



Infancias en movilidad y barreras para su educación

Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad

Reporte de resultados

Infancias en movilidad y barreras para su educación

Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad

Reporte de resultados

Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México

EQUIPO TÉCNICO

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), oficina de país de México

Fernando Carrera Castro, Representante
Maki Kato, Representante Adjunta
Astrid Hollander, Jefa de Educación
Paola Gómez, Oficial de Educación
Eva Prado, Oficial de Monitoreo y Evaluación
Juan Antonio Bazán, Oficial de Cambio Social y de Comportamiento
Sayra Ochoa, Oficial de Educación en Tijuana
Ocelohuacán Castañeda, Enlace en Chihuahua
Angélica López, Oficial de Educación
Crisy Haydee, Especialista Inclusión Educativa, Tapachula
Isabel Ramírez, Especialista Inclusión Educativa, Ciudad Juárez
Sofía Garza, Especialista Inclusión Educativa, Puebla
Mónica Ramírez, Asociada
Mariela Alcocer, Asistente
Paola González, Consultora

MAGENTA Consulting

Ana Cecilia Campos, Líder del equipo
Patricia González, Analista de investigación
Dalia Santos, Consultora Especialista en migración
Belén Gutiérrez, Consultora, equipo de recolección de datos
Eugenia Salas, Consultora, equipo de recolección de datos
Omar Gutiérrez, Consultor, equipo de recolección de datos
Mario Juárez, Consultor, equipo de recolección de datos

AGRADECIMIENTOS

Se reconoce el apoyo y compromiso de todas las personas e instituciones que contribuyeron a la realización de este proyecto.

Nivel federal

- Agencia Alemana de Cooperación para el Desarrollo Sustentable (GIZ)
- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU)
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica

Estado de Baja California

- Casa del Migrante Tijuana
- Centro Integrador para el Migrante "Carmen Serdán"
- DIF Baja California- Santuario Migrante
- Ejército de Salvación Puerta Esperanza
- Mesa de Inclusión Educativa
- Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación
- Refugio Salesiano Don Bosco

Estado de Chihuahua

- Casa del Migrante
- Centro Integrador para el Migrante “Leona Vicario”
- Mesa de Inclusión Educativa del estado de Chihuahua
- Secretaría de Educación Pública estatal

Estado de Chiapas

- Albergue el Buen Pastor
- Albergue Hospitalidad y Solidaridad
- Mesa de Inclusión Educativa
- Subsecretaría de Educación estatal
- Subsecretaría de Educación federalizada

Estado de Puebla

- Mesa de Inclusión Educativa
- Secretaría de Educación Pública estatal

Foto de portada © UNICEF México

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
Av. Paseo de la Reforma 645, Lomas de Chapultepec, V Sección. C.P.11000.

Ciudad de México, México

Mayo del 2023

Acrónimos

- ACNUR** ▪ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- ASM** ▪ Adolescentes en situación de migración
- BDM** ▪ Modelo de Determinantes del Comportamiento
- CAP** ▪ Conocimientos, Actitudes y Prácticas
- CIM** ▪ Centro Integrador para el Migrante
- CMDPDH** ▪ Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos
- COLEF** ▪ Colegio de la Frontera Norte
- CONAFE** ▪ Consejo Nacional de Fomento Educativo
- DGEIIB** ▪ Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe
- DIF** ▪ Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
- DOF** ▪ Diario Oficial de la Federación
- ENEI** ▪ Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
- GIZ** ▪ Agencia Alemana de Cooperación para el Desarrollo Sustentable
- IME** ▪ Instituto de los Mexicanos en el Exterior
- INEA** ▪ Instituto Nacional para Educación de los Adultos
- INEGI** ▪ Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- MEJORED** ▪ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
- MEVyT** ▪ Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo
- MPC** ▪ Madres, padres y personas cuidadoras
- NNA** ▪ Niñas, niños y adolescentes
- NNA JAM** ▪ Niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes
- NNASM** ▪ Niñas, niños y adolescentes en situación de migración
- OFAM** ▪ Oficinas de Atención a Migrantes
- PEAANNAM** ▪ Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad
- PEF** ▪ Presupuesto de Egresos de la Federación
- PND** ▪ Plan Nacional de Desarrollo
- PROBEM** ▪ Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos
- RO** ▪ Reglas de Operación
- SEBC** ▪ Secretaría de Educación de Baja California
- SECH** ▪ Secretaría de Educación de Chiapas
- SEECH** ▪ Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
- SEGOB** ▪ Secretaría de Gobernación
- SEN** ▪ Sistema Educativo Nacional
- SEyD** ▪ Secretaría de Educación y Deporte
- SNU** ▪ Sistema de las Naciones Unidas
- UFM** ▪ Universidad Fuerza Migrante
- UNESCO** ▪ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNICEF** ▪ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UPMRIP** ▪ Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas

Contenido

Resumen ejecutivo	10
Presentación	15
Contexto actual de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México	16
Metodología	24
Marco conceptual	32
Primera parte: Análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a niñas, niños y adolescentes en situación de migración	38
Segunda parte: Resultados de la investigación - Barreras para la inclusión educativa de NNASM desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento	55
1. El personal educativo detecta, canaliza y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación.....	57
2. Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con su educación.....	85
3. Las niñas, niños y adolescentes en situación de migración buscan continuar su educación durante su trayecto migratorio.....	95
Recomendaciones	102
A. Recomendaciones basadas en el análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a NNASM.....	102
B. Recomendaciones para el sector educativo (oferta) desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento.....	103
C. Recomendaciones para la demanda desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento.....	105
Bibliografía	108

Índice de Tablas

- Tabla 1.** Herramientas de recolección de información y muestra
- Tabla 2.** Instituciones y cargos de las personas entrevistadas a profundidad
- Tabla 3.** Distribución de la muestra para los grupos de enfoque
- Tabla 4.** Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por ciudad
- Tabla 6.** Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por ocupación
- Tabla 7.** Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por género
- Tabla 8.** Objetivos específicos del diagnóstico y su relación con los comportamientos y niveles del BDM

Índice de Gráficas

- Gráfica 1.** Incremento en el registro de eventos de NNA en situación de migración irregular (comparativo del mes de enero de los años 2020, 2021, 2022 y 2023)
- Gráfica 2.** Incremento en las solicitudes de refugio del 2013 al 2022
- Gráfica 3.** Incremento en el número de registros de NNA repatriados a México desde Estados Unidos
- Gráfica 4.** Porcentaje de registros de NNA repatriados a México menores de 11 años acompañados y no acompañados
- Gráfica 5.** Conocimiento sobre requisitos de documentación para la inscripción de NNASM
- Gráfica 6.** Conocimiento sobre documentos de identidad para la inscripción de NNASM a las escuelas
- Gráfica 7.** Conocimiento sobre documentos de identidad para la inscripción de NNASM a las escuelas
- Gráfica 8.** Conocimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar por estado
- Gráfica 9.** Conocimiento del personal educativo sobre los requisitos de inscripción
- Gráfica 10.** Percepción sobre el conocimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar desagregado por puesto
- Gráfica 11.** Percepción del personal educativo sobre la importancia de incluir a NNASM en la escuela
- Gráfica 12.** Percepción del personal educativo sobre si se implementan acciones para promover la inclusión de NNASM en su escuela
- Gráfica 13.** Actividades o acciones que ha realizado el personal educativo para incluir e integrar a NNASM
- Gráfica 14.** Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa de NNASM
- Gráfica 15.** Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa de NNASM, por estado
- Gráfica 16.** Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa, por puesto
- Gráfica 17.** Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes representan una oportunidad de enriquecimiento cultural para la comunidad

- Gráfica 18.** Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes generan inestabilidad en la comunidad
- Gráfica 19.** Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes representan un peligro para la comunidad
- Gráfica 20.** Porcentaje del personal educativo que percibe actitudes de discriminación hacia NNASM por puesto
- Gráfica 21.** Reporte de actos de discriminación en contra de NNASM en la escuela
- Gráfica 22.** Percepción del personal educativo sobre los actores que discriminan a NNASM en la escuela
- Gráfica 23.** Percepción del personal educativo sobre los actores que discriminan a NNASM en las escuelas, por puesto
- Gráfica 24.** Percepción del personal educativo sobre la opinión que tienen las madres, padres y personas cuidadoras sobre la inclusión de NNASM
- Gráfica 25.** Percepción del personal educativo sobre la aceptación de NNASM por parte de las madres, padres y personas cuidadoras de la comunidad de acogida, por estado
- Gráfica 26.** Percepción de trato diferente a NNASM por parte de otros miembros del personal educativo
- Gráfica 27.** Percepción del personal educativo sobre el aprovechamiento de la educación de acuerdo con el sexo
- Gráfica 28.** Percepción del personal educativo sobre el aprovechamiento de la educación de acuerdo con el sexo de la persona que respondió
- Gráfica 29.** Percepción del personal educativo sobre la suficiencia del presupuesto para atender las necesidades de NNASM
- Gráfica 30.** Percepción del personal educativo sobre la suficiencia del presupuesto para atender las necesidades de NNASM por estado
- Gráfica 31.** Percepción del personal educativo sobre la infraestructura para atender las necesidades de NNASM
- Gráfica 32.** Presencia de barreras de lenguaje que impiden la inclusión educativa de NNASM
- Gráfica 33.** Percepción del personal educativo sobre la narrativa de los medios de comunicación sobre la migración, por estado
- Gráfica 34.** Canales de comunicación que el personal educativo consulta para informarse
- Gráfica 35.** Ejercicio de priorización de necesidades realizado en los grupos de enfoque con MPC

Resumen ejecutivo

Contexto

La crisis migratoria en México refleja una situación humanitaria que afecta a miles de personas, especialmente a las niñas, niños y adolescentes en situación de migración (NNASM)¹, quienes enfrentan graves vulneraciones a sus derechos humanos, incluyendo el acceso limitado a oportunidades educativas inclusivas y de calidad. Sin embargo, la falta de herramientas de seguimiento y datos sobre la inclusión educativa de esta población en el Sistema Educativo Nacional (SEN) dificulta la cuantificación de la magnitud del problema y la identificación de las principales barreras a la inclusión educativa de NNASM.

Este diagnóstico

Objetivo

El objetivo principal de este estudio es identificar y comprender las principales barreras y desafíos en la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes en situación de migración (NNASM)¹ en México, con énfasis en los estados de Baja California, Chihuahua, Chiapas y Puebla.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de este diagnóstico son:

1. Conocer las políticas y programas educativos existentes en México para la atención educativa de NNASM.
2. Identificar las principales barreras que enfrenta el personal educativo para detectar, canalizar y atender pertinentemente a NNASM.
3. Determinar el conocimiento que tiene el personal educativo sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar, sus atribuciones sobre la inscripción, permanencia y conclusión de la educación de NNASM.
4. Determinar el conocimiento que las personas cuidadoras de NNASM tienen sobre la información y los procesos de ingreso a las escuelas y a otras ofertas educativas.
5. Identificar las normas sociales presentes en las familias en situación de migración y comprender si estas representan un determinante conductual o una barrera para la inclusión educativa de NNASM.
6. Determinar si existen actitudes y prácticas de discriminación o xenofobia por parte de las comunidades educativas de acogida.
7. Identificar las normas sociales en torno al acceso a la educación de NNASM diferenciadas por género.

Metodología

Se utilizó una metodología mixta de métodos cualitativos y cuantitativos para identificar las barreras que impiden el acceso, permanencia y conclusión de la educación de NNASM en México. Se llevó a cabo una revisión de literatura; 30 entrevistas a profundidad con informantes clave; 11 grupos de enfoque con madres, padres y personas cuidadoras de NNASM y adolescentes en situación de migración; y 542 encuestas sobre los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) con personal educativo.

Marco conceptual

Desde la teoría de cambio social y de comportamiento, se analizó la información con base en el Modelo de Determinantes del Comportamiento (BDM) de UNICEF. Este modelo permite analizar los factores que influyen en el comportamiento de las personas, los cuales pueden ser conductores o barreras para el cumplimiento de un comportamiento objetivo.

¹. Para efectos de este diagnóstico se entiende NNASM como el universo de niñas, niños y adolescentes en situación de migración a niñas y niños jornaleros migrantes, migrantes internacionales, solicitantes de asilo o refugio, repatriados, desplazados internos, entre otros.

Resultados

A. Análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a NNASM

En primer lugar, se realizó una revisión de los principales documentos normativos, políticas públicas y programas que tienen o incluyen como población objetivo a las niñas, niños y adolescentes en situación de migración. La revisión permite concluir que no se ha consolidado una política pública nacional que tenga por objetivo garantizar el derecho a la educación de cada niña, niño y adolescente migrante y que la heterogeneidad y calidad de la oferta, en los estados, no permite abordar de manera pertinente las necesidades educativas de esta población en una coyuntura como la actual.

De manera general, los principales retos identificados son:

- Falta de información pública para identificar los avances en los resultados de la implementación de las iniciativas y la calidad de la atención a esta población.
- Falta de recursos públicos asignados a la ejecución de los programas dirigidos a la atención educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración tanto en el nivel federal como estatal.
- Falta de un trabajo articulado entre instituciones, educativas y de otros sectores, para garantizar el derecho a la educación de esta población.

B. Resultados de la investigación – barreras para la inclusión educativa de NNASM desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento

En México, aproximadamente el 18% de la población total de NNASM asiste a la escuela, por lo que este grupo de población es el más excluido del Sistema Educativo Nacional. UNICEF ha identificado barreras para que NNASM ingresen, permanezcan y concluyan sus estudios en México. Desde la oferta, se distinguen:

1. Solicitud de documentación de identidad o de antecedentes escolares al momento de solicitar ingreso a una escuela;
2. Solicitud de cuotas escolares o cubrir gastos de transporte, uniformes o materiales escolares;
3. Ausencia de mecanismos de seguimiento de NNASM y sus trayectorias educativas;
4. Baja permeabilidad y poca difusión de la información de acceso escolar;
5. La discriminación y manifestaciones de violencia y xenofobia en las comunidades educativas de acogida, por mencionar algunas.

Este diagnóstico se centró en afinar las barreras identificadas obteniendo los siguientes resultados:

Barreras identificadas desde la oferta

Nivel psicológico

- La falta de conocimiento sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar obstaculiza la inclusión educativa de NNASM.
- El personal educativo se centra en proporcionar apoyo a NNASM que ya se encuentran escolarizados, pero son menos propensos a ofrecer apoyo en torno a las inscripciones o el acceso a la educación para esta población.

Nivel sociológico

- El personal educativo percibe que en general, NNASM se enfrentan a un alto nivel de discriminación. Sin embargo, pocas personas han presenciado actos de discriminación.
- Las percepciones y actitudes negativas hacia las personas migrantes en las comunidades de acogida obstaculizan la inclusión educativa de NNASM.
- El personal educativo percibe que quien más discrimina a NNASM, es el alumnado. Esto refleja que niñas, niños y adolescentes están aprendiendo estas actitudes de rechazo en la comunidad de acogida.

Nivel estructural

- El personal educativo percibe que en general, NNASM se enfrentan a un alto nivel de discriminación. Sin embargo, pocas personas han presenciado actos de discriminación.
 - Las percepciones y actitudes negativas hacia las personas migrantes en las comunidades de acogida obstaculizan la inclusión educativa de NNASM.
-

De lado de la demanda, UNICEF ha identificado las siguientes barreras:

1. Miedo de las familias migrantes a detenciones arbitrarias por autoridades migratorias;
2. Falta de recursos económicos para cubrir costos solicitados por las escuelas;
3. Falta de información sobre la oferta de servicios educativos existentes y cómo acceder a ellos; y
4. Continuación del trayecto migratorio y estancias cortas que desmotivan la incorporación a la oferta educativa escolarizada.

A continuación, se presentan las barreras identificadas por medio de este diagnóstico. La investigación incluyó la perspectiva de madres, padres y personas cuidadoras (MPC), al igual que adolescentes en situación de migración.

Barreras identificadas desde la demanda

Nivel psicológico

- Las necesidades de supervivencia limitan la capacidad de MPC para priorizar la educación de NNASM.
- MPC y adolescentes sienten miedo por la inseguridad y riesgos al salir de los albergues para acceder al servicio educativo.
- MPC y adolescentes temen la discriminación y xenofobia en las escuelas, lo cual limita su motivación para buscar esta oferta educativa en su trayecto migratorio.
- Falta de conocimiento sobre sus derechos y los procesos de inscripción debido a la ausencia de información accesible.

Nivel sociológico

- Las familias en situación de migración han normalizado que NNASM no sean parte del sistema educativo, lo cual impacta su motivación para buscar la escolarización.
- Las normas sociales de género pueden limitar la participación de las niñas en actividades como la educación debido a temas de seguridad y dado que se les asignan tareas de cuidado, a diferencia de sus pares varones.

Nivel estructural

- La inseguridad del contexto en México es una de las barreras más significativas para la inclusión de NNASM en la escuela.
 - Se identificaron barreras lingüísticas entre personas migrantes indígenas y de otros países.
-

Recomendaciones

A. Recomendaciones para mejorar la atención educativa de NNASM a partir del análisis de políticas públicas y programas educativos

Se realizó un análisis de las políticas públicas educativas y programas que atienden a niñas, niños y adolescentes migrantes. Se identificaron recomendaciones específicas para mejorar la atención educativa a NNASM que incluyen:

1. Se requiere de la asignación de recursos públicos específicos para programas que atiendan explícitamente a esta población, tanto a nivel federal como estatal.
2. La necesidad de contar con información pública sobre las políticas educativas y programas que atienden a NNASM para poder medir la eficacia de los programas implementados. La generación de información pública permitiría identificar los avances y las áreas donde falta cobertura para la atención de esta población vulnerable.
3. Mejorar la coordinación y la comunicación en las escuelas para promover la inclusión educativa de NNASM desde los procesos de inscripción y admisión.

B. Recomendaciones para promover la inclusión educativa de NNASM a partir del análisis de barreras de comportamiento

Para el sector educativo:

1. Incrementar la formación inicial y continua sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar.
2. Aumentar la difusión del protocolo de acceso a la educación para NNASM y abonar en la coordinación entre autoridades educativas y otros sectores.
3. Brindar herramientas a las escuelas para atender el rezago educativo, el acompañamiento psicoemocional y las diferencias lingüísticas de NNASM.
4. Promover activamente la inclusión de NNASM en los espacios educativos y erradicar la discriminación en escuelas de acogida.
5. Identificar la necesidad de generar acciones afirmativas para niñas y adolescentes mujeres migrantes para lograr igualdad de oportunidades en la educación.
6. Mejorar la información de la oferta educativa y procesos de ingreso, para aumentar la inclusión educativa de NNASM.
7. Desarrollar datos estadísticos de NNASM vinculados al SEN, y mejorar la coordinación interestatal del sector educativo para permitir la trazabilidad de las trayectorias educativas de esta población y permitirles estudiar sin importar donde se encuentren.

Acciones para realizar con las familias en situación de migración:

1. Proporcionar información accesible y clara a las familias en situación de migración sobre la oferta educativa que más se adecue a sus necesidades (escuelas regulares o educación comunitaria).
2. Ofrecer información sobre el contexto de seguridad y acciones de mitigación de riesgo que las familias puedan tomar en cuenta.
3. Establecer estrategias para trabajar con las familias en situación de migración e informarles sobre acciones de prevención a la discriminación y violencia en la escuela.
4. Reforzar la idea de que la educación es la mejor forma de recuperar estabilidad y seguridad para niñas y niños, además de aprender. Es clave motivar a las familias en torno a la posibilidad de estudiar y la revalidación de sus estudios en su lugar de destino.
5. Informar a madres, padres y cuidadores sobre casos exitosos de NNASM en la escuela para motivarles a inscribir a sus hijas o hijos y que continúen con su educación durante su trayecto migratorio.
6. Trabajar en erradicar estereotipos de género que impactan negativamente la inclusión educativa igualitaria de niñas y adolescentes mujeres migrantes.
7. Fomentar la integración de las comunidades de acogida de las personas en situación de migración a partir de la educación y retomando las escuelas como potenciadoras de cohesión social.

Presentación

La situación migratoria que se vive en México en la actualidad es el reflejo de una crisis humanitaria que afecta a miles de personas que se ven obligadas a abandonar sus países de origen en busca de mejores condiciones de vida. Las causas de esta crisis son diversas y se relacionan principalmente con la pobreza, la inseguridad y la inestabilidad política que prevalece en algunos países de la región.

Esta crisis migratoria tiene un impacto especialmente preocupante en las niñas, niños y adolescentes en situación de migración (NNASM), quienes enfrentan vulneraciones graves a sus derechos humanos y falta de acceso a servicios básicos. También, el riesgo de pasar hambre y frío, ser detenidas o detenidos, caer en manos del crimen organizado y tráfico de personas, así como enfrentar situaciones de violencia y discriminación (UNICEF, s.f).

