



ESTUDIANTES MIGRANTES INDÍGENAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Martha Josefina Franco García
Ángeles Bello Olano

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación



Resumen

En el marco de los desplazamientos poblacionales y su impacto en los procesos educativos, realizamos esta investigación de corte cualitativo con el propósito de identificar en el contexto de la pandemia de COVID 19, los procesos de formación de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en condición de migración. El trabajo de campo lo realizamos a través de entrevistas y observaciones en la escuela de educación Indígena Emiliano Zapata ubicada en la periferia de la ciudad de Puebla. Empleamos como nociones: interculturalidad crítica, tarea formal y herramientas tecnológicas. Entre los hallazgos encontramos que a pesar del trabajo comprometido de las y los docentes y el proceso intercultural en la institución, las experiencias educativas de las NNA fueron marcadas por precariedades como la economía familiar, el nivel de escolaridad de los padres, el restringido acceso tecnológico y la tarea formal que se enfocó en procesos instructivos, aún así, las NNA adquirieron conocimientos para la vida y algunos contenidos curriculares. Quienes retornaron temporalmente a sus pueblos (25% del alumnado) tuvieron experiencias formativas que consolidan su realidad migrante, como sujetos de frontera, ubicados en dos mundos de la vida en los que aprenden a reconocer significados, sentidos y formas de vida.

Palabras clave: Procesos educativos, migración indígena, pandemia, interculturalidad.

Introducción

La condición migratoria de niñas, niños y adolescentes (NNA) se asocia a su desempeño escolar, la OCDE (2012) refiere que los alumnos inmigrantes de primera generación tienen menos probabilidad de asistir a la educación infantil, más probabilidades de repetir grado y abandonar la escuela, en relación a sus pares no migrantes. Sumada a esta desventaja, la pandemia de COVID 19, creó condiciones de mayor precariedad para ellos.

Investigaciones sobre estudiantes que migran del campo a la ciudad en México, reportan que el currículum no es pertinente y los maestros no cuentan con herramientas pedagógicas para enfrentar sociedades plurilingües y pluriculturales (Czarny, 2007; Franco, 2016; Hernández y Maya, 2016; Martínez, 2008; Rebolledo, 2018; Rebolledo y Méndez 2018). Por ello, la necesidad de considerar en las políticas públicas, la realidad de estos estudiantes como sujetos de derecho (Czarny y Martínez, 2018).

Trabajos como los de Rebolledo y Méndez (2018) y Hernández-Rodríguez (2021), muestran los modos de inserción en las ciudades de las familias y sus hijos considerando las historias de migración indígena, identificando cómo los NNA se relacionan con la escuela. Hernández y Maya (2016), muestran las interacciones sociales entre estudiantes indígenas y los maestros y estudiantes mestizos, encontrando discriminación hacia los estudiantes indígenas.

Desde el acercamiento a procesos bilingües, se desarrollan trabajos que buscan entender los problemas entre oralidad y escritura en contextos indígenas migrantes, tanto en las aulas como en los hogares (Flores, 2007; Martínez, 2008).

En Puebla (donde realizamos esta investigación), encontramos trabajos de Martínez (2008), Franco (2016) y Pérez (2019) quienes identifican que la identidad indígena de las y los profesores permite que mantengan una relación cercana con padres y estudiantes indígenas, desde el reconocimiento de la diversidad e implementan procesos educativos que desarrollan la relatividad cultural y lingüística; no obstante, tienen limitantes para trabajar la interculturalidad y bilingüismo.

Desde este campo problemático, nuestro propósito es identificar en el contexto de la pandemia de COVID 19, cómo se llevaron a cabo los procesos de formación de NNA indígenas en condición de migración en la ciudad, lo que tuvo que ver con lineamientos del Sistema Educativo Mexicano y las acciones docentes.

Realizamos la investigación en la escuela primaria indígena Emiliano Zapata ubicada en la colonia San José los Cerritos en la ciudad de Puebla. La institución cuenta con 634 estudiantes. El 89.5% son oriundos de la ciudad de Puebla y el 10.6% nacieron en otro lugar, 5.6% llegaron del interior del estado de Puebla y el 5% de otra entidad federativa (Escuela Emiliano Zapata, 2021). Este 10.6% representa la migración reciente y el resto son segunda y tercera generaciones de migrantes. El 2% de ellos son migrantes pendulares, se desplazan entre su pueblo y San José los Cerritos más de una ocasión durante el ciclo escolar.

