego tendrían ganas de quedarse y sería más difícil continuar. Una semana después abandonaron el albergue.

Clara (49) y Serafín (56) viajaban con sus siete hijos. Salieron de El Salvador porque una pandilla se apropió de su emprendimiento productivo y amenazó a la familia. Frente a la pregunta sobre la posibilidad de asistir a la escuela, Serafín respondió que no lo había pensado. Luego comentó que él, su esposa y tres de sus hijos mayores de 18 años se encontraban trabajando temporalmente y que le gustaría que sus hijos más pequeños puedan asistir –sus nombres eran Micaela (12) e Isaías (9) y en ese momento escuchaban la conversación–. A continuación evaluamos las condiciones en las que podrían asistir y les mencioné que una trabajadora del albergue podría acompañar a las/os niños/as a la escuela cuando ellas/os trabajen.

Un par de días después de esa charla Micaela se acercó a conversar conmigo. Quería saber más sobre la escuela, me preguntó cómo era, dónde quedaba, si era lejos y si se podía llegar caminando. También dijo que su papá tendría que comprarle una mochila y unos cuadernos pero que era probable que no tenga dinero. La respuesta por mi parte fue que había que ir paso a paso, que primero había que hablar con su madre y su padre, después había que ver el tema de la inscripción, y después venía el resto. En cuanto a la mochila y los cuadernos, mencioné que en el albergue tenían algunas y que también había dinero para comprar otros elementos necesarios. Entonces ella dijo que estaba bien y se fue.

Ese día volví a hablar con Clara y Serafín. En un momento Serafín mencionó que le habían ofrecido mochilas y útiles escolares en una OSC que los estaba ayudando, pero Clara lo interrumpió diciendo que no estaban seguros de mandar a los chicos a la escuela porque ellos estaban trabajando y no tendrían quién los lleve. Tres semanas después continuaron su viaje.

Llevarlos a la escuela

Si bien en Mambré habían existido dos casos de NNA residentes que fueron a una escuela, no existía un protocolo para realizar inscripciones ni contaban con contactos en escuelas cercanas. Luego de un primer

recorrido en el que no fue posible encontrar vacantes, comencé a dialogar con el supervisor de nivel primario correspondiente. A partir de ese momento se contó con un aliado que brindó información valiosa, facilitó los trámites de inscripción y ayudó a establecer contactos con otros actores educativos; frente a cada escollo su postura fue buscar soluciones, considerando como alternativa un programa de educación acelerada (Programa SEAP 9-14). Además, como todas las inscripciones para las escuelas de su zona dependían de su persona, el proceso resultó relativamente rápido y sencillo. Según su palabra, tomó la decisión de implementar este sistema en busca de garantizar una vacante a todas/os las/os NNA que lo soliciten. Los dos primeros relatos dan cuenta de ese proceso, el último presenta condiciones diferentes que involucraron a funcionarios del nivel secundario.

Rudy y Emanuel

Las experiencias relatadas aquí tienen puntos de coincidencia por haber asistido a la misma escuela pero también por las amistades entabladas entre las familias de los protagonistas. Rudy (14) provenía de una ciudad pequeña de Guatemala. Había iniciado el viaje con su hermana Daniela (36) –que también era su tutora legal– luego de que ambos sobrevivieran a un intento de asesinato en su casa a manos de su esposo. Emanuel (9) viajaba con su abuela Ester (75), su madre Gisel (42), su padre Atahualpa (44), y su hermana Rafaela (14), cuyo relato se desarrolla en la siguiente sección. Habían partido desde la capital de Nicaragua luego de que Atahualpa fuera apresado y amenazado por manifestarse políticamente en contra del gobierno. Ambas familias vivieron en el albergue durante más de dos meses.

La inscripción de Emanuel se realizó sin inconvenientes y su paso por la escuela no tuvo sobresaltos. Contaba con documentos con apostilla de la Haya, certificados de estudios, y el examen de colocación que realizó en la supervisión lo ubicó en el mismo nivel que había dejado en su país. A su vez, sus padres no dudaron en inscribirlo y contó con el apoyo de su familia para trasladarse a la escuela y realizar las tareas. Por otra parte, el albergue cubrió los costos del uniforme escolar y los útiles necesarios.

La situación familiar de Rudy tenía algunas diferencias. Cuando huyeron de su país Daniela estaba embarazada y cuando llegaron al albergue su bebé (Manuela) tenía pocas semanas de vida. Como su hermana debía trabajar para conseguir el dinero que les permitiera continuar el viaje, Rudy debía ocuparse de cuidar a Manuela. Quizás por ese motivo Daniela no se alistó a horario y no pudo cumplir con las dos primeras con el supervisor. Otra diferencia fue que el examen de colocación de Rudy lo ubicó en sexto año de primaria, cuando él había iniciado el primer año de secundaria en su país. Finalmente, luego de pensarlo durante varios días, decidieron realizar la inscripción.

