

Recibido: 10 de febrero de 2022
Aprobado: 18 de ago. de 2022

estudios
sociológicos
de El Colegio de México

Primero en línea: 11 de mayo de 2023
2023, 41(123), sept.-dic., 699-732

Artículo

La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020

The School Incorporation of International Migrants in Mexico, 2020

Eunice D. Vargas Valle

Departamento de Estudios de Población
El Colegio de la Frontera Norte
Tijuana, México

ID <https://orcid.org/0000-0002-6980-3077>
eunice@colef.mx

Resumen: Con base en el Censo Mexicano de Población 2020, se analiza la inserción escolar de los menores de edad migrantes recientes procedentes de EUA y del Triángulo Norte de Centroamérica y sus factores asociados. Para tal fin, se utiliza estadística descriptiva y modelos de regresión logística multinomial. Ambos tipos de migrantes internacionales presentan mayor inasistencia escolar y rezago en grados que los no migrantes, los migrantes centroamericanos con cifras muy superiores a aquellos de EUA. El bajo estrato económico y la escasa educación de los padres de los centroamericanos, así como la ausencia de los padres en los hogares tanto



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

de los migrantes de Centroamérica como de EUA actúan como factores de riesgo para el abandono y la discontinuidad escolar.

Palabras clave: educación; migrantes; asistencia escolar; rezago en grados; desigualdad; integración.

Abstract: Based on the 2020 Mexican Population Census, we analyzed the school insertion of recent child migrants from the United States and the Northern Triangle of Central America and their associated factors. To this end, descriptive statistics and multinomial logistic regression models were used. Both types of international migrants have higher school absenteeism and grade repetition rates than non-migrants, with those for Central American migrants being much higher than for those from the United States. The low economic status and parental schooling of Central Americans, as well as the absence of parents in the home among both Central American and US migrants constitute risk factors for school dropout and discontinuity.

Keywords: education; migrants; school enrollment; age-grade gaps; inequality; integration.

En el siglo XXI, México pasó de ser un país expulsor a ser un país receptor de migrantes, tanto de migrantes de retorno de Estados Unidos (EUA) como de migrantes latinoamericanos, en particular de Centroamérica y el Caribe. En el caso de la niñez migrante, entre 2005 y 2010, ante el clima anti-inmigrante, el alza de las deportaciones y la crisis económica en EUA, se registró el crecimiento de la población de niños, niñas y adolescentes ([NNA](#)) provenientes de este país que acompañaban a sus familias en el retorno hacia México, especialmente de [NNA](#) nacidos

en EUA (Masferrer; Hamilton, & Denier, 2019).¹ Además, entre 2010 y 2020 se observó el incremento de NNA centroamericanos y caribeños (Aguilar, & Giorguli, 2016), en especial a partir de 2018, cuando de manera organizada arribaron miles de migrantes en caravanas que tenían como fin llegar a los EUA y solicitaron refugio por razones humanitarias en México, orillados principalmente por el crecimiento de la violencia en sus países (Hernández, & Cruz, 2020). En vista de las políticas de contención de EUA, miles de migrantes se vieron forzados a vivir del lado mexicano durante el proceso de solicitud de refugio a EUA, y algunos se quedaron en México ante las restricciones migratorias de aquel país (Torre; París, & Gutiérrez, 2021).

La educación de NNA es un derecho humano universal amparado por numerosos marcos normativos internacionales y nacionales. En el caso de los migrantes, es un derecho clave porque permite acceder y disfrutar de otros derechos en los países de acogida (Santibañez *et al.*, 2005; García, 2011). Este artículo analiza la inserción escolar de NNA inmigrantes recientes (2015-2020) de EUA y de los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNC) –Guatemala, El Salvador y Honduras– en México, a partir de los microdatos del Censo de Población 2020 (INEGI, 2021).² En particular, se examinan los niveles de inasistencia escolar y rezago en grados de cada grupo de migrantes y sus factores asociados; es de interés entender cómo las condiciones económicas, sociales y culturales de los hogares pueden intervenir en sus oportunidades de escolarización. A nivel nacional, entre 2015 y 2020, las poblaciones provenientes de EUA y del TNC –en su conjunto– fueron los grupos mayoritarios de NNA migrantes recientes en México (cálculos propios con base en INEGI, 2021), y si bien son inmigrantes heterogéneos en términos históricos, socioeconómicos y culturales, proceden de países que forman parte del subsistema migratorio mesoamericano (Durand, 2016) y su presencia en México se vincula a las políticas anti-inmigrantes de EUA.³

¹ Se usan los términos provenientes o procedentes de EUA para indicar a quienes se mudaron de EUA a México, grupos constituidos tanto por personas nacidas en México como en EUA.

² La fecha censal fue marzo de 2020; el censo se alcanzó a levantar antes del cierre escolar a consecuencia de la pandemia del Covid-19.

³ En este subsistema, EUA es el país de atracción y México y los países del TNC son los expulsores. Ante las políticas restrictivas de EUA, México se ha convertido en receptor

La evidencia previa sobre la escolarización de estos NNA migrantes muestra que la asistencia escolar es ligeramente inferior entre aquellos procedentes de EUA (Aguilar, 2014; Vargas, & Camacho, 2015; Glick, & Yabiku, 2016; Zúñiga, & Carrillo, 2020) y mucho más baja entre los migrantes procedentes del TNC (Aguilar, & Giorguli, 2016), en comparación con los no migrantes. Esto se debe a que los NNA migrantes registran barreras administrativas, económicas, culturales y sociales para la inserción y la permanencia escolar (Zúñiga; Hamann, & Sánchez, 2008; Cigarroa *et al.*, 2016; Román, & Valdés, 2021). Es de esperarse que en el último lustro continúe una inequidad educativa similar en detrimento de los migrantes o incluso más severa por el contexto de las movilidades recientes. Se sabe que los migrantes recientes de Centroamérica arribaron en condiciones de alta vulnerabilidad (Hernández, & Cruz, 2020; Torre; París, & Gutiérrez, 2021), lo cual podría dificultar la entrada y la permanencia en la escuela en México. También se sabe que en el último lustro, miles de migrantes retornaron de EUA a México por la persistente persecución y el clima discriminatorio anti-inmigrante en EUA, y que si bien decrecieron las deportaciones, regresaron migrantes con más largas estadías en EUA y, por lo tanto, mayores retos para la integración social en México (Vargas; Hamilton, & Orraca, 2022).

En el periodo 2010-2015, se registraron cambios legislativos a favor del acceso a la educación de los NNA migrantes internacionales. No obstante, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) no hizo ajustes para mejorar sus capacidades de atención a esas poblaciones. En junio de 2015 se modificó el acuerdo secretarial 286 de la Secretaría de Educación Pública, el cual eliminó del nivel básico la necesidad de la apostilla y la traducción oficial en los documentos educativos y de identidad emitidos en el extranjero (Jacobo-Suárez, 2017). Luego, la reforma a la Ley General de Educación de 2017 especificó que carecer de documentos académicos o de identidad no debe ser un impedimento para garantizar el acceso a la educación básica y media superior; apuntó además que el Estado se halla obligado a realizar adaptaciones para responder a las características lingüísticas y culturales de los grupos migratorios (Cámara de Diputados, 2017). La Ley General de Educación de 2019 incorporó estos lineamientos, art. 9, numerales IX y X (Cámara de

tanto de las poblaciones expulsadas o de retorno de EUA como de aquellas del TNC que se dirigen a o buscan el refugio en EUA.

Diputados, 2021). A pesar de los avances en el marco normativo, no se ha hecho valer este derecho con estrategias que brinden acceso expedito y atención educativa dirigida a los migrantes internacionales, sino que se ha esperado que los propios migrantes se adapten al SEM (Franco, 2021; Román, & Valdés, 2021).

Este artículo consta de cuatro secciones. En la primera se esboza la perspectiva teórica que lo guía y se hace una breve revisión de la evidencia empírica vinculada a la escolarización de los migrantes internacionales en México. En la segunda se detalla la estrategia metodológica, al describir la fuente de información, los métodos y las técnicas utilizadas. En la tercera se presentan los resultados del análisis estadístico. Finalmente, se discuten los principales hallazgos, así como sus implicaciones para la política educativa en México.

