

Tiempos de migrar: la educación de la niñez migrante haitiana y centroamericana en la frontera noroeste de México

Migration Times: The Education of Haitian and Central American Migrant Children on Mexico's Northwest Border

EUNICE D. VARGAS VALLE*
EDER ORLANDO LÓPEZ CASTRO**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la situación de la educación de la niñez migrante internacional procedente de Haití y Centroamérica que residían en Tijuana, México, en 2022, población que en su mayoría se encontraba en espera de refugio en Estados Unidos. Se usa metodología mixta que integra el análisis de una encuesta dirigida a migrantes haitianos y centroamericanos con seis o más meses en Tijuana, así como entrevistas a migrantes de estos orígenes y a actores clave. Como parte de los resultados se encuentra una muy baja inserción escolar —incluso para aquellos migrantes que se ubican fuera de albergues—, y se identifican un conjunto de barreras motivacionales, económicas, culturales y sociales para la inserción escolar de estos migrantes, así como las acciones estatales y de organizaciones civiles para la escolarización y el desarrollo de aprendizajes de estas poblaciones.

Palabras clave: educación, migración, refugio, desplazamiento forzado, integración.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the educational situation of international migrant children from Haiti and Central America living in Tijuana, Mexico, in 2022, most of whom were waiting for refugee status in the United States. We use a mixed methodology that integrates the analysis of a survey of Haitian and Central American migrants who have been in Tijuana for 6 months or more, as well as interviews with migrants of these origins and key actors. As part of the results, we find a very low level of school insertion —even for those migrants who are not in shelters— and we identify a number of motivational, economic, cultural and social barriers to the school integration of these migrants, as well as the actions of the state and civil society organizations for the schooling and learning development of these populations.

Key words: education, migration, refugee, forced displacement, integration.

* Departamento de Estudios de Población, El Colegio de la Frontera Norte (El Colef); <eunice@colef.mx>.

** Investigador independiente; <ederlopez.dem2019@colef.mx>.

INTRODUCCIÓN

En la última década, las migraciones derivadas de desplazamientos forzados han aumentado en Latinoamérica y el Caribe debido a las crisis económicas, políticas, ambientales y de seguridad pública en los países de origen. En este escenario, México ha jugado un papel relevante como país de tránsito —por su vecindad con Estados Unidos— y también de destino, pues miles de migrantes se han establecido en México y han solicitado el estatus de condición de refugiado, tras prolongarse la espera del asilo en el país del norte y empezar a integrarse, ya sea por motivos laborales o familiares (Arvey y Gluckman, 2021). De acuerdo con los datos generados por la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar, 2023), entre 2016 y 2019, se incrementó considerablemente el número anual de solicitudes de refugio en México, pues pasó de cerca de nueve mil solicitudes en 2016 a setenta mil en 2019. Además, en los años 2021 y 2022 se registraron cifras históricamente altas, con ciento treinta mil y ciento veinte mil solicitudes respectivamente, tras el colapso del sistema de solicitudes de asilo en Estados Unidos a causa del inicio de la pandemia de Covid-19. Las principales nacionalidades de los solicitantes de refugio en estos años han sido Haití, Honduras, Cuba, Venezuela, El Salvador y Guatemala.

El alargamiento de la estancia de estos migrantes en México —muchos de ellos como refugiados— está vinculada a la política de contención migratoria de Estados Unidos, país que era el destino inicial de la mayoría de los desplazados internacionales (París, 2018; Torre *et al.*, 2021). Al final de la administración de Obama (2009-2017), tras el anuncio en 2016 de que dejaría de estar vigente el Estatuto de Protección Temporal para los afectados por el terremoto de Haití de 2010 (USDHS, 2016), miles de haitianos llegaron a México para cruzar a Estados Unidos, la mayoría procedentes de Brasil y Chile. De éstos, cerca de tres mil cuatrocientos permanecieron en Baja California (París, 2018). Durante la administración de Trump (2017-2021), en enero de 2019, se establecieron los “Protocolos de protección a migrantes” que convirtieron a México en una “sala de espera” para los solicitantes de refugio en Estados Unidos —muchos de ellos movilizados en caravanas desde 2018— que huían de las múltiples violencias que padecían sus países (París, 2021). La estrategia de cuotas diarias de entradas de migrantes a Estados Unidos para presentar su caso de persecución, aplicada desde mediados de 2018, hizo que se acumularan los casos en listas de espera y permanecieran en la frontera (Leutert y Yates, 2022). Luego, durante la administración de Biden, esta espera se alargó por el cierre de fronteras derivado de la pandemia de Covid-19 y la aplicación del título 42 (de marzo 2020 a mayo 2023), bajo el cual los migrantes fueron expulsados inmediatamente de Estados Unidos por representar un riesgo para la salud pública, sin la posibilidad de presentar su caso ante las autoridades

estadounidenses y seguir un proceso de refugio, a excepción de algunas poblaciones consideradas vulnerables como la niñez no acompañada (Chishti y Bush-Joseph, 2023).

Una característica importante de la población refugiada a nivel mundial es la sobrerrepresentación de la población menor de dieciocho años (UNICEF, 2023a), y ésta no es la excepción en México. Al tratarse de personas migrantes que generalmente viajan en familia, se ha observado la presencia de niños, niñas y adolescentes con necesidades propias de la edad como las educativas. No obstante, han presentado dificultades para acceder a las escuelas en los principales territorios de espera, como son las fronteras sur y norte de México (Cigarroa *et al.*, 2016; Hernández y Cruz, 2020; Arvey y Gluckman, 2021). Ante el panorama educativo tan desfavorable, diversas organizaciones civiles, principalmente con financiamiento internacional, establecieron programas educativos en albergues y centros de ayuda a migrantes (Ramírez-Iñiguez 2022; Gluckman, 2022). La situación de falta de acceso escolar se recrudeció con la pandemia del Covid-19, que suscitó el cierre temporal de las escuelas mexicanas entre finales de marzo de 2020 y febrero de 2022, con implicaciones en el abandono escolar y el rezago en los aprendizajes (PNUD, 2022).

Este artículo analiza la situación de la educación de la niñez migrante proveniente de Haití y del Norte de Centroamérica en Tijuana, México, en 2022, en el contexto de la apertura de la frontera México-Estados Unidos y el retorno a la presencialidad escolar, tras el confinamiento derivado de la pandemia de Covid-19. Por su ubicación estratégica en el norte de México, en la última década el papel de Tijuana ha sido prominente como territorio de espera de las poblaciones en busca de refugio en Estados Unidos (París, 2018; Hernández y Cruz, 2020; Ramírez-Iñiguez, 2022). Como parte de este análisis se identifican las barreras para la inserción escolar de estos migrantes internacionales tanto por el lado de la demanda como por el lado de la oferta educativa, y las acciones estatales y de organizaciones civiles para la escolarización y el desarrollo de aprendizajes de esta población. Para tal fin, se usa una metodología mixta en la que se analizan los resultados de una encuesta dirigida a migrantes centroamericanos y haitianos radicados en Tijuana (tanto dentro como fuera de albergues), así como entrevistas a madres con hijos en edad escolar o jóvenes de estos orígenes y a actores involucrados en la atención educativa de los migrantes.

ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE INTERNACIONAL

Con el aumento de los tiempos de espera de los migrantes internacionales en busca de refugio en Estados Unidos y con su permanencia en México, se hizo evidente la

necesidad de la inclusión educativa de los niños y jóvenes en movilidad. Se entiende por inclusión “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (UNESCO, 2008: 8). En este sentido, el principio de inclusión se encuentra presente en términos normativos en México. Según la Ley General de Educación de 2019, artículo 9 numerales IX, X y XI, el Estado está obligado a facilitar el acceso a la educación de los grupos migratorios, sin importar si cuentan o no con documentación académica o de identidad, promover medidas para facilitar su incorporación y permanencia en los servicios educativos públicos, y hacer las adecuaciones necesarias para responder a la diversidad lingüística y cultural de los migrantes (Cámara de Diputados, 2021).

