

Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el
Desarrollo de la Educación (Centro INIDE)

Cátedra Sylvia Schmelkes del Valle
para la Justicia Educativa

Diagnóstico sobre la atención educativa a niñas y
niños en situación de movilidad en México
2018–2025

Mtra. María Esther Padilla Medina
Académica visitante de la Cátedra Sylvia Schmelkes del Valle
para la Justicia Educativa

Con la colaboración de
Berenice Martínez Villanueva e Irma L. Uribe Santibáñez

Abril de 2026

Contenido

I.	Enfoque metodológico del diagnóstico	12
II.	Panorama general de la migración de niñez en situación de movilidad en México (2018-2025)	16
II.1	México como país de origen, tránsito y destino	16
II.2	Migración internacional	17
II.3	Migración interna	25
III.	Caracterización de la niñez en situación de movilidad en México	29
III.1	Consideraciones conceptuales: movilidad, niñez, infancia y enfoque de derechos	29
III.2	Poblaciones analizadas y criterios de clasificación	31
III.3	Migración Internacional	33
III.3.1	Alumnado transnacional México–Estados Unidos	33
III.3.2	Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe... ..	41
III.4	Migración interna	50
III.4.1	Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes	50
III.4.2	Niñez de familias desplazadas por la violencia	57
IV.	Marco jurídico, normativo e institucional del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad	63
IV.1	Marco jurídico internacional	64
IV.2	Marco jurídico y normativo nacional	66
IV.3	Marco institucional para la garantía del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad	69
IV.4	Consideraciones finales	72
V.	Políticas públicas y programas de atención educativa a la niñez en situación de movilidad en México	73
V.1	Antecedentes históricos de la atención educativa a la niñez en movilidad	73
V.1.1	Subsecretaría de Educación Básica (SEP)	74
V.1.2	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	86
V.1.3	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	90
V.1.4	Secretaría de Gobernación	93
V.1.5	Secretaría de Desarrollo Social	94
V.1.6	Consideraciones finales	96

VI.	Condiciones educativas de la niñez en situación de movilidad en México	98
VI.1	Organización del Sistema Educativo Nacional, de las escuelas y de los servicios educativos	99
VI.2	Organización curricular	103
VI.3	Formación y el desarrollo profesional docente	106
VI.4	Infraestructura escolar	110
VI.5	Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar	112
VI.6	Consideraciones finales	116
VII.	Condiciones educativas por tipo migratorio.....	117
VII.1	Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes	118
VII.2	Niñez de familias desplazadas por la violencia	131
VII.3	Alumnado transnacional México–Estados Unidos	139
VII.4	Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe	153
VII.5	Consideraciones finales	166
VIII.	Barreras para la participación y el aprendizaje (BPA): análisis comparativo	169
VIII.1	Barreras estructurales y normativas	172
VIII.2	Barreras administrativas y organizativas.....	173
VIII.3	Barreras curriculares y pedagógicas	175
VIII.4	Barreras culturales y actitudinales.....	176
VIII.5	Análisis comparativo de las barreras para la participación y el aprendizaje... ..	180
VIII.6	Consideraciones finales	192
IX.	Buenas prácticas en la atención educativa a niñas y niños en situación de movilidad	193
IX.1	Buenas prácticas orientadas a la niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe	195
IX.2	Buenas prácticas orientadas a niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes	199
IX.3	Buenas prácticas orientadas a la niñez de familias desplazadas por la violencia	202
IX.4	Buenas prácticas orientadas al alumnado transnacional México-Estados Unidos	203
IX.5	Aprendizajes transversales y condiciones de replicabilidad	204

X. Recomendaciones de política educativa para la atención de la niñez en situación de movilidad	206
X.1 Criterios y alcance de las recomendaciones	206
X.2 Recomendaciones transversales de política educativa.....	206
X.3 Recomendaciones específicas por tipo de movilidad	212
X.4 Consideraciones finales	219
XI. Conclusiones	221
Referencias	225
Anexo único. Referencias bibliográficas de consulta complementaria organizadas por apartados del diagnóstico	240

Lista de siglas y acrónimos

Siglas y acrónimos	Denominación completa
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
BPA	Barreras para la Participación y el Aprendizaje
CBP	Customs and Border Protection
CBP One	Aplicación móvil de Customs and Border Protection
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COMAR	Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENADID	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
EUA	Estados Unidos de América
FOMEIM	Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MPP	Migrant Protection Protocols / Protocolo de Protección a Migrantes
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
OEA	Organización de Estados Americanos
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PEAANNAM	Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad
PAEPEM	Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante
PIEE	Programa de Inclusión y Equidad Educativa
PRONIM	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes
PROBEM	Programa Binacional de Educación Migrante
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEN	Sistema Educativo Nacional
SINACEM	Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

En las últimas décadas, la movilidad humana ha adquirido una centralidad creciente en la vida social, económica y política de México. A partir de 2018, el país se ha consolidado simultáneamente como territorio de origen, tránsito, destino y retorno de población migrante, en un contexto marcado por el endurecimiento de las políticas migratorias regionales, el incremento del desplazamiento forzado interno y la persistencia de la migración laboral agrícola. Estas dinámicas han impactado directamente al sistema educativo, incorporando de manera sostenida a niñas y niños cuyas trayectorias de vida y escolarización no se ajustan a los supuestos de estabilidad y continuidad sobre los cuales fue históricamente diseñado.

Este diagnóstico parte de una premisa central: la niñez en situación de movilidad no constituye un conjunto de casos excepcionales o marginales, sino una población cuya presencia configura hoy el panorama educativo mexicano. Las trayectorias educativas de niñez en tránsito, en desplazamiento forzado, en contextos de migración jornalera agrícola y en experiencias transnacionales expresan una realidad estructural que interpela la organización, el funcionamiento y las finalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Desde una perspectiva de justicia educativa y de derechos de la niñez, el estudio analiza en qué medida el SEN ha logrado garantizar el acceso, la permanencia, la participación, la acreditación y la continuidad escolar de estas poblaciones. Asimismo, examina las condiciones institucionales y pedagógicas que limitan o posibilitan el ejercicio efectivo de este derecho. En este sentido, el diagnóstico no se limita a describir situaciones de exclusión, sino que examina la capacidad institucional del Estado para responder a una realidad demográfica y social que ya no es excepcional, sino constitutiva del sistema educativo contemporáneo.

El análisis se concentra en niñas y niños en edad idónea para cursar la educación básica obligatoria en México. Esta delimitación responde a criterios normativos, demográficos y, sobre todo, de justicia educativa. La educación básica constituye el tramo formativo cuya garantía es responsabilidad directa e indelegable del Estado y donde el derecho a la educación debe materializarse de manera universal y sin discriminación. Además, la evidencia reciente muestra que la mayor concentración de niñas y niños en situación de

movilidad se ubica en la franja de 0 a 11 años, es decir, incluye los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Focalizar el análisis en este grupo permite evaluar si el SEN está asegurando condiciones equitativas de acceso, aprendizaje y continuidad en el momento decisivo para evitar la acumulación temprana de desigualdades. Si bien otros grupos etarios enfrentan desafíos relevantes, este estudio prioriza el tramo en el que la omisión institucional produce efectos estructurales más profundos sobre las trayectorias educativas futuras.

El estudio se centra en el periodo 2018–2025, no sólo por la intensificación de los flujos migratorios internacionales y del desplazamiento interno, sino porque en estos años se han evidenciado con mayor claridad las tensiones entre un marco jurídico que reconoce derechos y prácticas institucionales que, en diversos contextos, continúan reproduciendo exclusiones.

Marco institucional y antecedentes del diagnóstico

Este trabajo se inscribe en la Segunda Convocatoria de la Cátedra Sylvia Schmelkes del Valle para la Justicia Educativa, impulsada por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo de la Educación (Centro INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La Cátedra se orienta a la producción de conocimiento con incidencia pública, articulando investigación, formación y acción social en torno a la construcción de propuestas educativas justas y equitativas.

En su segunda emisión, la Cátedra definió como eje prioritario la generación de respuestas frente a la atención educativa de poblaciones en situación de movilidad. El presente diagnóstico responde a ese propósito al analizar de manera sistemática las barreras estructurales, institucionales y pedagógicas que enfrentan las niñas y niños en situación de movilidad, así como al formular recomendaciones orientadas al fortalecimiento de una política educativa incluyente, diferenciada y sostenida.

La elaboración del documento contó con el valioso acompañamiento académico de la Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, cuyas observaciones, lecturas y diálogo permanente a lo largo del proceso contribuyeron significativamente al fortalecimiento conceptual y analítico del trabajo. Asimismo, se reconoce la colaboración de Berenice Martínez Villanueva e Irma L. Uribe Santibáñez, becarias en la Cátedra, cuya participación en

distintas etapas de elaboración, revisión y apoyo al desarrollo del estudio contribuyó al enriquecimiento del diagnóstico.

La primera versión del documento fue revisada por los doctores Víctor Aurelio Zúñiga González y Carlos Rafael Rodríguez Solera, reconocidos especialistas en los campos de educación y migración, cuyas observaciones, comentarios analíticos y sugerencias conceptuales resultaron fundamentales para precisar, profundizar y fortalecer los planteamientos desarrollados en este trabajo.

Panorama regional de la inequidad en aprendizajes

El estudio desarrollado en la primera emisión de la Cátedra — *Panorama de la inequidad de aprendizajes en América Latina*, elaborado por la Dra. Joan Marie Feltes— constituye un antecedente fundamental. Dicho estudio evidenció que, a nivel regional, la relación entre acceso, participación y aprendizaje en contextos de movilidad se expresa en tensiones estructurales que atraviesan los sistemas educativos latinoamericanos. Feltes (2025a), retomando a Mateo-Benganza y Muñoz-Gómez (2023), señala que “en 2020, América Latina albergaba 6.3 millones de niños migrantes” (p. 15)¹, lo que da cuenta de la magnitud del desafío educativo en la región. Asimismo, advierte que, si bien la escuela debería constituirse como un espacio de pertenencia e integración, en la práctica muchos estudiantes migrantes enfrentan experiencias de exclusión, segregación y alienación al intentar incorporarse a sistemas educativos en contextos territoriales, culturales y normativos ajenos. En esta misma línea, Feltes (2025a), con base en Kelcey, Guven y Burde (2022), señala que, pese a la centralidad que el discurso global otorga a los resultados de aprendizaje, en América Latina persiste un sesgo hacia el acceso, explicado en parte por el predominio de enfoques humanitarios de corto plazo

¹ La estimación de 6.3 millones de niñas, niños y adolescentes migrantes en América Latina y el Caribe proviene de datos reportados por UNICEF (2022), los cuales son retomados en documentos regionales como *Migración y educación: desafíos y oportunidades* de Mateo-Benganza y Muñoz-Gómez. Sin embargo, ni en este documento ni en la referencia de UNICEF se explicita el procedimiento metodológico mediante el cual se construye dicha cifra, lo que sugiere que se trata de una estimación agregada a partir de fuentes demográficas internacionales sobre población migrante. En este sentido, más que un dato censal directo, la cifra debe entenderse como una aproximación al volumen del fenómeno, útil para dimensionar su magnitud, pero cuyo alcance depende de los criterios y definiciones operativas empleados en su construcción. Esta precisión resulta relevante para el análisis, en tanto permite situar el dato no como una cifra cerrada, sino como parte de un campo de estimaciones sobre la movilidad de niñas, niños y adolescentes en la región.

que han orientado las respuestas educativas en contextos de movilidad y desplazamiento. Como resultado, la garantía de la escolarización no se traduce necesariamente en condiciones efectivas de participación ni en aprendizajes significativos, lo que evidencia una brecha sustantiva entre el ingreso a la escuela y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Entre los principales hallazgos se identificó que la migración en América Latina se ha cuadruplicado desde 1990 (Mora-Olate, 2021, citado en Feltes, 2025b). Asimismo, se señala que las respuestas educativas predominantes han tendido a ser de corto plazo y con enfoque humanitario, más que estructural (Kelcey, Guven y Burde, 2022, citado en Feltes, 2025b).

En este contexto, se advierte que el acceso formal a la escuela no garantiza el aprendizaje efectivo. Diversos factores inciden en esta limitación, entre ellos: la imposibilidad de permanecer en un mismo lugar el tiempo suficiente para completar un ciclo escolar; la falta de condiciones básicas —como vestido, calzado, alimentación y materiales escolares—; la ausencia de documentos que acrediten identidad y trayectoria educativa; la necesidad de participar en actividades laborales que impide la dedicación exclusiva al estudio; así como las barreras lingüísticas y culturales. En conjunto, estos elementos dificultan que el sistema educativo brinde una atención adecuada a las infancias migrantes (Feltes, 2025b).

Asimismo, se documentan brechas significativas entre países de la región y se subraya la necesidad de abandonar enfoques deficitarios, para reconocer la movilidad como una expresión de diversidad y como un proceso de reconfiguración de la ciudadanía educativa (Franco García, 2014, citado en Feltes, 2025b).

De la escala regional al análisis nacional

Si el panorama regional permitió dimensionar la magnitud de la inequidad asociada a la movilidad humana, el presente diagnóstico profundiza ese análisis en el contexto mexicano entre 2018 y 2025. México no sólo reproduce varias de las tendencias regionales, sino que presenta características propias: incremento sostenido de solicitudes de refugio y tránsito migratorio; consolidación como país de destino; aumento del alumnado transnacional procedente de Estados Unidos; persistencia de la

migración interna agrícola con profundas brechas educativas; y expansión del desplazamiento interno por violencia.

En este escenario, el diagnóstico parte de la premisa de que la movilidad no es una situación de emergencia transitoria, sino una condición estructural de la realidad nacional e internacional que, a su vez, incide de manera profunda en la configuración y el funcionamiento del sistema educativo contemporáneo. Por ello, el análisis identifica las barreras para la participación y el aprendizaje (BPA)² que emergen en la interacción entre las trayectorias escolares de la niñez en situación de movilidad y un sistema educativo organizado para la estabilidad.

El estudio se organiza en torno a cuatro poblaciones: alumnado transnacional México–Estados Unidos; niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe; niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes; y niñez de familias desplazadas por la violencia. Esta organización no responde a categorías cerradas, sino a una aproximación analítica que busca comprender configuraciones educativas que emergen de trayectorias no previstas por el diseño institucional del Sistema Educativo Nacional.

A lo largo del diagnóstico se examinan el marco jurídico y normativo, las políticas públicas implementadas, las condiciones educativas en distintos territorios, las BPA que enfrentan estas poblaciones y un conjunto de buenas prácticas que permiten identificar alternativas viables. Finalmente, se formulan recomendaciones orientadas a transitar de respuestas fragmentadas y reactivas hacia una política estructural, diferenciada y sostenida, capaz de reconocer la movilidad territorial como dimensión constitutiva del sistema educativo y de garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de toda la niñez en situación de movilidad en México.

Al final del documento se incluye un anexo único que reúne referencias bibliográficas de consulta complementaria, organizadas conforme a los apartados que estructuran el diagnóstico. Más que un listado adicional, este anexo funciona como una herramienta de sistematización del conocimiento disponible, orientada a facilitar la profundización

² En este diagnóstico se emplea la expresión barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) en lugar de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), con el fin de enfatizar la participación como condición fundamental del aprendizaje. Esta precisión conceptual se desarrolla con mayor detalle en el apartado correspondiente.

temática, promover el diálogo académico y fortalecer futuras investigaciones y decisiones de política educativa.

I. Enfoque metodológico del diagnóstico

I.1 Carácter del estudio

El presente diagnóstico se configura como un estudio de alcance nacional de carácter analítico–interpretativo, orientado a comprender las condiciones educativas que enfrentan niñas y niños en situación de movilidad territorial en México en el periodo 2018-2025. Más que describir de manera aislada características de las poblaciones analizadas, el estudio se propone examinar las relaciones entre dichas condiciones y los arreglos institucionales del Sistema Educativo Nacional (SEN), con el fin de identificar los factores que favorecen o limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico se inscribe en un enfoque que desplaza la mirada del déficit individual hacia el análisis de las condiciones estructurales, normativas, organizativas y pedagógicas que configuran las oportunidades educativas. En este sentido, la movilidad no es abordada como una condición excepcional o transitoria, sino como una dimensión constitutiva de las trayectorias educativas contemporáneas, que interpela los supuestos de estabilidad territorial, progresión lineal y homogeneidad sobre los que históricamente se ha organizado el SEN.

Metodológicamente, el estudio adopta un diseño mixto secuencial, en el que la integración de fuentes cuantitativas y cualitativas no responde a una lógica de validación cruzada en sentido estricto, sino a una estrategia de profundización progresiva del fenómeno analizado. Este enfoque permite articular tendencias generales con experiencias situadas, así como contrastar los marcos normativos y programáticos con las prácticas institucionales y escolares.

I.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico se estructura en cinco fases articuladas, que permiten avanzar desde la reconstrucción del marco general hasta la formulación de recomendaciones de política educativa:

Fase 1. Análisis documental, normativo y estadístico

Se realizó una revisión sistemática de marcos normativos nacionales e internacionales, programas y políticas públicas dirigidas a la atención educativa de la niñez en situación de movilidad, así como de información estadística disponible. Esta fase permitió identificar los supuestos institucionales que orientan la acción pública, así como dimensionar la magnitud y características de las poblaciones analizadas.

Fase 2. Trabajo de campo

Se recabó información empírica mediante técnicas cualitativas, principalmente entrevistas y observación en contextos educativos de Tijuana, Baja California, y Tapachula, Chiapas, con el propósito de recuperar experiencias, prácticas y percepciones de actores clave —autoridades educativas, personas migrantes, docentes, familias y, cuando fue posible, niñas y niños— en torno al acceso, la permanencia y la participación escolar. Asimismo, se realizaron entrevistas a funcionarios y especialistas en educación y migración.

Fase 3. Triangulación analítica e identificación de barreras

La información documental, estadística y de campo fue integrada mediante un proceso de triangulación analítica, orientado a identificar barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) en distintos niveles del sistema educativo. Este proceso permitió distinguir entre barreras de carácter estructural, normativo, organizativo, pedagógico y relacional, así como reconocer su carácter común o específico según el tipo de movilidad.

Fase 4. Análisis de experiencias y prácticas relevantes

Se identificaron y analizaron experiencias consideradas como buenas prácticas en la atención educativa a niñez en situación de movilidad, tanto en el ámbito nacional como internacional. Este análisis no se orientó a la replicación mecánica de modelos, sino a la identificación de principios, estrategias y condiciones que favorecen respuestas educativas más inclusivas y pertinentes.

Fase 5. Elaboración de recomendaciones de política educativa

A partir de los hallazgos del diagnóstico, se formularon recomendaciones orientadas a fortalecer la capacidad del SEN para atender de manera incluyente a la niñez en situación de movilidad. Estas recomendaciones se organizan considerando horizontes temporales (corto, mediano y largo plazo) y buscan incidir tanto en el diseño institucional como en las prácticas escolares.

I.3 Arquitectura analítica

El diagnóstico se sustenta en una arquitectura analítica de carácter multinivel, que permite examinar las condiciones educativas de la niñez en situación de movilidad a partir de la interacción entre distintos niveles del sistema educativo:

- **Nivel macro (sistémico–normativo):** marcos legales, políticas públicas, programas y lineamientos que regulan el acceso, la permanencia y la acreditación escolar.
- **Nivel meso (organizativo–institucional):** formas de organización del sistema educativo, de las escuelas y de los servicios, así como los arreglos administrativos que median la implementación de la política.
- **Nivel micro (pedagógico–relacional):** prácticas docentes, dinámicas de aula, relaciones interpersonales y culturas escolares que inciden en la participación y el aprendizaje.

Esta aproximación permite comprender que las condiciones educativas no son el resultado de factores aislados, sino de la interacción entre dispositivos institucionales, decisiones organizativas y prácticas cotidianas.

Como categoría analítica central, el estudio retoma el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), desarrollado por Booth y Ainscow (2011) en el marco de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, las dificultades que enfrentan las y los estudiantes no se explican a partir de características individuales, sino de las condiciones institucionales, pedagógicas, culturales y organizativas del entorno educativo que limitan su participación plena y sus oportunidades de aprendizaje.

El uso de esta categoría permite:

- identificar obstáculos estructurales que trascienden casos individuales,
- analizar cómo se producen y reproducen dinámicas de exclusión en el sistema educativo, y
- orientar la formulación de recomendaciones hacia la transformación de dichas condiciones.

Asimismo, el diagnóstico distingue entre barreras comunes, que afectan a distintas poblaciones en situación de movilidad, y barreras específicas, asociadas a condiciones particulares de cada tipo migratorio. Esta distinción permite evitar generalizaciones y, al mismo tiempo, reconocer patrones estructurales compartidos.

Finalmente, la arquitectura analítica incorpora un principio de replicabilidad conceptual, en tanto el modelo utilizado —basado en el análisis multinivel y en la identificación de barreras— puede ser aplicado en otros contextos territoriales, particularmente en el estudio de niñez en situación de movilidad en América Latina, lo que amplía el alcance del diagnóstico más allá del caso mexicano.

II. Panorama general de la migración de niñez en situación de movilidad en México (2018-2025)

II.1 México como país de origen, tránsito y destino

Actualmente, México presenta una dinámica migratoria compleja, al fungir simultáneamente como país de origen, tránsito y destino de flujos migratorios tanto internos como internacionales.³ En los últimos años, la inmigración ha aumentado, consolidando al país como un destino relevante, especialmente para personas provenientes de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe, así como de países extracontinentales como India, China, Mauritania, Guinea y Senegal. Muchas de estas personas se establecen en México de forma temporal o permanente, en su intento por llegar a Estados Unidos de América (EE. UU.).

A estos flujos se suman otras formas de movilidad, como la de mexicanos que regresan a México desde EE. UU., personas desplazadas por la violencia y migrantes internos que laboran en sectores como el agrícola, así como en circos y ferias itinerantes, entre otros. En la mayoría de estos movimientos participan niñas, niños, adolescentes y jóvenes, lo que plantea desafíos adicionales en materia de protección y derechos.

En los últimos quince años, diversos procesos migratorios que no eran necesariamente nuevos han adquirido una dimensión distinta en términos de escala, visibilidad y significado social. Como ha señalado Silvia Giorguli (entrevista, 2026),⁴ la migración internacional ya no responde predominantemente al modelo del adulto joven que se desplaza por razones laborales, sino que hoy se caracteriza por la presencia creciente de unidades familiares completas, en las que participan niñas, niños, adolescentes y personas adultas mayores. Las razones económicas se entrelazan con crisis sanitarias, violencia, desplazamientos forzados y fenómenos asociados al cambio climático. Este

³ Si el límite que se atraviesa corresponde a algún tipo de demarcación debidamente reconocida dentro de un país (entre divisiones administrativas, entre área urbana y rural, etcétera), la migración se denomina interna. Si el límite que se cruza es de carácter internacional (frontera entre países) se denomina internacional (CEPAL, s.f.).

⁴ Entrevista realizada a Silvia Giorguli en el marco de la Cátedra Sylvia Schmelkes del Valle para la Justicia Educativa, Ciudad de México, 2026.

proceso no implica la aparición de flujos inéditos, sino la intensificación y reconfiguración de patrones existentes. Al mismo tiempo, la migración ha adquirido un papel central en el debate público, con un incremento en los discursos de polarización y estigmatización, incluso en países que históricamente habían sido receptivos con la migración. En este contexto, la movilidad infantil no constituye un fenómeno marginal, sino un componente estructural de las dinámicas migratorias contemporáneas que interpela directamente a los sistemas educativos.

A continuación, se presenta un panorama general de la migración en México —tanto internacional como interna— durante el periodo comprendido entre 2018 y 2025. Este periodo resulta particularmente relevante para el análisis de la migración en México por diversas razones. Una de las más significativas fue el cambio de gobierno en 2018, que trajo consigo modificaciones sustanciales en la política migratoria. En un primer momento se adoptó un enfoque de carácter más humanitario; no obstante, posteriormente se suscribieron acuerdos con Estados Unidos que derivaron en medidas más restrictivas, entre ellas el programa “Quédate en México” (*Migrant Protection Protocols*, MPP, por sus siglas en inglés).

Asimismo, a partir de 2018 se registró un aumento sin precedentes en la llegada de población originaria de Centroamérica y el Caribe —particularmente de Honduras, El Salvador, Venezuela y Haití—, así como un incremento en los flujos procedentes de países extracontinentales. Esta tendencia transformó la composición demográfica y cultural de la migración en el país. Asimismo, durante este periodo, México recibió una cifra récord de solicitudes de asilo consolidándose como uno de los principales países receptores en América Latina.

II.2 Migración internacional

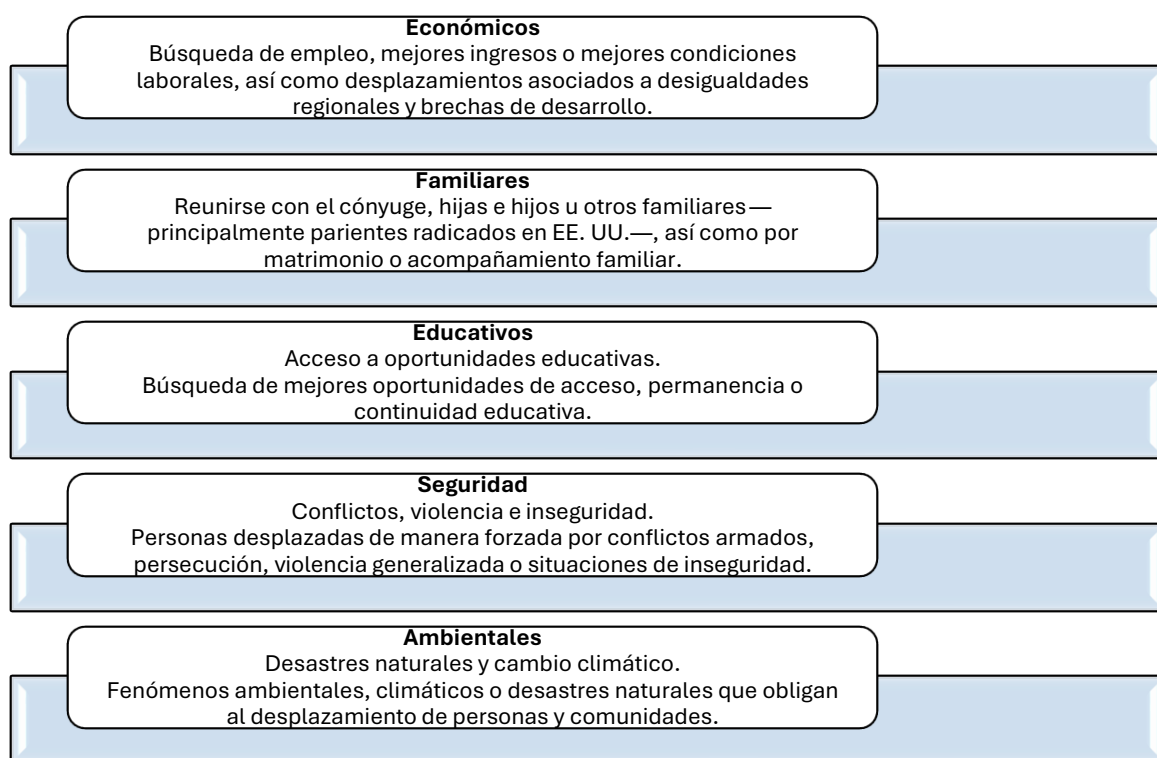
II.2.1 Definición y factores asociados a la migración internacional

La migración internacional se define a partir de la noción general de migración, entendida como el cambio de residencia que implica cruzar un límite geográfico o administrativo establecido. Cuando dicho límite corresponde a una frontera entre países, se trata de *migración internacional*; en cambio, si el desplazamiento ocurre

dentro del mismo país —ya sea entre divisiones administrativas reconocidas o entre zonas urbanas y rurales— se habla de *migración interna* (CEPAL, s.f.).

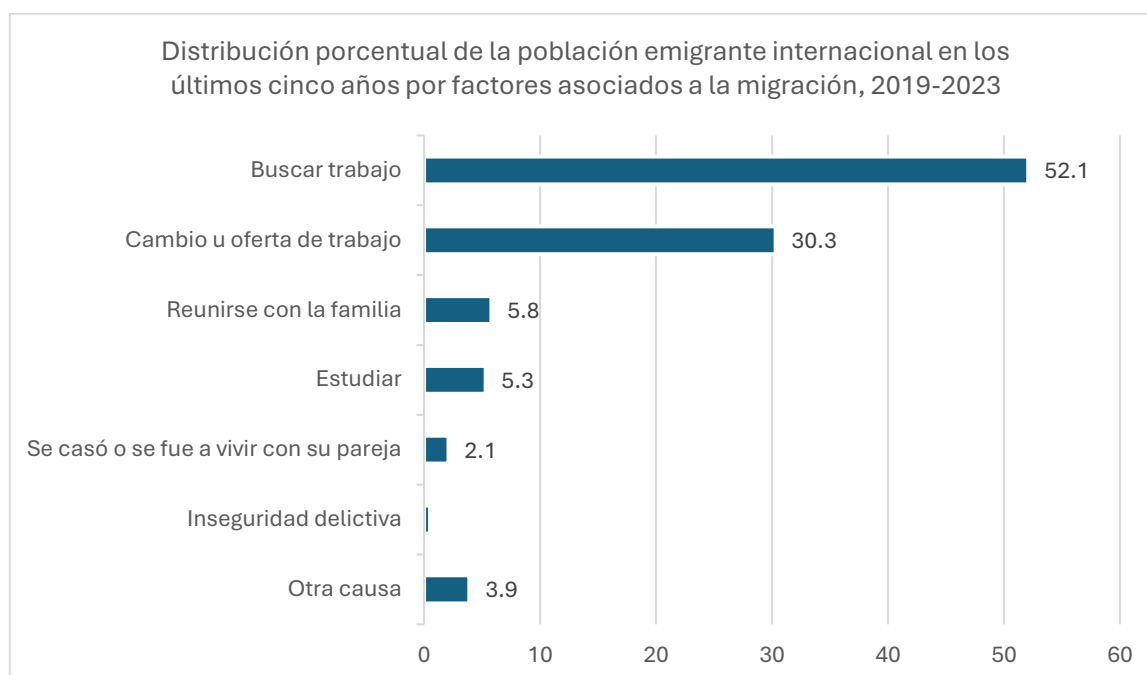
En este diagnóstico, las referencias a “factores” o “condiciones” asociadas a la migración no deben interpretarse en términos de causalidad lineal ni como causas únicas o determinantes. Se asume una perspectiva que entiende la movilidad como un proceso complejo, configurado por la interacción de múltiples dimensiones estructurales y por las estrategias que despliegan las personas en contextos específicos. En este sentido, más que obedecer a una lógica causal lineal, la migración puede entenderse como el resultado de contextos y trayectorias frente a los cuales las personas despliegan estrategias para enfrentar condiciones económicas, sociales, políticas o ambientales adversas.

Gráfico II.2.1 Factores asociados a la migración internacional



Fuente: elaboración propia con base en OIM, 2022; Banco Mundial, 2023 e INEGI, 2018.

Gráfico II.2.2 Principales factores asociados a la migración internacional, entre 2019 y 2023



Fuente: elaboración propia con base en el INEGI, 2023.

En este marco, los gráficos II.2.1 y II.2.2 permiten no solo identificar los principales factores asociados a la migración internacional, sino también observar su peso relativo y su distribución diferenciada según la fuente y el periodo analizado. En conjunto, muestran que, si bien la migración responde a una multiplicidad de factores, no todos tienen la misma intensidad ni operan con el mismo peso en la decisión de migrar.

De manera consistente, los factores de carácter económico y laboral tienden a concentrar los mayores porcentajes, lo que evidencia su papel estructurante en los procesos migratorios contemporáneos. No obstante, su predominio no implica que actúen de manera aislada: con frecuencia se articulan con factores familiares, que también presentan una presencia significativa, particularmente en decisiones vinculadas a la reunificación o al sostenimiento de redes de apoyo.

Por su parte, factores como la seguridad, la violencia o las condiciones ambientales — aunque pueden aparecer con menor peso relativo en términos porcentuales— adquieren una relevancia cualitativa clave, en tanto pueden detonar desplazamientos forzados o condicionar de manera decisiva las trayectorias migratorias. En este sentido, su menor frecuencia estadística no necesariamente se traduce en menor impacto en la vida de las personas.

Asimismo, la comparación entre ambos gráficos permite advertir variaciones en la importancia relativa de ciertos factores según el periodo considerado (2019–2023) y la fuente de información, lo que sugiere que la migración no responde a un patrón fijo, sino a configuraciones dinámicas que cambian en función de contextos económicos, políticos y sociales específicos.

En conjunto, estos elementos refuerzan la idea de que la migración internacional debe entenderse como un proceso complejo, en el que convergen factores estructurales, relacionales y coyunturales, cuya combinación específica da lugar a trayectorias migratorias diversas.

II.2.2 Magnitud y composición de la migración internacional en México

La migración internacional en México presenta una magnitud significativa y una composición cada vez más diversa. De acuerdo con datos del INEGI en 2020 residían en el país alrededor de 1.2 millones de personas nacidas en el extranjero, mientras que más de 11 millones de mexicanos vivían en Estados Unidos. A ello se suma el incremento reciente de flujos en tránsito: tan solo en 2023 se registraron más de 780 mil eventos de personas en situación migratoria irregular en territorio mexicano, así como más de 200 mil eventos de devolución de personas mexicanas desde Estados Unidos (SEGOB, 2023). En términos de composición, estos flujos se caracterizan por una creciente diversificación de orígenes —particularmente de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica— y por una mayor heterogeneidad en los perfiles sociodemográficos, incluyendo un aumento en la participación de mujeres, familias, así como de niñas, niños y adolescentes (Colef, 2023). En conjunto, estos elementos confirman el carácter de México como un espacio migratorio complejo que articula funciones simultáneas de origen, tránsito, destino y retorno.

II.2.3 México como país de tránsito y contención migratoria

Desde mediados de la década de 1980, México se ha consolidado como un país de tránsito para personas migrantes provenientes de América Latina, especialmente de Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua. Si bien muchas de estas personas utilizan el territorio mexicano como ruta hacia Estados Unidos, una proporción

significativa, al no lograr ese objetivo, termina estableciéndose en el país, ya sea de forma temporal o definitiva.

Esta dinámica se ha intensificado en años recientes, particularmente a partir del endurecimiento de la política migratoria del gobierno estadounidense, lo que ha reforzado el papel de México como país de contención (Fitzgerald, 2019). En este contexto, además de ser territorio de tránsito, México ha asumido, de facto, funciones de control migratorio que impactan directamente en la permanencia de las personas migrantes en su territorio.

Este fenómeno no puede entenderse de manera aislada, sino en el marco de un sistema global de control de la movilidad, sustentado en acuerdos bilaterales e infraestructuras físicas interconectadas —como muros y vallas— orientadas a limitar el ingreso de nacionales de terceros países a determinados territorios. En este contexto, México ha desempeñado históricamente un papel de contención migratoria frente a los flujos dirigidos hacia Estados Unidos, función que durante décadas fue negada o poco reconocida públicamente por el gobierno mexicano. No obstante, en años recientes, en el contexto del fortalecimiento de las políticas de secularización y control fronterizo en América del Norte, esta colaboración se volvió más explícita y públicamente reconocible, particularmente en lo relativo a la contención de la migración centroamericana desde la frontera sur, especialmente en el estado de Chiapas, colindante con Guatemala.

Fuentes oficiales estiman que, cada año, ingresan de manera irregular a México cerca de 150,000 personas provenientes de Centroamérica, Sudamérica y de otras regiones del mundo, incluyendo haitianos, cubanos, así como migrantes de origen asiático y africano. Sin embargo, organizaciones de la sociedad civil elevan esta cifra aproximadamente a 400,000 personas (Aguilar, 2019). Estas discrepancias se relacionan, entre otros factores, con la falta de datos específicos y sistemáticos sobre la migración en México, particularmente en lo que respecta a la migración en tránsito. No obstante, los datos disponibles provenientes de distintas fuentes oficiales,⁵ permiten trazar un panorama

⁵ Censo de Población y Vivienda y la Encuesta Intercensal del INEGI, la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte (EMIF Norte) y la Encuesta sobre Migración en la Frontera Sur (EMIF Sur), los registros estadísticos del Centro de Estudios Migratorios (CEM) de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIP), los registros de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE).

general de las dimensiones, dinámicas y características de los flujos migratorios que confluyen en el país.

II.2.4 Tendencias recientes y diversificación de los flujos (2018-2025)

En los últimos años, México ha experimentado un incremento acelerado en la cantidad de personas que transitan por su territorio. En 2017 se registraron 82,237 personas extranjeras presentadas ante la autoridad migratoria; para 2021, esta cifra se elevó a 307,679 eventos (SEGOB, 2021).⁶ Este periodo marcó un punto de inflexión, consolidando el rol de México como país de origen, tránsito y destino de población en situación de movilidad (Arista, 2021).

En paralelo, se observó un aumento sin precedentes en las solicitudes de refugio: entre enero y noviembre de 2021, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) recibió 131,414 solicitudes, principalmente de personas provenientes de Haití y Honduras (ACNUR, 2022).

Históricamente, la mayoría de los eventos de personas en situación migratoria irregular registrados en México correspondían a población originaria del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador), representando el 87,5% de los casos en 2018 y el 75,5% en 2021. Sin embargo, a partir de 2022 se observó una reconfiguración significativa en la composición de los flujos migratorios: la participación de países sudamericanos —particularmente Venezuela, Ecuador y Colombia— crece de manera sostenida, destacando el caso de la población venezolana, que alcanza el 29.3% de los eventos en 2024 (véase Tabla II.2.1).

Tabla II.2.1 Eventos de personas en situación migratoria irregular en México, según país de nacionalidad, 2018–2024 (países seleccionados ordenados según el número de eventos registrados en 2024)

País de nacionalidad	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Venezuela (Rep. Bol. de)	288	452	183	4 360	96 197	222 143	361 203
Colombia	642	682	503	1 262	28 096	26 488	85 211
Honduras	56 076	78 232	35 741	128 054	71 859	118 984	90 097
Ecuador	250	260	390	1 384	22 098	70 453	118 495
El Salvador	13 325	21 494	8 179	24 605	26 534	24 182	77 720

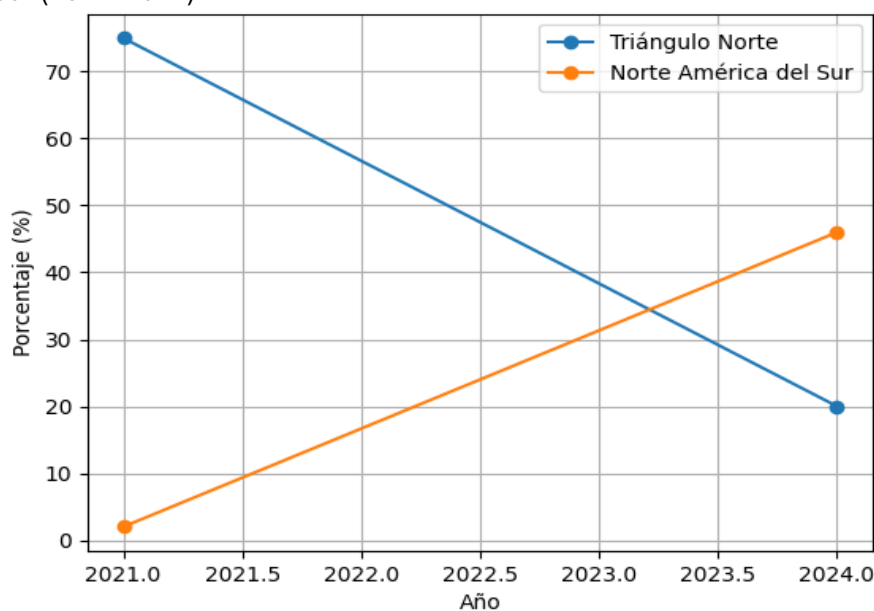
⁶ Los datos corresponden a eventos registrados por la autoridad migratoria y no necesariamente a personas distintas, ya que una misma persona puede aparecer en más de un evento (Segob, 2021).

Cuba	492	7 105	1 179	7 059	41 771	26 832	43 018
Nicaragua	2 045	3 027	842	15 481	40 937	19 638	62 349
Guatemala	45 607	52 412	31 479	81 199	69 249	81 295	82 126
Perú	43	53	54	237	8 139	6 488	36 166
República Dominicana	49	71	45	306	5 180	7 941	30 989
Haití	448	3 891	1 411	19 210	4 503	44 801	41 653
India	4 385	3 115	34	294	2 971	12 333	17 874
Brasil	53	446	145	16 932	3 682	15 107	21 402
China	14	33	4	50	1 225	14 014	15 804
Total de eventos de la selección de países	123 717	171 273	80 189	300 433	422 441	690 699	1 084 107
Total de eventos de otros países	7 728	11 667	2 190	9 259	18 968	88 208	150 591
Total de eventos	131 445	182 940	82 379	309 692	441 409	778 907	1 234 698

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (s.f.). *Boletines estadísticos*. Secretaría de Gobernación.

Esta transformación se expresa con mayor claridad al observar la evolución proporcional de los flujos: mientras la participación el Triángulo Norte disminuye de 75.5% en 2021 a 20.2% en 2024, los flujos provenientes del norte de América del Sur aumentan de 2.3% a 45.8% en el mismo periodo (véase Gráfico II.2.3). Este cambio no sólo refleja una diversificación en los orígenes nacionales de la migración, sino una reconfiguración estructural del fenómeno migratorio en la región.

Gráfico II.2.3 Reconfiguración de los flujos migratorios hacia México: aumento del norte de América del Sur (2021–2024)



Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (s.f.). *Boletines estadísticos*. Secretaría de Gobernación.

Como muestra el gráfico II.2.3, el crecimiento de los flujos provenientes del norte de América del Sur no es marginal, sino que redefine la composición del fenómeno migratorio reciente en México. Sin embargo, es importante señalar que esta lectura se construye a partir de las fuentes estadísticas disponibles, las cuales presentan alcances y limitaciones específicas.

Los datos de detenciones y presentaciones-canalizaciones constituyen la principal fuente para analizar la migración en tránsito en México debido a su carácter sistemático, cobertura nacional y continuidad temporal. No obstante, estos registros no captan el universo total de personas migrantes, sino únicamente aquellos eventos derivados de la acción de las autoridades migratorias, por lo que deben interpretarse como una aproximación a los patrones y tendencias del fenómeno. En este sentido, existe un volumen indeterminado de población migrante que permanece estadísticamente invisible, lo que obliga a complementar su análisis con otras fuentes y a reconocer los límites estructurales de su medición.

Aun con estas limitaciones, la evidencia disponible permite delinear tendencias generales del fenómeno migratorio en el país. En este marco, México ha dejado de ser únicamente un país de tránsito predominantemente centroamericano y se ha configurado como un espacio de destino, espera y contención de flujos migratorios cada vez más diversos en términos nacionales, regionales y extracontinentales, generando dinámicas sociales y políticas de gran complejidad. No obstante, para comprender de manera integral los procesos de movilidad en el país resulta indispensable considerar también la migración interna. Este fenómeno ha tenido un papel determinante en la redistribución poblacional y en la transformación de los territorios, impulsado por factores económicos, sociales, ambientales y de seguridad. En este sentido, el análisis de la migración en México requiere articular la mirada sobre los flujos internacionales con la de los desplazamientos internos, pues ambos conforman un entramado estructural que define los desafíos actuales del Estado mexicano.

II.3 Migración interna

II.3.1 Magnitud, factores asociados y características generales de la migración interna

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, alrededor de 3.8 millones de mexicanas y mexicanos cambiaron de residencia dentro del país en los cinco años previos al levantamiento censal. Este dato se construye a partir de la comparación entre el lugar de residencia al momento de la entrevista y el lugar de residencia cinco años antes, por lo que permite identificar cambios de residencia en ese intervalo.

No obstante, es importante considerar que este indicador tiene alcances limitados para captar la complejidad de los procesos de movilidad. En particular, no registra desplazamientos múltiples, trayectorias circulares o movimientos temporales ocurridos dentro de ese periodo. Por ejemplo, una persona que fue entrevistada en una entidad y que también residía en ese mismo lugar cinco años antes no será considerada migrante, aun cuando haya experimentado uno o varios desplazamientos intermedios. Esta limitación resulta especialmente relevante en el caso de poblaciones con alta movilidad, como las familias jornaleras agrícolas migrantes, cuyas trayectorias suelen implicar desplazamientos recurrentes entre distintos territorios.

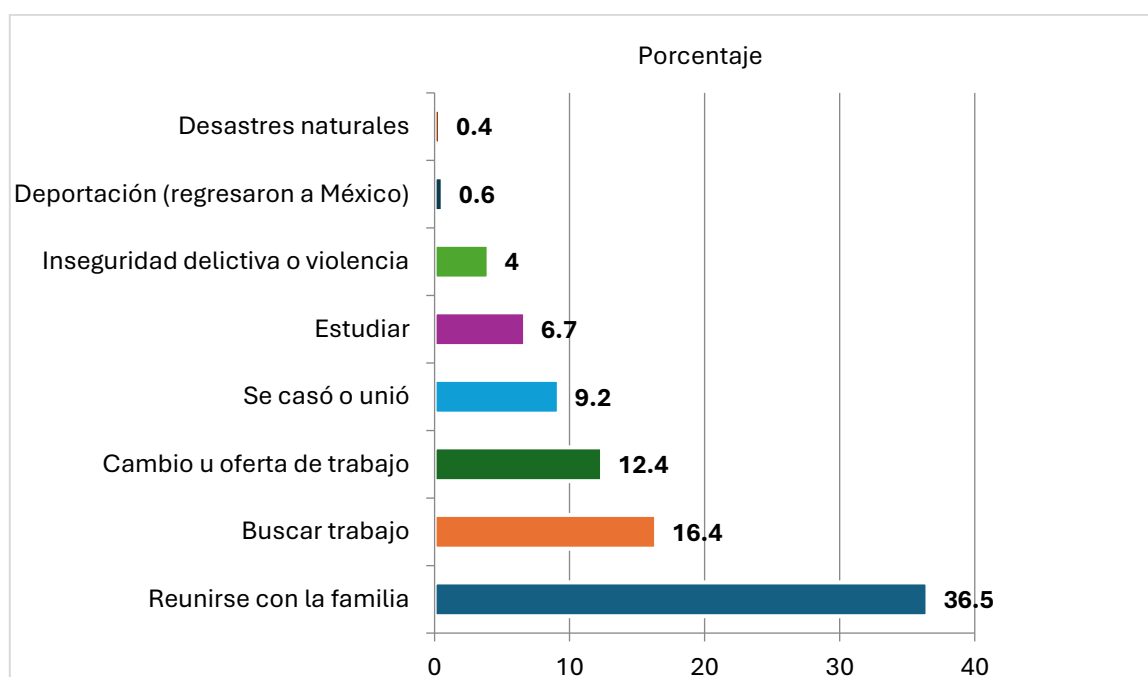
En este sentido, la información censal ofrece una aproximación útil para dimensionar ciertos patrones de cambio de residencia, pero no permite dar cuenta de la diversidad y dinamismo de las trayectorias de movilidad que caracterizan a distintos grupos poblacionales.

El Gráfico II.3.1 presenta algunos de los principales factores asociados a la migración intraestatal, interestatal e internacional (INEGI, 2021). Reconocer la diversidad de estos factores no implica considerarlos excluyentes ni independientes; por el contrario, los desplazamientos suelen responder a la convergencia de múltiples condiciones que se articulan en contextos específicos.

En cuanto a los destinos, los estados que más población migrante reciben son Quintana Roo, Baja California Sur, Querétaro, Nuevo León y Baja California; mientras que las mayores corrientes de emigración, ya sea interna o internacional, se registran en Guerrero, Tabasco, Veracruz, Ciudad de México y Chiapas.

Reconocer la diversidad de factores y condiciones asociadas a la migración no implica considerarlas excluyentes ni independientes; por el contrario, los desplazamientos suelen responder a la convergencia de múltiples dimensiones que se articulan en contextos específicos: por ejemplo, una persona puede emigrar por razones económicas y de reunificación familiar, en un contexto marcado a la vez por la inseguridad delictiva o la violencia en su lugar de origen.

Gráfico II.3.1 Principales factores asociados a la migración en México, entre 2015 y 2020 (CONAPO, 2021)



Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2021.

II.3.2 Transformaciones en los patrones de movilidad interna

En términos de intensidad, la migración interna en México mostró una disminución al pasar de 89 migrantes por cada 10,000 habitantes en el año 2000 a 76 en 2020. Esta reducción fue particularmente pronunciada entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes, cuya participación dentro del total de la población migrante interna descendió de 65.7% en el periodo 1995-2000 a 54.2% en 2015-2020, mientras que la migración de adultos y personas mayores aumentó de manera sostenida (INEGI, 2000; 2020, cálculos propios). El patrón migratorio también experimentó transformaciones. La histórica migración rural-urbana dio paso a una dinámica predominantemente urbana-urbana. Así, la

Ciudad de México se consolidó como la entidad con mayor emigración neta, mientras que Monterrey, Querétaro, Tijuana, Cancún y Mérida se posicionaron como polos de atracción migratoria, favorecidos por su dinamismo económico, conectividad y calidad de vida.

En cuanto a la distribución territorial, a partir de los saldos netos migratorios⁷ estimados con los Censos de Población y Vivienda 2000 y 2020 (INEGI), se observa que el número de entidades con inmigración neta (18) y emigración neta (14) se mantuvo relativamente estable en el periodo. No obstante, en 2020 se identifica una mayor concentración de los flujos migratorios: las entidades expulsoras se localizan principalmente en el Sur y Sursureste del país, mientras que las receptoras se concentran en la Frontera Norte y en la región Centro, particularmente en torno a la Zona Metropolitana del Valle de México (INEGI, 2000; 2020; 2021).

II.3.3 Criterios analíticos para comprender la movilidad territorial de la niñez

La migración en México se configura como un fenómeno complejo que involucra distintos tipos de movimientos poblacionales —internos e internacionales— que pueden organizarse a partir de diversos criterios:

- a) Factores y condiciones asociadas a la migración: inestabilidad económica; violencia; persecución política; crimen organizado; conflictos con pandillas; conflictos armados; desastres naturales; motivos educativos; reunificación familiar, entre otras.
- b) Condición de estancia en México: visitante (con o sin permiso para realizar actividades remuneradas, visitante regional, trabajador fronterizo, por razones humanitarias o con fines de adopción), residente temporal o residente permanente.
- c) Situación migratoria: regular o irregular (con documentos migratorios o sin ellos).

⁷ El saldo neto migratorio se refiere a la diferencia entre el número de personas que ingresan a una entidad federativa (inmigración interna) y aquellas que salen de ella (emigración interna) en un periodo determinado. Este indicador se estima a partir de la información censal sobre el lugar de residencia cinco años antes y permite identificar si una entidad es predominantemente receptora (saldo positivo) o expulsora (saldo negativo) de población (INEGI, Censos de Población y Vivienda 2000 y 2020).

- d) Categoría migratoria: asilo, refugio, retorno o repatriación (voluntaria o forzada), apatridia, condición transnacional, entre otras.
- e) Características sociodemográficas: género, estado civil, edad, pertenencia religiosa, origen étnico, entre otras.

Estos criterios se entrelazan en los procesos de movilidad de la niñez en México, configurando experiencias diversas. Los factores y condiciones asociadas a la migración inciden de manera diferenciada en las trayectorias educativas de la niñez, en interacción con los contextos institucionales y las respuestas del sistema educativo; a su vez, la condición de estancia y la situación migratoria configuran los marcos legales y administrativos a los que están sujetos, con implicaciones en el ejercicio de su derecho a la educación. Asimismo, la categoría migratoria delimita escenarios diferenciados para su inclusión escolar, y las características sociodemográficas se expresan en experiencias particulares dentro del sistema educativo. En conjunto, estos criterios permiten delimitar a la niñez en condiciones de movilidad que constituye el objeto central de este diagnóstico.

Es importante subrayar que la niñez en situación de movilidad en México no constituye un grupo homogéneo. Abordar la diversidad migratoria de manera general conlleva el riesgo de simplificar, reducir o invisibilizar realidades complejas y multifacéticas. Por ello, resulta necesario identificar poblaciones específicas que permitan analizar sus particularidades y distinguir entre condiciones comunes y singulares para su atención educativa.

III. Caracterización de la niñez en situación de movilidad en México

III.1 Consideraciones conceptuales: movilidad, niñez, infancia y enfoque de derechos

En la literatura contemporánea sobre migración y desplazamientos humanos se ha extendido el uso del concepto de movilidad para referirse a trayectorias caracterizadas por desplazamientos múltiples, temporales o circulares que no pueden comprenderse únicamente desde el paradigma clásico de la migración como traslado definitivo entre un lugar de origen y uno de destino. Diversos autores han señalado que los movimientos poblacionales actuales presentan patrones cada vez más complejos —incluyendo retornos, circulación entre territorios, estancias temporales y desplazamientos recurrentes— que desbordan las categorías tradicionales con las que se analizaba la migración en el siglo XX (Castles, de Haas y Miller, 2020; King, 2012).

Este desplazamiento conceptual ha sido reforzado por lo que algunos autores denominan el *mobility turn* en las ciencias sociales, perspectiva que propone analizar los fenómenos sociales contemporáneos a partir de los sistemas de movilidad que estructuran la vida económica, cultural y política (Sheller y Urry, 2006). Desde este enfoque, la movilidad no se restringe a la migración internacional permanente, sino que abarca una diversidad de desplazamientos —internos e internacionales, temporales o recurrentes, voluntarios o forzados— que configuran trayectorias sociales complejas. En este sentido, la movilidad permite comprender los desplazamientos humanos como procesos dinámicos, relacionales y situados, más que como eventos aislados.

Trasladada al ámbito educativo, esta perspectiva resulta particularmente útil para analizar trayectorias escolares que atraviesan distintos territorios, sistemas educativos o contextos institucionales. Investigaciones sobre alumnado transnacional han mostrado que muchos estudiantes desarrollan procesos educativos que incluyen múltiples cambios de escuela, interrupciones temporales o circulación entre sistemas escolares nacionales, lo que da lugar a trayectorias educativas no lineales que desafían

los supuestos de estabilidad territorial, simultaneidad y continuidad que estructuran los sistemas educativos modernos (Zúñiga y Hamann, 2019; Terigi, 2007).

Desde esta perspectiva, el diagnóstico adopta el concepto de movilidad en un sentido amplio, no como un problema en sí mismo, sino como una condición que configura trayectorias educativas diversas y permite analizar las tensiones entre dichas trayectorias y la organización institucional del sistema educativo. En términos más precisos, el análisis se centra en formas de movilidad territorial —es decir, desplazamientos en el espacio geográfico—; no obstante, el uso del término movilidad permite incorporar sus implicaciones educativas, sociales e institucionales, particularmente en relación con la configuración de trayectorias educativas discontinuas.

En este marco, el diagnóstico se centra en la niñez como sujeto de análisis. Se emplea esta categoría para referirse al grupo social conformado por niñas y niños, en congruencia con el marco jurídico nacional, que los reconoce como sujetos plenos de derechos y titulares de garantías específicas. Desde esta perspectiva, la niñez es entendida como una etapa del curso de vida que requiere protección integral, atención prioritaria y condiciones especiales para el ejercicio efectivo de sus derechos, sin menoscabo de aquellos derechos que corresponden a toda persona. En este sentido, el diagnóstico asume el interés superior de la niñez como un principio rector y criterio obligatorio que debe orientar toda decisión, acción o política pública que les involucre, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad y movilidad.

Con frecuencia, los estudios sobre migración han estado atravesados por una mirada adultocéntrica que tiende a considerar a niñas y niños como sujetos pasivos, subordinados a las decisiones de las personas adultas, como si fueran acompañantes sin agencia propia. Desde esta perspectiva, se ha sostenido que su participación en los procesos migratorios responde fundamentalmente a decisiones ajenas, minimizando su capacidad de interpretación, incidencia y acción en dichos procesos.

No obstante, esta afirmación resulta limitada frente a la evidencia disponible. Desde los estudios sociales de la infancia, autores como Corsaro (2011) han planteado que niñas y niños son actores sociales capaces de interpretar, participar e incidir en los procesos que configuran su vida cotidiana. En el ámbito de la migración, Dobson (2009) propone “desempacar a los niños” en los estudios migratorios, es decir, reconocerlos como

sujetos migrantes con experiencias, expectativas y formas de agencia propias, que influyen —de manera directa o indirecta— en las decisiones familiares.

Por ello, aproximarse a la comprensión del fenómeno migratorio requiere partir de una mirada amplia que considere los procesos en los que participan personas adultas, niñas, niños, adolescentes y jóvenes en diversas condiciones migratorias, reconociendo tanto las relaciones intergeneracionales como las formas diferenciadas de participación y agencia. Solo desde esta perspectiva es posible avanzar hacia el análisis de las particularidades que caracterizan la movilidad territorial de niñas y niños en el contexto mexicano.