Planteamientos teórico-metodológicos

El entramado teórico articula las nociones de interculturalidad, tarea formal y herramientas tecnológicas, referentes que confluyen en la cultura académica “instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los significados y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones” (Pérez-Gómez, 2004, p. 255).

Respecto a la interculturalidad, reconocemos en el ámbito educativo mexicano, que por décadas se instaló la interculturalidad intitucional, no obstante, los resultados son cuestionables, por ello es necesario dar un giro epistémico situándonos en la interculturalidad crítica como:

Proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas...implosión desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; para reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2008, p. 140-141).

En este sentido, asumimos que vivimos en sociedades marcadas con diversidad cultural, atravesadas por múltiples visiones y prácticas, en las que existen desigualdades significativas, tanto materiales como simbólicas, por ello la interculturalidad implica “el trabajo cognitivo que contribuya a convertir la diversidad epistemológica y cultural en un factor de capacitación favorable” (de Sousa, 2018, p. 56).

En el enfoque intercultural, la tarea formal tiene importancia porque a través de ella se operan los procesos de enseñanza-aprendizaje pues representa “la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar” (Sacristán, 2013, p. 254).

En la acción pedagógica “la tarea es el elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el curriculum y los efectos reales del mismo”,(Sacristán, 2013, p. 286) al articular el contenido y la forma de tratarlo (mediante recursos didácticos), teniendo en cuenta los intereses y saberes previos de las y los estudiantes.

Las tareas formales entrecruzan la actividad de profesores y alumnos, mediante actividades en las que se expresa la práctica pedagógica que durante la pandemia y pospandemia se ajustó a condiciones particulares de interacción y comunicación.

En la pandemia el empleo de la tecnología digital constituyó la herramienta de la tarea formal, al considerarse constitutiva de los sujetos, pero su forma de apropiación fue evidentemente jerárquica y diversa. Así, “leer el mundo bajo la clave de las conexiones coloca de otro modo la cuestión de los bienes sociales, de los patrimonios culturales estratégicos y de su distribución desigual (García-Canclini, 2005, p. 79).

Dussel y Trujillo (2018) refieren que las tecnologías digitales en educación “son medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares, y las escuelas son embalajes heterogéneos, negociados e impulsados por los actores que las componen (p.142). Desde esta aseveración reconocemos la diversidad de experiencias, impactos y alcance de las herramientas tecnológicas digitales en los procesos educativos, lo que nos remite a advertir la articulación entre el derecho a la educación y la conectividad (Contreras, 2022).

Y es que “en las pedagogías de la emergencia, se están usando varias plataformas digitales, las que están más a mano, pero habría que analizar qué entornos socio-técnicos configuran y cómo podemos ponerlas a funcionar para los objetivos pedagógicos” (Dussel, 2020, p.21), ya que “el teléfono móvil como el gran objeto conexionista” (García-Canciani, 2005, p. 75) en el ámbito educativo tuvo una función de primer orden (INEGI, 2020). No obstante, por sus características (tamaño y funciones) no se equipara con las computadoras, lo que generó evidentes desigualdades, en su uso y logros educativos.

Respecto al enfoque metodológico, la investigación es cualitativa, construimos los datos junto con nuestros informantes para comprender el fenómeno de estudio de manera holística (Piña, 1998; Taylor y Bogdan, 1999), tomando en cuenta el contexto socio-histórico. Para ello empleamos como técnicas la observación y la entrevista.

La observación la realizamos de manera permanente en nuestra estancia en la escuela, lo que nos permitió “explorar los fenómenos tales como ellos emergen” (Taylor y Bogdan, 1999,p.34). Y la entrevista en la que realizamos una interacción verbal, a partir del diálogo inducido, nos permitió “acercarnos a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros” (Rodríguez, 1999, p.167). Con ello entablamos un diálogo con 27 estudiantes migrantes, 18 maestros y la directora de la primaria, para comprender la realidad de estudio.