No obstante, una serie de estudios documentan que la inclusión educativa para los migrantes internacionales es una meta más que una realidad en México, especialmente para aquellos que han arribado al país por razones de desplazamiento forzado como la mayoría de los centroamericanos (UNICEF, 2023b), quienes tienen perfiles demográficos y socioeconómicos muy diferentes a aquellos procedentes de Estados Unidos, por ejemplo aquellos son de mayor edad (Giorguli y Aguilar, 2016), poseen menores capitales económicos, sociales y culturales que los provenientes de Estados Unidos (Vargas-Valle, 2023), y sus condiciones legales y de movilidad los colocan en una posición de mayor vulnerabilidad para el ejercicio de sus derechos sociales (Hernández y Cruz, 2020).

Los obstáculos que se encuentran en el sistema educativo mexicano (SEM) para los migrantes internacionales pueden clasificarse en estructurales y socioculturales. Entre las barreras estructurales, se ubican la falta de oferta educativa en las áreas donde residen las poblaciones migrantes (Cigarroa *et al.*, 2016) y la dificultad de adaptación de esta oferta a sus necesidades de movilidad (Ramírez-Iñiguez, 2022), las carencias de información en las escuelas de México sobre la normatividad que garantiza el derecho a la educación de las poblaciones migrantes y el alta en los sistemas de registro aun cuando el migrante carezca de documentación escolar o de identidad (Román y Valdez, 2021), y la limitación del SEM para homogeneizar los procesos de acceso y registro entre escuelas, lo cual da paso a la discrecionalidad por parte de los directivos y administrativos (Zúñiga y Carrillo, 2020).

Las barreras socioculturales de la oferta educativa se refieren a aquellas que impiden el diálogo entre la población migrante y la sociedad receptora y la valoración de las culturas de los migrantes. En este rubro, la literatura sobre el tema identifica

tres aspectos clave: *a*) el carácter asimilacionista del SEM que incide en la falta de información en los idiomas de los migrantes para brindar orientación en los procesos de inscripción, acreditación y certificación en el SEM, y la limitada atención a la diversidad cultural de los grupos migrantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Despaigne y Jacobo, 2016); *b*) la discriminación y/o xenofobia hacia ciertos grupos migratorios por parte del personal del SEM, que contribuye a la segregación educativa y social de los migrantes en lugar de a su inclusión (Cigarroa *et al.*, 2016); y *c*) la burocracia y falta de empatía por parte del personal del SEM sobre los contextos de vida y las trayectorias escolares de los migrantes y sus necesidades educativas que obstaculizan su inserción escolar a lo largo del ciclo escolar (Román y Valdez, 2021) y una atención basada en la justicia social que les otorgue realmente la oportunidad de aprender en las aulas (Jensen *et al.*, 2016) o mediante metodologías innovadoras en sus propios entornos de vida (Ramírez-Iñiguez, 2022).

En el caso de las barreras que se presentan en la demanda por la educación, una primera barrera para muchos migrantes es el desconocimiento de cómo hacer valer el derecho a la educación en México, pues no se requiere documentación educativa o incluso de identidad de los países de origen para insertarse en educación básica (SEP, 2019), sobre todo el caso de migrantes que no han tenido tiempo de planear la migración, como es el caso de los desplazados (Arvey y Gluckman, 2021); la barrera económica también es muy importante, ya que ante las dificultades económicas de muchos de los migrantes, no se pueden solventar los gastos de transportación y aquellos asociados a la escuela como útiles o uniformes y además los adolescentes se ven obligados a trabajar (Vargas-Valle, 2022); las barreras lingüísticas, desde no hablar la lengua en la que se imparten las clases hasta no haber desarrollado el español para uso académico, también repercute en el acercamiento que pueda tener la población migrante al SEM, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Despaigne y Jacobo, 2016), pues no existen clases de español como segunda lengua para los migrantes no hispanohablantes en México, salvo cursos desarrollados para migrantes de retorno (Buitrón y Despaigne, 2024); la no regularización migratoria, o su tardanza, puede incidir en exclusión y relaciones asimétricas con la sociedad receptora o la evasión del contacto con funcionarios educativos ya que mientras tanto los migrantes son deportables (Marinucci, 2023); y por último, la baja prioridad que puede tener la atención educativa de los hijos en el proyecto migratorio debido a que las necesidades básicas se resuelven día a día (UNICEF, 2023b).

Recientemente, algunos estudios han hecho evidente la matriculación de los hijos de los principales grupos de refugiados en México. A partir de estadística educativa, se encontró que en el ciclo escolar 2019-2020 se registraron alrededor de cinco mil centroamericanos y haitianos en educación básica, y algunos de ellos habían recibido

becas de ACNUR en apoyo a su continuidad educativa (Arvey y Gluckman, 2021). Tan sólo en Baja California, en el ciclo escolar 2022-2023, se matricularon alrededor de novecientos niños provenientes de Centroamérica y ciento setenta y siete de Haití, como resultado de las acciones del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), la Comar y las agencias internacionales de ayuda a la niñez y a los refugiados (López, 2023).

No obstante, a pesar de la matriculación escolar de estas poblaciones, algunos estudios han revelado también que la asistencia escolar de los migrantes centroamericanos es más baja que entre los migrantes de Estados Unidos y los no migrantes (Giorguli y Aguilar, 2016; Vargas-Valle, 2023) y la desventaja disminuye entre los hijos de migrantes centroamericanos que ya nacieron en México (Giorguli y Aguilar, 2016). Según el Censo de Población 2020, existían asentados en viviendas de México alrededor de ocho mil niños entre cinco y diecisiete años procedentes de los países del triángulo norte de Centroamérica y sólo la mitad asistía a las escuela en el grupo de ocho a once años, el 55 por ciento en el grupo de doce a catorce años y el 18 por ciento en el grupo de quince a diecisiete años (Vargas-Valle, 2023). Además, en una encuesta de refugiados realizada en 2019, se reporta que entre los hijos de los refugiados sólo el 48 por ciento asistía a la escuela, y entre los solicitantes de refugio, sólo el 38 por ciento, y las principales dificultades para la continuidad escolar fueron la falta de recursos económicos y la falta de documentos, ya sean de identidad o escolares del país de origen (Hernández y Cruz, 2020).

Un desafío importante para el desarrollo educativo de los refugiados en México son los rezagos en los aprendizajes que pueden experimentarse desde el origen y que se recrudecen con las interrupciones educativas en el tránsito y el tiempo que se experimenta en los territorios de espera. Como indican Arvey y Gluckman (2021:16): “Dichas interrupciones pueden tener efectos académicos, económicos y socioemocionales a largo plazo. Esto es crítico, pues suelen sumarse a rupturas educativas previas asociadas con el trayecto migratorio, la pobreza y la violencia en los países de origen de estas familias”. Además, en el tránsito los migrantes enfrentan múltiples vulnerabilidades y violaciones a sus derechos humanos, tanto por la delincuencia organizada como por las mismas autoridades mexicanas, que generan en los migrantes desconfianza hacia las instituciones mexicanas (CNDH, 2018). Sin embargo, es importante notar que durante el tránsito migratorio o la espera por el refugio también se desarrollan aprendizajes. Gluckman (2022) encontró que los niños hondureños en un albergue en Nuevo León habían desarrollado aprendizajes durante su tránsito por México, por ejemplo, sobre tecnologías de la información para desarrollar intereses y vínculos transnacionales, actividades para la supervivencia diaria, tradiciones religiosas, geografía y diversidad cultural.