De manera complementaria, el diagnóstico recurre al término infancia para aludir al proceso histórico, social y cultural mediante el cual se ha diferenciado a niñas y niños del mundo adulto desde una perspectiva de derechos humanos. Este proceso ha implicado transformaciones sustantivas en su reconocimiento social y jurídico, que pueden sintetizarse en el tránsito desde la concepción del menor como objeto de compasión o control, hacia el reconocimiento de la infancia como sujeto pleno de derechos, con capacidad de agencia (García, 1995).

III.2 Poblaciones analizadas y criterios de clasificación

En el diagnóstico se analizan cuatro poblaciones específicas de niñas y niños en situación de movilidad, agrupadas en función de dos grandes tipos de migración: migración internacional y migración interna. Si bien se reconoce la existencia de otras poblaciones de niñas y niños migrantes en el territorio nacional, el análisis se concentra en aquellas que resultan particularmente representativas de las dinámicas migratorias contemporáneas en México, tanto por su magnitud como por la especificidad de las condiciones educativas que enfrentan. Estas poblaciones fueron seleccionadas a partir de un marco conceptual que concibe la migración como un proceso dinámico y multidimensional, con implicaciones directas en el ejercicio del derecho a la educación, las trayectorias escolares y las condiciones educativas.

En el ámbito de la migración internacional, el diagnóstico considera:

- a) Alumnas y alumnos transnacionales entre México y Estados Unidos, y
- b) Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe.

Por su parte, en el contexto de la migración interna, el análisis se centra en:

- a) Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, y
- b) Niñez de familias desplazadas por la violencia.

A continuación, se describen las características generales de cada una de estas poblaciones, con el propósito de ofrecer un marco de referencia que permita comprender sus trayectorias de movilidad.

III.3 Migración Internacional

III.3.1 Alumnado transnacional México–Estados Unidos

III.3.1.1 Trayectorias de movilidad y perfiles del alumnado transnacional



Cuando llegué a México, a los dos días me inscribieron en la escuela. Me sentí confiada porque tenía un primo que también iba ahí. Al principio no sabía leer ni escribir en español; llegué con miedo. Poco a poco fui agarrando confianza y pude aprender español. Yo hablaba español, pero tuve que aprender a leer y escribir. Mi español era muy bajo, no entendía muchas palabras y todavía sigo teniendo problemas porque a veces pongo letras diferentes.

Para mí fue muy difícil, pero lo que más me ayudó fueron mis papás, que me sacaron adelante. Creían en mí y me ayudaron mucho a leer y escribir.

Pero lo que más problemas me dio fueron las otras personas, mis amigos, que yo creí que eran mis amigos. Eso fue algo que no pude superar entonces y ahora tampoco. Siempre me decían “chillona”. Una vez llegué a pensar en ya no ir a la escuela, pero no pude hacerlo.

La escuela de allá es algo muy diferente a la de aquí en México. Tiene instalaciones muy bonitas, nunca pasas frío ni nada. Hay personas que se encargan de cuidarte; en el recreo no andas sola, hay guardias afuera y, si pasa algo malo, te llevan a la enfermería. Tienen muchos métodos para controlar. Lo que más extraño es el ambiente y la escuela. Todo era comunicación. No había problemas entre los alumnos, no había ni un día en que no hubiera paz. Acá es una escuela muy problemática. Lo que más extraño es el ambiente y la paz.

Aquí no me imaginé que los maestros fueran tan duros contigo e impacientes. No te tenían paciencia; seguían con los alumnos que más sabían y a los que no sabían nada los dejaban atrás y no les importaba si avanzaban o no. Una vez un maestro nos faltó al respeto a cuatro alumnos; nos dijo que éramos unos babosos y nos puso enfrente de todos. Según él, nos faltó al respeto porque no estábamos poniendo atención. Eso fue algo que no me esperaba. Me sentí muy mal porque todos se empezaron a reír y entonces lo único en lo que pensaba era en que me quería regresar.

Siento que mi país es México, porque es donde nací y donde hasta ahora he logrado muchas cosas, pero también viví muchas cosas negativas cuando llegué aquí. Lo más importante es que acá siento que empecé a ser igual que todos, aunque algunos tampoco me tratan bien. Yo les diría a los niños mexicanos que van a regresar que, cuando lleguen aquí, no cambien su forma de ser y no se dejen llevar por los malos ejemplos.

Y al maestro que los va a recibir le diría que les tuviera paciencia, que no se desesperara con quienes tardan más en aprender las cosas de aquí. Lo que es muy triste es que muchas veces no tienen paciencia y te dejan atrás, como si no les importara.

Fuente: Testimonio a partir de entrevista con alumna transnacional en 6º, de 12 años de edad. Michoacán–México, trabajo de campo, 2010.

Fotografía de María Esther Padilla Medina, publicada en: Secretaría de Educación Pública. *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras* (2008, portada).

Las familias de las que forman parte estos alumnos constituyen un grupo poblacional heterogéneo, integrado por personas con distintos perfiles socioeconómicos, trayectorias migratorias y situaciones jurídicas. Incluyen familias con estancias prolongadas en Estados Unidos, familias que regresan a México de manera definitiva o temporal, así como familias que mantienen estrategias de circulación transfronteriza. En muchos casos, la movilidad responde a factores económicos, laborales, familiares o a cambios en las políticas migratorias, lo que impacta directamente en las condiciones de vida y educativas de las niñas y los niños (Zúñiga y Hamann, 2015; Vargas, 2022).

Las alumnas y los alumnos transnacionales se distinguen, asimismo, por los patrones de movilidad internacional que configuran sus trayectorias, las cuales, como señaló en entrevista un especialista con más de dos décadas de investigación en migración escolar transnacional, estas trayectorias no responden a desplazamientos lineales ni homogéneos, sino a movimientos complejos y discontinuos:

Los alumnos transnacionales pueden definirse como aquellos niños y jóvenes que han tenido la experiencia de vivir y cursar estudios en Estados Unidos durante al menos un año, y que posteriormente se incorporan —o reincorporan— al sistema educativo mexicano. Sin embargo, esta definición no remite a una experiencia homogénea. Las trayectorias de estos alumnos suelen ser complejas y no lineales: no se trata únicamente de un tránsito de un lugar de origen a uno de destino, sino de recorridos marcados por múltiples desplazamientos, tanto dentro de México como en distintos puntos de Estados Unidos, con discontinuidades y procesos de relocalización muy diversos.

En algunos casos, estas trayectorias se inscriben en los patrones de la migración tradicional, vinculados a entidades mexicanas con larga historia migratoria como Zacatecas, Michoacán, Nuevo León o Guanajuato, cuyos flujos se han dirigido históricamente a regiones específicas de Estados Unidos. No obstante, también se observa la presencia creciente de estudiantes que provienen de los llamados “nuevos destinos” migratorios, es decir, estados estadounidenses donde antes del año 2000 la presencia mexicana era escasa o poco visible, como Utah, Carolina del Norte, Nebraska o Georgia. Esta diversificación de los destinos migratorios complejiza aún más las experiencias escolares y culturales de los alumnos transnacionales (EE/M-02, entrevista, 2025).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental distinguir entre las nociones de *retorno*, *transnacionalidad* y *binacionalidad*. Como plantean Víctor Zúñiga y Edmund T. Hamann, el concepto de alumnado transnacional no se define exclusivamente por el regreso a México, sino por la experiencia de tránsito —única o múltiple— entre sistemas escolares nacionales (Zúñiga y Hamann, 2019). En este sentido, no todas las niñas y los niños que llegan a México desde Estados Unidos pueden ser considerados *retornados*, ya que una parte de ellos nació en ese país y se incorpora por primera vez al sistema educativo mexicano, mientras que otros, aun habiendo nacido en México, migraron a edades tempranas y desarrollaron su escolaridad inicial en Estados Unidos, viviendo su llegada como un primer ingreso, más que como un regreso. Esta distinción permite comprender la heterogeneidad de las trayectorias educativas y evita lecturas homogéneas de la movilidad de esta población.

Los patrones de movilidad que se identifican son los siguientes:

- Llegan procedentes de Estados Unidos, pero nacieron en México. Incluye a niñas y niños que cursaron uno o varios grados en escuelas estadounidenses y que se incorporan al sistema educativo mexicano tras el regreso familiar. Estas trayectorias suelen implicar procesos de ajuste curricular, lingüístico y cultural (Zúñiga y Hamann, 2019).
- Llegan de Estados Unidos y nacieron en ese país. Corresponde a niñas y niños nacidos en Estados Unidos que se integran por primera vez al sistema educativo mexicano, enfrentando barreras relacionadas con la lengua de instrucción, los contenidos curriculares y los procesos administrativos de inscripción (Vargas, 2022).
- Circulan de forma recurrente entre los sistemas educativos de ambos países (México y EE. UU.). Refiere a trayectorias en las que las niñas y los niños alternan su escolarización entre México y Estados Unidos, ya sea de manera anual o intermitente, presentando discontinuidades escolares y enfrentando dificultades para la acreditación y continuidad educativa (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Aunque no se cuenta con cifras totalmente actualizadas, “algunos estudios estiman que alrededor de 600 mil niñas, niños y adolescentes en México han vivido experiencias de movilidad entre México y Estados Unidos” (EE/M-02, entrevista, 2025). Si bien una parte importante de estos retornos ocurre en contextos abruptos o forzados —como la deportación—, también existen familias que planifican cuidadosamente su regreso y desarrollan estrategias legales, económicas y logísticas para afrontar el retorno de manera más organizada. Como señaló un especialista en entrevista, algunas familias “planifican cuidadosamente su regreso, lo que refleja mayores niveles de preparación frente a escenarios de retorno, aunque ello no garantiza procesos exitosos de reintegración educativa y social” (EE/M-02, entrevista, 2025).

En estos procesos, las niñas y los niños forman parte de dinámicas familiares complejas en las que, aunque no siempre participan directamente en la toma de decisiones migratorias, desarrollan capacidades para enfrentar cambios, rupturas y procesos de adaptación. De acuerdo con el testimonio recuperado, los niños “pueden llegar a desarrollar capacidades de resiliencia para enfrentar situaciones complejas”, especialmente cuando cuentan con redes de apoyo familiar, económico, afectivo o comunitario. Sin embargo, dicho acompañamiento no elimina los múltiples desafíos que enfrentan durante su incorporación a las escuelas y comunidades en México, particularmente en relación con la continuidad de sus trayectorias educativas, la adaptación cultural y las condiciones institucionales de recepción (EE/M-02, entrevista, 2025).

III.3.1.2 Impacto de la política migratoria de Estados Unidos en el alumnado transnacional

Analizar los años recientes de la política migratoria estadounidense resulta relevante para comprender las condiciones contemporáneas del alumnado transnacional y las tensiones que enfrentan sus trayectorias educativas entre México y Estados Unidos. Más que producir fenómenos completamente nuevos, este periodo profundizó y visibilizó dinámicas históricas de control migratorio, incertidumbre familiar y vulnerabilidad social que han acompañado por décadas a las comunidades migrantes mexicanas en Estados Unidos. Si bien los procesos de migración de retorno y la presencia de niñas, niños y adolescentes con experiencia escolar binacional no constituyen un fenómeno nuevo en

México, en años recientes se intensificaron los discursos antiinmigrantes, las medidas de control fronterizo y las políticas de disuasión migratoria, generando condiciones de mayor incertidumbre para muchas familias migrantes y reforzando la fragilidad de numerosas trayectorias educativas transnacionales.

Estos procesos colocan al sistema educativo mexicano frente a desafíos estructurales relacionados con la atención de un alumnado con experiencias escolares desarrolladas en distintos contextos nacionales, dominio desigual del español y trayectorias curriculares discontinuas. Aunque México cuenta con un marco normativo que reconoce el derecho a la educación independientemente de la nacionalidad o condición migratoria, en la práctica persisten barreras administrativas, pedagógicas y organizativas que afectan de manera particular al alumnado transnacional. Entre ellas destacan los procesos de inscripción condicionados a documentación escolar previa, la ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación diagnóstica y la limitada formación docente para atender experiencias educativas binacionales.

Durante los últimos años, distintas medidas impulsadas desde la política migratoria estadounidense —incluyendo el fortalecimiento de operativos de control migratorio, la ampliación de prioridades de deportación y políticas de disuasión en la frontera sur— profundizaron escenarios de inestabilidad e incertidumbre para numerosas familias migrantes latinoamericanas, con impactos relevantes en las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes.

Diversos estudios han documentado que estas políticas no solo afectaron a población migrante en situación irregular, sino también a hogares de estatus mixto, en los que residen niñas y niños ciudadanos estadounidenses con padres o madres sin estatus migratorio regular (Zúñiga y Hamann, 2015). El efecto educativo más inmediato fue la interrupción de las trayectorias escolares en Estados Unidos.

En el plano cuantitativo, los datos censales mexicanos confirman la magnitud del fenómeno transnacional. El Censo de Población y Vivienda 2010 registró aproximadamente 570 000 niñas, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos residiendo en México, mientras que la Encuesta Intercensal 2015 reportó alrededor de 450 000 en edad escolar (INEGI, 2010; 2015). Investigaciones posteriores señalan que, a partir de 2017, se observa un incremento y una mayor presencia de alumnado transnacional en escuelas mexicanas, particularmente en estados fronterizos y en

entidades con alta migración histórica, asociado a retornos forzados y preventivos derivados del clima migratorio restrictivo en Estados Unidos (Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2017).

El contexto migratorio contemporáneo en Estados Unidos mantiene y profundiza dinámicas históricas de control fronterizo, endurecimiento administrativo e incertidumbre para las familias migrantes. En años recientes, distintas medidas orientadas al reforzamiento del control migratorio, la ampliación de detenciones y deportaciones, y la reducción de mecanismos de protección administrativa para población migrante y solicitante de asilo han contribuido a mantener escenarios de inestabilidad para numerosas familias mexicanas y latinoamericanas residentes en ese país.

En este contexto, distintos especialistas y actores educativos han advertido la posibilidad de nuevas dinámicas de retorno familiar, así como de movilidad transnacional más frecuente, parcial o escalonada, motivada no únicamente por deportaciones formales, sino también por estrategias familiares de protección frente a escenarios de incertidumbre, separación o vulnerabilidad social.

Más allá de la magnitud que estos procesos puedan alcanzar, este escenario refuerza la necesidad de que el sistema educativo mexicano fortalezca sus capacidades para atender a niñez con experiencias escolares desarrolladas en Estados Unidos y trayectorias educativas binacionales. Ello implica dejar de pensar ambos sistemas educativos como espacios completamente separados y reconocer, como señalan diversos especialistas, que México y Estados Unidos comparten estudiantes y trayectorias escolares.

Hay niños que hoy están en una escuela en México y que el próximo año estarán en Tamaulipas o nuevamente en Estados Unidos, y esto es algo que debería interesar profundamente a los docentes.

Ese es el carácter verdaderamente inédito del fenómeno migratorio: se ha convertido en un fenómeno escolar. Sus consecuencias aún no pueden preverse del todo, pero sí es posible anticipar que en el futuro existirá un número muy significativo de adultos que serán, al mismo tiempo, estadounidenses y mexicanos, y que se moverán con naturalidad entre ambos países. Para ellos, la frontera no representará una limitación, porque serán nacionales de los dos Estados. Ya lo son, aunque hoy todavía sean niños de uno, dos, ocho o catorce años; algunos ya tienen dieciocho o poco más, pero el grueso de esta población apenas comienza a crecer. ¿Qué sucederá cuando haya

cinco, seis u ocho millones de personas con doble nacionalidad? Sin duda, será un escenario profundamente interesante.

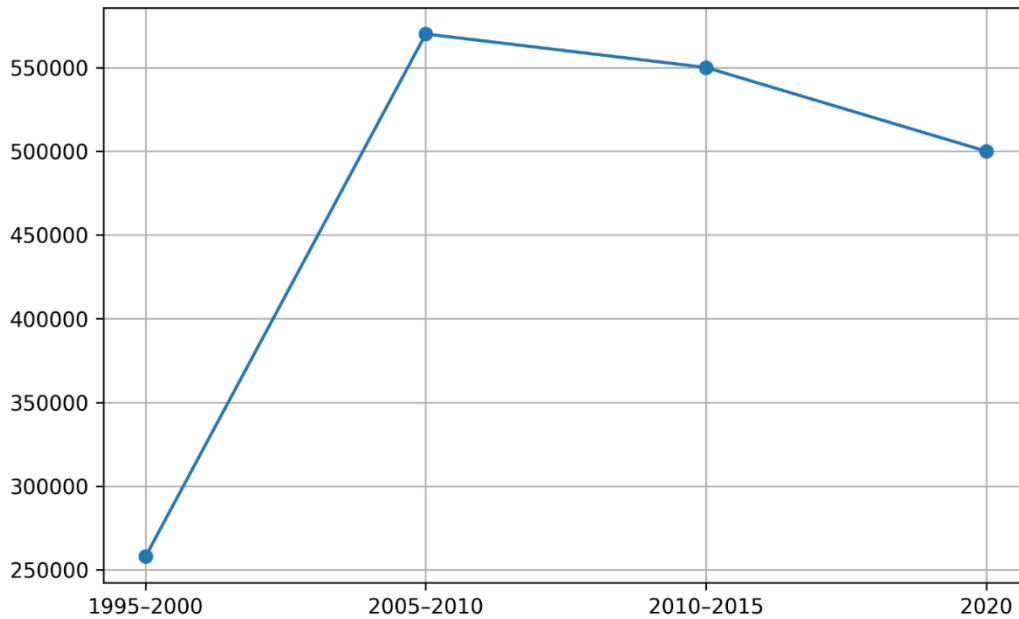
Ojalá que las escuelas tomen nota de esta realidad y asuman una postura clara: queremos que estos alumnos sean bilingües. Más aún, tenemos que estar comprometidos con que lo sean, porque se moverán entre dos países. Los queremos bilingües, los queremos biculturales. (EE/M-03, entrevista, 2025).

III.3.1.3 Magnitud del alumnado transnacional en México

En México no existen series estadísticas oficiales continuas con desagregación anual que permitan dar seguimiento a la evolución del número de niñas y niños nacidos en Estados Unidos que residen en el país para el periodo considerado en el diagnóstico (2018–2025). Por lo que en este diagnóstico se presentan datos y tendencias disponibles hasta 2020, reconociendo las limitaciones de comparabilidad temporal para los años posteriores. Para dimensionar la magnitud de esta población, se utiliza el indicador de país de nacimiento de las niñas y niños.

Como se observa en la Gráfica III.1, entre los años 2000 y 2015 se registró un arribo de alta intensidad de niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años nacidos en Estados Unidos. En el periodo de 1995 a 2000 llegaron a México 258 000; esta cifra se duplicó entre 2005 y 2010, alcanzando un conteo de 570 000. Posteriormente, entre 2010 y 2015, se observa un estancamiento en el volumen de esta población, con un registro de 550 000. Para el año 2020, se estima que el número de niñas, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos que residían en México era de poco más de 500 000, lo que confirma la persistencia de esta movilidad en el país (Zúñiga y Hamann, 2025).

Gráfica III.1 Evolución del número de niñas, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos que residían en México (1995-2020)



Fuente: elaboración propia con base en Zúñiga y Hamann (2019).

La evidencia acumulada del periodo 2017–2021 y los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 —que reporta cerca de 500 000 niñas, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos residiendo en México— permiten afirmar que el alumnado transnacional se ha consolidado como una población estructural del sistema educativo mexicano (INEGI, 2020).

III.3.2 Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

III.3.2.1 Trayectorias de tránsito, espera y permanencia



Me llamo Tomás y tengo siete años. Soy de Guatemala y vine con mi papá para llegar a Estados Unidos, porque allá vive mi hermano. El viaje estuvo muy difícil. Duró tres días y me mareé mucho porque cambiamos muchas veces de camión; por eso mi papá no me dejó comer mis chicharrones y mi jugo, pero me dio chicles ¡Gracias a Dios por el chicle!

Caminamos mucho y, cuando llegué aquí, lloré mucho, como dos meses, porque extrañaba todo. Por eso mi papá me metió a una escuela que está cerca del albergue donde vivimos, y eso me gustó mucho. Me gusta ir a la escuela porque aprendo y juego, y porque mi papá puede ir a buscar trabajo. Pero el director dijo que necesito un papel de mi escuela de Guatemala para seguir yendo. Yo iba en segundo grado. Mi papá no pudo conseguir el papel y ya no me dejaron regresar a la escuela. Ahora me quedo con una señora mientras mi papá trabaja.

Yo quiero volver a la escuela, pero creo que voy a estar mucho tiempo sin ir a la escuela.

Nota de la entrevistadora: Tomás y su papá tienen programada una cita como parte del proceso de solicitud de asilo en Estados Unidos en el mes de diciembre; para entonces, habrán acumulado seis meses de estancia en México y, previsiblemente, Tomás habrá permanecido fuera de la escuela durante un periodo similar o incluso mayor.

Fuente: Testimonio reconstruido a partir de entrevista con niño en tránsito desde Guatemala, trabajo de campo. Albergue Pan de Vida, Ciudad Juárez, Chihuahua, 25 de septiembre de 2019.

Fotografía de María Esther Padilla Medina, trabajo de campo 2025.

La niñez en tránsito desde Centroamérica y el Caribe está conformada por niñas y niños que se desplazan a través del territorio mexicano como parte de procesos de movilidad internacional, generalmente en compañía de sus familias, aunque en algunos casos en grupos ampliados de cuidado o bajo arreglos temporales de acompañamiento. Estos desplazamientos tienen como principales detonantes la violencia generalizada, la pobreza estructural, la inseguridad alimentaria, los efectos del cambio climático y la

falta de acceso a derechos básicos en los países de origen, particularmente en Honduras, El Salvador, Guatemala, Haití y Cuba (UNICEF, 2023a; OIM, 2022).

Las familias y grupos de los que forma parte esta niñez constituyen un conjunto social heterogéneo, con trayectorias migratorias, perfiles socioeconómicos y contextos culturales diversos. Incluyen población rural y urbana, familias campesinas y trabajadoras del sector informal, así como población indígena y afrodescendiente, especialmente en el caso del Caribe. No obstante, pese a esta diversidad, comparten condiciones estructurales de exclusión, precariedad y exposición a múltiples riesgos, que inciden de manera directa en las experiencias de vida y educativas de las niñas y los niños durante su tránsito por México (ACNUR y UNICEF, 2021).

Históricamente, la niñez en tránsito ha enfrentado una situación de alta vulnerabilidad estructural, derivada tanto de las condiciones que motivan su salida como de los contextos de tránsito y espera en el territorio mexicano. Estas condiciones se expresan en el acceso limitado o interrumpido a servicios de salud, protección y educación, en la exposición a diversas formas de violencia y en la incertidumbre jurídica asociada a su situación migratoria. A ello se suma la insuficiencia de mecanismos institucionales capaces de garantizar de manera efectiva la protección integral y la continuidad educativa durante los periodos de tránsito, estancia temporal o espera de resolución migratoria (CNDH, 2016; UNICEF, 2023b).

La niñez en tránsito desde Centroamérica y el Caribe se distingue, asimismo, por los patrones de movilidad que configuran sus trayectorias, entre los que se identifican los siguientes:

- Tránsito continuo. Corresponde a desplazamientos prolongados a través del territorio mexicano, con estancias breves y sucesivas en distintos puntos del país, caracterizados por la ausencia de asentamiento estable y por una alta movilidad territorial.
- Tránsito interrumpido o con espera prolongada. Refiere a trayectorias en las que las niñas y los niños permanecen durante semanas o meses en ciudades fronterizas, albergues, campamentos improvisados o espacios de acogida, debido a la espera de trámites migratorios, solicitudes de refugio o cambios en las políticas migratorias.

- Tránsito circular o de retorno parcial. Incluye desplazamientos en los que las familias se ven obligadas a retroceder en su ruta, modificarla o regresar temporalmente a regiones previamente transitadas, como resultado de controles migratorios, violencia o falta de recursos.
- Estancias temporales con inserción parcial. Describe situaciones en las que la niñez y sus familias permanece por periodos relativamente más largos en determinadas localidades, lo que abre posibilidades limitadas y discontinuas de acceso a servicios educativos o comunitarios, sin que ello implique un asentamiento definitivo.

Estos patrones han dado lugar a la conformación de corredores y circuitos de tránsito migratorio a lo largo del país, particularmente en las fronteras sur y norte, así como en ciudades intermedias y nodos de movilidad como Tapachula, Tenosique, Coatzacoalcos, Ciudad de México, Monterrey, Tijuana y Ciudad Juárez. Dichos circuitos responden a estrategias de sobrevivencia y protección, más que a trayectorias planificadas, y se caracterizan por su alta variabilidad y reconfiguración constante (OIM, 2022; SEGOB, 2023).

Es importante mencionar que, en la niñez procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe, el concepto de *tránsito* resulta insuficiente para describir las trayectorias actuales de movilidad. Si bien para una parte de esta población la intención inicial es continuar hacia Estados Unidos, la evidencia reciente muestra que México se ha consolidado progresivamente como país de destino, ya sea por cambios en las políticas migratorias regionales, por las dinámicas del sistema de refugio mexicano, por las oportunidades laborales disponibles o por el desarrollo de redes sociales en el territorio (Torre y Hernández, 2024).

En este sentido, coexisten niñas y niños cuya estancia en México se concibe como temporal o estratégica, con otros que se establecen de manera prolongada o indefinida, así como con familias que deciden emigrar a México desde el inicio de su proyecto migratorio. Reconocer esta diversidad permite evitar una lectura homogénea de la niñez “en tránsito” y comprender que, para un segmento creciente de esta población, la escolarización en México deja de ser un evento transitorio para convertirse en parte de

una trayectoria educativa que requiere atención estructural por parte del Sistema Educativo Nacional.

III.3.2.2 Impacto de la política migratoria de Estados Unidos en la niñez en tránsito

El impacto de la política migratoria de Estados Unidos en la niñez en tránsito — principalmente proveniente de Centroamérica y, en los años recientes, también del Caribe, como Haití, Cuba y Venezuela— puede interpretarse como el desplazamiento de un modelo centrado en el procesamiento de solicitudes en la frontera hacia una estrategia de contención y externalización migratoria. En la práctica, este viraje ha desplazado riesgos, tiempos de espera y trámites administrativos hacia territorio mexicano, incrementando la permanencia temporal o prolongada de esta población en México, tanto en contextos de tránsito como de espera forzada o de solicitud de protección internacional (American Immigration Council, 2020; ACNUR, PMA y UNICEF, 2023).

Durante los últimos años se fortalecieron distintas estrategias de disuasión migratoria orientadas a restringir el acceso al asilo y desalentar el cruce irregular, con efectos directos sobre las trayectorias de las personas en tránsito por México.

Una de las medidas más emblemáticas fue la política de “Zero Tolerance” (Tolerancia cero) implementada en 2018, que criminalizó el cruce irregular y derivó en la separación sistemática de familias. Esta política elevó el riesgo de separación familiar, generó miedo a presentarse ante autoridades migratorias y tuvo efectos documentados en la salud mental infantil, incluyendo ansiedad, estrés y retraimiento escolar, además de incentivar estrategias familiares de evasión institucional (American Immigration Council, 2020; TIME, 2018).

De manera paralela, la práctica conocida como “metering” (control de cupos en los puertos de entrada) —que consistió en limitar el número de personas que podían solicitar asilo diariamente en los puertos de entrada— produjo esperas prolongadas en ciudades fronterizas mexicanas. Aunque el derecho internacional reconoce la posibilidad de solicitar asilo al llegar a un puerto de entrada, la imposición de cupos trasladó los tiempos de espera hacia territorio mexicano, afectando la protección, la salud y la continuidad educativa de niñas y niños que permanecieron meses sin

escolarización estable o con trayectorias educativas fragmentadas (American Immigration Council, 2020).

A partir de 2019 se implementó el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP, por sus siglas en inglés), conocido como “Remain in Mexico” (Quédate en México), mediante el cual personas solicitantes de asilo fueron devueltas a México para esperar sus audiencias en cortes migratorias estadounidenses. Entre enero de 2019 y diciembre de 2020, más de 70 000 personas fueron retornadas a México bajo este esquema, incluyendo familias con niñas, niños y adolescentes, quienes quedaron expuestas a contextos de violencia, precariedad y ausencia de servicios adecuados en zonas fronterizas.

Asimismo, la llamada “asylum transit ban” (restricción al asilo por tránsito) de 2019 restringió el acceso al asilo a personas que hubieran transitado por terceros países sin solicitar protección en ellos, una condición particularmente difícil para familias centroamericanas y caribeñas que necesariamente cruzan Guatemala y México antes de llegar a la frontera sur de Estados Unidos (Singh, 2023; American Immigration Council, 2020).

En conjunto, estas medidas reconfiguraron los patrones de movilidad de la niñez en tránsito. En lugar de “llegar y solicitar” asilo en Estados Unidos, muchas familias quedaron sujetas a dinámicas de espera prolongada fuera de ese país, contribuyendo a consolidar a México como un espacio de contención dentro de la gestión regional de la movilidad. Otras recurrieron a rutas más riesgosas para evitar detenciones, expulsiones o separaciones familiares (American Immigration Council, 2020).

En el contexto migratorio reciente pueden observarse indicios de continuidad y fortalecimiento de estrategias de contención y externalización migratoria, con énfasis en el cierre o debilitamiento de vías legales de acceso y el fortalecimiento de mecanismos de control fronterizo compartido entre Estados Unidos y distintos países de la región.

El 20 de enero de 2025 se emitió una orden ejecutiva orientada a “asegurar la frontera”, que plantea una estrategia integral de disuasión, reforzamiento de capacidades de control y restricción del cruce irregular. En este marco, se anunció la reinstalación del programa MPP / “Remain in Mexico”, lo que implica nuevamente que personas solicitantes de asilo, deban esperar en territorio mexicano mientras sus casos son procesados en Estados Unidos (Reuters, 2025).

De forma simultánea, se cerraron o debilitaron “vías ordenadas” de acceso, como el uso de la aplicación *CBP One* para agendar citas en puertos de entrada, así como ciertos mecanismos de *parole* humanitario.⁸ Estas medidas redujeron significativamente una de las principales alternativas recientes para que familias con niñas, niños y adolescentes evitaran el cruce irregular y accedieran a un procesamiento relativamente más seguro. Análisis desde el ámbito humanitario documentan además un endurecimiento del acceso al asilo para personas que cruzan sin documentos, estableciendo barreras que, en los hechos, impiden o restringen fuertemente la posibilidad de solicitar protección al llegar a la frontera sur de Estados Unidos.

Distintos testimonios recabados durante el trabajo de campo sugieren que este conjunto de medidas podría estar contribuyendo al incremento de los tiempos de espera en México y a la permanencia prolongada de familias en nodos fronterizos y ciudades del sur del país, particularmente en ciudades fronterizas y del sur del país, como Tapachula, Chiapas, y Tijuana, Baja California, como se muestra en los siguientes testimonios:

Estoy viendo la posibilidad de pedir que me trasladen mi caso a la Ciudad de México, porque estoy viendo que aquí [en Tapachula] es muy tardado. He platicado con los de acá y la gran mayoría lleva mucho tiempo firmando; ese es mi temor, que a mí también me suceda lo mismo y se alargue un año, cinco meses, seis meses. Es mucho tiempo. Yo necesito moverme porque necesito trabajar, porque no me gusta estar sin hacer nada y, además, porque, aunque uno está acá y le dan comida y todo, a veces surgen necesidades y hay que tener dinero. Por ejemplo, para estarme moviendo a la COMAR a firmar necesito dinero para el transporte.

Entonces, ahorita estoy pidiendo que alguien me ayude con ese trámite, de poder trasladar mi caso de refugio, no abandonarlo, trasladarlo a la Ciudad de México. Allá yo ya tengo quien me pueda apoyar. Entonces va a ser mucho más práctico, porque yo me voy a poder mover a mis anchas.

Fuente: Fragmento de entrevista en profundidad con persona solicitante de la condición de refugio de nacionalidad guatemalteca. Testimonio editado a partir de un relato más amplio. Trabajo de campo, 2025.

⁸ *Parole* humanitario es una figura del derecho migratorio de Estados Unidos que permite a personas extranjeras ingresar y permanecer temporalmente en ese país sin cumplir con los requisitos ordinarios de admisión migratoria (como contar con una visa), cuando existen razones humanitarias urgentes o de beneficio público significativo. Su otorgamiento es discrecional, excepcional y caso por caso por parte de la autoridad migratoria estadounidense; no constituye un estatus migratorio permanente ni garantiza una vía automática de residencia, y puede ser revocado en cualquier momento. En años recientes, el *parole* humanitario ha operado como un mecanismo de ingreso “ordenado” para personas y familias provenientes de contextos de crisis humanitaria, incluidas aquellas con niñas, niños y adolescentes (U.S. Citizenship and Immigration Services, s. f.).

A raíz de que se cerró la aplicación [CBP One] vivimos una situación de caos en el albergue, las personas estaban muy desesperadas, preocupadas y con depresión, ahí es cuando se empieza a quedar la gente. Algunas personas siguen esperando que se resuelva el cruce, pero muchas otras familias ya han definido su plan de vida: hacer un ahorro, trabajar y estudiar a la par. Están trabajando, están estudiando y, en cuanto se sienten preparadas como familia, pueden salir del albergue y continuar su vida en Tijuana.

Fuente: fragmento de entrevista en profundidad con responsable del área educativa en un albergue en Tijuana. Trabajo de campo, 2025.

Esta situación conlleva impactos acumulativos, entre ellos el deterioro de la salud mental derivado de la incertidumbre crónica asociada a esperas sin plazos definidos; una mayor exposición a violencia, extorsión y abuso; la interrupción prolongada de trayectorias escolares; y el incremento del trabajo infantil (Reuters, 2025; ACNUR, 2025). Si bien distintos organismos han señalado el papel fundamental que desempeñan los albergues y casas del migrante como espacios de resguardo y atención humanitaria, algunas narrativas institucionales tienden a presentar estos espacios de manera homogénea, invisibilizando las profundas diferencias existentes entre ellos y las condiciones de precariedad y violencia que también pueden atravesarlos.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), por ejemplo, ha señalado que los albergues permiten reducir los riesgos asociados al desplazamiento y abrir posibilidades para la atención de derechos, afirmando que “durante su trayecto, los albergues y las casas del migrante representan una parada en el camino donde se sienten seguras, atendidas y retoman fuerza para continuar su viaje o para considerar a México como su lugar de destino; podría decirse que son un Oasis en el camino” (CNDH, 2018, p. 21).

No obstante, las experiencias documentadas durante el trabajo de campo muestran una realidad mucho más compleja y heterogénea. Mientras algunos espacios representan efectivamente lugares de protección y descanso temporal, otros reproducen escenarios de inseguridad, violencia y precariedad que profundizan las condiciones de vulnerabilidad de las personas en situación de movilidad. Como relató una persona solicitante de la condición de refugio de nacionalidad guatemalteca:

Antes de llegar a este albergue estuve en otros dos, pero son muy, muy distintos. Ahí prácticamente uno tiene que velar por su seguridad [...] siguen consumiendo adentro, robando y abusando de los que se quedan ahí.

La persona entrevistada narró además haber sido víctima de robo e intento de violación durante su trayecto, así como las dificultades extremas que enfrentó para desplazarse hacia un espacio que percibía como más seguro:

Me robaron todo: mi ropa, mi dinero, intentaron violarme [...] Caminé cuatro horas; en el camino, la gente en la calle me daba agua y algo de comida, se me rompió mi tenis, pero lo amarré con un alambre y logré llegar aquí.

Fuente: Fragmentos de entrevista en profundidad con persona solicitante de la condición de refugio. Testimonio editado a partir de un relato más amplio. Trabajo de campo, 2025.

Estos hallazgos evidencian la heterogeneidad y fragilidad de las respuestas institucionales y humanitarias frente a la movilidad, así como la distancia que puede existir entre ciertas narrativas institucionales de protección y las experiencias concretas vividas por las personas migrantes en contextos de espera prolongada, saturación de capacidades de atención y creciente precarización de las condiciones de tránsito y refugio.

La permanencia de las personas en situación de movilidad en México no responde a una preferencia individual, sino a decisiones forzadas por restricciones estructurales y cálculos de riesgo. El cierre o reducción de canales para solicitar asilo en Estados Unidos plantea a las personas un dilema entre intentar cruzar con alta probabilidad de expulsión o retorno, o bien buscar protección en el país donde sí es posible iniciar un trámite, aunque en condiciones de saturación institucional.

El programa MPP y la contención regional desplazan el tiempo de espera y buena parte del costo humanitario hacia México. Incluso el anuncio o la amenaza creíble de su reinstalación reorienta las decisiones de movilidad, desincentivando el intento inmediato de cruce y favoreciendo la búsqueda de alternativas de regularización en territorio mexicano (Reuters, 2025).

III.3.2.3 Magnitud y permanencia de la niñez solicitante de protección en México

México ha transitado de ser predominantemente un país de tránsito a consolidarse como país de recepción. En 2023 se registraron más de 140,982 solicitudes de protección ante la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), mientras que, en 2024, 78,976 personas solicitaron el reconocimiento de la condición de refugiado en México. Una

proporción significativa de estas solicitudes corresponde a familias con niñas, niños y adolescentes, con incrementos sostenidos entre 2022 y 2024 (ACNUR, 2025).

Sin embargo, la saturación del sistema de asilo y los prolongados rezagos administrativos —que pueden extenderse por meses o más de un año— generan un efecto de “anclaje”: una vez iniciado el trámite, muchas familias no pueden continuar su movilidad sin perder avances en su proceso, empleo incipiente o acceso a albergues y servicios básicos (La Jornada, 2025). A ello se suma la percepción de un riesgo creciente asociado al intento de cruce, debido a la militarización de la frontera, los retornos acelerados y la peligrosidad de las rutas, lo que refuerza la decisión de permanecer en México (Reuters, 2025).

Es importante señalar que la información disponible sobre esta población es parcial y se construye a partir de fuentes indirectas y complementarias, como registros administrativos y datos generados por distintas instituciones —entre ellos, los registros del Instituto Nacional de Migración sobre eventos de presentación y canalización; las estadísticas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia sobre la atención a niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social; los reportes de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados sobre solicitudes de reconocimiento de la condición de refugiado; así como información producida por organismos internacionales como UNICEF o la Organización Internacional para las Migraciones—, lo que limita su capacidad para captar de manera integral la diversidad y dinámica de la migración en tránsito.

En este contexto, se dispone de menos evidencia sobre las trayectorias educativas de quienes logran incorporarse a escuelas regulares en el país, especialmente en aquellos casos en que las familias deciden permanecer en México. Este vacío limita la comprensión integral de sus procesos de inclusión escolar y de las barreras para la participación y el aprendizaje que enfrentan en contextos educativos ordinarios.

III.4 Migración interna

III.4.1 Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

III.4.1.1 Contexto estructural y trayectorias de movilidad laboral



Me llamo Francisco López Santiago. Me despierta mi papá a las seis de la mañana, me pongo mis zapatos y me voy pa fuera y me pongo mi cachucha. Agarro mis asados y mi lonche, que es de huevo y tomate, y me voy solo a trabajar a la cuadrilla de los morros. Tengo 10 años y trabajo desde los 8 años en cortar tomate, desyerbar y quitando varillón, que es como una tela blanca que está en los surcos. En Ocotlán de Morelos, Oaxaca, voy a primer grado, me gusta ir a la

escuela. No aprendo mucho porque a veces no me da tiempo; llego tarde del trabajo, en veces hasta las seis de la tarde. Me gusta mucho estudiar letras. Tengo ocho hermanos: dos grandes y los demás chiquitos. Nomás venimos tres a la escuela: Trini, Ramiro y yo. Tengo dos hermanos más grandes, de 15 y 19 años. Trabajamos cuatro con mi papá.

Me gustaría ser de los señores que mandan en el campo a los que andan cortando tomate. Tenemos un año aquí en este campo y me gusta mucho, pero más me gusta Sinaloa, pero lo que más me gusta es ir a mi pueblo.

Fuente: López Santiago, Francisco. 10 años. Lugar de origen: Ocotlán de Morelos, Oaxaca. Campamento en Baja California Sur, 1999 (Ramírez, 2001: 61, citado en Padilla, 2017).

Fotografía de María Esther Padilla Medina, Nayarit, 2006.

La niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se desplaza junto con sus familias desde sus comunidades de origen hacia campamentos y campos agrícolas en distintas regiones del país, principalmente como resultado de la búsqueda de fuentes de empleo que permitan la subsistencia familiar. Estas trayectorias de movilidad no pueden comprenderse únicamente como decisiones individuales o familiares, sino que se inscriben en un contexto estructural de larga duración asociado al deterioro del campo mexicano y al debilitamiento de la agricultura de subsistencia.

Históricamente, el campo mexicano sostuvo la autosuficiencia alimentaria del país; hasta 1952, el maíz y el frijol ocupaban cerca del 80 % de la superficie cosechada (Barrón, 2013). Sin embargo, desde la década de 1960 y, con mayor intensidad en los

años ochenta, la crisis agropecuaria y la reestructuración productiva desarticularon la economía campesina, profundizando las desigualdades entre un norte tecnificado y orientado al mercado y un sur rezagado (Arizpe, 1985). Las políticas orientadas a la agroindustria, culminadas con la reforma al artículo 27 constitucional en 1992, aceleraron los procesos de descampesinización y proletarización del campo (Lara, 1996; Monroy y Pérez, 2009). Ante el debilitamiento de la agricultura de subsistencia, la migración se consolidó como una estrategia de sobrevivencia, incorporando desde la década de 1980 a mujeres, niñas y niños y dando lugar a circuitos migratorios complejos hacia las regiones agrícolas de mayor demanda de mano de obra.

En este contexto, las familias jornaleras agrícolas migrantes constituyen un grupo poblacional heterogéneo en términos económicos, sociales y culturales, que incluye tanto a trabajadores agrícolas sin tierra como a campesinos minifundistas; a hombres, mujeres y niñas y niños; así como a población mestiza e indígena (Sánchez, 1998). Las actividades que realizan abarcan diversas etapas del proceso agrícola, desde la preparación del terreno hasta el cuidado y la cosecha de los cultivos, generalmente a cambio de salarios bajos y en condiciones de alta precariedad laboral.

Históricamente, este sector de la población ha sido colocado en una situación de vulnerabilidad estructural, caracterizada por ingresos insuficientes, condiciones de informalidad laboral y un acceso limitado y desigual a servicios de salud, vivienda y educación, debido en gran medida a que estos servicios no responden al carácter estacional e intermitente de su trabajo. Estas condiciones impactan de manera directa las trayectorias educativas de la niñez que acompaña estos procesos de movilidad.

III.4.1.2 Patrones y rutas de movilidad jornalera agrícola

Las familias jornaleras agrícolas migrantes se distinguen, asimismo, por los patrones de desplazamiento que configuran sus trayectorias de movilidad, entre los que se identifican los siguientes:

- Circular. Corresponde al desplazamiento que realizan las familias de jornaleros agrícolas migrantes que salen de su lugar de origen para trabajar en distintos sitios, transitando por diversos territorios y entidades federativas, y regresando posteriormente a su punto de partida una vez concluida la temporada agrícola (Vera y Durazo; Lara; Rodríguez, citados en Mejoredu, 2024).

- Pendular. Refiere a los movimientos recurrentes entre el lugar de origen y el lugar de trabajo, incluyendo los desplazamientos entre campamentos o cuarterías donde la población se establece temporalmente para laborar, ya sea para dirigirse a otro sitio de trabajo o para retornar al punto inicial (Lara y Grammont, 1999).
- Errante o golondrino. Describe un patrón de movilidad circular entre distintos lugares de trabajo sin una residencia fija, asociado a la dispersión geográfica de las empresas agrícolas y al carácter intermitente del empleo que estas generan (Lara y Grammont, 1999).
- Semiasentados. Son aquellos en los que una parte de sus integrantes continúa migrando mientras otra permanece de manera más estable en un solo lugar (Rodríguez, 2022).
- Asentados. Corresponden a jornaleros agrícolas que, tras haber migrado de manera temporal a una región, deciden establecerse de forma permanente junto con sus familias en el lugar de destino (García, 2020; Velasco et al., 2018).

Estas dinámicas de movilidad configuran contextos de vida y escolarización altamente inestables para la niñez que acompaña a las familias jornaleras agrícolas migrantes cuyos desplazamientos han dado lugar a la conformación de diversos circuitos migratorios al interior del país, con recorridos de longitud y temporalidad variable. Entre las rutas más comunes se identifican las del Pacífico, Golfo, Sureste, Pacífico-Centro, Centro-Norte y Centro, siendo las de mayor amplitud territorial las rutas del Pacífico, Golfo, Centro y Sureste (Padilla, 2017).

Diversos factores —entre ellos la reestructuración de las empresas agrícolas, la tecnificación del campo y los cambios en los mercados de producción— han propiciado que estas rutas se transformen, amplíen y diversifiquen a lo largo del tiempo (INEE, 2016), configurando trayectorias de movilidad complejas con efectos directos en las experiencias de vida y en las trayectorias educativas de la niñez jornalera agrícola migrante.

Mapa III.1 Principales rutas migratorias y tipos de desplazamientos de población jornalera agrícola migrante



Fuente: Padilla, 2017.

Ruta del Pacífico. Es considerada la más relevante por la alta demanda de mano de obra jornalera que concentra. Se trata de una región integrada por grandes productores agrícolas orientados, en buena medida, al mercado internacional, lo que la convierte en la ruta más extensa y de mayor duración. Las familias jornaleras agrícolas migrantes provienen principalmente de Oaxaca, Guerrero y Puebla, y se desplazan hacia Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Baja California. El recorrido completo de esta ruta puede extenderse hasta seis meses, dependiendo del ciclo agrícola y del tipo de cultivo (Padilla, 2017; Rojas, 2017; INEE, 2016).

Ruta del Golfo. En esta ruta, los jornaleros agrícolas migrantes proceden de Oaxaca, Hidalgo, Veracruz y Puebla y realizan desplazamientos relativamente más cortos que en la ruta del Pacífico. Su movilidad se caracteriza por trayectos paulatinos y escalonados, con paradas sucesivas en distintos valles agrícolas donde laboran principalmente en plantaciones de café, cítricos, piña y caña de azúcar. Los principales estados receptores son Tabasco, Veracruz, Tamaulipas y Nuevo León, aunque en algunos casos esta corriente migratoria se extiende hasta la Comarca Lagunera (Padilla, 2017; Rojas, 2017; INEE, 2016).

Ruta del Centro. Los principales estados de origen de las familias jornaleras agrícolas migrantes que transitan por esta ruta son Oaxaca, Guerrero e Hidalgo, mientras que las entidades federativas receptoras incluyen San Luis Potosí, Guanajuato, Zacatecas, Durango, Coahuila y Chihuahua. Esta ruta articula regiones agrícolas del centro y norte del país, y se caracteriza por desplazamientos estacionales vinculados a diversos cultivos (Padilla, 2017; Rojas, 2017; INEE, 2016).

Ruta del Sureste. Esta ruta combina mano de obra local y migrante, incluyendo población de origen centroamericano, y se conforma por trayectos relativamente cortos. Está integrada por jornaleros agrícolas migrantes que se desplazan principalmente dentro de los estados de Tabasco, Campeche, Yucatán y Chiapas, en función de los ciclos agrícolas de la región (Padilla, 2017; Rojas, 2017; INEE, 2016).

III.4.1.3 Trabajo infantil y efectos en las trayectorias educativas

En la mayoría de los casos, la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes inicia su participación en actividades laborales entre los ocho y nueve años de edad, trabajando en promedio seis días a la semana —en ocasiones también los domingos—, con jornadas de entre ocho y diez horas diarias, principalmente en actividades de floricultura y horticultura. Los ingresos que obtienen pueden representar hasta una tercera parte del ingreso familiar, lo que evidencia su relevancia económica dentro del hogar. No obstante, una parte significativa de estas actividades se realiza en condiciones que ponen en riesgo su salud física, mental y emocional, debido a la exposición a largas jornadas, esfuerzos físicos intensos y entornos laborales poco regulados (INEE, 2016; Rojas, 2004; Loyo, 2008; Rodríguez, 2008a; 2008b; 2009).

Estas condiciones laborales y de movilidad tienen efectos directos en la asistencia, permanencia y continuidad educativa de la niñez jornalera, y constituyen un elemento central para comprender las barreras que enfrentan en el ejercicio de su derecho a la educación.

III.4.1.4 Magnitud de la población jornalera agrícola migrante

En México se han realizado diversos esfuerzos para estimar la magnitud de la población jornalera agrícola migrante, incluyendo a niñas y niños; sin embargo, persisten importantes limitaciones en la obtención, actualización y sistematización de cifras

precisas. Las estimaciones disponibles muestran una notable dispersión, lo que dificulta dimensionar con exactitud su tamaño y características.

Datos de UNICEF (2023b) señalan que, de acuerdo con la Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas (2020), alrededor de tres millones de personas se desempeñan como jornaleros agrícolas en el país. Por su parte, el Censo de Población y Vivienda 2020 registró 2,192,419 personas en esta actividad, de las cuales 10% (217,402) se identificaron como migrantes internos (Stabridis, 2022, citado en UNICEF, 2023b). Asimismo, la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas indica que cerca de 40% de esta población pertenece a comunidades indígenas y que se hablan al menos 29 lenguas distintas, lo que da cuenta de su elevada diversidad cultural y lingüística (Secretaría de Desarrollo Social, 2018, citado en UNICEF, 2023b).

En lo que respecta a la niñez, las cifras también varían según las fuentes y metodologías empleadas. La *Directriz para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016), con base en estimaciones previas de la Secretaría de Educación Pública (2015), sitúa entre 279,000 y 326,000 a las niñas, niños y adolescentes en edad de cursar la educación básica, dentro de un universo de 2.3 a 2.5 millones de personas jornaleras agrícolas, con coberturas educativas históricamente bajas (10%–20%). Datos administrativos más recientes reportan la atención de 29,132 niñas y niños en 2020, equivalente a cerca de la mitad de una población potencial estimada en 60 mil (SEP, 2019a; 2021). En la misma línea, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación confirma que sólo entre 13% y 16% recibió atención educativa en ese año (Mejoredu, 2024). En un nivel más agregado, diversas estimaciones ubican a esta población entre 300,000 y 500,000 niñas y niños, lo que evidencia un amplio subregistro. Estas cifras se enmarcan en un universo de 2.34 millones de personas jornaleras agrícolas estimadas a partir de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) 2022 (CONEVAL, 2025).

La variabilidad de las cifras puede atribuirse a factores estructurales como la alta movilidad geográfica, el carácter eventual del trabajo, la dependencia de los ciclos agrícolas y el momento en que se levantan los censos. A ello se suma que muchos trabajadores se declaran campesinos, aun cuando su inserción es asalariada, y que frecuentemente no se contabiliza a familiares que participan en las labores sin recibir

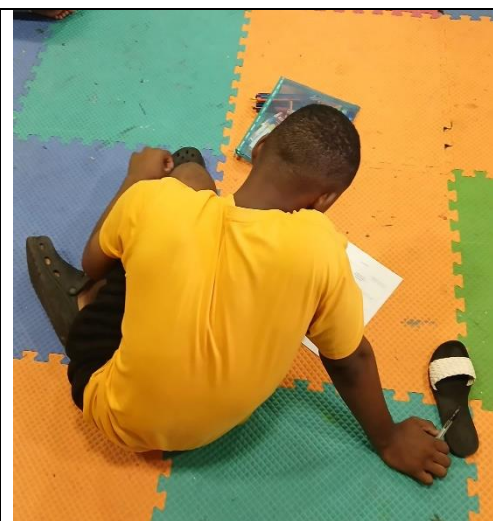
remuneración directa. Como señala Sara Lara, las estimaciones nacionales suelen construirse “a partir de datos que se han levantado de distintos poblados del país, que no son los más significativos como zonas expulsoras ni como regiones de mayor demanda” (Lara, 1997, p. 29, citado en Padilla, 2017).

La discrepancia, escasez y dispersión de las cifras sobre la población jornalera agrícola migrante, incluida la niñez, no es un asunto menor. Desde una perspectiva educativa, esta falta de información confiable incide directamente en al menos dos aspectos fundamentales: la estimación de la demanda potencial —cuántas niñas y niños requieren servicios educativos— y la definición de las metas de la oferta educativa —cuántos serán atendidos por ciclo escolar—. Ambas dimensiones son clave para la asignación presupuestal, el diseño de intervenciones pedagógicas, la planeación y la organización de la operación institucional.

Por lo anterior, contar con información suficiente, precisa y actualizada sobre la cantidad de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes sigue siendo un reto central y una clara área de oportunidad para la investigación y la política educativa. Como señala un especialista, el sistema carece de una visión de conjunto: “nos quedamos viendo los árboles... y no tenemos idea de cómo es el bosque... ni siquiera cuántos niños son... cuál es la cobertura” (EE/M-04, entrevista, 2025). Esta ausencia de datos consolidados impide dimensionar el alcance real de la atención educativa, identificar brechas territoriales y diseñar estrategias de intervención pertinentes, contribuyendo a la invisibilización de esta población dentro del Sistema Educativo Nacional.

III.4.2 Niñez de familias desplazadas por la violencia

III.4.2.1 Caracterización y patrones de desplazamiento forzado



Tengo 17 años y soy de Chiapas, pero mi mamá me trajo para acá, a mí y a mi hermano, porque ya estaban a punto de matarme. Tenía que sacarnos de allá porque hemos visto cómo otros familiares han perdido la vida. Mi mamá dejó a mis hermanos más pequeños escondidos en un pueblo de allá, con unos tíos, y los más grandes nos vinimos con ella.

Cuando llegamos aquí estaba muy triste, no podía dejar de pensar en mis hermanos chiquitos: ¿cómo estarán?, ¿estarán bien? No tenía paz; mi mamá estaba muy preocupada y mi hermano tampoco estaba bien. Pero en el albergue nos ayudaron a traerlos con nosotros y ahora estamos juntos.

La escuela de aquí me gusta mucho y voy avanzando. Soy el único de mis hermanos que quiso seguir estudiando; los demás no quisieron continuar. Me pidieron mis papeles para poder darme mi certificado de secundaria, pero mi mamá no quiere mostrarlos, no puede, tiene miedo por la seguridad de nosotros.

Fuente: Testimonio reconstruido a partir de entrevista con adolescente en contexto de movilidad forzada, Tijuana–México, trabajo de campo, 2024.
Fotografía de María Esther Padilla Medina, trabajo de campo, 2025.

La niñez de familias desplazadas por la violencia está conformada por niñas y niños que, junto con sus familias, se ven obligados a abandonar de manera forzada sus comunidades de origen y desplazarse hacia otros territorios dentro del país como consecuencia directa de situaciones de violencia, tales como la presencia de grupos armados, conflictos vinculados al crimen organizado, amenazas, extorsiones, despojo de tierras o violaciones graves a los derechos humanos. Estos desplazamientos no responden a decisiones voluntarias ni a estrategias de movilidad económica, sino a la necesidad inmediata de proteger la vida, la integridad y la seguridad, lo que imprime a sus trayectorias un carácter abrupto, no planificado y altamente incierto (CMDPDH, 2019; IDMC, 2023).

Al igual que en las cuatro poblaciones consideradas en este diagnóstico, las familias desplazadas por la violencia constituyen un grupo poblacional heterogéneo en términos sociales, económicos y culturales. Incluyen familias provenientes tanto de contextos

rurales como urbanos, con perfiles ocupacionales diversos —campesinos, comerciantes, trabajadores del sector informal y formal— así como población indígena y no indígena. A pesar de esta diversidad, comparten experiencias comunes de ruptura territorial, pérdida de vivienda, bienes materiales y medios de subsistencia, así como la fragmentación de redes comunitarias y de apoyo, condiciones que afectan de manera directa las experiencias de vida y educativas de la niñez que integra estos hogares (CNDH, 2016; CMDPDH, 2021).

Las familias desplazadas por la violencia se distinguen, asimismo, por los patrones de desplazamiento que configuran sus trayectorias de movilidad, entre los que se identifican los siguientes:

- Desplazamiento súbito o de emergencia. Se caracteriza por salidas abruptas del lugar de origen ante amenazas directas o hechos violentos inminentes. En estos casos, las familias suelen desplazarse sin planificación, sin documentos escolares completos y con recursos económicos limitados, lo que incrementa la precariedad de las condiciones de vida de la niñez (CMDPDH, 2019).
- Desplazamiento escalonado. Refiere a procesos en los que la movilidad se produce de manera progresiva, con desplazamientos intermedios hacia comunidades cercanas antes de arribar a un destino final. Estas trayectorias implican múltiples cambios de residencia y de escuela, profundizando la discontinuidad educativa (CNDH, 2016).
- Desplazamiento prolongado. Corresponde a estancias extendidas en contextos de acogida temporal —como viviendas de familiares, asentamientos informales o albergues— sin condiciones claras de retorno ni de integración definitiva, generando escenarios de inestabilidad residencial y educativa prolongada (IDMC, 2023).
- Reasentamiento. Describe los casos en los que las familias logran establecerse de manera más permanente en un nuevo territorio, generalmente en ciudades receptoras o zonas periurbanas. Sin embargo, este asentamiento suele darse sin un reconocimiento formal de la condición de desplazamiento y sin garantías plenas de acceso a derechos, incluida la educación (CMDPDH, 2021).