Migración internacional y educación: una aproximación teórica y evidencia empírica en México

El estudio que aquí se presenta parte de la perspectiva teórica de la integración social de los migrantes (Heckmann, 2005; García, 2011; Bean *et al.*, 2015). Esta perspectiva considera que la integración se trata “de la inclusión de nuevos actores en un sistema social, de la creación de relaciones mutuas entre los actores y de actitudes a favor de la estabilidad de este sistema” (Heckmann, 2005, p. 9). Al tratarse de inclusión social de los individuos, se pone énfasis en el acceso a los derechos sociales, entre ellos la educación (Heckmann, 2005), y se apuesta por la comunicación y la comprensión intercultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2021), así como por el reconocimiento de las sociedades receptoras del aporte de los migrantes y las acciones basadas en la justicia social (Aliaga, 2020).

Desde esta óptica, la integración en términos educativos se logra mediante el ejercicio del derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones que los nativos en al menos cuatro rubros: el marco legal del derecho a la educación, el acceso escolar, las oportunidades de aprendizaje y los resultados educativos (Santibañez *et al.*, 2005). Es necesario que: 1) los derechos educativos de los migrantes sean reconocidos en la

constitución política del país receptor y regidos por marcos normativos internacionales; 2) el acceso oportuno a la escuela sea garantizado realmente en la comunidad receptora; 3) los migrantes también accedan a un currículo y un ambiente escolar que permita disminuir las inequidades de aprendizaje, valorándose sus prácticas e identidades culturales, y por último, 4) los resultados de inserción, continuidad y logro educativo de los migrantes se equiparen a los de los nativos, independientemente de la falta de recursos sociales, económicos y culturales.

Además, la integración social, y en este caso la educativa, consiste en un proceso bidireccional, en el que participan tanto los migrantes como la sociedad de acogida. Por un lado, qué tanto deseen los migrantes insertarse a la sociedad receptora (Berry, 2001) y con qué recursos económicos, sociales y culturales cuenten para tal fin son fundamentales para la integración (Alba, & Nee, 2003; Heckmann, 2005). Por otro lado, la integración también está en función de las oportunidades que brinde el contexto de recepción, lo cual incluye las interacciones sociales, los cambios que realice la sociedad de acogida y las acciones de los poderes públicos a favor de la eficacia de los derechos humanos de los migrantes (Berry, 2001; Heckmann, 2005; García, 2011). Por lo tanto, las políticas migratorias y sociales y su implementación, el grado de apertura de la sociedad de acogida y las redes de la comunidad de migrantes son claves para la inserción social en el destino (Portes, & Zhou, 1993; Medina, & Menjívar, 2015).

En cuanto a los antecedentes empíricos de la integración en términos educativos de los *NNA* migrantes internacionales, diversos estudios han reportado que éstos presentan una asistencia escolar más baja que los no migrantes, lo que probablemente refleje tanto dificultades en el acceso como en la permanencia escolar (Aguilar, 2014; Vargas, & Camacho, 2015; Aguilar, & Giorguli, 2016; Zúñiga, & Carrillo, 2020). En el caso de los provenientes de EUA, las desventajas en asistencia escolar son más amplias en contextos acentuadamente urbanos que en los rurales y entre los nacidos en México respecto a los nacidos en EUA (Aguilar, 2014; Vargas, & Camacho, 2015), así como entre los migrantes de más bajos recursos socioeconómicos (Vargas, & Camacho, 2019). En el caso de los provenientes de Centroamérica, se ha observado que la asistencia escolar es considerablemente más baja que entre los no migrantes, y la

desventaja disminuye entre los hijos de migrantes centroamericanos que ya nacieron en México (Giorguli, & Aguilar, 2016).

El rezago en grados es otro indicador comúnmente utilizado para medir la continuidad educativa de los NNA en los países de acogida. Este indicador refleja tanto la entrada tardía a la educación formal como la interrupción en la trayectoria educativa por salida temporal o repetición de grados. Los resultados muestran que el rezago en grados también es más alto entre los migrantes internacionales que entre los no migrantes (Zúñiga, & Hamann, 2009; Zúñiga, & Vivas-Romero, 2014; Aguilar, 2014; Vargas, & Camacho, 2015; Aguilar, & Giorguli, 2016). Es importante mencionar que este rezago tiene implicaciones en el enganche escolar y las aspiraciones de los jóvenes. Por ejemplo, se ha documentado que la pérdida o la repetición de años escolares (uno o más) se asocia a un menor gusto por la escuela (Vargas, & Aguilar, 2020) y a menores aspiraciones por cursar la universidad y mayores expectativas de migrar a Estados Unidos (Vargas, & Glick, 2021).

En primer lugar, entre las causas de la inasistencia y el rezago en grados se observan aquellas ligadas a la demanda por la escolarización, entre las que se reportan la situación social de las familias migrantes, la estructura de oportunidades educativas en el origen y las experiencias migratorias. Diversos estudios muestran que las condiciones económicas, sociales y culturales de los hogares median la inserción educativa en el destino (Vargas, & Camacho, 2015; Zúñiga, & Vivas-Romero, 2014). Los NNA migrantes enfrentan separación familiar, bajo capital educativo de la familia, falta de redes sociales en el destino, segregación o marginación residencial y dificultades económicas, que en muchos casos limita tanto el conocimiento de las familias sobre sus derechos educativos como los recursos disponibles para la inserción escolar y la adaptación educativa (Cigarroa *et al.*, 2016; Vargas, & Camacho, 2019; Rodríguez-Cruz, 2021). Asimismo, los NNA pueden registrar enormes rezagos en los aprendizajes esperados, debido a las desigualdades estructurales que caracterizan las zonas de expulsión (Durand, 2016). Además, las experiencias migratorias en sí mismas pueden obstaculizar la inserción oportuna en la escuela. Por ejemplo, el desplazamiento de las familias migrantes centroamericanas puede durar meses o años después de haber salido del origen y priorizarse la supervivencia en el trayecto sobre la formación educativa (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-Unicef, 2022). Las familias pueden

posponer la entrada de los hijos en la escuela al pensar que el refugio en Estados Unidos será inminente y la estancia en México temporal, pero la espera del refugio se puede prolongar meses o años ante las políticas de contención de EUA (Torre; París, & Gutiérrez, 2021; Unicef, 2022). Además, la falta de documentación para residir en México o del país de origen pueden elevar la vulnerabilidad de los NAA ante la exclusión escolar al influir en el miedo a ser detenidos al acercarse a las autoridades educativas (Unicef, 2022).

En segundo lugar, por el lado de la oferta educativa, se reporta por lo general la existencia de múltiples barreras vinculadas a las prácticas del SEM para la inscripción escolar y la inclusión en las aulas de los migrantes internacionales, lo que se traduce en inequidad en el acceso y la continuidad escolar. En relación con el acceso escolar, se ha evidenciado que los directores no tienen conocimiento de los procesos de inscripción para los migrantes y las normas escolares que favorecen la flexibilización de los requisitos de admisión; se solicitan documentos de forma inconsistente y se condiciona la admisión a contar con la documentación o el alta en los sistemas administrativos (Medina, & Menjívar, 2015; Cigarroa *et al.*, 2016; Román, & Valdés, 2021). Además, los estudiantes enfrentan problemas para la revalidación de los estudios cursados en el origen, falta de cupo en las colonias donde residen y segregación escolar en las periferias urbanas (Cigarroa *et al.*, 2016; Vargas, & Camacho, 2019), así como exclusión por rezago escolar, ya que la aplicación de las normas de control escolar queda a criterio de los directores de las escuelas (Zúñiga, & Carrillo, 2020; Román, & Valdés, 2021).