Diversas organizaciones civiles han sido un factor clave en las acciones de protección y el ejercicio de los derechos humanos como la educación no escolarizada para la niñez migrante, especialmente por las oportunidades que han abierto en los albergues, formando alianzas con las autoridades educativas. El presupuesto que el Estado destina a la educación de los migrantes es muy limitado, y por lo tanto, también sus capacidades de atención educativa para los migrantes, por lo que este proceso ha involucrado la alianza del Estado con los organismos internacionales, las organizaciones civiles transnacionales y la academia (López, 2023). Con la llegada de las caravanas migrantes y la pandemia de Covid-19, algunas asociaciones acompañaron a los menores migrantes en sus procesos de aprendizaje y apoyaron la nivelación educativa de forma presencial o virtual (Ramírez-Iñiguez, 2022). En los resultados de este artículo, se describirán las intervenciones a favor de la educación de los migrantes internacionales que se encontraron en la ciudad de Tijuana en 2022.

METODOLOGÍA

Este artículo partió de metodología mixta de tipo explicativo (Klinger y Boardman, 2011), que incluye el análisis de los datos de una encuesta y entrevistas semiestructuradas a migrantes y actores clave con el fin de ampliar la comprensión de un análisis estadístico exploratorio. La investigación cumplió con las pautas éticas para estudiar seres humanos de las instituciones participantes.

Se utilizó la encuesta “Inclusión Social o Discriminación: Migrantes de Haití y Centroamérica en Tijuana”, que se derivó de un proyecto conjunto entre la Universidad de California en San Diego (UCSD) y El Colegio de la Frontera Norte (El Colef). La encuesta se levantó entre abril y octubre de 2022 en la ciudad de Tijuana de una forma híbrida, tanto presencial como por teléfono. La población objetivo eran haitianos o centroamericanos de Honduras, Guatemala y El Salvador con mínimo dieciocho años de edad y seis meses de residencia en Tijuana, México. Se hicieron setenta y siete entrevistas telefónicas a partir de personas detectadas en la comunidad que tenían redes de migrantes e invitaron a otros a participar en el estudio (el 15.3 por ciento), ochenta y siete entrevistas presenciales en organizaciones civiles donde acuden los migrantes que residen en viviendas de la ciudad (el 17.3 por ciento), y trescientas treinta y nueve entrevistas en albergues (el 67.4 por ciento). La encuesta se conformó con una muestra de quinientos dos migrantes, de los cuales doscientos cincuenta y nueve eran centroamericanos y doscientos cuarenta y tres haitianos. De estos quinientos dos migrantes, cuatrocientos tenían hijos y doscientos tenían hijos en México en edad escolar (entre los tres y dieciocho años), de los cuales sesenta y un

eran haitianos y ciento treinta y nueve, centroamericanos. Cabe señalar que al haber una mayor proporción de haitianos sin hijos en México, la submuestra analítica de haitianos se redujo más que la de los centroamericanos. De esta submuestra, el 80 por ciento de la población centroamericana fueron mujeres y el 54 por ciento de la población haitiana. Asimismo, la población centroamericana encuestada fue más joven y con menor escolaridad: el 33 por ciento tenía entre veinte y veintinueve años, en contraste con sólo el 15 por ciento de la población haitiana, y el 78 por ciento no había completado la preparatoria respecto a sólo el 67 por ciento de los haitianos.

También se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas a los migrantes que se encontraban en 2022 en Tijuana, las cuales se llevaron a cabo entre mayo de 2022 y marzo de 2023. Se realizaron diez entrevistas a madres de hijos con edad escolar y a dos mujeres jóvenes que llegaron siendo menores de edad; entrevistas de las cuales nueve se hicieron a centroamericanas de distintos orígenes y tres a haitianas. Se abordó el proceso migratorio desde el origen hasta llegar a Tijuana, el tema educativo (formal e informal) y las dificultades para la inclusión cuando se buscó la inserción escolar. Se añadieron ocho entrevistas a actores clave vinculados a la atención educativa de la niñez y adolescencia migrante en Tijuana, entre ellos funcionarios públicos, encargados de albergues, y actores de organizaciones civiles que prestaban servicios educativos. Estas entrevistas se enfocaron al acceso a derechos humanos de los migrantes, los programas de atención educativa formal o dentro de los albergues, la gestión y los retos en las instituciones, así como las alianzas establecidas para contribuir con el proceso de incorporación, nivelación e inclusión de estos migrantes internacionales.

Para el análisis de la información cuantitativa se utilizó el programa Stata 14. Se realizó estadística descriptiva, frecuencias absolutas y relativas de la distribución de los casos de migrantes con hijos en edad escolar en las distintas opciones de las variables sociodemográficas y educativas de acuerdo al origen de los migrantes. Para el análisis cualitativo se usó el programa Atlas.ti 7.0. Se procesaron las narrativas de los entrevistados por medio de códigos libres y la conformación de redes temáticas. Se usaron pseudónimos para los entrevistados, cuidando la confidencialidad de la información.

RESULTADOS

Perfiles migratorios e inserción escolar de los migrantes por origen

En el cuadro 1, se presentan las características migratorias de los migrantes de Haití y el triángulo norte de Centroamérica, pues permiten entender las estadísticas educativas

en su contexto. La gran mayoría de los migrantes arribó a México durante la pandemia de Covid-19, de 2020 en adelante, el 88.5 por ciento de los haitianos y el 71.9 por ciento de los centroamericanos (cuadro 1). Sólo se captó el 11.5 por ciento de la población haitiana con hijos en edad escolar que arribó entre 2016 y 2019, mientras que el 8.6 por ciento de la centroamericana llegó antes de este periodo y el 19.4 por ciento durante el mismo periodo. Además, sólo el 11.5 por ciento de los haitianos y el 12.2 por ciento de los centroamericanos llegaron a Tijuana con una caravana. Tanto para el 60.7 por ciento de los haitianos como para el 71.9 por ciento de los centroamericanos la primera opción de destino final era Estados Unidos. Sólo el 3.3 por ciento de los haitianos tenía a México como destino final, mientras que el 22.3 por ciento de los centroamericanos tenían la intención de asentarse en este país.

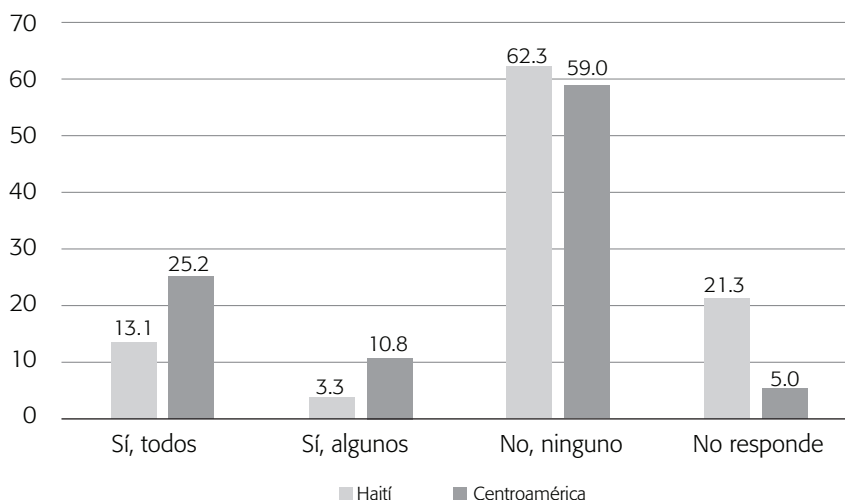
Cuadro 1
CARACTERÍSTICAS MIGRATORIAS DE LOS MIGRANTES CON HIJOS
EN EDAD ESCOLAR SEGÚN SU ORIGEN (%)
TIJUANA, MÉXICO, 2022

Variable/origen	Haití	Centroamérica
<i>Periodo de arribo a México</i>		
2015 o antes	0.0	8.6
2016-2019	11.5	19.4
2020 en adelante	88.5	71.9
<i>Vino en una caravana</i>	11.5	12.2
<i>Destino final al salir de su país</i>		
México	3.3	22.3
EU	60.7	71.9
Otro	36.1	5.8
<i>Vivió en país diferente al de origen antes de llegar a México</i>	91.8	3.6
<i>Fue removido de EU</i>	8.2	24.5
<i>Principales razones de la migración</i>		
Amenazas, violencia y extorsión de crimen organizado	58.3	89.1
Desempleo o medios económicos	13.3	12.3
Amenazas, violencia y extorsión de policía o ejército	8.3	10.1
Opresión política	25.0	2.2
n	61	139
Fuente: Estimaciones propias con base en UCSD y El Colef (2022).		