Procesos educativos en pandemia desde la condición migrante

La escuela Emiliano Zapata, es una institución de educación indígena ubicada en la ciudad de Puebla, los estudiantes son de origen migrante, algunos migraron recientemente (10.6%), y de los otros, sus familias lo hicieron con anterioridad, por lo que ellos son migrantes de segunda o tercera generación, quienes mantienen nexos socio-culturales con las comunidades de origen de los padres.

El 28.2% de los estudiantes tienen hablantes de una lengua indígena en casa. El mayor porcentaje habla el mazateco (18.9%), náhuatl el 4.2%, totonakú el 3.5% y otras lenguas el 1.6% (mixteco, ngigua y tzeltal). Estos grupos étnicos se relacionan entre ellos debido a que la migración se ha efectuado a través de las redes migratorias familiares y de paisanaje, lo que crea espacios de socialización intraétnica, además de relaciones más abiertas.

Anterior a la pandemia, el colectivo escolar reconoció los procesos migratorios, la diversidad lingüística y cultural del alumnado y en torno a ello construyó procesos educativos de

reconocimiento, construyendo un espacio de construcción intercultural que dio a la escuela identidad propia, lo que contribuyó al autorreconocimiento y a bajar índices de deserción, abandono escolar, reprobación y lograr que aumentara el número de estudiantes inscritos en posteriores niveles educativos.

Sin embargo, los logros obtenidos quedaron a la deriva frente a la dura realidad que se vivió durante la pandemia, en ese tiempo se visibilizaron y acrecentaron las deficiencias en las instituciones del Estado (INEGI, 2020) y la economía entró en crisis, cuestión que impactó en la realidad de los estudiantes y sus familias. Insaurralde (2020), Tarabini (2020) y Cabrera (2020) sostienen que las relaciones de desigualdad en condiciones de pandemia restaron oportunidades de formación a los grupos históricamente desfavorecidos.

La primera indicación de las autoridades de la SEP fue cerrar la escuela y los docentes se vieron forzados a implementar clases en línea, para ello se capacitaron de forma expedita para trabajar en plataformas digitales y convocar a sus estudiantes para que se conectaran de manera virtual a las clases.

La profesora del aula de medios de la escuela Emiliano Zapata fue fundamental al guiar la formación de los profesores desde el plano pedagógico en el uso de la tecnología. El apoyo y disposición de los profesores permitieron la tarea formal acorde a las circunstancias.

La maestra Lucy nos preparó en habilidades digitales, el uso de la plataforma y sus recursos, también nos hizo muchos videos, muchas actividades para que los niños trabajaran y fueran como nuestras actividades detonadoras, trabajamos la parte socioemocional, cuentos, también nos enseñó a realizar las fichas digitales interactivas para que fueran interesantes para los estudiantes (profesora 3^ºA).

Sin embargo, pocos alumnos se conectaban (únicamente un 18% y la mayoría de manera intermitente). “Los días martes nosotros teníamos clase virtual con ellos, pero no todos se conectaban, sabíamos entender cuando ellos sí podían y cuando no, porque la mamá, el papá o quien estuviera al tanto del niño decía: maestra es que no tengo para mis megas” (profesora 1^ºA).

La mayoría de las NNA se conectó por celular, en una pantalla pequeña en la que tenían que poner atención, y no tuvieron los aditamentos necesarios para interactuar en clase, todo ello precarizó la adquisición de los aprendizajes planeados por los profesores. El costo para el acceso a INTERNET repercutió en la inasistencia de los estudiantes a las clases virtuales, de esta manera la actividad de los docentes (planeación, diseño de materiales y clase virtual) menguó su impacto:

“Mediante whats app enviaba mis tareas. No me gustaba entrar a las clases, no era igual” (estudiante 1-6^ºC).

El trabajo educativo se llevó a cabo en un contexto digital que ordena la experiencia e instala sentidos y significados (Dussel, 2020), a la vez que remarca desigualdades (García Canclini, 2005).

La brecha digital mostró las carencias de las y los estudiantes en los procesos de aprendizaje, lo que propició alejamiento del trabajo escolar. Tarabini (2020) refiere que la “desvinculación pasa tanto por lo cognitivo como por lo conductual y, sobre todo, por lo emocional. Desvinculación ahora también física y tecnológica, pero que no llega sola ni se crea en medio de la nada” (Tarabini, 2020, p. 149) ya que es producto de una serie de desigualdades concatenadas: “Donde tuvimos problemas fue en los niños que de por sí estaban en rezago educativo, con o sin pandemia eran niños descuidados por los padres y con la pandemia fue más notorio”(1° C).