De acuerdo con Zúñiga y Carrillo (2020), la exclusión por rezago escolar en el SEM puede ser de dos tipos: inducida o no inducida. El rezago escolar inducido se refiere a la admisión en grados más bajos a los cursados en otro país. Este tipo de exclusión “sigue la lógica de la benevolencia, ya que los directores sostienen que la repetición de años permite al alumno migrante internacional “adaptarse mejor” y “estar al nivel” de sus compañeros (Zúñiga, & Carrillo, 2020, p. 660). Por su parte, el rezago escolar no inducido puede darse ante la negativa de los directores de inscribir a los migrantes fuera del calendario de inscripciones. Estos tipos de rezago se traducen en extra-edad, la cual es reconocida en las normas de control escolar hasta los dos años de desfase en el grado que debería cursarse conforme a la edad (SEP, 2019).

Asimismo, otra barrera ligada a la oferta educativa es que el SEM ofrece una educación nacionalista y monolítica, que no se adecua para ofrecer una educación basada en la valoración de la diversidad cultural propia de los grupos migrantes (Sánchez, & Hamann, 2016; Despagne, & Jacobo-Suárez, 2016). Los mismos migrantes tienen la obligación de adaptarse a las escuelas mexicanas en términos culturales y socioemocionales y aprender rápidamente español académico o los contenidos de materias que no formaban parte del currículo en otros países (historia y geografía) (Zúñiga; Hamann, & Sánchez, 2008; Rodríguez-Cruz, 2021).

En el proceso de adaptación educativa, los NNA migrantes tienen variadas experiencias escolares. Los migrantes internacionales son invisibles en muchas de las escuelas (Zúñiga; Hamann, & Sánchez, 2008; Román, & Carrillo, 2017). En otras, se les tipifica con base en prejuicios y son discriminados por directores, maestros o compañeros (Cigarroa *et al.*, 2016; Rodríguez-Cruz, 2021). En otras se les identifica, e incluso se tiene empatía por ellos, pero las estrategias para su inclusión se consideran innecesarias, pues se asume que la adaptación ocurrirá automáticamente (Sánchez, & Hamann, 2016; Román, & Valdés, 2021). En otras más se reconoce que los migrantes requieren apoyo en ciertas materias o con el español, pero las aulas están repletas, falta personal y no se tienen los recursos didácticos ni el tiempo necesarios para auxiliarlos (Cigarroa *et al.*, 2016; Sánchez, & Hamann, 2016; Vargas, & Camacho, 2019). Por último, en otras escuelas, algunos maestros realizan acciones para la nivelación académica de los migrantes internacionales; por ejemplo, de forma extra-curricular apoyan la lecto-escritura del español o por lo menos piden a algún estudiante que apoye a los migrantes en las aulas (Sánchez, & Hamann, 2016; Román, & Valdés, 2021).

Los esfuerzos gubernamentales por fomentar la integración de los migrantes internacionales al SEM han sido muy escasos. Destaca el Programa Binacional de Educación Migrante (**PROBEM**) por su permanencia en el tiempo, pues desde los años noventa ha tenido entre sus funciones facilitar la incorporación escolar de la población que migra entre México y Estados Unidos, así como desarrollar herramientas pedagógicas para facilitar su inclusión educativa (Padilla, 2008). Sin embargo, en general, el PROBEM ha operado con escasa coordinación federal y bajo presupuesto, y efectuado prácticas de baja incidencia en las oportunidades de aprendi-

zaje de los NNA migrantes (Gándara, 2004), salvo en algunas entidades donde se ha destacado por una gestión sostenida y comprometida con las demandas emergentes y por la implementación de estrategias de educación intercultural (Zúñiga; Hamann, & Sánchez, 2008; Padilla, 2008). Por ejemplo, desde 2018, en el contexto del arribo masivo de refugiados, el PROBEM en Baja California facilitó su inserción escolar en coordinación con organismos internacionales (Mendoza, 2020), aunque sin una reestructuración del programa que permitiera expandir funciones.⁴

El censo de 2020 provee la oportunidad de analizar dos indicadores que dan cuenta de qué tanto los NNA migrantes internacionales experimentan la inserción educativa: la inasistencia escolar y el rezago en grados. Aunque se conoce que en períodos anteriores los migrantes de EUA y Centroamérica registraron en estos indicadores niveles inferiores a los de los no migrantes, las brechas educativas deben monitorearse continuamente, ya que los perfiles de los migrantes y los contextos de recepción cambian y la integración social de los migrantes internacionales constituye un proceso de mediano y largo plazo (Heckmann, 2005; García, 2011; Bean *et al.*, 2015). A diferencia de la mayoría de las investigaciones previas, basadas en estudios de caso, el censo ofrece la posibilidad de hacer comparaciones entre grupos de migrantes recientes en todo el territorio nacional, lo cual puede ser útil para generar estrategias de política educativa federales.

Metodología

La fuente de información consiste en los microdatos del Censo de Población 2020 (Inegi, 2021). Los microdatos se construyen a partir de una muestra representativa de la población que reside en viviendas de México a nivel nacional, estatal y municipal y alcanza una cobertura temática amplia. No obstante, la muestra arroja tamaños reducidos de migrantes, por lo que el análisis estadístico se realiza a nivel nacional –señalando

⁴ En 2021-2022, periodo que excede la temporalidad de este artículo, Unicef en colaboración con el SEM inició una serie de intervenciones en cuatro entidades mexicanas (Chiapas, Puebla, Baja California y Chihuahua), con el fin de promover la inclusión en la educación básica de NNA en situación de migración y eliminar prácticas burocráticas, entre las que se destaca la creación de una ruta de acceso escolar (Unicef, 2021).

sólo las principales entidades receptoras–, y además se agrupan los migrantes del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador).

Los microdatos del censo incluyen 3 736 339 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que en 2015 vivían en México, EUA o los países del TNC. Para el análisis de los perfiles sociodemográficos y los indicadores educativos y sus factores asociados, se crea una submuestra de 8 a 17 años con información en las variables utilizadas, compuesta por 2 813 990 casos, 98% de la población total de este grupo de edad. Se incluyen NNA de 8 años o más, ya que a partir de esta edad es posible medir el rezago en grados entre quienes se encontraban insertos en el sistema escolar.

El análisis se basa en estadística descriptiva e inferencial. Se usan proporciones y medias para detallar la geografía y las razones de la migración de los migrantes de EUA y del TNC, así como los niveles de inasistencia y rezago escolar y las características demográficas y socioeconómicas de la muestra analítica. Por lo demás, se emplean modelos logísticos multinomiales para estimar la asociación estadística entre la migración reciente de esos países y la inserción escolar, con errores estándares robustos ajustados por la auto-correlación de las observaciones dentro de las viviendas. El Modelo 1 incluye covariables demográficas y del contexto de los hogares y el arreglo residencial, y el Modelo 2 añade indicadores de los recursos económicos y culturales de los hogares.

La inserción escolar es la variable dependiente, con tres categorías: inasistencia, asistencia con rezago en grados y asistencia a tiempo, tomándose esta última como referencia. La inasistencia equivale a la respuesta negativa de pregunta “¿(NOMBRE) asiste actualmente a la escuela?”, mientras que la asistencia a tiempo se capta cuando en la pregunta “¿Cuál fue el último año o grado aprobado por (NOMBRE) en la escuela?” el menor tiene 8 años y registra un año o más de escolaridad, tiene 9 años y registra dos años o más de escolaridad, y así sucesivamente. El rezago en grados ocurre cuando no se ha alcanzado el grado esperado en cada edad. Como la fecha de levantamiento censal es marzo de 2020, se espera que alguien con 8 años haya completado al menos un grado de escolaridad y esté por cumplir dos grados en 2020, si se toma en cuenta que el primer grado se inicia en el año calendario del sexto cumpleaños (SEP, 2019). Éste es un supuesto mesurado, ya que en el caso de que el

menor de edad cumpliera 9 años en 2020, debería estar cursando el tercer grado de primaria.⁵

En el análisis multivariado, se incluyó una serie de variables independientes que pueden contribuir a la escolarización de los NNA. Entre las variables demográficas estuvieron: la edad (en grupos 8-11, 12-14 y 15-17, edades en que se cursa la primaria, la secundaria y la preparatoria respectivamente), el sexo (hombre o mujer) y el nacimiento en EUA (sí o no). Se esperó que a mayor edad entre los hombres –en comparación con las mujeres– fuera más probable la inasistencia y el rezago escolar, ya que el empleo podría significar una mayor competencia con la escuela conforme se incrementa la edad (Glick, & Yabiku, 2016), y entre los hombres porque éstos presentan una inserción más temprana en el mercado laboral (Jardón, & Ronzón, 2016). Además, se asumió que el nacimiento en EUA se vincularía a más altos niveles de escolarización de forma independiente a la migración internacional reciente (Glick, & Yabiku, 2016; Zúñiga, & Giorguli, 2019). Es posible que los nacidos en EUA tengan aspiraciones educativas más altas, ya que pueden emigrar legalmente a EUA y los retornos a la educación son mayores allá que en México (Glick, & Yabiku, 2016; Vargas, & Glick, 2021). Además, una proporción relativamente alta de los nacidos en EUA que no son migrantes recientes pertenece a familias de estatus socioeconómico alto (Glick, & Yabiku, 2016; Vargas; Glick, & Orraca, 2022).