En contraste, el 91.8 por ciento de los haitianos vivieron en otro país (principalmente en Brasil y Chile), en comparación con sólo el 3.6 por ciento centroamericanos, mientras que una mayor proporción de centroamericanos, el 24.5 por ciento, llegaron a Tijuana al haber sido deportados de Estados Unidos *versus* sólo el 8.2 por ciento de los haitianos. Las causas de la migración eran principalmente la violencia ligada al crimen organizado en sus países de origen, el 58.3 por ciento de los haitianos y el 89.1 por ciento de los centroamericanos salieron por esta razón, seguida por la opresión política en el caso de los haitianos (con un 25 por ciento), y la búsqueda de oportunidades económicas en el 13.3 por ciento de los haitianos y un 12.3 por ciento de los centroamericanos.

Aunque muchos de los migrantes con hijos en edad escolar ya tenían años en Tijuana, sus circunstancias de movilidad forzada y de tránsito a Estados Unidos permiten entender la baja afiliación al sistema educativo. En la gráfica 1, se observa que la inserción escolar era muy baja, sólo el 13.1 por ciento de los haitianos había matriculado a todos sus hijos en la escuela y un 3.3 por ciento a algunos hijos, cifras más bajas que las de los centroamericanos, de quienes el 25.2 por ciento había matriculado a todos sus hijos y un 10.8 por ciento a algunos de ellos, lo cual podría vincularse a las barreras lingüísticas que enfrentan los haitianos, quienes en su mayoría hablan creole.

Gráfica 1
INSERCIÓN EN LA ESCUELA DE LOS MIGRANTES CON HIJOS
EN EDAD ESCOLAR POR ORIGEN (%)
TIJUANA, MÉXICO, 2022



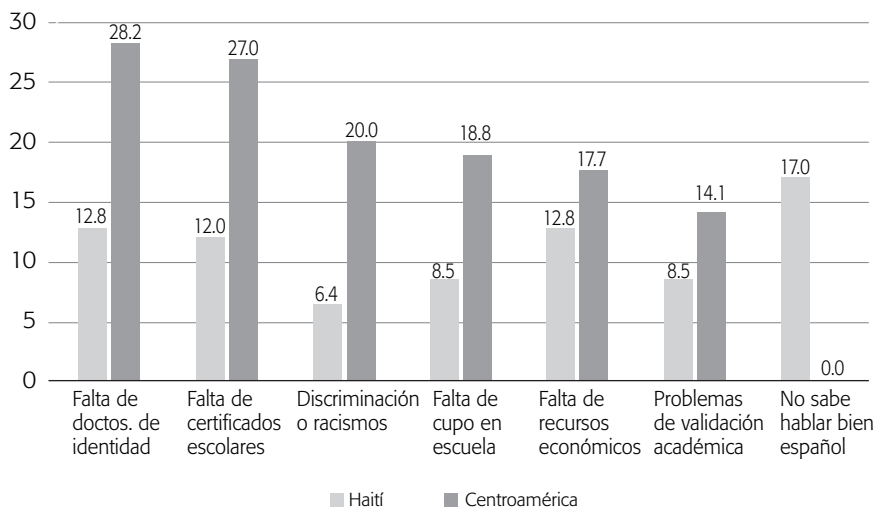
Fuente: Estimaciones propias con base en UCSD y El Colef (2022).

En el cuadro 2, se presenta el porcentaje de asistencia de los migrantes centroamericanos con hijos en edad escolar según el lugar de residencia y el periodo de arribo. El tamaño de la submuestra de los migrantes centroamericanos era suficiente para investigar los diferenciales de acuerdo a estas variables. Se encontró que, entre quienes residían en vivienda, el 25.6 por ciento había logrado matricular a todos y el 20.9 por ciento a algunos de los hijos. En contraste, la inserción escolar de aquellos ubicados en albergues era más baja, el 25 por ciento había matriculado a todos y un 6.3 por ciento a algunos de los hijos. En cuanto al periodo de arribo, la inserción escolar era mayor para quienes llegaron antes de la pandemia de Covid-19, el 33.3 por ciento había matriculado a todos sus hijos a todos y un 10.3 por ciento a algunos, en contraste a quienes llegaron de 2020 en adelante, de quienes el 22 por ciento matricularon a todos sus hijos y un 11 por ciento a algunos.

Cuadro 2 INSERCIÓN ESCOLAR DE LOS HIJOS DE LOS MIGRANTES CENTROAMERICANOS, SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA Y PERIODO DE ARRIBO (%) TIJUANA, MÉXICO, 2022				
Variables	Vivienda	Albergue	Hasta 2019	2020 o más
Sí, todos	25.6	25.0	33.3	22.0
Sí, algunos	20.9	6.3	10.3	11.0
No, ninguno	51.2	62.5	51.3	62.0
No responde	2.3	6.3	5.1	5.0
n	43	96	39	100
Fuente: Estimaciones propias con base en UCSD y El Colef (2022).				

Entre los migrantes con hijos en la escuela, el 46 por ciento de los haitianos y el 51 por ciento de los centroamericanos reportaron haber tenido dificultades para la matriculación. La gráfica 2 muestra los obstáculos más relevantes: la falta de documentos de identidad en un 12.8 por ciento de los haitianos y un 28.2 por ciento de los centroamericanos, o escolares en un 12 por ciento de los haitianos y un 27 por ciento de los centroamericanos; y la discriminación o racismo en un 6.4 por ciento de los haitianos y un 20 por ciento de los centroamericanos. Aquí llama la atención que a pesar de que las diferencias fenotípicas son mayores entre mexicanos y haitianos, el porcentaje de discriminación percibida sea mayor entre los centroamericanos. Otros impedimentos relevantes fueron la falta de cupo escolar, las carencias económicas y los problemas de validación académica. Además, para el 17 por ciento de la población haitiana el idioma español también representó una barrera relevante.

Gráfica 2
BARRERAS PARA LA MATRICULACIÓN ESCOLAR
DE LOS MIGRANTES POR ORIGEN (%)
TIJUANA, MÉXICO, 2022



Fuente: Estimaciones propias con base en UCSD y El Colef (2022).

CONTEXTO DE LAS FAMILIAS MIGRANTES Y DESAFÍOS PARA LA CONTINUIDAD EDUCATIVA

Este apartado sintetiza, en un primer momento, cuatro experiencias de madres de distintas nacionalidades donde se identifica la migración hacia Tijuana y los diferentes obstáculos y oportunidades que vivieron en la continuidad educativa de sus hijos al vincularse con el sistema educativo o recibir apoyo por parte de asociaciones civiles para conseguir cupos escolares o una alternativa educativa no escolarizada. En un segundo momento, se abordan las percepciones de actores clave sobre estos factores que inhiben o promueven la atención educativa de las poblaciones en movilidad en Tijuana.