A pesar de que en México los marcos jurídicos internacional y nacional protegen el derecho a la educación de NNASM, uno de los principales retos a los que se enfrentan es la falta de acceso a oportunidades educativas inclusivas y de calidad. Sin embargo, debido a la ausencia de herramientas de seguimiento y datos sobre la inclusión educativa de esta población en el Sistema Educativo Nacional (SEN), resulta complicado cuantificar la magnitud del problema.

Adicionalmente, no se cuenta con datos estadísticos o informes suficientes que presenten un panorama integral sobre las principales barreras que enfrentan NNASM para lograr el cumplimiento de su derecho a la educación en México. Ante este escenario, este diagnóstico presenta información sobre esas barreras a la inclusión educativa de NNASM, desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento. Lo anterior, para abonar al diseño de estrategias que garanticen el derecho a la educación de esta población.

La teoría de cambio social y de comportamiento es un marco conceptual que permite el diseño de programas y políticas que promueven cambios positivos en el comportamiento y las actitudes de las personas. Bajo esta teoría, el comportamiento humano está influenciado por múltiples factores, incluyendo las normas sociales, las creencias y actitudes personales, así como las estructuras y contextos en los que las personas viven y actúan.

Conocer de mejor manera el comportamiento del personal educativo, al igual que el de las madres, padres y personas cuidadoras de NNASM, permitirá realizar recomendaciones claras para mejorar el acceso, permanencia y la conclusión de la educación de NNASM, independientemente de su situación de migración.

Finalmente, este diagnóstico busca ser complementario al “Estudio sobre la atención educativa a la niñez de familias migrantes jornaleras”, desarrollado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), elaborado en 2022, y que presenta información para el fortalecimiento de la política de atención educativa a la niñez de familias jornaleras migrantes (NNA JAM).

Contexto actual de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México

Esta sección presenta un panorama general sobre los diferentes grupos que componen a NNASM de acuerdo con la información pública disponible. Los datos presentados evidencian la relevancia de atender las necesidades educativas de NNASM y asegurar el cumplimiento de sus derechos para garantizar su desarrollo integral y bienestar. Es importante aclarar que, para propósitos de este diagnóstico, se contemplan niñas y niños en situación de migración nacionales y extranjeros, situación de migración irregular², solicitantes de asilo o refugio, refugiados, repatriados, desplazados internos, jornaleros agrícolas y migrantes en tránsito.



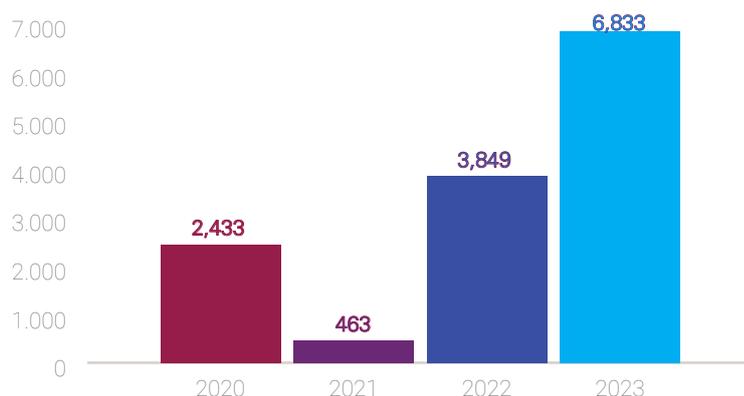
© UNICEF

Panorama general sobre los diferentes grupos de NNASM en México

NNA en situación de migración irregular

De acuerdo con la Unidad de Política Migratoria (2023), en enero de 2023, 36,147 personas en situación migratoria irregular vivían en territorio mexicano, de las cuales 6,833 eran niñas, niños y adolescentes (NNA) registrados. Los eventos de NNA en situación migratoria irregular han incrementado de 2,433 casos en enero del 2020, a 6,833 casos en enero del 2023, mostrando un incremento de 180.8% (UNICEF, 2023)³. Este aumento en la demanda representa un reto para mantener la calidad y disponibilidad de los servicios, así como para mantener la infraestructura necesaria para atender a esta población.

Gráfica 1. Incremento en el registro de eventos de NNA en situación de migración irregular (comparativo del mes de enero de los años 2020, 2021, 2022 y 2023)



*Elaboración propia con datos de la Unidad de Política Migratoria (2023)

2. De acuerdo con UNICEF (2023), "la situación migratoria irregular es la hipótesis jurídica en la que se ubica a una persona extranjera en función del incumplimiento de las disposiciones migratorias para su internación y estancia en el país."

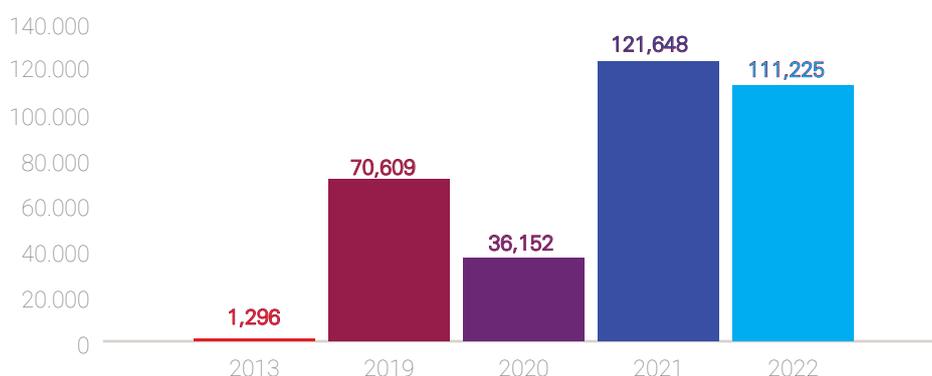
3. Para efectos de este diagnóstico se entiende NNASM como el universo de niñas, niños y adolescentes en situación de migración a niñas y niños jornaleros migrantes, migrantes internacionales, solicitantes de asilo o refugio, repatriados, desplazados internos, entre otros.

NNA solicitantes de refugio y refugiados reconocidos

México ha experimentado también un incremento en el número de solicitudes de refugio. De acuerdo con la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), en el 2020 se registraron 36,152 solicitudes, mientras que en el 2021 fueron 121,648; esto representa un incremento de 236%. Durante el 2022, la cifra se redujo únicamente por 8.5%, con un registro de 111,225 solicitudes.

En cuanto a NNA solicitantes de refugio y refugiados, los registros de la COMAR hasta febrero del 2023 indicaron 12,863 solicitudes de refugio, de las cuales 5,840 (45.4%) corresponden a NNA. El 95.43% de NNA solicitantes de refugio están acompañados de por lo menos una persona adulta, mientras que el 4.57% no tienen acompañamiento (UNICEF, 2023).

Gráfica 2. Incremento en las solicitudes de refugio del 2013- 2022

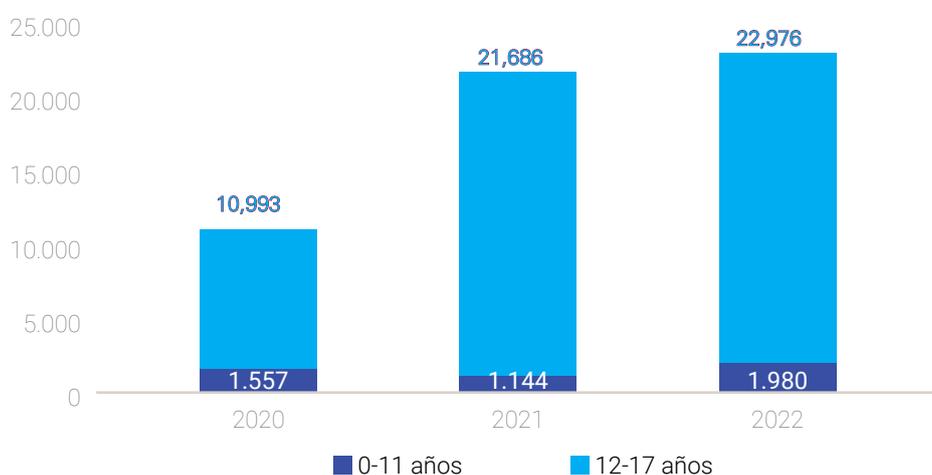


*Elaboración propia con datos de la COMAR (2023)

NNA mexicanos repatriados

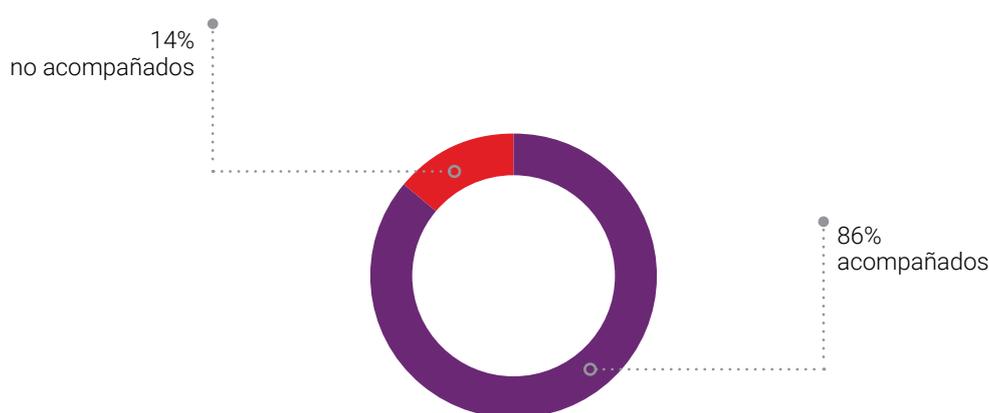
En los últimos años, ha habido un aumento en eventos de repatriación de NNA mexicanos desde Estados Unidos. De acuerdo con el Boletín de Estadísticas Migratorias (2020,2021,2022), en 2020 se registraron 12,550 eventos, en 2021, 22,830, y en 2022, 24,956. Entre el 2020 y el 2022, el porcentaje de NNA menores de 11 años repatriados a México no acompañados fue del 14% (654 casos), mientras que los acompañados representaron el 86% (4,027 casos).

Gráfica 3. Incremento en el número de registros de NNA repatriados a México desde Estados Unidos



*Elaboración propia con datos del Boletín de Estadísticas Migratorias, Unidad de Política Migratoria

Gráfica 4. Porcentaje de registros de NNA repatriados a México menores de 11 años acompañados y no acompañados entre el 2020 y el 2022



*Elaboración propia con datos del Boletín de Estadísticas Migratorias (2020, 2021, 2022).

NNA desplazados internos

Según la organización de la sociedad civil Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) el número de personas desplazadas en México, en 2021, se estimaba en 379,322. En el mismo año, se identificaron 42 eventos de desplazamiento masivo detonados por violencia generada por: 1) grupos armados organizados, 2) violencia política y conflictos sociales, y 3) violaciones graves a los derechos humanos. En el 66% de estos eventos de desplazamiento se reportó la presencia de niñas, niños y adolescentes (CMDPDH, 2021).

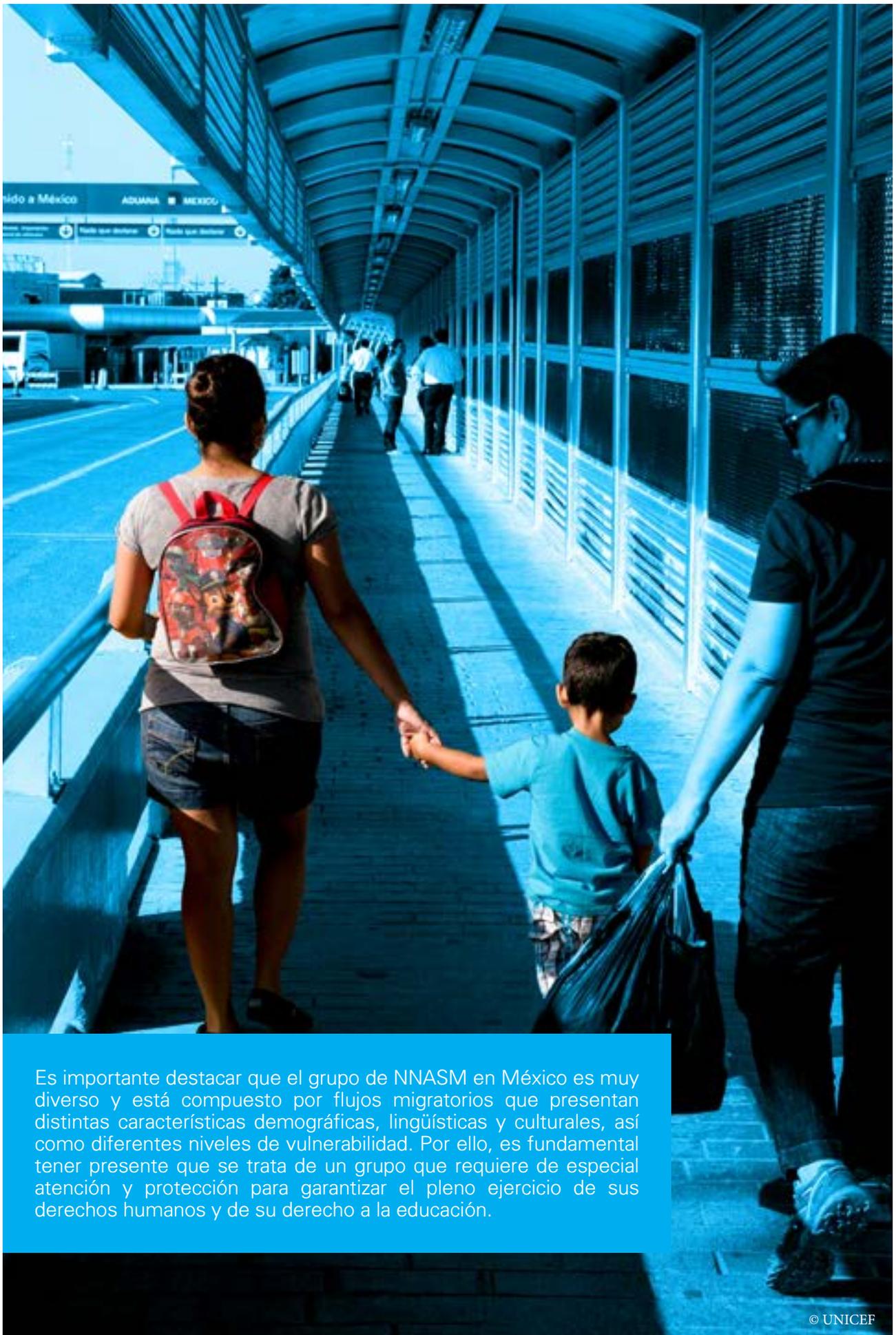
El 74% de las personas desplazadas por violencia generada por grupos armados organizados provienen de Chiapas, Chihuahua, Durango, Nayarit, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Zacatecas. El 25% corresponde a personas de Chiapas y Oaxaca que fueron desplazadas por violencia política y conflictos sociales y 0.35% de las personas desplazadas por violaciones graves a los derechos humanos proviene de Tamaulipas (CMDPDH, 2021).

Es importante mencionar que la Ley General de Víctimas (2013) reconoce a las personas desplazadas internas como víctimas de desplazamiento forzado. Sin embargo, el estado mexicano no reconoce a las personas desplazadas internas como migrantes, ya que, de acuerdo con la Ley de Migración (2011) una persona migrante es aquella que "se desplaza de un país a otro, independientemente de su estatus migratorio, género, edad, estado civil, nivel educativo o cualquier otra condición o circunstancia".

NNA jornaleros agrícolas migrantes

En México, se estima que alrededor de 3 millones de personas se desempeñan como jornaleros y jornaleras en los campos agrícolas (Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas, 2020). Gran parte de esta población es migrante interna, de acuerdo con el último Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI (realizado en 2020), se contabilizaron un total de 2,192,419 personas jornaleras agrícolas, de las cuales, el 10% (217,402) se identificaron como migrantes (Stabridis, 2022). La última Encuesta Nacional de Jornaleros (ENJO), refleja que cerca de 40% de las personas jornaleras agrícolas pertenecía a una comunidad indígena y que había hablantes de 29 lenguas distintas (Secretaría de Desarrollo Social, 2018).

No se cuenta con datos estadísticos sobre la cantidad de NNA JAM. Sin embargo, se reconoce que el 46% de NNA JAM que se dedican a actividades del sector agrícola no asistía a la escuela (Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, 2020).



Es importante destacar que el grupo de NNASM en México es muy diverso y está compuesto por flujos migratorios que presentan distintas características demográficas, lingüísticas y culturales, así como diferentes niveles de vulnerabilidad. Por ello, es fundamental tener presente que se trata de un grupo que requiere de especial atención y protección para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos humanos y de su derecho a la educación.

© UNICEF

Panorama educativo de NNASM

Uno de los principales retos a los que se enfrentan NNASM en México es el acceso a oportunidades educativas, inclusivas y de calidad. A pesar de que los instrumentos internacionales ratificados por México en la materia y el marco jurídico nacional establecen que NNA tienen derecho a la educación independientemente de su condición migratoria, la realidad es que la atención educativa a la población migrante no ha sido prioritaria en México.

Marco jurídico para garantizar la educación de NNASM en México

México ha firmado y ratificado diversos tratados internacionales que establecen el derecho a la educación de NNASM, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros. De acuerdo con el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (NNA), tienen derecho a la educación, independientemente de su condición migratoria. Asimismo, los artículos 5, 6 y 7 de la Ley General de Educación; los artículos 2 y 8 de la Ley de Migración; el artículo 44 fracción III de la Ley de Refugio, Protección Complementaria y Asilo Político; y los artículos 57 y 58 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes también contemplan el derecho a la educación de NNASM.

No obstante, la implementación de los marcos legales en ocasiones no se realiza de manera adecuada o no se traduce a nivel de políticas públicas, programas y presupuestos, lo que resulta en la negación del derecho, generando una situación de vulneración de otros derechos. Como se explora más adelante, en México existen acciones de política pública y programas que se implementan para la atención educativa de NNASM; sin embargo, estos programas suelen ser coordinados desde el nivel federal, lo cual deriva en distintos retos en la cobertura, implementación y medición en los 32 estados.

La educación de NNA en situación de migración

En el ciclo escolar del 2021 – 2022, en México, 24,597,234 niñas y niños tuvieron acceso a la educación básica, de los cuales el 50% eran mujeres y el 50% hombres (INEGI, 2023).

En cuanto a la modalidad de educación comunitaria (impartida por el CONAFE), se reportaron para el mismo ciclo escolar 120,195 NNA, de los cuales el 57% eran mujeres y el 43% hombres (SEP, 2022). La tasa neta de escolarización durante el ciclo escolar del 2021-2022, en educación básica a nivel nacional, fue de 89.8%, mientras que las estimaciones para el ciclo 2022-2023, son de 91.4% (SEP, 2022). Sin embargo, la estadística educativa oficial no presenta información desagregada para NNASM.

Actualmente, no se cuenta con información sobre los desafíos educativos o logros de aprendizaje de NNASM. A nivel federal y estatal no hay estadísticas precisas sobre las trayectorias educativas de NNASM vinculados al Sistema Educativo Nacional (SEN) atendidos por escuelas regulares, indígenas o educación comunitaria o para adultos, lo que dificulta el seguimiento de su progreso y la generación de respuestas programáticas y presupuestales efectivas para reforzar su acceso, permanencia y conclusión a la educación en México.

Por medio de la implementación del proyecto “Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México”, implementado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), financiado por el Fondo Conjunto México Alemania (FCMA), se han identificado las siguientes barreras para garantizar el ingreso, permanencia, conclusión y certificación de los estudios de NNASM en México. Estas cuestiones deben ser abordadas con las autoridades educativas para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades a una educación de calidad.

Barreras para la inclusión educativa de NNASM

Oferta:	Demanda:
<ol style="list-style-type: none">1. Limitaciones de una oferta educativa pertinente (escolarizada o comunitaria) para NNASM.2. Ausencia de mecanismos de seguimiento para asegurar el cumplimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar dentro de la estructura educativa.3. Limitaciones en la comunicación dentro de la estructura educativa y poca permeabilidad de la Normativa de Acceso y Control Escolar.4. Diferentes aplicaciones de la Normativa de Acceso y Control Escolar.5. Discriminación, xenofobia y formas conexas de intolerancia.6. Complejidad de los trámites y procesos administrativos.7. Necesidad de fortalecer la difusión a las familias sobre los pasos a seguir para acceder a la educación.8. Falta de información estadística y datos sobre NNASM y su vinculación al Sistema Educativo Nacional.9. Retención de certificados de estudios.	<ol style="list-style-type: none">1. Baja priorización de la educación por parte de las familias con NNASM.2. Temor a detenciones o deportaciones.3. Limitaciones económicas.4. Barreras lingüísticas.