Ante la poca respuesta y resultados del uso de la plataforma virtual, el colectivo docente diseñó ficheros interactivos que enviaban a los NNA por WhatsApp; y los reprodujeron en forma de cuadernillos. También elaboraron videos con algunos contenidos escolares e hicieron llamadas de audio a las mamás para explicarles cómo tenían que trabajar sus NNA. Para ello el teléfono celular fue el medio tecnológico que estuvo al alcance.

“Como la mayoría cuenta con celular, por medio del celular estuvimos en contacto y los niños indígenas migrantes pues también y creamos el grupo de WhatsApp, de esa manera hacíamos llegar las actividades” (profesor 5° A).

Sobre el uso del celular como herramienta escolar, el INEGI (2020), refiere que el 72% de los estudiantes lo emplearon a nivel nacional y en esta escuela fue mayor su uso, a pesar de que pedagógicamente una pantalla de esas dimensiones dificulta el aprendizaje.

En el caso de las NNA que no tuvieron celular o datos, la profesora de 3°C señala: “veníamos a la escuela a entregar cuadernillos o íbamos a domicilio para que los alumnos pudieran realizar las actividades”.

“Un carro venía a dejar las hojas a mi casa y la maestra mandaba mensajes en el celular de mi mamá” (estudiante 1°C). De todas formas se empleó el celular, como medio para la comunicación entre los profesores y tutores de las NNA.

“El valor de toda propuesta para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales” (Sacristán, 2013, p. 241), en este sentido, gran parte de las actividades asignadas fue a través de fichas virtuales o en papel, donde las y los docentes intentaron situar la tarea formal en el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello trabajaron de manera conjunta por grado escolar para escoger contenidos básicos y diseñar estrategias didácticas.

Los docentes recuperaron la tecnología para crear fichas interactivas que remitían a los estudiantes a un video, un cuento o alguna estrategia de aprendizaje como un esquema o cuadro sinóptico, y posteriormente se les solicitaba realizar algunas actividades referentes al tema, sin embargo, el canal de comunicación mantuvo una barrera, pues el proceso se dio en forma ejecutiva, el diseño de las tareas se mantuvo en una sola dirección, el profesor como emisor y el estudiante como receptor que ejecutaba las instrucciones paso a paso: “Te dejaban tarea por WhatsApp y por ahí las mandabas” (estudiante 5°B). Y en relación a los estudiantes que trabajaron con cuadernillos, la actividad instructiva no tuvo ruta interactiva, colorido y video.

Respecto a la movilidad de algunos NNA, esta se realizó en forma inversa (de retorno a sus pueblos). Los profesores señalan que un 25% de sus estudiantes se fueron a sus comunidades: “muchos alumnos regresaron a su lugar de origen a raíz de que los padres se quedaron sin empleo o por la enfermedad; unos porque murieron sus familiares. A otros niños los llevaron con los abuelos o tíos y los papás estaban aquí” (profesora 3°B). En esas circunstancias los docentes trabajaron los materiales desde el aprendizaje situado, realizaban actividades contextualizadas “ubicando a la educación como parte indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (Sagástegui, 2004, p. 30).

Los alumnos realizaron actividades propuestas por sus docentes a partir del contexto en el que se encontraban. Les preguntaban ¿Qué medidas de higiene estás tomando en el lugar donde vives?, ¿Qué actividades productivas se realizan donde te encuentras? Propusieron la investigación de prácticas sociales y trabajaron contenidos socioemocionales a partir de la experiencia vividas.

Estos estudiantes en las comunidades de origen de sus familias tuvieron aprendizajes articulados al contexto y a los contenidos escolares: “Aprendí a cocinar, resolver problemas de matemáticas, a dibujar y a entender la lengua mazateca” (estudiante 3-6°A). “Yo aprendí varias cosas como dar de comer a los animales de patio, ir al campo, aprendí cómo se vende maíz, aprendí a valorar mi salud y cosas de la escuela” (estudiante 5-6°C)

“En la escuela en línea aprendí lo de los libros y también a cuidarme, la higiene personal, además aprendí en mi pueblo a ir al campo, la cosecha, la pisca, lo que es un surco, a sembrar haba, frijol, elotes de la milpa, a dominar el balón. También pude cambiar muchas cosas de mí” (estudiante 6-6°C).