Los patrones de desplazamiento identificados no deben entenderse como categorías excluyentes ni como trayectorias lineales. Por el contrario, se combinan y se superponen por lo cual una misma familia —y, en particular, las niñas y los niños— puede transitar por distintos patrones de desplazamiento a lo largo del tiempo, combinándolos y superponiéndolos en función de las condiciones de seguridad, las redes de apoyo y las respuestas institucionales disponibles. Esta dinámica configura trayectorias de movilidad complejas y cambiantes, con efectos acumulativos en las experiencias de vida y educativas.

Ejemplo de ello es el siguiente testimonio que da cuenta de la combinación del desplazamiento súbito o de emergencia, el desplazamiento prolongado y el reasentamiento.

Tenemos dos chicas que son voluntarias y que forman parte de nuestro equipo en la escuela y en el albergue. Ellas también son migrantes por desplazamiento forzado. Una de ellas llegó de Jalisco con su mamá y uno de sus hermanos hace dos años, y su familia ya se asentó en el albergue. Es una familia que decidió quedarse para seguir sirviendo aquí.

Ella forma parte de las familias a las que se les acaba de entregar una de las casas que están construidas aquí arriba.

Fuente: Fragmento de entrevista en profundidad con responsable del área educativa en un albergue en Tijuana. Trabajo de campo, 2025.

Los desplazamientos internos por violencia han configurado circuitos de movilidad forzada dentro del país, particularmente desde regiones con altos niveles de violencia — como Guerrero, Michoacán, Chiapas, Chihuahua y Zacatecas— hacia capitales estatales, ciudades intermedias y zonas metropolitanas, así como hacia comunidades donde existen redes familiares previas. Estas trayectorias responden a estrategias de sobrevivencia y protección, y no a rutas productivas, lo que las distingue de otros tipos de movilidad interna (SEGOB, 2021; IDMC, 2023).

III.4.2.2 Impacto de las políticas migratorias

Las políticas recientes de control y contención migratoria en Estados Unidos han tenido efectos indirectos pero significativos sobre las trayectorias de familias mexicanas desplazadas por la violencia. Estrategias orientadas a restringir el acceso al asilo, fortalecer los mecanismos de disuasión y externalizar el control migratorio —como el

Protocolo de Protección a Migrantes (MPP / “Remain in Mexico”), el control de cupos en puertos de entrada (*metering*) y el endurecimiento de criterios de elegibilidad para el asilo—redujeron las posibilidades de acceso a mecanismos de protección internacional para familias que huían de contextos de violencia criminal. En este contexto, algunas familias prolongaron sus desplazamientos internos o permanecieron en México en condiciones de alta precariedad e incertidumbre, incrementando la exposición de niñas, niños y adolescentes (NNA) a entornos inseguros, movilidad recurrente e interrupciones escolares (American Immigration Council, 2020, 2021; Reuters, 2025).

Estos procesos se han articulado con políticas migratorias implementadas en México desde 2019, caracterizadas por el reforzamiento del control de la movilidad territorial mediante el incremento de detenciones, retornos y el despliegue de la Guardia Nacional en funciones de control migratorio, en un contexto de cooperación y presión bilateral con Estados Unidos. Estas medidas coexistieron con estrategias de seguridad orientadas al combate del crimen organizado que, pese a sus distintos enfoques territoriales, no han logrado prevenir el desplazamiento interno forzado por violencia. Para la niñez de familias desplazadas, esta convergencia de políticas y condiciones estructurales ha significado estancias prolongadas en contextos de inseguridad, saturación de servicios locales y barreras para el acceso efectivo a la educación y a la protección integral, reforzando dinámicas de vulnerabilidad y exclusión (IDMC, 2024; ACNUR, 2025).

III.4.2.3 Magnitud del desplazamiento interno y vacíos estadísticos

En México no existe un registro estadístico nacional que permita cuantificar con precisión a la población desplazada internamente por la violencia; no obstante, las estimaciones provenientes de fuentes públicas e institucionales coinciden en que se trata de un fenómeno de gran magnitud. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos estimó que, tan solo entre 2014 y 2015, más de 35,000 personas fueron desplazadas de manera forzada por la violencia, y ha reconocido en informes posteriores que el fenómeno se ha intensificado sin que exista un sistema nacional de registro. Por su parte, el *Internal Displacement Monitoring Centre* reportó que entre 2019 y 2023 se registraron en México aproximadamente 380,000 desplazamientos internos asociados a violencia criminal, con más de 100,000 nuevos desplazamientos en 2022. Estas cifras refieren a eventos de desplazamiento y no a personas únicas, pero confirman la

persistencia y expansión del fenómeno.⁹ En contraste, no se cuenta con datos oficiales desagregados que permitan identificar cuántas niñas y niños de entre 6 y 12 años forman parte de esta población, lo que constituye una limitación estructural para la planeación educativa y evidencia la invisibilización estadística de la niñez desplazada por la violencia en el país.

Antes de concluir este capítulo, es importante señalar que las condiciones de vida, movilidad y acceso a derechos de la niñez en situación de movilidad en México no pueden explicarse únicamente a partir de las políticas migratorias de Estados Unidos, sino desde su interacción con las decisiones y estrategias adoptadas por el Estado mexicano. En las últimas décadas, las políticas de disuasión, contención extraterritorial y restricción del acceso al asilo impulsadas desde Estados Unidos han desplazado hacia México tiempos de espera, riesgos y cargas humanitarias; sin embargo, sus efectos concretos sobre la niñez en territorio mexicano han sido causados por las políticas e instituciones mexicanas. En este sentido, la experiencia de la niñez en situación de movilidad en México no puede entenderse únicamente como un “efecto espejo” de la política estadounidense, sino como el resultado de un entramado binacional de control, cooperación y contención.

Desde 2019, la política migratoria mexicana transitó de un discurso inicial de enfoque humanitario hacia estrategias de mayor control y contención de la movilidad territorial, caracterizada por el incremento de detenciones migratorias, el fortalecimiento de funciones de control del Instituto Nacional de Migración y el despliegue de la Guardia Nacional en tareas de vigilancia fronteriza y control territorial. Estas decisiones, desarrolladas en un contexto de creciente cooperación regional con Estados Unidos, han tenido efectos directos sobre la niñez migrante y solicitante de protección en México, al generar estancias prolongadas, movilidad interna forzada y una creciente presión sobre servicios locales de protección, salud y educación.

En el contexto actual persiste el desafío estructural de atender a una población infantil que permanece en México no necesariamente por elección, sino como resultado de la convergencia entre políticas regionales de contención migratoria y capacidades institucionales limitadas para garantizar condiciones efectivas de protección e

⁹ Las cifras del IDMC refieren a eventos de desplazamiento interno y no a personas únicas, por lo que deben interpretarse como una aproximación a la magnitud del fenómeno y no como un conteo poblacional exacto.

inclusión. Así, las condiciones que enfrenta la niñez en situación de movilidad en México deben entenderse como resultado de la interacción entre políticas migratorias regionales, dinámicas de control fronterizo y respuestas institucionales que configuran formas específicas de vulnerabilidad y acceso desigual a derechos.

IV. Marco jurídico, normativo e institucional del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad

El ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad no puede comprenderse únicamente a partir de sus características demográficas, trayectorias migratorias o experiencias escolares, sino que requiere situarse en el entramado jurídico, normativo e institucional que define las obligaciones del Estado y orienta la acción pública. En este sentido, el presente capítulo tiene como propósito analizar los marcos internacionales y nacionales que reconocen y regulan el derecho a la educación de estas poblaciones, así como las condiciones institucionales que inciden en su garantía efectiva.

Este capítulo se ubica como un eje de articulación entre la caracterización de las infancias en situación de movilidad presentada en el Capítulo III y el análisis de las políticas públicas y programas de atención educativa que se desarrolla en el Capítulo V. Mientras el capítulo previo visibiliza quiénes son las niñas y niños en situación de movilidad, el presente apartado responde a la pregunta de qué derechos les asisten, bajo qué principios jurídicos y normativos, y a través de qué estructuras institucionales deben garantizarse.

El capítulo examina, en primer lugar, el marco jurídico internacional, identificando los instrumentos que consagran el derecho a la educación sin discriminación y establecen obligaciones específicas para los Estados en contextos de migración, refugio, desplazamiento y movilidad. Posteriormente, analiza el marco jurídico y normativo nacional, poniendo atención en la Constitución, la legislación educativa y la legislación en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes. Finalmente, incorpora una mirada al marco institucional, destacando la configuración de responsabilidades, los mecanismos de coordinación intersectorial y las tensiones estructurales que inciden directamente en el acceso, la permanencia y la continuidad educativa de las niñas y niños en situación de movilidad consideradas en este diagnóstico.

IV.1 Marco jurídico internacional

El marco jurídico internacional constituye el piso mínimo de derechos sobre el cual se sustentan las obligaciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños en situación de movilidad, independientemente de su nacionalidad, estatus migratorio o condición administrativa. En su conjunto, estos instrumentos establecen principios de universalidad, igualdad, no discriminación y protección a la niñez, que resultan centrales para el análisis de la atención educativa en contextos de movilidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) sienta las bases del reconocimiento de la dignidad inherente a todas las personas y afirma tanto el derecho a la libre circulación y residencia (Art. 13) como el derecho a la educación gratuita y obligatoria en el nivel elemental, orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana y al respeto de los derechos y libertades fundamentales (Art. 26). Estos principios adquieren especial relevancia para las poblaciones en movilidad al desvincular el ejercicio del derecho a la educación de criterios de nacionalidad o residencia permanente.

De manera complementaria, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) reconoce el derecho de toda persona a la educación y establece la obligación de los Estados de garantizar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita (Arts. 13 y 14), reforzando la idea de que este derecho no puede condicionarse a la situación migratoria.

En el ámbito específico de la protección internacional, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) obliga a los Estados parte a otorgar a las personas refugiadas el mismo trato que a los nacionales en la educación elemental y un trato no menos favorable que a otros extranjeros en los niveles superiores, lo que incluye el acceso a estudios, reconocimiento de certificados, exenciones de cuotas y acceso a becas (Art. 22). Esta disposición resulta particularmente relevante para contextos de tránsito y destino, donde niñas y niños solicitantes de refugio enfrentan barreras administrativas y de reconocimiento escolar.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) constituye el eje del enfoque de protección integral de la niñez, al establecer la obligación de los Estados de garantizar

el derecho a la educación sin discriminación alguna y de asegurar que el interés superior de la niñez sea una consideración primordial en todas las decisiones que les afecten (Art. 2). Este principio resulta clave para interpretar y jerarquizar las obligaciones estatales en contextos de movilidad, donde con frecuencia confluyen lógicas de control migratorio y de garantía de derechos.

Por su parte, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990) reconoce explícitamente el derecho de los hijos e hijas de trabajadores migrantes a acceder a la educación en igualdad de condiciones con los nacionales del país de destino, prohibiendo que dicho acceso se limite por la situación migratoria de los padres o de la propia niñez (Art. 30). Asimismo, promueve la integración escolar y el respeto a la lengua y cultura de origen (Arts. 43 y 45).

Con relación al trabajo infantil, aspecto que atañe a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, en el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, se establece la prioridad de elaborar y poner en práctica programas de acción para eliminar las peores formas de trabajo infantil y se destaca la importancia de la educación para lograrlo (OIT, 1999).

El Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (2018), primer acuerdo intergubernamental de alcance global sobre migración. Reconoce la responsabilidad compartida de los Estados en la gestión de los flujos migratorios y subraya la protección de los derechos humanos de todas las personas migrantes con independencia de su situación migratorio. A pesar de que la educación no ocupa un lugar central en su agenda, el Pacto establece principios relacionados con el acceso a servicios básicos, incluida la educación, la no discriminación, la perspectiva de género y el interés superior de la niñez.

Otros instrumentos internacionales, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y, el Marco de Acción de Dakar (2000), refuerzan el compromiso de los Estados con la universalización de la educación básica y la atención prioritaria a poblaciones en situación de vulnerabilidad. No obstante, diversos organismos internacionales han señalado que, en contextos de crisis humanitaria y alta movilidad, estos compromisos enfrentan limitaciones significativas para su implementación efectiva.

En conjunto, el marco internacional configura un andamiaje normativo robusto que reconoce el derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad como un derecho exigible. Sin embargo, la distancia entre estos compromisos y su materialización en los sistemas educativos nacionales plantea interrogantes que resultan centrales para el análisis de las políticas públicas.

IV.2 Marco jurídico y normativo nacional

IV.2.1 Reconocimiento constitucional y legal del derecho a la educación

En el ámbito nacional, el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad se encuentra reconocido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, últimas reformas en 2024), que establece el derecho de toda persona a recibir educación y obliga al Estado a garantizar una educación obligatoria, gratuita, laica e inclusiva. Asimismo, incorpora el principio del interés superior de la niñez como criterio rector de las políticas públicas y reconoce que todas las personas extranjeras gozan de los derechos humanos consagrados en la Constitución (Arts. 3º, 4º y 31).

La Ley General de Educación (1993, últimas reformas en 2026) desarrolla principios y establece disposiciones específicas relevantes para la atención educativa de poblaciones en situación de movilidad, al mandar la prestación prioritaria de servicios educativos a grupos en condición de vulnerabilidad, incluida la población migrante (Art. 8), y garantizar el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo Nacional independientemente de la nacionalidad o situación migratoria, mediante estrategias de inclusión y continuidad escolar (Art. 9). Asimismo, reconoce la diversidad lingüística, cultural y regional del país y los derechos educativos de pueblos indígenas, afromexicanos, migrantes y jornaleros agrícolas (Art. 36 y 56).

En materia de trabajo infantil, la Ley Federal del Trabajo (1970, últimas reformas, 2025) establece la prohibición del trabajo en población con menos de quince años e instituye que no podrán trabajar quienes tengan más de quince y menos de dieciocho años que no hayan terminado la educación básica obligatoria. Asimismo, señala la responsabilidad de las personas empleadoras en cuanto a:

Fomentar la educación entre las personas trabajadoras del campo y sus familiares. [...] En el caso de los hijos de las personas trabajadoras del campo se deberá fomentar la educación obligatoria. [...] Las autoridades educativas reconocerán los estudios que, en un mismo ciclo escolar, realicen los hijos e hijas de las personas trabajadoras del campo tanto en sus lugares de origen como en sus centros de trabajo. Asimismo, las autoridades educativas definirán mecanismos de seguimiento que aseguren la continuidad de los estudios en sus comunidades de origen y en los centros de trabajo. En todo caso, la educación que se brinde responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, además de las características y necesidades de este sector de la población por lo que deberá ser de carácter intercultural y plurilingüe
Cámara de Diputados, 2024a: artículo 283.

De manera complementaria, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, últimas reformas en 2024) consolida el enfoque de protección integral y establece obligaciones específicas para evitar la discriminación y garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Este marco normativo refuerza la corresponsabilidad del Estado, las familias y las instituciones para asegurar el acceso, la permanencia y la continuidad educativa de la niñez, particularmente en contextos de vulnerabilidad y movilidad.

A partir de este marco jurídico, el Estado mexicano ha asumido compromisos explícitos para garantizar el derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad. No obstante, la traducción de estos mandatos normativos en prácticas administrativas y educativas concretas enfrenta desafíos significativos, particularmente en contextos de alta movilidad, trayectorias educativas discontinuas y limitaciones institucionales a nivel local.

IV.2.2 Planeación nacional y sectorial en materia educativa

El Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030, se estructura a partir del principio del *Humanismo Mexicano* y del compromiso de “no dejar a nadie atrás”, lo que implica el reconocimiento expreso del deber del Estado de garantizar derechos sociales universales sin distinción por origen, nacionalidad o condición migratoria, así como de combatir la discriminación y la exclusión estructural. En este marco, el documento reconoce la responsabilidad del Estado mexicano en la defensa de los derechos de las

personas migrantes, incluyendo a connacionales en el exterior y a personas extranjeras en territorio nacional, y subraya la obligación institucional de asegurar condiciones de dignidad, bienestar y acceso a derechos fundamentales.

En materia educativa, el Plan reafirma el derecho a una educación inclusiva, equitativa, intercultural y plurilingüe como un eje central del desarrollo con bienestar, y lo vincula de manera explícita con la garantía de otros derechos sociales y con la reducción de desigualdades. El Objetivo 2.3 establece el compromiso de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes, lo que resulta especialmente relevante para quienes se encuentran en contextos de movilidad, al reconocer que la exclusión educativa ha sido una expresión histórica de la desigualdad y la vulneración de derechos. Asimismo, el Plan incorpora de manera transversal la perspectiva de niñas y niños como sujetos de derechos, destacando la necesidad de proteger su bienestar, asegurar su permanencia en el sistema educativo y atender las condiciones estructurales que generan pobreza, rezago y deserción escolar.

El Programa Sectorial de Educación 2025–2030 se presenta como el instrumento que operacionaliza los principios del Plan Nacional de Desarrollo y reafirma el enfoque de derechos humanos, inclusión y equidad como ejes de la política educativa. Sin embargo, esta formulación contrasta de manera significativa con una omisión sustantiva: la niñez en situación de movilidad no es reconocida como sujeto de atención educativa. El documento no incluye ninguna referencia explícita a esta población, ni define objetivos, estrategias o líneas de acción orientadas a garantizar su derecho a la educación en condiciones de movilidad.

Esta ausencia no es meramente discursiva, sino estructural. Al no nombrar a la niñez en situación de movilidad, el programa reproduce su invisibilización dentro del Sistema Educativo Nacional y la excluye de la construcción de respuestas institucionales específicas. En un contexto en el que la movilidad constituye una característica creciente y persistente de las escuelas, su omisión en el principal instrumento de planeación sectorial evidencia una desconexión entre el diseño de la política educativa y las realidades que configuran el sistema.

Si bien el objetivo 2 plantea garantizar el ingreso, la permanencia y la conclusión de las trayectorias educativas bajo el principio del interés superior de niñas, niños y adolescentes, su carácter general impide atender las condiciones concretas en las que

este derecho se ve sistemáticamente vulnerado para quienes viven procesos de movilidad. La referencia a trayectorias educativas se mantiene en un nivel abstracto que no reconoce ni problematiza su discontinuidad, ni las barreras específicas que enfrentan estas poblaciones.

En este sentido, la ausencia de la niñez en situación de movilidad no puede interpretarse simplemente como una omisión inocua o accidental, sino como una forma de exclusión institucional. Lo que no se nombra no se convierte en objeto de política pública; por el contrario, se diluye en categorías generales que impiden su atención. Así, el Programa Sectorial no solo carece de una respuesta específica, sino que contribuye a sostener las condiciones que reproducen la exclusión educativa de esta población.

Asimismo, las estrategias sectoriales 2.3.4 y 2.3.7 que promueven el desarrollo de apoyos diferenciados, la pertinencia cultural, la interculturalidad, el plurilingüismo y la atención integral desde la primera infancia constituyen un marco normativo habilitante para la atención educativa de poblaciones migrantes. No obstante, la ausencia de definiciones explícitas sobre la niñez en situación de movilidad y de mecanismos operativos específicos revela que su atención queda subsumida en categorías amplias como “atención a la diversidad” o “población en situación de vulnerabilidad”, lo que genera ambigüedad en la asignación de responsabilidades institucionales y de presupuestos, así como en la implementación de acciones y en los procesos de seguimiento y evaluación. Esta situación pone de relieve una brecha entre los principios normativos del planeamiento sectorial y la formulación de políticas educativas específicas capaces de responder de manera diferenciada y sostenida a las necesidades educativas de la niñez en situación de movilidad.

IV.3 Marco institucional para la garantía del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad

La garantía del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad no depende únicamente del reconocimiento normativo, sino de la configuración institucional, la distribución de competencias y los mecanismos de coordinación entre las instancias responsables de su protección y atención, así como de los recursos de diversa índole que se destinan a hacerlo efectivo y de la forma en que

se define y distribuye el presupuesto. En México, esta garantía se construye en la intersección —no siempre articulada— entre el Sistema Educativo Nacional, las instituciones con mandatos específicos de atención educativa a poblaciones en alta movilidad, las instancias responsables de la gestión migratoria y los sistemas de protección integral de derechos.

Desde la perspectiva educativa, una característica relevante es que la atención a la niñez en situación de movilidad se ha organizado a través de múltiples vías institucionales, más que mediante una política única y estable. Esta pluralidad ha permitido ampliar la cobertura en contextos donde la escolarización regular enfrenta limitaciones, pero también ha dado lugar a respuestas segmentadas, en las que parte de la atención ocurre fuera de la escuela pública “oficial”, con implicaciones para la equivalencia de trayectorias, el reconocimiento de aprendizajes y la continuidad educativa.

Un segundo rasgo institucional es la inestabilidad organizativa que ha caracterizado históricamente la atención educativa a esta población, expresada en cambios de adscripción administrativa, reconfiguraciones de poblaciones objetivo, fusiones de iniciativas y discontinuidades presupuestales. Esta fragilidad institucional dificulta la consolidación de políticas sostenidas, la acumulación de capacidades técnicas y la construcción de mecanismos sistemáticos de seguimiento de trayectorias educativas en contextos de alta movilidad.

En contraste, existen arreglos de coordinación interinstitucional con mayor grado de formalización, particularmente en lo que respecta a la atención educativa de niñas, niños y adolescentes con experiencias educativas transnacionales. Estos esquemas muestran que la continuidad educativa en contextos de movilidad internacional requiere mecanismos específicos de reconocimiento y transferencia de estudios, así como una coordinación que trascienda el ámbito escolar nacional. Sin embargo, este tipo de arreglos no se reproduce de manera homogénea para otros tipos de movilidad, lo que genera asimetrías en la garantía del derecho a la educación.

La dimensión institucional se encuentra además estrechamente vinculada con la política migratoria y los sistemas de protección integral. A partir de 2021, el Estado mexicano impulsó un cambio de enfoque institucional orientado a evitar la detención de niñas y niños por motivos migratorios y a priorizar su protección integral, en apego al

principio del interés superior de la niñez. Este viraje supuso un desplazamiento discursivo desde una lógica centrada en el control migratorio hacia un enfoque de derechos, reconociendo que la privación de la libertad por motivos migratorios constituye una medida inadecuada y que puedan vulnerar los derechos.

En este marco, se estableció como directriz la canalización inmediata de niñas y niños a instancias de protección, acotando formalmente la intervención de la autoridad migratoria a funciones de identificación inicial y coordinación interinstitucional. No obstante, la implementación de este enfoque ha sido desigual y fragmentada, enfrentando desafíos como la capacidad limitada de los sistemas de protección, la saturación en entidades fronterizas y de tránsito, la heterogeneidad en los criterios de actuación local y la persistente tensión entre control migratorio y garantía de derechos. Más allá de dificultades operativas, estos problemas evidencian un desajuste entre el marco normativo y las capacidades institucionales disponibles para hacerlo efectivo. En la práctica, la canalización a instancias de protección no siempre se traduce en condiciones adecuadas para garantizar derechos, sino que en muchos casos reproduce formas de contención institucional bajo otras modalidades, en las que la no detención no necesariamente implica la restitución plena de derechos. Asimismo, la ausencia de mecanismos robustos de coordinación intersectorial, de información compartida y de asignación presupuestaria suficiente limita la posibilidad de construir trayectorias de atención continuas, oportunas y pertinentes para esta población. De este modo, el tránsito hacia un enfoque de derechos no sólo implica redefinir el papel de las autoridades migratorias, sino transformar de manera profunda la organización, articulación y capacidades del conjunto de instituciones responsables de la protección de la niñez.

Desde una perspectiva educativa, estas limitaciones institucionales tienen efectos directos en el acceso, la permanencia y la continuidad educativa. La no detención y la canalización a espacios de protección no aseguran por sí mismas la incorporación escolar ni la atención pedagógica pertinente. En la práctica, la garantía del derecho a la educación depende de la articulación efectiva entre los sistemas de protección y las autoridades educativas, de la claridad de los procedimientos administrativos y de la existencia de apoyos específicos para atender trayectorias educativas discontinuas. En

este sentido, el reconocimiento del derecho resulta insuficiente si no se acompaña de condiciones institucionales que hagan posible su ejercicio efectivo.

IV.4 Consideraciones finales

Con base en el análisis del marco jurídico, normativo e institucional, puede afirmarse que el derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad en México cuenta con un reconocimiento formal amplio y consistente, sustentado en compromisos internacionales y en disposiciones constitucionales y legales de carácter nacional. No obstante, el desarrollo del capítulo pone de relieve que la existencia de este andamiaje normativo no se traduce de manera automática en el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Las tensiones entre los principios de universalidad, no discriminación e interés superior de la niñez, y las condiciones institucionales de implementación — marcadas por fragmentación, inestabilidad y limitaciones de coordinación— configuran brechas persistentes entre la norma y la práctica. Estas brechas se expresan en obstáculos concretos para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de la niñez en situación de movilidad, lo que hace necesario examinar, en el capítulo siguiente, en qué medida las políticas públicas y los programas de atención educativa vigentes han sido capaces de materializar los mandatos jurídicos aquí descritos y de responder, de manera efectiva y pertinente, a la diversidad de trayectorias y necesidades educativas identificadas en este diagnóstico.

V. Políticas públicas y programas de atención educativa a la niñez en situación de movilidad en México

En este apartado se presentan las principales acciones de atención educativa a niñez en condiciones de movilidad interna e internacional en México a cargo del Estado mexicano. Si bien este diagnóstico se centra en el análisis de las acciones de atención educativa dirigidas a la niñez migrante en México entre 2018 y 2025, resulta pertinente incluir referencias a iniciativas implementadas en periodos previos. Esto permite establecer un marco histórico que contextualice la evolución de las políticas públicas y acciones educativas, evidenciando que antes del periodo analizado existió un mayor número y diversidad de iniciativas orientadas a estas poblaciones.

Incorporar estos antecedentes no solo posibilita identificar factores estructurales y coyunturales que han condicionado la priorización de la agenda educativa para las niñas y niños en situación de movilidad, sino que también ofrece una perspectiva comparativa que ayuda a dimensionar los avances, retrocesos o vacíos actuales, así como a identificar patrones recurrentes en la forma en que el Estado mexicano ha conceptualizado y atendido la movilidad infantil desde el ámbito educativo.

Los programas de atención educativa dirigidos a niñez en contextos migratorios en México se concentran principalmente en tres instituciones: El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

V.1 Antecedentes históricos de la atención educativa a la niñez en movilidad

Durante el periodo 1976-1982 se dieron las bases para la atención educativa a niñas y niños en situación de movilidad con el Programa Educación para Todos que partía de una visión basada en la "igualdad de oportunidades", postura que obedeció a la necesidad de asegurar la cobertura de educación primaria a todos los niños y las niñas, incluidos los jornaleros agrícolas migrantes y repatriados de Estados Unidos.

Desde esta perspectiva surge el Programa Primaria para Niños Migrantes, primer antecedente del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) específicamente en el año 1982 bajo la responsabilidad de la Dirección General de Planeación y Presupuesto (DGPP) de la SEP comienza la instrumentación de dicho programa en coordinación con el Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER), en los estados de Veracruz y San Luis Potosí.

En 1995-2000 el Programa de Desarrollo Educativo, planteó como una de las prioridades ampliar el acceso a oportunidades educativas y ofrecer un servicio de calidad y con equidad particularmente a los grupos más desfavorecidos y en condiciones de mayor marginación: población en zonas rurales y urbano marginadas, personas con discapacidad, jornaleros agrícolas, inmigrantes y población indígena.

Todas estas iniciativas gubernamentales surgen o se fortalecen en un contexto internacional en el que se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en la cual se conceptualiza a éstos como "sujeto de derecho" y no como "objeto de protección"; es decir, se reconoce la ciudadanía de los menores de 18 años y la transformación de las relaciones de este colectivo tanto en el ámbito privado (familia) como en el ámbito público (escuela).

V.1.1 Subsecretaría de Educación Básica (SEP)

V.1.1.1 Trayectoria histórica de los programas de atención educativa

La SEP ha operado diferentes propuestas de atención educativa a niñez en situación de movilidad mediante acciones orientadas a población de origen mexicano en el extranjero, personas mexicanas y de otros países en México (principalmente repatriados de EE. UU.)¹⁰ y a niñez de familias jornaleras agrícolas, cuya trayectoria ha implicado

¹⁰ Otros programas de atención educativa a personas de nacionalidad mexicana que residen fuera de México: Educación superior abierta y a distancia (ESAD); Bachillerato a distancia B@UNAM; Preparatoria abierta y a distancia. Iniciativas dirigidas a población de nacionalidad mexicana o extranjera que haya cursado estudios en el sistema educativo nacional mexicano y requieran continuar con sus estudios en otro país: Programa de atención a mexicanos en el exterior; Registro Nacional de Emisión, Validación e inscripción de documentos académicos; Intercambio y portabilidad electrónica de datos académicos (documento de transferencia México-Estados Unidos); Acreditación del bachillerato mediante acuerdo

cambios de nombre y adscripción dentro de la misma Secretaría, pero que han intentado seguir diferentes rutas y generar programas innovadores que reconozcan la realidad particular de dicha población.

V.1.1.2 Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM)

Desde 1996, la SEB ha desarrollado acciones de atención educativa a niñez en situación de movilidad interna principalmente a través del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). En 2010 el PRONIM se trasladó de la Dirección General de Innovación y Gestión Educativa SEB/SEP, a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, bajo el nombre de Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) argumentando que la Dirección cambiaría su nombre en congruencia con la ampliación de sus objetivos para atender a toda la población en situación de vulnerabilidad y no solamente a población indígena.

El PIEE nació de la fusión de siete Programas: Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM); Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural; Fortalecimiento del Servicio de Educación Telesecundaria; Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable; Educación para Personas con Discapacidad; y Fortalecimiento de las Acciones Asociadas a la Educación Indígena.

Con la fusión se modificó la población objetivo del PRONIM centrada en niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, hacia niños y niñas menores de edad de familias en contexto y situación de migración lo que incluye además de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, a quienes permanecen en sus comunidades de origen, quienes emigran a otros países como Estados Unidos, quienes llegan a México provenientes de Centro y Sudamericana, así como niñas y niños repatriados (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2011a).

En diciembre de 2019 el PIEE cambia de nombre a Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) dada la necesidad de brindar atención a esta

286 (para personas mayores a 21 años o más). Dando prioridad a los programas de atención educativa que involucren o puedan involucrar a NNA en contextos migratorios de origen Centroamericano, no se profundiza sobre estos programas.

población y a las recurrentes recomendaciones de las instancias evaluadoras con relación al “inadecuado diseño del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa al integrar diferentes tipos de población y apoyos [...]” (CONEVAL, 2020).

El PAPEM busca que las alumnas y alumnos que asisten a centros de educación migrante¹¹ cuenten con mayores posibilidades de concluir la educación básica obligatoria, canalizando los recursos para propiciar que en educación básica cuenten con una oferta educativa de acuerdo con sus necesidades, con el fin de lograr una mayor inclusión en el sistema educativo y equidad en la atención que se les brinda, buscando generar un incremento en la cobertura de dicha población. Para lo cual se plantea:

- a) Fortalecer los centros de educación migrante, a través de acciones de equipamiento específico;
- b) Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de formación de figuras educativas;
- c) Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares.

Desde sus inicios este programa atendió a la población con personas formadas como docentes, es decir, egresadas de las escuelas normales del país a quienes ofrecía cursos de formación al inicio y durante su labor en el programa.

El PAPEM—principal programa de atención educativa a niñez jornalera agrícola migrante de la Secretaría de Educación Pública— tuvo un recorte presupuestal de 100% en 2021 (Unicef, 2021), por lo que actualmente su continuidad depende del presupuesto que destine cada entidad federativa para su operación.

V.1.1.3 Programa Educación Básica sin Fronteras

En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Básica, puso en marcha el Programa Educación Básica sin Fronteras, cuyo

¹¹ Los Centros de educación migrante son aquellos que se brindan en campos agrícolas, fincas, albergues (fijos y temporales), aulas móviles (fijas y semifijas), espacios educativos ubicados en zonas de alta marginación y muy alta marginación, zonas urbanas, escuelas de educación básica, donde se presente el fenómeno de la migración y se atiende a población escolar migrante de manera temporal en niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; con un enfoque que considera la diversidad social, cultural y lingüística (CONEVAL, 2020).

propósito fue impulsar una mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas mediante la ampliación de la cobertura y la innovación en la atención dirigida a población inmigrante y emigrante en México. El programa se orientó particularmente a niñas y niños de México y de otros países, en edad de cursar la educación básica, que ingresaban al país para residir temporal o permanentemente en ciudades fronterizas del norte y sur, así como en municipios y zonas con altos índices de vulnerabilidad. Para ello, contempló diversas acciones orientadas a su operación y atención educativa:

- Apoyar el ingreso oportuno y adecuado de los niños y niñas con experiencia educativa en otros países (Estados Unidos y Centroamérica) que se incorporan a las escuelas del Sistema Educativo Nacional.
- Generar una línea de formación docente que ofrezca estrategias de atención pedagógicas a los maestros que atienden a niñez con experiencia educativa en otros países y que implique una atención equitativa y pertinente a las necesidades de esta población.
- Gestionar lineamientos institucionales para orientar las propuestas de acción y las prioridades en la administración de los recursos.
- Diseñar y elaborar materiales educativos con estrategias de intervención pedagógica con enfoque intercultural que consideren las necesidades educativas de los estudiantes migrantes.

Este programa constituye uno de los principales intentos del sistema educativo mexicano por desarrollar una respuesta específica frente a la movilidad internacional en educación básica. El Programa operó en 26 entidades federativas en sinergia y complementariedad con el *Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)* particularmente en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que buscó incidir en los resultados educativos (permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos, logro educativo) de niñas y niños en situación de movilidad.

La intervención educativa del Programa consistió en poner en marcha estrategias pedagógicas con enfoque intercultural considerando las necesidades educativas de las

y los estudiantes migrantes en las escuelas con mayor grado de intensidad migratoria en el país.

Durante la operación de este Programa, se publicaron y distribuyeron tres materiales de la serie *Aquí y Allá. Materiales de apoyo para la transición educativa México-Estados Unidos*: 1) *Mientras llego a mi escuela/While I get to school*, dirigido a NNA migrantes; 2) *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*, dirigido a maestras y maestros; 3) *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, dirigido a autoridades educativas, docentes, investigadores y público en general interesado en el tema.

Una de las principales líneas de acción del proyecto se relacionó con la formación docente orientada al logro educativo de niñas y niños en situación de movilidad, mediante la puesta en marcha de estrategias para una intervención con enfoque intercultural, que considerara las características y necesidades educativas de la población objetivo. De forma específica, la formación se situó en la pedagogía intercultural que busca favorecer el desarrollo de competencias para la comprensión e intercambio, a fin de que la niñez migrante desarrollase herramientas con las cuales decodificar las experiencias del encuentro con diversas culturas y perspectivas de vida en condiciones de igualdad.

Diversos análisis académicos coinciden en señalar las limitaciones estructurales del programa, como se observa en la siguiente valoración:

no garantizó un tránsito adecuado a la continuidad educativa de los inmigrantes ni tampoco cobijó a las y los niños centroamericanos que están fuera de las escuelas. Para Zúñiga (2013), el proyecto EBSF fue apenas una tímida respuesta del sistema educativo mexicano; en ello coinciden Sierra y López (2013). No obstante, antes que eliminar este proyecto, la SEP debió mejorarlo (sobre todo presupuestariamente), pues existe una necesidad real de apoyo educativo específico a los estudiantes inmigrantes. [...] consecuente a la cancelación del proyecto EBSF, observamos claramente el interés del Estado educador para que estos alumnos se adapten a la escuela hegemónica, en detrimento de sus intereses, necesidades y del desarrollo adquirido en la escuela de la que provienen. Sin políticas educativas que impacten la realidad transnacional de niñas y niños inmigrantes, lo que plantea la SEP son únicamente paliativos como “garantizar” (y aun no lo logra en todos los casos) el ingreso de estos niños y niñas a la escuela primaria y secundaria. Al desinteresarse la SEP por una educación relevante para estos estudiantes, mantiene una deuda histórica y social con la población que, a pesar de todo, en su territorio o en la diáspora, construye el día a día comunitario (Franco, 2014, p. 11).

Para 2011 el Programa operaba en 1,067 escuelas y había formado a 2,311 docentes en 26 entidades federativas. No obstante, en 2012, con el cambio de administración federal, el programa fue cancelado junto con otros ocho programas a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

A pesar de su potencial, el Programa Educación Básica sin Fronteras constituyó una respuesta limitada frente a la complejidad de las trayectorias educativas en contextos de movilidad. En particular, se ha documentado que su cancelación evidenció la falta de reconocimiento institucional de las necesidades específicas de niñas y niños con experiencia migratoria, así como la ausencia de políticas sostenidas orientadas a su atención (Jacobo Suárez, 2016; Zúñiga y Hamann, 2019).

En este sentido, Zúñiga y Hamann (2019) señalan que la incorporación de esta población al sistema educativo nacional suele estar marcada por procesos discontinuos, dificultades administrativas en el acceso, así como por experiencias de integración escolar atravesadas por el desaliento y la incompreensión, lo que compromete sus trayectorias educativas.

V.1.1.4 Programa Binacional de Educación Migrante México–Estados Unidos (PROBEM)

El Programa Binacional de Educación Migrante fue creado en 1982 como un trabajo conjunto entre los gobiernos de México y Estados Unidos con el propósito de lograr que los niños, niñas y jóvenes migrantes que cursan sus estudios en ambos países, o cualquier otro país, reciba educación básica de calidad, facilitando el acceso, permanencia y término de sus estudios en un ambiente incluyente e intercultural que promuevan los docentes en las aulas (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.).

Sus principales líneas de acción con población en edad escolar son:

- Acceso a las Escuelas
- Intercambio de Maestros
- Información y Difusión
- Seguimiento

En el 1990 se firma en Washington, D.C., el Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los

Estados Unidos de América. En 1997 se establece el Consejo Mexicano del PROBEM conformado por la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI); la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), ambas de la SEP; la Dirección General del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME-SRE).

El PROBEM, está presente en los 31 Estados de México y 25 de Estados Unidos. No obstante, su operación no es homogénea: el funcionamiento del programa varía considerablemente entre entidades federativas, tanto en términos de capacidades institucionales como en el grado de articulación interinstitucional, los recursos disponibles y las prioridades de política educativa a nivel local. Esta heterogeneidad se traduce en diferencias significativas en el alcance, la continuidad y la efectividad de sus acciones, lo que limita la garantía equitativa del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad.

Los retos a los que intenta dar respuesta el Programa se enfocan en que las poblaciones a las que se orienta son rechazadas al regresar a sus lugares de origen y solicitar su ingreso a una escuela por falta de documentos académicos, desconocimiento y rigidez de la normativa escolar, lo que deriva en que pierdan el ciclo escolar, retrocedan grados o abandonen la escuela. Por lo anterior los objetivos del PROBEM se centran en:

- a. Contribuir para que se ofrezca a los niños y jóvenes que migran entre México y los Estados Unidos de América una educación básica de calidad, equidad y pertinencia.
- b. Realizar acciones que aseguren la continuidad escolar de los niños y jóvenes migrantes en ambos países.
- c. Reforzar el conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales, en los alumnos mexicanos y de origen mexicano que migran entre México y los Estados Unidos de América.
- d. Fortalecer las relaciones educativas y socioculturales entre México y los Estados Unidos de América a través del intercambio de experiencias académicas y culturales con las autoridades educativas y los docentes de ambos países.
- e. Realizar investigaciones educativas para desarrollar propuestas pedagógicas y estrategias en beneficio de la población migrante.
- f. Orientar y capacitar a los padres de familia migrantes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

- g. Difundir permanentemente los objetivos y acciones del PROBEM entre educandos, padres de familia, autoridades estatales, municipales, distritales y organizaciones educativas y sociales.
- h. Evaluar de forma permanente e integral el PROBEM para garantizar, cuantitativa y cualitativamente, su funcionalidad e impacto educativo. (Consejo Mexicano del PROBEM, 2019).

En el marco del Memorándum de entendimiento antes mencionado se expide el *Documento de transferencia* con el objetivo de otorgar reconocimiento oficial a los estudios de educación primaria o secundaria que realiza la población migrante que viaja con frecuencia entre México y EE.UU., este documento está en inglés y español, utiliza escalas de calificaciones de ambos países, es equivalente al reporte de evaluación o boleta de calificaciones; no requiere revalidación o legalización y su expedición es gratuita.

V.1.1.5 Otras iniciativas recientes y articulaciones institucionales

Otra iniciativa fue el *Proyecto Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración* que se implementó de forma articulada entre UNICEF, SEB y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)¹². Este proyecto tuvo una proyección a dos años (2020-2022).

V.1.1.6 Programas de atención educativa a NNA a cargo de la SEP

La vinculación con la SEP también se relaciona con el reconocimiento oficial de estudios, como en el caso del proyecto a cargo de la organización *Yes We Can World Foundation*¹³, que celebró un convenio con la Secretaría de Educación del estado de Baja California el 10 de septiembre de 2022 para certificar los estudios de educación básica

¹² En este proyecto también participan la SRE a través de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexcid), la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar) y la Cooperación Alemana al Desarrollo Sustentable en México (GIZ) a través del Fondo Conjunto México-Alemania.

¹³ La organización tiene un programa de escuelas móviles (autobuses adaptados como aulas escolares) que se ubican dentro o cerca de los albergues donde se alojan los niños y niñas migrantes de 2 a 17 años de edad; opera de lunes a viernes de 9:00 a 3:00 de la tarde con personal que tiene formación docente y trabajan con un plan de estudios desarrollado por la propia organización (Yes We Can, s.f.).

de niñas y niños migrantes alojados en dos alberges en la ciudad de Tijuana: Pro Amore Dei y CIM Carmen Serdán.

Tabla V.1 Programas de atención educativa a niñez en situación de movilidad a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB)

Área responsable	Nombre de la propuesta educativa	Años de operación	
Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto	Programa Primaria para Niños Migrantes	1982 - 1995	
Subsecretaría de Educación Básica y Normal y Organización de Estados Americanos (OEA)	Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes	1996 - 1998	
Subsecretaría de Educación Básica y Normal	Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)	1999 - 2001	
	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)	2002 - 2004	
Subsecretaría de Educación Básica	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)	2005 -2008	
	Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)	2009 - 2010	
	Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) (aunque mantuvo el nombre se incluyó atención en educación inicial)	2011 - 2013	
	Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE)	2014 - 2018	
	Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)	2019 - 2021	
	NNA en contextos migratorios en México y otros países (Estados Unidos y Centroamérica)		
	Programa Binacional de Educación Migrante México- EUA (PROBEM)	1982 a la fecha	
	Programa Educación Básica sin Fronteras	2008 a 2011	
	<i>Proyecto Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración (SEB-UNICEF)</i>	2020-2022	

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del PRONIM, el PIEE y el PAPEM.

V.1.1.7 Acciones operativas recientes desde la Subsecretaría de Educación Básica (2023–2025)

A partir de 2023, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP) ha impulsado un conjunto de acciones orientadas a atender a niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad, principalmente en contextos de migración internacional. Estas acciones no se han configurado como una política pública integral con diseño normativo propio, sino como un conjunto de estrategias operativas y dispositivos de acompañamiento, desarrollados en el marco de las atribuciones disponibles y, en buena medida, a partir de la voluntad institucional de los equipos responsables.

Uno de los ejes centrales de intervención ha sido la difusión y operación del protocolo de acceso a la educación, elaborado en conjunto con UNICEF-México a partir de la normativa vigente en materia de control escolar. Desde la SEB se ha priorizado su uso como una herramienta operativa dirigida a escuelas, figuras directivas y áreas administrativas, con el objetivo de reducir prácticas discrecionales que condicionan el ingreso escolar a la presentación de documentación. La difusión del protocolo se ha acompañado de acciones de visibilización en las escuelas —como materiales impresos y señalización— con el fin de informar tanto a las comunidades educativas como a las familias en situación de movilidad sobre el derecho a la educación sin condicionamientos documentales.

De manera complementaria, la SEB ha desarrollado materiales de apoyo para la gestión escolar y la práctica pedagógica, orientados a facilitar la atención educativa de esta población. Estos insumos incluyen guías pedagógicas, documentos de orientación para equipos directivos y materiales didácticos que promueven el reconocimiento de trayectorias educativas discontinuas, saberes previos y repertorios culturales y lingüísticos diversos. En contextos emergentes, como la implementación de la estrategia *México te abraza*, se elaboraron también materiales de atención rápida e infografías bilingües, con el fin de responder a situaciones de incorporación escolar inmediata.

Otro componente relevante ha sido el diseño e implementación de talleres de formación y sensibilización, dirigidos a docentes frente a grupo, equipos directivos, supervisores, personal de control escolar y docentes en formación de escuelas normales. Estos talleres, desarrollados en coordinación con UNICEF México, combinan un enfoque de

derechos con el análisis de casos prácticos, el uso del protocolo de acceso y el codiseño de experiencias de aprendizaje. A diferencia de esquemas formativos centrados exclusivamente en la transmisión normativa, los talleres buscan transformar concepciones y creencias sobre la niñez migrante, desplazando miradas deficitarias y promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas situadas (FPF-01, entrevista, 2025).

Las acciones de formación se han articulado con procesos de acompañamiento a autoridades educativas estatales, procurando que los talleres cuenten con la presencia de titulares y responsables de áreas clave, particularmente de control escolar. En voz de un funcionario, esta estrategia ha permitido, en algunos casos, destrabar prácticas administrativas restrictivas y generar compromisos explícitos para mejorar la aplicación de la normativa vigente. Asimismo, desde la Subsecretaría se han emitido exhortos formales a las entidades federativas para reforzar la implementación del protocolo de acceso, en respuesta a la persistencia de barreras institucionales detectadas en territorio (FPF-01, entrevista, 2025).

De manera paralela, la SEB ha realizado acciones de atención directa a casos específicos, identificados durante visitas a escuelas, consejos técnicos escolares y espacios educativos alternativos. Aunque estas gestiones no forman parte de atribuciones formalizadas, han implicado la articulación con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP (DGAIR), autoridades estatales y áreas de control escolar para lograr la inscripción, corrección de reubicaciones indebidas de grado o emisión de documentos escolares (FPF-01, entrevista, 2025). Estas intervenciones han tenido un impacto concreto en la restitución del derecho a la educación de niñas y niños en situación de movilidad, aunque con un alcance limitado y dependiente de capacidades institucionales y voluntades locales.

En el ámbito de la migración transnacional, la Subsecretaría ha establecido vínculos operativos con el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), reconociendo su potencial como dispositivo de acompañamiento institucional, aun cuando su marco normativo y su alcance actual resultan insuficientes frente a la complejidad de los flujos migratorios contemporáneos. Desde la SEB se elaboró un análisis técnico de los estatutos del PROBEM —vigentes desde 2019— con propuestas de actualización orientadas a ampliar su cobertura y fortalecer su operación, retomando experiencias

estatales consolidadas como las de Baja California, Morelos y Michoacán (FPF-01, entrevista, 2025).

Un elemento adicional ha sido la documentación y visibilización de buenas prácticas escolares, particularmente aquellas desarrolladas a partir de la iniciativa de docentes y directivos en contextos de alta movilidad. Estas experiencias han sido recuperadas y difundidas como insumos de sensibilización en espacios de formación docente y Consejos Técnicos Escolares, privilegiando la transmisión horizontal de aprendizajes entre pares y el reconocimiento del trabajo situado de las comunidades educativas.

Finalmente, la Subsecretaría ha impulsado algunos esfuerzos de articulación interinstitucional y construcción de dispositivos de información, incluyendo el desarrollo del sitio *Educación sin Fronteras*, concebido como una plataforma para mapear responsables estatales, alojar protocolos y facilitar rutas de atención. No obstante, persisten limitaciones estructurales para la generación de datos públicos, la trazabilidad de trayectorias educativas y la coordinación efectiva entre sistemas educativos y de protección, lo que restringe la capacidad de planificación y evaluación de las acciones emprendidas.

En conjunto, las acciones desarrolladas desde la SEB-SEP muestran que la atención educativa a la niñez en situación de movilidad se ha configurado principalmente como una estrategia operativa y reactiva, más que como una política pública integral y sostenida. Su implementación depende en gran medida de voluntades institucionales, capacidades técnicas locales y del trabajo extraordinario de equipos reducidos, lo que genera avances relevantes pero frágiles, difíciles de escalar y con limitada sostenibilidad en el tiempo. Este escenario refuerza la necesidad de transitar de un enfoque basado en acciones dispersas hacia una política educativa estructural que garantice, de manera sistemática, el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad.

Este conjunto de acciones evidencia capacidades técnicas y aprendizajes institucionales acumulados, pero también confirma la ausencia de un andamiaje normativo y presupuestal que permita su sostenibilidad y escalamiento.

V.1.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

Desde su fundación en agosto de 1981 el INEA ha sido el encargado de combatir el rezago educativo para lograr una mejor forma de vida, así como nuevas oportunidades para las personas adultas y jóvenes. Su misión es construir una política pública permanente de educación de jóvenes y personas adultas en México (15 años o más) que no han contado con la oportunidad de aprender a leer y/o escribir o que no han concluido la primaria o la secundaria; para ello, el INEA cuenta con una oferta específica a partir de aparatos y formas de enseñanza que buscan ser pertinentes a la población.

V.1.2.1 Antecedentes y programas de atención educativa

Programa Campamentos de Educación y Recreación (CER)

En las décadas de 1980 y 1990 el INEA se ocupó de la atención educativa a niñez migrante. En 1982 operó en el *Programa Campamentos de Educación y Recreación (CER)* ofreciendo alfabetización a niñas, niños y adolescentes (NNA) jornaleros agrícolas migrantes en los niveles de primaria y secundaria, capacitación para el trabajo y actividades recreativas, teniendo una cobertura en 10 entidades federativas con 9,000 NNA atendidos en 1998.

Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

Desde el año 2005 el INEA desarrolla el *Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT)* diseñado para cubrir intereses y necesidades de aprendizaje de NNA de 10 a 14 años que no tengan concluido el nivel de primaria y que por su condición de extraedad, geográfica, migratoria, o de vulnerabilidad socioeconómica, física, de identidad cultural, de origen étnico o nacional, no son atendidos por el sistema regular; así como para personas de 15 años o más que quieran certificar la primaria o la secundaria (DOF, Acuerdo 34). Si bien el MEVyT ha permitido ampliar el acceso educativo, su diseño no responde originalmente a las necesidades pedagógicas, socioemocionales y de socialización propias de esta población.

El MEVyT cuenta con contenidos y estrategias flexibles organizados en un sistema modular con "módulos temáticos (básicos y diversificados)" de acuerdo con los intereses y necesidades de las personas jóvenes y adultas y de sus antecedentes y

competencias escolares. El modelo parte de la recuperación de las experiencias, saberes y conocimientos de las personas, dando prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida desarrollan la capacidad de aprender y que cada persona vive esa experiencia de distinta manera.

Los módulos del MEVyT se organizan en:

- Inicial: para quienes necesitan o desean aprender a leer, escribir y matemática elemental, o bien requieren desarrollar aún más estas competencias para utilizarlas funcionalmente.
- Intermedio: ofrece una gran variedad de módulos para quienes ya saben leer y escribir y tienen conocimientos elementales de matemáticas, y desean continuar aprendiendo o bien acreditar con fines de certificar la primaria.
- Avanzado: ofrece algunos módulos compartidos con el nivel intermedio, y otros que permiten profundizar en algunas áreas de conocimiento, acreditación con fines de certificar la secundaria o bien facilitar la continuidad educativa (DOF, Acuerdo 34).
- El MEVyT cuenta con cinco vertientes: para hispano hablantes; 10-14; Indígena Bilingüe; para débiles visuales; y en línea.

El MEVyT para hispano hablantes atiende a comunidades mexicanas en el exterior; MEVyT 10-14 está dirigido a niñas y niños hispanohablantes en este rango de edad que hayan dejado la escuela o que se encuentren fuera de ésta en el sistema escolarizado; MEVyT indígena bilingüe se dirige a poblaciones hablantes de lengua indígena, para su alfabetización o nivel inicial, esta vertiente se caracteriza por realizar la alfabetización en lengua materna a fin de fomentar el aprendizaje bilingüe considerando el español como segunda lengua; MEVyT para débiles visuales, se dirige a personas ciegas o débiles visuales que no han iniciado o concluido su educación primaria o secundaria, para su desarrollo el INEA cuenta con materiales y estrategias didácticas adaptadas a las características de la población; MEVyT en línea, es la modalidad electrónica del modelo,

permite estudiar la primaria o la secundaria de forma gratuita desde una Plaza comunitaria o cualquier lugar con computadora y conexión a Internet.¹⁴

Estrategia Educación sin Fronteras

El 22 de marzo de 2017 se promulgaron reformas a la Ley General de Educación, para facilitar la revalidación de estudios de los connacionales repatriados, en este marco el gobierno de México puso en marcha la *Estrategia de Educación sin Fronteras* a cargo del INEA con dos metas y tres líneas de acción:

- Simplificar los procesos de continuidad y revalidación de estudios de migrantes, mexicanos y extranjeros, que regresan o ingresan en el país, así como fortalecer su atención en las Plazas Comunitarias del INEA en los Estados Unidos.
- Implementar acciones para atender niños, niñas y jóvenes que retornan y no dominan el idioma español.
- Fortalecer las acciones del INEA en las Plazas Comunitarias ubicadas en México y en Estados Unidos para que sus beneficiarios(as) completen la educación primaria y secundaria.
- En coordinación con la Secretaría de Gobernación, instalar módulos educativos en los 11 puntos de repatriación de la frontera norte y en el Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México para difundir la oferta educativa de la Secretaría de Educación Pública.
- Desarrollar un programa especial para niñas, niños y jóvenes que vuelven y que no dominan el idioma español (SEP/INEA, 2018).

En 2019 el INEA amplía la población objetivo incorporando a connacionales en retorno, migrantes, refugiados, beneficiarios(as) de protección complementaria y extranjeros(as) viviendo en México (DOF, Acuerdo 34).

¹⁴ Las plazas comunitarias son las unidades operativas reconocidas por el INEA ubicadas en un lugar establecido o itinerante dentro del territorio nacional, destinadas a brindar los servicios educativos del INEA. Además, son un espacio de impulso al uso de las tecnologías de la información y de convergencia de círculos de estudio, también brindan apoyo a la formación de figuras institucionales y solidarias que son persona que voluntariamente apoyan las tareas de incorporación de adultos, atención educativa, procesos de formación y gestión educativa, acreditación y de certificación de las/los educandos/as.

V.1.2.2 Programas de atención educativa a NNA a cargo del INEA (síntesis)

Tabla V.2 Programas de atención educativa a niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

Institución	Nombre del programa	Años de operación
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	Programa Campamentos de Educación y Recreación (CER)	1982-2000
	Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Vertiente 10-14	2000 a la fecha
	Estrategia Educación Sin Fronteras	2017 a la fecha

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del INEA.

En el INEA la atención educativa está a cargo de personas de la sociedad civil que, de forma voluntaria, apoyan en las tareas de incorporación y atención educativa, procesos de acreditación y de certificación de los educandos; jurídicamente se denominan “personas solidarias” y, de forma genérica “personas asesoras”.

Entre 2019 y 2022 el presupuesto del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) pasó de 2,272,355,000 pesos a 1,501,774,000 pesos, lo que representa una reducción aproximada de 33.9%. Tras esta contracción significativa, en 2023 y 2024 se observó una recuperación parcial: entre 2023 y 2024 el presupuesto registró un incremento cercano al 10%. No obstante, incluso con estos ajustes al alza, el monto autorizado para 2026 —poco más de 1,624 millones de pesos— permanece sustancialmente por debajo del nivel registrado en 2019, lo que evidencia una pérdida estructural de capacidad financiera respecto al inicio del periodo.¹⁵

¹⁵ Cifras construidas a partir del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2019, 2022, 2023 y 2024, así como del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2026, Ramo 11 Educación Pública (INEA), y de los informes de “Análisis del ejercicio del presupuesto de egresos” publicados por el INEA. Los cálculos porcentuales son propios con base en montos aprobados en pesos corrientes.