Durante las primeras semanas de Rudy en la escuela se lo vio contento y con buen ánimo. Hacía las tareas y además cuidaba a su sobrina. En una conversación informal me contó con tono quejoso que le habían avisado que debía prepararse para la fiesta de fin de año, tenía que conseguir un traje y aprender a bailar el vals. Si bien intentaba mostrarse molesto, se le notaba cierto entusiasmo por la proximidad del evento. Pero después de esta etapa, como su hermana había iniciado otro trabajo, tuvo que faltar a la escuela dos o tres veces por semana para

cuidar a Manuela. En paralelo, la relación de Daniela con las/os trabajadoras/es del albergue fue empeorando cada vez más hasta llegar a un punto de mucha tensión. El conflicto se inició porque se había acordado cubrir los costos de una guardería para Manuela, para que Rudy pueda asistir regularmente a la escuela, pero Daniela no cumplió con su parte del trato. Luego escaló cuando ella decidió que iban a seguir viaje cuando faltaba poco para que Rudy termine las clases.

El mismo día de su partida, tuve una conversación con Rudy en la que le pregunté por su experiencia en la escuela. Me dijo que le había ido bien, que la maestra era buena, que con sus compañeros le había ido bien también y se había hecho algunos amigos. Solo le había faltado conocer más sobre música o videos de México, porque como su celular andaba mal no lo había llevado a la escuela. De las materias le había gustado más matemática, aunque ya le gustaba de antes –en Guatemala había ganado un concurso departamental de matemática y había viajado a la capital para participar de una competencia nacional donde recibió un diploma de reconocimiento–. Sobre la fiesta de fin de año me comentó que si no la hubieran pospuesto un mes, habría podido asistir.

Su último día de clases fue un jueves, porque el día siguiente no había clases; al final de esa jornada le avisó a la maestra que iba a dejar de asistir. A sus compañeros no quiso avisarles, “porque sino ahí todos iban a preguntar: ¿y para dónde vas? ¿y cuándo vas a volver? y un montón de cosas le preguntan” (Entrevista a Rudy, 11 de junio de 2019).

Rafaela

El proceso de inscripción de Rafaela se realizó en paralelo al de Emanuel. Ella también contaba con documentos certificados, comprobantes de estudio y el examen de colocación la ubicó en el mismo nivel que cursaba en su país, equivalente a tercer año de secundaria en México. Por recomendación del supervisor el primer contacto se realizó con una escuela cercana (correspondiente a otro nivel de supervisión escolar). Allí los recibió el subdirector, que fue amable, les comentó que conocía Nicaragua –y que tenía amigos allá– y les dijo que contaban con una vacante, pero que la inscripción debía iniciarse en una dependencia de la SEP externa a la escuela.

Cuando se presentaron en esa oficina les respondieron que no podrían inscribir a Rafaela para el ciclo lectivo vigente. Para comenzar el trámite se debían validar los certificados de estudio y se debían realizar exámenes de equivalencia, lo que llevaría un mes o más; para ese momento el sistema de inscripción no permitiría realizar nuevos ingresos debido a que el ciclo lectivo se encontraba avanzado. Unos días después de esta negativa, habiendo consultado las normas de inscripción de la SEP, volvieron a intentarlo, pero una vez más no tuvieron éxito. Finalmente decidieron iniciar el proceso de validación de los certificados de estudio. Para hacerlo tuvieron que pagar un monto por cada certificado, incluidos los de nivel primario. Luego de pagar les dijeron que vuelvan dentro de tres meses.

Mientras transcurría esta gestión, el albergue había avanzado en un diálogo con el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). En ese marco, unos agentes de INEA hablaron con Rafaela y le ofrecieron la posibilidad de realizar un examen para certificar el tercer año de secundaria. En esa charla le explicaron que el examen tenía 70 preguntas –sobre matemática, lengua y ciencias– y se podía hacer dentro de dos semanas (aunque no le dieron los materiales de estudio ni le indicaron dónde conseguirlos). Unos días después Rafaela les comunicó que aceptaba la propuesta, pero este intento también resultó infructuoso. Cuando faltaba un día para el examen, luego de haber estado estudiando durante varios días –mediante búsquedas en internet y con materiales que consiguió junto a su madre en una fotocopiadora cercana–, los agentes de INEA se comunicaron con el albergue para avisar que Rafaela no podría realizarlo porque habían notado que tenía menos de 15 años y su reglamento interno no lo permitía. Unos días después de este episodio volvieron a comunicarse para decir que sí podría realizar el examen pero Rafaela y su familia se encontraban próximos a partir.