Es importante resaltar que existen organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil (ONG/OSC), organismos internacionales y agencias del Sistema de Naciones Unidas en México que ofrecen alternativas de educación no formal que están fuera de la oferta del SEN. Estas alternativas que generalmente se ofrecen al interior de los albergues, incluyen programas de educación en línea, educación en el idioma inglés o bilingüe o actividades enfocadas a recuperar literacidad y numeracidad o incluso imparten algunos talleres para el primer empleo y oficios. Sin embargo, esta oferta generalmente no se vincula al SEN o a la educación formal, por lo que no es posible recuperar las trayectorias educativas de NNASM con estas intervenciones.

Respecto de la demanda, se han identificado la baja priorización de la educación por parte de las familias en situación de migración, el temor a detenciones o deportaciones en México (durante el trayecto a la escuela o después de dejar a sus hijos) y las limitaciones económicas. Además, en algunos casos, las barreras lingüísticas representan una barrera importante para el acceso a la educación, ya que la percepción general es que NNASM pueden tener dificultades para comprender el contenido educativo o comunicarse con las y los maestros y otros estudiantes.

Este diagnóstico ofrece información sobre las barreras previamente identificadas, desde la teoría de cambio social y de comportamiento, para impulsar el diseño de políticas públicas que impulsen la inclusión educativa de NNASM en México.

Metodología

Objetivos y alcance

El objetivo principal de este diagnóstico es generar un entendimiento sobre las barreras que limitan la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad humana a nivel federal y con énfasis en los estados de Baja California, Chihuahua, Chiapas y Puebla.

Los objetivos específicos de este diagnóstico son:

1. Conocer las políticas y programas educativos existentes en México para la atención educativa de NNASM.
2. Identificar las principales barreras que enfrenta el personal educativo para detectar, canalizar y atender pertinentemente a NNASM.
3. Determinar el conocimiento que tiene el personal educativo sobre la normativa de acceso y control escolar, sus atribuciones sobre la inscripción, permanencia y conclusión de la educación de NNASM.
4. Determinar el conocimiento que las personas cuidadoras de NNASM tienen sobre la información y los procesos de ingreso a las escuelas y a otras ofertas educativas.
5. Identificar las normas sociales presentes en las familias en situación de migración y comprender si estas representan un determinante conductual o una barrera para la inclusión educativa de NNASM.
6. Determinar si existen actitudes y prácticas de discriminación o xenofobia por parte de las comunidades educativas de acogida.
7. Identificar las normas sociales en torno al acceso a la educación de NNASM diferenciadas por género.

La información generada en este diagnóstico permite esbozar recomendaciones claras y específicas para el sector educativo y otros sectores a nivel federal y en los estados prioritarios para mejorar el acceso, permanencia y conclusión de la educación de NNASM desde un lente de cambio social y de comportamiento.

Alcance geográfico

El levantamiento de información para este diagnóstico se realizó en el nivel federal y en los estados de intervención del proyecto de Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México: Baja California (Tijuana); Chihuahua (Chihuahua y Ciudad Juárez); Chiapas (Tuxtla Gutiérrez y Tapachula); y Puebla (Puebla).



Imagen 1. Alcance geográfico del diagnóstico

Marco metodológico

El diagnóstico se desarrolló a través de una metodología mixta combinando métodos cualitativos y cuantitativos.

De acuerdo con los objetivos de investigación, para el enfoque cualitativo se llevó a cabo una revisión de literatura para conocer el panorama de las políticas y programas educativos existentes en México para la atención de NNASM (OB1) y entrevistas a profundidad con informantes clave para identificar las principales barreras que enfrenta el personal educativo para detectar, canalizar y atender pertinentemente a NNASM (OB2). Adicionalmente, se realizaron grupos de enfoque con madres, padres y personas cuidadoras de NNASM y con adolescentes en situación de migración, para identificar sus conocimientos, actitudes y prácticas en torno a la educación (OB 4,5,6,7).

Por su parte, el enfoque cuantitativo se centró en la aplicación de una encuesta de conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) al personal educativo de las cuatro entidades federativas (OB 3,6,7). La metodología CAP, permite evaluar y abordar el comportamiento humano en relación con ciertos determinantes y reconoce que, para lograr un cambio significativo en el comportamiento de las personas, es necesario abordar no solo los aspectos cognitivos (conocimientos), sino también los aspectos emocionales y valorativos (actitudes) y las acciones concretas (prácticas) que las personas realizan en su vida diaria.

Los instrumentos de levantamiento de información pretendían comprender los factores individuales, sociales y estructurales que impulsan la decisión de mantener a niñas, niños y adolescentes migrantes vinculados a la educación, en la escuela o en otras ofertas educativas. Además, los instrumentos se desarrollaron tomando en cuenta las dinámicas de género y de poder, para evitar producir información sesgada o basada en estereotipos. Este enfoque permitió que las personas participantes se expresaran libremente y compartieran sus experiencias de manera abierta, sin temor a ser juzgadas o discriminadas. Además, se utilizó lenguaje incluyente para asegurar que todas las personas participantes se sintieran representadas y respetadas.



Instrumentos de recolección de información y muestra

De acuerdo con la metodología, la recolección de información primaria se realizó por medio de las siguientes técnicas e instrumentos de investigación:

Tabla 1. Herramientas de recolección de información y muestra

Instrumentos de recolección de información	Descripción	Muestra
Enfoque Cualitativo		
1. Entrevistas con informantes clave: autoridades educativas y de otros sectores	· Guía semiestructurada para entrevistas virtuales con una duración aproximada de 45 min – 1 hora	30 entrevistas con autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil <ul style="list-style-type: none"> · Federal: 17 entrevistas · Baja California: 12 entrevistas · Chiapas: 9 entrevistas · Chihuahua: 8 entrevistas · Puebla: 8 entrevistas
2. Grupos de enfoque con madres, padres y personas cuidadoras (MPC) de NNASM	· Guía semiestructurada para grupo de enfoque con una duración aproximada de 2 horas	8 grupos con MPC: <ul style="list-style-type: none"> · Tijuana: 3 grupos · Tapachula: 3 grupos · Ciudad Juárez: 2 grupos
3. Grupos de enfoque con adolescentes en situación de migración (ASM)	· Guía semiestructurada para grupo de enfoque con una duración aproximada de 2 horas	3 grupos con adolescentes (14-18 años) <ul style="list-style-type: none"> · Tijuana: 1 grupo · Tapachula: 1 grupo · Ciudad Juárez: 1 grupo
Enfoque Cuantitativo		
4. Cuestionario de Conocimientos Actitudes y Prácticas	· Encuesta presencial de conocimientos, actitudes y prácticas de 40 preguntas con una duración aproximada de 30 minutos	542 encuestas CAP⁴ con personal educativo <ul style="list-style-type: none"> · Tijuana: 95 encuestas · Ciudad Juárez: 87 encuestas · Chihuahua: 90 encuestas · Tapachula: 98 encuestas · Tuxtla Gutiérrez: 86 encuestas · Puebla: 86 encuestas

Personas participantes de acuerdo con el enfoque de investigación

Entrevistas con informantes clave

Las entrevistas con informantes clave se realizaron durante los meses de noviembre y diciembre 2022, tanto a nivel federal, como en los cuatro estados de intervención. La selección de las y los informantes clave se hizo en conjunto con el equipo de UNICEF. Adicionalmente, para contar con un marco comparable, se tomaron en consideración los perfiles entrevistados para el “Estudio sobre la atención educativa a la niñez de familias migrantes jornaleras” realizado por el equipo de MEJOREDU.

4. Encuesta de Conocimientos, Actitudes y Prácticas.

Tabla 2. Instituciones y cargos de las personas entrevistadas a profundidad

Institución	Cargos o área de las personas entrevistadas
Nivel Federal	
ACNUR	· Oficial de Soluciones Duraderas
COLEF	· Profesora Investigadora en el Departamento de Estudios de Población
COMAR	· Director de Atención y Vinculación Institucional
CONAFE	· Directora de Educación Comunitaria e Inclusión Social
GIZ	· Coordinador Técnico del Fondo Conjunto de México-Alemania
INEA	· Dirección académica
SEP	· Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa · Directora de Acreditación y Certificación DGAIR · Directora de área de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial · Encargado de la Dirección de Acreditación y Certificación
SIPINNA	· Responsable de políticas de protección a NNA en situación de migración SEGOB · Responsable de la comisión de migración en la Secretaría Ejecutiva SIPINNA · Subdirector de Formación y Asesorías
UNESCO	· Coordinadora PROBEM
Baja California	
ACNUR	· Asociado de Soluciones Duraderas y Oficial de Protección
Casa del Migrante	· Coordinadora Casa del Migrante Tijuana
Centro Integrador del Migrante, CIM	· Jefatura de Departamento (Coordinadora del Comité de Educación)
COMAR	· Director de Atención y Vinculación Institucional
CONAFE	· Director Educación Media Superior
Ejército de Salvación	· Coordinador Albergue Ejército de Salvación
INEA	· Titular de la Unidad Operativa
Save the Children	· Líder de Operación, Tijuana
SEBC	· Control Escolar SEBC
SEBC	· Coordinadora PROBEM
Chiapas	
Albergue Hospitalidad y Solidaridad	· Coordinadora del Albergue

DIF Estatal	· Pedagoga, Centro de Atención a Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes
Ejército de Salvación	· Coordinador del Albergue
ICHEJA	· Encargado de Programa educación sin fronteras
Save the Children	· Supervisora de Educación
SECH	· Coordinadora Estatal Programa de Educación al Migrante Chiapas; · Enlace atención al Desplazamiento Interno estatal en Chiapas; · Jefa de Departamento de Registro y Certificación Escolar en Chiapas
SIPINNA	· Supervisora de educación
Chihuahua	
CIM	· Coordinador del Área de Educación del Centro Integrador para Migrantes Leona Vicario
Secretaría de Educación y Deporte	· Jefa de Departamento de Registro y Certificación Escolar en Chihuahua
Secretaría de Educación y Deporte	· Subsecretario SEyD Zona Norte
SEECH	· Asistencia DG
SEECH-SEyD	· Coordinadora Control Escolar
SEyD	· Coordinación del Subsistema Estatal · Subsecretario de Educación · Subsecretaría de Educación Básica Zona Norte
Puebla	
CONAFE	· Coordinador Territorial de CONAFE Puebla
Save the Children	· Jefa de Oficina de Puebla
SEP	· Dirección de Control Escolar · PROBEM Puebla · Responsable de Área de Educación Primaria en Puebla; · Responsable del Área Técnica Pedagógica de la Dirección de Centros Escolares en Puebla · Subsecretaría de Educación Obligatoria
SIPINNA	· Titular

5. Puebla no se contempló para los grupos de enfoque debido a que en esta entidad no hay albergues en los que UNICEF trabaje

Grupos de enfoque con madres, padres y personas cuidadoras (MPC) de NNASM y con adolescentes en situación de migración

Durante enero y febrero del 2023, se visitaron 8 albergues⁵ seleccionados por el equipo de UNICEF en 3 de los estados de intervención, en donde se facilitaron 11 grupos de enfoque con MPC y con adolescentes en situación de migración. Cada grupo tuvo una participación de 6 a 12 personas y una duración estimada de 1 hora y media.

Tabla 3. Distribución de la muestra para los grupos de enfoque

Estado	Ciudad	Madres, padres y cuidadores	Adolescentes de 14-17 años	Total
Baja California	Tijuana	3	1	11 grupos de enfoque
Chiapas	Tapachula	3	1	
Chihuahua	Ciudad Juárez	2	1	
Total		8	3	

Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Prácticas

Las siguientes tablas presentan la distribución de la muestra final de las encuestas CAP. La muestra se definió buscando la representación de los estados que son parte del proyecto "Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México". Una vez en las escuelas, se hizo un muestreo aleatorio simple de la comunidad educativa, que incluyó personal docente, administrativo y directivo.

Se visitaron un total de 53 escuelas y se levantaron aproximadamente 86 encuestas por ciudad, por lo que en aquellos estados en donde se levantó información en dos ciudades, representan un porcentaje más alto de la muestra (Tabla 4). Este es el caso de Chihuahua y Chiapas. Mientras que en los estados en donde solo se levantó información en una ciudad, la muestra es menor, Baja California y Puebla.

Tabla 4. Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por ciudad

Ciudad	Personas encuestadas	Porcentaje por ciudad
Tijuana	95	17.5%
Ciudad Juárez	87	16.1%
Chihuahua	90	16.6%
Tapachula	98	18.1%
Tuxtla Gutiérrez	86	15.9%
Puebla	86	15.9%
Total de encuestas	542	100%

En cuanto a las ocupaciones del personal educativo encuestado, el 9.2% son parte del nivel directivo, 11.4% es personal administrativo y 79.3% personal docente.

Tabla 5. Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por ocupación

Ocupación	Personas encuestadas	Porcentaje por ocupación
Nivel directivo	50	9.2%
Nivel administrativo	62	11.4%
Docentes	430	79.3%
Total de encuestas	542	100%

Finalmente, en cuanto a la representatividad de género, el 2% de las personas encuestadas se identificaron como no binarias, el 31.9% como hombres y el 65.9% como mujeres.

Tabla 6. Distribución de la muestra final de las encuestas CAP por género

Género	Personas encuestadas	Porcentaje por género
Mujeres	357	65.9%
Hombres	173	31.9%
No binario	11	2.0%
Otro	1	0.2%
Total de encuestas	542	100%

Consideraciones éticas

Este diagnóstico está alineado con los estándares éticos en investigación, evaluación, recopilación y análisis de datos de UNICEF (2015). La metodología y las herramientas de investigación pasaron por un proceso de revisión ética para asegurar la protección de los derechos humanos de todas las personas que participaron en el proceso de investigación (tanto personas adultas como niñas, niños y adolescentes), garantizando el derecho a tomar decisiones libres e informadas, y bajo un enfoque de no hacer daño.

Para la revisión ética se compartió la metodología e instrumentos de levantamiento de información con el equipo de las áreas de Monitoreo y Evaluación y Educación de UNICEF y posteriormente con una persona experta en derechos humanos. La persona asignada revisó y comentó las metodologías e instrumentos de levantamiento de información de la investigación. Con base en esto, se emitió un dictamen con su aprobación y propuestas de ajustes a los instrumentos.

Complementariedad con el “Estudio sobre la atención educativa a la niñez de familias migrantes jornaleras” de MEJOREDU

Este diagnóstico busca ser complementario al “Estudio sobre la atención educativa a la niñez de familias migrantes jornaleras”, desarrollado por MEJOREDU en 2022, que se enfocó en el levantamiento de información para el fortalecimiento de la política de atención educativa a la niñez de familias jornaleras migrantes (NNA JAM).

Dicho estudio generó información sobre la política de atención educativa de NNA JAM, a nivel federal y en cuatro entidades federativas (Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora) para aportar elementos a su fortalecimiento y mejora. Es un estudio descriptivo que se desarrolló con base en una revisión documental, entrevistas individuales con funcionarias y funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), Secretarías de Educación Estatales, el Consejo Nacional de Fomento Educativo

Marco conceptual

Modelo de Determinantes del Comportamiento

La metodología de investigación, el análisis y la presentación de los resultados y recomendaciones de este diagnóstico se desarrollaron desde un enfoque de cambio social y de comportamiento. Esta teoría establece que para alcanzar un cambio de comportamiento que beneficie a las personas y a la sociedad, primero se deben comprender aquellos determinantes que motivan u obstaculizan los comportamientos de las personas.

Existen diferentes modelos conceptuales que permiten el estudio de los determinantes o factores que influyen el comportamiento de las personas⁶. Para propósitos de este estudio, se eligió el Modelo de Determinantes del Comportamiento (BDM por sus siglas en inglés), desarrollado por UNICEF (2019).

El modelo de determinantes de comportamiento analiza los factores que influyen los comportamientos de las personas; estos determinantes pueden actuar como conductores, factores de impulso, o como barreras que impiden el cumplimiento de un comportamiento objetivo. De acuerdo con el BDM, para identificar las barreras para lograr un cambio (la inclusión educativa de NNASM), primero se deben identificar los determinantes de comportamiento en tres niveles: psicológico, sociológico, y contextual o estructural (UNICEF, 2019).

Como lo indica el Diagrama 1, estos niveles se describen de la siguiente manera.

- **Psicológico:** Factores internos que persuaden conductas específicas a nivel individual. Incluyen conocimientos, actitudes, valores, intereses, creencias, la autoeficacia y los sesgos cognitivos.
- **Sociológico:** Factores relacionados con la forma en la que una persona interactúa con sus pares o las personas que forman parte de su red de referencia. En este nivel se estudian las normas sociales, las normas de género, las dinámicas de poder, las actitudes y las prácticas de la comunidad.
- **Estructural:** Factores relacionados con el entorno de una persona, incluidas las políticas públicas, las estructuras gubernamentales e institucionales, y el entorno de comunicación al que están expuestas las personas.

Diagrama 1. Niveles del Modelo de Determinantes del Comportamiento



6. El modelo socio-ecológico (Zhang, 2013), el COM-B (Social Change UK, 2019), entre otros.

Comportamientos objetivo

Con base en el BDM, y en consideración con los objetivos específicos de este diagnóstico, se identificaron tres comportamientos objetivo que pueden impulsar la inclusión educativa de NNASM.

1. El personal educativo detecta, canaliza, y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación.
2. Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con su educación.
3. Las niñas, niños y adolescentes en situación de migración buscan continuar su educación durante su trayecto migratorio.

Definir estos tres comportamientos, nos permite mapear los determinantes en los tres niveles, psicológico, sociológico y estructural, para identificar las barreras a la inclusión educativa de NNASM.

La siguiente tabla presenta la relación entre los comportamientos objetivo, los objetivos específicos, y los niveles del BDM.

Objetivos específicos	Comportamientos Objetivo	Nivel del BDM
Conocer las políticas y programas educativos existentes en México para la atención de NNASM.	Aplica a los tres comportamientos ya que forma parte del análisis contextual (1,2,3)	Estructural
Identificar las principales barreras que enfrenta el personal educativo para detectar, canalizar y atender pertinentemente a NNASM.	El personal educativo detecta, canaliza, y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación (1)	Psicológico Sociológico Estructural
Determinar el conocimiento que tiene el personal educativo sobre la normativa de acceso y control escolar, sus atribuciones sobre la inscripción, permanencia y conclusión de la educación de NNASM.	El personal educativo detecta, canaliza, y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación (1)	Psicológico
Determinar el conocimiento que las personas cuidadoras de NNASM tienen sobre la información y los procesos de ingreso a las escuelas y a otras ofertas educativas.	Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con la educación (2)	Psicológico
Identificar las normas sociales presentes en las familias en situación de migración y comprender si estas representan un determinante conductual o una barrera para la inclusión educativa de NNASM.	Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con la educación (2)	Sociológico
Determinar si existen actitudes y prácticas de discriminación o xenofobia por parte de las comunidades educativas de acogida.	Aplica a los tres comportamientos ya que forma parte del entorno estructural y sociológico (1,2,3)	Sociológico Estructural
Identificar las normas sociales en torno al acceso a la educación de NNASM diferenciadas por género.	Aplica a los tres comportamientos ya que se busca identificar las normas sociales en los tres grupos (1,2,3)	Sociológico

Glosario de conceptos

El BDM es un modelo que incluye una gran cantidad de determinantes de comportamiento presentados en distintos niveles de análisis, sin embargo, no todos son relevantes para todos los estudios. A continuación, se definen algunos de los conceptos del BDM que son relevantes para este diagnóstico.

Determinantes psicológicos

Conocimiento	El conocimiento está asociado con una comprensión más profunda de la información (BDM). Es importante tener en cuenta que las personas tienden a ignorar la información 'negativa' relacionada con lo que están haciendo y a veces pueden favorecer 'evidencia' previa que reafirma sus acciones. La percepción es muy selectiva.
Actitud	Una actitud es lo que una persona piensa o siente acerca de algo. Al mezclar elementos cognitivos y emocionales, la actitud define la predisposición de las personas a responder positiva o negativamente a una idea, una situación o un cambio sugerido.
Sesgos cognitivos	Los sesgos cognitivos se refieren al uso de modelos mentales para filtrar e interpretar información, a menudo para dar sentido al mundo que nos rodea.
Anclaje a una información	Dependencia excesiva de un rasgo de un tema o pieza de información al tomar decisiones. El anclaje a menudo se refiere a la exposición inicial de las personas a una información (comúnmente un número) que sirve como punto de referencia que influye en las opiniones y juicios posteriores.
Autoeficacia	La autoeficacia combina la capacidad objetiva de una persona para realizar un cambio y su creencia sobre esta capacidad. La autoeficacia positiva es una condición previa necesaria para dar pasos hacia nuevas prácticas.
Agencia	El sentimiento de control que una persona siente sobre sus decisiones.
Apoyo	La disponibilidad de familiares o amigos de confianza para alentar, ayudar y proteger a alguien cuando sea necesario.
Racionalidad limitada	La racionalidad limitada se refiere a la característica de la cognición humana que está restringida en sus recursos.
Sesgos sobre el presente	Las personas generalmente prefieren una ganancia más pequeña a corto plazo en lugar de una ganancia mayor en el futuro, incluso a veces conscientemente al considerar compensaciones. Sobrevaloramos las recompensas inmediatas, lo que dificulta nuestra capacidad para tomar decisiones para perseguir intereses a largo plazo que nos beneficiarían más.
Valores	Lo que percibimos como bueno, correcto o aceptable, incluyendo nuestras convicciones internas de lo correcto y lo incorrecto, y de lo que requiere la buena conciencia. Los valores individuales están directamente influenciados por las normas morales, y pueden ser liberales o conservadores.
Experiencias pasadas	Los investigadores han demostrado que la experiencia pasada ayuda a tomar decisiones complejas. Los recuerdos de experiencias, como fracasos pasados y frustración con un comportamiento, o experiencias negativas como el mal trato por parte de un proveedor de servicios, darán forma a nuestra actitud hacia probar cosas nuevas.