Asimismo, se incorporaron al análisis una serie de covariables ligadas a los recursos sociales, económicos y culturales de los hogares que pudieran usarse para la educación de los NNA, las cuales se pensó serían mediadoras en la relación entre la migración internacional y los indicadores educativos. En primer lugar se incluyó el arreglo residencial como indicador de los recursos sociales. Se definió mediante la co-residencia del NNA con el padre o la madre, con cuatro categorías: ambos padres, sólo la madre, sólo el padre y sin los padres. Se consideró la presencia de ambos padres como indicador de mayor capital social –potencialmente disponible– para la educación en el hogar (Coleman, 1988). Como indicador de los recursos culturales se empleó la escolaridad promedio de los padres co-residentes o del jefe de hogar cuando los dos padres estaban ausentes, de modo que se crearon tres

⁵ Desafortunadamente, la fecha de nacimiento no se encuentra en el censo para estimar con exactitud el rezago en grados, y este indicador tiende a subestimarse.

categorías: menos de secundaria (<=8 años), secundaria completa o preparatoria (9-12 años) y algún año de universidad o más (13 o más años). Se asumió que a mayor escolaridad en el hogar sería menor el nivel de inasistencia o rezago escolar (Vargas, & Camacho, 2015; Glick, & Yabiku, 2016). Por último, como indicador de los recursos económicos se estimó un índice compuesto por siete bienes y servicios en la vivienda: refrigerador, lavadora, horno microondas, teléfono, automóvil, computadora e internet. El índice se produjo mediante análisis factorial por componentes principales, con base en un factor único que explicó 46% de la varianza conjunta, dividido en cuartiles: muy bajo, bajo, medio o alto. Estudios previos señalan la mayor exclusión escolar entre la población de estrato económico bajo (Solís, 2010; Vargas, & Camacho, 2019).

Finalmente, como covariables contextuales de los hogares se añadieron la condición rural-urbana y la región de residencia. El grado de urbanización se definió en función del número de habitantes en la localidad, y se asumió que a mayor urbanización mayor disponibilidad de escuelas y, por lo tanto, mayor asistencia y continuidad escolar (Giorguli *et al.*, 2010). Además, para controlar posibles diferencias en el contexto territorial, se agregó la región, a partir de la clasificación de Durand y Massey (2003) para la migración México-EUA, que también distingue el Sureste, donde se concentran los centroamericanos: Central, Frontera Norte, Occidente (tradicional) y Sureste.⁶

Resultados

Geografía y causa de la movilidad de los migrantes recientes de Estados Unidos y el Triángulo Norte de Centroamérica

Los migrantes recientes que procedían de EUA en las edades de 5 a 17 años fueron alrededor de 49 mil entre 2015 y 2020 en México (cuadro 1). Esta cifra es mucho menor a la encontrada en lustros pasados. En el periodo 2005-2010, llegaron alrededor de 175 mil migrantes de EUA en

⁶ Frontera Norte comprende las entidades que colidan con EUA más Baja California Sur y Sinaloa; Occidente a las de Aguascalientes, Colima, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, San Luis Potosí y Zacatecas; Sur-Sureste a las entidades que colindan con Guatemala más Veracruz y Yucatán; y Central a todas las demás.

esas edades (Aguilar, 2014), y cerca de 110 mil en el periodo 2010-2015 (Vargas, & Aguilar, 2017). Así que quienes arribaron en el último lustro equivalen a menos de un tercio de los migrantes de 2005-2010 y menos de la mitad de los migrantes de 2010-2015.

Cuadro 1. Entidades con mayor proporción y volumen de migrantes recientes de Estados Unidos (5-17 años). México, 2020

Entidad	Proporción por mil	Entidad	Volumen
Baja California	6.1	Baja California	4 926
Chihuahua	4.3	Jalisco	4 227
Colima	3.7	Michoacán	3 811
Sonora	3.4	Chihuahua	3 711
Tamaulipas	3.3	Tamaulipas	2 578
Zacatecas	3.0	Nuevo León	2 508
Michoacán	3.0	Puebla	2 417
Nayarit	2.5	Sonora	2 257
Durango	2.4	Estado de México	1 888
Nuevo León	2.1	Oaxaca	1 860
Total nacional	1.5	Total nacional	48 555

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos del Censo de Población, 2020 (Inegi, 2021).

No obstante, la geografía de los NNA migrantes de EUA es muy similar a la que se observó en el pasado (Aguilar, 2014; Vargas, & Aguilar, 2017; Zúñiga, & Giorguli, 2019). Estos migrantes se concentran en las entidades de la frontera norte de México y la región Occidente. En términos relativos, Baja California registra la mayor proporción de NNA migrantes de EUA, seguida por Chihuahua, Colima, Sonora y Tamaulipas. En términos absolutos, también Baja California ocupa el primer lugar en

recepción, pero aparecen en los primeros cinco lugares otras entidades de la región Occidente como Jalisco y Michoacán, además de Chihuahua y Tamaulipas.

En contraste con los migrantes de EUA, aquéllos provenientes de los países del TNC son un grupo de menor volumen (cuadro 2). El censo 2020 logra captar alrededor de 7.8 mil migrantes de Guatemala, Honduras y El Salvador que se asentaron en viviendas de México en el periodo 2015-2020. La entidad que muestra mayor proporción de migrantes de esos orígenes es Chiapas, con cerca de 2 migrantes por cada mil habitantes. Históricamente esta entidad ha sido la principal receptora de migrantes centroamericanos (Aguilar, & Giorguli, 2016). Otros cuatro estados se han convertido en destinos emergentes para esos migrantes, los cuales cuentan con cerca de 1 migrante por cada mil habitantes: Coahuila, Quintana Roo, Baja California y Nuevo León. En números absolutos, también en esos cinco estados se observa el mayor número de migrantes del TNC.

Cuadro 2. Entidades con mayor proporción y volumen de migrantes recientes del Triángulo Norte de Centroamérica (5-17 años). México, 2020

<i>Entidad</i>	<i>Proporción por mil</i>	<i>Entidad</i>	<i>Volumen</i>
Chiapas	1.9	Chiapas	3 309
Coahuila	0.9	Nuevo León	824
Quintana Roo	0.7	Coahuila	706
Baja California	0.6	Baja California	570
Nuevo León	0.6	Quintana Roo	350
Tabasco	0.4	Estado de México	294
Campeche	0.4	Chihuahua	284
Chihuahua	0.3	Tabasco	279
Hidalgo	0.2	Guanajuato	231
Guanajuato	0.1	Veracruz	158
Total nacional	0.2	Total nacional	7 856

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos del Censo de Población, 2020 (INEGI, 2021).

Un dato importante que brinda el Censo 2020 es la razón reportada por los menores como la principal causa de la migración, que arroja luz sobre las circunstancias de los procesos migratorios de los NNA. Mientras que 80.4% de los NNA migrantes provenientes de EUA señala la reunificación familiar como la causa, seguida por continuar con los estudios con 7%; sólo 52.5% de los migrantes de Centroamérica identifica la reunificación familiar como la razón principal y 3.3%, los estudios (cuadro 3). En cambio, los NNA centroamericanos reportan una diversidad de razones, entre las que se destaca la inseguridad delictiva y la violencia con 26.5%, así como la búsqueda laboral con 10.2%.