V.1.3 Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

V.1.3.1 Programas de educación comunitaria para población migrante

Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria (PAEPIAM)

Creado en 1971 el CONAFE es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal con personalidad jurídica y patrimonio propios.

En 1989, surge la atención educativa a niñez migrante por parte del CONAFE. La primera iniciativa en educación fue el Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM) que continuó bajo ese nombre hasta el año 1997; en ese mismo año y hasta el 2009 operó bajo la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM), en 2009 el MEIPIM se integró al Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena y de 2014 a la fecha atiende a población migrante bajo la propuesta Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria.

El servicio educativo del CONAFE incluye los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria a niñas, niños y adolescentes buscando responder a sus necesidades, características e intereses; la población que considera la clasifica como en situación de vulnerabilidad en el campo y la ciudad: indígenas, mestizos, migrantes, circense y jornaleros agrícolas migrantes que suelen contribuir con trabajo (remunerado o no) al sostenimiento de la familia, que además tienen padres con baja o nula escolaridad (DOF, Acuerdo 35).

Las Reglas de operación del CONAFE, señalan que los servicios educativos se ubican en localidades con alto y muy alto grado de marginación y rezago social, cuyas características son bajo índice de desarrollo humano: baja esperanza de vida, baja tasa de alfabetismo y matrícula escolar y bajos ingresos. Además, la dificultad de acceso a servicios básicos y alta movilidad poblacional.

A lo largo de los años, el CONAFE ha ampliado su cobertura a otras poblaciones no atendidas por los sistemas educativos estatales como son “grupos migrantes, afroamericanos, campamentos agrícolas donde laboran familias jornaleras, circos, albergues para poblaciones en situación migratoria o centros para el cuidado y atención

a mujeres víctimas de violencia, así como asentamientos en ciudades que optan por la educación comunitaria para el Bienestar de todas las entidades federativas o localidades sin acceso a servicios escolares cercanos provistos por las Autoridades Educativas Locales” (DOF, 2025).

Los servicios educativos del CONAFE se desarrollan con apoyo de educadores comunitarios que son estudiantes en servicio social educativo, prácticas profesionales y/o colaboración voluntaria que atienden a la comunidad en su conjunto. A partir de 2022, el CONAFE desarrolla el Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar que se basa en la Relación tutora.¹⁶

V.1.3.2 Centros Integradores para Migrantes (CIM)

Otra acción en esta materia es la dirigida a la niñez migrante internacional que se desarrolla en los Centros Integradores para Migrantes (CIM), donde el servicio educativo suele estar a cargo del CONAFE. Se trata de una respuesta a un momento coyuntural relacionado con la llegada a México de niñez en situación de movilidad en las caravanas migrantes de Centroamérica de 2018. En este sentido, estas acciones representan una solución de emergencia más que un modelo educativo de largo plazo para la niñez en tránsito.

¹⁶ Núcleo pedagógico del Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar desarrollado por el CONAFE, mediante el cual se establece un trato personal, cara a cara, entre quien manifiesta interés de aprender y quien le comparte un conocimiento que domina. Es una relación de diálogo entre iguales, respetuosa, que privilegia el aprendizaje y sigue el ritmo de quien aprende hasta asegurar que adquirió el conocimiento de su interés inicial, reflexiona sobre el proceso de su aprendizaje y expone lo aprendido, lo demuestra, asegura el logro y lo comparte. Es una interacción donde todas las personas aprenden, enseñan y conviven (DOF, 2025).

V.1.3.3 Programas y acciones del CONAFE

Tabla V.3 Programas y acciones de atención educativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) dirigidos a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes

Institución	Nombre del programa	Años de operación
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM)	1989-1997
	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM)	1997-2009
	Programa de Educación Inicial y Básica para población rural e indígena	2009-2014
	Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	2014-2016
	Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria	2017-2021
	Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar	2022 a la fecha

Fuente: elaboración propia con base en Padilla, 2017.

Tabla V.4 Programas y acciones de atención educativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) orientados a niñas y niños en tránsito, principalmente provenientes de Centroamérica

Institución	Centros de Integradores para Migrantes (CIM)	Años de operación
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	“Leona Vicario” en Ciudad Juárez, Chihuahua	Julio 2019 a la fecha
	“Carmen Serdán” en Tijuana, Baja California	Diciembre 2019 a la fecha
	“Elvia Carrillo Puerto” en Mexicali, Baja California	2020, actualmente cerrado
	“Valentina Ramírez Avitia” en Reynosa, Tamaulipas	Julio 2022 a la fecha

Fuente: elaboración propia con base en Padilla, 2017.

V.1.4 Secretaría de Gobernación

V.1.4.1 Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad (PEAANNAM)

El Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad (PEAANNAM) es una iniciativa impulsada por la Secretaría de Gobernación (SEGOB) con el objetivo de articular acciones interinstitucionales orientadas a la protección integral de niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de movilidad en México.

El PEAANNAM surge en un contexto de intensificación y diversificación de los flujos migratorios, particularmente a partir de 2018, cuando México se consolida de manera simultánea como país de origen, tránsito y destino de población migrante. En este escenario, el Plan busca responder a la fragmentación institucional que históricamente ha caracterizado la atención a la niñez en situación de movilidad, promoviendo un enfoque de coordinación intersectorial entre dependencias federales, entidades federativas y, en algunos casos, organizaciones internacionales y de la sociedad civil (SEGOB, 2021).

Desde un enfoque de derechos de la niñez, el PEAANNAM se propone garantizar la protección integral de la niñez en situación de movilidad, priorizando principios como el interés superior de la niñez, la no detención por motivos migratorios, la unidad familiar y el acceso a derechos básicos, entre ellos la educación, la salud y la protección contra la violencia. En el ámbito educativo, el Plan reconoce a la escuela como un espacio clave de protección y restitución de derechos, aunque su formulación no se traduce en lineamientos educativos específicos ni en mecanismos operativos claramente vinculantes para el sistema educativo.

El diseño del PEAANNAM se estructura como un instrumento de planeación estratégica, más que como una política sectorial con marco normativo propio. En este sentido, define líneas generales de acción y compromisos institucionales orientados a mejorar la atención a la niñez en situación de movilidad, sin establecer responsabilidades operativas claramente diferenciadas ni asignaciones presupuestales específicas para cada dependencia. Esta característica le confiere un carácter programático y de

coordinación, pero también limita su capacidad de incidir de manera directa y homogénea en la provisión de servicios educativos en territorio.

En la práctica, la implementación del PEAANNAM ha enfrentado desafíos relevantes. La evidencia disponible sugiere que su operación depende en gran medida de la voluntad institucional y de las capacidades locales para traducir sus orientaciones generales en acciones concretas. Asimismo, la ausencia de mecanismos sistemáticos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas dificulta la identificación de impactos específicos en las trayectorias educativas de estas poblaciones.

En suma, aunque el PEAANNAM reconoce a la niñez en situación de movilidad como una prioridad de política pública a nivel federal, al establecer un marco de coordinación interinstitucional y un discurso explícito de protección integral, desde una perspectiva de política educativa su alcance resulta limitado. Esto se debe a que no se articula de manera orgánica con el sistema educativo nacional ni se traduce en dispositivos operativos, normativos y presupuestales que garanticen el ejercicio efectivo y continuo del derecho a la educación de estas poblaciones.

V.1.5 Secretaría de Desarrollo Social

V.1.5.1 Programa Monarca

El Programa Monarca fue una iniciativa de la entonces Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) orientada a la atención integral de familias jornaleras agrícolas migrantes, con énfasis en la reducción de condiciones de pobreza, exclusión social y vulnerabilidad asociadas a la movilidad laboral estacional (SEDESOL, 2002; CONEVAL, 2011b). A diferencia de programas estrictamente educativos, Monarca se concibió como un programa de desarrollo social, desde el cual la educación de niñas y niños migrantes se abordaba de manera complementaria y articulada con otros componentes de bienestar. El programa surgió en un contexto en el que la migración agrícola interna e interestatal se reconocía como un fenómeno estructural vinculado a la desigualdad regional, la precarización del trabajo rural y la insuficiencia de servicios básicos en los lugares de origen (SEDESOL, 2004; Barrón, 2013). En este marco, Monarca buscó atender a las

familias en los lugares de destino agrícola, principalmente en entidades receptoras de mano de obra jornalera, mediante acciones intersectoriales en materia de alimentación, salud, alojamiento temporal y acceso a servicios básicos, incorporando la atención educativa como parte de una estrategia más amplia de protección social (SEDESOL, 2006).

En el ámbito educativo, el Programa Monarca no operó como un programa escolar propio ni como una política educativa especializada, sino como un mecanismo de coordinación con la Secretaría de Educación Pública y con otros programas dirigidos a población migrante¹⁷. Su contribución principal consistió en facilitar condiciones para el acceso y la permanencia escolar de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes, particularmente mediante apoyos complementarios, acciones de vinculación interinstitucional y el reconocimiento de la movilidad laboral como un factor que incide directamente en las trayectorias educativas (CONEVAL, 2011b).

Desde una perspectiva de política pública, el Programa Monarca representó un esfuerzo temprano de transversalización del enfoque de movilidad dentro de las políticas sociales, al reconocer que la atención educativa de la niñez jornalera no podía desvincularse de las condiciones de vida, trabajo y alojamiento de sus familias. No obstante, su impacto educativo fue limitado por su carácter no sectorial, la heterogeneidad en su implementación territorial y la ausencia de mecanismos específicos de seguimiento de trayectorias escolares (Barrón, 2013; CONEVAL, 2011b). Las limitaciones observadas en Monarca reaparecen, bajo nuevas formas, en programas posteriores que no lograron consolidar una política educativa específica para la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes.

En retrospectiva, el Programa Monarca puede entenderse como un antecedente relevante de los esfuerzos posteriores por articular políticas sociales y educativas para la atención de poblaciones en movilidad —como el PRONIM y, más adelante, el PAEPEM—, así como una experiencia que contribuyó a incorporar la migración agrícola

¹⁷ En el marco del proyecto FOMEIM se promovió la articulación entre distintas dependencias e instituciones vinculadas a la atención de población jornalera agrícola migrante. Si bien no es posible establecer una relación causal directa entre este espacio y el posterior desarrollo del proyecto MONARCA, la colaboración entre instancias participantes en el FOMEIM y otras dependencias —como Salud, SEDESOL, SEP y Oportunidades— constituye un indicio relevante de los procesos de coordinación interinstitucional que antecedieron la creación de apoyos educativos dirigidos a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes.

interna en la agenda pública, aun cuando sus alcances educativos fueron indirectos y desiguales (CONEVAL, 2011b; Barrón, 2013).

V.1.6 Consideraciones finales

El mapeo histórico y analítico de las políticas públicas y programas de atención educativa a la niñez en situación de movilidad en México permite identificar una trayectoria marcada por avances parciales, discontinuidades institucionales y respuestas predominantemente compensatorias. A lo largo de más de cuatro décadas, el Estado mexicano ha reconocido de manera intermitente la especificidad educativa de la niñez migrante —particularmente de hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, población transnacional y niñez en tránsito—, dando lugar a una diversidad de programas, modelos y estrategias que, si bien han generado aprendizajes institucionales y experiencias valiosas, no han logrado consolidarse como una política educativa estructural, sostenida y de alcance nacional.

El análisis evidencia que buena parte de las iniciativas revisadas han surgido en contextos coyunturales —cambios en los flujos migratorios, presiones internacionales, emergencias humanitarias o reformas normativas— y han dependido en gran medida de voluntades institucionales, capacidades técnicas locales y arreglos administrativos frágiles. No obstante, estas iniciativas han contribuido a ampliar el acceso educativo, desarrollar capacidades locales y generar prácticas de atención pertinentes a población en situación de movilidad, aun cuando su alcance y continuidad han sido desiguales.

Asimismo, se observa una tensión persistente entre enfoques de atención educativa diseñados desde esquemas compensatorios o de regularización —como los modelos flexibles del INEA o las respuestas de emergencia del CONAFE— y la ausencia de dispositivos pedagógicos, organizativos y normativos pensados específicamente para responder a las necesidades educativas, socioemocionales y de socialización de la niñez migrante. Incluso en los casos donde se han generado aprendizajes pedagógicos, modelos de gestión y experiencias escolares significativas, estos no han sido sistematizados ni escalados de manera consistente.

Las acciones más recientes impulsadas desde la Subsecretaría de Educación Básica muestran avances importantes en la operación del derecho a la educación — particularmente en la reducción de barreras administrativas, el uso del protocolo de acceso y los procesos de sensibilización de actores escolares—, y recuperan parte de los aprendizajes acumulados en programas previos, pero confirman también que, en ausencia de un marco normativo, presupuestal y de gobernanza más robusto, la atención educativa a la niñez migrante continúa configurándose como un conjunto de estrategias reactivas y frágiles, más que como una política pública integral.

En conjunto, este panorama subraya la necesidad de analizar no solo la existencia de programas y acciones, sino las condiciones institucionales, pedagógicas y normativas que median su implementación en las escuelas y territorios. Reconocer el valor de las experiencias previas —y los saberes construidos por docentes, autoridades locales y comunidades educativas— resulta fundamental para evitar lecturas de “borrón y cuenta nueva” y para orientar la formulación de políticas educativas que capitalicen lo ya aprendido. Estos elementos constituyen el punto de partida para el análisis de las condiciones educativas y las barreras para la participación y el aprendizaje que enfrenta la niñez en situación de movilidad, así como para la formulación de recomendaciones de política educativa orientadas a garantizar el ejercicio efectivo y continuo de su derecho a la educación.

VI. Condiciones educativas de la niñez en situación de movilidad en México

Este capítulo tiene como propósito analizar las condiciones educativas que el sistema educativo mexicano ofrece —y limita— para la niñez en situación de movilidad, considerando los marcos normativos, institucionales, organizativos y pedagógicos que regulan el acceso, la permanencia y la transición entre grados y niveles educativos. A diferencia de la caracterización de las poblaciones migrantes presentada en el capítulo III, aquí el foco no está en quiénes son las niñas y niños en situación de movilidad, sino en cómo funciona el sistema educativo cuando estas infancias interactúan con él.

Desde un enfoque de derecho a la educación, equidad y justicia educativa, las condiciones educativas se entienden como un conjunto de disposiciones estructurales y prácticas institucionales —formales e informales— que median el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Estas condiciones no son neutras: producen oportunidades diferenciadas y pueden ampliar o restringir el ejercicio del derecho a la educación, según el grado de flexibilidad con que el sistema reconoce trayectorias no lineales. Como ha señalado una especialista “la preocupación más grande es la desigualdad; la educación se supone que es el vehículo de igualdad social. Cuando la desigualdad no solamente permanece, sino que incluso crece, algo estamos haciendo mal en la educación” (EE/M-05, entrevista, 2026). Esta afirmación sitúa el problema en el plano estructural: no se trata únicamente de ampliar la cobertura o de generar programas específicos, sino de interrogar la capacidad real del sistema educativo para compensar desventajas de origen y garantizar trayectorias formativas significativas.

En esta línea, la misma especialista distingue con claridad entre equidad y justicia educativa al afirmar que “la equidad es el mecanismo a través del cual logras la justicia educativa: dar a cada uno lo que necesita y más a quienes menos tienen” (EE/M-05, entrevista, 2026). Desde esta perspectiva, la justicia educativa no se reduce a un ideal normativo, sino que exige decisiones concretas de redistribución, diferenciación pedagógica y fortalecimiento institucional orientadas a quienes enfrentan mayores barreras.

En este capítulo se analizan cinco dimensiones del Sistema Educativo Nacional que configuran las condiciones educativas consideradas en este diagnóstico: 1) Organización del Sistema Educativo Nacional (SEN), de las escuelas y de los servicios educativos; 2) Organización curricular; 3) La formación y el desarrollo profesional docente; 4) Infraestructura escolar y; 5) Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar.

El análisis que se presenta en este capítulo es de carácter transversal y sistémico. No se centra aún en poblaciones migrantes específicas, sino que identifica patrones generales de funcionamiento del sistema educativo frente a la movilidad, a partir de la revisión normativa, el análisis de políticas públicas, la evidencia empírica recabada y los hallazgos del trabajo de campo. En consecuencia, aquí se describen condiciones comunes del sistema (lo “estructural”), sin entrar todavía al análisis diferenciado por tipos de movilidad.

VI.1 Organización del Sistema Educativo Nacional, de las escuelas y de los servicios educativos

Diversos análisis han señalado que el sistema educativo mexicano se configuró históricamente bajo el supuesto de un alumnado sedentario, con trayectorias escolares continuas, ingreso oportuno y condiciones relativamente homogéneas. Como ha planteado Sylvia Schmelkes, aunque el discurso educativo contemporáneo incorpora principios de equidad, inclusión e interculturalidad, la estructura organizativa del sistema permanece anclada en modelos estandarizados que limitan su capacidad para responder a la diversidad social, cultural y territorial (Schmelkes, 2011; 2018).

Esta lógica estructural se expresa en la existencia de un currículo nacional común, calendarios escolares uniformes, edades normativas y mecanismos de evaluación y acreditación estandarizados, que facilitan la administración y regulación del sistema, pero dificultan la atención de trayectorias educativas que no se ajustan a dichos parámetros, como ocurre con la niñez en situación de movilidad (Schmelkes, 2018). También se expresa en la distribución de recursos y prioridades institucionales. En palabras de una especialista, “el sistema no piensa en clave equidad; su presupuesto

es inercial y termina dando menos a quienes más lo necesitan” (EE/M-05, entrevista, 2026). La ausencia de un principio redistributivo explícito refuerza las desigualdades territoriales y limita la capacidad del sistema para responder a contextos de movilidad, donde la flexibilidad y la asignación diferenciada de apoyos resultan indispensables.

Desde los aportes de Flavia Terigi, el funcionamiento de los sistemas educativos latinoamericanos —incluido el mexicano— se organiza en torno a lo que la autora denomina “trayectoria escolar teórica”, entendida como un recorrido normativo ideal que supone ingreso oportuno, avance regular grado a grado y ausencia de interrupciones (Terigi, 2009). Cuando las trayectorias reales se apartan de ese modelo —por situaciones como la movilidad— el sistema no suele modificar sus dispositivos organizativos, sino que tiende a interpretar dichas trayectorias como desviaciones, produciendo rezago, repitencia o exclusión (Terigi, 2010; 2014).

Autores como Emilio Tenti Fanfani y Juan Carlos Tedesco coinciden en que los sistemas educativos de la región se estructuran a partir de una secuencia lineal y acumulativa de niveles y grados, organizada en tiempos escolares fijos y evaluaciones periódicas centradas en la acreditación de contenidos (Tenti Fanfani, 2007; Tedesco, 2012). Este modelo, diseñado para garantizar orden y previsibilidad, resulta poco flexible frente a trayectorias escolares discontinuas, ya que no contempla mecanismos sistemáticos de reconocimiento de aprendizajes previos ni adaptaciones organizativas asociadas a la movilidad.

En el caso mexicano, la literatura ha documentado una tensión estructural entre una fuerte centralización normativa —planes y programas nacionales, acuerdos secretariales y lineamientos generales— y una descentralización operativa, en la que las entidades federativas y las escuelas resuelven en la práctica la atención cotidiana de las y los estudiantes (Schmelkes, 2011). Esta combinación genera amplios márgenes de discrecionalidad institucional, particularmente en procesos como la inscripción, la acreditación y la atención de poblaciones cuyas trayectorias no se encuentran plenamente previstas en la normativa (Schmelkes, 2018). Estos supuestos se materializan en la arquitectura de la educación básica y de los servicios escolares.

La ausencia de mecanismos efectivos de coordinación interinstitucional profundiza estas brechas. Un funcionario público, subraya que, cuando las dependencias no articulan sus acciones, la escuela puede admitir al estudiante, pero el derecho no se

completa si otras instancias no resuelven oportunamente la regularización documental o el reconocimiento formal de estudios (FPF-02, entrevista, 2026). Este desajuste entre apertura escolar y validación administrativa genera trayectorias educativas frágiles y expuestas a interrupciones posteriores, evidenciando que la descentralización operativa, sin protocolos claros de articulación, traslada la carga de resolución a las escuelas y a las familias.

Organización de la educación básica y de los servicios escolares

En este marco estructural, la educación básica en México se organiza como un trayecto obligatorio, escolarizado y secuencial, conformado por educación preescolar, primaria y secundaria, estructurado por grados anuales, edades normativas y calendarios homogéneos, lo que supone trayectorias escolares continuas y estables (INEE, 2018a; 2019).

- Educación preescolar

Se organiza en tres grados obligatorios (1°, 2° y 3°), con edades normativas de 3 a 5 años, bajo un ciclo escolar anual y un calendario nacional. El INEE ha documentado que, aunque es obligatorio, la cobertura y la asistencia efectiva son desiguales, especialmente en contextos de pobreza, ruralidad o movilidad (INEE, 2018b).

- Educación primaria

Comprende seis grados (1° a 6°), con ingreso normativo a los 6 años y egreso entre los 11 y 12 años. Se imparte en tipos/modalidades/servicios y organizaciones: general, multigrado, comunitaria (a cargo del CONAFE) e indígena y se organiza bajo una progresión anual grado a grado, con evaluación y acreditación al final de cada ciclo escolar. Es el nivel con mayor cobertura (INEE, 2019).

- Educación secundaria

Se organiza en tres grados (1°, 2° y 3°), con edades normativas de 12 a 15 años, y se imparte en las modalidades de secundaria general, técnica y telesecundaria. Su organización por asignaturas y docentes especializados, junto con la

acreditación anual por materia, la convierte en el nivel más vulnerable a la interrupción y al abandono escolar (INEE, 2017; 2019).

Tabla VI.1 Organización de la educación básica

Nivel	Grados	Edades normativas	Duración	Organización del tiempo
Preescolar	1°–3°	3–5 años	3 años	Ciclo anual
Primaria	1°–6°	6–11/12 años	6 años	Ciclo anual
Secundaria	1°–3°	12–14/15 años	3 años	Ciclo anual

Fuente: elaboración propia con base en INEE (2017; 2018a; 2019).

El INEE subraya que esta organización de la educación básica se caracteriza por secuencialidad rígida, edades normativas estrictas, calendarios escolares uniformes, acreditación anual y escasa articulación entre escuelas, lo que suele traducirse en pérdida de información y dificultades de continuidad cuando existe movilidad escolar (INEE, 2019). Estos rasgos estructurales son centrales para comprender por qué el sistema educativo mexicano presenta dificultades para alojar trayectorias educativas discontinuas, como las que experimenta la niñez en situación de movilidad.

VI.2 Organización curricular

Esta sección describe la organización del currículo en México, entendida como la forma en que el sistema educativo define, estructura y distribuye los aprendizajes escolares a lo largo de la educación obligatoria. La descripción se presenta de manera diacrónica, con el fin de identificar continuidades y cambios en la arquitectura curricular desde modelos previos hasta el currículo vigente.

Organización curricular histórica

Durante gran parte del siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI, el currículo en México se organizó como un currículo nacional común, definido de manera centralizada por la autoridad educativa federal. Este currículo se estructuró principalmente a partir de asignaturas diferenciadas, cada una con programas de estudio específicos, con contenidos secuenciados de manera progresiva y asociados a periodos escolares determinados (SEP, 1993; 2011b).

De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2011), este modelo curricular buscó garantizar referentes homogéneos de enseñanza y aprendizaje en todo el territorio nacional, mediante la definición centralizada de contenidos, propósitos y criterios de evaluación. En este esquema, los aprendizajes se organizaron de forma acumulativa, de modo que los contenidos de un periodo se consideraban base para los siguientes.

Reformas curriculares de finales del siglo XX e inicios del XXI

A partir de la década de 1990, el currículo mexicano fue objeto de diversas reformas orientadas a la actualización de enfoques pedagógicos y contenidos. Entre las más relevantes se encuentran la reforma de 1993, la reforma integral de la educación básica (RIEB) de 2009 y la actualización curricular de 2011. Estas reformas incorporaron:

- El enfoque por competencias.
- La definición de aprendizajes esperados.
- La búsqueda de mayor articulación curricular entre los distintos tramos de la educación básica (SEP, 2009; SEP, 2011).

Como señalan Juan Carlos Tedesco (2007) y Emilio Tenti Fanfani (2012), si bien estas reformas introdujeron cambios en el lenguaje pedagógico y en los enfoques de enseñanza, mantuvieron la estructura básica del currículo nacional, organizada en secuencias graduales de aprendizaje y en programas definidos para periodos escolares específicos.

Organización curricular en la Nueva Escuela Mexicana

Con la implementación del currículo vigente de la Nueva Escuela Mexicana, establecido en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, el currículo se reorganiza formalmente a partir de nuevos elementos estructurales. Entre los principales rasgos de esta organización se encuentran:

- La sustitución de la organización por asignaturas por campos formativos, que integran saberes de distintas áreas del conocimiento.
- La incorporación de ejes articuladores, como la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y las artes y experiencias estéticas.
- La promoción de la integración de saberes y del trabajo interdisciplinario.
- La vinculación explícita del currículo con los contextos sociales y comunitarios del alumnado (SEP, 2022).

Esta reorganización redefine la presentación y articulación de los aprendizajes escolares, manteniendo su carácter de currículo nacional, definido por la autoridad educativa federal.

Evaluación y acreditación en el currículo

De manera transversal a los distintos modelos curriculares, el currículo mexicano ha incorporado criterios de evaluación y acreditación asociados al logro de los aprendizajes definidos en los programas de estudio. Estos criterios han funcionado como referentes para la promoción escolar y la certificación de estudios, constituyendo un componente estructural de la organización curricular (SEP, 2011; SEP, 2022).

Dado su carácter de currículo nacional común, la organización curricular vigente en México define un conjunto de condiciones educativas generales para toda la población escolar, incluidas las niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad. Estas condiciones no están diseñadas específicamente para atender trayectorias migrantes, sino que se derivan de la forma en que el currículo concibe el aprendizaje, la progresión escolar y la acreditación de los saberes.

En primer lugar, el currículo establece aprendizajes definidos centralmente, organizados en secuencias progresivas, que funcionan como referentes obligatorios para la enseñanza y la evaluación en todo el país (SEP, 2011; SEP, 2022). Esta definición homogénea de los aprendizajes configura una condición educativa en la que el reconocimiento de saberes previos adquiridos en otros contextos—incluidos otros sistemas educativos nacionales— depende de mecanismos administrativos y pedagógicos externos al propio currículo.

En segundo lugar, el currículo se articula con criterios de evaluación y acreditación asociados al logro de aprendizajes esperados, los cuales operan como base para la promoción escolar y la certificación de estudios. En términos generales, esta organización curricular establece como condición educativa que la trayectoria escolar se valide a partir de evidencias de aprendizaje alineadas con los programas oficiales, independientemente de los contextos en los que dichos aprendizajes hayan sido construidos (SEP, 2011).

Asimismo, aunque el currículo vigente de la Nueva Escuela Mexicana incorpora principios como la inclusión, la interculturalidad crítica y el reconocimiento del contexto comunitario, estos principios se expresan principalmente en el plano orientador y pedagógico, mientras que los aprendizajes continúan definidos en marcos nacionales comunes (SEP, 2022). En este sentido, las condiciones educativas que el currículo ofrece a la niñez migrante se caracterizan por una expectativa de alineación a referentes curriculares nacionales, aun cuando las trayectorias educativas previas hayan ocurrido en contextos distintos.

Finalmente, la organización curricular establece como condición educativa general que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en la lengua de instrucción definida por el sistema educativo, incorporando de manera limitada orientaciones para la atención de la diversidad lingüística y cultural. El tratamiento curricular de la lengua y

de la interculturalidad se aborda de forma transversal, sin constituir, en sí mismo, un mecanismo específico de reconocimiento curricular de trayectorias educativas migrantes.

VI.3 Formación y el desarrollo profesional docente

Esta sección describe la forma en que el sistema educativo mexicano ha organizado históricamente y organiza en la actualidad la formación y el desarrollo profesional docente, entendidos como el conjunto de disposiciones normativas, institucionales y programáticas orientadas a la preparación inicial, la actualización, el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento continuo del profesorado en educación básica.

Organización histórica de la formación docente

La formación docente en México se ha estructurado históricamente a partir de un modelo centralizado y normativo, en el que el Estado ha definido los contenidos, enfoques y modalidades de preparación del magisterio. Durante gran parte del siglo XX, la formación inicial se concentró en las escuelas normales, responsables de preparar al profesorado conforme a planes y programas nacionales, mientras que la formación en servicio se organizó principalmente mediante acciones de capacitación y actualización impulsadas desde la autoridad educativa federal.

Diversos estudios han señalado que este modelo priorizó una lógica de transmisión de lineamientos y prescripciones pedagógicas, orientada a asegurar la implementación homogénea del currículo y de las políticas educativas, con espacios limitados para el reconocimiento de los saberes docentes y de las particularidades de los contextos escolares (Schmelkes, 2011; Tenti Fanfani, 2007).

Transición hacia el enfoque de desarrollo profesional docente

A partir de las últimas décadas, la política educativa incorporó progresivamente el enfoque de desarrollo profesional docente, que concibe la formación como un proceso continuo, situado y articulado a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la formación no se limita a cursos aislados, sino que incluye procesos de reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y acompañamiento sostenido (Vezub, 2007; 2013).

No obstante, distintos diagnósticos institucionales han documentado que, en la práctica, la formación continua en México ha mantenido una organización fragmentada, caracterizada por acciones de corta duración, escasa articulación entre sí y limitada continuidad a lo largo de la trayectoria profesional docente (INEE, 2017; 2019).

En el marco normativo vigente, la formación y el desarrollo profesional docente fueron reconocidos como un derecho del magisterio a partir de la reforma constitucional de 2019. En este contexto se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), con atribuciones para generar estudios, lineamientos y orientaciones en materia de formación continua y desarrollo profesional docente (Mejoredu, 2020).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) fue extinguida mediante una reforma constitucional aprobada en noviembre de 2024 y publicada en el Diario Oficial de la Federación en diciembre de ese mismo año (DOF, 2024), iniciando un proceso de adecuación normativa y cierre institucional que se consolidó durante los primeros meses de 2025. Este proceso de extinción, que incluyó a otros organismos públicos, generó durante 2025 un escenario de incertidumbre respecto a la continuidad operativa del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, particularmente en lo relativo a la definición, orientación y coordinación de las acciones de formación, evaluación y acompañamiento docente a nivel nacional.

Las y los docentes en México cuentan con una oferta de programas de formación, actualización y capacitación a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el cual, desde 2014, dispone de recursos económicos federales destinados a financiar una parte significativa de la formación docente en los niveles de educación básica, media superior y superior (Acuerdo 23/12/14).

El PRODEP ha ocupado un lugar relevante dentro de la política de formación continua del magisterio, al constituirse como uno de los principales mecanismos establecidos por la autoridad educativa para materializar el derecho a la formación docente, reconocido de manera reciente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (SEP, 2022).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos y de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, publica periódicamente un catálogo nacional de

acciones de formación que registra las opciones formativas para educación básica por año (SEP. 2022, 2023 y 2024) en un solo documento accesible. El catálogo se denomina “Catálogo de las Acciones de Formación 2022, 2023 y 2024 en Educación Básica” y contiene más de 270 páginas de acciones e intervenciones formativas¹⁸ de diversos temas registradas a nivel federal y estatal.

Entre miles de acciones de formación registradas en el Catálogo nacional de la Secretaría de Educación Pública, se identificaron cuatro títulos de acciones formativas —tres cursos y una intervención formativa diseñada por Mejoredu en 2023— cuya denominación hace referencia explícita a contenidos vinculados con la migración. Estos títulos aparecen reiteradamente en el catálogo, registrados en distintos años de las Estrategias estatales de formación continua, lo que da cuenta de su circulación territorial, pero también de su limitada presencia relativa dentro del conjunto de la oferta nacional de formación continua.

Tabla VI.2 Registro de acciones de formación por nombre (contiene “migración”, “migrante(s)” o “movilidad”)

No.	Clave registrada	Entidad	Año de la Estrategia	Nombre de la acción de formación	Horas	Página del Catálogo
262	C0220240112	Baja California	2022	Inclusión educativa de niñas niños y adolescentes en situación de migración (NNASM)	80	10
723	C0720240131	Chiapas	2022		80	29
1334	C0920240304	Ciudad de México	2023		60	53
3806	C1920240144	Nuevo León	2023		60	151
5379	C2620240211	Sonora	2023		60	215
1390	C0920250055	Ciudad de México	2024		60	55

¹⁸ Las intervenciones formativas, a cargo de la extinta Comisión para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), son un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos; y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022: 3).

5316	C2620240148	Sonora	2022	Planeación didáctica y propuesta de trabajo en escuelas migrantes de educación básica	40	212
1025	C0820250022	Chihuahua	2024	Estrategias para fortalecer la atención educativa de niños, niñas y jóvenes de familias de jornaleros migrantes	40	41
4643	C2320240226	Quintana Roo	2023	Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente. Docentes de educación preescolar y primaria	40	184
4906	C2420240224	San Luis Potosí	2023		40	195
2664	C1220250039	Guerrero	2024		40	106
3877	C1920250046	Nuevo León	2024		40	154
4703	C2320250059	Quintana Roo	2024		40	187
4985	C2420250070	San Luis Potosí	2024		40	199
5477	C2620250080	Sonora	2024		40	219
4986	C2420250071	San Luis Potosí	2024		(registro duplicado en el catálogo)	40

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2022, 2023 y 2024 en Educación Básica.

Los datos anteriores no significan que no existan cursos en la práctica sobre migración, sino que no están registrados con esos términos como título en el catálogo federal consultado, lo que evidencia limitaciones en la visibilidad y etiquetado temático de la oferta pública de formación continua.

Dispositivos de acompañamiento pedagógico

Finalmente, la organización de la formación y el desarrollo profesional docente incluye dispositivos de acompañamiento pedagógico, como la supervisión escolar, la asesoría técnico-pedagógica y otras figuras de apoyo a la práctica docente. Estos dispositivos buscan fortalecer el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la mejora continua mediante procesos de orientación y seguimiento situados en las escuelas (INEE, 2018b).

La evidencia institucional muestra que el funcionamiento efectivo de estos dispositivos depende en gran medida de las condiciones institucionales locales, de la disponibilidad de recursos humanos y de la estabilidad de las figuras de acompañamiento, lo que genera diferencias significativas en su alcance y continuidad.

VI.4 Infraestructura escolar

Esta sección analiza la infraestructura escolar como una condición estructural del Sistema Educativo Nacional (SEN) que incide en la provisión del servicio educativo y en las posibilidades reales de acceso, permanencia y participación del alumnado. La infraestructura se entiende como el conjunto de instalaciones físicas, equipamiento básico y condiciones materiales con las que operan las escuelas, y que permiten —o limitan— el desarrollo de los procesos educativos.

Desde una perspectiva sistémica, la infraestructura escolar constituye una condición habilitante para la implementación del currículo, el trabajo docente y la provisión de apoyos educativos. La falta de espacios adecuados dificulta la organización de grupos, la atención diferenciada, el uso de materiales didácticos y la incorporación de estrategias pedagógicas diversas (INEE, 2019).

De acuerdo con diagnósticos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el SEN se caracteriza por una marcada heterogeneidad en las condiciones de infraestructura escolar, asociada a factores territoriales, socioeconómicos y al tipo de servicio educativo (INEE, 2018a; 2019). Las escuelas ubicadas en zonas urbanas consolidadas tienden a contar con mejores condiciones físicas, mientras que aquellas situadas en contextos rurales, de alta marginación o con población dispersa enfrentan carencias persistentes en instalaciones y servicios básicos.

El INEE ha documentado que una proporción relevante de escuelas de educación básica opera con infraestructura insuficiente o deteriorada, incluyendo aulas en mal estado, falta de servicios de agua potable, electricidad o drenaje que garanticen condiciones mínimas de habitabilidad, seguridad y salubridad. También existen limitaciones en espacios indispensables para el trabajo pedagógico, como bibliotecas o áreas recreativas (INEE, 2018b). Estas condiciones inciden directamente en la operación cotidiana de las escuelas y en la experiencia educativa del alumnado.

El *Panorama Educativo de México 2018* reporta que, a nivel nacional:

- 19.0 % de las escuelas de educación básica no contaban con acceso a agua potable,
- 31.1 % carecían de drenaje, y
- 2.0 % no disponían de energía eléctrica (INEE, 2018b).

El INEE (2019) ha señalado que la desigualdad en infraestructura escolar se expresa de manera sistemática según el tipo de servicio educativo. De acuerdo con el *Informe sobre las condiciones de la infraestructura escolar en educación básica*:

- Las escuelas multigrado, comunitarias e indígenas presentan menor disponibilidad de aulas en buen estado,
- menor acceso a sanitarios funcionales,
- limitaciones en espacios pedagógicos básicos (biblioteca, dirección, áreas recreativas), en comparación con las escuelas de organización graduada ubicadas en zonas urbanas.

El Instituto concluye que estas brechas no responden a decisiones de las comunidades escolares, sino a patrones históricos de inversión desigual, lo que convierte a la infraestructura en un factor estructural de reproducción de la desigualdad educativa, particularmente relevante en contextos donde la escuela atiende a poblaciones con alta movilidad (INEE, 2019).

Asimismo, la capacidad institucional para construir, ampliar, rehabilitar o dar mantenimiento a la infraestructura escolar es desigual entre entidades federativas y depende de la disponibilidad presupuestal, de los mecanismos de gestión y de la coordinación entre niveles de gobierno. La Secretaría de Educación Pública ha señalado que estas diferencias generan variaciones importantes en la oportunidad y alcance de las respuestas ante necesidades emergentes, como el incremento de matrícula en determinadas regiones (SEP, 2020).

En conjunto, la infraestructura escolar en México refleja desigualdades estructurales del sistema educativo, que se expresan en condiciones materiales diferenciadas para la escolarización. Estas desigualdades no se originan en las características del alumnado, sino en la forma en que el sistema ha distribuido históricamente los recursos y ha priorizado determinados territorios y servicios educativos (INEE, 2018a; 2019).

En este sentido, la infraestructura escolar no debe entenderse únicamente como un componente físico del sistema, sino como un factor estructural que condiciona el ejercicio del derecho a la educación, y que interactúa con otras dimensiones analizadas en este capítulo, como la organización escolar, el currículo, la formación docente y los procesos de acceso, permanencia y acreditación.

VI.5 Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar

Como se planteó en el capítulo IV, el marco nacional establece con claridad que la educación en México es un derecho humano universal, gratuito, laico e inclusivo, sin distinción por origen nacional o situación migratoria. Tanto la Constitución como las leyes secundarias obligan al Estado mexicano a garantizar el acceso, la permanencia y la conclusión educativa de la niñez en situación de movilidad, nacionales o extranjeros, bajo el principio rector del interés superior de la niñez.

La legislación nacional y los convenios internacionales que ha firmado México obligan a la garantía del derecho a la educación de toda la niñez en el país, con independencia de su estatus migratorio, origen nacional, género, edad u origen étnico. Esto se ha traducido en ordenamientos, instructivos, manuales, protocolos y lineamientos diversos.

En materia educativa uno de estos documentos son las Normas de Control Escolar a cargo de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP que contiene la base legal, los objetivos y las normas de control escolar de educación primaria y secundaria. En el caso de este diagnóstico, conviene detenerse en las normas referentes a la educación primaria, particularmente en lo que indican para apoyar a la niñez en situación de movilidad que llega a las escuelas en México.

En la sección 3.3 Requisitos de inscripción y reinscripción, las normas de control escolar señalan que “La falta de documentación [...] no será obstáculo para garantizar sus derechos, por lo que bastará con que el educando tenga la edad establecida de acuerdo con lo señalado en la Ley General de Educación para que ejerza su derecho a recibir Educación Básica” (SEP, 2025: 69-70). De forma reiterada se señala que la falta de documentos de identidad y de antecedentes escolares no será un obstáculo para el ingreso a la educación.

Las mismas normas de control escolar señalan que la reinscripción de los alumnos en situación de movilidad se podrá realizar en cualquier momento del año escolar y que será el director del plantel quien deberá reinscribir de manera inmediata a los alumnos en el grado que indique la boleta de evaluación o, en el caso de los alumnos transnacionales el documento de transferencia.¹⁹ Asimismo señalan la importancia de promover la permanencia en la educación implementando acciones de renivelación y contando con herramientas de acompañamiento psicoemocional para fomentar la inclusión, equidad y diversidad en el aula (Numeral 1.9).

En cuanto a la conclusión del ciclo escolar, se señala que el no contar con la Clave Única de Registro de Población (CURP), no es un impedimento para la entrega de boleta escolar o del certificado, según corresponda. En caso de que una alumna o alumno necesite trasladarse antes de concluir el ciclo escolar, se le debe de entregar la boleta cancelando los espacios de los periodos que no se evaluaron por la baja o traslado a fin de facilitar la permanencia del estudiante en el Sistema Educativo Nacional (UNICEF, 2023a).

Aunque las Normas de Control Escolar y el marco jurídico vigente establecen con claridad garantías orientadas a asegurar el acceso, la permanencia y la acreditación de niñas y niños en situación de movilidad—incluyendo disposiciones explícitas para que la falta de documentación no sea un obstáculo—, su eficacia depende en gran medida de las capacidades institucionales locales para implementarlas de manera consistente (información, criterios compartidos, tiempos administrativos, acompañamiento, coordinación interinstitucional y recursos disponibles). En la práctica, esta dependencia produce una distancia entre la norma y su operación cotidiana, en la que las garantías formales pueden traducirse en experiencias heterogéneas, discrecionales o fragmentadas según entidad, escuela o actor responsable.

Un caso documentado en la Ciudad de México ilustra con claridad esta problemática. Un funcionario público, relata la situación de una adolescente retornada que cursó

¹⁹ El documento de transferencia del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) es un instrumento administrativo de carácter informativo que tiene por objeto facilitar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes que transitan entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos, mediante el registro de datos básicos sobre el grado cursado, la escolaridad previa y la situación académica del estudiante. Su uso no constituye un requisito obligatorio para la inscripción, sino un mecanismo de apoyo para la ubicación escolar y la acreditación provisional de estudios.

quinto y sexto de primaria, así como la secundaria, sin estar formalmente regularizada en el sistema: asistía a clases y era evaluada, pero no contaba con la documentación necesaria ni con un registro administrativo plenamente válido. En sus palabras, funcionaba prácticamente “como oyente”, lo que generó incertidumbre al momento de acreditar el nivel educativo (FPF-02, entrevista, 2026). Este tipo de situaciones evidencia que abrir las puertas de la escuela no equivale necesariamente a garantizar el derecho pleno a la educación si no se asegura la validez documental, la certificación oportuna y la coordinación interinstitucional.

Esta tensión constituye una condición estructural clave para comprender, en el siguiente capítulo, cómo las disposiciones normativas son vividas, negociadas y enfrentadas de manera diferenciada por la niñez en distintas situaciones de movilidad, y, en el capítulo VII, cómo esa brecha entre derecho reconocido y derecho efectivamente ejercido se convierte en barreras para la participación y el aprendizaje en contextos concretos.

El análisis desarrollado en este capítulo permitió identificar las condiciones educativas generales que el Sistema Educativo Nacional configura para la atención de la niñez en situación de movilidad. A partir de una revisión sistémica de la organización del sistema, de las escuelas y los servicios educativos, del currículo, de la formación y el desarrollo profesional docente, de la infraestructura escolar y de los procedimientos de acceso, permanencia y acreditación, se identificó que muchas de estas condiciones siguen respondiendo a disposiciones estructurales y prácticas institucionales diseñadas bajo supuestos de escolarización continua, trayectorias lineales y estabilidad territorial.

Si bien los marcos normativos y discursivos incorporan de manera explícita principios de equidad, inclusión e interculturalidad, el funcionamiento ordinario del sistema muestra capacidades limitadas de flexibilidad institucional para reconocer, acompañar y dar continuidad a trayectorias educativas atravesadas por la movilidad. En este sentido, las condiciones educativas aquí descritas no están orientadas de manera específica a la atención de poblaciones migrantes, sino que operan como referentes generales frente a los cuales la niñez en situación de movilidad debe adaptarse, negociar o enfrentar procesos de ajuste escolar.

Este capítulo analizó dichas condiciones desde una perspectiva transversal y estructural, sin distinguir aún entre los diversos tipos de movilidad ni las experiencias

concretas de las poblaciones. Esta decisión analítica busca apoyar la identificación de regularidades, vacíos y tensiones en el diseño y la operación del sistema educativo que afectan de manera amplia a la niñez migrante, independientemente de su origen, estatus migratorio o trayectoria previa.

Sobre esta base, el capítulo VII profundiza en el análisis diferenciado por tipo de movilidad, examinando cómo estas mismas condiciones educativas son vividas, negociadas y enfrentadas de manera particular por la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, la niñez de familias desplazadas por la violencia, el alumnado transnacional y la niñez en tránsito. De este modo, la distinción entre ambos capítulos no es temática, sino analítica: mientras el presente capítulo examina el sistema educativo como estructura, el siguiente se centra en las experiencias concretas de las poblaciones en su interacción cotidiana con dicho sistema.

Finalmente, el capítulo VIII retoma los hallazgos de los capítulos VI y VII para analizar cómo estas condiciones educativas se traducen en barreras para la participación y el aprendizaje en contextos específicos de movilidad, identificando los mecanismos institucionales, organizativos y pedagógicos que obstaculizan o facilitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación, así como orientaciones de política educativa para avanzar hacia mayores niveles de equidad y justicia educativa.

VI.6 Consideraciones finales

El análisis desarrollado en este capítulo muestra que las condiciones educativas que enfrenta la niñez en situación de movilidad no pueden atribuirse a una única dimensión del sistema, sino a la interacción entre múltiples componentes organizativos que operan de manera simultánea. La organización del sistema, la estructura curricular, los esquemas de formación docente, la distribución territorial de recursos y las normas de acceso y acreditación conforman un entramado que, al articularse, define las posibilidades reales de continuidad escolar.

Estas dimensiones comparten un rasgo común: fueron diseñadas para administrar trayectorias escolares relativamente previsibles. Cuando las trayectorias se caracterizan por interrupciones, traslados territoriales o cambios de sistema educativo, los mecanismos de regulación existentes tienden a operar con escasa flexibilidad, generando ajustes caso por caso y respuestas diferenciadas según la capacidad institucional local.

El efecto no es homogéneo en el territorio. Allí donde existe experiencia acumulada en atención a poblaciones en movilidad, se observan mayores márgenes de adaptación organizativa; en contextos donde la movilidad es menos frecuente o menos visible, predominan resoluciones discrecionales y procesos administrativos fragmentados. Esta variabilidad territorial constituye un elemento central para comprender las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación.

En suma, más que déficits individuales, el capítulo evidencia desajustes entre trayectorias educativas dinámicas y dispositivos institucionales relativamente estables. Esta tensión estructural permite comprender el origen de las barreras específicas que serán analizadas en el capítulo VIII.

VII. Condiciones educativas por tipo migratorio

En el capítulo VI se analizaron las condiciones educativas generales que el Sistema Educativo Nacional configura para la atención educativa en México a partir de cinco dimensiones estructurales: la organización del Sistema Educativo Nacional, de las escuelas y de los servicios educativos; la organización curricular; la formación y el desarrollo profesional docente; la infraestructura escolar; y las normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar. Dicho análisis permitió identificar un marco común de provisión educativa que, si bien rige la operación del sistema, no fue diseñado específicamente para atender trayectorias escolares atravesadas por la movilidad.

El presente capítulo retoma estas mismas dimensiones para analizar cómo se viven, se negocian y se reconfiguran en situaciones concretas de movilidad, reconociendo que su operación no produce efectos homogéneos. Por el contrario, cada tipo migratorio reconfigura simultáneamente todas estas dimensiones, de modo que no existe una ‘condición educativa’ aislada, sino configuraciones educativas específicas, producidas por la interacción entre movilidad, territorio y trayectorias educativas previas que interactúan con la temporalidad de los desplazamientos, los contextos territoriales y las trayectorias educativas previas de niñas y niños.

A diferencia del capítulo anterior, el análisis se organiza aquí por tipo y condición migratoria. Esta distinción no implica una fragmentación temática, sino un desplazamiento analítico: mientras el capítulo VI examinó al sistema educativo como estructura, el capítulo VII se centra en la interacción cotidiana entre dichas estructuras y las trayectorias concretas de movilidad. En este sentido, las dimensiones analizadas se abordan de forma integrada, en tanto en la experiencia escolar de la niñez en movilidad la organización institucional, las decisiones curriculares, la formación docente y la infraestructura escolar operan de manera relacional y situada.

En cada subapartado se aplica una matriz analítica común, construida a partir de las cinco dimensiones abordadas en el capítulo VI, lo que permite mantener la comparabilidad entre poblaciones y, al mismo tiempo, identificar diferencias sustantivas en la forma en que estas condiciones son experimentadas, reinterpretadas o tensionadas en contextos específicos de movilidad. El capítulo se estructura en cuatro

subapartados correspondientes a los tipos de movilidad considerados en el diagnóstico: la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes; la niñez de familias desplazadas por la violencia; el alumnado transnacional México–Estados Unidos; y la niñez en tránsito proveniente de Centroamérica y el Caribe.

Este análisis diferenciado permite mostrar que la movilidad no constituye una experiencia educativa uniforme, sino un conjunto de situaciones diversas que interactúan de manera desigual con el sistema educativo mexicano. Asimismo, sienta las bases para el capítulo VIII, en el que se analizarán las barreras para la participación y el aprendizaje como los mecanismos institucionales, organizativos y pedagógicos que limitan —o, en algunos casos, posibilitan— el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad en México.

VII.1 Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

La niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes constituye una de las poblaciones con mayor trayectoria histórica de movilidad interna en México y una de las más persistentemente expuestas a condiciones de escolarización precarias. Sus desplazamientos, generalmente asociados a los ciclos agrícolas, se caracterizan por una alta frecuencia, baja predictibilidad y temporalidades variables, lo que configura trayectorias educativas profundamente discontinuas. En este contexto, las condiciones generales del Sistema Educativo Nacional —analizadas en el capítulo VI— adquieren expresiones específicas que inciden de manera directa en el acceso, la permanencia y la continuidad escolar de esta población.

Organización escolar

La atención educativa dirigida a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes ha estado históricamente vinculada a esquemas institucionales frágiles, de cobertura limitada y con alta dependencia de decisiones presupuestales y administrativas. En la actualidad, únicamente los programas operados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) cuentan con recursos federales para su funcionamiento.

A partir de 2018, el CONAFE ha enfrentado una restricción presupuestal sostenida que ha afectado su capacidad operativa y las condiciones laborales de su personal educativo. Aunque no existe una serie pública homogénea de las asignaciones anuales posteriores, diversos reportes documentan recortes progresivos, visibles, por ejemplo, en la reducción de apoyos de fin de año a las figuras educativas, que pasaron de alrededor de 6 000 pesos a cerca de 980 pesos en 2024 (Aristegui noticias, 2025).

La supresión de estos recursos tuvo efectos inmediatos en la operación del programa: mientras que en el ciclo 2019–2020 se reportó la participación de 2 620 docentes en 27 entidades federativas, para 2020–2021 la cifra se redujo a 1 343 docentes en solo 15 estados (SEP, 2023). Cabe señalar que este universo docente no se dedica de manera exclusiva a la atención de la niñez en situación de movilidad, lo que matiza el alcance real de la intervención. Aun así, esta contracción evidencia el debilitamiento de una política pública específica para esta población y profundiza la deuda histórica del Sistema Educativo Nacional con la niñez jornalera agrícola migrante.

En conjunto, estas reducciones han mermado la capacidad del Estado para sostener una oferta educativa estable y específica para esta población, acentuando la fragmentación institucional y la precariedad de los servicios disponibles.

Aunque han existido servicios educativos específicos —en particular los vinculados al PAPEM—, su cobertura ha sido limitada y territorialmente desigual. En muchos contextos de destino, la oferta educativa depende de la voluntad de actores locales o de acuerdos informales entre autoridades y empleadores agrícolas, lo que introduce altos niveles de discrecionalidad en la garantía del derecho a la educación (Padilla, 2017).

Esta lógica se ilustra en el relato de un productor de Chiapas que, durante una visita en 2009, expresó su rechazo a la escolarización de hijas e hijos de jornaleros, al considerar que una mayor escolaridad reducía la disponibilidad de mano de obra. No obstante, aceptó reabrir la escuela al reconocer que esta le otorgaba legitimidad social y favorecía la comercialización del café en el mercado internacional, afectada tras la difusión del uso de mano de obra infantil (Padilla, 2017).

La organización del servicio educativo para esta población es heterogénea y depende fuertemente del contexto productivo. En espacios de agricultura de subsistencia predomina la informalidad y la ausencia total de servicios educativos: “no se les da condiciones de vivienda, no tienen apoyos para educación, no hay guardería, no hay

escuela. O sea, es una situación de informalidad total”. En contraste, en grandes empresas agroexportadoras puede existir una provisión diferenciada de vivienda, escuela y guardería. Sin embargo, incluso en estos casos, la educación no responde a una garantía estatal, sino a decisiones empresariales, lo que subordina el funcionamiento escolar a intereses privados: “las escuelas estaban dentro del terreno de la empresa... había que pedirle permiso a la empresa para poder ir” (EE/M-04, entrevista, 2025).

Actualmente, ante la ausencia del PAPEM en algunas entidades, la incorporación de niñas y niños jornaleros a escuelas generales suele estar marcada por prácticas poco sensibles a sus condiciones de vida. El desconocimiento de sus trayectorias laborales y de movilidad genera situaciones recurrentes de exclusión, como lo expresa un docente de Michoacán:

Los niños muchas veces llegan tarde a la escuela y llegan sucios, y por eso no los dejan entrar. No se toma en cuenta que llegan tarde porque antes estuvieron trabajando y que vienen sucios porque vienen directo de la cosecha y no tienen agua suficiente para bañarse antes de ir a la escuela. Algunos se paran en una toma de agua cerca de la escuela y ahí se limpian lo más que pueden, pero aun así les niegan la entrada.

Docente que atiende a niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (JAM), Michoacán, comunicación personal, 2024.

Estas prácticas reflejan una organización escolar que continúa operando bajo supuestos de homogeneidad y estabilidad, en tensión con la realidad de trayectorias educativas marcadas por la movilidad y el trabajo infantil.

Organización curricular

Las condiciones de vida de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes evidencian uno de los contrastes más marcados entre los supuestos que estructuran el sistema educativo y la diversidad real de estudiantes, escuelas y docentes. Esta tensión cuestiona principios centrales del modelo escolar, particularmente aquellos vinculados con el cronosistema, la simultaneidad, la descontextualización y la presencialidad (García, 2019).

El cronosistema organiza los contenidos, los ritmos de aprendizaje y las formas de evaluación, aun cuando su operación no siempre resulte explícita (Terigi, 2010). La

simultaneidad presupone trayectorias escolares estables, en las que el alumnado aprende los mismos contenidos al mismo tiempo (García, 2019). La descontextualización refiere a la distancia entre los contenidos escolares y las experiencias de vida del estudiantado, mientras que la presencialidad sostiene la copresencia de docentes y alumnos como condición indispensable para el aprendizaje escolar, cuando ésta se interrumpe, la enseñanza, tal como ha sido históricamente concebida, se desarticula (García, 2019; Terigi, 2021).

El apego a estos principios conduce a que la enseñanza se convierta en un esfuerzo permanente por ajustar a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes a un recorrido escolar previsto, organizado por grados anualizados y progresiones lineales, lo que Terigi (2007) denomina trayectorias teóricas. Estas trayectorias desconocen la heterogeneidad y la contingencia que caracterizan los itinerarios educativos de esta población, dando lugar a trayectorias no encausadas, desacopladas del recorrido planificado por el sistema educativo.

Un ejemplo de esta dislocación es la coexistencia de múltiples ciclos agrícolas que no coinciden con el calendario escolar nacional. En 2005, en los 15 estados que participaban en el programa de atención educativa a cargo de la SEP, se identificaron 21 ciclos agrícolas distintos al calendario escolar oficial; la mayoría de ellos presentaba duraciones de entre cinco y ocho meses (Padilla, 2017), en contraste con el ciclo escolar general cuya duración aproximada es de diez meses. A ello se suma que la asistencia diaria a la escuela depende de la duración de las jornadas laborales, del cansancio acumulado y, en el caso principalmente de las niñas, de la carga adicional de trabajo doméstico y de cuidado.

Además, la movilidad pendular y, especialmente, la golondrina responde a periodos de siembra y cosecha sujetos a condiciones climatológicas variables, lo que genera desplazamientos imprevistos y hace imposible anticipar los tiempos de permanencia escolar. Como señaló una docente: “Nosotros trabajamos según lo dicte el tomate” (Baja California Sur, 2024).