Emociones	Las emociones se generan inconscientemente y están diseñadas para evaluar y resumir una experiencia e informar la acción. Es un proceso de sentimiento en el que las reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales se unen para responder a un estímulo.
Interés	El interés caracteriza cuán comprensivas son las personas con una práctica alternativa, cuánto quieren saber sobre ella, participar en actividades a su alrededor o probarla.
Ganancias potenciales / Pérdidas evitadas	Los beneficios que la persona cree que podría obtener del cambio, especialmente a corto plazo.
Facilidad	La medida en que una persona considera que un cambio de práctica está dentro de sus posibilidades financieras, combinando costos y posibles incentivos monetarios.
Esfuerzos que se necesitan	Qué práctico y fácil es el cambio a un nuevo comportamiento. La dificultad no es proporcional a la probabilidad de adopción.

Determinantes sociológicos

Influencia social	La influencia social se basa principalmente en las actitudes y comportamientos de aquellos cuya opinión valoramos más, a quienes consultamos sobre ciertos temas y aquellos cuya percepción de nosotros importa.
Actitudes y comportamientos de la red de referencia	Los miembros de esta "red de referencia" incluyen familiares y compañeros, así como personas influyentes y modelos a seguir que ejercen algún tipo de influencia sobre nosotros. Las personas tienden a imitar los comportamientos de su red de referencia con frecuencia, y a veces automáticamente.
Expectativas normativas	Una regla de comportamiento en la que las personas se involucran porque piensan que otros en su grupo esperan que lo hagan.
Expectativas empíricas	Una regla de comportamiento en la que las personas se involucran porque piensan que otras personas en su grupo de referencia hacen lo mismo.
Estereotipos de género	Los estereotipos de género son las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí que al asignarnos una u otra reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad (INM, 2023).
Roles y relaciones familiares	Las normas sociales relacionadas con lo que significa ser abuelo, hermano mayor o madre o padre, y con la forma en que los cónyuges se comunican entre sí e interactúan con sus hijos son importantes impulsores de comportamientos.

Determinantes estructurales

Políticas públicas	Leyes y políticas locales, estatales, nacionales y globales que afectan al tema de interés, ya sea como promotores o barreras para intervenciones y cambios.
Infraestructura	Existencia y usabilidad de instalaciones, carreteras, sistemas de agua y alcantarillado, redes eléctricas, teléfono, internet, etc.
Condiciones de vida	Las circunstancias de la vida de una persona, como el aislamiento geográfico, vivir en una zona de conflicto activo, en áreas con altas tasas de criminalidad o incluso ser encarcelado entre otros factores, a menudo son fuertes barreras para adoptar nuevas prácticas. La falta de acceso a un mercado laboral, a suministros de alimentos u otras necesidades básicas desempeña un papel similar.
Factores externos	El impacto y la influencia determinan lo que las personas creen, esperan y prefieren, y eventualmente, hacen. Estos factores se convierten en habilitadores o restricciones en el marco de la acción humana.
Ambiente de comunicación	La información, opiniones, argumentos e historias a las que estamos expuestos tienen un papel importante en la formación de nuestras actitudes e intereses, y en la línea de nuestros comportamientos. Este entorno de comunicación está formado por múltiples canales y fuentes.
Información objetiva	La disponibilidad, accesibilidad y difusión de conocimientos precisos e imparciales sobre el tema y las prácticas en cuestión. Evidencia comprensible transmitida sin sentimientos u opiniones al respecto.
Efecto de boca a boca	En publicidad y marketing, el efecto de boca a boca se refiere al fenómeno que ocurre después de la introducción y ascendencia de un producto o tema que ha atraído la atención de un cierto número de personas. En sociedades donde la comunicación oral es el principal medio de transferencia de información, se demuestra lo significativo que puede ser transmitir información de persona a persona a través de la comunicación oral.
Alternativas emergentes	Se refiere a soluciones, métodos o enfoques nuevos e innovadoras que están siendo desarrollados o adoptados como alternativas a las prácticas existentes.

Primera parte: Análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a niñas, niños y adolescentes en situación de migración

Introducción

En este apartado se presentan las principales políticas o programas implementados entre 2018 y la actualidad⁷ en México que buscan garantizar la inclusión educativa de NNASM, entendiendo como política pública toda acción que lleva a cabo un gobierno para atender un problema público,⁸ dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las políticas y programas existentes en México para la atención educativa de NNASM?

A partir de una primera aproximación a la literatura se ha constatado que la evidencia existente sobre las políticas y programas es limitada, y que, de aquellas políticas educativas para NNASM que han sido documentadas, ninguna ha sido evaluada periódicamente, por lo que su grado de efectividad, en términos de solución a la falta de inclusión de NNASM en los sistemas educativos, aún es incierto.

Sin embargo, a partir de la recuperación de entrevistas realizadas para el presente diagnóstico, revisión documental, publicaciones oficiales, instrumentos programáticos y de planeación vigentes, es posible mapear políticas, programas, iniciativas, estrategias y acciones de gobierno que se implementan en la materia a nivel federal.

© UNICEF

7. Se cubre el periodo de 2018 a la fecha con el objetivo de hacer un análisis de la situación durante la actual administración federal.

8. Brikland, Thomas A. (2019) An introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making, 5ta edición, Routledge.

Marco jurídico, políticas y programas a nivel federal

Marco jurídico federal promueve el acceso a la educación de NNASM

El marco jurídico de México, sustentado en la CPEUM y las leyes generales y secundarias en el caso, son el soporte de las políticas públicas. Es por esto que a continuación se presentan las leyes y normativas en México que regulan la inclusión educativa de NNASM para la garantía de su derecho a la educación.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El derecho a la educación no se debe restringir a nadie. Este precepto se consolidó a partir de la reforma constitucional de junio de 2011, por medio de la cual se estableció en el artículo 1, que en México está prohibida cualquier tipo de discriminación, ya sea por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, de salud, religión, opiniones, preferencia sexual, estado civil o cualquier otra, siendo este mismo principio aplicable para el derecho a la educación. De forma particular, para el caso de las personas en alguna situación de movilidad, el artículo 2, en su fracción VIII, retoma la responsabilidad de la Federación, las entidades federativas y los municipios de diseñar y operar políticas sociales necesarias en apoyo a los migrantes, a los pueblos indígenas, además de apoyar a NNA de familias migrantes, por medio de la implementación de programas de educación y nutrición (SEGOB, 2016).

El artículo 3 constitucional menciona de manera explícita que “Toda persona tiene derecho a la educación. (...) además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (...) El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.” (CPEUM, 2022). La relevancia de esta disposición radica en el hecho de que el Estado, en tanto que garante y rector de este derecho tiene la responsabilidad de velar por el cumplimiento del derecho a la educación.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) de 2014 reconoce a NNA como sujetos de derechos, a quienes se les debe garantizar el derecho a la educación en tanto se encuentren en territorio mexicano. Se recalca la obligatoriedad de todas las dependencias e instituciones gubernamentales competentes para garantizar y proteger sus derechos, incluyendo el de educación.

El artículo 57 de la LGDNNA estipula que NNA migrantes tienen derecho a una educación de calidad con enfoque en derechos humanos, al tiempo que asigna a las autoridades federales, entidades federativas, y municipales la responsabilidad de:

- Garantizar el derecho a la educación (acceso y permanencia)
- Garantizar la gratuidad de la educación pública obligatoria
- Destinar recursos humanos, materiales y presupuestarios adecuados y suficientes
- Implementar acciones para garantizar la educación de NNASM; dar seguimiento a casos que constituyan violaciones al derecho a la educación; contribuir a garantizar la permanencia y conclusión de la educación obligatoria y abatir el ausentismo, abandono y deserción escolar.

A este último respecto, la principal institución a cargo de la cual se encuentra la coordinación y la garantía de la observancia de la LGDNNA y su Reglamento es la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de NNA (SE-SIPINNA). Para realizar esta función, esta Secretaría actúa en coordinación con dependencias del gobierno a nivel federal, estatal y municipal. Por su parte, la Procuraduría Federal de Protección de Niñas Niños y Adolescentes (PFNNA) en coordinación con las procuradurías de protección locales y otras autoridades federales se encarga de monitorear y vigilar el cumplimiento de los derechos de NNA como lo indica la ley en la materia, además de imponer sanciones a quienes no la observen.

Ley General de Educación

En el Artículo 7 de la Ley General de Educación (LGE) se establece que la educación en México es obligatoria, inclusiva, “eliminando toda forma de discriminación y exclusión” (LGE, 2021), pública, gratuita y laica. Por otro lado, el Artículo 8 expresa que el “Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o

nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales” (LGE, 2021).

En su artículo 9, fracción X la Ley General de Educación indica que el Estado debe “adoptar las medidas para que, con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que utilicen los servicios educativos públicos, ejerzan los derechos y gocen de los beneficios con los que cuentan los educandos nacionales, instrumentando estrategias para facilitar su incorporación y permanencia en el Sistema Educativo Nacional” (LGE, 2021). Además de que el artículo 36 establece que la educación responderá a la diversidad del país, y resalta a los grupos migratorios.

Ley de Migración

La Ley de Migración, en su Artículo 8 estipula que las personas migrantes podrán acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado, y conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables; y en el caso particular de NNA, en el Artículo 11 se establece que éstos no podrán ser privados de su libertad en ningún momento a causa de su estatus migratorio, lo que implica que la responsabilidad de su seguridad y cuidado queda a cargo del INM mientras éste da aviso a la Procuraduría de Protección y se realiza su debida canalización al Sistema DIF (Nacional, Estatal, Municipal o el de la Ciudad de México) (Artículo 112).

Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político

La Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, en su artículo 9 retoma el principio del Interés Superior de la Niñez para la atención que se ofrece a NNA solicitantes del reconocimiento de la condición de refugiado y refugiados en México, además de que, en su Artículo 44 menciona específicamente el derecho a la educación y al reconocimiento de estudios que dichos grupos tienen. En el Reglamento de este ordenamiento, en su Artículo 71 se estipula que será la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) quien coordine las acciones para atender las necesidades de los NNA solicitantes de refugio y refugiados no acompañados, con las instituciones que se hagan cargo de su atención y cuidados. Asimismo, en los Artículos 75, 76 y 79 se menciona la obligación de esta misma institución para generar un plan de asistencia tendiente a la integración en el país para las personas refugiadas, mismo que, entre otros aspectos, incluye el aprendizaje del idioma español, el acceso a servicios educativos y a la revalidación de sus estudios.

Ley General de Víctimas

En cuanto a la atención a las personas desplazadas forzadas internas, toda vez que hasta la fecha no se cuenta con un reconocimiento en el país, es en la Ley General de Víctimas en donde se pueden encontrar referencias en cuanto al acceso a la educación para NNA que pudieran encontrarse en situación de desplazamiento forzado. Desde el Artículo 1 se indica que las autoridades de todos los ámbitos de gobierno deben brindar atención inmediata a las víctimas, en especial en materias de salud, educación y asistencia social. Específicamente, el artículo 47 señala que se debe asegurar el acceso y permanencia en la educación, y si es que fue interrumpido como consecuencia de la violación de derechos humanos. Asimismo, de los artículos 56 al 60 se establece la obligatoriedad de la educación básica para las víctimas, la obligación del Estado de ofrecerles becas completas hasta la educación superior, la obligación de los niveles de gobierno estatal y federal de promover la permanencia en el sistema escolar a través de estímulos como paquetes escolares, uniformes y libros de texto, además de la exención de todo tipo de pagos de admisión o matrícula para las víctimas.

Normativa de la Secretaría de Educación Pública para la inclusión educativa de NNASM

La Secretaría de Educación Pública cuenta con una normativa marco de referencia para el ingreso, tránsito y certificación de los estudiantes en la educación básica, las cuales aplican para todas las escuelas del país. Este marco se encuentra en las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, y donde se describen disposiciones específicas para asegurar el acceso, permanencia y conclusión de la educación básica en México. Algunas de las más relevantes para este diagnóstico se pueden ver en la Tabla 7.

Tabla 9. Normativa den Acceso y Control Escolar (extracto)

Norma	Descripción
Norma 1.18	<ul style="list-style-type: none"> Establece que la difusión de las normas queda a cargo de las áreas de control escolar.
Norma 1.20	<ul style="list-style-type: none"> Menciona que la información obtenida a partir del registro y evaluación de las y los alumnos deberá ser integrada en bases de datos nacionales. Establece que los estados deberán enviar la información de los sistemas de control escolar a la autoridad educativa federal oportunamente. Aclara que la autoridad educativa federal deberá integrar y articular la información con la de las demás entidades y la del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por medio del SIGED⁹.
Norma 1.22	<ul style="list-style-type: none"> Establece que en los trámites de revalidación de estudios no se requerirá de apostilla o legalización de los documentos.
Norma 3.18	<ul style="list-style-type: none"> Establece que el cierre administrativo de inscripciones o reinscripciones no impide que las y los estudiantes realicen su inscripción, aunque sea fuera de tiempo.
Norma 3.3	<ul style="list-style-type: none"> Aclara que la falta de documentos no es un obstáculo para el ingreso o reingreso de las y los estudiantes. Establece que las personas en situación de movilidad pueden ingresar a la educación básica si son menores de 18 años.
Norma 3.7	<ul style="list-style-type: none"> Asegura que ante la falta de documentos de identificación se registrará el nombre que aparezca en la solicitud de inscripción. Establece que la CURP no es necesaria para solicitar inscripción. Establece que las y los padres, madres y personas cuidadoras deben ser orientados para obtener su cartilla de salud.
Norma 3.7.6	<ul style="list-style-type: none"> Menciona los criterios de inscripción para cada nivel ante la falta de documentación de antecedentes escolares.
Norma 6.9	<ul style="list-style-type: none"> Asegura que ante la falta de documentos de identificación se registrará el nombre que aparezca en la solicitud de inscripción. Establece que la CURP puede omitirse sin invalidar el documento entregado al estudiante.

Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública

El Acuerdo número 286 y su más reciente actualización en el año 2017 establecen que “los lineamientos que regulan el derecho de las personas para: acceder, permanecer y transitar por el sistema educativo nacional, a partir de la revalidación y la equivalencia de estudios” sin necesidad de la apostilla o de otros trámites. La simplificación de este acuerdo permite que no sólo estudiantes de educación básica, sino de otros niveles puedan revalidar y continuar sus estudios en México.

⁹. El Sistema de Información y Gestión Educativa es un conjunto orgánico y articulado de procesos, lineamientos, normas, instrumentos, acciones y sistemas tecnológicos que permiten recabar, administrar, procesar y distribuir la información del Sistema Educativo Nacional. Más información: <https://siged.sep.gob.mx/SIGED/>

Políticas y programas para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración

Directrices 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 (INEE)

Como antecedente es importante revisar las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (NNA JAM) que diseñó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2016. A partir de 2019, esta entidad desaparece y retoma sus funciones la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

Las Directrices fueron diseñadas para promover la atención educativa de NNA JAM indicando factores estructurales que debían atenderse como “la falta de disponibilidad de servicios educativos o de oportunidades para una trayectoria escolar continua, la atención por parte de figuras educativas con formación o experiencia profesional insuficiente y la carencia de mobiliario y condiciones adecuadas para el aprendizaje en sus escuelas” (INEE, 2016).

En este sentido, las Directrices pretendían guiar la toma de decisiones de las autoridades educativas para incidir en el diseño e implementación de las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad en los servicios educativos dirigidos a NNA JAM.

Tabla 10. Directrices para mejorar la atención educativa de NNASM de familias de jornaleros agrícolas migrantes INEE (2016)

Directriz 1	Rediseñar las políticas de atención educativa a partir del fortalecimiento del presupuesto público, los procesos de planeación, la coordinación institucional y la participación social.
Directriz 2	Asegurar la pertinencia de un modelo educativo intercultural, así como la disponibilidad, idoneidad y desarrollo profesional del personal con funciones de docencia.
Directriz 3	Desarrollar un Sistema Unificado de Información Educativa y adecuar las normas de control escolar.
Directriz 4	Fomentar la innovación, la evaluación educativa y la gestión social de proyectos.

La importancia de las cuatro Directrices reside en que siguen siendo referencia para la elaboración de estrategias y programas de atención a NNASM, dado que su objetivo de orientar la toma de decisiones hacia la inclusión educativa de NNA JAM aún no ha sido alcanzado.

Plan Nacional de Desarrollo

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un documento que enuncia los problemas nacionales prioritarios para el gobierno actual y enumera las soluciones en una proyección sexenal. El PND 2019-2024 contiene programas sectoriales relevantes a la migración y al derecho a la educación que arrojan indicios sobre la política pública en materia de garantía de acceso a la educación de NNASM (DOF, 2019a), como es el Programa Sectorial de Educación descrito más adelante.

La sección del PND llamada “Migración: Soluciones de Raíz” resalta el respeto a los derechos humanos de las personas en situación de movilidad por parte del gobierno. Sin embargo, el acceso al derecho a la educación no se incluye explícitamente como una problemática nacional que debe ser atendida de forma particular.

Asimismo, en el Eje número 2 del PND, llamado “Política Social”, específicamente en el rubro “Derecho a la Educación” se hace referencia de forma genérica a compromisos del gobierno federal en torno al mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas del país, de la garantía del acceso de todos los jóvenes a la educación y a la construcción de un nuevo marco legal para la enseñanza (DOF, 2019a). Sin embargo, tampoco es posible advertir de forma clara y puntual el compromiso para la implementación de alguna acción focalizada para NNASM, a corto, mediano o largo plazo.

Por su parte, el Objetivo prioritario 4 (DOF, 2020a) del Programa Sectorial de Gobernación 2020-2024 hace referencia específicamente a:

“*Garantizar el pleno ejercicio y goce de los derechos humanos de todas las personas que radiquen, ingresen, residan, transiten o retornen a México, a partir del diseño, coordinación e implementación de una política integral de población y movilidad humana*”



© UNICEF

Dicho Objetivo incluye dos “Estrategias prioritarias” que contemplan, en primer lugar: (4.1) “Proponer y coordinar una política de migración y movilidad humana con pleno respeto a los derechos humanos”, en cuyas acciones se contempla la coordinación de dependencias del Gobierno federal para la atención integral de las personas migrantes y se destaca el caso de los grupos vulnerables, además del fortalecimiento de mecanismos interinstitucionales para promover la integración y reintegración social y económica de las personas migrantes (DOF, 2020a). La Estrategia prioritaria 4.2 “Impulsar acciones interinstitucionales y atender de forma integral a las personas en contexto de migración y movilidad humana para el ejercicio de los derechos humanos”, se retoma de forma específica el caso de las personas solicitantes de la condición de asilo, refugio y refugiadas para la garantía del ejercicio de sus derechos humanos (DOF, 2020a).

En su conjunto, lo anterior resulta relevante para la atención educativa de NNASM en México debido a que, al estar plasmado en un documento programático oficial, se cuenta con un marco de actuación a través del cual es posible promover políticas públicas específicas sobre los derechos de NNASM.

Programa Sectorial de Educación

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 es el documento rector de la política educativa para la administración pública y deriva del Plan Nacional de Desarrollo. Este documento se refiere en su Objetivo prioritario número 1 a la garantía del derecho a la educación de forma “equitativa, inclusiva, intercultural e integral (...)” (DOF, 2020b). Lo anterior es significativo pues retoma los elementos de inclusión e interculturalidad de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), mismos que resultan esenciales para la construcción de estrategias focalizadas en la población en movilidad. Este objetivo se complementa y se vuelve más específico, al referir en su Estrategia prioritaria 1.2 el impulso de “medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados (...)” (DOF, 2020b). La Estrategia contiene dos acciones puntuales (1.2.5 y 1.2.9) en las que, por un lado, se plantea la creación de mecanismos en los que participen dependencias e instituciones para la atención de NNASM en los centros escolares, además de la expansión de normas escolares a través de las cuales se favorezca el ingreso de las personas en movilidad.