Cuadro 3. Distribución porcentual de los migrantes recientes de EUA o de Centroamérica de 5 a 17 años, de acuerdo a la causa de la migración. México, 2020

<i>Razones de la migración</i>	<i>EUA</i>	<i>Centroamérica</i>
Buscar trabajo	0.49	10.26
Cambio u oferta de trabajo	0.48	0.53
Reunirse con la familia	80.42	52.52
Se casó o unió	0.53	0.52
Estudiar	7.06	3.32
Por inseguridad delictiva o violencia	0.82	26.54
Por desastres naturales	0.04	0.06
Lo deportaron (regresaron)	2.24	1.15
Otra causa	6.84	4.04
No especificado	1.08	1.06
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos del Censo de Población, 2020 ([INEGI](#), 2021).

Perfiles sociodemográficos de los migrantes internacionales recientes

Además de que las poblaciones de NNA provenientes de EUA y del TNC se concentran en distintas áreas geográficas y reportan distintos motivos migratorios, presentan igualmente características sociodemográficas heterogéneas, que acaso estén asociadas a su escolarización. En el cuadro 4 se observa que en comparación con los no migrantes, los migrantes de EUA tienden más a: concentrarse en el grupo edad 12-14 años, haber nacido en EUA y vivir en la Frontera Norte o en Occidente. En contraste, respecto a los no migrantes, los centroamericanos son en su mayoría de menor edad, viven en el Sureste y la Frontera Norte y en áreas muy urbanas.

En relación con los recursos sociales, culturales y económicos de los hogares (cuadro 4), los migrantes de EUA, frente al promedio de los NNA mexicanos, co-residen menos con ambos padres, pero sus padres tienen mayor nivel educativo medio (9-12 años de escolaridad) y se ubican más en el estrato socioeconómico alto. A pesar de la separación familiar, esos inmigrantes muestran que trajeron consigo recursos económicos que podrían ser beneficiosos para su escolarización. En cambio, los recursos con que cuentan los migrantes de Centroamérica son menores que los de los no migrantes. Sobresale el alto porcentaje de centroamericanos que viven sólo con la madre o sin ambos padres, así como el bajo nivel educativo que tienen en el hogar. Además, la gran mayoría de los centroamericanos se ubican en estratos económicos bajos o muy bajos.

Niveles de la inasistencia y rezago en grados de los migrantes internacionales

La inasistencia escolar en los migrantes puede reflejar la falta de acceso al SEM o el abandono temporal o permanente de la escuela. De acuerdo con el Censo 2020, entre los migrantes de EUA, la inasistencia escolar es ligeramente mayor a partir de los 12 años de edad, respecto a los no migrantes (figura 1, estimaciones no estandarizadas). En el grupo 12-14 años, 13% no asiste a la escuela, respecto a 10% de su contraparte no migrante. En el grupo 15-17 años, 30% no asiste a la escuela frente a 28%

de los no migrantes (cifras estadísticamente diferentes, $p<0.01$). Entre los migrantes del TNC, la inasistencia es mucho más alta. Estos migrantes tienen bajísimas probabilidades de insertarse en la escuela, incluso los más pequeños. En el grupo de edad 8-11 años, 49% no asiste a la escuela; en los 12-14 años, 45%; y en los 15-17 años, 82%.

Cuadro 4. Perfiles sociodemográficos de los migrantes internacionales recientes a México en edades de 8 a 17 años, 2020

<i>Variables</i>	<i>No migrante</i>	<i>Estados Unidos</i>	<i>Centroamérica</i>	<i>Total</i>
Hombre	50.9	47.8	50.0	50.9
Grupos de edad				
8-11	40.3	40.1	44.0	40.3
12-14	30.2	34.7	28.0	30.2
15-17	29.4	25.2	28.0	29.4
Nació EUA	1.5	78.5	2.0	1.6
Arreglo residencial				
Sin padres	6.2	8.7	13.5	6.2
Con sólo padre	3.9	6.9	5.5	3.9
Con sólo madre	23.6	27.9	41.0	23.7
Con ambos padres	66.2	56.5	40.0	66.2
Escolaridad hogar				
≤ 8	36.7	32.6	65.0	36.7
9-12	46.3	50.9	28.1	46.3
13 o más	17.0	16.5	6.8	17.0
Estrato económico				
Muy bajo	24.0	4.5	40.9	24.0
Bajo	28.9	16.2	33.1	28.9
Medio	24.2	32.8	14.9	24.2

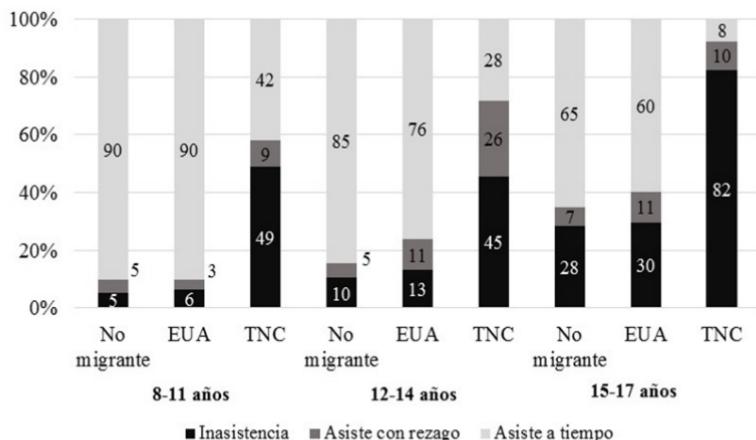
Cuadro 4 (continuación)

<i>Variables</i>	<i>No migrante</i>	<i>Estados Unidos</i>	<i>Centroamérica</i>	<i>Total</i>
Alto	22.9	46.5	11.1	22.9
Grado de urbanización				
Rural	23.7	24.3	20.3	23.7
Urbano	32.5	31.0	24.0	32.5
Muy urbano	43.7	44.7	55.7	43.7
Región				
Central	40.6	26.2	10.4	40.6
Frontera Norte	18.1	34.4	33.8	18.2
Occidente	23.7	33.2	5.3	23.7
Sureste	17.6	6.2	50.5	17.6
n	2 808 395	5 119	476	2 813 990

Fuente: Estimaciones propias con base en microdatos del Censo de Población, 2020 ([INEGI](#), 2021).

El rezago en grados es un indicador de la entrada tardía a la escuela o la discontinuidad escolar por reprobación, repetición o pérdida de años escolares. Entre los [NNA](#) migrantes de EUA se observa un mayor rezago en grados a partir de los 12 años, en comparación con sus pares no migrantes, mientras que entre los [NNA](#) migrantes del [TNC](#) las brechas en rezago escolar se presentan en todos los grupos de edad, pero se magnifican en el grupo de 12-14 años (figura 1). En estas edades, se estima 11% de rezago entre los migrantes de EUA y 26% entre los migrantes de Centroamérica frente a 5% entre los no migrantes; asimismo, en las edades de 15-17 años, 11% de rezago entre los migrantes de EUA y 10% entre los migrantes de Centroamérica, frente a 7% entre la población no migrante.

Figura 1. Niveles de inasistencia y rezago en grados de los migrantes recientes de EUA y del Triángulo Norte de Centroamérica (TNC). México, 2020



Fuente: Elaboración propia con base en microdatos del Censo de Población, 2020 (INEGI, 2021).

Factores asociados a la inasistencia y rezago en grados de los migrantes internacionales

Una pregunta que debe plantearse es si las brechas en inserción escolar se explican por las diferencias en los perfiles demográficos y socioeconómicos según el origen de los inmigrantes. Para conocer la asociación de la inmigración internacional reciente con la inasistencia y el rezago en grados libre de la influencia de esos perfiles, se estiman modelos de regresión multivariados. Los modelos se presentan en dos pasos, antes y después de añadir los recursos culturales y económicos de los hogares. Al encontrar que tales recursos difieren notablemente entre los migrantes de EUA y de Centroamérica, es interesante exponer cómo inciden en las asociaciones de la migración con la inserción escolar.