El primer caso es el de Orlandina, de origen hondureño, quien migró con su hija en 2019 a Tijuana (donde ya se encontraba su esposo) con el fin de solicitar asilo en Estados Unidos por la extorsión de las mafias. Su hija abandonó la escuela preparatoria en Honduras y llegando a Tijuana se incorporó a trabajar en una limpiaduría donde su papá trabajaba, pues requerían sostenerse durante el proceso de asilo del programa “Quédate en México” de Trump. Como la mayoría de los migrantes en busca

de refugio, pensaron que el proceso de asilo sería rápido y exitoso, pero no fue así. En 2020, les negaron el asilo, así que el plan alternativo fue quedarse en Tijuana. Además de los efectos del proceso de asilo y la migración sobre la economía familiar, Orlandina vivió una serie de barreras burocrático-administrativas para lograr incorporar a su hija, quien finalmente reinició la preparatoria en 2021 cuando ya tenía diecisiete años de edad. Dice Orlandina: “Mi hija perdió muchos años de escuela, 2019 fue pérdida porque estuvimos dando vueltas a la corte de Estados Unidos para el proceso de asilo, y 2020 fue la pandemia y se atrasó el proceso para obtener la documentación [visa por razones humanitarias y CURP]. Finalmente, reinició la preparatoria en México” (Orlandina, entrevista, 31 de mayo de 2022). El Sistema Educativo Estatal (SEE) no revalidó el año que tenía de preparatoria en Honduras, por ser un programa diferente a los ofrecidos en México.

El segundo caso es el de Patricia, de origen guatemalteco, enfermera de profesión, quien también huyó de su país de origen acompañada de su madre y sus dos hijos debido a la extorsión por parte de las maras. Sus hijos, de once y ocho años de edad, también tuvieron que salir de la escuela por la migración. Patricia y su familia salieron de Guatemala en octubre de 2020 y llegaron a Tijuana en agosto de 2021. Se trató de una migración escalonada, porque no tenían recursos para hacer la migración hasta Tijuana. Estuvieron haciendo paradas en distintas ciudades como Puebla y San Luis Potosí donde Patricia trabajó en la limpieza y como cajera en una tienda de abarrotes para poder financiar el viaje. Al tiempo de la entrevista, Patricia aún no había solicitado refugio en Estados Unidos, pero era su intención. Llegó a Tijuana porque conocía a otros guatemaltecos que habían logrado sostenerse en la ciudad. Ahora Patricia trabajaba cuidando a una persona enferma. Sus dos hijos abandonaron la escuela al salir de Guatemala y estuvieron bajo el cuidado de la abuela durante la migración. Al llegar a Tijuana, Patricia trató de inscribir a sus hijos en la única escuela cercana a su vivienda, cuando ya había iniciado el ciclo escolar, pero le dijeron que no había cupo. Dice Patricia: “Me dijeron que me llamarían si se abría un lugar, pero me quedé esperando, nunca me llamaron, hay discriminación aquí” (Patricia, entrevista, 12 de junio de 2022). Finalmente, a mediados del ciclo escolar, Patricia consiguió lugar en un programa de educación no escolarizada y, al siguiente ciclo escolar, cupo en la escuela de su elección, gracias a la gestión de la organización civil con el sistema educativo.

El tercer caso se trata de Cristabel, de origen salvadoreño, quien arribó a un albergue en Tijuana en agosto de 2021, con su hijo de dieciséis e hija de siete años de edad, tras una remoción de Estados Unidos bajo el título 42, basado en la justificación sanitaria por la pandemia de Covid-19. Ellos migraron por las amenazas de las maras y la policía a su hijo adolescente a quien querían reclutar en las maras. Después

de cuatro meses en Tijuana, el hijo adolescente se organizó con otros adolescentes en el albergue para cruzar el muro fronterizo y pedir asilo en condición de no acompañados (por la excepción del título 42 para la niñez no acompañada). Su intento fue exitoso y una tía lo recibió en Houston. Al momento de la entrevista, Cristabel había cumplido nueve meses en el albergue, donde la hija menor recibía clases de matemáticas e inglés. Al preguntar por qué la hija no asistía a clases en alguna escuela de los alrededores, Cristabel mencionó que solo recibía remesas suficientes de su esposo para el alimento diario, que ya había realizado solicitud de refugio y estaba esperando cruzar rápido, ilusionada por el cruce semanal de decenas de migrantes en el albergue, y también expresó sentirse protegida dentro del albergue, pero tener miedo de salir, porque le parecía insegura la colonia como para llevar ahí a su hija a la escuela (Cristabel, entrevista, 2 de mayo de 2022).

El cuarto caso se trata de Noemí, madre de origen haitiano, quien arribó a Tijuana en diciembre de 2021. Aunque llegar a Estados Unidos era su meta, primero llegó a Tijuana, donde tenía referencias del familiar de un amigo. Noemí salió de Haití en 2019 rumbo a Brasil en un momento político complejo, de anarquía e inestabilidad social, dejando en su país a su mamá y sus dos hijos. Al enterarse de la ruta migratoria por la Selva del Darién, decidió reemigrar hacia el norte. En Tijuana, Noemí desistió del sueño americano, puso un emprendimiento de comida haitiana y decidió quedarse en Tijuana por un tiempo, por las oportunidades socioeconómicas a pesar de que siente que existe un fuerte clasismo y racismo en la ciudad, lo cual obstaculiza el vínculo con las instituciones. “Si tienes dinero te oyen, o si vas con otra persona y le explica quién eres, así si te atienden”, comenta. En México, tuvo a su tercer hijo, y esto le permitió pasar de la tarjeta de visitante por razones humanitarias (TVRH) a la de residencia permanente. Finalmente, logró traer a sus dos hijos, de dieciséis y cuatro años de edad. Noemí ya había investigado cómo conseguir cupo en la escuela y había traducido los documentos escolares de Haití al español. Su hijo entró al precolar directo y su hija tuvo que presentar exámenes de nivelación y quedó ubicada en un grado menor al que cursaba en Haití. Noemí ha ido aprendiendo español paulatinamente, su hijo menor lo ha adquirido viendo la televisión y conviviendo en la escuela, mientras que a su hija mayor se le dificulta el idioma y esto ha obstaculizado su participación escolar (Noemí, entrevista, 22 de marzo de 2023).

Estos casos permiten entender diversas barreras para la inclusión educativa en Tijuana (véase el listado en el cuadro 3). Un obstáculo es la idea de que la niñez debe insertarse a la escuela hasta llegar a Estados Unidos, porque se busca la inserción educativa hasta que los migrantes deciden quedarse en Tijuana, al menos temporalmente, cuando ya no son tiempos de migrar. “¿Por qué no inscribirlos aquí en la formalidad en México? Porque sienten que están de paso”, opina Ruth, trabajadora

social de una organización civil que atiende migrantes (Ruth, entrevista, 9 de noviembre de 2022). Durante la espera de asilo en Estados Unidos, al ser un tiempo de inmovilidad durante la migración, se considera inviable buscar acceso escolar en Tijuana, por lo que se prefiere la atención educativa no escolarizada. Una funcionaria del sistema educativo también afirma que la matriculación depende del proyecto migratorio: “Cuando se les pregunta ‘Señoras, ¿requieren apoyo educativo?’, la respuesta de una mamá fue ‘A mí no me interesa meter a la niña a la escuela porque yo me voy a ir, no sé cuándo, pero me voy a ir’, mientras que otra madre tenía meses en espera, ya había decidido quedarse, y aceptó nuestra ayuda” (Gilda, entrevista, 14 de noviembre de 2022).

Cuadro 3 PRINCIPALES OBSTÁCULOS EDUCATIVOS QUE ENFRENTA LA NIÑEZ MIGRANTE EN TIJUANA, 2022	
Del contexto de vida	Del sistema escolar
Atraso del proyecto educativo por priorizar migración	Falta de cupo escolar en áreas de concentración de migrantes
Problemas con documentación educativa o regularización migratoria	Personal escolar desconoce cómo incorporar migrantes sin documentación
Violencias experimentadas en origen, tránsito, o destino	Ineficiencia en revalidación de estudios de educación media superior o superior
Asentamiento con segregación socioespacial	Asimilacionismo lingüístico
Carencias económicas	Discriminación del personal escolar hacia la población migrante
Fuente: Elaboración propia.	