Estas NNA aprendieron además de contenidos académicos planteados por el docente, actividades productivas, sociales y culturales del pueblo y a pesar de que los profesores trataron de situar el aprendizaje, los alumnos no hacen referencia a ello.

En relación a los logros académicos, los docentes refieren que fueron ambiguos y los estudiantes mencionan que sentían que las y los maestros les apoyaron poco. Por ello la ayuda en casa (de la madre, el padre, la hermana o el tío) fue importante. Sin embargo, no todos tuvieron apoyo familiar “yo trabajaba, poco aprendí, las actividades del fichero los hacía sola” (estudiante 6°B).

Los estudiantes señalan que aprendieron a cuidarse y respecto a los contenidos curriculares expresan pocos y de manera general: “Aprendí que me debo cuidar y proteger del COVID, aprendí los números” (estudiante 2°A). “A cuidarme, sana distancia, matemáticas, figuras, operaciones básicas, cuerpos geométricos, cuentos, mapas” (estudiante 1-6° C).

Al respecto la directora comenta: “antes de la pandemia trabajábamos bien, teníamos logros que iban en ascenso, implementamos proyectos con buenos resultados, con la pandemia todo se echó para atrás, los resultados no fueron satisfactorios”.

Esto se advierte también a nivel internacional, UNICEF (30-03-2021) señala que por motivo de la pandemia la educación en las escuelas enfrentó una pérdida de aprendizajes en los estudiantes

más vulnerables. En el caso de América Latina y el Caribe, UNICEF y el Banco Mundial (23-06-2022) estiman que “alumnos de la región perdieron 1.5 años de aprendizaje [y que] cuatro de cinco niños no podrán comprender un texto simple”(s/p). En la escuela Emiliano Zapata el 87% de las NNA señalaron que casi no aprendieron los contenidos escolares al no encontrarse de manera presencial en la escuela. La institución convertida en espacio virtual, no logró sostener procesos formativos sistematizados.

En el retorno escalonado hubo un protocolo de recibimiento y un diagnóstico para conocer los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. En esos meses, los estudiantes iban a la escuela dos o tres días y los demás días tenían trabajo autónomo. Actualmente, con los estudiantes en la escuela (sólo 6 no regresaron de sus pueblos), las experiencias educativas se han recuperado de manera reflexiva. Los maestros reconocen que hubo aspectos que seguirán implementando en la formación de los estudiantes: “desarrollar la capacidad autónoma en los niños yo creo que se debe seguir alimentando; que los niños tengan la capacidad de estudiar” (Profesor 4° B). “Yo estoy trabajando en cómputo con ejercicios interactivos, las maestras me dicen qué tema están viendo y yo trabajo con ellos a manera de repaso” (Profesora aula de medios). “Seguimos planeando de manera colectiva, vemos realmente qué necesitan aprender los niños” (profesora 1° C). “A los niños ya les gustó lo del cuenta cuentos, ahora lo hacemos en el patio” (Profesora de 2° C).

Conclusiones

Las y los docentes desarrollaron habilidades digitales y trabajaron la planeación situada y focalizada. Los estudiantes aprendieron conocimientos para la vida y algunos el trabajo autónomo. Quienes se fueron a sus pueblos ampliaron su competencia comunicativa y lingüística en las lenguas de sus comunidades y aprendieron prácticas sociales y productivas.

El limitado acceso a las tecnologías se sumó a otras carencias. El registro de los procesos educativos fue marcado por precariedades como la economía familiar, el nivel de escolaridad de los padres (lo que limitó el apoyo a sus hijos), el restringido acceso tecnológico y la tarea formal que se enfocó a procesos instructivos.

De las y los estudiantes de la institución, un 25% se fue a sus pueblos y regresaron con experiencias formativas que consolidan su realidad de desplazamiento, que los sitúa como sujetos de frontera, quienes se ubican en dos mundos de la vida porque de ambos están aprendiendo a reconocer significados, sentidos y formas de vida.