Las trayectorias educativas de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se ven profundamente afectadas por la incompatibilidad entre el calendario escolar oficial y las temporalidades de la movilidad laboral agrícola. La asistencia a la escuela se encuentra supeditada a desplazamientos constantes lo que impide la permanencia continua

durante un ciclo escolar completo, como indicó un especialista (EE/M-04, entrevista, 2025): se trata de “niñas y niños que no permanecen en un solo lugar durante un ciclo escolar completo y que tienen que estar interrumpiendo, entrando y saliendo constantemente de las escuelas”. Esta discontinuidad responde a la estrecha interrelación entre los itinerarios laboral, migratorio y educativo, pues “el educativo depende de la cuestión migratoria y de la cuestión laboral de los padres”. En este contexto, el currículo y la organización escolar pierden su función como referentes estables, y la escolarización se vuelve fragmentaria, intermitente y altamente vulnerable a los tiempos de la producción agrícola.

Como resultado, el propósito escolar suele reducirse al reforzamiento de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático básico (García, 2019; Martínez y Sánchez, 2017), dando lugar a versiones empobrecidas del currículum (Terigi, 2010) y limitando el acceso a aprendizajes esenciales (Rodríguez et al., 2019). Además, los aprendizajes adquiridos en distintos contextos rara vez son reconocidos de forma sistemática, lo que favorece la repetición de grados y la desmotivación escolar (Padilla, 2017).

Esta reducción curricular se ve reforzada por una concepción de inclusión que, aunque explícita en el discurso, sigue operando de manera restringida al no reconocer plenamente la diversidad de esta población. Si bien el discurso contemporáneo promueve una noción amplia de inclusión, en la cultura escolar persisten creencias pedagógicas y formas de organización que tienden a interpretar la diferencia como desviación respecto a una norma estandarizada. En este marco, la inclusión suele reducirse en la práctica a la atención de “casos especiales”, lo que reproduce su asociación histórica con la educación especial, particularmente desde la mirada de docentes y directivos, y limita su comprensión como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2011).

Como señaló una especialista: el discurso de la inclusión sigue estando “muy orientado a pensar en educación especial”, lo que limita la comprensión de la inclusión como el derecho de “todos aquellos que tienen derecho a estar en una escuela, sean de donde sean, vengan de donde vengan, lleguen cuando lleguen” (EE/M-08, entrevista, 2025).

Aunado a la organización curricular, los mecanismos de evaluación y seguimiento han mostrado una limitada capacidad para acompañar trayectorias educativas atravesadas

por la movilidad, a pesar de los avances tecnológicos, “no se ha encontrado la forma de dar seguimiento a los aprendizajes que acompañen la trayectoria de los niños” (EE/M-08, entrevista, 2025), lo que obliga a reiniciar procesos cada vez que se incorporan a una nueva escuela. Esta lógica se traduce en la aplicación reiterada de evaluaciones diagnósticas y en la dificultad para reconocer aprendizajes previos, reforzando la fragmentación de las trayectorias escolares y la desvinculación entre experiencias educativas vividas en distintos contextos.

Formación y desarrollo profesional docente

La formación de las y los docentes que han atendido a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se ha caracterizado históricamente por una marcada heterogeneidad. Desde los inicios del Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) coexistieron perfiles académicos diversos, que incluían docentes con formación normalista, licenciaturas en educación, estudios universitarios en otras áreas y figuras sin formación docente formal, algunas provenientes de experiencias comunitarias del CONAFE (Rojas, 2006).

Frente a esta diversidad de perfiles, el PAEPEM desarrolló propuestas de formación orientadas a dotar al magisterio de herramientas básicas para la atención educativa de esta población, a través de cursos y talleres con duraciones y contenidos variables según la entidad federativa. Si bien estos procesos abordaron temas relevantes —como el fenómeno migratorio, la organización modular del currículo en función de los ciclos agrícolas y la atención a la diversidad—, su duración, profundidad y sistematicidad fueron desiguales y altamente dependientes de la disponibilidad de recursos. Ello limitó la consolidación de una formación especializada y sostenida en el tiempo (Padilla, 2017; Rojas, 2006).

Asimismo, en el caso del INEA y el CONAFE, la formación docente se ha orientado principalmente a la operación de modelos educativos específicos, con procesos de corta duración, énfasis instrumental y escasa profundización pedagógica sobre la movilidad migratoria (Remedi, 2004; Jacobo y Armenta, 2018). Aunque el PAEPEM impulsó una formación más explícita sobre la atención a población migrante, esta fue desigual entre entidades y se fue diluyendo con el tiempo, obligando a las y los docentes

a recurrir a ofertas formativas generales, ajenas a la realidad migratoria (Yocupicio, 2006; Jacobo et al., 2010).

Las opciones de formación dirigidas a quienes atienden a niñez en situación de movilidad han sido concebidas, en su mayoría, para contextos urbanos (Yocupicio, 2006). De manera paralela, la formación inicial del magisterio en México suele desarrollarse en contextos urbanos o rurales caracterizados por cierta homogeneidad cultural y lingüística, con predominio de hablantes monolingües de español y baja intensidad migratoria (Jacobo et al., 2010). Esta distancia entre los contextos de formación y los escenarios reales de atención educativa contribuye a profundizar la brecha entre la preparación docente y las exigencias pedagógicas que implica atender a niñez en situación de movilidad.

En este escenario, la práctica docente tiende a apoyarse en lo que Diker y Terigi (1997) denominan un “enfoque práctico artesanal”, en el que la enseñanza se concibe como un oficio que se aprende principalmente en la práctica, mediante ajustes espontáneos y respuestas inmediatas a las demandas del entorno escolar. Si bien este enfoque permite cierto margen de adaptación, también revela la ausencia de una formación sistemática que brinde herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas para enfrentar contextos de alta movilidad, diversidad lingüística y precariedad institucional. Aun cuando las figuras educativas de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), del CONAFE y del INEA muestran un alto compromiso con la atención de esta población, las condiciones en las que desarrollan su labor se inscriben en una lógica de política compensatoria asociada a la teoría del déficit.

Desde la teoría del déficit se parte de identificar aquello que “les falta” a las escuelas pobres para asemejarse a las que no lo son, y a partir de ello se define qué habría que proporcionarles para que se parezcan a esas otras escuelas. Sin embargo, dado que las necesidades son amplias y los recursos escasos, lo que finalmente se les ofrece es apenas “un poquito”, con el objetivo de que se parezcan solo “un poquito” a las escuelas que no son pobres. Esta lógica sintetiza la teoría del déficit: la idea de que a estas escuelas, comunidades y grupos en condiciones de vulnerabilidad les faltan cosas y, por tanto, es necesario darles algo de aquello que no tienen, en lugar de reconocer que son diferentes y que, en consecuencia, requerirían formas distintas de atención (Schmelkes, 2012).

En este sentido, los perfiles y condiciones de trabajo de las figuras educativas pueden vincularse con la teoría del déficit, no porque su práctica sea necesariamente deficitaria,

sino porque el déficit se sitúa en las condiciones estructurales e institucionales en las que desempeñan su función educativa. Esta aclaración resulta central para evitar una lectura individualizante de las responsabilidades docentes y para ubicar el problema en el diseño y la operación de las políticas educativas.

La invisibilidad, aunada a una formación centrada en el manejo de programas educativos estandarizados, favorece que la práctica docente tienda al desarrollo de estrategias homogéneas, a las que se espera que el estudiantado en situación de movilidad se adapte. En muchos casos, esta adaptación ocurre sin los apoyos necesarios, lo que genera procesos de segregación y profundiza las desigualdades educativas (Juárez et al., 2021). Al no incorporarse las experiencias de vida, trabajo y movilidad de estas poblaciones en la organización escolar y el aula, se dificulta la construcción de significados y la apropiación de los aprendizajes, lo que se traduce en trayectorias educativas interrumpidas, bajo nivel educativo y restricciones al ejercicio efectivo del derecho a la educación (Marín, 2004; Juárez et al., 2021).

En diversos contextos de destino, las aulas a las que asiste la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes presentan una complejidad pedagógica extrema. En un mismo espacio escolar pueden confluír niñas y niños pertenecientes a distintos pueblos originarios, hablantes de hasta cinco lenguas diferentes al español, atendidos por un docente monolingüe, en aulas multigrado y multinivel. A esta diversidad se suma la presencia de niñez con alguna discapacidad, sin que existan apoyos especializados ni condiciones institucionales adecuadas para su atención. Aunque los modelos educativos dirigidos históricamente a esta población reconocen el multigrado y multinivel²⁰ como forma de organización escolar y apelan al enfoque de inclusión y a la intercultural como principios orientadores, en la práctica estos recursos resultan insuficientes frente a la complejidad real de las aulas, rebasando sistemáticamente a las y los docentes.

Cabe señalar que, durante el periodo 2002–2010 —y posiblemente después—, la propuesta educativa del PAPEM dejó de implementar estrategias específicas para la

²⁰ Las escuelas de organización multigrado no han sido concebidas “como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes” (INEE, 2019, p. 43), lo que impacta en la formación y el desarrollo profesional de maestras y maestros.

atención de la población hablante de lenguas mexicanas²¹ que habían estado presentes en sus etapas iniciales (1996–1998). En su lugar, la atención a la diversidad de pueblos originarios se justificó principalmente mediante el uso general del enfoque intercultural, sin dispositivos pedagógicos ni formativos diferenciados. Esta sustitución contribuyó a profundizar la brecha entre el diseño de la política educativa y las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje en contextos de alta movilidad y diversidad lingüística.

En consecuencia, en la actualidad no existe una estrategia sistemática de formación docente que considere de manera integral las condiciones de vida, trabajo, lengua y movilidad de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes. Esta ausencia no solo afecta a esta población, sino que constituye un problema transversal en la atención educativa a la niñez en situación de movilidad en general.

Como señala una especialista entrevistada (EE/M-08, entrevista, 2025), resulta indispensable que el magisterio comprenda que existen “realidades distintas” y que, en determinados territorios, las trayectorias educativas se caracterizan por la intermitencia: niñas y niños “se te van a ir y van a regresar algún día”. Sin embargo, esta comprensión no forma parte de manera sistemática de la formación inicial ni continua. A ello se suma que, incluso en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la reducción significativa del presupuesto destinado a la formación continua —con recursos promedio inferiores a cien pesos por docente al año— limita severamente la posibilidad de preparar al magisterio para atender trayectorias educativas marcadas por la movilidad, la intermitencia y la diversidad cultural y lingüística.

Infraestructura escolar

La infraestructura escolar destinada a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se ha caracterizado históricamente por una alta heterogeneidad y por condiciones persistentes de precariedad. Las escuelas han operado en aulas móviles, galeras, espacios improvisados o incluso camiones adaptados, cuya instalación y permanencia

²¹ En este diagnóstico se utiliza el término *lenguas mexicanas* para referirse a las lenguas indígenas del país, en concordancia con lo establecido en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Dicha ley reconoce que “*las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional*” y establece que, junto con el español, son lenguas nacionales con la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen (artículo 4).

—particularmente en las zonas de destino— dependieron durante años de la disposición de los empresarios agrícolas para facilitar espacios o apoyos materiales (Leal, 2011). Este esquema de provisión configuró una relación de dependencia estructural de la escuela frente a intereses privados y debilitó la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación (Schmelkes, 2002).

No obstante, es importante subrayar que el sector agrícola no es homogéneo. Existen agroempresas —particularmente aquellas orientadas a la exportación— que han desarrollado infraestructura y servicios para la población jornalera, incluyendo en algunos casos espacios educativos, como parte de estrategias para asegurar la disponibilidad de mano de obra y cumplir con estándares internacionales. Sin embargo, estas experiencias no son generalizables ni sustituyen la obligación del Estado de garantizar el acceso, la permanencia y la continuidad educativa en condiciones de equidad para toda la población.

Como señala un funcionario con amplia trayectoria en la atención educativa a esta población, en ciertos contextos la provisión de servicios ha estado mediada por arreglos informales y negociaciones con los empleadores agrícolas:

Antes, el productor asumía cierto grado de corresponsabilidad en esquemas vinculados con derechos fundamentales, como la educación, la salud, los cuidados y la seguridad. Negociábamos con él la instalación del servicio educativo y la construcción de la escuela, porque se trataba de un espacio privado.

Ahora la situación es distinta. Siguen llegando cientos de miles de personas, pero ya no viven dentro del campo agrícola. Lo que ocurre es que el productor explota la tierra hasta que deja de ser productiva y después la fracciona y la vende a los propios jornaleros. Así se conforman asentamientos o fraccionamientos en condiciones tremendamente precarias, contruidos con palos y plásticos, sin servicios básicos, donde se establecen las familias. Es una lógica muy parecida al feudalismo: estaba el castillo del señor feudal y, alrededor, vivían los siervos. Hoy ocurre algo similar, y es ahí, en esos asentamientos, donde se localizan los servicios educativos, ya no dentro del campo agrícola.

FPE-03, entrevista, 2025

Lo anterior da cuenta de una transformación en ciertos territorios, donde la infraestructura educativa deja de estar vinculada a los espacios productivos y se desplaza hacia asentamientos informales caracterizados por condiciones de alta precariedad. Estas configuraciones evidencian tanto la fragilidad de los arreglos basados en la corresponsabilidad de actores privados como la ausencia de

mecanismos públicos sostenidos que garanticen la continuidad del servicio educativo en contextos de movilidad laboral intensiva.

Las condiciones de infraestructura varían, además, según el tipo de movilidad migratoria. En las comunidades de origen, los servicios educativos suelen ser insuficientes y con carencias estructurales; en las zonas de destino, aunque algunas escuelas cuentan con mejores condiciones, persisten limitaciones significativas para el desarrollo de procesos educativos pertinentes (Rojas, 2004). En entidades como Sinaloa²² y Nayarit²³, se registraron avances mediante apoyos interinstitucionales, sin embargo, estas propuestas no se sostuvieron en el tiempo. Asimismo, muchos proyectos concebidos originalmente como “aulas móviles” para responder a la movilidad y a las condiciones de vida y trabajo de la niñez jornalera terminaron convirtiéndose en espacios fijos que dejaron de operar cuando se retiró el financiamiento federal. En este sentido, una especialista (EE/M-04, entrevista, 2025) advierte que “en el momento que dejó de haber recursos federales, los migrantes se borran”, lo que pone de relieve la dependencia de la atención educativa respecto de decisiones presupuestales de corto plazo y la ausencia de una estrategia estructural que garantice la continuidad de los servicios, independientemente del lugar y la duración de la estancia de las familias jornaleras agrícolas migrantes.

Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar

Aunque la normativa establece que la falta de documentación no debe impedir el acceso a la educación, en la práctica persiste una brecha significativa entre la norma y su aplicación. La carencia de actas de nacimiento y antecedentes escolares limita la

²²El *Aula Inteligente* es una propuesta pedagógica compensatoria desarrollada en Sinaloa, orientada a atender la discontinuidad escolar mediante estrategias flexibles y contextualizadas, organizadas a partir del nivel real de aprendizaje y no del grado escolar. Prioriza la lectoescritura, el pensamiento lógico-matemático y la autonomía del alumnado, a través del trabajo por proyectos y la mediación docente ajustada a trayectorias escolares discontinuas. El proyecto se inició en 2004 y vigente durante la segunda mitad de la década de 2000.

²³ El centro “Florece”, ubicado en la región tabacalera de la costa de Nayarit, cuenta con aulas equipadas y servicios integrales de educación, salud, alimentación y recreación para niñas y niños. Esta experiencia se creó en 2001 como parte del proyecto Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI), impulsado por la SEDESOL, con el objetivo de contribuir —mediante acciones interinstitucionales entre la SEP, CONAFE, la Secretaría de Salud, el DIF estatal, autoridades ejidales y comunales, productores y empresas tabacaleras— al ejercicio de los derechos de la niñez jornalera migrante, así como a la prevención y erradicación gradual del trabajo infantil (Nava, 2010).

inscripción, el reconocimiento de estudios y la acreditación de grados, afectando la continuidad educativa de la NFJAM. A ello se suma la incorporación temprana al trabajo agrícola, que incide en la asistencia regular y favorece trayectorias intermitentes (Ramírez, 2001).

El desconocimiento de las normas escolares suele convertirse en barreras para la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes. La llegada tardía a las escuelas es una situación recurrente, pero no siempre reconocida por las autoridades educativas, lo que deriva en exclusión directa como señala un especialista (EE/M-04, entrevista, 2025): “ellos pueden llegar... tres semanas o seis semanas después de que el ciclo escolar empezó... y [hay] autoridades que les dicen: ‘No, perdón, pero ya no puedes entrar’”. Frente a estas restricciones, la permanencia escolar depende con frecuencia de prácticas informales de flexibilidad y acompañamiento docente, como la atención fuera del horario escolar: “mi maestra... me atiende los sábados... me pone tareas... para que yo no me atrase”. Asimismo, en algunos contextos de migración pendular, la continuidad educativa se sostiene gracias a acuerdos no institucionalizados entre escuelas, donde “había apertura... los recibían... les aceptaban las calificaciones que traían del otro lado”, evidenciando que la garantía del derecho a la educación descansa más en voluntades individuales que en mecanismos formales del sistema.

La movilidad constante y la inexistencia de servicios educativos en todos los lugares de destino explican la concentración del alumnado en los primeros grados y el tránsito frecuente entre distintos servicios (PAEPEM, CONAFE, INEA y primaria general). Un mismo estudiante puede cursar la educación primaria en hasta cuatro sistemas distintos, lo que dificulta la certificación compatible de los estudios realizados. Como resultado, se registran altos niveles de repetición e interrupción de trayectorias, una situación documentada desde los inicios del PAEPEM y que persiste hasta la actualidad (Rojas, 2005: 117).

En conjunto, las condiciones educativas que enfrenta la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes no pueden comprenderse como carencias aisladas ni como fallas puntuales del sistema, sino como una configuración educativa específica producida por la interacción entre movilidad laboral, precariedad institucional y un sistema educativo diseñado para trayectorias escolares estables. La fragilidad de la organización del servicio, la inadecuación del calendario y del currículo, las limitaciones en la formación

docente, la inestabilidad de la infraestructura y las tensiones en la aplicación de las normas escolares se entrelazan y se refuerzan mutuamente en su interacción con trayectorias educativas inherentemente discontinuas, dificultando su reconocimiento, acompañamiento y continuidad dentro del Sistema Educativo Nacional. Este entramado de condiciones sienta las bases para comprender cómo, en el siguiente apartado, dichas tensiones se traducen en barreras concretas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar, y, en un sentido más amplio, en restricciones estructurales al ejercicio efectivo del derecho a la educación de esta población.

VII.2 Niñez de familias desplazadas por la violencia

La niñez de familias desplazadas por la violencia constituye una población cuya movilidad no responde a dinámicas económicas cíclicas ni a proyectos migratorios planificados, sino a procesos abruptos de expulsión territorial asociados a contextos de inseguridad, amenazas directas y violencia criminal. Se trata, en palabras de una directora de escuela en un albergue, de familias que se ven obligadas a huir para proteger la vida de ellas mismas y/o de sus hijas e hijos, particularmente adolescentes: “en su mayoría todos han sido forzados... mamás que decidieron sacar a sus hijos más grandes porque ya estaban a punto de matarlos; los sacan del país o del estado porque ya tenían amenazas de muerte” (DAL-03, entrevista, 2025). Estos desplazamientos forzados, imprevistos y prolongados generan, o bien profundizan, rupturas significativas en las trayectorias de vida y en los recorridos educativos de niñas, niños y adolescentes. En este contexto, las condiciones educativas generales del Sistema Educativo Nacional —analizadas en el capítulo VI— se expresan de manera particularmente crítica, al interactuar con experiencias marcadas por la pérdida del hogar, la separación familiar, la fragmentación comunitaria y el deterioro del bienestar emocional.

Organización escolar

Desde la organización del sistema educativo, la niñez de familias desplazadas por la violencia enfrenta un entramado institucional que no reconoce explícitamente el desplazamiento interno forzado como una condición diferenciada de atención educativa. A diferencia de otras formas de movilidad, esta población no ha contado ni cuenta con programas educativos específicos de alcance nacional, lo que deriva en que su atención quede subsumida en categorías generales de pobreza o vulnerabilidad social. Como señaló una funcionaria entrevistada, “el sistema educativo a nivel federal no está diseñado para las necesidades de estos estudiantes; está pensado para un común denominador y se acabó. Este tipo de situaciones quedan fuera del sistema educativo de México” (FPE-01, entrevista, 2025).

La incorporación escolar suele producirse en contextos urbanos o semiurbanos de recepción —frecuentemente en colonias periféricas— donde las escuelas enfrentan sobrecarga de matrícula, limitaciones de infraestructura y escasos apoyos

institucionales. La ausencia de mecanismos formales de coordinación interinstitucional y de transferencia de información escolar provoca que el ingreso de esta niñez dependa, en gran medida, de la capacidad de respuesta de las escuelas receptoras y de la gestión individual de las familias.

En territorios atravesados por la violencia, la escuela suele funcionar como el último espacio institucional disponible, más que como un dispositivo diseñado para responder a esta problemática. El Sistema Educativo Nacional no actúa de manera preventiva, sino una vez que la violencia ha producido rupturas significativas: abandono escolar, desplazamiento forzado, interrupciones prolongadas de la escolarización o daño psicoemocional. Cuando la violencia impide la asistencia regular —por miedo, amenazas o descomposición comunitaria—, el sistema carece de protocolos claros para sostener la escolarización, acompañar trayectorias interrumpidas o articular respuestas con otras instancias del Estado. Esto explica por qué, en numerosos casos, son los albergues, las organizaciones civiles o los proyectos comunitarios quienes terminan asumiendo funciones educativas que el sistema no logra cubrir. En este escenario, algunos albergues adquieren un papel central como espacios de protección y mediación educativa.

En términos normativos, la Ley de Migración y su reglamento constituyeron un avance relevante al reconocer a las personas migrantes como sujetos de derecho y otorgar personalidad jurídica a los albergues y a quienes defienden derechos humanos. Como explicó un especialista entrevistado, esta legislación “les da personalidad jurídica al albergue y al defensor”, lo que contrasta con contextos anteriores en los que “quien ayudaba al migrante lo podían acusar de tráfico y podía acabar en la cárcel” (EE/M-06, entrevista, 2026).

No obstante, los testimonios también advierten una tensión estructural en la política pública. Desde esta mirada crítica, “el albergue no debería de existir, debería de ser una función del Estado mexicano”, por lo que su operación termina sustituyendo responsabilidades estatales. Aunque hoy cuentan con cobertura legal para defender derechos, su existencia continúa siendo “una anomalía por la deficiencia de la política del Estado” (EE/M-06, entrevista, 2026).

A ello se suma la heterogeneidad en sus condiciones de financiamiento y profesionalización. La mayoría no cuenta con financiamiento estatal regular y opera

mediante aportaciones voluntarias o esquemas diferenciados de donatarias autorizadas. Como se señaló en entrevista, “las iglesias no patrocinan, no dan nada... darán algunas cosas, pero no es un financiador periódico del albergue”, lo que evidencia la precariedad de sus fuentes de sostenimiento. Algunos han logrado consolidarse gracias a capacidades de gestión que atraen cooperación internacional; otros dependen casi exclusivamente del voluntariado y del liderazgo personal de sus directivos, de modo que “si la personalidad carismática desaparece, el proyecto del albergue prácticamente cae”. Esta diversidad organizativa incide directamente en su capacidad para ofrecer servicios adicionales, entre ellos los educativos (EE/M-06, entrevista, 2026).

En algunos albergues, además de alojamiento, alimentación y asesoría legal, se crean condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. En muchos de estos espacios se desarrollan proyectos educativos propios —clases o talleres orientados a dar continuidad a los aprendizajes durante la estancia—, generalmente con la participación de docentes contratados o voluntarios y con apoyos puntuales de otras instituciones públicas o privadas. En algunos casos, estas alianzas resultan determinantes para materializar espacios educativos formalizados dentro del albergue: “El albergue ya tiene más de 15 años atendiendo en preescolar con el Conafe... seguían buscando cómo dar estudios a los niños más grandes. Entonces es cuando llega la organización mundial que nos apoya” (DAL-03, entrevista, 2025).

Sin embargo, los propios testimonios subrayan los límites estructurales de estas iniciativas. “Los albergues no están hechos ni en su lectura, ni en su diseño, ni en sus objetivos para proveer herramientas de perfil educativo”; cuando existen acciones formativas, suelen orientarse más a la protección inmediata que a garantizar trayectorias educativas sostenidas o inserciones laborales. En algunos casos, estos apoyos se dirigen principalmente a personas solicitantes de refugio en México, no necesariamente a quienes se encuentran en tránsito (EE/M-06, entrevista, 2026).

Estas iniciativas resultan especialmente pertinentes para niñas y niños desplazados por la violencia, ya que permiten recibir educación en el mismo espacio en el que habitan, lo que incrementa la sensación de seguridad y evita traslados externos en contextos de riesgo. Asimismo, la escolarización en algunos albergues reduce barreras económicas asociadas a la escuela regular, como el pago de transporte, cuotas escolares, uniformes o materiales, que con frecuencia resultan inaccesibles para estas familias. Como

explicó una directora de albergue, “la escuela y el albergue es totalmente gratuito, no se les cobra absolutamente nada y ellos pueden permanecer el tiempo que ellos lo necesiten... Todo el recurso viene de la asociación con la que trabajamos, maestros, psicóloga, alimentación, todo” (DAL-03, entrevista, 2025). Ello permite observar que, en estos casos, la lógica de funcionamiento se basa en la protección y el cuidado, sin condicionamientos económicos para las personas.

Al mismo tiempo, estos proyectos educativos contribuyen a restituir rutinas, vínculos y un sentido de cotidianidad que favorece la recuperación emocional tras experiencias de violencia y desarraigo, al ofrecer un tiempo y un espacio relativamente liberado de las exigencias del desplazamiento. No obstante, su continuidad depende en gran medida del financiamiento y de la estabilidad organizativa de las asociaciones que los respaldan, lo que limita su sostenibilidad a largo plazo y confirma el carácter subsidiario que actualmente ocupa la sociedad civil frente a una respuesta estatal todavía fragmentada.

Organización curricular

En muchos casos, la interrupción de la escolarización precede al desplazamiento físico, como efecto de la violencia sostenida en los territorios de origen. La violencia generada por grupos criminales, la inseguridad persistente y la percepción de riesgos —incluida la posibilidad de reclutamiento forzado— erosionan la normalidad escolar incluso antes del desplazamiento, al generar entornos que desincentivan la asistencia y fragmentan los procesos educativos.

En este contexto, la organización del currículo por grados anuales y secuencias progresivas supone continuidad pedagógica y estabilidad escolar, condiciones que difícilmente se cumplen en trayectorias atravesadas por desplazamientos forzados, miedo e inseguridad. Frente a ello, los proyectos educativos desarrollados en albergues y otros espacios alternativos funcionan como estrategias de educación flexible, capaces de ajustar contenidos a la edad, los saberes previos y la duración incierta de las estancias. Como explicó una directora de albergue: “Trabajamos con grupos multigrado... primaria baja, primaria alta, secundaria y preparatoria, y en preparatoria también atendemos a adultos... no se trata sólo de dar la formación académica, sino de una formación integral que cuide también a la familia” (DAL-03, entrevista, 2025).

Programas de educación acelerada y clases impartidas en albergues, bibliotecas u otros espacios disponibles pueden considerarse alternativas efectivas a la escolarización regular, en tanto permiten sostener procesos educativos en marcos temporales breves e inestables. En algunos casos, estos proyectos han buscado ampliar y formalizar la atención educativa en respuesta a las condiciones de movilidad: “Cuando vimos que la gente se iba a quedar más tiempo... tenía que ser algo que les permitiera concluir niveles y grados... para continuar la prepa necesitábamos un documento oficial... por eso buscamos y trabajamos de la mano con el PROBEM y con el INEA” (DAL-03, entrevista, 2025).

De manera paralela, la atención educativa frente a la violencia en el sistema educativo se ha desarrollado de forma fragmentada, a través de acciones parciales centradas en la convivencia escolar, la prevención del acoso, la cultura de paz y la educación socioemocional. Si bien estas iniciativas son coordinadas por la Secretaría de Educación Pública, no están diseñadas específicamente para atender contextos de violencia criminal, desplazamiento forzado o trauma, ni cuentan con mecanismos claros de articulación y continuidad territorial. Su implementación depende en gran medida de las capacidades locales, lo que genera respuestas desiguales entre entidades, regiones y escuelas, particularmente en zonas afectadas por la violencia del crimen organizado.

Formación y desarrollo profesional docente

Las condiciones de formación y desarrollo profesional docente adquieren un peso central en la experiencia educativa de la niñez desplazada por la violencia, particularmente en lo relativo a la atención psicoemocional, la convivencia escolar y la reconstrucción de marcos de referencia éticos. No obstante, el sistema educativo mexicano no cuenta con una estrategia sistemática de formación especializada para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes desplazados por la violencia, ni para la educación en contextos de emergencia, trauma o violencia prolongada.

En el plano pedagógico, el Sistema Educativo Nacional traslada la atención de la violencia a las escuelas y al profesorado, sin dotarlos de formación especializada, acompañamiento psicoemocional ni recursos suficientes. Aunque el currículo incorpora componentes de educación socioemocional y convivencia, estos no están

diseñados para atender a alumnado que ha vivido violencia extrema, desplazamiento forzado o amenazas directas contra la vida. En consecuencia, la atención al trauma, la reconstrucción de referentes éticos y la no normalización de la violencia quedan en manos de iniciativas individuales de docentes y directivos, más que de una política formativa estructurada, lo que da lugar a prácticas valiosas pero frágiles y poco sistematizadas.

Esta situación se expresa tanto en escuelas regulares como en proyectos educativos desarrollados en albergues, donde la respuesta educativa recae, en gran medida, en el compromiso personal de docentes y directivos que enfrentan escenarios complejos sin acompañamiento institucional sostenido. Como señaló una directora de albergue, “antes teníamos cinco espacios de terapia para 200 alumnos... era una lista de espera enorme” (DAL-03, entrevista, 2025). La insuficiencia de apoyos especializados limita así la capacidad de atención psicoemocional, no solo del alumnado, sino también de las comunidades educativas que los reciben.

Desde la experiencia en albergues, se reconoce además que el impacto psicosocial del desplazamiento no solo incide en los procesos de aprendizaje, sino que plantea retos formativos más profundos, relacionados con la normalización de la violencia en las trayectorias de vida de niñas, niños y jóvenes. En palabras de la misma directora, uno de los desafíos centrales del trabajo educativo es que “los jóvenes no vean la violencia como algo normal”, dado que provienen de contextos donde esta forma parte de la vida cotidiana y se naturaliza como forma de relación social (DAL-03, entrevista, 2025). Esta condición exige un trabajo pedagógico sostenido orientado a la reconstrucción de referentes de convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el cuidado de la vida.

En este sentido, la atención psicoemocional se configura como una condición estructural del aprendizaje y no como un apoyo complementario. Tal como lo expresó la entrevistada, “el punto número uno de trabajar con esta población es la salud mental; no puedes tener a un niño violentado dentro del aula y esperar que esté al cien para aprender” (DAL-03, entrevista, 2025).

La ausencia de estrategias específicas de formación docente para abordar estas dimensiones limita la capacidad del sistema educativo para ofrecer respuestas pedagógicas integrales, sostenidas y acordes con las condiciones de vida de la niñez de familias desplazadas por la violencia. Asimismo, el acompañamiento psicoemocional

resulta indispensable también para el propio personal educativo y de los albergues. Frente a contextos de crisis, incertidumbre y exposición constante al sufrimiento, la misma directora subrayó la necesidad de cuidar al equipo: “Nosotros tenemos a los niños, sostenemos a los papás, a toda la población, pero ¿quién nos sostiene a nosotros?”; “tenemos a la psicóloga... no solamente con la población que atendemos, sino también con nuestro equipo” (DAL-03, entrevista, 2025). Esta dimensión, fundamental para la sostenibilidad de las prácticas educativas en contextos de violencia, suele permanecer invisibilizada en las políticas de formación y desarrollo profesional docente.

Infraestructura escolar

En términos de infraestructura, la niñez desplazada por la violencia suele incorporarse a escuelas ubicadas en zonas de recepción caracterizadas por alta marginación y déficits históricos de equipamiento. Estas escuelas enfrentan dificultades adicionales para absorber incrementos súbitos de matrícula sin recursos extraordinarios.

En los albergues, las condiciones varían. En algunos casos las limitaciones son más visibles; en otros, los recursos de las organizaciones permiten contar con espacios adecuados y dignos para el desarrollo educativo: “La organización llega al albergue... termina de construir la escuela, habilitarla y diseñar los espacios para recibir a los alumnos” (DAL-03, entrevista, 2025). En ambos casos, la infraestructura opera como un factor estructural que condiciona la capacidad de respuesta educativa.

Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar

Desde el punto de vista normativo, la niñez desplazada por la violencia se encuentra formalmente amparada por disposiciones generales que garantizan el acceso a la educación aun en ausencia de documentación completa. Sin embargo, en la práctica, la aplicación de estas normas se ve obstaculizada por la pérdida de documentos, el desconocimiento normativo y, de manera central, por el miedo persistente de las familias a proporcionar información que pueda ponerlas en riesgo.

Como relató una directora de escuela en un albergue, “cuando empezamos a pedir documentos oficiales... entendimos que es el miedo tan grande que hay en las familias; por seguridad dicen: ‘no te lo puedo dar’” (DAL-03, entrevista, 2025). Aunque los

proyectos educativos en albergues permiten sostener procesos de aprendizaje durante la estancia, en la mayoría de los casos no cuentan con certificación ni reconocimiento oficial, lo que limita la continuidad educativa y el tránsito entre grados y niveles, tanto en México como en otros países.

En conjunto, estas experiencias muestran que la niñez desplazada por la violencia enfrenta una organización escolar basada en supuestos de estabilidad, continuidad y homogeneidad que resultan incompatibles con trayectorias educativas atravesadas por la movilidad forzada, el trauma y la precariedad. La ausencia de respuestas institucionales específicas y la falta de articulación entre las iniciativas educativas de albergues y el sistema educativo formal profundizan las desigualdades educativas y limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación de esta población.

VII.3 Alumnado transnacional México–Estados Unidos

El alumnado transnacional México–Estados Unidos está conformado por niñas, niños y adolescentes cuyas trayectorias de vida y escolarización se desarrollan entre dos o más países, en este caso entre México y Estados Unidos. Esto incluye tanto a quienes nacieron en México y migraron a otro país, como a quienes nacieron en Estados Unidos en el seno de familias mexicanas y posteriormente se incorporan al sistema educativo mexicano. En muchos casos, forman parte de familias con estatus migratorio mixto, lo que implica vínculos simultáneos con ambos países y movimientos recurrentes entre ellos (Zúñiga, 2020; Román y Valdéz, 2021).

Desde esta perspectiva, su rasgo definitorio no es únicamente el origen nacional, sino la experiencia educativa transfronteriza, es decir, haber cursado parte de su escolaridad en un sistema educativo distinto, con lógicas curriculares, lingüísticas y de evaluación diferentes (Román y Valdéz, 2021). En este sentido, el alumnado transnacional está conformado por estudiantes que han tenido experiencias escolares en ambos países cuyas trayectorias educativas se desarrollan a través del cruce —recurrente o definitivo— de fronteras nacionales.

Esta población incluye tanto a niñas y niños nacidos en Estados Unidos que se incorporan por primera vez al sistema educativo mexicano, como a estudiantes nacidos en México que han cursado uno o varios ciclos escolares en escuelas estadounidenses y posteriormente retornan o se insertan en escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN) (Román y Valdéz, 2021, Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

A diferencia de otros tipos de movilidad, la condición transnacional se caracteriza por la interacción directa entre dos sistemas educativos nacionales con estructuras curriculares, normativas, lingüísticas y organizativas distintas. En este sentido, las condiciones educativas analizadas en el capítulo VI adquieren aquí una expresión particular, ya que el ejercicio del derecho a la educación se ve mediado por procesos de traducción institucional, reconocimiento de trayectorias previas y ajustes escolares que no siempre se encuentran plenamente resueltos por el sistema educativo mexicano.

Desde una perspectiva sociodemográfica y de trayectorias de vida, diversos trabajos han subrayado que las experiencias educativas del alumnado transnacional se configuran como procesos acumulativos, más que como eventos aislados o

interrupciones fortuitas. En particular, los estudios de Giorguli, Gutiérrez y Angoa (2011, 2016) muestran que las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes con experiencia migratoria México–Estados Unidos se caracterizan por discontinuidades acumuladas, retornos no planeados y transiciones escolares en edades clave, lo que incrementa el riesgo de interrupción de trayectorias, reubicación en grados inferiores y exclusión escolar de facto, aun cuando exista un reconocimiento formal del derecho a la educación (Gutiérrez y Giorguli, 2011; Angoa y Giorguli, 2016).

Organización escolar

Desde el punto de vista organizativo, el SEN recibe al alumnado transnacional bajo supuestos similares a los del resto de la población escolar: ingreso por grado, adscripción a edades normativas y avance secuencial anual. Sin embargo, diversos estudios han documentado que las trayectorias del alumnado transnacional rara vez se ajustan plenamente a esta lógica, dado que sus recorridos escolares se construyen entre dos calendarios escolares, dos sistemas de evaluación y dos estructuras curriculares distintas (Zúñiga y Hamann, 2019; Román y Zúñiga, 2014).

En este marco, la atención escolar tiende a organizarse desde supuestos de déficit, en los que se asume implícitamente que el alumnado “no sabe”, en lugar de reconocer y aprovechar los conocimientos, habilidades y aprendizajes previamente adquiridos en otro sistema educativo. Esta lógica se traduce en respuestas escolares homogéneas que no distinguen trayectorias educativas transnacionales ni capitalizan los recursos lingüísticos y culturales que el propio alumnado porta (Gándara, 2022).

En la práctica, la incorporación de este alumnado suele resolverse a nivel de la escuela, particularmente por directores y docentes, quienes toman decisiones sobre la adscripción a grado, la ubicación en el grupo y la atención pedagógica cotidiana, con frecuencia sin lineamientos específicos ni apoyos técnicos especializados (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Esta forma de operación reproduce la tensión señalada con anterioridad entre una normatividad centralizada y una resolución local de los procesos escolares, trasladando la responsabilidad de la atención educativa a las escuelas.

Entre estas decisiones escolares destaca la práctica recurrente de reubicar al alumnado transnacional en grados inferiores a los ya cursados, especialmente cuando existe incertidumbre sobre la equivalencia de estudios o sobre el dominio del español. Esta

decisión organizativa, ampliamente documentada en la literatura especializada, impacta negativamente en la trayectoria escolar al generar rezago innecesario y procesos de desmoralización del alumnado (Zúñiga, et al. 2008; Gándara, 2022).

Desde la perspectiva de especialistas en educación transnacional, esta dinámica no es incidental, sino expresión de una falta estructural de preparación institucional. Como señaló un especialista entrevistado, “el sistema educativo mexicano no está preparado para recibir niños migrantes” (EE/M-02, entrevista, 2025). Ello se traduce en procesos de incorporación tardíos, resoluciones administrativas prolongadas y una alta dependencia de la capacidad de gestión de cada escuela. En consecuencia, la respuesta del sistema frente a las trayectorias transnacionales se configura de manera reactiva, una vez que el alumnado ya ha ingresado, y no como parte de una estrategia anticipatoria de atención.

En este contexto, las trayectorias del alumnado transnacional que retorna o llega por primera vez a México se encuentran directamente condicionadas por el clima político y migratorio vigente en Estados Unidos. Sarah Gallo (2025) documenta que, ante el endurecimiento de las políticas antiinmigrantes y el aumento de detenciones y deportaciones, en algunos estados de EE. UU., las escuelas públicas han tenido que asumir funciones de protección que exceden su mandato educativo, desarrollando protocolos frente a la posible intervención de autoridades migratorias, particularmente del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE). Estas medidas buscan garantizar la seguridad de estudiantes y familias, pero también evidencian un entorno de alta incertidumbre que impacta la continuidad de las trayectorias escolares.

Este escenario tiene efectos directos en México, ya que muchos retornos o llegadas no responden a decisiones educativas planificadas, sino a interrupciones abruptas derivadas de procesos de deportación, amenazas de detención o estrategias familiares de autoprotección. Como resultado, niñas, niños y adolescentes ingresan al Sistema Educativo Nacional en momentos no previstos del ciclo escolar, con documentación incompleta o con trayectorias educativas fragmentadas, lo que incrementa la probabilidad de resoluciones administrativas discrecionales, reubicaciones en grados inferiores y periodos fuera de la escuela. Así, decisiones tomadas en el ámbito de la política migratoria estadounidense atañen al sistema educativo mexicano con la responsabilidad de acompañar trayectorias escolares previamente interrumpidas, sin

que existan mecanismos institucionales suficientes para hacerlo de manera homogénea y oportuna.

En este marco de retornos forzados y trayectorias interrumpidas, la literatura especializada ha documentado que, a pesar de haber recibido atención educativa tanto en México como en Estados Unidos, este alumnado mantiene una existencia institucionalmente invisible en ambos países. Como señalan Zúñiga, Hamann y Sánchez, retomando a Johnson (2005), para muchos de sus maestros, directivos y autoridades educativas son considerados “fantasmas atrapados en dos mundos”, ya que en ninguno de los dos sistemas se reconocen plenamente sus características ni se cuenta con estrategias adecuadas para atenderlos (Zúñiga et al., 2008, pp. 30 y 44). Esta invisibilidad se ve reforzada por el hecho de que no presentan rasgos externos que los diferencien de otros estudiantes mexicanos —apellidos comunes, rasgos físicos similares, formas de vestir compartidas—, lo que dificulta su identificación institucional (Zúñiga et al., 2008).

A ello se suma que los registros administrativos educativos, como el formato 911 utilizado por la Secretaría de Educación Pública, se centran en la nacionalidad del alumnado sin recuperar información sobre el lugar de nacimiento ni sobre experiencias escolares previas en otro país. Esta limitación obstaculiza el reconocimiento de trayectorias educativas transnacionales y la identificación de necesidades específicas de atención (Zúñiga y Hamann, 2015).

Una dimensión poco visible, pero central, en la atención educativa a la niñez en situación de movilidad se relaciona con los sistemas de información del propio sector educativo. Actualmente, los instrumentos de registro escolar —como el formato 911— permiten identificar variables básicas como lugar de nacimiento o nacionalidad, pero no recuperan de manera sistemática información sobre trayectorias escolares previas en otros países ni sobre la residencia en el ciclo escolar inmediato anterior. Como ha advertido Silvia Giorguli, esta omisión limita la posibilidad de reconocer experiencias educativas transnacionales y de anticipar necesidades pedagógicas específicas. La ausencia de categorías que permitan identificar discontinuidades escolares, cambios de sistema educativo o procesos de retorno reciente produce una forma de invisibilidad institucional que impacta la planeación, la asignación de apoyos y el diseño de respuestas diferenciadas.

La evidencia empírica reciente confirma este patrón. El análisis del funcionamiento del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en Baja California muestra que, si bien existe un marco normativo general, su operación carece de mecanismos homogéneos de implementación y seguimiento, lo que deriva en prácticas diferenciadas entre entidades federativas y, en muchos casos, en resoluciones *ad hoc* a nivel escolar (López, 2023). De este modo, la responsabilidad de traducir las disposiciones normativas en acciones concretas recae principalmente en las escuelas y en sus equipos directivos, reforzando la heterogeneidad territorial en la atención del alumnado transnacional.

La presencia de este alumnado tiende a concentrarse en determinadas entidades federativas y regiones con alta intensidad migratoria, lo que genera experiencias escolares desiguales según el territorio y la familiaridad institucional con este tipo de trayectorias. En escuelas con mayor experiencia previa, se observan prácticas más flexibles de incorporación; en aquellas donde el fenómeno es menos conocido, el alumnado enfrenta mayores dificultades de ajuste organizativo y escolar (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Si bien existen escuelas que han desarrollado prácticas organizativas más sólidas — como preescolares con recursos adecuados o preparatorias que cuentan con sistemas de apoyo específicos para alumnado recién llegado—, la evidencia indica que esta oferta de “alta calidad” no constituye la norma, sino una excepción dentro del sistema educativo, a la que accede solo una proporción limitada del alumnado transnacional (Gándara, 2022). Estos aprendizajes institucionales locales no responden a una política nacional sistemática, sino a procesos acumulativos y desiguales construidos en contextos específicos (López, 2023).

Las tensiones descritas han sido ampliamente documentadas por especialistas en educación transnacional, quienes coinciden en que las principales dificultades no se originan en el alumnado, sino en los dispositivos institucionales mediante los cuales el sistema educativo lo nombra, lo clasifica y lo gestiona. Una de las barreras estructurales más relevantes es la categorización institucional que reduce la diversidad de trayectorias transnacionales a la noción de “retorno”. Como advierte Víctor Zúñiga, se trata con frecuencia de niñas y niños que “no son retornados, llegan a México por

primera vez en sus vidas”, por lo que clasificarlos exclusivamente bajo esta categoría invisibiliza su experiencia escolar previa y su condición transnacional.

En la operación cotidiana, estas tensiones se expresan en barreras persistentes para el acceso, la permanencia y la participación escolar, incluso cuando existen lineamientos normativos formales. Desde la experiencia en contextos fronterizos, se ha documentado que “a pesar de los protocolos, se sigue negando el acceso cuando llegan a mitad del ciclo escolar” (EE/M-07, entrevista, 2025), lo que evidencia la distancia entre la norma y su aplicación en las escuelas.

Asimismo, en contextos adversos marcados por políticas antiinmigrantes, las escuelas asumen funciones ampliadas que exceden lo estrictamente pedagógico, operando como redes de protección social, lo que pone en evidencia el potencial de la organización escolar para amortiguar los efectos de la exclusión social y educativa. A ello se suma una dimensión pedagógica y relacional: la falta de preparación docente y de estrategias institucionales específicas impacta directamente en la experiencia escolar del alumnado transnacional, que con frecuencia se traduce en retraimiento, baja participación y escaso involucramiento en el aula. Como señala un especialista, “regularmente son niños retraídos, que no participan, que se sientan atrás”, no por falta de capacidades, sino por la ausencia de condiciones escolares que reconozcan y acompañen su experiencia transnacional (EE/M-07, entrevista, 2025).

En conjunto, este análisis confirma que las dificultades educativas del alumnado transnacional constituyen barreras estructurales producidas por la forma en que el sistema escolar gestiona la movilidad, más que por condiciones individuales.

Organización curricular

En el plano curricular, el alumnado transnacional enfrenta condiciones educativas derivadas de la coexistencia de referentes curriculares nacionales distintos. La escolarización previa en Estados Unidos suele implicar experiencias educativas organizadas por estándares, evaluaciones formativas continuas y un énfasis distinto en áreas como lengua, matemáticas y ciencias, lo que no siempre encuentra correspondencia directa con los aprendizajes definidos por el currículo mexicano (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

A esta desarticulación se suma el predominio de una organización curricular de carácter monolingüe en ambos sistemas educativos: centrada en el inglés en el caso de Estados Unidos y en el español en el sistema educativo mexicano. Esta orientación tiende a ignorar la transferencia de conocimientos entre lenguas, a pesar de que el alumnado transnacional cuenta con repertorios lingüísticos que podrían favorecer la continuidad de los aprendizajes (Gándara, 2022).

Diversos estudios han documentado que, al incorporarse a escuelas mexicanas, el alumnado transnacional se enfrenta a procesos de alineación forzada al currículo nacional, en los que los aprendizajes adquiridos previamente no siempre son reconocidos o valorados de manera explícita (Zúñiga y Hamann, 2015; Sánchez y Zúñiga, 2010).

En el caso de la experiencia escolar previa en Estados Unidos, se ha documentado que los programas de *inglés como Segunda Lengua* priorizan el aprendizaje del idioma por encima de otras áreas curriculares, lo que genera lagunas en campos como matemáticas, ciencias y estudios sociales. Estas discontinuidades se arrastran en el tránsito entre sistemas educativos y condicionan la reincorporación al currículo mexicano (Gándara, 2022).

Si bien existen programas de educación bilingüe orientados al desarrollo de la lectoescritura en dos lenguas, la evidencia muestra que estos son escasos y se encuentran desigualmente distribuidos, lo que limita las posibilidades de continuidad curricular para el alumnado transnacional y refuerza la lógica de transición rápida hacia una lengua dominante.

A diferencia de las barreras organizativas descritas en párrafos anteriores, estas tensiones se expresan directamente en el aula, a través de ajustes pedagógicos informales realizados por los docentes, más que en mecanismos curriculares institucionalizados.

Esta desarticulación curricular no se limita a los contenidos, sino que involucra formas de organización escolar, prácticas pedagógicas y expectativas institucionales distintas entre ambos sistemas. En palabras de un especialista, “no es solamente que los niños sepan más o menos, es que vienen de otro sistema, con otra lógica escolar, y eso no siempre se reconoce” (EE/M-02, entrevista, 2025).

Como resultado, el currículo mexicano opera como un marco homogéneo que exige la adaptación unilateral del alumnado transnacional, sin dispositivos específicos para el reconocimiento de aprendizajes construidos en otros contextos educativos.

Frente a este escenario, diversos autores han planteado la necesidad de avanzar hacia un plan de estudios transnacional, bilingüe y compartido entre ambos países, particularmente en la educación media superior, que permita la certificación y acreditación binacional de los aprendizajes y ofrezca mayor continuidad a las trayectorias educativas del alumnado transnacional (Zúñiga y Giorguli, 2019; Gándara, 2022).

Formación y desarrollo profesional docente

Las condiciones educativas del alumnado transnacional también están estrechamente vinculadas a la formación y experiencia del profesorado. La literatura especializada ha documentado que la mayoría de las y los docentes de educación básica en México no recibe formación específica para atender trayectorias educativas transnacionales, ni durante su formación inicial ni en la formación continua (Zúñiga y Hamann, 2015).

Como resultado, el trabajo docente suele apoyarse en marcos pedagógicos pensados para trayectorias escolares homogéneas y monolingües, lo que dificulta el reconocimiento del bilingüismo, la multiculturalidad y los aprendizajes previos del alumnado transnacional. Esta falta de preparación favorece, en la práctica, una lectura centrada en el déficit —en lo que el alumnado “no sabe”— más que en la identificación de sus capacidades y recursos lingüísticos y culturales (Gándara, 2022).

En este sentido, uno de los desafíos pedagógicos más relevantes se relaciona con la enseñanza del español como segunda lengua a alumnado cuya escolarización previa se ha desarrollado en inglés. Guadalupe Valdés señala que la evidencia sociolingüística ha mostrado que el aprendizaje de una segunda lengua en contextos escolares no depende principalmente del dominio que el docente tenga de la lengua de origen del estudiante, ni de los métodos o materiales utilizados, sino de las condiciones relacionales y pedagógicas en las que se produce la interacción en el aula. En particular, estudios sobre adquisición de segundas lenguas han documentado que las experiencias iniciales de inserción lingüística son determinantes: cuando el alumnado enfrenta ambientes de indiferencia, corrección punitiva o desvalorización de su lengua previa, tiende a

retraerse y a limitar su participación; en cambio, cuando recibe acompañamiento, aliento y reconocimiento de sus esfuerzos comunicativos, desarrolla progresivamente competencias en la nueva lengua (Zúñiga, 2020).

Desde esta perspectiva, la principal barrera no radica en la ausencia de docentes bilingües, sino en la falta de formación pedagógica para generar entornos de aprendizaje lingüísticamente inclusivos, capaces de sostener procesos graduales de incorporación al español sin desvalorizar los repertorios lingüísticos previos del alumnado. La ausencia de estas condiciones favorece interpretaciones centradas en el déficit —por ejemplo, asumir que el estudiante “no sabe” o “no puede”— y se traduce en prácticas que limitan su participación, refuerzan su retraimiento y obstaculizan la continuidad de sus aprendizajes (Zúñiga, 2020).

En este contexto, la presencia de alumnado con experiencia escolar en Estados Unidos introduce un reto profesional emergente para el profesorado, al confrontarlo con trayectorias, referentes pedagógicos y dinámicas escolares construidas en otro sistema educativo. Esta situación evidencia los límites de una formación docente diseñada para contextos nacionales relativamente homogéneos y pone de relieve la necesidad de incorporar una perspectiva transnacional y comparada, que permita comprender no sólo la organización del sistema educativo estadounidense, sino también sus lógicas pedagógicas, formas de interacción en el aula y estilos de participación estudiantil (Hamann, Zúñiga González y Sánchez García, 2022). En esta línea, se ha planteado la necesidad de avanzar hacia la formación de docentes capaces de comprender y atender a estudiantes cuya escolaridad se construye entre dos sistemas educativos, lo que implica reconocer que México y Estados Unidos comparten una población escolar y, por tanto, desafíos pedagógicos comunes (Gándara y Jensen, 2023).

El acompañamiento pedagógico al alumnado transnacional depende en gran medida de la iniciativa individual de docentes y directivos, quienes desarrollan estrategias *ad hoc* para atender diferencias lingüísticas, estilos de aprendizaje y experiencias escolares previas. En este sentido, diversos estudios muestran que, cuando el profesorado no cuenta con herramientas específicas para comprender estas trayectorias, las dificultades derivadas del tránsito entre sistemas educativos tienden a interpretarse como problemas individuales del alumno, lo que favorece su etiquetamiento y exclusión (Román y Valdez, 2021). Al mismo tiempo, se vuelve necesario formar a las y los

docentes para reconocer las diferencias lingüísticas, culturales y pedagógicas como expresión de trayectorias diversas y no como déficits, desplazando así la lógica de adaptación unilateral hacia el reconocimiento de saberes previos (Gándara y Jensen, 2023).

Estudios centrados en la operación del PROBEM muestran que esta capacitación suele ser reactiva, localizada y basada en la experiencia acumulada, más que en un modelo sistemático de desarrollo profesional docente orientado a la educación transnacional (López, 2023). Asimismo, la escasez de docentes con formación bilingüe y con conocimientos sobre los sistemas educativos de ambos países limita las posibilidades de acompañamiento pedagógico sostenido y de aprovechamiento del capital lingüístico del alumnado transnacional, reforzando prácticas de adaptación unilateral al sistema educativo mexicano (López, 2023).

En este contexto, la formación docente requerida no puede limitarse al conocimiento de procedimientos administrativos de inscripción, sino que debe incluir herramientas pedagógicas para reconocer las experiencias sociales, culturales y lingüísticas del alumnado, comprender sus trayectorias migratorias y educativas, y diseñar estrategias de inclusión en el aula. Como ha documentado Román y Valdez (2021), esta formación debe incorporar contenidos vinculados con los derechos humanos, la migración de retorno, las dinámicas familiares y las prácticas pedagógicas inclusivas, así como traducirse en dispositivos institucionales —como protocolos de bienvenida— que faciliten la incorporación escolar de esta población. Asimismo, resulta fundamental avanzar hacia esquemas de formación que incorporen herramientas pedagógicas concretas y promuevan el intercambio binacional de experiencias docentes, bajo el reconocimiento de que México y Estados Unidos comparten una población escolar cuya atención exige marcos educativos igualmente compartidos (Gándara y Jensen, 2023).

Diversos análisis coinciden en que esta ausencia no responde a la falta de perfiles potenciales, sino a la inexistencia de estrategias de política pública orientadas a la formación inicial y continua de docentes con competencias en educación bilingüe, bicultural y transnacional, lo que convierte a la formación docente en uno de los principales nudos críticos para la garantía del derecho a la educación del alumnado transnacional (Gándara, 2022). En este contexto, la ausencia de una política nacional de formación docente específica constituye una condición estructural que limita la

capacidad del sistema para responder de manera consistente a las necesidades educativas de este alumnado, generando respuestas heterogéneas y desiguales entre escuelas y territorios.

Infraestructura escolar

En términos de infraestructura escolar, el alumnado transnacional no enfrenta condiciones diferenciadas en relación con otros grupos; sin embargo, la infraestructura disponible incide indirectamente en su experiencia educativa. Escuelas con mayores recursos materiales, acceso a tecnologías digitales y espacios adecuados suelen ofrecer mejores condiciones para la integración de estudiantes con trayectorias educativas diversas, particularmente en lo relativo al acceso a materiales en otros idiomas o al uso de recursos tecnológicos para apoyar procesos de aprendizaje.

No obstante, la evidencia muestra la existencia de fuertes desigualdades en la disponibilidad de recursos escolares entre instituciones y niveles educativos. Estas brechas son especialmente visibles en la educación preescolar, donde una proporción significativa de niñas y niños de origen latino asiste a centros con infraestructura limitada y escasa dotación de materiales, lo que condiciona desde etapas tempranas sus oportunidades de integración y aprendizaje (Gándara, 2022).

En escuelas mexicanas en contextos con infraestructura limitada, las posibilidades de ofrecer apoyos específicos —empezando por un mesabanco— se reducen, lo que incrementa las dificultades de ingreso y atención en la escuela.