La falta de cupo representa otro obstáculo importante para el acceso educativo oportuno en cualquier momento del ciclo escolar (cuadro 3). Los actores clave señalan que las familias cuando finalmente deciden matricular a sus hijos, en ocasiones no pueden hacerlo de forma inmediata porque se asentaron en espacios abarrotados de migrantes; por ejemplo, una representante de organización civil apunta: “En la zona este es donde se están ubicando la mayoría de las personas migrantes, las escuelas están al tope, sin poderles dar cupo” (Ana, entrevista, 21 de noviembre de 2022). Además, algunos directores no acceden matricular a los migrantes, incluso bajo la mediación de alguna organización civil o del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), porque sus escuelas están saturadas: “Hay que trabajarlo [...] a nivel de toda la estructura burocrática dentro de las escuelas [...] porque supe

que aunque del sistema educativo mandaban a los niños, el que contestaba el teléfono [en la escuela] decía: ‘No puedes entrar aquí, no hay cupo’, y les colgaba” (Ana, entrevista, 21 de noviembre de 2022).

Los trámites en los diferentes niveles educativos a los que aspiran ingresar también pueden convertirse en un obstáculo, ya que en el proceso convergen varias barreras (cuadro 3): se realizan en español, se les pide documentación con la que en ocasiones no cuentan, y la revalidación de estudios es tardada o no se logra. Por un lado, como indica una interventora de una asociación civil: “[...] entran también mucho en juego, pues estas barreras, ¿no?, primero la de la comunicación, por ejemplo, para con los haitianos” (Ruth, entrevista, 9 de noviembre de 2022). Por otro lado, como apunta una maestra en una asociación civil: “[...] La falta de certificados educativos limitaba que las escuelas tuviesen claridad del grado donde podrían ubicar a los estudiantes, no todos traían la documentación y algunos la perdieron en el camino” (Isis, entrevista, 15 de noviembre de 2022). En preescolar y primaria, por protocolo no se exigen documentos escolares, pero en secundaria “[...] tiene que haber algún certificado o algún apoyo de que el niño ya concluyó el grado, cuando no hay ningún documento escolar lo que se hace son exámenes globales de grado, que son para acreditarlo [...]” (Gilda, entrevista, 14 de noviembre de 2022). En el caso de la preparatoria es necesaria la documentación escolar y la revalidación de los estudios no está asegurada por diferencias educativas entre países.

Por último, el entorno de los lugares donde residen los migrantes en Tijuana —más si se ubican en albergues— marcan una limitación importante para acudir a una escuela, sobre todo si no hay escuela cercana en las colonias de residencia o se teme por su seguridad. Un factor importante a considerar es que son poblaciones que han vivido múltiples violencias y que pueden experimentarse entornos violentos en la propia ciudad de Tijuana y la discriminación por parte de la sociedad receptora, incluyendo el personal escolar. Para las familias que residen en albergues y que los hijos no pueden acudir a la escuela, la alternativa ha sido generar estrategias para la formación no escolarizada de esta niñez, con el propósito de evitar que padres e hijos salgan de las instalaciones y se expongan a peligros, como afirma el director de uno de los albergues con más migrantes en la ciudad: “No sólo es que no puedan, o sea, no deben porque si salen, ya nos ha pasado, han secuestrado algunos de esos niños [...] y no podemos exponer a los niños o a la gente a que los manden a la escuela; entonces, tenemos que traer la escuela al albergue, eso es lo que tenemos que hacer por seguridad, por todo, aparte seamos realistas, no hay espacio ni para los niños que son mexicanos” (Gerardo, entrevista, 16 de noviembre de 2022).

INTERVENCIONES A FAVOR DE LA EDUCACIÓN DE LOS MIGRANTES INTERNACIONALES EN TIJUANA

En este apartado se describen los mecanismos de intervención para la educación escolarizada y no escolarizada de la niñez migrante presentes en 2022, tanto las estrategias emprendidas por el sistema educativo en alianza con organismos internacionales y asociaciones civiles como las acciones realizadas por asociaciones civiles y albergues para la atención educativa no escolarizada de la niñez migrante.

Un importante logro para la atención escolar de migrantes en Baja California fue la creación en 2022 del “Protocolo de acceso de niños, niñas y adolescentes en situación de migración a la educación en Baja California”, liderado por UNICEF y el SEE, con el cual se apoya la inserción escolar de la niñez migrante en el nivel básico. Este protocolo establece que las personas encargadas de las escuelas deben brindar acceso en cualquier momento del ciclo escolar y que, en caso de no tener cupo, deben pasar la solicitud al supervisor escolar, quien a su vez deberá consultar con control escolar dónde se le puede dar acceso al migrante. Una vez obtenido el cupo, el protocolo establece las vías para conseguir la matriculación aún sin documentos de identidad y/o escolares (SEE, 2023a). La implementación de este protocolo es positivo, de acuerdo a los actores clave, ya que “...con el protocolo las autoridades educativas se han mostrado más sensibles, más flexibles y conscientes de la situación migratoria de los estudiantes” (Ruth, entrevista, 9 de noviembre de 2022). Los migrantes de diecisiete años o más que requieren educación básica o certificación de primaria y secundaria son canalizados al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

El Probem también funge como mediador en la gestión para la obtención de un cupo escolar (SEE, 2023b), y así lo reconocen los actores clave. Desde 2021, cuando Comar amplió sus funciones en Tijuana, el Probem visita semanalmente las oficinas de este organismo gubernamental dando apoyo para la matriculación escolar en los tres niveles educativos: básica, media superior y superior (López, 2023). En estos procesos de acceso a la educación también participan los albergues, las asociaciones civiles, y los organismos internacionales como ACNUR, OIM y UNICEF que comunican al Probem la necesidad de acceso escolar de algunos migrantes (Gilda, entrevista, 14 de noviembre de 2022). El Probem también, a través de colaboraciones con universidades, organiza capacitaciones docentes para profesionalizar recursos humanos en atención a personas en movilidad y, con la colaboración de estudiantes universitarios que desarrollan prácticas profesionales, se establecen grupos de apoyo para la integración y la adaptación escolar y lingüística dentro de algunas escuelas. Además, desde 2021 se ha establecido la Mesa Intersectorial de Inclusión de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración en Baja California, también liderada

por el Problem, donde participan actores clave del sector público educativo, organismos internacionales, asociaciones civiles y academia para crear sinergia en torno a las acciones a favor de la educación de la niñez migrante.

En los casos donde las familias están en tránsito y deciden no insertar a sus hijos en la escuela o no la encuentran por falta de cupo, algunas asociaciones civiles en Tijuana —muchas de ellas con apoyo internacional— brindan apoyo educativo. Desde 2019, la fundación Nest Global (s. f.) provee educación preescolar para la niñez migrante en los albergues Embajadores de Jesús, en Little Haití, y el Centro Integrador para el Migrante “Carmen Serdán” (CIM).

Por su parte, también desde 2019, la asociación Yes We Can (s. f.) adaptó un aula móvil en un autobús, donde se proveen servicios educativos en albergues como el CIM y “Pro Amore Dei”, en alianza con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para la acreditación de los aprendizajes. La atención se basa en un currículo que enfatiza el aprendizaje del inglés, la nivelación académica y la inteligencia emocional para la niñez de tres a quince años.

Un programa que inició en 2021 por iniciativa de UNICEF fue el Círculo de Aprendizaje “Escuela nueva activa” (UNICEF, 2022) que actualmente es operado por la Fundación Internacional para la Comunidad en el refugio salesiano Don Bosco, donde brinda nivelación educativa y apoyo al desarrollo socioemocional para la niñez migrante de seis a doce años con enfoque multigrado. De acuerdo a la propia organización civil, se realizan diagnósticos para identificar “cuáles son las mayores deficiencias o áreas de oportunidad para los niños y niñas [...] para que la tutora asignada identifique qué se requiere reforzar” (Isis, entrevista, 15 de noviembre de 2022). Los estudiantes “se nivelan durante un ciclo escolar con nosotros y luego Problem nos conecta con la subsecretaría para que les hagan un examen, y ya que los ubiquen en la escuela, en el grado que les corresponde” (Ana, entrevista, 21 de noviembre de 2022).