Respecto a la cultura y lengua de los estudiantes indígenas migrantes, quienes se desplazaron a los lugares de origen familiar, estuvieron inmersos en la cultura de las comunidades de referencia lo que les permitió realizar las prácticas sociales del lugar y tener un mayor conocimiento de la lengua de herencia, sin embargo, eso no impactó en los procesos de aprendizaje escolar pues no se logró trabajar de manera plurilingüe y pluricultural a través de las fichas.

Sobre los logros académicos, estos fueron mínimos. Los profesoras hacen referencia a un vacío y los estudiantes sin conocer los programas de estudio, refieren que aprendieron poco y sobre ese referente común se vuelve a instalar la actividad escolar diaria con grandes y evidentes desafíos para esta escuela de educación indígena en un contexto periurbano con diversidad cultural.

Bibliografía

- Cabrera, L.(2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. 13(2), pp.114-139.
- Contreras, R.(2021). el derecho a la educación y laprogresividad en tiempos de la pandemia. *Revista de la facultad de derecho de México*. 71(279), pp.5-43.
- Czarny, G.(2007). “Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (34), pp.921-950.
- Czarny, G. y Martínez E.(2018). Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las ciudades: Retos para la política educativa. En Carlos, Rodríguez y Teresa, Rojas. *Migración interna, infancia y Derecho a la Educación*, pp.259-283. Universidad Iberoamericana.
- de Sousa, B.(2018) Introducción a las epistemologías del sur. En P. Meneses y K. Bidaseca (coord). *Epistemologías del Sur*. CLACSO, pp.25-62.
- Dussel, I.(2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-GGES*. 6 (10), pp.13-25.
- Dussel, I. y Trujillo, B.(2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela, *Perfiles Educativos*. 40, pp.141-178.
- Flores, I.(2007). *Leo, comprendo y no existo: niños indígenas en una escuela urbana en Guadalajara*, tesis. CIESAS-México.
- Franco, M.(2016). Educación Indígena en la ciudad: recuento de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (4). pp.11-50.
- Hernández, D. y Maya, O.(2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14(2), pp.1161-1176.
- Hernández-Rodríguez, P.(2021). Agencia de niños y niñas hnöñhö en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 51(2), pp.71-102.
- INEGI (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf

- García-Canclini, N.(2005). *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Insaurralde, Moira (2020). Deserción escolar en poblaciones indígenas del Chaco a causa de la pandemia. *UNEE*. pp. 37-38.
- Martínez, E.(2008). Vacíos en la práctica docente en aulas urbanas. Reflexiones desde una escuela primaria plurilingüe y multicultural de la Angelópolis como resultado de los procesos migratorios indígenas. *XII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, CIESAS/ UADY.
- OCDE (2012). Equity and equality of opportunity. In education today. OCDE.
- Pérez Gómez, A. (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, S.(2019). *Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán*. UPN.
- Piña, J.(1998). Consideraciones sobre la etnografía educativa, *Perfiles Educativos*. (78), pp.39-56.
- Rebolledo, N.(2018). Indígenas en escuelas de educación básica de la ciudad de México”, *Revista Ibero-Americana em Educação*, 13(2), pp.1252-1263.
- Rebolledo, N. y Méndez, D.(2018). Educación básica de migrantes indígenas en Querétaro. En Carlos Rodríguez y Teresa, Rojas. *Migración interna, infancia y Derecho a la Educación*, pp.311-336. Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, G. et.al.(1999). Métodos de la investigación cualitativa. Aljive.
- Sacristán, G.(2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sagástegui, D.(2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Sinéctica*, 30(24).pp.1-24.
- Tarabini, A.(2020). ¿Para que sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2). pp.145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Taylor, S. y Bogdan, R.(1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNICEF (30-03-2021). A falta de que las escuelas de 23 países reabran por completo, la educación corre el riesgo de convertirse en el mayor factor de división a medida que la pandemia de COVID-19 se adentra en el tercer año. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/falta-de-que-las-escuelas-de-23-pa%C3%ADses-reabran-por-completo-la-educaci%C3%B3n-corre>
- UNICEF /Banco Mundial (23-06-2022). Cuatro de cada cinco niños en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>
- Walsh, C.(2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticas-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (19), pp.131-152.