Los modelos de regresión confirman que entre los migrantes recientes de EUA y Centroamérica, en comparación con los no migrantes, existe

un mayor riesgo de estar fuera de la escuela o presentar rezago en grados, respecto a asistir a tiempo (cuadro 5). La desventaja de los centroamericanos es mucho mayor. Al añadir los recursos culturales y económicos de los hogares (modelo 2 en comparación con el 1), las razones de riesgo de inasistencia y rezago escolar aumentan ligeramente entre los migrantes de EUA, un indicador de que estas características los protegen de padecer probabilidades mayores de inasistencia y rezago escolar. En cambio, tales riesgos disminuyen entre los migrantes del TNC del modelo 1 al 2; sus bajos recursos actúan como factores de riesgo para la inserción escolar. No obstante, las desventajas educativas siguen siendo altísimas para los migrantes del TNC; presentan una tendencia casi 12 veces mayor en inasistencia y 6 veces mayor en rezago en grados que los no migrantes. La magnitud de estas asociaciones es incluso superior que la de las covariables clásicas de la educación vinculadas a los recursos de los hogares. Las brechas de los migrantes recientes tal vez estén captando las experiencias que viven en el proceso migratorio y las barreras a la integración social en los lugares de desplazamiento y destino que obstaculizan su continuidad educativa.

Cuadro 5. Razones de riesgo de inasistencia y rezago escolar de acuerdo con diversas variables (regresión logística multinomial).
México, 2020

<i>Variables</i>	<i>Modelo 1</i>				<i>Modelo 2</i>			
	<i>Inasistencia</i>	<i>Rezago</i>	<i>Inasistencia</i>	<i>Rezago</i>	<i>Inasistencia</i>	<i>Rezago</i>	<i>Inasistencia</i>	<i>Rezago</i>
Migrante internacional (No)								
Sí, EUA	1.49	***	1.69	***	1.68	***	1.78	***
Sí, Centroamérica	15.36	***	8.00	***	12.52	***	7.06	***
Hombre (Mujer)	1.22	***	1.28	***	1.22	***	1.29	***
Edad (8-11)								
12-14	2.98	***	1.39	***	3.00	***	1.40	***
15-17	10.69	***	2.26	***	11.79	***	2.41	***
Nació EUA (No)	0.56	***	0.81	***	0.74	***	0.95	*

Cuadro 5 (continuación)

	Modelo 1					Modelo 2			
	Inasistencia		Rezago		Inasistencia	Rezago			
<i>Variables</i>									
Arreglo (Ambos padres)									
Sin padres	2.25	***	1.47	***	2.07	***	1.39	***	
Sólo padre	1.45	***	1.43	***	1.60	***	1.52	***	
Sólo madre	1.12	***	1.19	***	1.25	***	1.28	***	
Escolaridad hogar (<=8)									
9-12	---		---		3.77	***	1.92	***	
13 o más	---		---		1.59	***	1.15	***	
Estrato económico (Alto)									
Muy bajo	---		---		3.55	***	2.16	***	
Bajo	---		---		2.05	***	1.38	***	
Medio	---		---		1.56	***	1.14	***	
Urbanización (Rural)									
Muy urbano	2.06	***	1.09	***	0.85	***	0.65	***	
Urbano	1.28	***	0.89	***	0.85	***	0.72	***	
Región (Central)									
Frontera Norte	1.20	***	1.17	***	1.69	***	1.32	***	
Occidente	1.24	***	1.05	***	1.54	***	1.10	***	
Sureste	1.44	***	1.24	***	1.23	***	1.20	***	
Log-likelihood	-1599003				-1527162				
n	2 813 990				2 813 990				

*** P<0.001 *P<.05. Referencia de variable dependiente: “Asiste a tiempo”.

Fuente: Estimaciones propias con base en microdatos del Censo de Población, 2020 (INEGI, 2021).

En cuanto a las covariables (modelo 2), como se esperaba, ciertos perfiles son más propensos a la inasistencia y el rezago en grados: ser hombre (frente a mujer), una mayor edad, vivir sin ambos o alguno de los padres (respecto a vivir con ambos), pertenecer a un menor estrato económico, tener padres con menos escolaridad, o residir fuera de la región central. En este conjunto de factores, es muy interesante notar cómo alcanzar los 15-17 años de edad es el factor de riesgo de mayor magnitud para la inasistencia escolar, seguido por la escolaridad de los padres y el estatus socioeconómico. México no ha logrado elevar la retención escolar en educación media superior, expandir la oferta educativa y mejorar su calidad y pertinencia en contextos de desigualdad. En contraste, en correspondencia con la evidencia provista en la sección metodológica, se encontraron como factores protectores de la asistencia escolar y el rezago en grados (modelo 2): haber nacido en EUA frente a otro país⁷ y vivir en localidades urbanas o acentuadamente urbanas frente a las rurales.

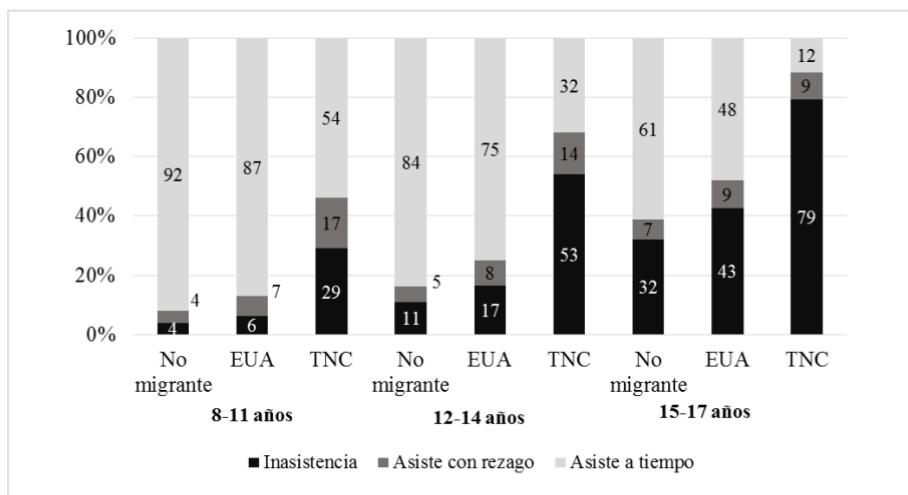
Por último, en la figura 2 se ilustran las probabilidades ajustadas de inasistencia escolar y rezago en grados de acuerdo con la migración reciente por grupo de edad derivadas del modelo 2.⁸ Tal estimación permite comparar los niveles de los indicadores educativos entre grupos de migrantes y respecto a la población no migrante, ya controladas las características sociodemográficas. Se observa que las probabilidades ajustadas de inasistencia de los migrantes recientes de EUA en edades de 12-14 y 15-17 años y de rezago en grados en edades de 8-11 años son más pronunciadas que antes del ajuste (figura 1). En contraste, en los migrantes de Centroamérica las probabilidades de inasistencia y rezago en grados se reducen al ajustar, excepto en el rezago en las edades de 12-14 años. Por ejemplo, en los 15-17 años de edad, las diferencias en los porcentajes estandarizados respecto a los no estandarizados son notorias. En la figura 2, se observa que 43% de los migrantes de EUA y 79% de

⁷ Dado que gran parte de los migrantes de EUA han nacido en ese país, se realizó la interacción entre ambas variables ajustada por las covariables del modelo 2 (disponible bajo solicitud). Esta interacción arrojó que la ventaja escolar de los nacidos en EUA no aplica para los inmigrantes recientes. Los migrantes recientes de EUA, independientemente del país de nacimiento, registran riesgos superiores de inasistencia y rezago escolar que los no migrantes recientes. En cambio, entre los no migrantes recientes, aquellos nacidos en EUA presentaron menor inasistencia y rezago en grados que los nacidos en México.