En 2022, también se encontraron otros esfuerzos educativos desarrollados por asociaciones civiles a través de las redes de albergues. Por ejemplo, Proyecto Nuevo Maestro y Radix Education operaron programas de educación en contextos de movilidad tanto en Tijuana como en otras ciudades fronterizas, en el que interventores educativos brindaron apoyo académico a la niñez migrante en albergues (Radix Education, 2021). También la asociación Centro 32, en coordinación con docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y El Colegio de la Frontera Norte, y el Problem, han desarrollado el Proyecto Migración Educativa dirigido a migrantes que se encuentran en viviendas o albergues en el periodo de espera del asilo a Estados Unidos o retorno a sus países. A través de este programa educativo, “se ha podido trabajar desarrollo socioemocional, lectoescritura y matemáticas, e identificar rezagos en aprendizajes porque muchos de los centroamericanos

o haitianos habían abandonado la escuela desde hacía meses o años por la movilidad” (Gilda, entrevista, 14 de noviembre de 2022).

Al reconocer la baja inserción educativa de la niñez en Little Haití, en 2022 se encontraba en planeación la escuela de educación básica “Ciudad de Dios”. Con la intención de no arriesgar a las familias que vienen huyendo por violencia, se propuso “un proyecto educativo en nuestro albergue porque sabemos que algunos de ellos tienen tiempo huyendo [...], han perdido ciclos educativos y tienen años viajando” (Gustavo, entrevista, 16 de noviembre de 2022). “Ciudad de Dios” abrió sus puertas en 2023 en el albergue “Embajadores de Jesús”, con el apoyo de la UCDS y diversas iglesias de Estados Unidos, y cuenta con el aval de Conafe para la acreditación de aprendizajes (*Milenio*, 2023).

CONCLUSIONES

Este artículo analizó la situación de la educación de la niñez migrante internacional proveniente de Haití y de Centroamérica que residía en Tijuana en 2022, desde una perspectiva amplia de la inclusión educativa, que consiste en abordar y responder a la diversidad social y cultural de todos los educandos para satisfacer sus necesidades educativas, tanto en entornos educativos formales como no formales (UNESCO, 2008). Los resultados revelaron que la inclusión no se había materializado para la mayoría de los haitianos y centroamericanos que se establecieron en Tijuana, desplazados hacia el norte de México por las violencias en sus países, a pesar de las múltiples acciones encaminadas para este fin. Estas poblaciones migrantes habían logrado muy baja inserción escolar, lo que coincide con resultados previos al Covid-19 a partir de encuestas a solicitantes de refugio (Hernández y Cruz, 2019) o de censos poblacionales realizados en viviendas (Giorguli y Aguilar, 2016; Vargas-Valle, 2023).

Las entrevistas cualitativas con los migrantes permitieron comprender en primer lugar cómo el contexto migratorio (desde la expulsión hasta el asentamiento) repercutió en las barreras para la inserción escolar. La salida repentina del origen por la violencia influyó en salir sin la documentación escolar de sus hijos y sin recursos económicos suficientes para emprender el viaje y/o establecerse en México. Para la mayoría, la larga duración de los desplazamientos o de la espera por el asilo en Estados Unidos o la documentación en México —recrudecida por el Covid-19— desvinculó a los hijos de la escuela e influyó en los rezagos en aprendizajes. En México, la segregación social junto con las carencias económicas y la violencia también afectaron el acceso escolar, y se usaron los servicios educativos dentro de los albergues o de las asociaciones civiles aledañas. Fue hasta que se decidió el asentamiento en

México, al menos temporal, cuando los padres buscaron una escuela para los hijos, como otros estudios han documentado (Odgers-Ortiz *et al.*, 2023).

Entre los migrantes que sí buscaron una escuela para sus hijos, según los datos cuantitativos, alrededor de la mitad encontraron obstáculos que derivan de las dificultades de adaptación estructural y sociocultural del sistema escolar para el recibimiento de los migrantes como: la falta de cupo escolar, las barreras lingüísticas, la discriminación por parte del personal escolar, y las trabas para la validación académica de los estudios cursados en el extranjero. Los datos cualitativos confirmaron estas barreras y añadieron otras como la falta de conocimiento del personal escolar sobre los procesos para inscribir a las poblaciones migrantes y la burocracia que obstaculiza el flujo de información y la toma de decisiones oportunas (Cigarroa *et al.*, 2016). Ambas aproximaciones metodológicas arrojaron que tanto la discriminación (por clase, raza u origen geográfico) de los migrantes como el asimilacionismo lingüístico son parte del escenario de la inserción escolar en Tijuana, los centroamericanos con cifras más altas de discriminación percibida en el acceso escolar que los haitianos, y estos últimos con mayores obstáculos lingüísticos.

Las entrevistas con los actores clave de organismos estatales, asociaciones civiles y albergues arrojaron que existe una cantidad importante de intervenciones a favor de la educación básica de la niñez migrante que permanece meses o años fuera de la escuela, gran parte con financiamiento de asociaciones civiles o religiosas, y de organismos internacionales —por ejemplo, el diseño del protocolo de acceso a la educación básica—. Estas organizaciones, a través de la alianza con el sistema educativo, además de canalizar a las poblaciones para la inserción escolar o certificación de aprendizajes o saberes, brindan actividades que estimulan su desarrollo socioemocional y cognoscitivo, las competencias del español y del inglés, y el reconocimiento de la agencia y la diversidad cultural de los migrantes y sus derechos humanos. No obstante, se carece de intervenciones enfocadas al nivel medio superior y en ese nivel se tiene la mayor deserción educativa entre los migrantes internacionales (Giorghi y Aguilar, 2016; Vargas-Valle, 2023).

De este estudio surgen algunas recomendaciones de política pública tanto para el sistema educativo como para las organizaciones civiles que atienden migrantes, reconociendo la importancia de la promoción de un modelo mixto (informal/formal) de inclusión educativa que permita (en todo momento del proceso migratorio) la progresión en grados escolares y en aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad o de espera en esta frontera. En el caso del sistema educativo, se recomienda garantizar cupos escolares para inmigrantes en zonas de alta inmigración, mejorar la vía de acceso a la educación media superior (expeditando revalidaciones), evaluar al personal escolar en el protocolo de acceso escolar en

las zonas donde viven migrantes para asegurar su cumplimiento, promover becas de apoyo para los inmigrantes y crear protocolos de acogida y seguimiento de inmigrantes en los centros escolares a favor de la adaptación sociocultural y la educación intercultural. En el caso de los albergues y la sociedad civil, se recomienda que continúen proveyendo servicios educativos, incluyendo también tutorías para quienes se encuentran matriculados en una escuela, y se vinculen con el sistema educativo para lograr la validación de los aprendizajes y la inserción en escuelas cercanas a las residencias / refugios de aquellos migrantes que permanezcan en México.

FUENTES

ARVEY, SAVITRI y MAXIE GLUCKMAN

- 2021 *Barreras al acceso y continuidad de la educación para solicitantes de asilo centroamericanos en México*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas-Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios (CIDE-MIG).

BUITRÓN, CORAL y COLETTE DESPAGNE

- 2024 “Curso de español plurilingüístico con enfoque en las multiliteracidades para la inclusión de jóvenes migrantes de retorno en México”, *Diarios del Terruño*, no. 16, pp. 110-131.

CÁMARA DE DIPUTADOS

- 2021 Ley General de Educación, en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>, consultada el 22 de abril de 2024.

CHISHTI, MUZAFFAR y KATHLEEN BUSH-JOSEPH

- 2023 “U.S. Border Asylum Policy Enters New Territory Post-Title 42”, Washington, D.C., Migration Information Source, en <<https://www.migrationpolicy.org/article/border-after-title-42>>, consultada el 22 de marzo de 2024.

CIGARROA, ROSA ISELA ET AL.