Si bien las escuelas estadounidenses que cuentan con infraestructura y recursos suficientes logran sostener con mayor eficacia procesos de inclusión y permanencia escolar del alumnado transnacional, estas condiciones no representan la situación predominante dentro del sistema educativo, lo que refuerza la desigualdad territorial e institucional en la atención educativa (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar

Desde el punto de vista normativo, el marco jurídico mexicano reconoce explícitamente el derecho del alumnado transnacional a ingresar, permanecer y concluir la educación básica, y establece mecanismos específicos para la acreditación de estudios cursados

en el extranjero, como el documento de transferencia.²⁴ No obstante, diversos estudios han señalado que el conocimiento, la interpretación y el uso efectivo de estos instrumentos varían considerablemente entre escuelas y entidades federativas, lo que limita su aplicación homogénea.

La evidencia empírica indica que la operación de estas normas depende en gran medida de la capacidad institucional local para interpretarlas y ponerlas en práctica, lo que da lugar a experiencias diferenciadas de acceso, permanencia y acreditación para el alumnado transnacional.

En este contexto, prácticas como la reubicación del alumnado en grados inferiores al cambiar de sistema educativo operan como barreras normativas informales que afectan directamente la permanencia escolar. Si bien estas decisiones suelen justificarse como medidas administrativas o pedagógicas precautorias, en los hechos generan rezagos innecesarios y trayectorias escolares fragmentadas.

En algunos casos, la falta de documentación completa, —asociada a interrupciones forzadas de la trayectoria escolar en Estados Unidos—, la incomprensión de los procedimientos o la rigidez administrativa derivan en retrasos en la inscripción, reubicaciones en grados inferiores o trayectorias escolares fragmentadas. El análisis de la implementación del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) muestra que estas situaciones suelen resolverse caso por caso, no ya como un problema de acceso inicial, sino como un obstáculo para la continuidad y la acreditación escolar, en ausencia de protocolos homogéneos de seguimiento. Esta forma de operación refuerza la discrecionalidad en la atención educativa y aumenta la carga operativa que recae sobre las escuelas (López, 2023).

A estas barreras se suma el uso de categorías institucionales que, si bien buscan identificar necesidades educativas específicas, pueden operar como mecanismos de exclusión. En particular, la etiqueta de *aprendiz de inglés* ha sido señalada como un factor que limita el acceso del alumnado transnacional a cursos clave para la graduación

²⁴ El documento de transferencia es un instrumento de control escolar que permite reconocer estudios cursados en el extranjero —principalmente en Estados Unidos— y facilitar la incorporación del alumnado transnacional al Sistema Educativo Nacional; no obstante, su aplicación desigual y el desconocimiento de este mecanismo en las escuelas limitan su potencial para garantizar la continuidad educativa. *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación en educación básica*. SEP).

y para la transición a la educación superior, condicionando sus trayectorias educativas a largo plazo (Gándara, 2022).

Asimismo, algunos estudios han señalado que el retorno de niñas, niños y adolescentes en edad escolar desde Estados Unidos ha representado un desafío institucional para el sistema educativo mexicano, el cual no fue diseñado para incorporar de manera sistemática a población con trayectorias escolares transnacionales. En este sentido, la atención educativa al alumnado transnacional ha tendido a resolverse mediante respuestas fragmentadas, locales y desiguales, más que a través de una política nacional articulada que reconozca la especificidad de estas trayectorias (Zúñiga y Giorguli, 2019; Gándara, 2022). La ausencia de una estrategia integral contribuye a que las escuelas asuman, de manera individual, la traducción de las normativas, la evaluación de aprendizajes previos y la definición de rutas escolares, reproduciendo desigualdades territoriales y trasladando al propio alumnado la carga de adaptación al sistema.

En contraste con estas limitaciones, Gándara (2022) señala la existencia de mecanismos formales de reconocimiento de la alfabetización bilingüe, como el *Seal of Biliteracy* en Estados Unidos y el *Reconocimiento a la Educación Bilingüe* en Baja California, los cuales buscan valorar institucionalmente las competencias lingüísticas desarrolladas en dos lenguas y ofrecer incentivos simbólicos y académicos al alumnado transnacional.

En el ámbito escolar, el alumnado transnacional enfrenta barreras administrativas, pedagógicas y culturales que inciden directamente en su acceso, permanencia y continuidad educativa. Entre las más relevantes se encuentran la falta de reconocimiento de estudios cursados en otros países, las dificultades de acreditación y revalidación, los desfases curriculares entre ambos sistemas educativos, los retos asociados al bilingüismo y, en algunos casos, experiencias de estigmatización o exclusión en las escuelas receptoras.

No obstante, estos mecanismos de reconocimiento no se encuentran generalizados ni garantizan trayectorias educativas continuas para la mayoría del alumnado transnacional, por lo que su impacto sigue siendo acotado frente a las barreras estructurales que persisten en los procesos de acceso, permanencia y acreditación escolar.

Estas barreras no solo afectan las trayectorias escolares, sino que también impactan en el bienestar socioemocional de niñas, niños y adolescentes (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Vargas, 2022).

En conjunto, las trayectorias del alumnado transnacional México–Estados Unidos ponen de relieve la necesidad de respuestas educativas diferenciadas, capaces de reconocer la especificidad de las experiencias escolares binacionales, valorar los saberes lingüísticos y culturales construidos en ambos contextos y garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación desde un enfoque de equidad y justicia educativa, superando visiones homogéneas de la escolarización.

De manera más amplia, el análisis del alumnado transnacional muestra que las condiciones educativas definidas de forma general por el Sistema Educativo Nacional se experimentan de manera particular cuando las trayectorias escolares atraviesan fronteras nacionales. La organización escolar, el currículo, la formación docente, la infraestructura y las normas de control escolar operan como marcos generales que no siempre logran reconocer plenamente la complejidad de estas trayectorias, generando procesos de ajuste local, negociación institucional y adaptación individual que recaen de manera desigual en escuelas y estudiantes.

Este análisis permite identificar que la experiencia educativa del alumnado transnacional no está determinada únicamente por la existencia de normas o dispositivos formales, sino por la distancia entre los marcos normativos y su operación cotidiana en contextos escolares concretos. Esta tensión será retomada en el capítulo VIII, al analizar cómo dichas condiciones se traducen en barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) específicas para el alumnado transnacional, y cómo dichas barreras pueden ser transformadas mediante arreglos institucionales más flexibles y pertinentes.

VII.4 Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

La niñez en tránsito proveniente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe constituye uno de los grupos que enfrenta las condiciones educativas más inestables y precarias dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Se trata de niñas y niños que se desplazan a través del territorio mexicano como parte de trayectorias migratorias internacionales marcadas por la incertidumbre, la temporalidad y la ausencia de un horizonte claro de asentamiento. Estas trayectorias pueden estar asociadas a procesos de tránsito hacia Estados Unidos, Canadá y otros destinos, a la espera de resoluciones en solicitudes de refugio o asilo, o bien a retornos forzados y reconfiguraciones constantes de los recorridos migratorios.

Esta inestabilidad se expresa, en la práctica, en trayectorias educativas fragmentadas que obligan a ensayar formas alternativas de escolarización. Como señala una maestra que trabaja en un albergue para población migrante, “los niños están en constante movilidad, por eso los proyectos no pueden durar más de una o dos semanas; si no, se rompe completamente el proceso” (DAL-01, entrevista, 2025). De acuerdo con UNICEF (2023), las trayectorias de esta población se desarrollan en condiciones de alta exposición a violencia, separación familiar, detención y estrés, factores que inciden directamente en el bienestar emocional, la disposición al aprendizaje y la posibilidad misma de ejercer el derecho a la educación de manera continua.

Organización escolar

La niñez en tránsito, al igual que las otras poblaciones consideradas en el diagnóstico, se enfrenta a un sistema diseñado bajo el supuesto de estabilidad territorial y escolarización continua. Como se mostró en el capítulo VI, la estructura del SEN — basada en calendarios escolares uniformes, progresión anual por grados y acreditación periódica— resulta poco compatible con procesos de movilidad prolongada o indefinida. En el caso de la niñez en tránsito, esta incompatibilidad se traduce en accesos educativos intermitentes, estancias escolares de corta duración o, en muchos casos, en la no incorporación a la escuela formal durante su permanencia en el país.

La evidencia empírica documentada por Gluckman (2021) muestra que la escolarización en escuelas regulares es la excepción más que la regla. Aun cuando existen marcos normativos que garantizan el derecho a la educación sin distinción por situación migratoria, las familias suelen posponer o evitar la inscripción escolar debido a la incertidumbre sobre la duración de su estancia, los cambios frecuentes de lugar de residencia —albergues, casas temporales o espacios comunitarios— y la expectativa de continuar el trayecto migratorio en el corto plazo, así como por los riesgos del entorno y los costos asociados a la escolarización fuera del albergue. En palabras de una coordinadora de albergue, la escuela surge precisamente para:

evitar que las personas salieran y expusieran a los niños ya que estamos ubicados a pie de calle y es peligroso cruzar a la escuela más cercana [...]. Por el lugar en estamos ubicados y por el contexto de las personas en movilidad, aunado a los costos en cuotas, uniformes y materiales es muy complejo que las personas puedan sostener el llevar a los niños a la escuela (RAL-01, entrevista, 2025).

La escolarización durante el tránsito suele realizarse desde iniciativas educativas impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, particularmente aquellas que operan en albergues y espacios comunitarios. Estas experiencias se distinguen porque adaptan deliberadamente los dispositivos educativos a la temporalidad, la discontinuidad y las condiciones emocionales de las trayectorias migratorias, en contraste con los modelos estandarizados del SEN.

Una de las limitaciones más comunes que enfrentan estas iniciativas es la falta de reconocimiento oficial de los estudios impartidos. En un albergue que se visitó durante el trabajo de campo, la obtención de una clave oficial como escuela representó un avance significativo al permitir la certificación de estudios de preescolar, primaria y secundaria. No obstante, la coordinadora del espacio señaló que este reconocimiento también implicó una carga administrativa considerable y la necesidad de alinearse al modelo educativo de la SEP, distinto al que se desarrolla en el albergue, lo que se traduce en una doble exigencia de planeación y registro:

Ahora el reto es poder hacer todo ese montón de papeleo... la maestra a veces tiene todo planeado y estructurado, pero no puede terminar lo que tenía planeado porque tiene que hacer esa pila de papeles (RAL-01, entrevista, 2025).

Organización curricular

En términos curriculares, el currículo nacional común opera como un marco poco permeable a trayectorias educativas discontinuas y a aprendizajes desarrollados fuera de la escuela. Durante el tránsito, niñas y niños construyen aprendizajes significativos —formas de alfabetización digital, conocimientos geográficos, habilidades de cuidado colectivo y resolución de problemas— que no suelen ser reconocidos por el sistema escolar formal. Estos “fondos de conocimiento en tránsito” (Gluckman, 2021) no encuentran un lugar en los marcos curriculares oficiales, lo que contribuye a la desconexión entre la experiencia educativa de la niñez migrante y las expectativas escolares.

Los testimonios recuperados muestran que estas limitaciones se enfrentan mediante propuestas pedagógicas flexibles, organizadas por proyectos de corta duración —de una a dos semanas— y por grupos definidos por niveles de desarrollo, más que por grados escolares. Esta organización evita encasillar al alumnado según su edad y permite reconocer trayectorias educativas interrumpidas:

Trabajamos con cuatro grupos: el grupo amarillo, integrado por niñas y niños de 4 y 5 años, equivalente al nivel preescolar; el grupo azul, conformado por niñas y niños de 6 a 8 años, similar a primaria baja, que aún no son plenamente lectoescritores, pero ya cuentan con nociones básicas del alfabeto, consonantes y vocales; el grupo verde, que reúne a niñas y niños de entre 9 y 11 años, correspondiente a primaria media y alta; y finalmente el grupo naranja, integrado por adolescentes de 12 a 17 años (DAL-01, entrevista, 2025).

Asimismo, el trabajo cotidiano evidencia la presencia de diversidad lingüística en los espacios educativos de atención a niñez en tránsito. Si bien la mayoría de las niñas, niños y adolescentes provenientes de América Latina habla español, se identifican también estudiantes cuya lengua materna es distinta —como el criollo haitiano, el francés o el portugués—, particularmente en el caso de quienes provienen de Haití, Brasil, Belice o algunos países del Caribe. En estos casos, el uso del español se construye de manera progresiva a partir de la convivencia, el apoyo entre pares y la mediación pedagógica. De este modo, más que una condición generalizada, el multilingüismo aparece como una característica situada pero relevante de la experiencia educativa en tránsito, que plantea desafíos específicos para la enseñanza y la comunicación en el aula.

- La dimensión socioemocional como eje organizador del trabajo educativo

En los contextos de tránsito, el componente socioemocional no opera como un complemento del currículo, sino como una condición estructural que posibilita —o limita— cualquier proceso de aprendizaje. UNICEF (2023) subraya que la exposición prolongada a violencia, miedo e incertidumbre afecta dimensiones fundamentales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y la regulación emocional, condiciones que rara vez son consideradas en la organización escolar formal.

Desde el trabajo de campo se observa que, en algunos albergues, la atención educativa se organiza deliberadamente desde una prioridad socioemocional. Una docente explicó que cada proyecto incorpora espacios para la regulación emocional y la introspección, utilizando bitácoras semanales donde niñas y niños reflexionan sobre cómo se sintieron y qué aprendieron (DAL-01, entrevista, 2025). Esta lógica se extiende también a madres, padres y cuidadores, mediante talleres de crianza positiva orientados a acompañar procesos de duelo, miedo e incertidumbre.

Los testimonios dan cuenta de la presencia cotidiana de relatos asociados a experiencias extremas de violencia durante el tránsito:

A veces estoy dando una clase y, de repente, algún niño comenta que durante el trayecto por la selva del Darién lo mordió una serpiente o que vio a una persona muerta. En el trabajo cotidiano, escuchar este tipo de historias se vuelve algo frecuente; es, de alguna manera, parte del día a día. Por ejemplo, durante la celebración del Día de Muertos realizamos una actividad sobre el altar, como una tradición mexicana para acercarnos al tema del duelo, pero inevitablemente surgieron relatos personales. Algunos niños decían: “la muerte no es bonita, porque a mi tío le pasó esto o lo otro”. Ante estas situaciones, nuestro enfoque es reconocer lo que vivieron sin negarlo ni minimizarlo, pero procurando no revictimizarlos. Siempre intentamos decirles: “sé que viviste cosas muy difíciles, no voy a decir que no pasó, pero ahora estás aquí, estás a salvo y estás bien”. Agradecemos que compartan sus experiencias, reconocemos su fortaleza al expresarlas y los acompañamos a centrarse en el aquí y el ahora, ayudándolos a resignificar su experiencia desde un lugar de mayor seguridad y cuidado. (DAL-01, entrevista, 2025).

Ante estas situaciones, el trabajo pedagógico se orienta a reconocer las experiencias vividas sin revictimizarlas, enfatizando el aquí y el ahora como un espacio de seguridad y cuidado. Como señaló la docente, el objetivo es acompañar la resignificación de la experiencia desde un lugar de mayor estabilidad emocional.

Asimismo, el abordaje integral incluye condiciones materiales básicas que inciden directamente en el aprendizaje. La responsable del área educativa en un albergue explicó que cerca del 90% de la niñez atendida presenta síntomas asociados a mala alimentación, fatiga o anemia, lo que obliga a fortalecer apoyos alimentarios como condición mínima para la participación educativa.

Formación y desarrollo profesional docente

La formación y el desarrollo profesional docente constituyen otra condición crítica para este grupo. La evidencia disponible indica que el profesorado que llega a interactuar con niñez en tránsito rara vez cuenta con formación específica para comprender las particularidades de estas trayectorias, los efectos emocionales del tránsito prolongado o las dinámicas familiares asociadas a la migración forzada. Gluckman (2021) señala que, incluso en contextos donde se permite el acceso escolar, las prácticas docentes tienden a centrarse en la adaptación del alumnado al ritmo y contenidos del aula, sin estrategias sistemáticas de acompañamiento psicosocial ni reconocimiento de los saberes construidos en la movilidad.

Un informe de UNICEF (2023b) refuerza este hallazgo al señalar que los sistemas educativos de la región carecen de estrategias formativas orientadas a la atención de niñez migrante en contextos de emergencia o tránsito, lo que deja al profesorado sin herramientas para responder a situaciones de trauma, duelo, ansiedad o violencia vivida. Esta ausencia formativa limita la capacidad de las escuelas para ofrecer experiencias educativas significativas incluso cuando el acceso escolar es posible.

Infraestructura escolar

La atención educativa dirigida a la niñez en situación de movilidad en tránsito por México se desarrolla, en la mayoría de los casos, en condiciones materiales marcadas por la provisionalidad, la precariedad y la heterogeneidad territorial. A diferencia de otros grupos de niñas y niños migrantes, esta población no cuenta —o no ha contado de manera sistemática— con propuestas educativas específicas e institucionalizadas por parte del Sistema Educativo Nacional que se implementen en los espacios escolares disponibles. Ello se traduce en una oferta educativa diversa, fragmentada y mayoritariamente desvinculada del sistema escolar regular.

Algunos albergues que atienden a población en situación de movilidad desempeñan un papel central en esta dinámica, al funcionar como espacios de hospitalidad y provisión de servicios múltiples, que en algunos casos incluyen apoyos educativos. No obstante, la infraestructura de estos espacios suele estar concebida principalmente para el alojamiento y la asistencia básica (alimentación, higiene y atención humanitaria), más que para la educación formal, lo que limita las condiciones materiales necesarias para el desarrollo de procesos educativos continuos o estructurados (Alonso, 2024). En este sentido, dichas condiciones no pueden entenderse únicamente como déficits de infraestructura, sino como la expresión concreta de una lógica de atención predominantemente humanitaria y de emergencia, en la que la educación aparece como un servicio complementario.

En términos de infraestructura, la niñez migrante en tránsito no asiste predominantemente a escuelas públicas, sino a una diversidad de espacios educativos adaptados o improvisados, tales como aulas habilitadas dentro de albergues para personas migrantes, salones comunitarios o espacios religiosos, así como aulas móviles o carpas temporales instaladas como respuesta a situaciones de emergencia y movilidad prolongada. Estos espacios alternativos se caracterizan por contar con infraestructura básica y limitada, mobiliario improvisado, recursos didácticos mínimos y acceso restringido a servicios complementarios como bibliotecas, tecnologías educativas o conectividad digital (UNICEF, 2023b). No obstante, es importante señalar que en algunas entidades federativas existen albergues que han desarrollado infraestructura educativa sólida y bien equipada, incluyendo escuelas formales con servicios completos, construidas explícitamente para brindar atención educativa a la niñez en situación de movilidad.

En algunos casos, niñas y niños logran incorporarse a escuelas públicas, particularmente en ciudades de destino temporal o de espera prolongada; sin embargo, esta posibilidad suele verse limitada por barreras administrativas y por la saturación escolar, especialmente en zonas fronterizas. Cuando la atención educativa se brinda en escuelas públicas regulares, estas cuentan con infraestructura formal —aulas, servicios sanitarios y espacios recreativos—; no obstante, con frecuencia enfrentan grupos numerosos, condiciones de sobrecarga y escasa capacidad institucional para responder a la diversidad lingüística, cultural y socioemocional que caracteriza a la

niñez migrante en tránsito. En general, no existen áreas específicas para la atención psicosocial, ni condiciones materiales que garanticen confidencialidad, acompañamiento emocional o atención diferenciada a niñas y niños que han experimentado violencia, desplazamiento forzado o separación familiar. Asimismo, la accesibilidad para niñez con discapacidad es prácticamente inexistente en la mayoría de los espacios (UNICEF, 2023b).

Normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar

Aunque las normas de control escolar establecen que la falta de documentación no debe constituir un obstáculo para el acceso a la educación básica, la operación cotidiana de estas disposiciones depende en gran medida de la capacidad institucional a nivel local y de la voluntad de actores escolares específicos. Los testimonios recuperados durante el trabajo de campo evidencian que, en numerosos casos, niñas y niños asisten a actividades educativas en albergues sin que los estudios cursados sean reconocidos de manera oficial, debido a las implicaciones administrativas y normativas que conlleva la obtención de una clave escolar.

En el caso de la niñez en tránsito, esta dependencia se traduce en experiencias educativas profundamente desiguales: mientras algunos niños y niñas logran incorporarse de manera temporal a escuelas con apoyos informales, otros permanecen completamente fuera del sistema educativo durante su estancia en México (Gluckman, 2021; Padilla, 2021). A ello se suma que la incertidumbre jurídica y migratoria —detenciones, cambios en los procedimientos de asilo o el riesgo constante de deportación— inhibe tanto a las familias como a las propias escuelas para iniciar procesos de inscripción y acreditación, aun cuando el marco normativo vigente lo permite (UNICEF, 2023a). Como resultado, el ejercicio del derecho a la educación se configura de manera frágil, provisional y altamente dependiente del contexto local.

Algunos testimonios dan cuenta de que, si bien en años recientes se han flexibilizado ciertos requisitos administrativos —permitiendo el registro mediante cartas compromiso, actas de nacimiento o pasaportes—, persisten resistencias en escuelas regulares y una fuerte dependencia de la disposición de autoridades y personal escolar para hacer efectivos estos mecanismos. Esta situación produce trayectorias educativas

inestables y discontinuas, incluso en un contexto normativo que reconoce explícitamente el derecho a la educación de niñas y niños migrantes.

Frente a estas limitaciones, algunos albergues han desarrollado modelos educativos flexibles en términos de tiempos, organización curricular, metodologías y criterios de acreditación, con el objetivo de responder a escenarios cambiantes de tránsito, espera, retorno o asentamiento prolongado. Un ejemplo de ello se documenta en el trabajo de campo realizado en un albergue de atención a población migrante, donde una responsable educativa explica que:

la escuela ha cambiado muchísimo porque nos hemos ido adaptando a las necesidades de la población. Antes había un flujo constante de personas en tránsito, pero cuando se cerraron las posibilidades para continuar hacia Estados Unidos, la gente empezó a quedarse más tiempo. Ahí nos dimos cuenta de que ya no podía ser solo una escuela de español y matemáticas, sino un espacio que les permitiera ir concluyendo grados y niveles educativos (DAL-03, entrevista, 2025).

Esta transformación implicó el reto de garantizar documentos con validez oficial que respaldaran las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes migrantes, incluso ante una eventual reanudación de su movilidad. Como señala la misma responsable educativa, “necesitábamos un documento que fuera legal en México y que también les sirviera si más adelante continuaban su trayectoria migratoria; por eso buscamos el acercamiento con la responsable del PROBEM en la entidad, para trabajar en equipo y asegurar que nuestros alumnos tuvieran ese respaldo legal, sin importar su nacionalidad” (DAL-03, entrevista, 2025). Estas acciones no solo favorecen la continuidad educativa, sino que también inciden en las decisiones familiares relacionadas con la permanencia en México, la salida del albergue y los procesos de integración local.

Al mismo tiempo, el testimonio subraya el carácter dinámico y permanentemente desafiante de este tipo de iniciativas: “trabajar con población en movimiento implica retos que nunca se terminan; la realidad sociopolítica cambia, la movilidad cambia, y la escuela no puede decir ‘esta es mi estructura y así voy a trabajar siempre’; es la población la que nos mueve y nos obliga a ajustarnos constantemente” (DAL-03, entrevista, 2025). Si bien muchas de estas experiencias enfrentan limitaciones estructurales y de sostenibilidad, en varios casos constituyen ejemplos claros de buenas prácticas educativas, al priorizar el interés superior de la niñez, reconocer la

diversidad de trayectorias y generar condiciones de acogida y restitución del derecho a la educación allí donde el sistema formal difícilmente logra operar con pertinencia. En conjunto, las condiciones educativas que enfrenta la niñez en tránsito se caracterizan por una profunda desconexión entre la lógica del sistema educativo y la realidad de sus trayectorias migratorias. Los testimonios muestran que las barreras para la participación y el aprendizaje no emergen únicamente en el espacio escolar, sino que anteceden a la escuela y atraviesan dimensiones emocionales, jurídicas y materiales. En este escenario, la educación en contextos de tránsito se configura más como un proceso de acompañamiento y cuidado que como una trayectoria escolar continua, lo que evidencia los límites de una respuesta educativa que no ha sido diseñada para atender condiciones de movilidad prolongada.

Cuadro VII.1. Matriz comparativa de condiciones educativas por tipo migratorio

Dimensión (cap. VI)	Marco común del SEN y principales tensiones en contextos de movilidad	VII.1 Jornaleros agrícolas migrantes (NFJAM)	VII.2 Desplazamiento interno por violencia	VII.3 Alumnado transnacional México–EE. UU.	VII.4 Niñez en tránsito (CA/Caribe/Sudamérica)
1) Organización del sistema, escuelas y servicios	Oferta pensada para estabilidad territorial, progresión anual y gestión escolar “regular”.	Oferta frágil por cobertura limitada y territorialmente desigual; subordinada a arreglos locales y, en ocasiones, a intereses privados/empleadores. Recortes presupuestales (CONAFE); debilitamiento (INEA); eliminación (PAEPEM en 2021). Prácticas escolares bajo supuestos de homogeneidad que sancionan “llegadas tarde/suciedad” sin reconocer condiciones de vida y trabajo.	No existe reconocimiento institucional del desplazamiento como condición diferenciada; ausencia de programa nacional específico; el ingreso depende de las escuelas receptoras (sobrecarga) y gestión familiar; albergues/OSC como mediación educativa y protección sin articulación estable con SEN; continuidad condicionada por financiamiento externo.	Ingreso escolar bajo lógica “regular” (grado/edad), pero desconociendo trayectorias que se construyen entre dos sistemas (México-EE.UU.); Respuestas reactivas y localizadas (directivos/docentes) sin lineamientos homogéneos; alta heterogeneidad territorial; “retorno” como categoría limitada que invisibiliza trayectorias transnacionales.	Incompatibilidad alta con el modelo educativo del SEN; escolarización formal es la excepción; acceso intermitente o nulo a escuela regular; predominan iniciativas en albergues/OSC que se adaptan a temporalidad/discontinuidad; Lograr clave escolar es excepción; cuando existe, implica carga administrativa y alineación “por simulación” (doble planeación/papeleo) con SEP.

<p>2) Organización curricular</p>	<p>Currículo nacional común con secuencias por grado, tiempos definidos y evaluación asociada a continuidad.</p>	<p>Desfase estructural entre calendario escolar y ciclos agrícolas múltiples; movilidad imprevisible. Desconocimiento de los saberes derivados de la migración y de trayectorias “no encausadas”. Resultado: reinicios, currículo reducido o “empobrecido” a conocimientos básicos (lectoescritura y matemáticas), generando repetición, interrupción de trayectorias y desmotivación.</p>	<p>Interrupciones de la escolaridad preceden al desplazamiento (la violencia erosiona la continuidad educativa). Proyectos en albergues operan como educación flexible/multigrado, contenidos ajustados a estancia incierta y saberes previos; Vinculaciones puntuales (PROBEM/INEA) para concluir niveles cuando la estancia se prolonga. Acciones oficiales sobre convivencia/cultura de paz: fragmentadas y no específicas para atender violencia criminal/trauma.</p>	<p>Desajustes de contenidos, prácticas y expectativas entre currículos nacionales; Alineación “unilateral” y forzada al currículo mexicano; reconocimiento limitado de aprendizajes previos; desconocimiento de saberes; procesos de enseñanza del español en entornos pedagógicos que no reconocen su condición bilingüe ni sus experiencias lingüísticas previas, y que se sostienen en supuestos monolingües sobre el aprendizaje; prácticas de corrección punitiva o desvalorización del uso del inglés; ajustes pedagógicos informales (no institucionalizados).</p>	<p>Currículo nacional poco permeable a trayectorias discontinuas, no reconoce “fondos de conocimiento en tránsito”. Respuesta en albergues: proyectos de 1–2 semanas, grupos organizados por nivel (no por grado), multilingüismo como condición; ámbito socioemocional como eje organizador (contención, bitácoras, regulación emocional, crianza positiva, trabajo con familias y cuidadores).</p>
------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3) Formación y desarrollo profesional docente	Formación docente generalista; poca preparación para movilidad territorial (y, en algunos casos, diversidad lingüística/traumática).	Heterogeneidad histórica (PAEPEM, CONAFE, INEA) con formación específica desigual y a menudo instrumental (orientada a la operación de modelos). Aulas de complejidad extrema (multigrado/multinivel, con múltiples lenguas y discapacidad sin apoyos). No hay estrategia sistemática integral para lengua/movilidad/trabajo; presupuesto de formación continua insuficiente.	Sin estrategia sistemática para educación en emergencia/trauma/violencia prolongada. Atención recae en compromisos individuales; insuficiencia de acompañamiento psicosocial sostenido. Necesidad de cuidado socioemocional del personal educativo como condición de sustentabilidad.	Docentes sin formación específica para trayectorias transnacionales; Acompañamiento depende de iniciativa individual y experiencia acumulada del PROBEM con capacitación localizada/reactiva.	Docentes del SEN rara vez formados para migración en tránsito/trauma/duelo; limitaciones para acompañamiento psicosocial; En albergues se desarrolla práctica especializada (contención, enfoque integral), pero sin soporte en el SEN.
4) Infraestructura escolar	Infraestructura escolar formal como supuesto; recursos condicionan capacidad de inclusión/atención diferenciada.	Precariedad histórica: aulas móviles/galeras/espacios improvisados; dependencia de la disposición de los empleadores. Transformación hacia asentamientos precarios e informales sin servicios; proyectos de “aulas móviles” se vuelven fijos y caen cuando se retira	Escuelas receptoras en periferias marginadas con déficits; dificultad para absorber aumento de matrícula. Albergues: variación fuerte; algunas OSC habilitan espacios dignos (incluso escuelas	Infraestructura no diferenciada, pero los recursos determinan la capacidad de integración (tecnología/materiales, apoyos lingüísticos). En contextos precarios, faltan incluso condiciones mínimas para atención.	Predominan espacios educativos adaptados o improvisados (albergues, salones comunitarios, carpas); infraestructura limitada. Excepción: algunos albergues con escuela formal bien equipada. Escuelas públicas: saturación y sin espacios para atención psicosocial/confidencialidad/protección.

		financiamiento. Infraestructura educativa como reflejo del retiro de corresponsabilidad y de la fragilidad institucional.	construidas), otras operan con limitaciones; Capacidad de respuesta condicionada por recursos externos.		
5) Normas de acceso, permanencia y acreditación	La norma reconoce el derecho de acceso aún sin documentación, pero la aplicación es local y discrecional; la acreditación supone continuidad y registros estables.	Brecha entre norma-práctica: documentos de identidad y antecedentes escolares limitan la inscripción y la certificación; Llegadas tardías pueden ser causa de negación de ingreso. Continuidad depende de flexibilidad informal (docente, acuerdos entre escuelas). Tránsito entre distintos modelos (PAEPEM/CONAFE/INEA /primaria general) dificulta la certificación compatible; provoca interrupción de trayectorias y exclusión educativa.	Amparo normativo general, pero práctica obstaculizada por pérdida de documentos y, sobre todo por miedo a proporcionar información por cuestiones de seguridad. Estudios en albergues suelen carecer de reconocimiento oficial; débil articulación SEN–albergues limita la continuidad.	Existe marco de acreditación (p. ej. documento de transferencia) pero su uso efectivo es desigual por entidad/escuela. Resoluciones caso por caso: retrasos, aplicación de exámenes de ubicación en español y sobre currículo nacional, reubicación en grados inferiores, fragmentación de trayectorias.	En teoría no se exige documentación para ingresar a la escuela; en la práctica, depende de voluntad y capacidad local. Sin clave escolar y/o articulación con SEP, los estudios en albergues no se reconocen; Incertidumbre jurídica (detención/asilo/deportación) inhibe inscripción/acreditación; Cuando hay clave, aumenta la carga administrativa y la doble exigencia en la planeación y el registro de estudiantes en SEP.

Nota: La matriz compara cómo las cinco dimensiones estructurales del SEN se reconfiguran en cada tipo migratorio. No presenta “carencias aisladas”, sino configuraciones educativas producidas por la interacción entre movilidad, territorio y trayectorias previas.

VII.5 Consideraciones finales

El Sistema Educativo Nacional (SEN) no se modifica formalmente cuando atiende a la niñez en situación de movilidad; sin embargo, sí se transforma la manera en que sus dimensiones operan en la práctica. Las cinco condiciones analizadas en este capítulo — la organización escolar; la organización curricular; la formación y el desarrollo profesional docente; la infraestructura escolar; y las normas para el acceso, la permanencia y la acreditación escolar— son comunes a todo el estudiantado en México. No obstante, no producen los mismos efectos cuando interactúan con trayectorias escolares atravesadas por la movilidad laboral, el desplazamiento forzado, la escolarización binacional, el tránsito migratorio prolongado o la llegada permanente a México. En estos contextos, dichas dimensiones funcionan de manera distinta, al encontrarse con trayectorias no previstas por el diseño del SEN.

Las manifestaciones de estas cinco condiciones en cada población no se presentan como circunstancias aisladas, sino como procesos que se producen de manera simultánea y se refuerzan entre sí. Por ejemplo, el desfase entre el calendario escolar y los ciclos agrícolas en la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes no constituye únicamente un reto curricular; genera, al mismo tiempo, desafíos organizativos (ingresos en cualquier momento del ciclo escolar), normativos (documentación y posibilidades de acreditación), pedagógicos (reinicios constantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje) e incluso de infraestructura (uso de aulas móviles o temporales). Por ello, la matriz no busca fragmentar las condiciones educativas, sino mostrar el entramado que se configura en la interacción entre estas dimensiones.

En este entramado, cada tipo migratorio da lugar a una forma específica de escolarización que no puede reducirse a una sola de las condiciones o dimensiones del SEN ni explicarse a partir de un único factor. Así, en la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se configura una experiencia educativa marcada por la articulación entre trabajo infantil, ciclos agrícolas, diversidad lingüística y cultural e institucionalidad débil. En el caso de la niñez de familias desplazadas por la violencia, la escolarización se encuentra atravesada por el trauma, el miedo, la ruptura comunitaria y la ausencia de un reconocimiento institucional específico. En el alumnado transnacional, la configuración educativa se produce a partir de la fricción entre dos sistemas educativos

nacionales con lógicas curriculares, normativas y organizativas distintas. Por su parte, en la niñez en tránsito se observa una configuración particular en la que la educación opera, de manera simultánea, como espacio de cuidado, contención y acompañamiento, más que como una trayectoria escolar continua y acumulativa.

La matriz compara estas configuraciones para mostrar que las experiencias educativas no pueden explicarse únicamente por la movilidad, ni solo por la pobreza o la desigualdad, ni exclusivamente por el tipo de escuela. Lo que resulta determinante es la interacción simultánea de al menos tres factores:

1. La movilidad territorial, en términos de su frecuencia, duración, previsibilidad y carácter (forzado, laboral, tradicional, etc.).
2. El territorio, que incluye zonas agrícolas, ciudades fronterizas, países de origen y destino, colonias receptoras, albergues y escuelas con mayor o menor experiencia en la atención a niñez migrante.
3. Las trayectorias educativas previas, caracterizadas por escolarización discontinua, experiencias binacionales, interrupciones asociadas a la violencia y saberes construidos fuera de la escuela.

De este modo, una misma norma escolar o un mismo espacio educativo produce efectos distintos según la forma en que estos tres elementos se articulan en contextos concretos, lo que permite comprender la diversidad de configuraciones educativas que enfrenta la niñez en situación de movilidad en México.

En conjunto, este análisis comparativo busca contribuir a la comprensión de que las condiciones educativas que enfrenta la niñez en situación de movilidad no derivan automáticamente en procesos de exclusión, sino que, al interactuar de manera desigual con las estructuras del Sistema Educativo Nacional, dan lugar a configuraciones educativas específicas. En dichas configuraciones, las dificultades de acceso, permanencia y acreditación escolar no responden a condiciones individuales de niñas y niños ni a carencias aisladas del sistema, sino a la forma en que las dimensiones organizativas, curriculares, normativas, pedagógicas y materiales del SEN operan frente a trayectorias educativas que no fueron previstas por su diseño institucional.

Desde esta perspectiva, las barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) no constituyen obstáculos externos o excepcionales, sino que emergen como efectos relacionales de estas configuraciones educativas. Es decir, las BPA se producen cuando

las estructuras escolares —diseñadas para trayectorias estables y homogéneas— entran en tensión con experiencias de movilidad caracterizadas por la discontinuidad, la incertidumbre y la diversidad de trayectorias previas. El capítulo VIII retoma este entramado para analizar, de manera sistemática, cómo estas configuraciones educativas producen barreras para la participación y el aprendizaje, así como las condiciones que, en determinados contextos, permiten su atenuación o transformación, incidiendo directamente en el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad en México.

VIII. Barreras para la participación y el aprendizaje (BPA): análisis comparativo

Como se mostró en el capítulo VII, las condiciones educativas que el Sistema Educativo Nacional configura para la atención de la niñez en situación de movilidad no operan de manera aislada ni uniforme, sino que se articulan en configuraciones educativas específicas que emergen de la interacción entre las estructuras del sistema educativo y trayectorias escolares no previstas por su diseño institucional. En este contexto, las dificultades de acceso, permanencia, participación y acreditación escolar no pueden entenderse como fallas individuales ni como excepciones, sino como efectos relacionales producidos en dicha interacción.

Desde esta perspectiva, las barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) constituyen una categoría analítica central para comprender cómo estas configuraciones educativas se traducen en obstáculos concretos para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Siguiendo los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), las BPA se entienden como los obstáculos que emergen en los contextos educativos y sociales y que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado, y que se originan en la organización del sistema educativo, las prácticas escolares, el currículo, las normas y las culturas institucionales.

En consonancia con este enfoque, diversos autores han subrayado que las barreras son construcciones sociales e institucionales que se producen cuando los sistemas educativos operan bajo supuestos de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales, y carecen de los mecanismos de flexibilidad necesarios para responder a contextos diversos (Slee, 2011). De manera complementaria, Covarrubias (2019) propone comprenderlas como obstáculos que emergen en la interacción entre el sistema educativo, las instituciones, las prácticas pedagógicas y los contextos socioculturales, y que estructuran de forma diferenciada el acceso, la participación y el aprendizaje escolar.

Si bien en la literatura especializada se ha consolidado el uso del concepto *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP), desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow en el marco del *Index for Inclusion*, en este diagnóstico se adopta una precisión analítica que

refiere a barreras para la participación y el aprendizaje, con el propósito de enfatizar la relación entre ambos procesos. Esta decisión no implica un alejamiento del enfoque de educación inclusiva, sino una lectura que recupera y profundiza desarrollos posteriores dentro del propio campo.

Booth y Ainscow (2011) plantean el aprendizaje y la participación como dimensiones interdependientes de la inclusión; sin embargo, su propia conceptualización de la participación como involucramiento activo, reconocimiento y sentido de pertenencia en la vida escolar permite advertir que el aprendizaje significativo difícilmente puede producirse al margen de dichas condiciones. En este sentido, la participación no se reduce a la mera presencia física en la escuela, sino que remite a la posibilidad real de formar parte de las prácticas educativas en condiciones de reconocimiento y legitimidad.

Esta interpretación ha sido ampliada por el mismo Ainscow (2020), al señalar que la inclusión educativa implica avanzar simultáneamente en la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, destacando que estos procesos están estrechamente vinculados y que la participación efectiva constituye un componente central para el logro de aprendizajes.

Estos planteamientos permiten sostener que la participación no es únicamente una dimensión paralela al aprendizaje, sino su condición de posibilidad. Desde esta perspectiva, las barreras operan, en muchos casos, limitando primero las oportunidades de participación —en términos de acceso, permanencia, reconocimiento, interacción y pertenencia— y, en consecuencia, restringiendo los procesos de aprendizaje. Por ello, en el presente diagnóstico se emplea la expresión barreras para la participación y el aprendizaje, con el fin de hacer explícita esta relación de condicionamiento, sin perder de vista la interdependencia entre ambas dimensiones propuesta por el enfoque de educación inclusiva.

En el marco de este diagnóstico, las BPA se conceptualizan como expresiones de la rigidez, la homogeneidad y la desarticulación del sistema educativo nacional frente a diversas condiciones de movilidad. Desde este enfoque, la movilidad migratoria no constituye una barrera en sí misma, sino una condición que pone en evidencia las limitaciones del sistema educativo para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la

educación con equidad, inclusión y justicia educativa (Booth y Ainscow, 2011; Covarrubias, 2019; Slee, 2011).

A partir del Índice de Inclusión Educativa, Covarrubias (2019) organiza las barreras (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) en cuatro tipos, los cuales se recuperan y adaptan en este diagnóstico para el análisis de contextos de movilidad. A continuación, se presentan estos cuatro tipos de barreras, integrando aquellas que son comunes a las cuatro poblaciones analizadas y las que se expresan de manera específica en cada condición migratoria.

Gráfico VIII.1 Barreras para la participación y el aprendizaje en contextos de movilidad

Barreras Estructurales y Normativas	Barreras Administrativas y Organizativas	Barreras Curriculares y Pedagógicas	Barreras Culturales y Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> •Se originan en los supuestos, marcos legales y políticas educativas que definen quiénes son considerados sujetos legítimos de la educación y en qué condiciones se garantiza el derecho a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> •Se refieren a los procedimientos de gestión escolar, reglas operativas y mecanismos de coordinación institucional que regulan el acceso, la permanencia y la acreditación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> •Se relacionan con los contenidos, enfoques de enseñanza, evaluación y formación docente que configuran la experiencia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> •Se refieren a representaciones, creencias y prácticas institucionales que, en contextos de movilidad, se articulan con procesos de racialización y racismo estructural, jerarquizando cuerpos, lenguas y orígenes.

Fuente: elaboración propia con base en Covarrubias, 2019.

En el marco de este diagnóstico, las BPA se conceptualizan como expresiones de la rigidez, la homogeneidad y la desarticulación del sistema educativo nacional frente a diversas condiciones de movilidad. Desde este enfoque, la movilidad territorial no constituye una barrera en sí misma, sino una condición que pone en evidencia las limitaciones del sistema educativo para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación con equidad, inclusión y justicia educativa (Booth y Ainscow, 2015; Covarrubias, 2019; Slee, 2011).

El análisis de las BPA permite visibilizar que la exclusión educativa en contextos de movilidad es el resultado de la interacción entre distintos niveles del sistema educativo,

los cuales operan bajo supuestos de estabilidad territorial, trayectorias escolares lineales y homogeneidad cultural. A continuación, se desarrollan los cuatro tipos de barreras para la participación y el aprendizaje, integrando aquellas que son comunes a las cuatro poblaciones analizadas y las que son específicas a cada tipo migratorio.

VIII.1 Barreras estructurales y normativas

Desde una perspectiva de inclusión y justicia educativa, las barreras estructurales y normativas remiten a los supuestos, marcos legales, políticas y diseños generales del sistema educativo que definen quiénes son considerados sujetos legítimos de la educación y en qué condiciones se garantiza el ejercicio del derecho a aprender. Estas barreras no se expresan en decisiones aisladas, sino en la arquitectura misma del sistema educativo, históricamente configurado a partir de criterios de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales.

En contextos de movilidad, estas barreras se manifiestan cuando el sistema educativo asume como norma una escolarización continua en un solo territorio, organizada bajo calendarios uniformes, acordes a los tiempos marcados por una periodización estándar y una estructura por niveles y grados que Terigi (2007) ha denominado *trayectorias teóricas*. Esta organización desconoce la diversidad, variabilidad y contingencias que caracterizan los itinerarios de la niñez en situación de movilidad, quienes desarrollan *trayectorias no encausadas*, es decir, desacopladas del recorrido previamente planificado por el sistema educativo. De este modo, la exclusión educativa no se produce por la movilidad en sí, sino por la falta de reconocimiento normativo de la movilidad como condición estructural de la vida social y escolar contemporánea.

Los supuestos bajo los cuales se organiza el sistema educativo conducen a que las decisiones de quienes los utilizan como referente para la organización escolar y de la enseñanza (directivos, docentes, entre otros actores) se orienten a partir de materiales, tiempos y calendarios ajenos a la niñez en situación de movilidad, los cuales, como señalan Jacobo et al. (2010: 49):

No responden a sus necesidades básicas de aprendizaje. Nada ha sido pensado para ellos. Todo el sistema educativo, su calendario, el currículo, los materiales de estudio y la formación de profesores se pensaron y se diseñaron para atender a la población infantil asentada a la que, por cierto, se hipergeneraliza y descontextualiza. El sistema se ha construido pensando en niños y niñas en abstracto y plenamente arraigados en

su lugar de origen, de tal manera que, ante circunstancias extraordinarias de migración, los educadores no tienen respuesta efectiva para que los procesos de aprendizaje infantil no se perturben con el viaje.

Asimismo, se identifica una desarticulación entre la política migratoria que explicita el cumplimiento de los derechos humanos —entre ellos a la educación— y la que se opera en la realidad, lo cual se refleja en las escasas propuestas de modelos de formación y atención educativa a la niñez migrante de diferentes contextos migratorios en el país.

La ausencia o debilidad de políticas educativas diferenciadas para poblaciones en situaciones de movilidad —internacional, interna, forzada o transnacional— limita de manera significativa la capacidad del sistema educativo para garantizar la continuidad educativa, la equivalencia de aprendizajes y la protección efectiva del derecho a la educación. En este sentido, las barreras estructurales y normativas operan como condiciones de posibilidad de otras barreras, al establecer marcos rígidos que restringen la flexibilidad institucional y contribuyen a la reproducción de desigualdades educativas.

VIII.2 Barreras administrativas y organizativas

Desde una perspectiva de inclusión y justicia educativa, las barreras administrativas y organizativas remiten a los procedimientos, reglas operativas, mecanismos de gestión escolar y formas de coordinación institucional que regulan el acceso, la permanencia y la acreditación en el sistema educativo. Estas barreras no responden a prácticas aisladas, sino por modos de organización institucional que operan bajo criterios de rigidez, estandarización y escasa articulación, y que presuponen trayectorias escolares continuas y estables.

Esta variabilidad en la implementación se traduce, en algunos casos, en prácticas discrecionales que terminan configurando barreras adicionales. Un funcionario público en el ámbito federal señala que existen escuelas donde directivos solicitan requisitos no contemplados en la normativa vigente o condicionan la inscripción a la presentación de documentos que no son exigibles para garantizar el derecho a la educación (FPF-02, entrevista, 2026). Aunque el marco jurídico establece con claridad que ninguna niña o niño puede ser excluido por su situación migratoria, la interpretación local de la norma puede generar obstáculos informales que dependen de la voluntad institucional de cada plantel. Esta discrecionalidad produce desigualdades territoriales en el ejercicio

efectivo del derecho y convierte la admisión escolar en una experiencia incierta para muchas familias.

Es así como en contextos de movilidad, estas barreras se manifiestan cuando los procesos de inscripción, reinscripción y acreditación se condicionan a la presentación de documentación escolar completa, se aplican plazos administrativos inflexibles o se carece de mecanismos institucionales para el seguimiento de trayectorias escolares discontinuas. De este modo, la interrupción o fragmentación de las trayectorias educativas no deriva de la movilidad en sí, sino de un aparato administrativo diseñado para la permanencia y la estabilidad.

En México, desde hace más de una década, el acta de nacimiento dejó de ser un requisito obligatorio para el ingreso a la educación básica, como resultado de un proceso normativo gradual. Un primer antecedente se encuentra en el Acuerdo Secretarial 592 (2011), que introdujo el principio de no exclusión por falta de documentos al establecer que la educación básica debía garantizarse desde un enfoque de derechos. Este principio se consolidó entre 2015 y 2016, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los Lineamientos de Control Escolar, estableció que la falta de documentos de identidad no puede ser motivo para negar la inscripción, y fue reafirmado en las Normas Específicas de Control Escolar vigentes a partir de 2017, en consonancia con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

En este sentido, distintos diagnósticos y estudios (Mejoredu, 2024; UNICEF, 2023a; INEE, 2016; Franco, 2014; SEP, 2012; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008) coinciden en que el problema no es normativo, sino institucional y cultural evidenciando una brecha entre la norma y su implementación efectiva. En algunas escuelas, se sigue considerando problemático que niñas y niños en situación de movilidad soliciten su incorporación en cualquier momento del ciclo escolar, o que no cuenten con documentos de identidad — acta de nacimiento o Clave Única de Registro de Población (CURP)— o con comprobantes de antecedentes escolares. Estas prácticas dificultan la incorporación oportuna, fragmentan la continuidad educativa y producen respuestas desiguales entre escuelas, entidades federativas y niveles educativos.

Asimismo, la continuidad educativa se ve limitada por la ausencia de sistemas de información y control escolar que permitan dar seguimiento a las trayectorias de la niñez en situación de movilidad entre grados, niveles, entidades y sistemas educativos, tanto

internos (SEP y CONAFE) como internacionales. En este contexto, el Programa de Atención Educativa para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM, posteriormente PAEPEM) impulsó en 2004 el Sistema Nacional de Control Escolar de la Población Migrante (Sinacem), orientado a construir la historia académica del alumnado y apoyar la continuidad educativa en contextos de movilidad. Si bien el sistema permitió avances relevantes, no logró consolidarse, por lo que hasta hoy no existe un mecanismo institucional eficaz para el seguimiento de estas trayectorias.

Finalmente, la débil articulación interinstitucional entre el sistema educativo y otros sistemas clave —como protección social, migración, salud o asistencia humanitaria— genera vacíos de atención y traslada a las escuelas responsabilidades para las que no cuentan con lineamientos claros ni recursos suficientes. En este sentido, las barreras administrativas y organizativas operan como dispositivos institucionales de exclusión, al convertir la movilidad en un obstáculo operativo dentro de un sistema diseñado para la estabilidad.

VIII.3 Barreras curriculares y pedagógicas

Desde una perspectiva de inclusión y justicia educativa, las barreras curriculares y pedagógicas se refieren a los contenidos, enfoques de enseñanza, formas de evaluación y prácticas didácticas que estructuran la experiencia escolar. Estas barreras se producen cuando el currículo y la práctica pedagógica se diseñan e implementan bajo supuestos de homogeneidad, secuencialidad y continuidad, presuponiendo trayectorias educativas lineales y formas de aprendizaje uniformes.

En situaciones de movilidad, estas barreras se manifiestan cuando los planes y programas de estudio, las secuencias didácticas y los mecanismos de evaluación no reconocen los aprendizajes previos adquiridos en otros territorios, sistemas educativos o modalidades escolares, ni las interrupciones, reingresos o reconfiguraciones de las trayectorias educativas. De este modo, las dificultades de aprendizaje no derivan de las condiciones y capacidades de las niñas y los niños, sino de un currículo que no dialoga y se flexibiliza ante la diversidad de experiencias educativas que caracteriza a la niñez en situaciones de movilidad.

Asimismo, la centralidad de evaluaciones estandarizadas y de criterios de acreditación asociados al cumplimiento de contenidos por grado y ciclo escolar refuerza procesos de rezago, repetición o exclusión, particularmente en el caso de trayectorias discontinuas. A ello se suma la insuficiente formación docente para atender contextos de movilidad, bilingüismo, interculturalidad o experiencias de violencia y desplazamiento, lo que limita la capacidad de las escuelas para desplegar estrategias pedagógicas pertinentes y flexibles.

En muchos contextos, estas barreras se traducen en adaptaciones curriculares reducidas o empobrecidas, centradas únicamente en la alfabetización inicial o en contenidos básicos de lectura, escritura y pensamiento lógico-matemático (García, 2019; Martínez y Sánchez, 2017), lo que restringe el acceso a aprendizajes más amplios y significativos. Esta lógica refuerza una visión compensatoria de la educación para niñas y niños en situaciones de movilidad, en lugar de reconocer la riqueza de saberes, experiencias y conocimientos que dichas trayectorias aportan al proceso educativo.

En este sentido, las barreras curriculares y pedagógicas operan como mecanismos institucionales de exclusión, al reproducir un currículo poco flexible y escasamente sensible a la diversidad de trayectorias, y al limitar las posibilidades de participación plena y aprendizaje significativo de la niñez en situaciones de movilidad.

VIII.4 Barreras culturales y actitudinales

Desde una perspectiva de educación inclusiva y justicia educativa, las barreras culturales y actitudinales remiten a las representaciones, creencias, expectativas y prácticas normalizadas que operan tanto en las instituciones educativas como en su entorno social, y que influyen en la forma en que se reconoce —o se limita— la participación y el aprendizaje de niñas y niños en situaciones de movilidad (Booth y Ainscow, 2011).

En contextos de movilidad, estas barreras se articulan con procesos de racialización, racismo estructural y extranjerización, mediante los cuales ciertos cuerpos, rasgos físicos, lenguas, acentos u orígenes son jerarquizados y asociados a déficits, riesgos o falta de pertenencia (Quijano, 1993; Navarrete, 2016). Estas dinámicas no se explican por actitudes individuales aisladas, sino por marcos culturales e institucionales que

producen exclusión y definen quiénes son considerados sujetos legítimos de la educación.

Las barreras culturales y actitudinales se expresan, por ejemplo, en la construcción implícita de un “alumno ideal” asociado a estabilidad territorial, homogeneidad cultural y dominio de la lengua hegemónica; en bajas expectativas educativas hacia niñas y niños en situaciones de movilidad; y en la normalización de prácticas discriminatorias o agresiones dentro de los espacios escolares. En muchos casos, estas representaciones influyen en decisiones pedagógicas, de evaluación y de acompañamiento escolar, profundizando las desigualdades educativas.

Estas dinámicas no se limitan al plano simbólico de las representaciones, sino que inciden directamente en decisiones institucionales concretas. Diversos estudios han documentado que, en la práctica, la inscripción de niñas y niños en situación de movilidad no depende únicamente del cumplimiento de la normativa, sino también de percepciones, juicios y valoraciones por parte de las autoridades escolares. En algunos casos, la ausencia de documentos de identidad o de antecedentes escolares — condición frecuente en trayectorias atravesadas por la movilidad— es interpretada como un factor de riesgo para la comunidad escolar. Este tipo de lecturas se sustenta en representaciones que asocian la migración con posibles problemas de conducta o de seguridad, vinculando ciertos orígenes, trayectorias o rasgos con situaciones de riesgo, lo que puede derivar en resistencias a la inscripción o en prácticas restrictivas de acceso (De Genova, 2013; Fassín, 2016).

Las barreras para la participación y el aprendizaje también se configuran en el plano de las representaciones docentes y las culturas escolares. En encuentros con directivos y maestros sobre la llegada de niñas y niños provenientes de Estados Unidos y de otros países, Silvia Giorguli (entrevista, 2026) recupera expresiones que evidencian percepciones deficitarias, como la idea de que “no saben escribir” porque emplean grafías propias del inglés, o que “no saben historia de México” al desconocer ciertos referentes nacionales. Estas apreciaciones revelan la persistencia de un currículo implícito que presupone trayectorias escolares lineales, continuidad territorial y homogeneidad cultural.

Sin un trabajo sistemático con directivos y docentes que permita comprender las rupturas biográficas, lingüísticas y emocionales que puede implicar la migración —sea

planeada o forzada—, el reconocimiento normativo del derecho a la educación resulta insuficiente. No se trata únicamente de aceptar a esta población porque la norma lo establece, sino de transformar marcos interpretativos, expectativas académicas y prácticas pedagógicas que inciden directamente en sus oportunidades reales de aprendizaje.

Asimismo, la movilidad suele ser interpretada desde miradas problematizadoras o deficitarias, que la conciben como una anomalía que interrumpe el proceso educativo “normal”. Esta lectura invisibiliza el carácter estructural de la movilidad y puede reforzar procesos de estigmatización, particularmente cuando se intersecta con condiciones de pobreza, pertenencia étnica, origen nacional o experiencias de violencia.

Es importante señalar que múltiples investigaciones han documentado condiciones objetivas que afectan las trayectorias educativas de la niñez en situación de movilidad —especialmente en el caso de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes—, tales como rezago en lectura, escritura y cálculo, escolarización incompleta y discontinuidad en el tránsito por los grados escolares (Rojas, 2006; Solano, 2023). Asimismo, se ha señalado que las barreras lingüísticas pueden dificultar la comprensión de los contenidos escolares cuando la lengua de enseñanza no coincide con la lengua materna del alumnado (Cedeño, 2020).

Sin embargo, el problema analítico no radica en el reconocimiento de estas condiciones, sino en las explicaciones que se construyen a partir de ellas. Con frecuencia, dichas situaciones son interpretadas como déficits propios de la niñez —falta de capacidades, desinterés o limitaciones individuales—, desplazando la atención de los factores estructurales que configuran sus trayectorias. Desde una perspectiva de justicia educativa, es posible comprender que el rezago, la discontinuidad o las dificultades de aprendizaje no son atributos inherentes a las y los estudiantes, sino el resultado de dinámicas de exclusión educativa, organización escolar rígida y respuestas institucionales limitadas frente a la movilidad (Sánchez y Zúñiga, 2010; Terigi, 2007).