Igualmente, la Estrategia prioritaria 1.3, acción puntual 1.3.1, plantea “consolidar los servicios de educación (...) tomando en cuenta la diversidad e interculturalidad, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género” (DOF, 2020b). Desde una perspectiva ampliada, ésta implicaría la consideración de NNASM de una forma incluyente considerando sus características y orígenes particulares y diversos.

Como se ha podido evidenciar, la atención educativa de NNASM no está ausente en los principales instrumentos programáticos de alcance nacional vigentes revisados, pero se identifica la falta de un desarrollo profundo a nivel técnico.

Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)

En el Anexo 25, que corresponde a los programas con Reglas de Operación (RO), y el Anexo 26 que corresponde a la lista de programas principales del gobierno del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2023 (PEF), no fue posible encontrar la destinación de recursos federales a un solo programa focalizado en la atención educativa de NNASM. Si bien, hay algunos, tales como el Programa de Apoyo a la Educación Indígena del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en el que se podría insertar a población en situación de movilidad, no hay una regla específica en la que se señale claramente a NNASM como beneficiarios. El hecho de que no se hayan identificado programas específicos con RO para la atención educativa de NNASM con presupuesto etiquetado en el PEF vigente, no significa que, a nivel interno, algunas dependencias del gobierno federal, tales como otras secretarías y/o sus organismos descentralizados no cuenten con sus propios programas, estrategias, planes y/o proyectos en la materia. Sin embargo, en alineación con su Programa Sectorial, la SEP es la dependencia federal con atribuciones para destinar recursos para la atención educativa de NNASM.

Hasta 2021, el PEF destinaba recursos específicos para políticas y programas educativos para población migrante. Sin embargo, el análisis sobre el PEF 2023 permite concluir que estas partidas no fueron recuperadas, ni se identificó que existiera presupuesto destinado a las iniciativas y programas cubiertos en este apartado.

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), publicada en 2019, tiene por objetivo transformar al Sistema Educativo Nacional en uno inclusivo que elimine cualquier barrera para el aprendizaje y la participación, así como toda forma de discriminación y exclusión. Su meta de cobertura se extiende a todas las zonas escolares del país, y menciona de forma explícita entre su población objetivo a: “estudiantes en situación de vulnerabilidad, que incluye a personas de origen indígena, migrante, en condición de discapacidad y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2019).

Los principios rectores de la ENEI buscan asegurar que toda acción que derive de la Estrategia se encamine en efecto a eliminar todo obstáculo para la inclusión. Dichos principios son:

1. Autonomía progresiva
2. Corresponsabilidad
3. Diversidad
4. Equidad en educación
5. Excelencia en educación
6. Inclusión
7. Inclusión educativa
8. Interculturalidad
9. Interés superior de las niñas, niños y adolescentes
10. Interseccionalidad
11. Flexibilidad curricular

Por otro lado, la ENEI contiene líneas de acción relevantes que cubren de manera explícita a NNASM y señala a responsables incluyendo a la SEP y distintas direcciones generales y unidades de las subsecretarías de educación básica, media superior y superior, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, autoridades educativas en los estados¹⁰.

Las principales acciones relevantes para la inclusión educativa de NNASM que plantea la ENEI son:

- Ofrecer modelos de atención para las y los estudiantes indígenas y migrantes, en la educación obligatoria, que prioricen el logro de aprendizajes para la inclusión educativa, social, cultural y laboral (pertenece al Eje rector 2: “Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo”).
- Implementar en la formación inicial de todos los docentes competencias para la atención educativa de las y los estudiantes de origen indígena, migrante, en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, y con enfoque en educación inclusiva, derechos humanos e igualdad de género (pertenece al Eje rector 3: “Formación de los agentes educativos”).
- Diseñar materiales y herramientas dirigidos a agentes educativos con o sin especialización en la atención a la diversidad, para orientar su práctica con alumnos indígenas, migrantes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes (Pertenece al Eje rector 3: “Formación de los agentes educativos”).
- Contar con la georreferenciación de los servicios de educación que atiendan a las y los estudiantes indígenas, migrantes, con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes por tipo de servicio, nivel educativo, sostenimiento y turno (Pertenece al Eje rector 4: “Sistema integral de información para la educación inclusiva”).

A pesar del potencial impacto de la ENEI en la vida de las NNASM, no se encontró información sobre implementación y acciones concretas que aseguren la garantía del derecho a la educación de dicha población. Sin embargo, es un documento que visibiliza la problemática y las acciones que se deben llevar a cabo y es base para la formulación y ejecución de política educativa para la inclusión de NNASM.

Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM)

Uno de los programas emblemáticos de atención educativa de NNASM en los que tiene participación la SEP es el Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM), que inició operaciones en 1985. El PROBEM se vincula con la Secretaría de Relaciones Exteriores a través del Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME), que funge como secretaría técnica del Programa y coordina la relación con los 50 consulados mexicanos en Estados Unidos y la embajada.

¹⁰. Para una revisión de responsables de cada Eje rector, se puede consultar el Acuerdo Educativo Nacional para la implementación operativa de la ENEI, disponible en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

En su origen, el programa tenía como objetivos: cubrir la demanda de maestros bilingües para atender las necesidades educativas de la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos; fortalecer el conocimiento de la historia, cultura, valores y tradiciones mexicanas en los alumnos de origen mexicano que radicaban en Estados Unidos; apoyar la comunicación permanente entre profesores estadounidenses y mexicanos con el fin de compartir experiencias en el quehacer educativo; propiciar una experiencia formativa en los maestros mexicanos que permitiera establecer programas de colaboración educativa; favorecer el intercambio de ideas, experiencias e información entre los educadores de ambos países; y sensibilizar a los educadores sobre la problemática educativa derivada de los flujos migratorios.

Actualmente, el PROBEM se enfoca, entre otros objetivos, en la atención de necesidades educativas de personas de origen mexicano en Estados Unidos y aquellas que retornan a México provenientes de dicho país a través de:

1. Garantizar el acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes mexicanos que se trasladan a los Estados Unidos y de migrantes estadounidenses que se trasladan a México.
2. Proporcionar servicios educativos de calidad que sean relevantes para las necesidades y circunstancias de los migrantes.
3. Fomentar la inclusión educativa y social de NNASM y sus familias.
4. Fortalecer la colaboración y el intercambio de información entre las autoridades educativas de México y Estados Unidos.

El PROBEM prioriza la implementación de mecanismos que facilitan la integración de las personas al sistema educativo mexicano. Asimismo, el programa hace énfasis en la atención de cuestiones culturales, tales como los componentes que se ocupan de la transición lingüística y la capacitación e intercambio de docentes.

Estos mecanismos se basan en la consideración de las referencias culturales de ambas naciones, incentivando, con base en ellas, la colaboración bidireccional acorde con las necesidades de las personas. Por ello, las acciones concretas se centran en el intercambio de maestros; la producción de información y su difusión respecto a los sistemas educativos de ambas naciones, así como cuestiones culturales; los procedimientos de acceso a escuelas; la gestión de apoyos educativos, y la evaluación y seguimiento de las acciones (IME, 2020).

Una de las principales áreas de oportunidad es su expansión de cobertura a población centroamericana que permanece largos periodos en el norte de México y es cada vez más numerosa y así poder destinar recursos a promover la inclusión educativa de esta población.

Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM)

El Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) fue el sucesor del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) mismo que fue creado en el 2018. El PAEPEM surge con el objetivo general de favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante. Entre sus objetivos específicos planteados en sus últimas reglas de operación publicadas para el ejercicio fiscal 2020¹¹ incluía: fortalecer los centros de educación migrante a través de acciones de equipamiento específico; fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de formación de figuras educativas, y fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares (SEGOB, 2019).

Los Gobiernos de los estados a través de sus Autoridades Educativas Locales decidían participar voluntariamente en el PAEPEM y recibían recursos para:

- a. Fortalecer los centros de atención 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 mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares (SEGOB, 2019)

¹¹. El PAEPEM no tuvo recursos federales asignados en el pasado ejercicio fiscal (2022), ni el actual (2023).

Estrategia Educación Sin Fronteras del INEA

La Estrategia “Educación Sin Fronteras” del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se desarrolló como parte de las reformas a la Ley General de Educación llevadas a cabo en 2017. Brinda atención educativa a personas migrantes de 15 años o más, ya sean mexicanos retornados o repatriados, solicitantes de la condición de asilo o refugio, beneficiarios de protección complementaria o extranjeros viviendo en México, para que aprendan a leer y escribir o que inicien, continúen, concluyan y certifiquen la educación primaria y secundaria. Por estar dirigido a personas de 15 años o más, el INEA trabaja con personas con extraedad, es decir, cuya edad sobrepasa la edad normativa para cursar nivel primaria o secundaria.

El objetivo general de Educación Sin Fronteras es “simplificar los procesos de continuidad y revalidación de estudios realizados por 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 de América e implementar acciones para atender a los niños y jóvenes que retornan y no dominan el idioma español”.¹²

La Estrategia trabaja en México con dos módulos instalados en los puntos de repatriación ubicados en Tijuana y Mexicali, Baja California; un módulo en las oficinas centrales de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) en la Ciudad de México; un módulo en el Instituto Nacional de Migración (INM); y Plazas Comunitarias en todos los estados del país. Por otro lado, en Estados Unidos trabaja con 300 Plazas Comunitarias del INEA en 38 adscripciones consulares en el país.

Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 10-14 del INEA

Desde el 2005, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) implementa el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) (Tabla 8). El MEVyT tiene una vertiente dirigida a atender la inclusión educativa de niñas niños y adolescentes (NNA) de entre 10 y 14 años (MEVyT 10-14) que, por diversas circunstancias, no se incorporaron al sistema escolarizado o interrumpieron sus estudios de educación primaria. El MEVyT tiene como una de sus estrategias prioritarias “la implementación de estrategias operativas pertinentes que orienten la atención de personas jóvenes, adultas y mayores de grupos en situación de vulnerabilidad” (DOF, 2021)¹³ y especifica que se deben implementar acciones que mejoren la atención educativa que se da a las personas jornaleras agrícolas y migrantes y esto aplica igualmente al MEVyT 10-14.

La flexibilidad del MEVyT 10-14 ha permitido que NNASM, en particular con extraedad que no son recibidos en las escuelas regulares y que no presentan posibilidad de reincorporación, puedan continuar sus estudios y obtener certificación de los mismos. Con el Modelo, el INEA acompaña con una persona asesora a las NNA para que continúen su proceso de aprendizaje hasta su certificación, y así logren incorporarse a la secundaria escolarizada.¹⁴

Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria del CONAFE

El Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria que implementa el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo desconcentrado de la SEP, presenta una alternativa para la incorporación educativa de grupos en situación de vulnerabilidad como son NNSAM desde la oferta de educación comunitaria. El Programa supone la adecuación pedagógica, curricular y de operación a las características sociales, recursos, tiempos y perspectivas que identifican a las comunidades en las que se implementa.¹⁵ Dicho Programa atiende educación preescolar, educación inicial no escolarizada y secundaria comunitaria.

El objetivo general es contribuir a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral de NNA no atendidos por escuelas regulares en localidades de alta y muy alta marginación y/o rezago social, como son NNA en zonas rurales, en campamentos agrícolas, en toda situación migratoria, así como alojadas en albergues o refugios de mujeres víctimas de violencia y familias circenses.

12. https://www.conevyt.org.mx/transparencia/pdf/LB_ESF_Junio_2018_Ff.pdf

13. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638671&fecha=17/12/2021#gsc.tab=0

14. No se encontró información sobre el total de NNASM beneficiarios del MEVyT 10-14 ni estudios recientes que den cuenta de sus resultados

15. El CONAFE implementó una modalidad llamada Atención Educativa a Población dirigida explícitamente a esta población. Sin embargo, no se encontró información pública sobre su implementación después de 2013.

El Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria se implementa a nivel nacional y considera a poblaciones no necesariamente de origen mexicano, incluso buscan una oferta pertinente para NNASM al incluir promotores y figuras educativas que también vivan alguna situación migratoria.

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

El 30 de abril de 2019, mediante el Acuerdo SIPINNA 03/2019, se crea la Comisión de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugio del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Ésta tiene el objetivo de definir la “Política Nacional para la Protección de NNA Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado, a efecto de coordinar las estrategias y acciones necesarias para garantizar el ejercicio y respeto de los derechos humanos de este sector, tomando como consideración primordial el interés superior de la niñez” (SIPINNA, 2020). La Política tiene cuatro ejes que guían el trabajo alrededor de la misma: “1) Ruta de Protección Integral de los derechos de NNA en situación de migración, 2) promoción de derechos de la niñez en situación de migración; 3) promoción de cuidados familiares y residenciales para niñas, niños y adolescentes en situación de migración, alternativos al alojamiento en estaciones o centros de control migratorio y, 4) fortalecimiento institucional, a través de modificaciones legislativas, suficiencia presupuestal y capacidades operativas de las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes” (SIPINNA, 2021).

En este contexto, en 2021 se desarrolla el Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad (PEAANNAM), que es un instrumento de política pública de la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) que se construyó “como un esfuerzo estratégico para coordinar y articular al sector público y social en la protección de niñas, niños y adolescentes y en los retos migratorios presentes” (SIPINNA, 2021). El Plan prioriza el acceso a la educación como uno de sus componentes destacando la necesidad de fortalecer la coordinación interinstitucional para garantizar que NNASM se incorporen al Sistema Educativo Nacional, reconociendo que la atención a la problemática no únicamente le corresponde a la SEP o a los esfuerzos de la sociedad civil u organismos internacionales. La formulación del PEAANNAM deriva de la urgencia de construir una propuesta “viable e integral”¹⁶ para atender la situación nacional, estatal y municipal de NNASM.

Retos generales identificados en la revisión de políticas públicas y programas educativos que atienden a niñas, niños y adolescentes en situación de migración.

La revisión de los principales documentos normativos y programas que tienen o incluyen como población objetivo a las niñas, niños y adolescentes en situación de migración permiten concluir que el objetivo planteado por las Directrices del INEE en 2016 aún no se han alcanzado. Es decir, no se ha consolidado una política pública nacional que garantice de manera integral, y tomando en cuenta las recomendaciones previas, el derecho a la educación de cada niña niño y adolescente migrante.

De manera general, los principales retos identificados en los programas revisados son:

- Falta de información pública para identificar los avances en los resultados de la implementación de las iniciativas.
- Falta de recursos públicos asignado a la ejecución de los programas desde el Presupuesto de Egresos de la Federación 2023.
- Ausencia de un trabajo articulado entre instituciones limitando las acciones principalmente de la Secretaría de Educación Pública.

16. (SIPINNA, 2021)

La siguiente Tabla presenta un resumen de las políticas y programas educativos para la atención de NNASM identificados en esta sección.

Tabla 11. Políticas y programas educativos para la atención de NNASM

Nombre	Instancia	Objetivo	Año de inicio	Cobertura Geográfica	Población objetivo
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)	Guiar la toma de decisiones de las autoridades educativas para incidir en el diseño e implementación de las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad en los servicios educativos dirigidos a NNA jornaleros agrícolas migrantes.	2016	Federal	Niñas niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes.
Plan Nacional de Desarrollo	Gobierno federal	Enuncia los problemas nacionales prioritarios para el gobierno actual y enumera las soluciones en una proyección sexenal. Contiene estrategias prioritarias que se refieren explícitamente a la garantía de los derechos de las personas en movilidad.	2019	Federal	Toda la población. En estrategias particulares se refiere a personas en situación de movilidad.
Programa Sectorial de Educación	Secretaría de Educación Pública	Plantear objetivos prioritarios para la administración pública para transformar el Sistema Educativo Nacional, con estrategias, acciones, metas y parámetros.	2020	Federal	Toda la población. En estrategias particulares se refiere a personas en situación de movilidad.
Estrategia Nacional de Educación Inclusiva	Secretaría de Educación Pública	Transformar al Sistema Educativo Nacional en uno inclusivo que elimine cualquier barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) y toda forma de discriminación y exclusión	2019	Federal	Toda la población. Con acciones específicamente dirigidas a personas en situación de movilidad.
Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM)	Secretaría de Educación Pública con el Instituto de Mexicanos en el Exterior	Atención de necesidades educativas de personas de origen mexicano en Estados Unidos y aquellas que retornan a México provenientes de dicho país.	1985	Tanto en México como en Estados Unidos la implementación del PROBEM se lleva a cabo a nivel estatal.	Personas de origen mexicano en Estados Unidos. Personas mexicanas que retornan a México desde Estados Unidos.

Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)	Secretaría de Educación Pública y las Autoridades Educativas Locales	Favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante (CAM)	2018	Entidades que implementan el Programa.	NNA en situación de migración en México.
Estrategia Educación Sin Fronteras	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	Brindar atención educativa a personas migrantes de 15 años o más para que aprendan a leer y escribir o que inicien, continúen, concluyan y certifiquen la educación primaria y secundaria.	2017	Entidades que implementan la Estrategia	NNA en situación de migración en México.
Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 10-14	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	Atender la inclusión educativa de NNA de entre 10 y 14 años que no se incorporaron al sistema escolarizado o interrumpieron sus estudios de educación primaria.	2005	Federal	NNA entre 10 y 14 años que no han concluido la educación Primaria.
Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Contribuir a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral de NNA no atendidos por los sistemas educativos regulares en localidades de alta y muy alta marginación y/o rezago social.	1973	Federal	NNA no atendidos por el sistema educativo regular.
Plan Estratégico de Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad (PEAANNAM)	Secretaría de Gobernación (SEGOB)	Coordinar y articular al sector público y social en la protección de NNA y en los retos migratorios.	2019	Federal	NNA en situación de migración en México.
Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)	SEP a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) - Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	Proporcionar atención educativa en los niveles de inicial y básica a la niñez en situación y contexto de migración, desde un enfoque que atienda la diversidad social, cultural y lingüística.	2002 (últimas reglas de operación del 2013)	Federal	Niñas y niños de familias en contexto y situación de migración, con independencia del origen nacional o del estatus migratorio

Segunda parte: Resultados de la investigación - Barreras para la inclusión educativa de NNASM desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento

Esta sección presenta los resultados del análisis de la información recolectada en campo por medio de las entrevistas con informantes clave, los grupos de enfoque con madres, padres y personas cuidadoras, y adolescentes, y el levantamiento de la encuesta CAP con personal educativo.

Los resultados se presentan de acuerdo con los tres comportamientos objetivo que se definieron con base en los objetivos específicos de este estudio para identificar los determinantes, y comprender así las barreras para lograr la inclusión educativa de NNASM:

Comportamientos objetivo:

1. El personal educativo detecta, canaliza, y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación
2. Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con su educación
3. Las niñas, niños y adolescentes en situación de migración buscan continuar su educación durante su trayecto migratorio

Las barreras identificadas por medio de este estudio están clasificadas de acuerdo con los tres niveles del BDM:



1. El personal educativo detecta, canaliza y atiende pertinentemente a NNASM para garantizar que continúen con su educación

Para lograr la inclusión educativa de NNASM es necesario entender las barreras que impiden que la oferta (personal educativo) promueva la inclusión, permanencia, y conclusión de los estudios de NNASM.

A lo largo de la implementación del proyecto “Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración” UNICEF ha identificado las siguientes barreras a la educación de NNASM desde la oferta del servicio educativo

- Falta de estadísticas e información detallada sobre NNASM.
- Discriminación, xenofobia y formas conexas de intolerancia.
- Poca permeabilidad de la Normativa de Acceso y Control Escolar dentro de la estructura educativa.
- Ausencia de mecanismos de seguimiento para asegurar el cumplimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar dentro de la estructura educativa.
- Diferentes aplicaciones de la Normativa de Acceso y Control Escolar.
- Complejidad de los trámites y procesos administrativos.
- Limitaciones en la oferta educativa.
- Limitaciones en la comunicación dentro de la estructura educativa.

- Necesidad de fortalecer la difusión sobre los pasos a seguir para acceder a la educación.
- Retención de certificados de estudios.