Conclusiones

En esta ponencia se pudo apreciar cómo la posibilidad de ir a la escuela irrumpió al interior de formas de vida construidas en torno al albergue, dirigiendo la atención de los adultos hacia el cumplimiento de un derecho fundamental de las/os NNA migrantes. Las experiencias descritas dan cuenta de las dificultades que existen para que la escuela se incluya como una opción efectiva, tanto por las trabas burocráticas del sistema educativo como por las condiciones de precariedad de las familias. Pero también muestran que la escuela puede sumarse al conjunto de actores que contribuyen a formar el sentido de ordinario que permite cierta recuperación luego de vivir situaciones traumáticas, brindando además un espacio distinto a otros, donde es posible reencontrarse con un tiempo liberado de las responsabilidades y exigencias del viaje, un lugar donde volver a habitar un mundo propiamente infantil o juvenil (Masschelein y Simons, 2014). A partir del estudio realizado se puede considerar como alternativas efectivas a la escuela a los programas de educación acelerada y las clases brindadas en los albergues, bibliotecas u otros lugares disponibles.

Por otra parte se presentaron distintas escenas de instrucción, en las que las/os NNA entraban en contacto con contextos que se abrían a dar cumplimiento a su derecho a la educación. Allí se aprecian intervenciones en busca de acceder a la escuela, procesos de adaptación y momentos de resignación frente a la imposibilidad de lograrlo. El foco sobre estas escenas permite restaurar la presencia que tuvieron las/os NNA en los procesos descritos, tanto para motivar las acciones de los adultos como para encausar el trabajo de investigación. Prestándoles atención y formulando preguntas sobre cómo interpretarlas –disponiéndose a una escucha con delicadeza (ver Das, 2015a, p.211)–, quizás sea posible cuestionar las acciones que se emprenden para dar cumplimiento a sus derechos, en especial un derecho fundamental como es el acceso a la escuela.

Referencias

- Álvarez, S. y Glockner, V. (2018) "Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio México y U.S.", *Entre Diversidades*, (11): 37-70, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6744497>> (9 de abril, 2019).
- Das, V. (1998) "Wittgenstein and Anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 27 (1): 171-195, doi:10.1146/annurev.anthro.27.1.171.
- Das, V. (2015a) *Affliction: Health, Disease, Poverty*, Nueva York, Fordham University Press.
- Das, V. (2015b) "Adjacent Thinking: A Postscript" en *Wording the Word. Veena Das and Scenes of Inheritance*, Nueva York, Fordham University Press, pp. 372-399.
- Das, V. (2016) "The Boundaries of the 'We': Cruelty, Responsibility and Forms of Life", *Critical Horizons*, 17 (2): 168-185, doi: 10.1080/14409917.2016.1153888.
- Das, V. (2017) "Comment to Didier Fassin, Matthew Wilhelm-Solomon & Aurelia Segatti, Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South Africa", *Current Anthropology*, 58 (2): 176-177, doi:10.1086/691162.
- Fassin, D., Wilhelm-Solomon, M., y Segatti, A. (2017) "Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South Africa", *Current Anthropology*, 58 (2): 160-187, doi:10.1086/691162.
- Han, C. (2014) "The Difficulty of Kindness: Boundaries, Time, and the Ordinary" en Veena Das, Michael Jackson, Arthur Kleinman y Singh Bhargupati (eds.) *The Ground Between. Anthropologists engage philosophy*, Durham y Londres, Duke University Press, pp. 71-93.
- Lear, J. (2015) "Waiting with Coetzee", *Raritan*, 34 (4): 1-26, <<https://raritanquarterly.rutgers.edu/issue-index/all-volumes-issues/volume-34/volume-34-number-4>> (29 de julio, 2020).
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *En defensa de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2020) "Missing Migrants. Tracking Deaths Along Migratory Routes", <<https://missingmigrants.iom.int/>> (1 de mayo, 2020).
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2019) "Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica México", México, 29 de abril, <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas_29042019.pdf> (23 de junio, 2020).
- Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación del Gobierno de México (2020) "Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México", México, Secretaría de Gobernación, SEGOB, marzo, <http://portales.segob.gob.mx/work/models/PolíticaMigratoria/CEM/Estadística/NNA/NNA_Sintesis_2019.pdf> (2 de mayo, 2020).