En este sentido, reconocer las desigualdades educativas que enfrenta esta población no implica negar su existencia, sino evitar su naturalización o individualización, y abrir la posibilidad de construir respuestas pedagógicas e institucionales pertinentes. Al mismo tiempo, se desaprovecha la fortaleza que encierra la diversidad de experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a estas infancias, cuando, como advierten

Juárez et al. (2021: 89), “no aprovechar el potencial pedagógico de la migración dificulta la construcción de significados y la asimilación de conocimiento”.

Así, las barreras culturales y actitudinales funcionan como sustrato simbólico de otras barreras estructurales, administrativas y pedagógicas, al legitimar prácticas institucionales que restringen el acceso, la participación y el aprendizaje. Su atención requiere no sólo ajustes normativos u organizativos, sino procesos de transformación cultural al interior de las comunidades educativas.

El análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje²⁵ distingue entre barreras comunes, que afectan de manera transversal a las cuatro poblaciones de niñas y niños en situaciones de movilidad analizadas, y barreras específicas asociadas a cada condición migratoria. Las barreras comunes derivan, por un lado, de un sistema educativo diseñado bajo supuestos de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares continuas y lineales, y, por otro, de representaciones, creencias, expectativas y prácticas normalizadas que operan tanto en las instituciones educativas como en su entorno social.

Las barreras específicas, en cambio, reflejan la forma en que estos supuestos y representaciones se expresan de manera diferenciada en contextos de migración laboral, desplazamiento forzado, movilidad transnacional y tránsito. Este desglose permite identificar tanto retos estructurales compartidos como necesidades educativas diferenciadas, y constituye un insumo central para la formulación de respuestas de política educativa orientadas a la equidad, la inclusión y la justicia educativa.

En conjunto, los cuatro tipos de barreras para la participación y el aprendizaje descritos muestran cómo la exclusión educativa en contextos de movilidad se produce a partir de la interacción entre estructuras normativas, arreglos institucionales, prácticas pedagógicas y marcos culturales. A partir de esta tipología general, el análisis se desplaza ahora hacia su expresión comparativa, distinguiendo aquellas barreras que operan de manera transversal en las cuatro poblaciones analizadas de aquellas que se configuran de forma específica según el tipo de movilidad.

²⁵ El análisis de las barreras presentado en este diagnóstico constituye una elaboración propia, fundamentada en los aportes conceptuales de Booth y Ainscow (2000, 2011), Covarrubias (2019) y Slee (2011), así como en la revisión de estudios y diagnósticos empíricos elaborados por la CNDH (2016), la CMDPDH (2019), Zúñiga y Hamann (2015), Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) y UNICEF (2023).

VIII.5 Análisis comparativo de las barreras para la participación y el aprendizaje

Barreras estructurales y normativas

Comunes

- Supuesto de estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales como norma del sistema educativo, que excluye trayectorias discontinuas de tránsito y espera.
- Rigidez y homogeneidad del calendario escolar nacional, que no contempla contextos de movilidad.
- Ausencia de políticas educativas diferenciadas para niñas y niños en situaciones de movilidad.
- Falta de reconocimiento de la movilidad como condición estructural de la vida social contemporánea y de la conformación de las escuelas.

Específicas

Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

- Desvinculación normativa entre la política educativa y el trabajo agrícola, que impide reconocer la estacionalidad del trabajo como criterio legítimo para la organización escolar conforme a los ciclos agrícolas y no conforme al ciclo escolar común.
- Ausencia de una política educativa específica y sostenida para la atención de la niñez jornalera agrícola migrante.

Niñez de familias desplazadas por la violencia

- Falta de reconocimiento normativo del desplazamiento interno forzado como categoría que demande respuestas educativas específicas.
- Ausencia de lineamientos nacionales para garantizar la continuidad educativa en contextos de emergencia.
- Desarticulación entre la política educativa y los marcos de protección integral.

Alumnado transnacional México-Estados Unidos

- Vacíos normativos para el reconocimiento de trayectorias educativas binacionales.
- Marco normativo centrado en la escolarización nacional, que no contempla la circulación transfronteriza.

Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

- Ambigüedad normativa en la garantía del derecho a la educación independientemente de la situación migratoria.
- Ausencia de políticas educativas para contextos de tránsito prolongados.

Barreras administrativas y organizativas

Comunes

- Procedimientos de inscripción, reinscripción y acreditación inflexibles, dependientes de documentación y tiempos homogéneos.
- Gestión escolar poco preparada para ingresos y reingresos múltiples.
- Ausencia de mecanismos de seguimiento de trayectorias educativas en contextos de movilidad.
- Débil articulación interinstitucional entre educación, protección, migración, trabajo y asistencia social.

Específicas

Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

- Inexistencia de modelos educativos consolidados y pertinentes a la situación de movilidad.
- Inexistencia de sistemas de continuidad educativa interregional, que acompañen los desplazamientos recurrentes entre entidades.

Niñez de familias desplazadas por la violencia

- Ausencia de protocolos de cuidado para la incorporación inmediata y para la continuidad educativa.
- Falta de coordinación entre escuelas receptoras y autoridades educativas locales.
- Dependencia administrativa de documentos escolares perdidos, inaccesibles o que no se desea compartir por razones de seguridad, sin mecanismos alternativos.

Alumnado transnacional México-Estados Unidos

- Procesos de revalidación y acreditación largos, discrecionales y poco claros.
- Sistemas de información educativa oficiales que no captan la experiencia escolar del alumnado transnacional en otro sistema escolar, ni los años cursados en dicho sistema.

Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

- Inexistencia de dispositivos educativos en contextos de espera prolongada (albergues y espacios de estancia).
- Falta de coordinación entre autoridades educativas y sistemas de atención humanitaria.

Barreras curriculares y pedagógicas

Comunes

- Currículo homogeneizado, poco pertinente a trayectorias diversas.
- Currículo diseñado para escolarización prolongada.
- Prácticas pedagógicas centradas en la normalización y no en la diversidad.
- Evaluación diseñada para trayectorias continuas y secuenciales estructurada a partir de los contenidos del currículo nacional.
- Insuficiente formación docente para atender situaciones de movilidad.

Específicas

Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

- Falta de pertinencia cultural y lingüística en contextos rurales e indígenas.

Niñez de familias desplazadas por la violencia

- Ausencia de enfoques y estrategias pedagógicas con perspectiva psicosocial y de atención al trauma.
- Ausencia de formación docente para atender contextos de violencia y desplazamiento forzado.

Alumnado transnacional México-Estados Unidos

- Entornos pedagógicos que desconocen la condición bilingüe y las experiencias lingüísticas previas.
- Escasa atención al desfase curricular entre sistemas educativos (México y EE.UU.), sin estrategias de articulación.

Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

- Inexistencia de propuestas pedagógicas pertinentes a los tiempos de la movilidad (modulares o de corta duración).
- Insuficiente formación docente para atender contextos interculturales y de tránsito.

Barreras culturales y actitudinales

Comunes

- Racialización de la diferencia: asociación de rasgos físicos, acentos o lenguas con supuestas carencias académicas, conductuales o cognitivas, que afecta las expectativas pedagógicas y las oportunidades de participación.
- Normalización de la homogeneidad: concepción implícita de un “alumno ideal” (blanco/mestizo, monolingüe en español, con residencia estable y trayectorias escolares continuas), frente al cual las trayectorias educativas de la niñez en

situación de movilidad y los cuerpos racializados son percibidos como “desviaciones”.

- Estigmatización de la movilidad: lectura cultural de la movilidad como problema o anomalía.
- Exclusión simbólica del alumnado en situación de movilidad: procesos mediante los cuales se les ubica como “externos” o “ajenos”, independientemente de su nacionalidad formal o de su derecho a pertenecer a una comunidad, afectando su inclusión educativa.
- Bajas expectativas educativas hacia niñas y niños en movilidad, que influyen en prácticas de asignación, evaluación y acompañamiento.
- Tolerancia institucional a microagresiones (burlas, sobrenombres, comentarios sobre apariencia, acento o lengua), ante la ausencia de lineamientos claros y formación antirracista.
- Desvalorización de lenguas, saberes locales, comunitarios y derivados de las experiencias migratorias, que impacta la participación y el reconocimiento escolar.

Específicas

Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

- Racialización de la pobreza y del trabajo agrícola, que asocia la pertenencia indígena o rural con baja escolaridad “esperable”.
- Normalización del trabajo infantil.

Niñez de familias desplazadas por la violencia

- Estigmatización asociada a territorios de origen y a narrativas de violencia, que produce sospecha y exclusión simbólica.
- Racialización del riesgo: asociación de ciertos rasgos y orígenes con “problemas de conducta”, que condiciona la convivencia escolar.
- Invisibilización del daño psicosocial, al atribuir dificultades a “falta de adaptación” en lugar de a experiencias de violencia.

Alumnado transnacional México-Estados Unidos

- Discriminación por lengua, acento o bilingüismo, leída como déficit y no como recurso.
- Negación institucional de la pertenencia: prácticas y discursos escolares que desconocen o invisibilizan al alumnado transnacional como parte legítima de la comunidad escolar, vinculado a la percepción de “no pertenencia” (“no son de aquí ni de allá”).
- Desvalorización de aprendizajes previos adquiridos en otro sistema escolar diferente al mexicano, debido a prejuicios hacia dicho sistema o hacia las trayectorias binacionales.

Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

- Xenofobia racializada: rechazo que combina extranjería²⁶ con rasgos fenotípicos (color de piel, rasgos faciales), intensificando la exclusión.
- Asociación con irregularidad o transitoriedad permanente, que reduce expectativas de inversión educativa.
- Criminalización simbólica de la movilidad, que legitima prácticas de exclusión cotidiana en espacios escolares y comunitarios.

En conjunto, el análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje muestra que la exclusión educativa de niñas y niños en situaciones de movilidad no se explica por sus trayectorias migratorias ni por características individuales, sino por la forma en que el Sistema Educativo Nacional, diseñado bajo supuestos de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales, interactúa con experiencias educativas no previstas por su arquitectura institucional.

²⁶ Extranjería no se emplea aquí únicamente en su acepción jurídica, sino como un proceso social e institucional de extranjerización, mediante el cual determinadas personas son construidas simbólicamente como “no pertenecientes”, aun cuando cuenten con nacionalidad, residencia o derecho formal a estar en un territorio o institución. Desde las ciencias sociales, este proceso ha sido analizado como una forma de producción de fronteras simbólicas que jerarquiza cuerpos, lenguas y trayectorias (Sayad, 2010), y que en el ámbito educativo opera como una barrera cultural y actitudinal que limita la participación y el reconocimiento pleno de niñas y niños en contextos de movilidad.

Desde esta perspectiva, las barreras no operan de manera aislada, sino que se configuran como efectos relacionales que emergen al interior de configuraciones educativas específicas, tal como se analizó en el capítulo VII. Dichas configuraciones resultan de la interacción simultánea entre las estructuras normativas, organizativas, curriculares, pedagógicas y culturales del sistema educativo y las trayectorias educativas concretas de la niñez en situación de movilidad. Es en esta interacción donde las barreras adquieren formas particulares según el tipo de movilidad, el territorio y las trayectorias educativas previas.

Tabla VIII.1 Barreras para la participación y el aprendizaje comunes a las cuatro poblaciones analizadas (transversales)

Tipo de BPA	Barreras comunes
A) Estructurales y normativas	Supuesto de estabilidad territorial y trayectoria escolar lineal; rigidez del calendario/estructura por grados; ausencia de políticas diferenciadas para movilidad; movilidad no reconocida como condición estructural.
B) Administrativas y organizativas	Inscripción/reinscripción/acreditaciones condicionadas por documentos de identidad y antecedentes escolares; tiempos homogéneos; gestión escolar poco preparada para ingresos y reingresos; ausencia de mecanismos de seguimiento de trayectorias; débil articulación interinstitucional (educación–protección–migración–trabajo–asistencia).
C) Curriculares y pedagógicas	Currículo y evaluación diseñados para escolarización prolongada, secuencial y homogénea; prácticas de normalización; falta de reconocimiento de saberes, insuficiente formación docente para movilidad; adaptaciones empobrecidas centradas solo en “aprendizajes básicos”.
D) Culturales y actitudinales	Racialización/extranjerización de la diferencia; modelo de “alumno ideal” estable, monolingüe y asentado; estigmatización de la movilidad; bajas expectativas; tolerancia a microagresiones; desvalorización de lenguas y saberes asociados a trayectorias migratorias.

Tabla VIII.2 Barreras para la participación y el aprendizaje específicas por tipo migratorio

Tipo de BPA	Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM)	Niñez de familias desplazadas por la violencia	Alumnado transnacional (México–EE. UU.)	Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe (incluye espera prolongada y permanencia)
A) Estructurales y normativas	<ul style="list-style-type: none"> • Desvinculación normativa entre educación y trabajo agrícola, con ausencia de reconocimiento de la estacionalidad laboral como criterio legítimo de organización escolar. • Ausencia de una política educativa específica, sostenida y de alcance nacional para la atención de la NFJAM. • Dependencia estructural del servicio educativo respecto de decisiones presupuestales de corto plazo (recortes al PAPEM, CONAFE e INEA), que impide la sostenibilidad de la oferta educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de reconocimiento normativo del desplazamiento interno forzado como fenómeno educativo que demande respuestas específicas. • Inexistencia de una política nacional de educación en contextos de emergencia y violencia prolongada. • Falta de lineamientos nacionales para garantizar la continuidad educativa en situaciones de desplazamiento forzado. • Desarticulación entre la política educativa y los marcos de protección integral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vacíos normativos para el reconocimiento de trayectorias educativas binacionales. • Marco normativo centrado en la escolarización nacional, que no contempla la circulación transfronteriza y produce invisibilidad institucional. • Uso restrictivo de la categoría administrativa de “retorno”, que invisibiliza trayectorias binacionales complejas, incluidas las llegadas por primera vez a México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambigüedad normativa en la garantía del derecho a la educación independientemente del estatus migratorio. • Ausencia de un marco normativo que reconozca el tránsito prolongado y la permanencia como condiciones educativas específicas. • Predominio de una lógica humanitaria y de emergencia en la atención educativa, en la que la educación se concibe como servicio accesorio y no como derecho exigible.

	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinación histórica de la provisión educativa a arreglos informales con empleadores agrícolas — principalmente de empresas agroexportadoras—, lo que debilita la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación. • Invisibilización normativa del trabajo infantil agrícola como condición estructural que interactúa con la escolarización, tratada como anomalía y no como dimensión a regular educativamente. 			
B) Administrativas y organizativas	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de modelos educativos consolidados y pertinentes a la movilidad interregional. • Falta de mecanismos de continuidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo a proporcionar documentación escolar por razones de seguridad, sin protocolos administrativos alternativos que resguarden la 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de revalidación y acreditación largos, discrecionales o poco claros. • Resolución administrativa caso por caso, que refuerza la heterogeneidad de 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de dispositivos educativos formales en albergues y espacios de estancia. • Coordinación insuficiente del Sistema Educativo Nacional con actores humanitarios.

	<p>educativa interregional que acompañen los desplazamientos recurrentes entre entidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fragmentación administrativa derivada del tránsito entre múltiples servicios educativos (SEP, CONAFE, INEA), sin mecanismos de compatibilidad, certificación ni trazabilidad de trayectorias. 	<p>identidad y garanticen continuidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Escolarización en albergues o espacios temporales sin reconocimiento oficial, lo que impide la acreditación y el tránsito entre grados y niveles. Ausencia de protocolos de incorporación inmediata y de continuidad educativa. Coordinación débil entre escuelas receptoras y autoridades educativas locales. 	<p>respuestas entre escuelas y entidades federativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reubicación en grados inferiores como barrera normativa informal, presentada como ajuste pedagógico precautorio. Sistemas de información educativa que no registran de manera sistemática la experiencia escolar previa en otro país. 	<ul style="list-style-type: none"> Escolarización temporal sin reconocimiento oficial o dificultad para obtener clave escolar, lo que convierte la certificación en una excepción. Sobrecarga administrativa en las escuelas que logran reconocimiento oficial, generando doble planeación y registro que tensiona la sostenibilidad de las iniciativas.
C) Curriculares y pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Falta de pertinencia cultural y lingüística en contextos rurales, indígenas y multigrado. Secuencias didácticas poco adaptables a entradas y salidas recurrentes. Incompatibilidad estructural entre el calendario escolar y los ciclos agrícolas 	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de enfoques pedagógicos con perspectiva psicosocial y de atención al trauma, relegando lo socioemocional a acciones fragmentadas. Falta de formación docente para atender contextos de violencia y desplazamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Alineación curricular unilateral al currículo mexicano, sin dispositivos sistemáticos de reconocimiento de aprendizajes previos. Desfase curricular entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos, sin estrategias de articulación. Escasa institucionalización del 	<ul style="list-style-type: none"> Inexistencia de propuestas curriculares modulares o de corta duración pertinentes a los tiempos de la movilidad. Insuficiente formación docente para contextos interculturales y de tránsito. Falta de reconocimiento de saberes y conocimientos derivados del tránsito (aprendizajes

	<p>múltiples, que produce reinicios constantes del proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducción sistemática del currículo a contenidos básicos, consolidando versiones empobrecidas del currículo. • Falta de reconocimiento de saberes y aprendizajes adquiridos en distintos contextos y territorios, lo que favorece la repetición y la desmotivación escolar. • Desconocimiento, en escuelas regulares, de las condiciones de vida y trabajo de esta población. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de las dificultades de adaptación como problemas de conducta o rezago escolar. 	<p>bilingüismo como recurso pedagógico, tratado con frecuencia como déficit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subvaloración de aprendizajes previos y reubicaciones a grados inferiores por “ajuste” escolar. 	<p>digitales, geográficos, de cuidado colectivo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • No reconocimiento de lo socioemocional como condición de posibilidad del aprendizaje en el currículo oficial. • Dificultades de evaluación y acreditación asociadas a la permanencia corta.
D) Culturales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Racialización de la pobreza y del trabajo agrícola. • Asociación de la ruralidad y la pertenencia indígena con bajas expectativas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Estigmatización asociada a territorios de origen y narrativas de violencia. • Racialización del riesgo, que produce sospecha de 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación por lengua, acento o bilingüismo, leídos como déficit. • Construcción del alumnado como “invisible” o “fantasma institucional”, al no ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Xenofobia racializada. • Asociación de la movilidad con transitoriedad permanente, que reduce la disposición escolar a invertir pedagógicamente. • Criminalización simbólica de la movilidad, que

	<p>consideradas “esperables”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalización del trabajo infantil. • Trato escolar deficitario y prácticas institucionales de exclusión que sancionan condiciones de vida y trabajo. 	<p>problemas de conducta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invisibilización del daño psicosocial, interpretado como problemas de aprendizaje o falta de adaptación. • Carga moral y emocional trasladada a docentes y equipos educativos sin reconocimiento institucional ni cuidado del personal. 	<p>plenamente reconocido en ninguno de los dos sistemas educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prejuicios hacia el sistema educativo del otro país. • Bajas expectativas pedagógicas asociadas al dominio del español, independientemente de competencias previas. 	<p>legítimas prácticas de exclusión cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naturalización de la provisionalidad educativa como “lo máximo posible”, en lugar de como una barrera a transformar.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: La Tabla VIII.1 distingue barreras comunes —producidas por un sistema diseñado bajo supuestos de estabilidad y trayectorias lineales— y la Tabla VIII.2 barreras específicas, que expresan cómo dichos supuestos se materializan de manera diferenciada en cada una de las poblaciones que se analizan en este diagnóstico. Este contraste permite identificar nudos estructurales y, al mismo tiempo, necesidades educativas diferenciadas por población, como insumo directo para la formulación de recomendaciones de política educativa.

VIII.6 Consideraciones finales

Reconocer las barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) como parte de configuraciones educativas diferenciadas permite desplazar la mirada desde el señalamiento de déficits hacia la identificación de nudos estructurales de transformación institucional. En este sentido, las barreras analizadas no constituyen obstáculos excepcionales ni transitorios, sino expresiones sistemáticas de un sistema que requiere ser reconfigurado para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación desde una perspectiva de equidad, inclusión y justicia educativa.

Este enfoque relacional y configuracional sienta las bases para el capítulo X, en el que se proponen recomendaciones orientadas a transformar dichas configuraciones educativas, no mediante respuestas homogéneas, sino a través de arreglos normativos, organizativos, pedagógicos y culturales capaces de reconocer y acompañar la diversidad de trayectorias educativas que caracterizan a la niñez en situación de movilidad en México.

Asimismo, el siguiente apartado recupera y analiza buenas prácticas nacionales e internacionales en la atención educativa a niñez en situación de movilidad, cuya relevancia radica no sólo en documentar experiencias significativas, sino en identificar referentes, estrategias y aprendizajes que permitan nutrir de manera pertinente las recomendaciones de política educativa desarrolladas en el capítulo X. La incorporación de estas experiencias comparadas busca fortalecer el carácter propositivo del diagnóstico, vinculando el análisis de las barreras estructurales con alternativas concretas de transformación educativa.

IX. Buenas prácticas en la atención educativa a niñas y niños en situación de movilidad

Enfoque conceptual y criterios analíticos

En el marco de este diagnóstico, las buenas prácticas en la atención educativa a la niñez en situación de movilidad no se conciben como modelos ideales ni como experiencias plenamente transferibles de manera descontextualizada. Se entienden, más bien, como iniciativas, políticas, programas o arreglos institucionales que, en contextos específicos, han logrado atenuar barreras para la participación y el aprendizaje, ampliando las posibilidades reales de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de niñas y niños en situación de movilidad.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, este enfoque supone desplazar la atención desde las supuestas “carencias” del alumnado hacia las condiciones institucionales que limitan su participación. Como señalan Booth y Ainscow (2011), “la inclusión implica identificar y reducir las barreras que enfrentan algunos estudiantes, en lugar de intentar cambiar a los estudiantes para que encajen en el sistema” (p. 6).

En este sentido, el análisis de buenas prácticas no busca identificar experiencias “exitosas” en términos normativos o programáticos, sino configuraciones educativas que muestran márgenes de acción institucional frente a trayectorias no previstas por los sistemas escolares.

Siguiendo los criterios propuestos por organismos internacionales y la literatura especializada, en este diagnóstico se consideran buenas prácticas aquellas que:

- contribuyen de manera verificable al ejercicio del derecho a la educación, reconociendo que “el acceso a la escuela no es suficiente si no se garantiza una participación significativa y aprendizajes relevantes” (UNESCO, 2019, p. 12);
- introducen mecanismos de flexibilidad normativa, organizativa o pedagógica frente a trayectorias educativas discontinuas, en contextos donde “los sistemas escolares siguen operando bajo supuestos de estabilidad que ya no reflejan la realidad social” (Slee, 2011, p. 67); presentan impactos positivos observables aun en contextos de alta precariedad, particularmente cuando “pequeños

ajustes institucionales generan diferencias sustantivas en la permanencia escolar” (UNESCO, 2018, p. 145);

- cuentan con elementos de sostenibilidad y replicabilidad contextualizada, entendida como la transferencia de principios y aprendizajes, y no de formatos cerrados, dado que más que soluciones universales, se trata de aprendizajes contruidos en contextos específicos que pueden orientar a otros.

Desde esta perspectiva, las buenas prácticas no eliminan las tensiones estructurales que enfrentan los sistemas educativos, pero sí permiten comprender cómo ciertas reconfiguraciones institucionales reducen procesos de exclusión educativa y amplían el ejercicio efectivo del derecho a la educación (Slee, 2011; Booth y Ainscow, 2011).

Si bien las buenas prácticas se organizan en este capítulo a partir del tipo migratorio en el que muestran mayor pertinencia, esto no implica que sean exclusivas de un solo grupo. El riesgo no es organizarlas por tipo migratorio, sino presentarlas como si solo fueran aplicables a una población específica. Por ello, en cada caso se señala explícitamente su potencial de transferencia contextualizada a otras trayectorias de movilidad, siempre que se adapten a las condiciones institucionales y territoriales correspondientes.

Es importante precisar que las buenas prácticas presentadas en este capítulo no constituyen un inventario exhaustivo ni agotan la diversidad de experiencias existentes en la atención educativa a la niñez en situación de movilidad. La selección realizada responde a un criterio analítico y metodológico, orientado a identificar prácticas que, a partir de la evidencia disponible, han mostrado ciertos niveles de consolidación, continuidad y reconocimiento en el campo de la educación para niñas y niños migrantes, tanto en México como en contextos internacionales. Esto no implica desconocer la existencia de múltiples iniciativas locales, comunitarias y escolares que, aun sin estar sistematizadas o documentadas en la literatura especializada, realizan aportes significativos a la inclusión educativa de la niñez en situación de movilidad y constituyen un campo fértil para futuras investigaciones y procesos de fortalecimiento institucional.

IX.1 Buenas prácticas orientadas a la niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

En el caso de la niñez en tránsito, las buenas prácticas se orientan principalmente a garantizar formas mínimas de continuidad educativa en contextos de alta movilidad, donde la escolarización formal suele ser inviable, intermitente o profundamente inestable. Estas experiencias parten del reconocimiento de que las trayectorias educativas de niñas y niños en tránsito se desarrollan en condiciones marcadas por desplazamientos constantes, incertidumbre jurídica, violencia, tiempos prolongados de espera y cambios territoriales recurrentes.

Una práctica relevante consiste en la creación de dispositivos educativos flexibles en contextos de tránsito, desarrollados en albergues y centros de atención a personas migrantes en México, particularmente a lo largo de la ruta migratoria. Estas experiencias, documentadas en entidades de la frontera sur, centro y norte del país, incorporan actividades de alfabetización inicial, apoyo escolar, talleres breves y espacios lúdicos, reconociendo que “las actividades socioeducativas permiten ofrecer continuidad pedagógica en contextos donde la escolarización formal no es posible” (LIS Justicia en Movimiento, 2015, p. 88).

Estas configuraciones educativas resultan particularmente significativas porque desplazan parcialmente la lógica escolar centrada exclusivamente en permanencia, secuencialidad y asistencia regular, construyendo formas más flexibles de acompañamiento educativo frente a trayectorias educativas discontinuas.

Un conjunto especialmente relevante de buenas prácticas emerge cuando la niñez y sus familias que inicialmente se encontraban en tránsito permanecen en México o redefinen su proyecto migratorio hacia el asentamiento, principalmente mediante solicitudes de refugio. En estos casos, diversas experiencias documentadas en territorios receptores de población refugiada muestran que la escolarización debe dejar de operar como una respuesta provisional y comenzar a asumirse como parte del proceso de integración local.

En el caso de niñas y niños solicitantes de refugio en México, cuyas trayectorias suelen estar atravesadas por experiencias de persecución, violencia y desplazamiento forzado,

se identifican como buenas prácticas los arreglos institucionales que permiten la inscripción escolar sin esperar la resolución definitiva de la solicitud de refugio. Estas prácticas reconocen que los tiempos del sistema migratorio no pueden regir los tiempos educativos, particularmente durante la infancia.

La literatura sobre refugio en México subraya que la escolarización temprana y continua constituye un eje central de los procesos de integración local, en tanto la escuela opera como uno de los primeros espacios de anclaje territorial para niñas y niños refugiados. Esta configuración contribuye a reducir barreras administrativas y culturales que, de otro modo, prolongan la exclusión educativa bajo una lógica permanente de espera.

De manera convergente, experiencias desarrolladas en Brasil y Colombia muestran intentos de construir mecanismos institucionales más amplios para responder a contextos de llegada masiva y tránsito prolongado de población migrante y refugiada. En estos casos se han implementado procesos de flexibilización administrativa, escuelas de transición y dispositivos educativos temporales orientados a garantizar el acceso inmediato a la educación sin crear circuitos escolares paralelos.

Estas experiencias muestran que la continuidad educativa puede fortalecerse cuando las instituciones educativas desarrollan mecanismos flexibles de incorporación escolar y reconocen que las trayectorias educativas no siempre se desarrollan bajo esquemas lineales y territorialmente estables.

Asimismo, diversas experiencias internacionales evidencian la importancia del acompañamiento socioemocional y de la mediación intercultural como componentes centrales de la inclusión educativa en contextos de movilidad.

Particularmente en España, programas educativos de carácter extracurricular desarrollados por organizaciones sociales han mostrado que la compensación de desigualdades educativas se fortalece cuando se articula con educación emocional y acompañamiento personal, reconociendo que “la compensación de desigualdades en la escuela es el eje fundamental de intervención, siempre de la mano con la educación emocional” (Fundación Cepaim et al., 2015, p. 18).

En estas experiencias, el acompañamiento socioemocional no aparece como un servicio paralelo a la escolarización, sino como parte constitutiva del propio dispositivo educativo. En contextos de tránsito marcados por violencia, duelo e incertidumbre, estas estrategias resultan fundamentales para sostener procesos de participación y

aprendizaje, dado que “la educación emocional y el acompañamiento personal son condiciones necesarias para el aprendizaje” (Fundación Cepaim et al., 2015, p. 18).

De manera similar, distintos programas y servicios desarrollados en España durante las últimas décadas han consolidado la mediación intercultural como estrategia de inclusión de población migrante, mediante la formación de mediadores socioculturales, la promoción de convivencia entre culturas y el acompañamiento de familias en contextos comunitarios. Experiencias como la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración de la Comunidad de Madrid, cursos universitarios especializados y proyectos comunitarios de mediación han contribuido a reducir barreras culturales y actitudinales que enfrentan estudiantes y familias migrantes, fortaleciendo el diálogo, la comprensión mutua y la articulación entre servicios públicos, escuelas y comunidades receptoras (Aula Intercultural, 2011).

Estas experiencias muestran que la inclusión educativa no depende exclusivamente del acceso formal a la escuela, sino también de la construcción de entornos educativos y comunitarios culturalmente sensibles, capaces de reconocer la diversidad lingüística, cultural y territorial presente en las trayectorias de niñas y niños en situación de movilidad.

Otra experiencia relevante identificada en el ámbito internacional es la iniciativa *Learning Passport*, impulsada por UNICEF en alianza con Microsoft, orientada a garantizar continuidad educativa para niñas y niños en contextos de movilidad, desplazamiento y alta vulnerabilidad. La propuesta surge del reconocimiento de que los sistemas educativos tradicionales continúan operando bajo supuestos de estabilidad territorial y escolarización continua, dificultando el seguimiento educativo de niñas y niños que atraviesan desplazamientos recurrentes, interrupciones escolares o tránsito entre distintos sistemas educativos.

De acuerdo con un especialista regional en educación de UNICEF, el *Learning Passport* se desarrolló inicialmente para responder a contextos de crisis y desplazamiento forzado, particularmente en escenarios donde la continuidad educativa se veía interrumpida por conflictos armados, migración o colapso institucional de los sistemas escolares. La plataforma fue implementada, por ejemplo, en Myanmar, donde coexistían dinámicas de desplazamiento interno, migración transfronteriza y sistemas educativos paralelos derivados del conflicto político y militar.

La iniciativa consiste en una plataforma digital gratuita y co-gestionada que permite ofrecer contenidos educativos flexibles vinculados a aprendizajes fundamentales — como lenguaje, matemáticas y bienestar socioemocional— sin depender estrictamente de la secuencia curricular completa de un solo sistema educativo. Su propósito central es que niñas y niños puedan continuar aprendiendo independientemente del lugar donde se encuentren, favoreciendo procesos de continuidad educativa en contextos caracterizados por alta movilidad territorial.

Uno de los aspectos más relevantes de la propuesta es que desplaza parcialmente la responsabilidad de sostener la continuidad educativa desde el ámbito exclusivamente individual y familiar hacia mecanismos institucionales de acompañamiento y seguimiento educativo. Asimismo, incorpora una perspectiva más integral de protección, buscando desarrollar portafolios educativos y de bienestar que permitan acompañar trayectorias educativas, información escolar e incluso aspectos relacionados con salud y vacunación, reconociendo que la continuidad educativa depende también de condiciones más amplias de protección y cuidado.

En América Latina, el *Learning Passport* ha comenzado a implementarse en distintos países de Centroamérica y el Caribe, principalmente para atender problemáticas asociadas a abandono escolar, movilidad y exclusión educativa. Aunque sus resultados aún continúan en desarrollo y presentan desafíos importantes relacionados con acceso tecnológico, protección de datos y sostenibilidad institucional, la experiencia constituye una referencia relevante para pensar políticas educativas orientadas a garantizar continuidad pedagógica y acompañamiento educativo en contextos de movilidad territorial (ROI-01, entrevista, 2025).

Desde la perspectiva de este estudio, iniciativas como *Learning Passport* resultan significativas porque reconocen que las trayectorias educativas contemporáneas no siempre se desarrollan de manera lineal, estable o territorialmente fija, y porque muestran posibilidades para construir dispositivos educativos más flexibles, articulados y pertinentes frente a contextos de movilidad interna e internacional. Aunque la iniciativa ha sido desarrollada principalmente para contextos de tránsito, desplazamiento y refugio, sus principios y herramientas podrían resultar igualmente relevantes para otros tipos de movilidad territorial —como la movilidad jornalera agrícola o las experiencias educativas transnacionales—, en tanto permiten fortalecer

mecanismos de continuidad pedagógica, seguimiento educativo y acompañamiento de trayectorias desarrolladas entre distintos territorios y sistemas escolares.

IX.2 Buenas prácticas orientadas a niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

En el caso de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, las buenas prácticas se orientan principalmente a introducir flexibilidad organizativa y pedagógica frente a trayectorias educativas cíclicas y discontinuas.

Una experiencia relevante orientada a la continuidad educativa y al seguimiento de trayectorias escolares en contextos de alta movilidad —particularmente de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes— fue el desarrollo del Sistema Nacional de Control Escolar de la Población Migrante (Sinacem), impulsado en el marco del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). El Sinacem surgió como una estrategia para responder a uno de los principales desafíos que enfrentan las trayectorias educativas en contextos de movilidad: la discontinuidad escolar derivada de los desplazamientos constantes entre entidades, ciclos agrícolas y servicios educativos.

El sistema buscó articular mecanismos de registro, seguimiento y consulta de información escolar de la niñez jornalera agrícola, con el propósito de facilitar su tránsito entre escuelas, grados e incluso sistemas educativos. Entre sus principales aportes destacó la posibilidad de rastrear trayectorias educativas entre entidades federativas mediante una base de datos compartida, superando parcialmente la fragmentación administrativa que históricamente había dificultado la continuidad educativa de esta población.

El Sinacem representó un esfuerzo innovador porque reconocía que las trayectorias escolares de la población jornalera no podían gestionarse a partir de los supuestos tradicionales del control escolar —basados en estabilidad territorial, calendarios homogéneos y permanencia continua en una misma escuela—, sino que requerían mecanismos flexibles capaces de responder a desplazamientos recurrentes y calendarios agrícolas diversos. De acuerdo con documentación del PRONIM, hacia 2008

se identificaban al menos 22 calendarios agrícolas distintos, lo que implicaba movimientos escolares permanentes y la necesidad de emitir documentación académica en múltiples momentos del año (Padilla, 2017).

Asimismo, el sistema permitió avanzar en la generación de información sobre características educativas, familiares y territoriales de la población atendida, aportando elementos para la planeación educativa, la gestión interinstitucional y la toma de decisiones pedagógicas. Desde una perspectiva de política educativa, el Sinacem constituyó una experiencia significativa porque desplazó parcialmente la responsabilidad de la continuidad educativa del ámbito individual y familiar hacia mecanismos institucionales de seguimiento y articulación interestatal.

No obstante, sus alcances también evidenciaron las limitaciones estructurales de las políticas dirigidas a poblaciones en movilidad. Aunque el sistema representó un avance importante en términos de control escolar flexible y trazabilidad de trayectorias, su operación dependía de capacidades técnicas diferenciadas entre entidades, de la continuidad institucional del PRONIM y de condiciones administrativas que no siempre lograban consolidarse de manera sostenida. Aun así, el Sinacem continúa siendo una referencia relevante para pensar políticas de seguimiento educativo dirigidas a poblaciones con trayectorias educativas discontinuas, particularmente en un contexto donde el Sistema Educativo Nacional sigue operando predominantemente bajo lógicas de escolarización sedentaria.

Otra experiencia significativa derivada del PRONIM en Sinaloa, fue el proyecto “Aula Inteligente” desarrollado entre 2004 y 2008 como un dispositivo pedagógico compensatorio orientado a atender el rezago educativo de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes. A través de un equipo docente interdisciplinario —integrado por profesionales de educación básica, educación especial y psicología—, evaluaciones diagnósticas y un currículo flexible adaptado a las características individuales de cada estudiante, el proyecto logró reducir rezagos en lectoescritura y matemáticas, además de facilitar la reconstrucción de trayectorias escolares, ubicando a las y los estudiantes en el grado correspondiente a su desarrollo (Inzunza, 2006).

Además de modalidades educativas flexibles y arreglos comunitarios documentados en México —particularmente en contextos agrícolas de alta movilidad—, la evidencia internacional muestra que los dispositivos educativos complementarios, cuando se

articulan con la escuela, contribuyen a sostener aprendizajes incluso en contextos de alta movilidad laboral. En experiencias europeas, especialmente en España, estos dispositivos han funcionado como espacios de refuerzo, apoyo escolar y socialización orientados a compensar desigualdades sin exigir trayectorias lineales, reconociendo que “la intervención educativa debe adaptarse a las condiciones reales de vida de las familias” (Fundación Cepaim et al., 2015, p. 18).

Asimismo, en estas experiencias se identifican como buenas prácticas las estrategias de articulación escuela–familia–comunidad, que favorecen la permanencia escolar y reducen barreras culturales. En este sentido, la participación de las familias en el proceso educativo se reconoce como un factor clave, ya que “el empoderamiento y la participación de las familias fortalecen la trayectoria educativa de los menores” (Fundación Cepaim et al., 2015, p. 21).

En América Latina, experiencias como las de Brasil y Ecuador refuerzan la importancia de articular la respuesta educativa con políticas más amplias orientadas a la erradicación del trabajo infantil y a la mejora de las condiciones de vida de las familias. En el caso de Brasil, se ha destacado el fortalecimiento del marco normativo y su cumplimiento efectivo, incluyendo medidas orientadas a desincentivar la participación de niñas y niños en actividades laborales, en estrecha vinculación con el acceso y permanencia escolar. Por su parte, en Ecuador se han desarrollado estrategias interinstitucionales que articulan educación, apoyos económicos y programas sociales dirigidos a las familias, reconociendo que la escolarización difícilmente puede sostenerse sin atender las condiciones materiales que estructuran la movilidad laboral (Memoria del Foro Internacional Dignidad sin pérdida, s.f.).

En conjunto, estas experiencias evidencian que la atención educativa a la niñez jornalera agrícola migrante requiere intervenciones integrales que trasciendan el ámbito estrictamente escolar, articulando dimensiones pedagógicas, sociales y económicas. Aunque estas prácticas muestran especial pertinencia para la niñez jornalera agrícola migrante, sus principios —flexibilidad, corresponsabilidad comunitaria y reconocimiento de trayectorias educativas discontinuas— resultan igualmente relevantes para otros contextos de movilidad interna e internacional.

IX.3 Buenas prácticas orientadas a la niñez de familias desplazadas por la violencia

La niñez desplazada por la violencia enfrenta barreras específicas asociadas a rupturas abruptas de sus trayectorias educativas, así como a experiencias de miedo, pérdida y desarraigo. En este contexto, las buenas prácticas se orientan a garantizar el acceso inmediato a la educación y a transformar la escuela en un espacio de acogida.

Una práctica central es la flexibilización administrativa para la inscripción escolar, priorizando el interés superior de la niñez por encima de la documentación disponible. Esta lógica coincide con principios documentados a nivel regional en América Latina, donde “la falta de documentación no debe ser un impedimento para el acceso a derechos fundamentales como la educación” (Diálogo Interamericano, 2025, p. 28).

De manera complementaria, se identifican como buenas prácticas la integración sistemática del acompañamiento socioemocional y la formación del personal educativo en atención a contextos de violencia y exclusión. Experiencias internacionales, particularmente en España, muestran que estos procesos permiten que los cambios individuales se traduzcan en transformaciones institucionales, dado que “la formación del profesorado permite trasladar los cambios personales a la estructura de los centros escolares” (Fundación Cepaim, 2015, p. 101).

Asimismo, diversas experiencias documentadas en contextos de refugio en México muestran que el acompañamiento psicosocial integrado resulta indispensable para garantizar la permanencia escolar. En estos casos, se advierte que el acceso a la escuela no garantiza por sí mismo la inclusión ni el aprendizaje si no se atienden las afectaciones emocionales derivadas del desplazamiento forzado (Vargas, 2022).

Estas prácticas, aunque especialmente pertinentes para contextos de desplazamiento forzado, también resultan transferibles a otras trayectorias migratorias atravesadas por experiencias de violencia e incertidumbre.

IX.4 Buenas prácticas orientadas al alumnado transnacional México-Estados Unidos

El alumnado transnacional enfrenta barreras asociadas a la acreditación de estudios, los desajustes curriculares, la ubicación escolar y, en muchos casos, las barreras lingüísticas y culturales. En este contexto, las buenas prácticas se orientan a transformar las normas, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

Entre las prácticas más relevantes se encuentran los planes de acogida e integración desarrollados en centros educativos de España, que incluyen acompañamiento inicial, apoyo académico, mediación lingüística y acciones de educación intercultural dirigidas a toda la comunidad educativa. Estas experiencias parten del reconocimiento de que “la inclusión no se logra adaptando únicamente al estudiante, sino transformando la cultura escolar” (Fundación Cepaim, 2015, p. 20).

Asimismo, se identifican como buenas prácticas las estrategias de sensibilización intercultural dentro del aula, orientadas a trabajar pedagógicamente la diversidad y a reducir barreras actitudinales. Como muestran experiencias documentadas en contextos urbanos españoles, “promover el diálogo constructivo y las interacciones culturales favorece la aceptación de la diversidad dentro del aula” (Fundación Cepaim, 2015, p. 95).

De manera complementaria, la literatura sobre educación transnacional en el corredor México–Estados Unidos documenta como buenas prácticas aquellas orientadas a reconocer y capitalizar los recursos lingüísticos y escolares del alumnado, en lugar de leerlos desde una lógica de déficit. En particular, se destaca el reconocimiento del bilingüismo y, en algunos casos, del plurilingüismo como un recurso pedagógico, dado que los alumnos que comparten México y EE. UU. poseen una riqueza lingüística resultado de la combinación de dos lenguas, lo cual puede ser aprovechado como puentes, no como fronteras (Zúñiga y Hamann, 2019).

Asimismo, se identifican como prácticas relevantes la capitalización de los aprendizajes adquiridos en las escuelas de Estados Unidos, evitando reubicaciones descendentes o repeticiones innecesarias, y la generación de espacios pedagógicos de diálogo que permitan a las y los estudiantes compartir sus trayectorias educativas transnacionales, visibilizando fortalezas y experiencias previas, ya que estos logros no constituyen

obstáculos para el aprendizaje, sino recursos sociales y cognitivos de alto valor (Zúñiga, Sánchez y Hamann, 2008).

Estas prácticas se complementan con la formación docente con enfoque transnacional y la revisión crítica del uso de etiquetas institucionales que limitan las trayectorias educativas, entendiendo que pocas prácticas resultan tan dañinas como subestimar las capacidades del alumnado (Gándara, 2022).

La lógica de estas prácticas resulta altamente pertinente para otros contextos donde las barreras culturales y lingüísticas inciden en la participación escolar, incluidos los contextos transnacionales en México.

IX.5 Aprendizajes transversales y condiciones de replicabilidad

El análisis comparado de las buenas prácticas orientadas a distintos tipos de condición migratoria permite identificar aprendizajes comunes. En primer lugar, todas coinciden en que la movilidad no constituye una barrera en sí misma, sino una condición que tensiona sistemas educativos diseñados para trayectorias estables y homogéneas, confirmando que “la exclusión no es un accidente, sino el resultado de diseños institucionales específicos” (Slee, 2011, p. 4).

En segundo lugar, las experiencias muestran que la inclusión educativa requiere respuestas sistémicas, capaces de articular normas, organización escolar, prácticas pedagógicas y culturas institucionales, entendiendo que “la inclusión educativa es un proceso sistémico y no una intervención aislada” (UNESCO, 2018, p. 17).

La revisión comparada de experiencias desarrolladas en Brasil, Colombia y Perú, junto con las documentadas en México y España, permite afirmar que la inclusión educativa de niñas y niños en situación de movilidad no depende de soluciones extraordinarias, sino de ajustes institucionales concretos frente a trayectorias no previstas. En particular, las experiencias latinoamericanas muestran que la flexibilidad administrativa, la articulación comunitaria y la integración del acompañamiento socioemocional constituyen principios compartidos en contextos de tránsito, refugio y asentamiento.

Finalmente, estas buenas prácticas confirman uno de los hallazgos centrales del diagnóstico: las barreras para la participación y el aprendizaje no se eliminan de manera

aislada, sino que se transforman cuando los sistemas educativos ajustan su forma de operar frente a trayectorias educativas no previstas, abriendo posibilidades reales de inclusión aun en contextos de alta complejidad.

X. Recomendaciones de política educativa para la atención de la niñez en situación de movilidad

X.1 Criterios y alcance de las recomendaciones

Las recomendaciones de política educativa que se presentan en este capítulo se derivan del análisis de las condiciones educativas, de las barreras para la participación y el aprendizaje (BPA) y de las buenas prácticas identificadas a lo largo de este diagnóstico. No se conciben como lineamientos normativos cerrados ni como soluciones técnicas universales, sino como orientaciones estratégicas dirigidas a transformar los arreglos institucionales que actualmente limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad en México.

Desde un enfoque de derechos, inclusión y justicia educativa, estas recomendaciones desplazan la atención desde las supuestas “carencias” del alumnado hacia las responsabilidades estructurales del sistema educativo, reconociendo que la movilidad no constituye una anomalía, sino una condición estructural de la vida social contemporánea. Por ello, se incorporan “cómos estratégicos” entendidos como rutas posibles de implementación —no prescriptivas— que permiten traducir los hallazgos del diagnóstico en acción pública, reconociendo que su concreción dependerá de los contextos territoriales, de las capacidades institucionales, de los procesos de toma de decisiones y de las dinámicas de gobernanza educativa en los distintos niveles del sistema.

X.2 Recomendaciones transversales de política educativa

X.2.1 Diseño normativo y estructural del sistema educativo

Reconocer la movilidad como condición estructural del sistema educativo.

Las políticas educativas deben dejar de tratar la movilidad como una anomalía o contingencia y asumirla como parte constitutiva de la realidad social contemporánea. Esto implica incorporar explícitamente la movilidad —interna, internacional, forzada y transnacional— en los marcos de planeación educativa, en los instrumentos de control escolar y en los criterios de organización del servicio educativo, de modo que deje de

operar como una excepción y sea considerada desde un enfoque estructural y sostenido, como un referente ordinario en el diseño del sistema.

Resulta particularmente significativo que, en el marco de las orientaciones recientes del sistema educativo, la migración no aparezca como eje explícito de política pública. Como advierte una especialista, “migración, ¿dónde está en la Nueva Escuela Mexicana? Ni una mención” (EE/M-05, entrevista, 2026). Esta omisión no es menor: invisibilizar la movilidad en el diseño curricular y en la planeación institucional implica desatender una dimensión estructural de la realidad educativa contemporánea. Las recomendaciones que siguen parten precisamente de la necesidad de revertir esta ausencia.

Pasar de políticas centralizadas homogéneas a estrategias diferenciadas territorialmente.

La presencia de niñez en situación de movilidad no es homogénea: varía por escuelas, municipios, regiones y estados, mientras que la política educativa es altamente centralizada. Se recomienda diseñar estrategias territoriales diferenciadas, particularmente en regiones de alta concentración de alumnado migrante, así como otorgar mayor margen de adaptación curricular y organizativa a escuelas y autoridades locales en contextos de retorno e inmigración.

Combatir la invisibilidad mediante sistemas de información y visibilización pública.

La persistente invisibilidad estadística, institucional y política de la niñez en situación de movilidad constituye una barrera estructural para el diseño de políticas pertinentes. Se recomienda desarrollar sistemas de información que permitan dimensionar la magnitud, distribución territorial y características de estas poblaciones, así como estrategias de comunicación pública que reconozcan su presencia y legitimidad como sujetos de derecho.

Desarrollar una política educativa nacional diferenciada para la niñez en situación de movilidad.

La evidencia empírica muestra que la atención educativa a la niñez en situación de movilidad ha transitado, en las últimas décadas, de esquemas focalizados y específicos

hacia modelos generalistas con menor capacidad de respuesta institucional. Como señaló un especialista entrevistado, atender problemáticas altamente específicas mediante programas generales equivale a “pasar de tiros de precisión a tiros con una escopeta” (EE/M-04, entrevista, 2025), lo que diluye los esfuerzos, reduce su impacto y profundiza la desigualdad.

Avanzar hacia una política integral que reconozca la diversidad de trayectorias migratorias y sus implicaciones educativas, mediante la articulación de lineamientos nacionales, la definición de responsabilidades institucionales claras y la asignación de recursos específicos, retomando aprendizajes de programas y experiencias previas documentadas en este diagnóstico.

X.2.2 Organización administrativa y gestión escolar

Garantizar la inscripción inmediata y la permanencia escolar sin condicionamientos documentales.

Fortalecer la aplicación efectiva de la normativa vigente mediante la clarificación de protocolos operativos, la capacitación de equipos directivos y personal administrativo, y el seguimiento de prácticas escolares, con el fin de reducir la brecha entre la norma y su implementación cotidiana.

Enfoque de derechos y bienvenida institucional.

Las trayectorias escolares de la niñez en situación de movilidad suelen verse marcadas por procesos de burocratización del derecho a la educación, incompreensión y desaliento; en términos prácticos, no son bienvenidos. Es necesario reorientar la política educativa hacia un enfoque explícito de derecho a la educación con condiciones de ejercicio real, no solo de acceso formal, así como construir culturas escolares de bienvenida, reconocimiento y acompañamiento.

Crear mecanismos institucionales de seguimiento de trayectorias educativas en contextos de movilidad.

Desarrollar sistemas de información y control escolar que permitan dar continuidad a las trayectorias educativas entre escuelas, entidades federativas y modalidades

educativas, retomando aprendizajes de experiencias previas como el Sinacem del PAEPEM y fortaleciendo la coordinación interinstitucional.

X.2.3 Currículo, pedagogía y evaluación

Introducir flexibilidad curricular para trayectorias educativas discontinuas.

Incorporar esquemas modulares, evaluaciones diagnósticas formativas y mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos que permitan atender trayectorias no lineales, particularmente en contextos de alta movilidad, tránsito o desplazamiento forzado.

Reconocer y capitalizar los saberes, experiencias y repertorios lingüísticos del alumnado.

En coherencia con este enfoque, resulta necesario avanzar hacia el diseño de dispositivos pedagógicos específicos que permitan sostener procesos de incorporación lingüística en el aula.

Desarrollar programas de enseñanza del español como segunda lengua en contextos de diversidad lingüística.

Diseñar e implementar programas de enseñanza del español como segunda lengua dirigidos al alumnado cuya lengua dominante y de escolarización es distinta al español —incluyendo, de manera particular, al alumnado transnacional México–Estados Unidos cuya escolarización previa se ha desarrollado en inglés—, orientados a acompañar su transición lingüística de manera progresiva en los planos oral y escrito.

Estos programas deben superar un enfoque remedial o compensatorio y concebirse como dispositivos pedagógicos estructurados que reconozcan los repertorios lingüísticos previos del alumnado y favorezcan su participación en el aula desde etapas iniciales de incorporación al sistema educativo mexicano. En este sentido, esta consideración resulta pertinente no solo para el alumnado transnacional, sino para todas las niñas, niños y adolescentes que hablan una lengua distinta al español —incluyendo lenguas indígenas, extranjeras o de contextos migratorios diversos—, cuyas trayectorias educativas también se ven mediadas por procesos de transición lingüística en la escuela.

Esta recomendación atiende la barrera pedagógica y relacional estructural, asociada a la ausencia de condiciones institucionales y entornos de enseñanza para la enseñanza del español como segunda lengua, que actualmente limita la participación y el aprendizaje del alumnado en contextos de diversidad lingüística.

Integrar dispositivos educativos complementarios articulados a la escuela oficial.

En contextos de alta movilidad, resulta fundamental desarrollar espacios de refuerzo académico, acompañamiento socioeducativo y socioemocional, así como apoyo a la continuidad de los aprendizajes que operen de manera coordinada con las escuelas oficiales. Estos dispositivos deben concebirse como parte del sistema educativo y no como intervenciones paralelas, contribuyendo a sostener aprendizajes frente a interrupciones recurrentes en la asistencia escolar.

X.2.4 Formación y acompañamiento docente

Incorporar la movilidad como eje estructural de la formación docente inicial y continua.

Integrar de manera sistemática contenidos sobre migración, desplazamiento forzado, educación transnacional, atención a trayectorias educativas discontinuas y diversidad lingüística en la formación docente, mediante la revisión de planes de estudio y la actualización de la oferta de formación en servicio.

Desarrollar procesos sistemáticos de formación docente para la implementación de programas de enseñanza del español como segunda lengua.

Resulta fundamental dotar a maestras y maestros de herramientas pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares, con énfasis en estrategias de mediación lingüística, construcción de significado y acompañamiento socioemocional. En este sentido, no es indispensable que el profesorado sea bilingüe, sino que cuente con las capacidades pedagógicas necesarias para generar entornos de aprendizaje lingüísticamente inclusivos, que permitan sostener procesos graduales de incorporación al español sin desvalorizar la lengua previa del alumnado.

Fortalecer los dispositivos de acompañamiento pedagógico en contextos de movilidad.
Dotar a las figuras de supervisión y asesoría técnico-pedagógica de herramientas específicas para acompañar a las escuelas que atienden a niñez en situación de movilidad, a través de orientaciones técnicas y procesos de acompañamiento pedagógico situado.

X.2.5 Articulación interinstitucional

Articular la política educativa con los sistemas de protección, migración y asistencia social.

La atención educativa a la niñez en situación de movilidad no puede recaer exclusivamente en el sector educativo. Las condiciones de vida, trabajo, salud, seguridad y protección social inciden de manera directa en las trayectorias escolares. Por ello, se recomienda establecer mecanismos formales de coordinación interinstitucional mediante acuerdos, protocolos compartidos y canales de comunicación permanentes, evitando que las escuelas enfrenten de manera aislada problemáticas asociadas a la violencia, el desplazamiento o el tránsito.

X.3 Recomendaciones específicas por tipo de movilidad

Las recomendaciones específicas que se presentan a continuación reconocen que las barreras educativas no se expresan de manera uniforme, sino que adoptan configuraciones diferenciadas según el tipo de movilidad. Por ello, se proponen orientaciones ajustadas a cada condición migratoria, organizadas en acciones de corto, mediano y largo plazo, entendidas como horizontes analíticos y no como cronogramas cerrados.

X.3.1 Niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes

Corto plazo

Garantizar el acceso inmediato y la permanencia escolar en contextos de movilidad agrícola.

Esto puede impulsarse mediante la difusión clara de lineamientos de inscripción flexible, la sensibilización de equipos directivos y docentes en zonas de destino agrícola y el reconocimiento de la llegada tardía como una condición legítima de estas trayectorias, evitando prácticas de exclusión por razones administrativas. Asimismo, es necesario fortalecer la implementación de esquemas de inscripción, evaluación y acreditación flexibles que no penalicen la discontinuidad, así como asegurar la portabilidad de la información escolar entre entidades.

Fortalecer arreglos locales de continuidad educativa.

A partir de prácticas ya documentadas, pueden promoverse acuerdos Interescuela e intermunicipales que permitan reconocer avances parciales, calificaciones y evidencias de aprendizaje cuando las familias se desplazan entre ciclos agrícolas.

Mediano plazo

Introducir esquemas curriculares flexibles vinculados a los ciclos agrícolas.

Se recomienda reconocer normativamente la estacionalidad del trabajo agrícola como criterio legítimo para la organización escolar, permitiendo calendarios flexibles, modalidades modulares y mecanismos de continuidad interregional. Esto puede

desarrollarse mediante propuestas curriculares modulares, evaluaciones diagnósticas recurrentes y la priorización de aprendizajes clave, retomando experiencias previas del PAEPEM y de dispositivos educativos flexibles analizados en el diagnóstico.

Fortalecer la formación docente situada en contextos agrícolas.

Incorporar contenidos específicos sobre movilidad laboral, trabajo infantil, multigrado y diversidad lingüística en la formación inicial y continua, mediante estrategias formativas regionalizadas y acompañamiento pedagógico sostenido. Esta formación debe incluir herramientas para el trabajo con trayectorias discontinuas, la mediación con familias, comunidades y empresarios agrícolas, así como la construcción de entornos pedagógicos pertinentes en contextos de alta movilidad.