Para profundizar en el entendimiento de las barreras identificadas por UNICEF, desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento, se analizó la información recopilada por medio de las siguientes fuentes de información:

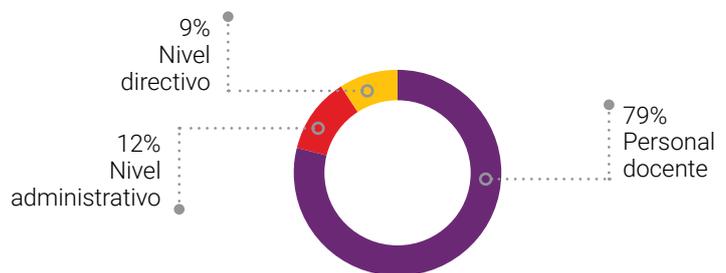
- Encuesta CAP aplicadas al personal educativo, en Baja California, Chihuahua, Chiapas, y Puebla.
- Entrevistas con informantes clave de diferentes dependencias e instituciones que trabajan en torno a la educación de NNASM

Características sobre las personas participantes en la encuesta CAP

A continuación, se presentan algunos datos relevantes sobre la muestra a la que se aplicó la encuesta CAP. De las 542 personas encuestadas:

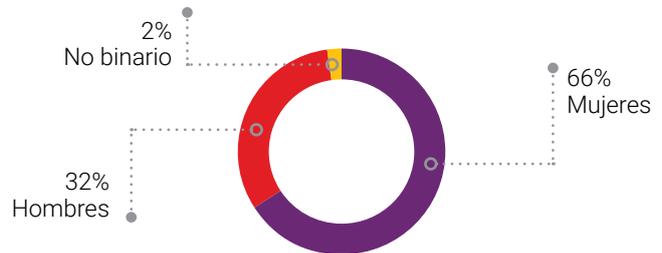
Puesto

- 79% Personal docente
- 12% Personal administrativo
- 9% Personal directivo



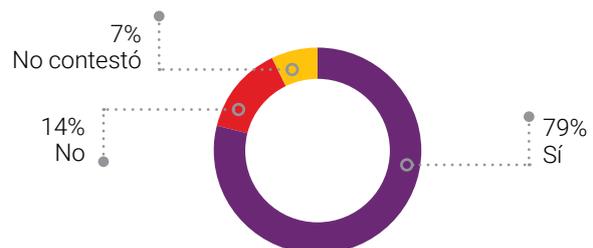
Género

- 66% Se identificaron como mujeres
- 32% Se identificaron como hombres
- 2% Se identificaron como no binarias



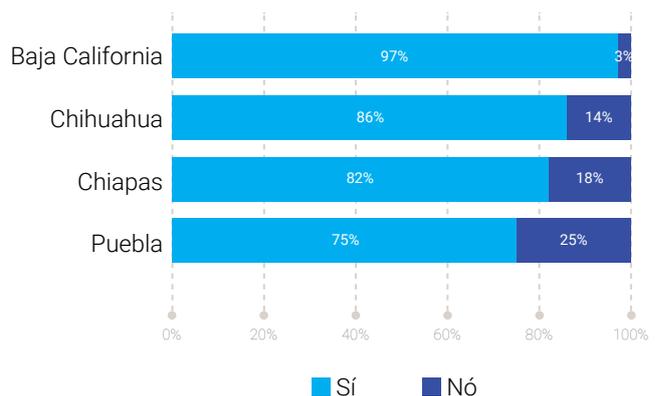
Contacto directo con NNASM en la escuela

- 79% Reportó haber tenido contacto directo con NNASM
- 14% No ha tenido contacto con NNASM
- 7% No contestó o No sabe



Contacto directo con NNASM por estado

- Baja California es el estado en donde el personal educativo reporta haber tenido más contacto con NNASM
- Puebla es el estado en donde se reportó menos contacto



Personal educativo: barreras a nivel psicológico

Identificar los determinantes de comportamiento a nivel psicológico permite identificar las barreras en torno a los conocimientos, las creencias, y las actitudes del personal educativo. El siguiente cuadro presenta las barreras que se identificaron por medio de este estudio.

Barreras identificadas a nivel psicológico

- La falta de conocimiento sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar actúa como un obstáculo importante para la inclusión educativa de NNASM en las escuelas. Además, se presenta una discrepancia entre el conocimiento que el personal educativo percibe que tiene sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar y su conocimiento real.
- La falta de comunicación al interior de las escuelas sobre el protocolo de acceso a la educación de NNASM tiene un impacto negativo en los niveles de conocimiento del personal directivo, el docente y administrativo.
- El personal educativo se centra en proporcionar apoyo a NNASM que ya se encuentran escolarizados. Principalmente mediante clases de renivelación, sensibilización y apoyo emocional. Sin embargo, son menos propensos a ofrecer apoyo en torno a las admisiones, lo que refleja un problema de inclusión.
- El personal docente se enfrenta a dificultades para integrar a NNASM en el aula debido a la falta de preparación o herramientas para trabajar con la diversidad cultural y lingüística.

Oportunidades identificadas

- Por otro lado, prevalece la percepción del personal educativo de que la inclusión de NNASM en la escuela es fácil, lo cual se puede interpretar como una oportunidad.
-

Barreras de conocimiento sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar

La Normativa de Acceso y Control Escolar se refiere a las regulaciones establecidas por la SEP para regular el acceso a las escuelas en el país. Esta normativa establece los requisitos para la inscripción y el registro de las y los estudiantes en las escuelas. En el contexto de la inclusión educativa de NNASM, la Normativa es particularmente relevante para garantizar que NNASM tengan acceso a la educación y se les brinde el apoyo necesario.

La Normativa de Acceso y Control Escolar de la Secretaría de Educación Pública¹⁷ establece que:

- Las y los docentes, así como otras autoridades escolares, deberán promover la permanencia implementando acciones de renivelación (como tutorías o tareas de refuerzo) y contando con herramientas de acompañamiento psicoemocional para fomentar la inclusión, equidad y diversidad en el aula (Numeral 1.9)
- La falta de documentos de identidad no es un obstáculo para el ingreso a la educación (Numeral 3.3)

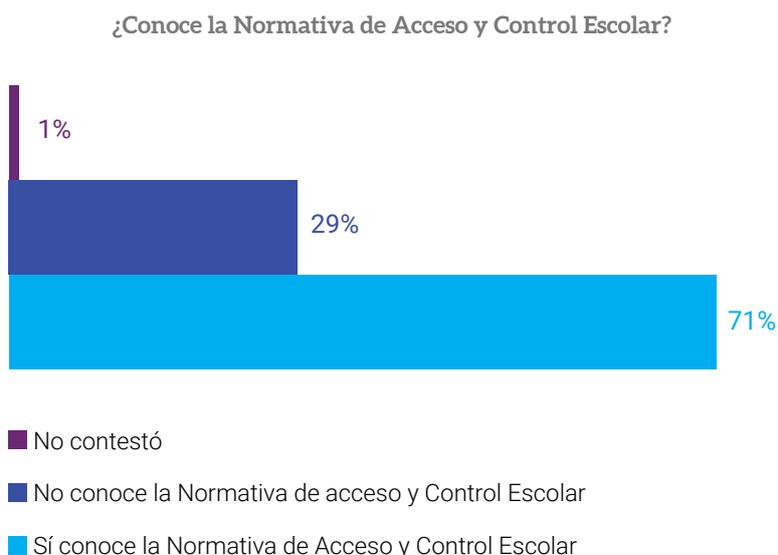
Se identificó que la falta de conocimiento de la Normativa de Acceso y Control escolar representa una barrera importante para la inclusión educativa de NNASM. Si bien el 71% del personal educativo entrevistado reportó que sí conocía la Normativa (Gráfica 5), los resultados de la encuesta demostraron que únicamente 2 de cada 10 participantes pudieron describir los componentes de la Normativa de Acceso y Control Escolar.

17. https://controlescolar.sep.gob.mx/en/demo/Documentos_Normativos



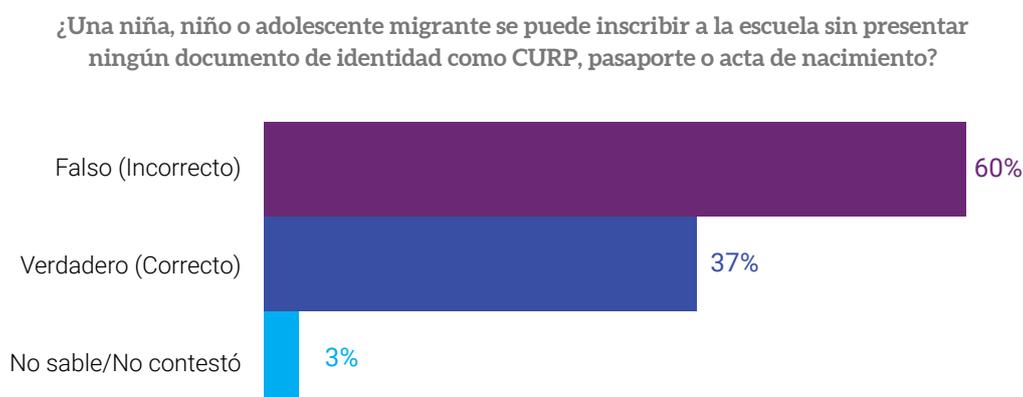
© UNICEF

Gráfica 5. Conocimiento sobre requisitos de documentación para la inscripción de NNASM



Específicamente, se encontró que el desconocimiento a las disposiciones relacionadas con la documentación de NNASM es prevalente entre el personal educativo. Como lo indica la Gráfica 6, solo el 37% del personal educativo encuestado respondió de forma correcta (verdadero) a la siguiente pregunta: NNASM pueden inscribirse al sistema educativo sin presentar documentos de identidad como CURP, pasaporte o acta de nacimiento, mientras que el 60% respondió de forma incorrecta ya que creen que sí se deben presentar estos documentos para su incorporación al sistema educativo. Asimismo, el 68% del personal educativo encuestado piensa que NNASM necesitan tener documentos o de antecedentes académicos apostillados o certificados que comprueben sus antecedentes escolares para poder inscribirse a la escuela, contrario a lo dispuesto en el acuerdo 286 de la SEP.¹⁸

Gráfica 6. Conocimiento sobre documentos de identidad para la inscripción de NNASM a las escuelas

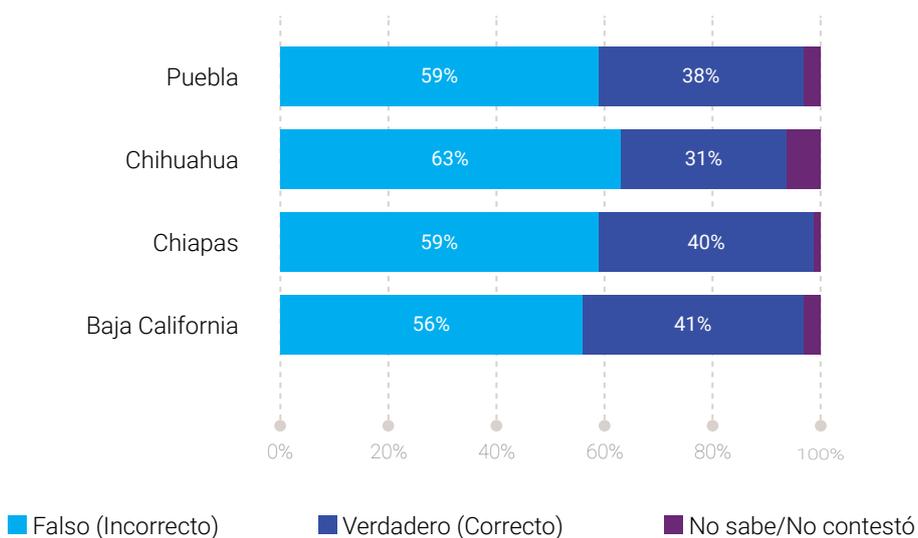


¹⁸. Desde 2015, la apostilla de documentos ya no es un requisito. Fuente: <https://www.gob.mx/sre/articulos/eliminacion-del-requisito-de-apostilla-a-documentos-de-ninos-migrantes> y el 286 en 2017

La Gráfica 7 detalla las respuestas por estado, en donde se demuestra que la mayoría de los estados presentan tendencias similares, en las cuales más de 55% del personal educativo respondieron de manera incorrecta sobre los requisitos de inscripción de NNASM.

Gráfica 7. Conocimiento sobre documentos de identidad para la inscripción de NNASM a las escuelas

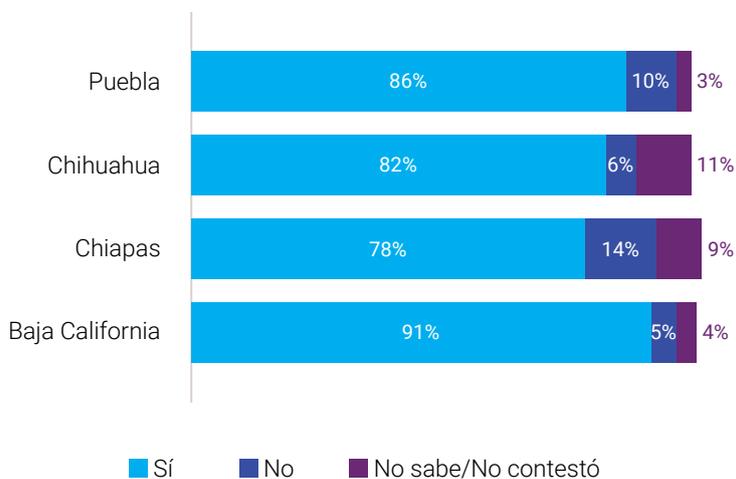
¿Una niña, niño o adolescente migrante se puede inscribir a la escuela sin presentar ningún documento de identidad como CURP, pasaporte o acta de nacimiento?



En cuanto a la percepción que tiene el personal educativo sobre conocer las Normativas de Acceso y Control Escolar la Gráfica 8 indica los resultados coinciden por estado pues, en todos, más del 75% del personal educativo respondieron que sí las conocen. El estado en donde el personal educativo reportó tener menos conocimiento fue en Chiapas, pero tan solo 14% dijeron no conocer la Normativa.

Gráfica 8. Conocimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar por estado

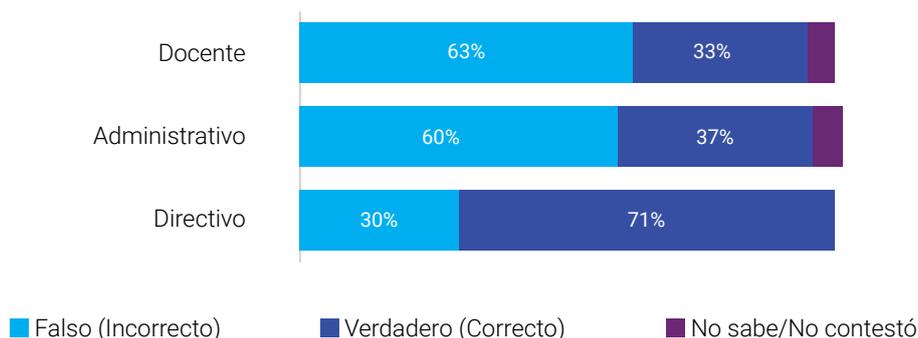
¿Conoce la Normativa de Acceso y Control Escolar?



En cuanto al conocimiento de las normas de acceso por puesto, como lo indica la Gráfica 9, el grupo con mayor conocimiento de los requisitos para la inscripción es del personal directivo, donde el 71% respondieron correctamente a la pregunta sobre los requisitos para la inscripción. El grupo con menor conocimientos fue el personal docente, de los cuáles únicamente el 33% respondió correctamente. Esto sugiere que el desconocimiento entre el personal docente representa una barrera para la inclusión de NNASM en el Sistema Educativo Nacional y lo cual representa una oportunidad en temas de formación docente

Gráfica 9. Conocimiento del personal educativo sobre los requisitos de inscripción

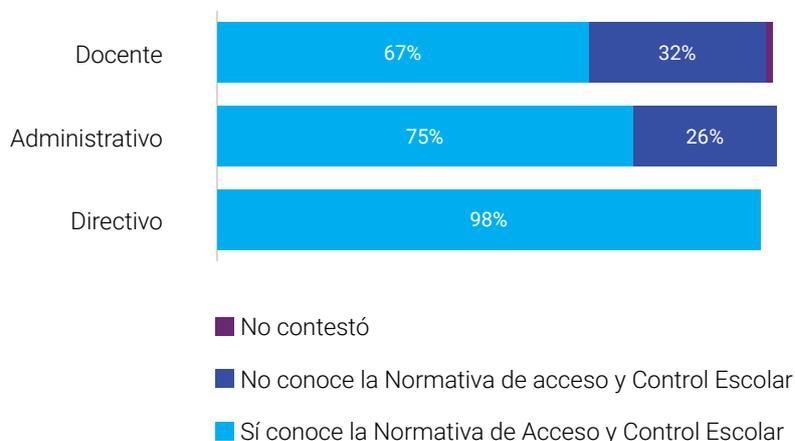
¿Una niña, niño o adolescente migrante se puede inscribir a la escuela sin presentar ningún documento de identidad como CURP, pasaporte o acta de nacimiento?



En cuanto al conocimiento que percibe tener el personal educativo sobre la normativa, en comparación con el conocimiento real, es interesante notar que el 98% del personal del nivel directivo reportó conocer la Normativa, en comparación con el 71% que acertó en la pregunta de los requisitos. Esta discrepancia es aún más grande en el personal docente de los cuáles, el 67% reportó conocer la Normativa, sin embargo, únicamente el 33% acertó a la pregunta.

Gráfica 10. Percepción sobre el conocimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar desagregado por puesto

¿Conoce la Normativa de Acceso y Control Escolar?



Las entrevistas con informantes clave coinciden con este hallazgo, ya que se mencionó que perciben que el personal educativo no conoce la Normativa de Acceso y Control Escolar. Este hallazgo coincide con la barrera identificada por UNICEF sobre la falta de conocimiento y permeabilidad de la Normativa. Esta falta de conocimiento representa una barrera para que las personas actúen o tomen decisiones eficientes para detectar, canalizar y atender a NNASM.

He tenido algunas pláticas con amigos docentes que me han comentado que no han podido aceptar a familias extranjeras porque no traían documentos. Yo traté de explicarles que no se les puede pedir acta de nacimiento ni CURP, pero si los docentes y los maestros no conocen la normativa, caen

Entrevista con informante clave, Chihuahua

Por otro lado, es importante abordar la discrepancia entre el conocimiento percibido y el conocimiento real. Ya que, si el personal educativo percibe que conoce la Normativa, no ve la necesidad de buscar más información al respecto, lo cual genera una desvinculación del problema, en la cual, las personas no buscan los conocimientos necesarios. Este ciclo se puede replicar, resultando en una falta de conocimiento y de acción sostenida en el tiempo. Este es el caso del personal docente encuestado, quienes indicaban que no es su responsabilidad conocer las normas de acceso, ya que esto correspondía al nivel directivo y administrativo.

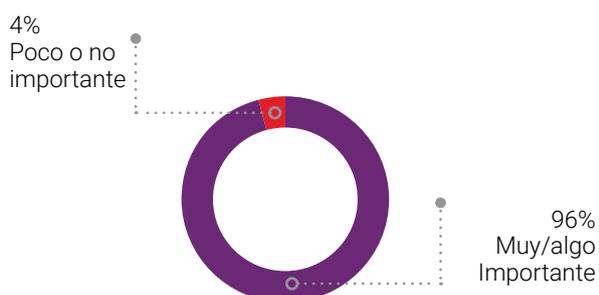
Por lo tanto, afrontar la falta de conocimiento es un paso esencial para superar las barreras de comportamiento y promover cambios positivos. Al proporcionar información clara y directa al personal educativo, se pueden diseñar estrategias efectivas para la formación docente y otro personal educativo en temas de inclusión educativa de NNASM.

El interés para garantizar la inclusión educativa de NNASM como una oportunidad y una barrera

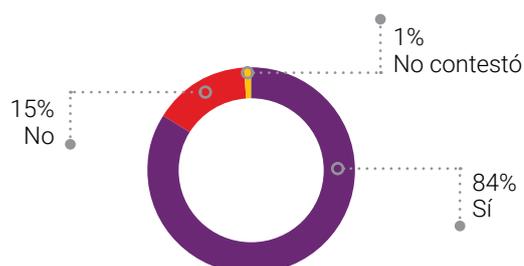
De acuerdo con el BDM, el interés está caracterizado por la “apertura y el deseo” que tienen las personas para llevar a cabo un comportamiento (UNICEF, 2019). Hay distintos factores que pueden impactar el interés del personal educativo en garantizar la inclusión educativa de NNASM; por ejemplo: la viabilidad del comportamiento o el esfuerzo que necesitan para lograrlo, las ganancias o las sanciones que perciben por hacerlo, los riesgos percibidos, o qué tan atractivo consideran que es el comportamiento, entre otros.

El estudio demostró que la mayoría del personal educativo encuestado considera que es importante incluir a NNASM en el espacio escolar. Este resultado coincide con la percepción que tiene el personal educativo sobre las acciones que se implementan en la escuela para promover la inclusión de NNASM.