⁸ Se fijan en la media las covariables del modelo 2.

los migrantes del TNC no asisten a la escuela, respecto a 32% de los no migrantes. Esto representa un aumento de 14 puntos porcentuales entre los migrantes de EUA y de 3 puntos porcentuales entre los no migrantes, así como una reducción de 3 puntos porcentuales en los migrantes del TNC, respecto a los porcentajes sin estandarizar.

Figura 2. Probabilidades ajustadas de inasistencia y rezago en grados de los migrantes recientes de EUA y del Triángulo Norte de Centroamérica (TNC) derivadas del Modelo 2. México, 2020



Fuente: Estimaciones propias con base en los microdatos del Censo de Población, 2020 ([INEGI 2021](#)).

Conclusiones

La principal contribución de esta investigación es evidenciar, con base en los microdatos del Censo de Población 2020 ([INEGI, 2021](#)), que los NNA migrantes recientes del TNC y de EUA experimentan niveles de inasistencia y rezago en grados superiores que los no migrantes recientes. El análisis estadístico multivariado confirma que, libre del efecto de

la composición demográfica y los contextos y recursos de los hogares, ambos tipos de migrantes presentan desventajas educativas mayores que sus contrapartes no migrantes desde edades tempranas. Además, los migrantes de Centroamérica registran porcentajes de inasistencia y rezago en grados mucho más elevados que los migrantes de EUA.

La baja asistencia escolar y el rezago en grados de los migrantes de EUA coincide con los niveles encontrados en períodos anteriores (Aguilar, 2014; Vargas, & Camacho, 2015). Además, los resultados concuerdan con estudios de caso recientes, posteriores a las reformas realizadas al Acuerdo Secretarial 286 y la Ley General de Educación de 2017, los cuales documentan que estos migrantes siguen enfrentando dificultades para el acceso a las escuelas al desconocerse los cambios normativos o aplicarse las normas de forma discrecional (Zúñiga, & Carrillo, 2020; Román, & Valdés, 2021). Otros estudios evidencian que la adaptación al sistema escolar de los NNA migrantes se prolonga años después del arribo, al enfrentarse a un nuevo sistema escolar o al aprendizaje de un nuevo idioma con escaso apoyo docente y en contextos de discriminación y exclusión (Rodríguez-Cruz, 2021; Vargas, & Aguilar, 2020), lo que puede estar repercutiendo en la permanencia escolar.

Por su parte, las desventajas educativas de los migrantes del TNC son aún mayores que las encontradas en 2015 (Aguilar, & Giorguli, 2016). Esto puede vincularse a la vulnerabilidad jurídica y socioeconómica de los migrantes recientes de esos orígenes. Una parte de los migrantes del TNC salieron de sus países huyendo de la inseguridad y la violencia con el anhelo de llegar a EUA, pero –debido a las políticas de contención de este país– fueron obligados a quedarse en México, donde han enfrentado múltiples barreras para su integración social (Unicef, 2022). Por ejemplo, en una encuesta de refugiados en 2020 se reporta que las principales dificultades para la continuidad escolar de los hijos son la falta de recursos económicos para solventar los gastos y la falta de documentos, ya sean de identidad o escolares del país de origen (Hernández, & Cruz, 2020). Asimismo, las esperas de permisos y visas para transitar o vivir en México y la resolución de refugio en EUA pueden afectar su inserción educativa en la medida que inciden en el tiempo de desplazamiento, la saturación de los servicios sociales en ciertas ciudades, e incluso en el tránsito irregular por México (Torre; París, & Gutiérrez, 2021; Unicef, 2022). Estudios futuros son necesarios para dilucidar cómo las políticas migratorias (tanto

de EUA como de México) han incidido en las trayectorias educativas de los NNA migrantes centroamericanos.

Otra aportación del análisis estadístico realizado consiste en revelar que si bien en ambos tipos de migrantes la menor co-residencia con los padres –en comparación con los no migrantes– actúa en detrimento de su continuidad educativa, la disponibilidad de recursos de los hogares es divergente según el origen (EUA o Centroamérica) y esto afecta de forma diferenciada las oportunidades de escolarización. La escolaridad y el estatus socioeconómico de los migrantes de EUA –superiores que entre los no migrantes– actúan como factores protectores de la inserción educativa, mientras que operan como factores de riesgo para los centroamericanos, quienes registran muy bajos recursos económicos y culturales en el hogar. Si bien esto se había observado en estudios de caso (Cigarroa *et al.*, 2016; Vargas, & Camacho, 2019), poner en claro la vulnerabilidad socioeconómica de los procedentes de Centroamérica permite enfatizar la relevancia del diseño de políticas educativas y de bienestar social que ayuden a compensar esas desigualdades.

Algunas implicaciones de política educativa pueden derivarse de las notables desventajas educativas encontradas en los NNA migrantes de EUA y Centroamérica. Por el lado de la demanda educativa, los limitados recursos económicos y culturales de un gran segmento de esos migrantes ponen de manifiesto la necesidad de becas para los NNA y la difusión de las rutas de acceso escolar en México. Además, el apoyo del SEM mediante planes y programas para la nivelación académica sería fundamental para contrarrestar tanto las desigualdades de origen como los rezagos en los procesos de aprendizaje que pudieran surgir a causa de la discontinuidad escolar.

Por el lado de la oferta educativa, las desventajas en inserción escolar de los migrantes internacionales apuntan a las barreras estructurales para el acceso escolar y, por lo tanto, a la necesidad del despliegue de estrategias que expediten la entrada al SEM en cualquier momento del ciclo escolar, la revalidación de estudios y la certificación en el nivel básico y medio superior aun cuando los migrantes no cuenten con la documentación requerida. En particular, la bajísima inserción en las edades de cursar la media superior de los migrantes recientes invita a repensar si las modalidades escolarizadas y no escolarizadas en este nivel son pertinentes para las poblaciones en movilidad, para quienes la migración pudo haber

incidido en extra-edad, y de qué forma es posible flexibilizarse más y aumentarse los apoyos financieros y académicos. Por último, cabe añadir que México, al ser un país receptor, requiere garantizar espacios escolares de interacción sociocultural que permitan fortalecer las oportunidades de aprendizajes significativos, derribar los prejuicios sociales y elevar la continuidad escolar de los migrantes internacionales.

Referencias

- Aguilar, Rodrigo (2014). Nos regresamos pa'trás. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno (Tesis doctoral). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Aguilar, Rodrigo, & Giorguli, Silvia (2016). *Escolaridad en niños y jóvenes centroamericanos en México: Generaciones 1.5 y 2.0*. (Canamid Policy Brief Series, 10). Guadalajara: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Alba, Richard, & Nee, Victor (2003). Assimilation theory, old and new. En *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration* (pp. 35-66). Cambridge: Harvard University Press.
- Aliaga, Felipe (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: Comprensión, adaptación e inclusión. *Revista Política Globalidad y Ciudadanía*, 6 (11), 224–245.
- Bean, Frank; Brown, Susan, & Bachmeier, James (2015). Theoretical Perspectives on Immigrant Integration and Beyond: Introducing Membership Exclusion. En Bean, Frank, Brown, Susan, & Bachmeier, James (coords.), *Parents without Papers: The Progress and Pitfalls of Mexican American Integration* (pp. 17-44). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Berry, John W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615–631.
- Cámara de Diputados (2017). Ley General de Educación 2017. Diario Oficial de la Federación, 22 de marzo de 2017. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref33_22mar17.pdf