Largo plazo

Articular la política educativa con una política integral de desarrollo rural.

La atención educativa a la niñez jornalera agrícola migrante no puede concebirse de manera aislada. Es indispensable que los programas educativos se integren a una política pública más amplia orientada a atender las condiciones estructurales y territoriales que enmarcan la migración campesina, en particular el debilitamiento histórico del campo y de la agricultura de subsistencia. Esto implica fortalecer la coordinación intersectorial entre educación, desarrollo social, trabajo y protección de derechos, así como generar condiciones que reduzcan la dependencia del trabajo infantil.

Establecer apoyos económicos y condiciones materiales para la permanencia escolar mediante un enfoque integral de protección.

Se recomienda desarrollar mecanismos de apoyo dirigidos a las familias —como becas, transferencias o programas sociales— que contribuyan a sostener la asistencia escolar en contextos de vulnerabilidad económica y movilidad constante, reduciendo la presión hacia el trabajo infantil.

No obstante, la evidencia muestra que, cuando estos apoyos se implementan de manera aislada, sus efectos sobre el bienestar infantil son limitados y pueden generar

situaciones de desprotección fuera del horario escolar (Fiszbein y Schady, 2009; Baird et al., 2014).

Por ello, resulta fundamental articular estos apoyos con servicios de cuidado, espacios educativos y comunitarios, y mecanismos de acompañamiento familiar, mediante esquemas intersectoriales que garanticen que la permanencia escolar se traduzca en condiciones efectivas de desarrollo, protección y bienestar.

Consolidar una política educativa específica y sostenida para la niñez jornalera agrícola migrante.

La experiencia del PRONIM mostró que es posible construir modelos educativos pertinentes para contextos de movilidad agrícola. Se recomienda recuperar y actualizar estos aprendizajes, evitando su dilución en programas generalistas.

Se recomienda que los modelos educativos sean dotados de un marco institucional sólido y sostenido que asegure financiamiento estable y desvincule la provisión educativa de decisiones coyunturales o de la voluntad de actores privados, reconociendo la estacionalidad laboral como un criterio legítimo de organización escolar.

X.3.2 Niñez de familias desplazadas por la violencia

Corto plazo

Garantizar el acceso inmediato a la educación en contextos de desplazamiento forzado.

Esto puede lograrse mediante protocolos de incorporación escolar urgente que prioricen el interés superior de la niñez, flexibilicen requisitos administrativos y eviten la revictimización de las familias desplazadas.

Reconocer y articular el papel educativo de los albergues.

A partir de experiencias documentadas, se pueden fortalecer mecanismos de coordinación entre albergues, autoridades educativas y escuelas receptoras para asegurar continuidad educativa durante la estancia.

Mediano plazo

Integrar el acompañamiento psicoemocional como condición estructural del aprendizaje.

Esto puede impulsarse mediante la formación docente en atención al trauma, la incorporación de apoyos psicosociales en escuelas receptoras y la articulación con servicios de salud mental y protección infantil.

Desarrollar dispositivos educativos flexibles para contextos de emergencia.

Es necesario diseñar y difundir protocolos que orienten a las escuelas receptoras en la atención educativa de niñas y niños de familias desplazadas por la violencia, incluyendo mecanismos de protección, cuidado y acompañamiento emocional. Retomando experiencias de educación en albergues y programas de educación acelerada, pueden diseñarse modelos educativos temporales, pero con reconocimiento institucional, orientados a trayectorias interrumpidas por las violencias.

Largo plazo

Reconocer normativamente el desplazamiento interno forzado como condición educativa diferenciada.

Esto supone incorporar el desplazamiento por violencia en la política educativa nacional, con lineamientos específicos, recursos dedicados y articulación con los marcos de protección integral.

X.3.3 Alumnado transnacional México–Estados Unidos

Corto plazo

Evitar la reubicación sistemática en grados inferiores.

Esto puede impulsarse mediante orientaciones claras para la adscripción escolar, el uso de evaluaciones diagnósticas formativas y el reconocimiento de trayectorias educativas previas, evitando decisiones que generen rezago innecesario.

Recuperar y capitalizar aprendizajes de programas previos.

El programa Educación Básica sin Fronteras fue una experiencia prometedora cuya cancelación implicó la pérdida de capacidades institucionales acumuladas (Zúñiga y Hamann, 2019). Se sugiere recuperar aprendizajes, materiales y estructuras del programa Educación Básica sin Fronteras y de PROBEM. Así como evitar políticas de “arranque–cancelación” y apostar por continuidad institucional en la atención educativa a población migrante.

Fortalecer la operación del PROBEM como dispositivo de acompañamiento institucional.

A partir de los aprendizajes acumulados y documentados en la operación del Programa, es posible robustecer los procesos de información, acompañamiento y seguimiento del alumnado transnacional, con el fin de disminuir la discrecionalidad en las prácticas escolares y asegurar trayectorias educativas continuas. Las experiencias desarrolladas en entidades como Baja California, Morelos y Nuevo León constituyen referentes relevantes para la revisión y actualización de los lineamientos del Programa y para su fortalecimiento a escala nacional.

Mediano plazo

Reconocer institucionalmente el bilingüismo y los aprendizajes binacionales.

Las fracturas más severas son lingüísticas y curriculares: alfabetización en inglés es leída como atraso en español; contenidos de historia y geografía se desvalorizan. Esto puede mejorar o al menos atenuarse mediante la implementación de enfoques de educación bilingüe de transición, incluyendo enseñanza en inglés (no solo del inglés), así como mediante el desarrollo de mecanismos de reconocimiento simbólico y académico del bilingüismo, la valoración de competencias lingüísticas y la revisión crítica de etiquetas institucionales que limitan trayectorias educativas.

Fortalecer la formación docente con enfoque transnacional.

Los docentes expresan disposición para atender mejor a esta población, y en general a las poblaciones que se abordan en este diagnóstico, pero no cuentan con herramientas ni formación específica. Se sugiere incorporar contenidos sobre sistemas educativos

comparados (conocimiento del otro sistema escolar, acompañamiento de transiciones, educación bilingüe y bicultural, revisión crítica de creencias nacionalistas en la práctica educativa), (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), bilingüismo y trayectorias binacionales en la formación docente, mediante programas específicos en regiones de alta intensidad migratoria.

Comunicación interinstitucional e internacional entre escuelas.

Las escuelas mexicanas y estadounidenses se ignoran entre sí, pese a que muchas escuelas en EE. UU. cuentan con información detallada sobre los alumnos. Se sugiere promover canales institucionales de comunicación entre escuelas (México-EE. UU.) para compartir expedientes, trayectorias y evaluaciones, aprovechando la disposición existente en muchas escuelas estadounidenses para colaborar en estos procesos. La experiencia de articulación de Baja California, puede ser una herramienta de aprendizaje para lograrlo a nivel nacional.

Largo plazo

Avanzar hacia esquemas de articulación curricular binacional.

La circulación entre sistemas escolares produce fragmentación de trayectorias, no transiciones acompañadas; los niños “se tropiezan” cada vez que cambian de escuela (Zúñiga y Hamann, 2019). A partir del diálogo interinstitucional y de experiencias internacionales, pueden explorarse mecanismos y protocolos de ingreso, acompañamiento y certificaciones, así como de reconocimiento mutuo de aprendizajes.

X.3.4 Niñez en tránsito procedente de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe

Corto plazo

Garantizar dispositivos educativos flexibles en contextos de tránsito y espera.

Esto puede impulsarse mediante la instalación de espacios educativos en albergues y centros de atención, con actividades modulares, alfabetización inicial y acompañamiento socioemocional integrado.

Asegurar la inscripción escolar cuando la estancia se prolonga.

Mediante acuerdos interinstitucionales, se pueden reducir barreras administrativas para que la niñez en tránsito que permanece en un territorio acceda a la escuela formal sin esperar definiciones migratorias.

Mediano plazo

Articular educación formal, no formal y comunitaria.

Retomando buenas prácticas nacionales e internacionales, pueden desarrollarse modelos híbridos que permitan reconocer aprendizajes adquiridos en contextos no escolares y facilitar transiciones hacia la escolarización formal.

Fortalecer la formación docente en contextos interculturales y de tránsito.

Esto puede lograrse mediante acciones formativas específicas sobre interculturalidad, atención a la diversidad lingüística y educación en contextos de alta movilidad.

Largo plazo

Desarrollar una política educativa para contextos de tránsito prolongado.

Ello implica reconocer que el tránsito puede convertirse en estancia, y que los tiempos migratorios no deben regir los tiempos educativos, incorporando esta condición en la planeación educativa nacional.

X.4 Consideraciones finales

Las recomendaciones presentadas en este capítulo se derivan del análisis de las condiciones educativas, las barreras para la participación y el aprendizaje y las experiencias de buenas prácticas documentadas a lo largo del diagnóstico. En su conjunto, estas evidencias muestran que las dificultades que enfrenta la niñez en situación de movilidad no son atribuibles a sus trayectorias migratorias, sino a la forma en que el sistema educativo ha sido históricamente diseñado bajo supuestos de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales.

En este sentido, el diagnóstico muestra que las trayectorias educativas de niñas y niños en situación de movilidad han dejado de ser experiencias excepcionales para convertirse en una dimensión constitutiva del sistema educativo mexicano contemporáneo. Esta realidad interpela de manera directa a las políticas públicas, al evidenciar que la garantía del derecho a la educación en contextos de movilidad no puede seguir abordándose mediante respuestas fragmentadas o de emergencia, sino que requiere una transformación estructural del sistema educativo, acorde con las dinámicas sociales, territoriales y migratorias que caracterizan al país.

Este diagnóstico muestra que las trayectorias educativas de la niñez en situación de movilidad —en tránsito, en desplazamiento forzado, en contextos de migración laboral y en experiencias educativas transnacionales— no pueden seguir siendo abordadas como situaciones excepcionales ni como desafíos periféricos del sistema educativo. Por el contrario, estas trayectorias constituyen hoy una dimensión estructural del panorama educativo y social del país, cuya magnitud y persistencia interpelan de manera directa a las políticas públicas.

El análisis evidencia que las dificultades de acceso, permanencia, participación y acreditación escolar que enfrentan estas poblaciones no se explican por la movilidad en sí misma, sino por la forma en que el sistema educativo ha sido históricamente diseñado bajo supuestos de homogeneidad, estabilidad territorial y trayectorias escolares lineales. En este sentido, la exclusión educativa se configura como un efecto relacional, producido por la interacción entre marcos normativos, arreglos administrativos, prácticas pedagógicas y representaciones culturales que no reconocen la diversidad de experiencias educativas existentes.

A lo largo del diagnóstico se documenta, sin embargo, que el sistema educativo no es un espacio monolítico. Existen experiencias y buenas prácticas desarrolladas por escuelas, docentes e instituciones que han logrado flexibilizar normas, adaptar propuestas pedagógicas y construir respuestas pertinentes en contextos de alta movilidad. Estas experiencias demuestran que la inclusión educativa es posible cuando se desplaza la mirada del déficit individual hacia la responsabilidad institucional y se reconoce el valor de las trayectorias diversas.

El principal desafío identificado no es la ausencia de marcos jurídicos o de iniciativas aisladas, sino la falta de una política educativa estructural, diferenciada y sostenida que permita articular estas experiencias y responder de manera sistemática a las distintas condiciones de movilidad. Persistir en respuestas fragmentadas, reactivas o de emergencia implica reproducir desigualdades y mantener una deuda histórica con poblaciones que han sido centrales para la vida económica, social y cultural del país.

Garantizar el derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad exige, por tanto, una reconfiguración profunda del sistema educativo, acorde con las dinámicas sociales, territoriales y migratorias que caracterizan al México contemporáneo. Asumir esta tarea no es un acto de excepción ni de compensación, sino una condición indispensable para avanzar hacia un sistema educativo más justo, incluyente y comprometido con el ejercicio efectivo de los derechos de todas las niñas y niños.

XI. Conclusiones

La movilidad territorial constituye hoy una dimensión estructural del sistema educativo contemporáneo en México. Entre 2018 y 2025, el país se ha consolidado simultáneamente como territorio de origen, tránsito y destino de flujos migratorios internos e internacionales, con una presencia significativa de niñas, niños y adolescentes. El incremento de solicitudes de refugio, el crecimiento del tránsito migratorio, la expansión del alumnado transnacional procedente de Estados Unidos, la persistencia de la migración jornalera agrícola interna y el aumento del desplazamiento forzado por violencia configuran un escenario en el que la movilidad forma parte constitutiva de la realidad social y educativa del país.

El diagnóstico muestra que el desafío central no radica en la movilidad territorial en sí misma, sino en su interacción con un sistema educativo históricamente configurado bajo el supuesto de trayectorias escolares estables, lineales y territorialmente fijas. La organización institucional del Sistema Educativo Nacional, la estructura curricular, los calendarios escolares y los mecanismos de evaluación y acreditación responden a un modelo de estabilidad que facilita la administración del sistema, pero que presenta limitaciones significativas cuando se enfrenta a trayectorias atravesadas por retornos, desplazamientos, interrupciones prolongadas o bilingüismo.

Aunque México cuenta con un reconocimiento jurídico amplio del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad, el análisis evidencia que la existencia del andamiaje normativo no garantiza por sí misma su ejercicio efectivo. La efectividad del derecho depende de configuraciones institucionales concretas, de la coordinación intersectorial y de la capacidad territorial para traducir principios en prácticas sostenidas. Las brechas identificadas no se originan en la ausencia de marco normativo, sino en la forma en que el sistema está estructuralmente diseñado para trayectorias escolares estables y territorialmente fijas.

La implementación no es un asunto meramente administrativo, sino de configuración institucional. En este sentido, la exclusión no es accidental ni individual, sino el efecto de diseños organizativos específicos (Slee, 2011). En el caso mexicano, procedimientos administrativos rígidos, reconocimiento tardío de estudios previos, etiquetamientos que

reducen expectativas académicas, insuficiente preparación docente para contextos interculturales y transnacionales, así como infraestructura saturada en territorios de alta movilidad, operan de manera relacional y acumulativa configurando trayectorias fragmentadas.

De no modificarse las condiciones estructurales descritas, el riesgo no es solamente administrativo o programático, sino generacional. Como ha señalado una especialista, el “grandísimo riesgo” es que tengamos “una generación sin las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida, condenada a la pobreza” (EE/M-05, entrevista, 2026). Esta advertencia subraya que la justicia educativa no es una aspiración retórica, sino una condición para evitar la reproducción ampliada de la desigualdad en el mediano y largo plazo.

El análisis diferenciado por tipo migratorio confirma que no existe una “niñez migrante” homogénea, sino configuraciones educativas específicas producidas por la interacción entre movilidad, territorio y trayectorias educativas previas. La niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes enfrenta discontinuidades estructurales; posiblemente por ello “al revisar los planteamientos que dieron sustento a su atención educativa hace más de 30 años, continúan vigentes” (EE/M-04, entrevista 2025). La niñez de familias desplazadas por la violencia experimenta rupturas territoriales y profundas afectaciones socioemocionales; el alumnado transnacional enfrenta tensiones curriculares y procesos complejos de reubicación escolar; mientras que la niñez en tránsito vive condiciones de alta incertidumbre jurídica y territorial que dificultan su incorporación sostenida a los sistemas escolares.

Estas configuraciones evidencian que la exclusión no opera de forma homogénea, sino relacional. Las mismas dimensiones estructurales del sistema producen efectos diferenciados según contexto y el tipo migratorio, lo que exige respuestas territorial, institucional y pedagógicamente situadas.

Un hallazgo clave del diagnóstico es que el acceso formal a la escuela no equivale necesariamente a inclusión educativa ni a garantía de aprendizajes significativos. La inclusión no constituye un estado alcanzado, sino un proceso de transformación sistemática en normas, organización escolar, prácticas pedagógicas y culturas institucionales; es un proceso sistémico y no una intervención aislada (UNESCO, 2018). Cuando el sistema ajusta su funcionamiento frente a trayectorias no previstas, las

barreras pueden transformarse; cuando mantiene esquemas rígidos, la movilidad se traduce en exclusión.

El mapeo de políticas públicas (Capítulo V) revela una trayectoria caracterizada por esfuerzos relevantes pero fragmentados, con alta dependencia de programas específicos y respuestas reactivas frente a coyunturas migratorias. Esta dinámica ha dificultado la consolidación de una política estructural sostenida que incorpore la movilidad territorial como criterio habitual de planeación educativa. La evidencia analizada señala la necesidad de avanzar hacia arreglos institucionales estables, territorialmente diferenciados y articulados intersectorialmente.

Desde la perspectiva de la justicia educativa que orienta este trabajo, la atención a la niñez en situación de movilidad no puede reducirse a un problema de cobertura administrativa. La movilidad visibiliza desigualdades asociadas tanto a la distribución de recursos como al reconocimiento cultural y a la participación efectiva en la vida escolar. En términos de Fraser (2008), la justicia exige no sólo redistribución, sino también reconocimiento y paridad de participación. En el ámbito educativo, ello implica garantizar condiciones materiales adecuadas y, al mismo tiempo, evitar prácticas institucionales que invisibilicen saberes, lenguas y trayectorias. La justicia educativa demanda que las diferencias no se traduzcan en desventajas estructurales.

En consecuencia, el diagnóstico no concluye con la constatación de brechas, sino con la identificación de un desafío institucional: reconfigurar el sistema educativo para que la movilidad deje de operar como factor de desajuste y exclusión. Reconocerla como condición estructural del sistema implica incorporar esta realidad en la planeación ordinaria, en los criterios de organización escolar y en las prioridades presupuestales, así como en los criterios de asignación de recursos.

La movilidad interpela al sistema educativo mexicano en su núcleo normativo y ético: lo obliga a decidir si continuará organizándose desde supuestos de homogeneidad o si asumirá la diversidad real de las trayectorias infantiles que hoy lo atraviesan. Garantizar el derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad exige redefinir la arquitectura institucional para que ninguna trayectoria quede fuera de sus supuestos de funcionamiento. En este horizonte, la justicia educativa opera como criterio orientador de las transformaciones necesarias.

Las recomendaciones que se presentan en el apartado X no constituyen soluciones universales ni lineamientos cerrados, sino rutas estratégicas para traducir los hallazgos aquí documentados en transformaciones institucionales viables. El desafío consiste en pasar de un sistema que tolera la movilidad como excepción a uno que la reconoce como parte constitutiva de su responsabilidad pública. Sólo en esa transición será posible garantizar trayectorias educativas continuas, pertinentes y dignas para todas las niñas y niños en situación de movilidad en México.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0005.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/0005>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2022). *Boletín sobre desplazamiento interno y movilidad forzada en México (julio–diciembre 2022)*. https://www.acnur.org/mx/sites/es-mx/files/2023-09/Newsletter%28Julio-Diciembre%2022%29_ENG_VF_compressed.pdf
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2025). *Tendencias y desafíos del desplazamiento forzado en México: Reporte del monitoreo de protección en México 2024*. <https://www.acnur.org/publicaciones/tendencias-y-desafios-del-desplazamiento-forzado-en-mexico-2024>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Programa Mundial de Alimentos y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (ACNUR, PMA y UNICEF). (2023). *Mixed movements monitoring. Annual report*. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/mixed-movements-monitoring-reports>
- Alonso, R. (2025). Procesos migratorios y redes de albergues en México. *Encartes*, 8(15). <https://encartes.mx/hernandez-procesos-migratorios-redes-albergues-mexico/>
- American Immigration Council. (2020). *Asylum transit ban: A barrier to protection*. <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/asylum-transit-ban>
- American Immigration Council. (2021). *The Migrant Protection Protocols (MPP): Remain in Mexico*. <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/migrant-protection-protocols>
- Angoa, M. y Giorguli, S. (2021). Una década de movilidad internacional hacia México, 2010-2020, *Coyuntura Demográfica*, 20. <https://coyunturademografica.somede.org/una-decada-de-movilidad-internacional-hacia-mexico-2010-2020/>
- Arista, L. (2021, 30 de diciembre). 2021: El año que reavivó la crisis migratoria en México. *Expansión*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/12/30/2021-el-ano-que-reavivo-la-crisis-migratoria-en-mexico>
- Aristegui Noticias. (2025, 14 de enero). Educadores de CONAFE protestan en el país por sueldos bajos y falta de seguridad. <https://aristeguinoticias.com/140126/mexico/educadores-de-conafe-protestan-en-el-pais-por-sueldos-bajos-y-falta-de-seguridad/>
- Arizpe, L. (1985). *Campesinos y migración*. Secretaría de Educación Pública.

- Aula Intercultural. (2011). *La mediación social en contextos de inmigración*. <https://aulaintercultural.org/2011/11/27/la-mediacion-social-en-contextos-de-inmigracion/>
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B., & Woolcock, M. (2014). Conditional, unconditional and everything in between: A systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, 6(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/19439342.2014.890362>
- Banco Mundial. (2023). *Migration & remittances overview*. <https://www.worldbank.org/en/topic/migration/overview>
- Barrón, A. (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes y políticas públicas en México*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/guia-para-la-educacion-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1970). *Ley Federal del Trabajo*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. (2020). *The Age of Migration* (6th ed.). Guilford Press.
- Cedeño, M. (2020). Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1): 143-194. <https://www.redalyc.org/journal/270/27060320002/html/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (s.f.). *Migración*. <https://biblioguias.cepal.org/migracion>
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH). (2019). *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México*. <https://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2022/10/cmdpdh-episodios-desplazamiento-interno-forzado-masivo-en-mexico-informe-2019-1.pdf>
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH). (2021). *Desplazamiento interno forzado en México: situación actual y desafíos*. <https://cmdpdh.org/episodios-de-desplazamiento-interno-forzado-en-mexico-informe-2021/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2016). *Informe especial sobre desplazamiento forzado interno en México*. <https://segundacumbrefio.cndh.org.mx/Content/doc/informes/Informe-CNDH-DFI.pdf>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis: encuesta nacional de personas migrantes*. <https://hist.cndh.org.mx/documento/los-desafios-de-la-migracion-y-los-albergues-como-oasis-encuesta-nacional-de-personas>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022, 27 de mayo). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD)*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2024). *Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas*.
- Conexión Migrante. (2021). *Censo en México 2020: así ha sido la migración dentro del país este año*. <https://conexionmigrante.com/2021/01/25/censo-en-mexico-2020-asi-ha-sido-la-migracion-dentro-del-pais-este-ano/>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2011a). *Informe de la evaluación específica de desempeño 2010-2011*. https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/EVALUACIONES/EVALUACIONES_PROGRAMAS_POLITICAS_DS/EED_2010-2011/SEP/INEA/ejecutivo.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL). (2011b). *Evaluación específica del Programa Monarca*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/Programas_Evaluados.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2020). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2020*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Informe_Evaluacion_2020.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2025). *Estudio sobre la población jornalera agrícola en México*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/Estudio_PJA.pdf
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2023). *Anuario de migración y remesas México, 2023*. Fundación BBVA, Secretaría de Gobernación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/903590/Anuario_Migracion_y_Remesas_2023.pdf
- Consejo Mexicano del Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM). (2019). *Estatuto*.

- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- De Genova, N. (2013). *Spectacles of migrant 'illegality': The scene of exclusion, the obscene of inclusion.* *Ethnic and Racial Studies*, 36(7), 1180–1198. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.783710>
- Diálogo Interamericano. (2025). *Guía de buenas prácticas para la protección y promoción de los derechos de la niñez en movimiento en las Américas.* <https://www.oas.org/ext/DesktopModules/MVC/OASDnnModules/Views/Item/Download.aspx?type=1&id=1179&lang=2>
- Diario Oficial de la Federación. (2014, 27 de diciembre). *Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377494&fecha=27/12/2014
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 29 de diciembre). *Acuerdo número 34/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2020.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583056&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 29 de diciembre). *Acuerdo número 35/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2020.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583057&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2024, 20 de diciembre). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de simplificación orgánica.* https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5745905&fecha=20/12/2024
- Diario Oficial de la Federación. (2025, 20 de febrero). *Acuerdo número 09/02/25 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2025.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5749672&fecha=20/02/2025
- Diario Oficial de la Federación. (2025, 15 de abril). *Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030.* https://www.snieg.mx/Documentos/Programas/PND_2025-2030.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación.* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta.* Paidós.

- Dobson, M. E. (2009). Unpacking children in migration research. *Children's Geographies*, 7(3), 355–360. <https://doi.org/10.1080/14733280903024514>
- El Colegio de la Frontera Norte (COLEF). (2018). *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018: diagnóstico y propuesta de acción*. https://www.colef.mx/wp-content/uploads/2018/12/EL-COLEF-Reporte-CaravanaMigrante-_Actualizado.pdf
- El Colegio de la Frontera Norte (COLEF). (2023). *Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (EMIF Norte). Informe anual 2022-2023*. <https://www.colef.mx/emif/>
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Prometeo Libros.
- Feltes, J. M. (2025a). *Panoramas de la inequidad de aprendizajes en América Latina*. Documento de trabajo no publicado, Cátedra Sylvia Schmelkes para la Justicia Educativa, Universidad Iberoamericana.
- Feltes, J. (2025b). *Panoramas de la inequidad de aprendizajes en América Latina* [Presentación de PowerPoint]. https://www.catedrasyviaschmelkes.mx/media/materials/files/Panoramas_de_la_Inequidad_de_Aprendizajes_en_America_Latina_Joan_Feltes_2025.pdf
- Fiszbein, A., y Schady, N. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: Reducción de la pobreza presente y futura*. Banco Mundial. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/280111468137109519>
- Fitzgerald, D. (2019). *Refuge beyond Reach: How Rich Democracies Repel Asylum Seekers*. Oxford University Press.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023a). *Infancias en movilidad: diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/infancias-en-movilidad>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023b). *Niñez en movimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/40946/file/Ninez-en-movimiento-en-ALC.pdf>
- Franco, M. (2014). Escuelas de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, 43, 1–20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2014000200009&script=sci_abstract
- Fundación Cepaim et al. (2015). *Buenas prácticas educativas en la integración de migrantes*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. <https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/05/LIBRO-BUENAS-PRACTICAS-WEB.pdf>

- Gallo, S. (2025, 3 de octubre). Ante el panorama de deportaciones en Estados Unidos: Respuestas desde las escuelas públicas [Conferencia]. Seminario Interdisciplinario sobre Movilidad Humana, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.
- Gándara, P. (2022). Lo que los maestros conviene que conozcan: reflexiones finales. En V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez (Eds.), *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación básica en Estados Unidos* (pp. 251–261). Universidad Autónoma de Nuevo León. https://www.academia.edu/89685851/Lo_que_los_maestros_mexicanos_conviene_que_conozcan_sobre_la_educaci%C3%B3n_en_Estados_Unidos
- Gándara, P. y Jensen, B. (coords.). (2023). *Los estudiantes que compartimos: la formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://libros.uaem.mx/producto/los-estudiantes-que-compartimos-la-formacion-de-los-educadores-estadounidenses-y-mexicanos-para-nuestro-futuro-transnacional/>
- García, E. (1995). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral*. Forum.
- García, E. (2019). La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Curriculum*, 32, 99–113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050990>
- García, E. (2020). Migrantes rurales asentados en el estado de Chihuahua. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(4). https://www.academia.edu/44257754/Migrantes_rurales_asentados_en_el_estado_de_Chihuahua
- Gluckman, M. (2021). *Education on the move: Informal learnings of Honduran child migrants in-transit* [Doctoral dissertation, University of California San Diego]. UC San Diego Library. <https://escholarship.org/uc/item/30p3s9h1>
- Gutiérrez, E. y Giorguli, S. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, 11. <https://coyunturademografica.somede.org/>
- Hamann, E. T., Zúñiga, V., & Sánchez, J. (2017). Identifying the anthropological in a mixed methods study of transnational students in Mexican schools. *Current Anthropology*, 58(1), 124–132. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/345/>
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. A. y Sánchez, J. (editores). (2022). *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación básica en Estados Unidos*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.researchgate.net/publication/364676594>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018a). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/default.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018b). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018: Resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2023*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/resultados_enadid23.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México: Informe 2017*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). *Panorama educativo de México 2018: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018b). *La educación obligatoria en México: Informe 2018*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*.
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2023). *Global report on internal displacement 2023: Mexico country profile*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2023/>
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2024). *Global report on internal displacement 2024: Mexico*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024/>
- Inzunza, P. (2006). *Aula inteligente: una propuesta educativa para la atención del rezago escolar de niñas y niños migrantes (Documento de trabajo)*. Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa. <https://es.scribd.com/doc/91997634/Aula-Inteligente-Patricia-Inzunza>
- Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta, M. (2010). *La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja*. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 45–63. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art2.pdf>

- Jacobo, H. y Armenta, M. (2018). Formar educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (pp. 203–232). Universidad Iberoamericana. https://migracion-y-trabajo-infantil.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2020/10/564-Migracininternainfanciayderechoalaeducacin_HMJacoboG_MArmentaB.pdf
- Juárez, D., Solano, L., Cervantes, J. y Vega, L. (2021). Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México. *Cuestiones Pedagógicas*, 30(1), 79–92. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/30_1/Art_07.pdf
- King, R. (2012). *Theories and typologies of migration: An overview and a primer*. Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations, 3/12. Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), Malmö University. https://www.researchgate.net/publication/260096281_Theories_and_Typologies_of_Migration_An_Overview_and_A_Primer
- La Jornada. (2025, 21 de mayo). Denuncian retrasos de más de cuatro meses en la Comar para atender solicitudes de refugio. <https://www.jornada.com.mx/2025/05/21/politica/007n1pol>
- Lara, S. (1996). Mercado de trabajo rural y organización laboral en el campo. En H. Carton de Grammont (coord.), *Neoliberalismo y organización social en el campo* (pp. 69–112). UNAM/Plaza y Valdés.
- Lara, S. y de Grammont, H. C. (1999). Reestructuración productiva y mercado de trabajo rural en las empresas hortícolas. En H. Carton de Grammont (coord.), *Empresas, reestructuración productiva y empleo en la agricultura mexicana* (pp. xx–xx). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Juan Pablos Editor.
- Laboratorio de Investigación Social Justicia en Movimiento. (2015). *Manual de buenas prácticas en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad en tránsito migratorio por México*. Universidad Iberoamericana/FICSAC. <https://prami.ibero.mx/wp-content/uploads/2022/01/Manual-de-buenas-practicas-en-la-atencion-a-grupos-en-situacion-de-vulnerabilidad-en-transito-migratorio-por-mexico-1.pdf>
- Leal, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: Experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2). <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26041>
- López, Y. (2023). *Acciones del Programa Binacional de Educación Migrante, Baja California* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://posgrado.colef.mx/tesis/pl2021772/>
- Marín, A. (2004). *Formándonos interculturalmente en Jalisco, México: condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5422>
- Martínez, L. J. y Sánchez, M. J. (2017). Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. *Sinéctica*, 48. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00008.pdf>

- Monroy, F. y Pérez, J. (2009). Agricultura y migración campesina: un estudio para comprender la incorporación del trabajo infantil en una región indígena de México. *Revista Argentina de Sociología*, 13, 125–149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388199>
- Nava, M. (2010). *Centro de atención y educación infantil Florece para niños migrantes en la zona tabacalera de Nayarit* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/1217>
- Navarrete, F. (2016). *México racista: una denuncia*. Grijalbo.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de Acción de Dakar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000, El derecho a la educación*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366946>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1999). *Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/worst-forms-child-labour-convention-1999-no-182>

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022a). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022b). *Informe sobre las dinámicas migratorias en Centroamérica, México y el Caribe*.
- Padilla, M. (2017). *Atención educativa a la población infantil jornalera agrícola migrante: un análisis del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM), 1998–2006* [Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Repositorio INAH. <https://repositorio.inah.gob.mx/node/1586>
- Padilla, M. (2021). *La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con niñez migrante* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://posgrado.colef.mx/tesis/pl2021775/>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=247&c=8>
- Ramírez, M. (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México: problemática para su acceso a una educación de calidad. En N. del Río (coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 55–78). UAM/UNICEF.
- Remedi, E. (Coord.). (2004). *Instituciones educativas: Sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdés.
- Reuters. (2025, January 21). Trump administration says it is reinstating “remain in Mexico” program. *Reuters*. <https://www.reuters.com/world/americas/trump-administration-reinstating-remain-mexico-program-2025-01-21/>
- Rodríguez, C. (coord.). (2005). *Memoria del Foro: La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo: voces de los jornaleros migrantes*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez, C. (coord.). (2008). *Informe final: Evaluación externa 2008. Programa de educación básica para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM)*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez, C. (coord.). (2009). *Evaluación externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Informe final ejecutivo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez, C. (2022). *Entre la escuela y el surco: La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*. Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, C., Islas, J., y Patiño, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(2), 59–86. <https://www.redalyc.org/journal/270/27059273012/html/>

- Rojas, T. (2004). *Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)*. UPN-SEP.
- Rojas, T. (2005). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo. En *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios Sociales*, 14(27). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702704>
- Rojas, T. (2017). Migración rural jornalera en México: La circularidad de la pobreza. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(23), 1–35. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211053027001.pdf>
- Rojas, M. L. (2025). *Panorama sociodemográfico de la población en tránsito migratorio por México y en las fronteras norte y sur del país* (LC/MEX/TS.2025/11). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0ff0dfb6-942f-4bce-a60c-1164614c2821/content>
- Román, B. y Zúñiga, V. (2014). Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? *Migraciones Internacionales*, 7, 277–286. https://www.researchgate.net/publication/281748030_Children_Returning_from_the_US_to_Mexico_School_Sweet_School
- Román, B. y Valdez, G. C. (2021). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: “Así como vienen, se van”. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40(118), 123–148. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107>
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México: propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5–23. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488002.pdf>
- Sánchez, K. (1998). *Diagnóstico de zonas de atracción y de expulsión de población jornalera agrícola migrante* [Informe mimeografiado]. CONAFE.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2004). *Lineamientos generales del Programa Monarca*.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2006). *Informe de resultados del Programa Monarca*.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2024). *Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas: boletines estadísticos*. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2021a). *Diagnóstico sobre el desplazamiento interno forzado en México*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/681782/Diagnostico_nacional_sobre_la_situacion_del_desplazamiento_forzado_interno.pdf

- Secretaría de Gobernación, Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SEGOB–SIPINNA). (2021). *Plan estratégico de acciones para la atención a niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad (PEAANNAM)*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/plan-estrategico-de-acciones-para-la-atencion-a-ninas-ninos-y-adolescentes-en-situacion-de-movilidad-peaannam-nov-2021>
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2023). *Boletín estadístico sobre movilidad humana en México*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/segob/documentos/boletin-estadistico-de-movilidad-humana>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. Documento base*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Evaluación de diseño del Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable en Educación Básica. (U 032)*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37566/Programa_U032.pdf
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (SEP-INEA). (2018). *Libro blanco. Estrategia Presidencial Educación Sin Fronteras (ESF)*. https://www.conevyt.org.mx/transparencia/pdf/LB_ESF_Junio_2018_Ff.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estadística educativa / Información de programas para población migrante (PAPEM/SINACEM)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020–2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2021–2022*. Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2021-2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos/Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros. (SEP-DGFCDD-USICAMM). (2024). *Catálogo de las Acciones de Formación 2022, 2023 y 2024 en Educación Básica*. https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/usicamm/horizontal/catalogos/Catalogo_AccionesProgramas_Formacion_Basica_2022_2023_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Programa Sectorial de Educación 2025–2030*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/PSE/PSE.pdf

- Schmelkes, S. (2002). Visibilizar para crear conciencia: los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. En *Foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros migrantes en México*. UAM-X.
- Schmelkes, S. (2011). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, 34, 181–188.
- Schmelkes, S. (2018). *La educación para la justicia social*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.
- Sheller, M., & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2), 207–226. https://www.researchgate.net/publication/23539640_The_New_Mobilities_Paradigm
- Singh, I. (2023). Asylum “transit ban” explained. *The Singh Law Office*. <https://www.thesinghlawoffice.com/asylum-transit-ban-explained>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Solano, L. (2023). Evaluación socioeducativa de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes en Guanajuato. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(2), 51–61. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/44/79>
- Terigi, F. (2007, 28–30 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. *III Foro Latinoamericano de Educación*, Fundación Santillana. <https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/terigi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Terigi, F. (2010). *Abandono escolar y trayectorias educativas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Terigi, F. (2014). *La inclusión educativa: un desafío para los sistemas escolares*. UNESCO-IIPE.
- Terigi, F. (2021). Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar. En Buitrón, Sokolowicz, Spindiak y Terigi. *La escuela rural pequeña: enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 32–47). Facultad de Filosofía y Letras. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IIICE%207_interactivo.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- TIME. (2018, June 18). *What you need to know about Trump’s family separation policy*. <https://time.com/5314769/family-separation-policy-donald-trump/>

- Torre, E. y Hernández, C. (2024). México como país de destino: la inmigración centroamericana y venezolana. *Huellas de la Migración*, 9(18), 75–90. https://www.researchgate.net/publication/393097636_Mexico_como_pais_de_destino_l_a_inmigracion_centroamericana_y_venezolana
- U.S. Citizenship and Immigration Services. (s.f.). *Humanitarian parole*. U.S. Department of Homeland Security. <https://www.uscis.gov/humanitarian/humanitarian-parole>
- U.S. Department of Homeland Security. (2017). *Enforcement of the Immigration Laws to Serve National Interest*. https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/17_0220_S1_Enforcement-of-the-Immigration-Laws-to-Serve-the-National-Interest.pdf
- U.S. Department of Justice. (2018). *Rescinding the Zero-Tolerance Policy for Offenses Under 8 U.S.C. § 1325(a)*. <https://www.justice.gov/archives/ag/file/1557676/dl>
- Vargas, E. (2022). Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México. En S. Giorguli y A. Bautista (coords.), *Derechos fragmentados: acceso a derechos sociales y migración de retorno a México* (pp. 91–131). El Colegio de México.
- Velasco, L., Coubs, M. y Zolniski, C. (2014). *De jornaleros a colonos: residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1–23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97–124. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Yes We Can. (s.f.). *Escuelas móviles*. <https://www.yeswecan.world/>
- Yocupicio, J. (2006). *Diseño de un programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente en escuelas de niños migrantes* [Tesis de maestría, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.]. <https://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/666>
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>
- Zúñiga, V., & Hamann, E. T. (2015). Going to a home you have never been to: The return migration of Mexican and American-Mexican children. *Children's Geographies*, 13(6), 643–655. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/349/>
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la Generación 0.5*. El Colegio de México.

Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la gran expulsión. En J. L. Calva (Ed.), *Migración de mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo* (pp. 221–239). Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367>

Zúñiga, V. (2020). *Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*. Colección Ciudadanía. Secretaría de Educación Pública y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/CC04.htm>

Anexo único. Referencias bibliográficas de consulta complementaria organizadas por apartados del diagnóstico

Bloque	Apartado del índice	Subapartado/Enfoque	Referencia	Tipo de aporte	Cita textual o idea clave
Introducción	Enfoque de derechos y justicia educativa	Derecho a la educación en contextos de movilidad	Browne (2015)	Marco conceptual regional sobre derecho a la educación en movilidad	“El derecho a la educación en contextos de movilidad humana implica no solo el acceso a la escuela, sino la garantía de condiciones de permanencia, pertinencia y continuidad educativa para niñas, niños y adolescentes migrantes” (Browne, 2015, p. 23).
Introducción	Enfoque de derechos	Derecho humano a la educación de la niñez migrante	Cornelio Landero (2019)	Derecho humano a la educación en niñez migrante en México	“La condición migratoria no puede ni debe constituir un criterio de exclusión del ejercicio del derecho humano a la educación de niñas y niños migrantes en territorio mexicano” (Cornelio Landero, 2019, p. 120).
II	Panorama general	Panorama general de la migración de niñez en situación de movilidad en México	Canales & Rojas Wiesner (2018)	Contexto migratorio México– Centroamérica	“México se ha configurado simultáneamente como país de origen, tránsito, destino y retorno, lo que complejiza la gestión de los flujos migratorios y los desafíos asociados a la garantía de derechos” (Canales & Rojas Wiesner, 2018, p. 15).
II	Panorama general	Contexto general de la migración de niñez en movilidad	OIM (2022)	Tendencias recientes de movilidad humana	“En los últimos años, los flujos migratorios en la región se han diversificado en términos de origen, composición y motivaciones, con un incremento significativo de la migración familiar y de niñas, niños y adolescentes” (OIM, 2022, p. 37).
II	Magnitudes y tendencias	Magnitudes y tendencias de la migración de niñez	Castillo Ramírez (2018)	Migración forzada y tránsito por México	“La migración centroamericana en tránsito por México se desarrolla en un contexto de violencia estructural, control migratorio y vulneración sistemática de derechos humanos” (Castillo Ramírez, 2018, p. 4).

II	Diversidad de contextos	Diversidad de contextos de movilidad	CEPAL & OIM (2018)	Tipologías de movilidad	“Las trayectorias migratorias contemporáneas no responden a un patrón único, sino que se configuran a partir de múltiples causas, temporalidades y condiciones de estancia” (CEPAL & OIM, 2018, p. 42).
II	Contextos migratorios	Enfoques de niñez y vulnerabilidad	UNICEF (2023)	Enfoque de niñez y vulnerabilidad	“Las niñas y los niños en situación de movilidad enfrentan riesgos diferenciados que derivan tanto de las causas de la migración como de los contextos de tránsito, destino o retorno” (UNICEF, 2023, p. 18).
III	Tipos de movilidad	Caracterización de la niñez en situación de movilidad	Zúñiga & Hamann (2011)	Alumnado transnacional	“Las trayectorias escolares transnacionales desafían los supuestos de estabilidad territorial del sistema educativo y generan discontinuidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Zúñiga & Hamann, 2011, p. 25).
III	Perfiles sociodemográficos	Caracterización de la niñez en situación de movilidad	Mejía et al. (2022)	Jornaleros agrícolas migrantes	“La niñez jornalera migrante experimenta condiciones de vida marcadas por la movilidad constante, la precariedad laboral familiar y el acceso desigual a servicios educativos” (Mejía et al., 2022, p. 61).
III	Heterogeneidad de experiencias	Caracterización de la niñez en situación de movilidad	Hernández Rosete (2021)	Desigualdad y desventaja escolar	“Las experiencias educativas de niñas y niños migrantes se construyen en la intersección entre desigualdades sociales, pertenencias culturales y arreglos institucionales” (Hernández Rosete, 2021, p. 112).
IV	Marco jurídico nacional	Brecha entre reconocimiento legal y ejercicio efectivo de derechos	Ortega Velázquez (2019)	Análisis crítico del discurso de derechos humanos	“La niñez migrante en México se encuentra en una paradoja jurídica: es reconocida discursivamente como sujeto de derechos, pero enfrentada cotidianamente a prácticas institucionales que suspenden o restringen su ejercicio efectivo” (Ortega Velázquez, 2019, p. 6).
IV	Marco jurídico nacional	Reconocimiento del derecho a la educación sin distinción de estatus migratorio	Cornelio Landero (2019)	Marco normativo/ análisis jurídico	“El derecho a la educación debe garantizarse a todas las personas con independencia de su nacionalidad o estatus migratorio, pues se trata de un derecho humano que no admite restricciones basadas en la condición administrativa” (Cornelio Landero, 2019)

IV	Marco nacional	Protección integral de la niñez migrante no acompañada	Piña Camacho (2015)	Niñez migrante no acompañada y protección de derechos	“La ausencia de mecanismos claros de protección integral para niñas y niños migrantes no acompañados profundiza su exposición a múltiples vulneraciones, incluida la exclusión educativa” (Piña Camacho, 2015, p. 102).
IV	Marco internacional	Estándares internacionales del derecho a la educación en contextos de movilidad	Save the Children & UNHCR (2025)	Derecho a la educación en contextos de desplazamiento forzado	“Garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes forzados a huir requiere sistemas educativos capaces de reconocer trayectorias discontinuas y ofrecer apoyos específicos para la recuperación de aprendizajes” (Save the Children & UNHCR, 2025, p. 14).
IV	Marco internacional	Obligaciones estatales en educación de niñez migrante	Ruiz Mancera et al. (2020)	Estándares regionales comparados	“Los Estados están obligados no solo a permitir el acceso a la educación de niñas y niños migrantes, sino a generar condiciones institucionales que aseguren su permanencia y promoción efectiva” (Ruiz Mancera et al., 2020, p. 33).
IV	Marco normativo	Normas de control escolar y acceso sin documentación	SEP (2025) Normas de Control Escolar	Acceso, reinscripción y acreditación	“La falta de documentación no será obstáculo para garantizar los derechos educativos de las niñas y los niños, por lo que bastará con acreditar la edad correspondiente para ejercer el derecho a la educación básica” (SEP, 2025, pp. 69–70).
IV	Marco normativo	Lineamientos de inclusión, permanencia y continuidad educativa	SEP–UNICEF (2025)	Permanencia y continuidad educativa	“El sistema educativo deberá implementar acciones de acompañamiento y renivelación que favorezcan la inclusión, la equidad y la diversidad en el aula” (SEP–UNICEF, 2025, p. 74).
IV	Marco institucional	Responsabilidades institucionales del Estado	SEGOB (2021)	Marco institucional	“La atención a niñas, niños y adolescentes en contexto de movilidad requiere de la coordinación entre instancias federales, estatales y municipales, a fin de garantizar el acceso efectivo a derechos fundamentales como la educación” (SEGOB, 2021, p. XX).
IV	Marco institucional	Articulación interinstitucional para la garantía del derecho a la educación	OIM (2022)	Enfoque institucional	“La falta de mecanismos claros de articulación interinstitucional limita la capacidad de los sistemas educativos para responder de manera integral a las necesidades de la población infantil en situación de movilidad” (OIM, 2022, p. XX).

V	Evolución de políticas	Evolución de las políticas educativas frente a la migración en América Latina	Poblete Melis (2019)	Políticas educativas y migración en AL	“Las políticas educativas dirigidas a poblaciones migrantes en América Latina han sido históricamente fragmentadas, reactivas y fuertemente condicionadas por coyunturas políticas” (Poblete Melis, 2019, p. 360).
V	Evolución histórica	Transformaciones del modelo educativo y sus implicaciones para poblaciones en situación de exclusión	Schmelkes del Valle (2010)	Crítica al modelo educativo	“El sistema educativo ha sido diseñado para un alumnado estable, lo que coloca en desventaja a poblaciones con trayectorias escolares interrumpidas, como la niñez migrante” (Schmelkes, 2010, p. 42).
V	Programas	Programas de atención educativa a población migrante en contextos de movilidad	CONAFE (DOF, 2025)	Atención educativa a población migrante	“Los servicios educativos del CONAFE se dirigen prioritariamente a poblaciones con alta movilidad y condiciones de marginación, incluyendo campamentos agrícolas, albergues migrantes y asentamientos temporales” (DOF, 2025, Antecedentes).
V	Programas	Estrategias interinstitucionales para la atención educativa de la niñez migrante	SEGOB (PEAANNAM)	Enfoque interinstitucional	“El Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad reconoce la necesidad de articular los sistemas de protección y educativos” (SEGOB, 2021, p. 18).
V	Tensiones	Tensiones entre marcos normativos, políticas educativas y prácticas institucionales	Neubauer (2023)	Comparación internacional	“La ausencia de políticas educativas sostenidas para población migrante tiende a traducirse en mayores tasas de abandono y rezago escolar” (Neubauer, 2023, p. 361).
V	Vacíos	Vacíos en el reconocimiento e inclusión educativa de poblaciones migrantes	Alarcón Leiva (2020)	Inclusión y reconocimiento	“Las políticas educativas suelen oscilar entre enfoques compensatorios y discursos de inclusión, sin transformar las estructuras que producen exclusión” (Alarcón Leiva, 2020, p. 88).
VI	Acceso	Barreras administrativas y escolares para el acceso a la educación de la niñez en situación de movilidad	UNICEF México (2022)	Acceso educativo y exclusión	“Las niñas y los niños en situación de movilidad enfrentan barreras significativas para el acceso al sistema educativo, particularmente en contextos de tránsito y asentamientos temporales” (UNICEF México, 2022, p. 29).

VI	Acceso	La falta de documentación, la movilidad constante y la discrecionalidad institucional limitan el acceso efectivo al sistema educativo de niñas y niños migrantes.	SEP-UNICEF (2025)	Lineamientos de inclusión	“La inscripción de estudiantes en situación de movilidad no debe condicionarse a la presentación de documentos oficiales, ya que ello constituye una barrera administrativa al derecho a la educación” (SEP-UNICEF, 2025, p. 73).
VI	Permanencia	Condiciones para la permanencia escolar de la niñez migrante en contextos de movilidad	Hernández Rosete (2021)	Trayectorias educativas	“Las interrupciones escolares reiteradas incrementan el riesgo de rezago y abandono escolar en niñas y niños que experimentan movilidad constante” (Hernández Rosete, 2021, p. 115).
VI	Abandono	Factores asociados al abandono escolar en contextos de movilidad y migración	Poblete Melis (2019)	Políticas y exclusión	“La ausencia de políticas de acompañamiento sostenido favorece la deserción escolar de poblaciones con trayectorias educativas discontinuas” (Poblete Melis, 2019, p. 364).
VI	Infraestructura	Limitaciones de infraestructura y recursos educativos en contextos de alta movilidad	CONAFE (2025)	Condiciones educativas en contextos móviles	“Los servicios educativos dirigidos a población migrante suelen operar en espacios provisionales, con recursos limitados y alta rotación del alumnado” (CONAFE, 2025, p. 11).
VI	Institucional	Capacidad institucional y articulación intersectorial para la atención educativa de la niñez migrante	SEP (2023)	Capacidad institucional	“La atención a la diversidad en las escuelas requiere condiciones institucionales que incluyan formación docente, recursos pedagógicos y acompañamiento continuo” (SEP, 2023, p. 58).
VII	Docentes	Formación, condiciones y prácticas docentes frente a la atención de la niñez en situación de movilidad	Schmelkes del Valle (2010)	Currículo y diversidad	“La escuela tiende a homogeneizar los procesos educativos, lo que dificulta el reconocimiento de trayectorias y saberes diversos del alumnado” (Schmelkes, 2010, p. 44).

VII	Currículo	Flexibilidad curricular y pertinencia educativa en contextos de movilidad	Alarcón Leiva (2020)	Inclusión educativa	“Las prácticas pedagógicas inclusivas requieren transformar el currículo y no únicamente adaptar al estudiante al sistema existente” (Alarcón Leiva, 2020, p. 91).
VII	Continuidad	Continuidad educativa en contextos de tránsito, retorno y movilidad constante	Zúñiga & Hamann (2011)	Trayectorias transnacionales	“Los sistemas educativos nacionales operan bajo supuestos de estabilidad territorial que entran en tensión con las trayectorias escolares transnacionales” (Zúñiga & Hamann, 2011, p. 27).
VII	Trayectorias	Trayectorias educativas fragmentadas y experiencias escolares discontinuas	Mejía et al. (2022)	Niñez jornalera migrante	“La movilidad laboral de las familias jornaleras genera trayectorias educativas fragmentadas y escasas oportunidades de continuidad escolar” (Mejía et al., 2022, p. 63).
VIII	Barreras estructurales	Condiciones estructurales de desigualdad que limitan el ejercicio del derecho a la educación	Hernández Rosete (2021)	Desigualdad estructural	“Las condiciones estructurales de desigualdad social atraviesan las experiencias educativas de niñas y niños migrantes, configurando escenarios de desventaja acumulada” (Hernández Rosete, 2021, p. 118).
VIII	Contexto social	Contextos sociales de recepción y su influencia en la experiencia educativa de la niñez migrante	Poblete Melis (2019)	Exclusión y política educativa	“La exclusión educativa de poblaciones migrantes no es un fenómeno individual, sino el resultado de arreglos institucionales y políticas públicas insuficientes” (Poblete Melis, 2019, p. 368).
VIII	Barreras institucionales	Rigidez normativa	Ortega Velázquez (2019)	Prácticas institucionales	“Las prácticas administrativas y escolares pueden convertirse en mecanismos de exclusión cuando priorizan el control y la regulación por encima del enfoque de derechos” (Ortega Velázquez, 2019, p. 9).
VIII	Barreras administrativas	Discrecionalidad administrativa	SEP-UNICEF (2025)	Normas vs. prácticas	“A pesar de la existencia de lineamientos normativos, persisten barreras administrativas que dificultan la inscripción y continuidad escolar de estudiantes en situación de movilidad” (SEP-UNICEF, 2025, p. 76).
VIII	Barreras pedagógicas	Falta de adecuaciones	Schmelkes del Valle (2010)	Modelo escolar homogéneo	“El currículo escolar responde a un modelo estandarizado que no contempla las trayectorias educativas discontinuas de poblaciones móviles” (Schmelkes, 2010, p. 46).

VIII	Currículo	Currículo escolar como barrera para la atención de trayectorias educativas diversas	Alarcón Leiva (2020)	Inclusión educativa	“La inclusión no puede reducirse a la adaptación del estudiante, sino que implica la transformación de las prácticas pedagógicas y curriculares” (Alarcón Leiva, 2020, p. 93).
VIII	Barreras socioculturales	Estigmatización, discriminación y barreras socioculturales en el ámbito escolar	Cornelio Landero (2019)	Estigmatización	“Las niñas y los niños migrantes enfrentan procesos de estigmatización que afectan su integración escolar y su experiencia educativa” (Cornelio Landero, 2019, p. 125).
VIII	Dimensión simbólica	Dimensión simbólica de la exclusión educativa y construcción de alteridades	Browne (2015)	Reconocimiento y pertenencia	“La falta de reconocimiento de la diversidad cultural y de las experiencias migratorias limita la participación plena del alumnado en el espacio escolar” (Browne, 2015, p. 29).
VIII	Interseccionalidad	Intersección de desigualdades en la experiencia educativa de la niñez migrante	Mejía et al. (2022)	Niñez jornalera migrante	“Las barreras educativas se intensifican cuando la condición migratoria se intersecta con pobreza, trabajo infantil y contextos rurales” (Mejía et al., 2022, p. 67).
VIII	Acumulación de barreras	Acumulación y superposición de barreras en las trayectorias educativas	Neubauer (2023)	Comparación internacional	“La acumulación de barreras educativas incrementa significativamente el riesgo de rezago y exclusión escolar en poblaciones migrantes” (Neubauer, 2023, p. 365).
IX	Buenas prácticas	Buenas prácticas educativas para la inclusión de la niñez en situación de movilidad	CONAFE (2025)	Atención educativa flexible	“Los servicios educativos comunitarios permiten atender a niñas y niños en contextos de alta movilidad mediante esquemas flexibles de organización escolar” (CONAFE, 2025, p. 15).
IX	Experiencias	Experiencias locales y comunitarias de atención educativa a la niñez migrante	UNICEF México (2023)	Intervenciones educativas	“Las experiencias de educación en contextos de movilidad muestran mejores resultados cuando incorporan enfoques de protección integral y participación comunitaria” (UNICEF, 2023, p. 41).
IX	Articulación	Articulación interinstitucional e intersectorial en la atención educativa	SEGOB (2021)	Coordinación interinstitucional	“La articulación entre los sistemas de protección, educación y salud resulta indispensable para garantizar el interés superior de la niñez en situación de movilidad” (SEGOB, 2021, p. 22).

IX	Acompañamiento	Acompañamiento integral y seguimiento de trayectorias educativas	OIM (2022)	Enfoque territorial	“Las respuestas educativas más efectivas en contextos de movilidad son aquellas que se articulan con actores locales y comunitarios” (OIM, 2022, p. 52).
X	Retos	Retos persistentes para la garantía del derecho a la educación de la niñez en situación de movilidad	CEPAL (2020)	Desigualdad estructural	“La persistencia de desigualdades estructurales limita la capacidad de los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de poblaciones en situación de movilidad” (CEPAL, 2020, p. 9).
X	Retos institucionales	Retos institucionales del sistema educativo para la atención de trayectorias educativas en contextos de movilidad	Ortega Velázquez (2019)	Brecha normativa-práctica	“El principal desafío no es la ausencia de marcos jurídicos, sino su implementación efectiva en los contextos escolares” (Ortega Velázquez, 2019, p. 11).
X	Recomendaciones	Recomendaciones de política educativa para la atención de la niñez en situación de movilidad	SEP-UNICEF (2025)	Lineamientos de inclusión	“El fortalecimiento de capacidades docentes y directivas es una condición indispensable para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos” (SEP-UNICEF, 2025, p. 82).
X	Recomendaciones	Recomendaciones internacionales para la protección del derecho a la educación en contextos de movilidad	Save the Children & UNHCR (2025)	Sistemas educativos inclusivos	“La adopción de enfoques flexibles y centrados en el estudiante resulta clave para atender las necesidades educativas de la niñez en situación de movilidad” (Save the Children & UNHCR, 2025, p. 19).