Gráfica 11. Percepción del personal educativo sobre la importancia de incluir a NNASM en la escuela



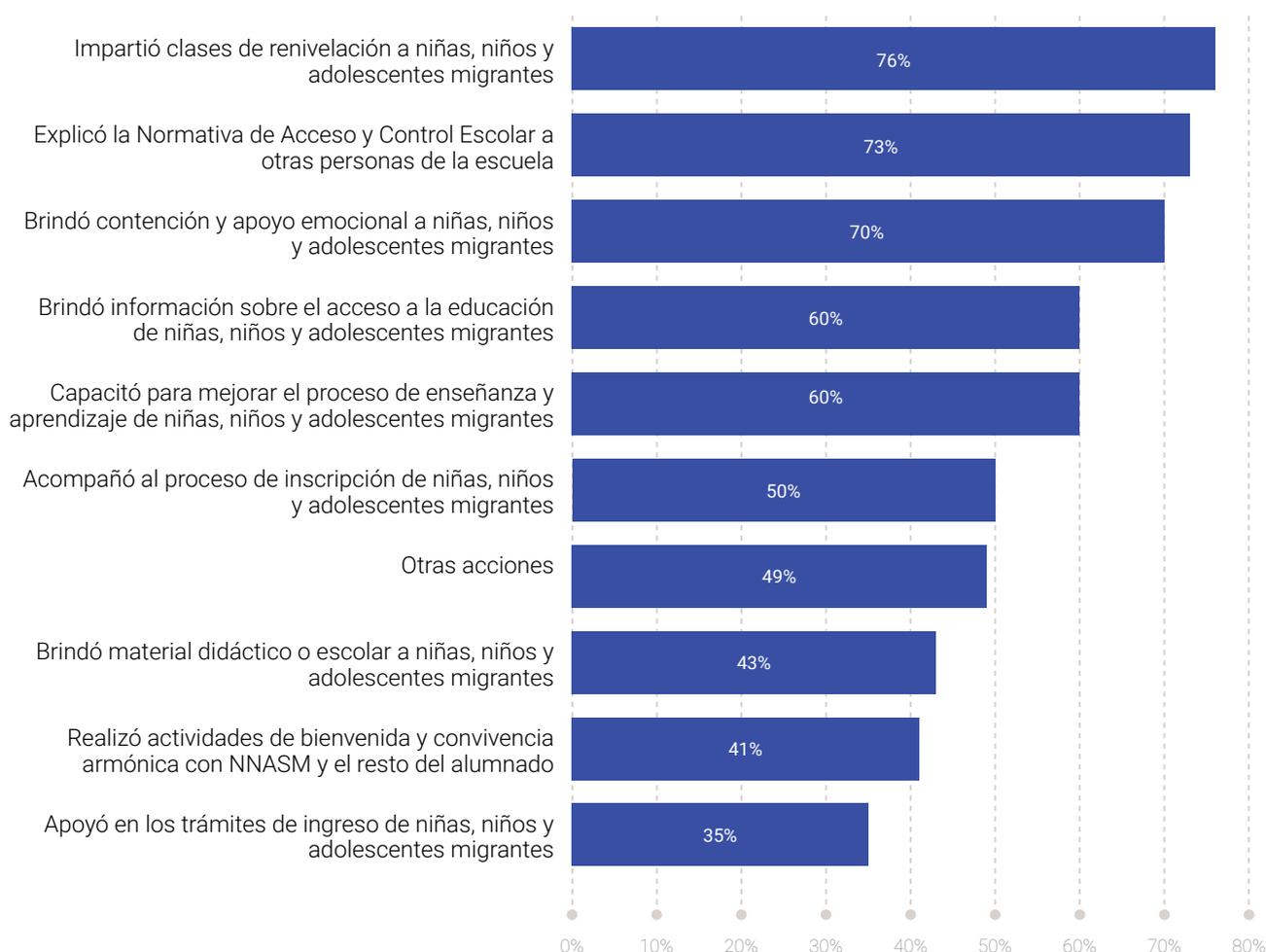
Gráfica 12. Percepción del personal educativo sobre si se implementan acciones para promover la inclusión de NNASM en su escuela



Adicionalmente, se indagó sobre cuáles son las acciones que el personal educativo ha hecho para incluir e integrar a NNASM. Las prácticas más comunes identificadas entre el personal son (1) impartir clases de renivelación a NNASM, (2) explicar la Normativa de Acceso y Control Escolar a otras personas de la escuela y (3) brindar contención y apoyo emocional a NNASM. Por otro lado, las menos comunes son el apoyo en los trámites de ingreso, actividades de integración entre el alumnado, y brindar material didáctico o escolar. Dentro de las acciones que el personal reportó como otras, se mencionó el acercamiento a familias para brindar información, actividades y dinámicas específicas de integración¹⁹, así como técnicas pedagógicas específicas para garantizar el aprendizaje de NNASM.

Esto se puede interpretar como que el personal educativo está dando apoyo a NNASM que ya son parte de sus escuelas, pero sin necesariamente saber que esta es su obligación de acuerdo con la Normativa de Acceso y Control Escolar resultando en la percepción que esto es una “buena acción” pero son esfuerzos a título personal y aislados. Asimismo, el limitar las acciones de apoyo en el ingreso o inscripción también reflejan una barrera para integrar a estudiantes migrantes nuevos.

Gráfica 13. Actividades o acciones que ha realizado el personal educativo para incluir e integrar a NNASM

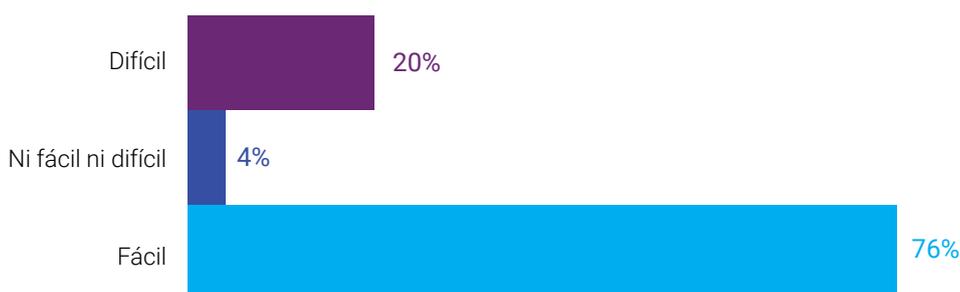


¹⁹. Las y los participantes de la encuesta percibieron que las actividades específicas que tenían en mente no necesariamente entraban en la descripción de las actividades mencionadas en la encuesta.

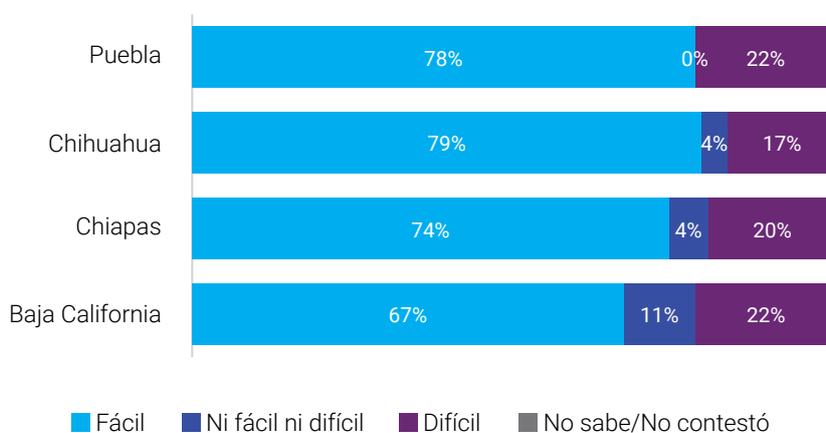
Los resultados reflejan que la mayoría del personal educativo encuestado tiene interés en integrar a NNASM al espacio educativo. Sin embargo, puede haber otros determinantes que influyen en llevar el interés a la práctica.

En cuanto al determinante sobre la percepción del esfuerzo que se requiere para lograr la inclusión educativa de NNASM, el 76% del personal educativo percibe que es fácil incluir a NNASM en las escuelas. Este resultado es similar para todos los estados y en los diferentes puestos. Es interesante notar que, hay un porcentaje más alto de docentes que encuentran que la inclusión educativa es difícil. Esto está relacionado con el nivel de conocimiento de la Normativa y la interacción que tienen las y los docentes con NNASM. Durante las encuestas, comentaron sobre los retos a los que se enfrentan para lograr la inclusión, por ejemplo, cuando existen diferencias lingüísticas y culturales.

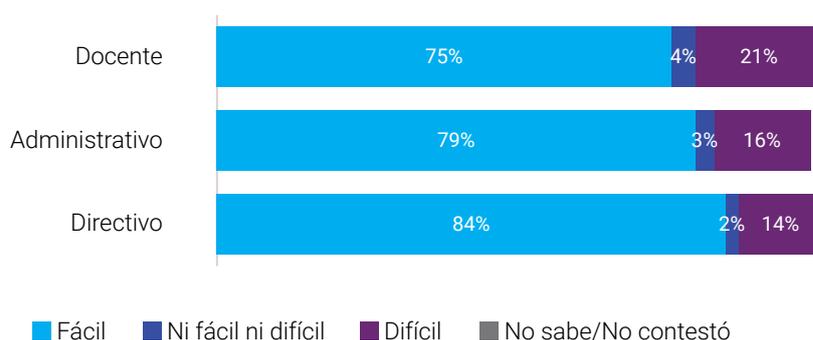
Gráfica 14. Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa de NNASM



Gráfica 15. Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa de NNASM, por estado



Gráfica 16. Percepción del personal educativo sobre la facilidad para lograr la inclusión educativa, por puesto

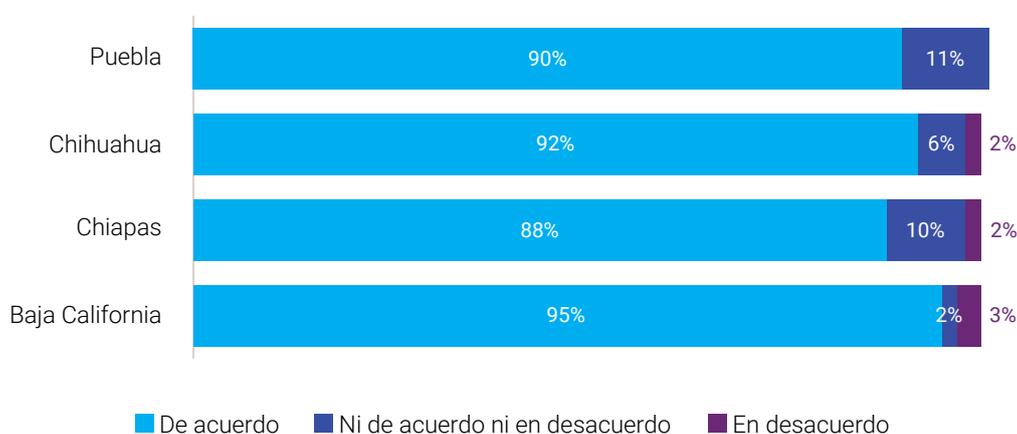


Los resultados demuestran que el personal educativo tiene interés y reportan que promueven la inclusión educativa de NNASM. Por otro lado, la mayoría perciben que es algo fácil de hacer, sin dejar de reconocer los retos a los que se enfrenta el personal docente. Sin embargo, la inclusión educativa de NNASM sigue representando un gran reto tanto para las familias en situación de migración, como para el personal educativo. Como se presenta a continuación, el análisis de barreras a nivel psicológico reflejó también que la falta de agencia del personal docente es un obstáculo para la inclusión.

Las creencias sobre las personas migrantes en la comunidad

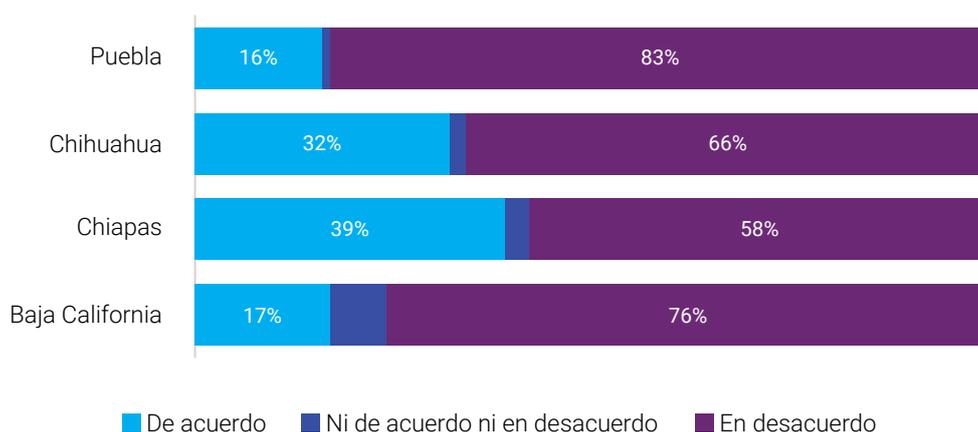
Otro de los determinantes de comportamiento al nivel psicológico son las creencias y los valores que tienen las personas y cómo estos influyen en sus actitudes. Los resultados de la encuesta demostraron que la mayoría del personal educativo piensa que las personas migrantes representan una oportunidad de enriquecimiento cultural en la comunidad. La Gráfica 17 desagrega esta información por estado, en donde se puede observar que Baja California, Chihuahua y Puebla son los estados en donde se percibe a las personas migrantes como algo positivo para la comunidad.

Gráfica 17. Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes representan una oportunidad de enriquecimiento cultural para la comunidad

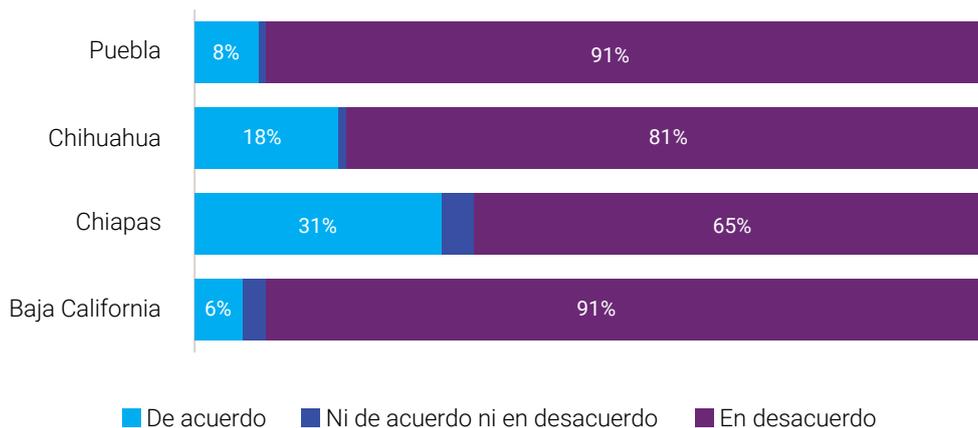


En general, la percepción del personal educativo sobre las personas en situación de migración es positiva, lo cual representa una oportunidad para la inclusión. Sin embargo, como se puede ver en las Gráficas 18 y 19, es importante notar que un porcentaje representativo del personal encuestado en Chiapas (39%) y Chihuahua (32%) consideran que las personas migrantes generan inestabilidad en la comunidad, y un porcentaje representativo en Chiapas consideran que son un peligro para la comunidad (31%).

Gráfica 18. Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes generan inestabilidad en la comunidad



Gráfica 19. Percepción del personal educativo sobre si las personas migrantes representan un peligro para la comunidad



Es relevante tomar en cuenta las percepciones negativas del personal educativo de las comunidades de acogida ya que, como lo plantea CONAPRED “la discriminación estructural es una de las causas más importantes de que no se respeten los derechos humanos de las personas migrantes en el país” (CONAPRED, 2019, p.2). Esto se ve reflejado también en los actos de discriminación relacionados con personas migrantes registrados por CONAPRED entre 2012 y 2018, en los cuales, más de la mitad están atribuidos a personas del servicio público (CONAPRED, 2019). Por lo tanto, se debe de trabajar con las percepciones de las personas servidoras públicas, incluyendo al personal educativo para promover el respeto a los derechos humanos de las personas migrantes.

La agencia del personal docente como una barrera para lograr la inclusión

La agencia es un determinante de comportamiento que define qué tan capaces se consideran las personas de llevar a cabo un comportamiento específico. En este caso, el diagnóstico buscó identificar si el personal educativo considera que tiene la agencia para lograr la inclusión educativa de NNASM.

Los resultados de la encuesta CAP reflejan que existe una barrera de agencia en el personal docente en términos de incidir directamente en el ingreso o inscripción de NNASM al sistema educativo. Este hallazgo fue confirmado por medio de las entrevistas con informantes clave, en las cuales se mencionó que el personal docente percibe que esto no forma parte de sus responsabilidades. Esta percepción reduce su capacidad de tomar decisiones para fomentar el acceso a esta población a las escuelas.

“El principal reto para promover el acceso a la inclusión educativa de NNASM es la resistencia por parte de las y los docentes. Suelen decir ‘No tenemos presupuesto, o no tenemos cupo’...”

Entrevista con informante clave, Chiapas

El análisis de las barreras a nivel psicológico del personal docente, administrativo y directivo de las escuelas en las cuatro entidades federativas permitió identificar las barreras vinculadas a la falta de conocimiento de las normas de acceso, la falta de agencia, y una percepción sesgada sobre el esfuerzo que necesitan las y los docentes para atender las necesidades de NNASM. Por otro lado, este análisis identifica también oportunidades en el interés y las prácticas del personal educativo para promover la inclusión. En las siguientes secciones se exploran las barreras en torno a la influencia que tienen los determinantes sociológicos, y el papel que tienen las barreras estructurales desde los diferentes contextos en donde se busca incluir a NNASM.

Personal educativo: barreras a nivel sociológico

Explorar los determinantes de comportamiento a nivel sociológico, permite identificar las barreras para lograr la inclusión educativa que resultan de la influencia que tienen las normas sociales, las dinámicas comunitarias, y las dinámicas de poder en las actitudes y prácticas del personal educativo. El siguiente cuadro presentan las barreras que se identificaron por medio de este estudio.

Barreras identificadas a nivel sociológico

- El personal educativo percibe que, en general, NNASM se enfrentan a un alto nivel de discriminación. Sin embargo, pocas personas han presenciado actos de discriminación.
- Además, el personal educativo considera que los principales perpetradores de la discriminación contra NNASM son otras niñas y niños de la escuela de acogida. Sin embargo, las y los alumnos que discriminan, aprenden estos comportamientos de su entorno, ya sea la escuela, o el hogar y la comunidad. Por lo tanto, no es posible generalizar sobre esta percepción del personal educativo entrevistado.
- Las percepciones y actitudes negativas hacia las personas migrantes en las comunidades de acogida pueden ser un obstáculo para la inclusión de NNASM en la educación.
- La mayoría del personal educativo masculino percibe que los niños migrantes aprovecharían más la educación que las niñas migrantes. Esto puede indicar que los hombres tienen percepciones sesgadas sobre la capacidad y el interés de las niñas migrantes por estudiar en comparación con los niños.

Oportunidades identificadas

- El personal educativo tiene actitudes positivas sobre las personas en situación de migración en las comunidades de acogida.
- El personal educativo percibe que las madres, padres y personas cuidadoras de la comunidad perciben como positiva la inclusión educativa de NNASM.

Barreras de discriminación y xenofobia hacia NNASM y el impacto en su inclusión educativa

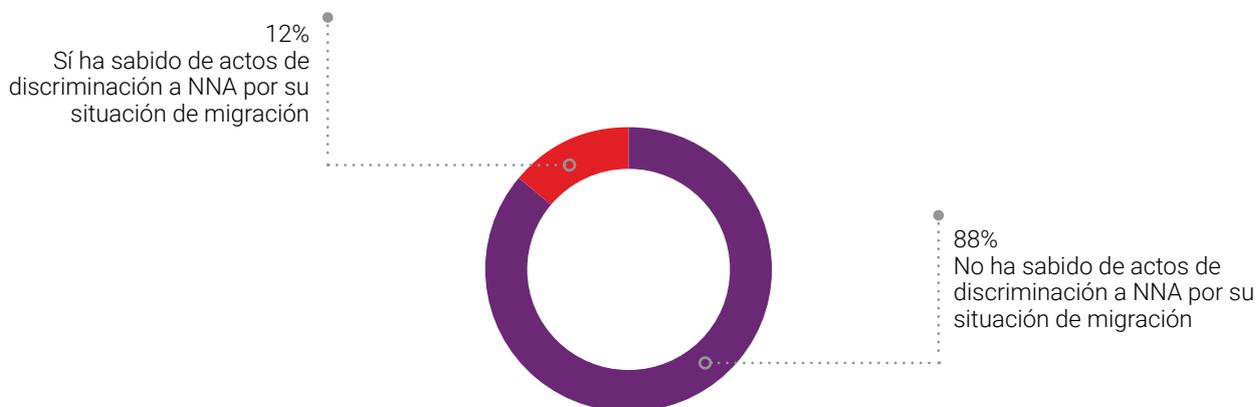
Como lo indica la Gráfica 20, de acuerdo con la encuesta CAP, el 40% del personal educativo considera que NNASM se enfrentan a actitudes de discriminación en la escuela, mientras que casi el 60% considera que no. El grupo que percibe más discriminación hacia los NNASM en el ambiente escolar son los docentes (32%), seguido por un mínimo del personal administrativo (5%) y directivo (3%). Estas diferencias se pueden atribuir al contacto directo y el nivel de interacción que tiene el personal docente con los estudiantes. Lo cual les permite observar este tipo de comportamientos.