- Cámara de Diputados (2021). Ley General de Educación 2019. Diario Oficial de la Federación, 30 de junio de 2021. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cigarroa, Rosa; Rojas, Martha; Evangelista, Angélica, & Saldívar, Antonio (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas, México. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 85-104.
- Coleman, James (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Despagne, Colette, & Jacobo-Suárez, Mónica (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes trasnacionales. *Revista Sinéctica*, 8(47), 1-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00007.pdf>
- Durand, Jorge, & Massey, Douglas (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Ciudad de México: UAZ/ Miguel Ángel Porrua.
- Durand, Jorge (2016). El subsistema migratorio mesoamericano. En Heredia, Carlos (coord.), *El sistema migratorio mesoamericano* (pp. 23-59). Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, El Colegio de la Frontera Norte.
- Franco, Martha (2021). Política educativa hacia la población migrante. Un recuento necesario. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional (Fascículos a 40 años de la UPN). Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/fomento-editorial/indagatoria-covid-19/47-fasciculos/40-aniversario-upn/599-73-politica-educativa-hacia-la-poblacion-migrante-un-recuento-necesario>
- Gándara, Patricia (2004). A preliminary evaluation of Mexican sponsored educational programs in the United States: Strengths, weaknesses and potential. Institute for Education Policy, Law, & Government. Los Angeles, California: University of California. Recuperado de <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/binational-u.s.-mexico>
- García, Jesús (2011). Sobre el proceso de integración social del inmigrante en España: la cuestión de los indicadores. *Electronic Magazine of Instituto de Investigaciones Ambrosio Lucas Gioja*, 5(7), 50-77. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/view/109>

- Giorguli, Silvia; Vargas, Eunice; Salinas, Viviana; Hubert, Celia, & Potter, Joseph (2010). La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(1), 7-44.
- Glick, Jennifer, & Yabiku, Scott (2016). Migrant children and migrants' children: Nativity differences in school enrollment in Mexico and the United States. *Demographic Research*, 35(8), 201–228.
- Heckmann, Friedrich (2005). Development of an analytical frame for integration research. En *Integration and integration policies. Imiscoe network feasibility study* (pp. 3–31). Bamberg, Alemania: European forum for migration studies, Institute at the University of Bamberg. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192953>
- Hernández, Rafael, & Cruz, Rodolfo (coords) (2020). Perfiles, dinámicas y perspectivas en torno a la situación de las personas refugiadas en México. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Recuperado de <https://www.colef.mx/estudiosdeelcolef/perfiles-dinamicas-y-perspectivas-en-torno-a-la-situacion-de-las-personas-refugiadas-en-mexico/>
- INEGI (2021). *Microdatos del Censo General de Población y Vivienda 2020* [Data set]. México: Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/?ps=microdatos>.
- Jacobo-Suárez, Mónica (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, 48, 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00003.pdf>
- Jardón, Ana, & Ronzón, Zarur (2016). Inserción laboral de los jóvenes migrantes de retorno de Estados Unidos a México. En Chávez, Ana María, Corona, Rodolfo, & Echarri, Carlos (coords.), *Los jóvenes mexicanos en la encrucijada de 2010* (pp. 279-304). Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Masferrer, Claudia; Hamilton, Erin, & Denier, Nicole (2019). Immigrants in Their Parental Homeland: Half a Million U.S.-born Minors Settle Throughout Mexico. *Demography*, 56(4), 1453–1461.
- Medina, Dulce, & Menjívar, Cecilia (2015). The Context of Return Migration: Challenges of Mixed-status Families in Mexico's School. *Ethnic and Racial studies*, 38(12), 2123-2139.

- Mendoza, Alexandra (2020). Niños migrantes en la frontera se adaptan a tomar clases a distancia desde los albergues. *The San Diego Union-Tribune*. USA, 17 de octubre de 2020. Recuperado de <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/primera-plana/articulo/2020-10-17/ninos-migrantes-en-la-frontera-se-adaptan-a-tomar-clases-a-distancia-desde-los-albergues>
- Padilla, María Esther (coord) (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Portes, Alejandro, & Zhou, Min (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96.
- Rodríguez-Cruz, Marta (2021). Menores, migrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review*, 56(4), 891-905.
- Román, Betsabé, & Carrillo, Eduardo (2017). ‘Bienvenido a la escuela’: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 48, 1-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100009
- Román, Betsabé, & Valdés, Gloria (2021). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: “Así como vienen, se van”. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 40(118), 109-138.
- Sánchez, Juan, & Hamann, Edmund (2016). Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32, 199-225.
- Santibáñez, Rosa; Maiztegui, Concepción; Chahrokh, Haleh; Michałowski, Inés; Strasser, Elisabeth, & Wolff, Rick (2005). Equitable Education and Immigrant Integration. En Fonseca, María, & Malheiros, Jorge (eds.), *Social integration and mobility: education, housing and health. Cluster B5 State of the art report* (pp. 67-91). Lisboa, Portugal: IMISCOE Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica. México. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

[descargables/doctos/dof/NORMAS-CONTROL-ESCOLAR-BASICA.pdf](#)

- Solís, Patricio (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En Arnaut, Alberto, & Giorguli, Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México. Educación* (pp. 599-620). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Torre, Eduardo; París, Dolores, & Gutiérrez, Eduardo (2021). El sistema de refugio mexicano: entre proteger y contener. *Frontera Norte*, 33, 1-26. Recuperado de <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2103>
- UNESCO (2021). *Diversidad de las expresiones culturales*. Interculturalidad [sitio web]. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Unicef (2021). Inclusión educativa para niñas, niños y adolescentes migrantes. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/informes/inclus%C3%BDn-educativa-para-ni%C3%Blas-ni%C3%Blos-y-adolescentes-migrantes>
- Unicef (2022). *Protocolo de acceso a la educación básica para niñas, niños y adolescentes en situación de migración en el estado de Baja California*. Ciudad de México, México: Unicef, Giz, Amexcid, SEP, SEE-BC.
- Vargas, Eunice; Hamilton, Erin, & Orraca, Pedro (2022). Family Separation and Remigration Intentions to the United States among Mexican Deportees, *International Migration*, 60(3), 139-153.
- Vargas, Eunice, & Aguilar, Rodrigo (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 7, 40-51.
- Vargas, Eunice, & Aguilar, Rodrigo (2020). School integration of migrant children from the US to Mexico in a border context. *International Migration*, 58(5), 220-234.
- Vargas, Eunice, & Camacho, Elizabeth (2015). ¿Cambiarse de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México. *Norteamérica*, 10(2), 157-186.
- Vargas, Eunice, & Camacho, Elizabeth (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California. En Paris, Dolores; Hualde, Alfredo, & Woo, Ofelia (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 227-259). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

- Vargas, Eunice, & Glick, Jennifer (2021). Educational and migration aspirations among children of Mexican migrant returnees in a border context. *Migration Studies*, 9(3), 677-701. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/migration/mnab014>
- Vargas, Eunice; Glick, Jennifer, & Orraca, Pedro (2022). US Citizenship for our Mexican Children! US-born Children of Non-Migrant Mothers in Northern Mexico, *Journal of Borderlands Studies*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08865655.2022.2076253>
- Zúñiga, Víctor, & Carrillo, Eduardo (2020). Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 38(114), 655-688.
- Zúñiga, Víctor, & Giorguli, Silvia (2019). *Niñas y niños migrantes internacionales en México: la generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México, A.C.
- Zúñiga, Víctor, & Hamann, Edmund (2009). Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students. *Comparative Education Review*, 53(3), 329-353. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/599356>
- Zúñiga, Víctor, & Vivas-Romero, María (2014). Divided families, fractured schooling in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration. *Cahiers. Cuadernos Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos*, 6, 1-18. Recuperado de <https://cemca.org.mx/wp-content/uploads/FMig-06-Divided-families-fractured-schooling-in-Mexico.pdf>
- Zúñiga, Víctor; Hamann, Edmund, & Sánchez, Juan (2008). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: SEP.

Acerca de la autora

Eunice D. Vargas Valle es doctora en Sociología por la Universidad de Texas en Austin, EUA. Trabaja como investigadora titular en el Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Sus líneas de investigación son: la sociodemografía de la juventud, con énfasis en educación, migración y trabajo, y la dinámica poblacional en las fronteras de México. Entre sus obras más recientes están los siguientes artículos:

1. Vargas Valle, Eunice D. (2022) Adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales provenientes de Estados Unidos en un contexto fronterizo. *Latin American Research Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1017/lar.2022.44>
2. Vargas Valle, Eunice D. (2022) Family Separation and Re-migration Intentions to the United States among Mexican Deportees. *International Migration*, 60, 139-153. <http://doi.org/10.1111/imig.12905>