- 2016 “Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 14, no. 1, pp. 85-104.

COMISIÓN DE AYUDA A REFUGIADOS (COMAR)

- 2023 “Solicitudes de refugio. Cierre enero 2023”, en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/805630/Cierre_Enero-2023__1-Febrero_.pdf>, consultada el 22 de abril de 2024.

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (CNDH)

- 2018 *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis. Encuesta Nacional de Personas Migrantes en Tránsito por México*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas (IJI)-UNAM, en <<https://www.cndh.org.mx/documento/los-desafios-de-la-migracion-y-los-albergues-como-oasis-encuesta-nacional-de-personas>>, consultada el 22 de abril de 2024.

DESPAGNE, COLETTE y MÓNICA JACOBO-SUÁREZ

- 2016 “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”, *Revista Sinéctica*, vol. 8, no. 47, pp. 1-12.

GIORGULI, SILVIA y RODRIGO AGUILAR

- 2016 *Escolaridad en niños y jóvenes centroamericanos en México: Generaciones 1.5 y 2.0*, Guadalajara, CIESAS, Canamid Policy Brief Series 10.

GLUCKMAN, MAXIE

- 2022 “Learning from Central American Migrant Children In-transit within Mexico: A Funds of Knowledge Approach”, *Children & Society*, 00, pp. 1-17, DOI: doi.org/10.1111/chso.12675

HERNÁNDEZ, RAFAEL y RODOLFO CRUZ, coords.

- 2020 *Perfiles, dinámicas y perspectivas en torno a la situación de las personas refugiadas en México*, Tijuana, El Colef/ACNUR, en <<https://www.acnur.org/mx/sites/es-mx/files/legacy-pdf/60a821764.pdf>>, consultada el 22 de abril de 2024.

JENSEN, BRYANT, MARÍA PÉREZ MARTÍNEZ y ANGÉLICA AGUILAR ESCOBAR

- 2016 “Framing and Assessing Classroom Opportunity to Learn: The Case of Mexico”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 23, no. 1, pp. 149-172, DOI: doi.org/10.1080/0969594X.2015.1111192

KLINGER, JANETTE y ALISON BOARDMAN

- 2011 "Addressing the 'Research Gap' in Special Education through Mixed Methods", *Learning Disability Quarterly*, vol. 34, no. 3, pp. 208-218, doi: doi.org/10.1177/0731948711417559

LEUTERT, STHEPHANIE y CAITLYN YATES

- 2022 "Metering Update", Austin, mayo, Strauss Center, University of Texas at Austin, en <https://www.strausscenter.org/wp-content/uploads/May_2022_Metering_Final.pdf>, consultada el 24 de abril de 2024.

LÓPEZ, YARA AMPARO

- 2023 "Programa Binacional de Educación Migrante, Baja California", tesis de maestría, Estudios de Migración Internacional, Tijuana, El Colef.

MARINUCCI, ROBERTO

- 2023 "A educação no contexto da mobilidade internacional e das políticas migratórias", *REMHU, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, vol. 31, no. 69, pp. 7-14.

MILENIO

- 2023 "Abren escuela para niños migrantes que se refugian en el albergue 'Embajadores de Jesús' en Tijuana" [video], en <<https://www.youtube.com/watch?v=cvzEst8fryA>>, consultada el 24 de abril de 2024.

NEST GLOBAL

- s. f. <<https://nestglobal.org/>>, consultada el 22 de abril de 2024.

ODGERS-ORTIZ, OLGA, OLGA LIDIA OLIVAS-HERNÁNDEZ e IETZA BOJORQUEZ-CHAPELA

- 2023 "Waiting in Motion. Migrants' Involvement in Civil Society Organizations While Pursuing a Migration Project", *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, vol. 21, no. 24, pp. 624-636, DOI: doi.org/10.1080/15562948.2022.2155335

PARÍS, DOLORES

- 2021 "El legado de Donald Trump en la política migratoria mexicana", *Observatorio de Legislación y Política Migratoria*, Tijuana, El Colef, en <https://www.colef.mx/doc_coyuntura/el-legado-de-donald-trump-en-la-politica-migratoria-mexicana/>, consultada el 24 de abril de 2024.

- 2018 *Migrantes haitianos y centroamericanos en Tijuana, Baja California, 2016-2017. Políticas gubernamentales y acciones de la sociedad civil*, Tijuana, CNDH/El Colef, en <<https://www.cndh.org.mx/documento/informe-especial-migrantes-haitianos-y-centroamericanos-en-tijuana-baja-california-2016>>, consultada el 24 de abril de 2024.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)

- 2020 *Desarrollo humano y Covid-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible*, México, PNUD, en <<https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/developmento-humano-y-covid-19-en-mexico>>, consultada el 22 de abril de 2024.

RADIX EDUCATION

- 2021 “Educación en contextos de movilidad | Radix Education” [video], en <<https://www.youtube.com/watch?v=BOa2C-sf-iM>>, consultada el 24 de abril de 2024.

RAMÍREZ-ÍÑIGUEZ, ALMA ARCELIA

- 2022 “Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, no. 5, pp. 1-24.

ROMÁN, BETSABÉ y GLORIA VALDÉZ

- 2022 “Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: ‘Así como vienen, se van’”, *Estudios Sociológicos*, vol. 40, no. 118, pp. 109-138, DOI: [dx.doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107](https://doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

- 2019 “Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica”, en <https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CE/normas_29042019.pdf>, consultada el 20 de marzo de 2023.

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL (SEE)

- 2023a “Protocolo de acceso de niños, niñas y adolescentes en situación de migración a la educación en Baja California”, en <<https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/protocoloaccesoeducacionunicef20231.pdf>>, consultada el 24 de abril de 2024.
- 2023b “Programa Binacional de Educación Migrante”, en <<https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/probem/>>, consultada el 24 de abril de 2024.

TORRE CANTALAPIEDRA, EDUARDO, MARÍA DOLORES PARÍS POMBO

y EDUARDO ELÍAS GUTIÉRREZ LÓPEZ

2021 “El sistema de refugio mexicano: entre proteger y contener”, *Frontera Norte*, vol. 33, pp. 1-26, doi: doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2103

U.S. DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (USDHS)

2016 “Statement by Secretary Johnson Concerning His Directive to Resume Regular Removals to Haiti”, en <<https://ht.usembassy.gov/statement-secretary-johnson-concerning-directive-resume-regular-removals-haiti/>>, consultada el 24 de abril de 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO)

2008 “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 25 a 28 de noviembre”, en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa>, consultada el 3 de marzo de 2023.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN’S EMERGENCY FUND

(UNICEF, FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA)

2023a “Child Displacement”, en <<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>>, consultada el 22 de abril de 2024.

2023b “Infancias en movilidad y barreras para su educación. Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad”, México, UNICEF/Giz/Amexcid/SEP/SEE/-BC.

2022 “Inclusión educativa para niñez migrante en Tijuana” [video], en <<https://youtu.be/H7zutTWuJGk>>, consultada el 22 de abril de 2024.

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA EN SAN DIEGO (UCSD),

EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE (EL COLEF)

2022 Encuesta “Inclusión Social o Discriminación: Migrantes de Haití y Centroamérica en Tijuana” (datos en bruto sin publicar).

VARGAS-VALLE, EUNICE D.

2023 “La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020”, *Estudios Sociológicos*, vol. 41, no. 123, pp. 699-731, doi: dx.doi.org/10.24201/es.2023v41n123.2313

2022 “Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México”, en Silvia E. Giorguli y Andrea Bautista, coords., *Derechos fragmentados*.

Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México, México, ColMex, pp. 91-132, DOI: doi.org/10.2307/jj.4449570.5

YES WE CAN

s. f. <<https://www.yeswecan.world/ywcmobileschools>>, consultada el 22 de abril de 2024.

ZÚÑIGA, VÍCTOR y EDUARDO CARRILLO

2020 “Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 38, no. 114, pp. 655-688.