Gráfica 20. Porcentaje del personal educativo que percibe actitudes de discriminación hacia NNASM, según puesto



Sin embargo, esto representa un contraste cuando se compara con la pregunta sobre si el personal educativo ha presenciado o se ha enterado sobre actos de discriminación de NNASM en su escuela, ya que únicamente el 12% reportó que sí ha sabido o ha sido testigo de un acto de discriminación.

Gráfica 21. Reporte de actos de discriminación en contra de NNASM en la escuela



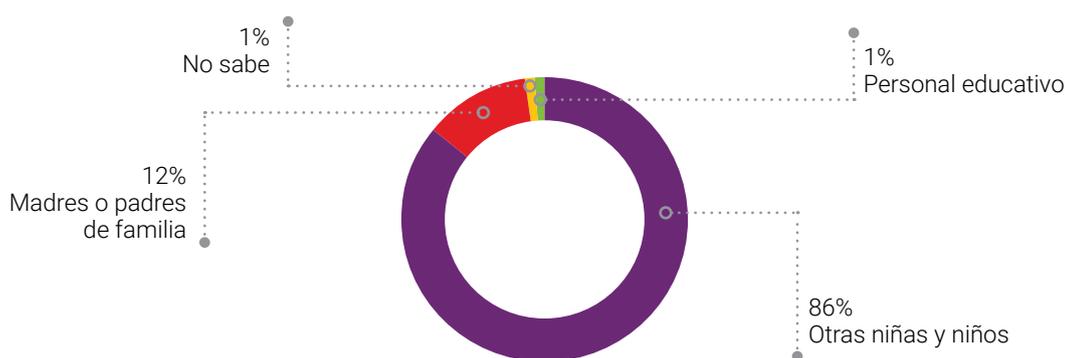
De acuerdo con la encuesta, el personal educativo percibe que quienes más discriminan a NNASM en las escuelas son niñas, niños y adolescentes de la escuela de acogida. Así lo reportó el 100% del personal administrativo, el 85% del personal docente, y el 75% del personal directivo encuestado. Por otro lado, el 25% del personal directivo y el 13% del personal docente percibe que madres y padres de la comunidad educativa de acogida también discriminan a NNASM.

En contraste con estos resultados, las entrevistas con informantes clave reportaron que la discriminación es una de las principales barreras para lograr la inclusión de NNASM al espacio educativo, tanto en el ámbito escolar como en las comunidades de acogida. Los resultados de la encuesta CAP únicamente representan la percepción del personal educativo sobre la discriminación de NNASM una vez que ya están en la escuela.

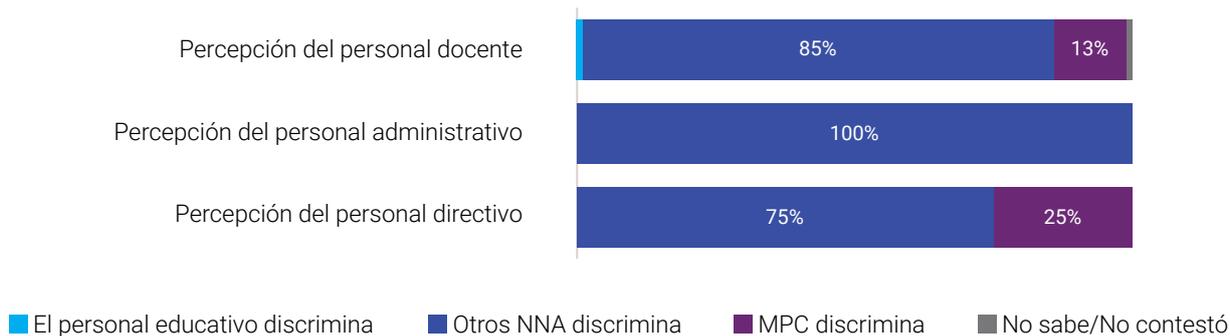
En México persisten los prejuicios contra personas migrantes, son el grupo al que más desconfianza se le tiene; una quinta parte de la población cree que los extranjeros debilitan “nuestras costumbres y tradiciones”, y una proporción similar opina que “son demasiados”. Muchos actos de discriminación los cometen servidores públicos en los ámbitos de trámites administrativos y en el empleo.

CONAPRED, 2022

Gráfica 22. Percepción del personal educativo sobre los actores que discriminan a NNASM en la escuela



Gráfica 23. Percepción del personal educativo sobre los actores que discriminan a NNASM en las escuelas, según puesto



Sin embargo, también es importante explorar la discriminación en el acceso a la escuela. En muchas ocasiones esta discriminación sucede al momento de brindar acceso a los servicios, lo cual también demuestra las actitudes de rechazo hacia las personas migrantes. Los factores por los cuales una persona discrimina o tiene actitudes incluyentes se pueden analizar desde el nivel psicológico, sociológico y estructural. En la siguiente sección, se analiza este comportamiento desde un entendimiento de las normas sociales y cómo promueven o limitan la inclusión educativa de NNASM.

Las normas sociales y su rol en promover o limitar la inclusión educativa

Las normas sociales son reglas no escritas que las personas siguen al considerar que las otras personas lo hacen también²⁰ y piensan que la comunidad espera que las sigan.²¹ Estas creencias tienen un impacto importante en las decisiones y el comportamiento de las personas, ya que es parte de la naturaleza humana el deseo de ser aceptadas, o de demostrar que “pertenecen” a una comunidad.

Este estudio identificó que las normas sociales representan, tanto una barrera, como una oportunidad para que el personal de las escuelas promueva la inclusión de NNASM en las escuelas. La comunidad de acogida se puede identificar también como red una de referencia, donde conviven uno o varios grupos que influyen sobre las opiniones, actitudes y comportamientos. De acuerdo con la encuesta, existen dos redes de referencia para el personal educativo:

1. Madres, padres y personas cuidadoras de la comunidad de acogida (MPC)
2. Otros miembros del personal educativo

A continuación, se presentan las percepciones que tiene el personal educativo sobre la actitud que tienen las redes de referencia en torno a la inclusión educativa de NNASM y cómo estas percepciones impactan el grado de esa inclusión.

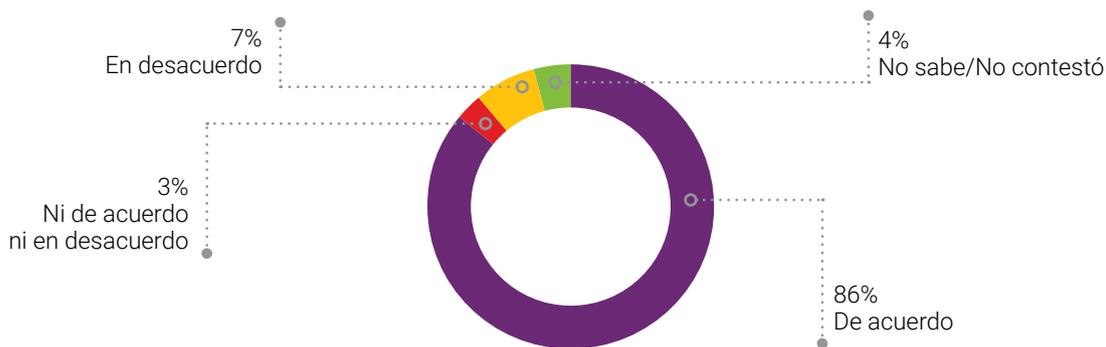
1. Red de referencia: madres, padres y personas cuidadoras de la comunidad de acogida

Cuando se analizó la percepción de las y los participantes sobre si las madres, padres o personas cuidadoras de la comunidad están de acuerdo en incluir a NNASM en las escuelas, se identificó que, con base en las respuestas del personal educativo, el 86% de las MPC están muy de acuerdo con la inclusión educativa de NNASM, mientras que solo el 7% perciben que las MPC están en desacuerdo.

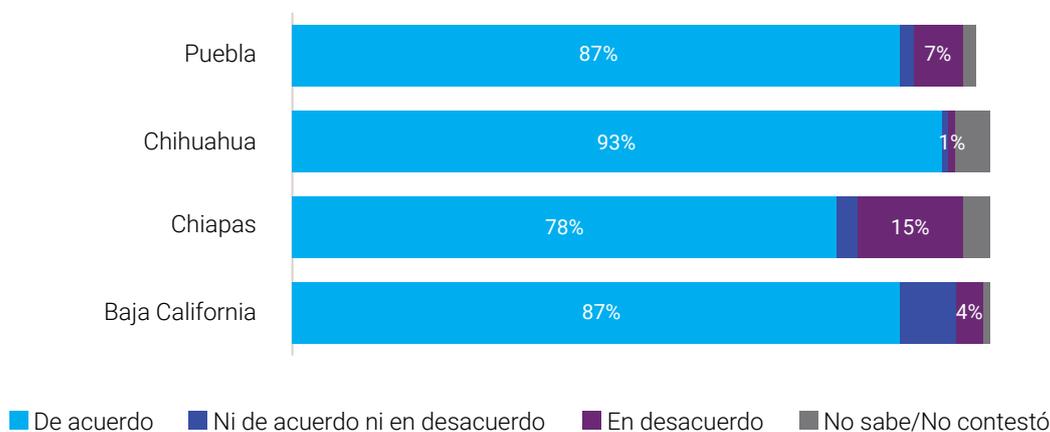
20. Expectativas empíricas

21. Expectativas normativas

Gráfica 24. Percepción del personal educativo sobre la opinión que tienen las madres, padres y personas cuidadoras sobre la inclusión de NNASM



Gráfica 25. Percepción del personal educativo sobre la aceptación de NNASM por parte de MPC de la comunidad de acogida, por estado



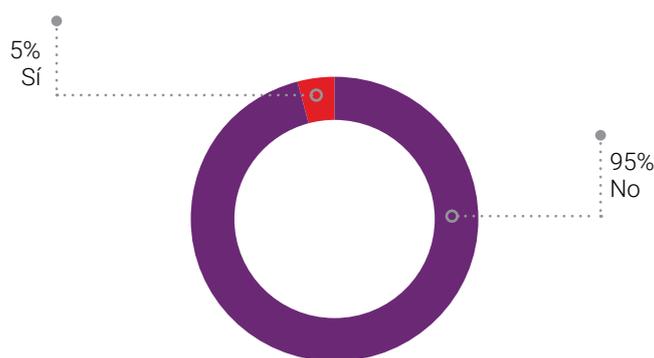
El estado en donde se reportó un mayor índice de aceptación por parte de MPC, fue Chihuahua con 93%, mientras que el estado con la menor aceptación percibida fue Chiapas con 78%. Esto coincide con las entrevistas con informantes clave, en las cuales se mencionó que la discriminación en Chihuahua es baja debido a que el estado se encuentra en la frontera con Estados Unidos, y la presencia de personas migrantes es común y constante.

Es interesante notar que el estado en donde se percibe una menor aceptación es Chiapas, que, aunque se encuentra en la frontera y cuenta también con un alto flujo migratorio, en las entrevistas con informantes clave, se compartió que hay mucha discriminación y xenofobia, particularmente hacia las personas afrodescendientes. Esto puede implicar una barrera ya que el personal educativo puede sentir la presión de MPC y optar por no tener actitudes de inclusión, considerando que esto es lo que se espera de su rol en la comunidad.

2. Red de referencia: otros miembros del personal educativo

Los resultados del diagnóstico reflejaron que la mayoría de las personas participantes de la encuesta perciben que otras personas del personal educativo están de acuerdo con la inclusión de NNASM en las escuelas. Este resultado coincide con la percepción que tiene el personal educativo sobre las actitudes de otros miembros del personal, ya que únicamente el 5% percibió que otros miembros tienen un trato diferenciado hacia NNASM. Los resultados desagregados por estado o nivel de ocupación no presentan ninguna diferencia significativa.

Gráfica 26. Percepción de trato diferente a NNASM por parte de otros miembros del personal educativo



Estos resultados coinciden con la percepción que tiene el personal educativo sobre si se discrimina a NNASM en sus escuelas. Como se reportó anteriormente, la mayoría de las personas que participaron en la encuesta no consideran que las y los otros miembros del personal educativo discriminen o tengan un trato diferenciado hacia NNASM. Esto se puede interpretar como una oportunidad en las dinámicas grupales escolares para promover la inclusión de NNASM desde la no discriminación y la búsqueda de oportunidades equitativas para todas las niñas y niños, sin importar su situación de migración.

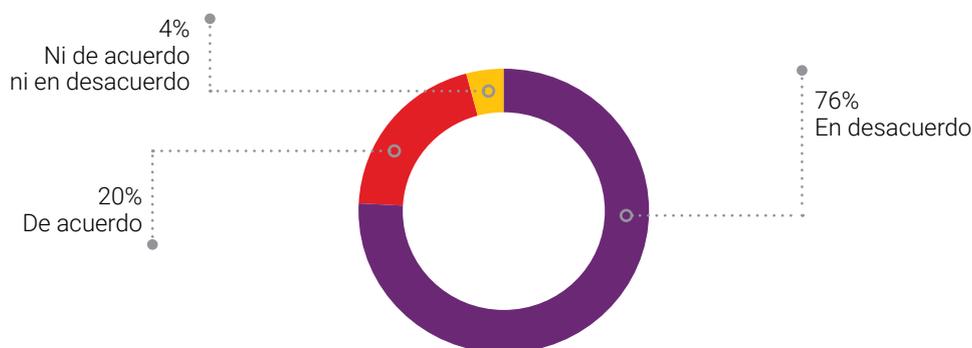
Las normas sociales de género como un determinante de acceso

Las normas sociales de género son expectativas y reglas implícitas o explícitas que rigen el comportamiento y las interacciones de las personas en función de su género, estableciendo así los estereotipos de género. Este es un determinante importante del contexto social en el que se produce el cambio.

Los resultados de este diagnóstico identificaron que la mayoría del personal educativo (76%) no considera que haya una diferencia entre las niñas y los niños migrantes en torno a cuánto pueden aprovechar la educación. Cuando se analiza esta información de acuerdo con el género de la persona que respondió la pregunta, se identificó que el 23% de los docentes hombres consideran que sí hay diferencias, en comparación con el 18% de las docentes mujeres.

Gráfica 27. Percepción del personal educativo sobre el aprovechamiento de la educación según sexo

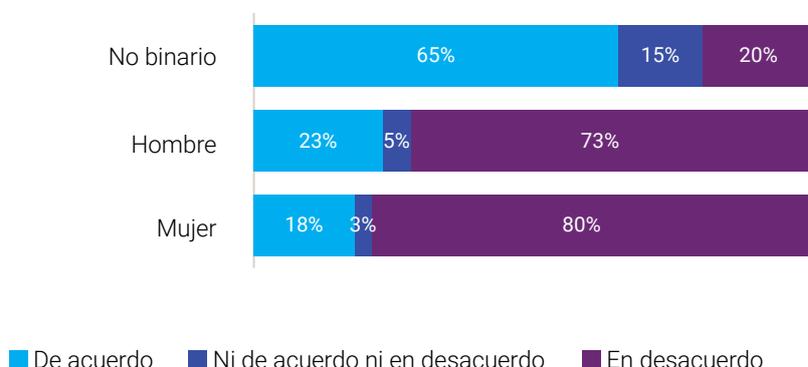
“Es más probable que un niño migrante aproveche más la educación en comparación con una niña migrante”



22. Para propósitos de este diagnóstico se exploró únicamente si los niños aprovechan más la escuela con base en las normas sociales de género que rigen la cultura mexicana. Sin embargo, se recomienda continuar explorando las normas sociales de género y el impacto que tienen para la inclusión educativa de NNASM.

Gráfica 28. Percepción del personal educativo sobre el aprovechamiento de la educación de acuerdo con el sexo de la persona que respondió

“Es más probable que un niño migrante aproveche más la educación en comparación con una niña migrante”



En este caso, la norma social de género puede estar influyendo en la percepción de las personas sobre las habilidades y potencial de las niñas y los niños migrantes para aprovechar la educación. Es posible que exista una expectativa social de que los hombres sean más capaces o tengan más habilidades que las mujeres, lo que explicaría por qué un porcentaje mayor de hombres considera que sí hay diferencias entre las niñas y los niños migrantes.

Esta expectativa social puede estar basada en estereotipos de género que sugieren que los hombres son más capaces o están más interesados en áreas relacionadas con la educación, mientras que las mujeres pueden ser vistas como menos capaces o interesadas en estas áreas. Esto puede ser un obstáculo para lograr la igualdad de género y el acceso igualitario a la educación para niñas y niños migrantes.

Es importante que se tomen medidas para desafiar estas normas sociales de género y fomentar una cultura que valore y apoye a todas las personas, independientemente de su género, en su capacidad para aprovechar la educación. Esto puede incluir la educación y sensibilización sobre las desigualdades de género y el diseño de acciones afirmativas que desafíen los estereotipos y fomenten la igualdad de género en la educación.

Personal educativo: barreras a nivel estructural

Los determinantes de comportamiento en el nivel estructural incluyen factores como el acceso a servicios y recursos, las políticas públicas, los medios de comunicación, y la infraestructura. Estos determinantes pueden influir significativamente en el comportamiento ya que dependen del contexto, y en la mayoría de los casos están fuera del control de las personas. El siguiente cuadro presenta las principales barreras estructurales que se identificaron en los resultados del diagnóstico.

Barreras identificadas a nivel estructural

- La falta de recursos y presupuesto limita la inclusión de NNASM al sistema educativo. Esta falta de recursos puede limitar la capacidad de las escuelas para implementar políticas y prácticas inclusivas y brindar el apoyo necesario a NNASM.
 - La percepción que tiene el personal educativo sobre la falta de una infraestructura adecuada para atender a NNASM, puede derivar en actitudes negativas para lograr la inclusión educativa de esta población.
 - La falta de información sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar de NNASM puede limitar la capacidad de las escuelas y el personal educativo para implementar políticas y prácticas inclusivas de manera efectiva.
 - Se identificó un sesgo sobre la disponibilidad de la información, es decir, si la información sobre inclusión educativa de NNASM no es accesible, podría provocar que el personal educativo piense que no es un tema prioritario, lo que resulta en un obstáculo para que lo recuerden.
 - Cuando los medios de comunicación transmiten narrativas negativas sobre las personas migrantes, las personas construyen ideas y estereotipos equivocados que pueden influir la forma en la que perciben y tratan a NNASM.
-

Falta de coordinación y comunicación entre y al interior de las instituciones que atienden a NNASM

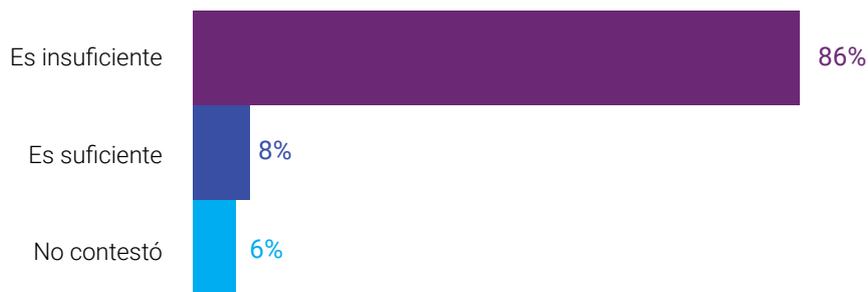
Como se señaló en la primera parte de este diagnóstico, se identificaron barreras importantes en cuanto a las políticas públicas y la oferta de programas para la atención de NNASM desde la SEP y otras dependencias. De manera general, los principales retos identificados son: la falta de información pública, la falta de coordinación y ausencia de articulación entre las instituciones. Esto coincide con la información compartida por las y los informantes clave, quienes mencionaron que hay una falta de voluntad e interés político para promover la inclusión de NNASM al Sistema Educativo Nacional.

Si bien la DG AIR provee información sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar para que NNASM accedan a la educación, esta no llega al personal educativo de manera clara y directa, lo cual tiene un impacto negativo en la inclusión de NNASM. Por ejemplo, el desconocimiento por parte de las autoridades educativas sobre las tablas de equivalencia y los convenios bilaterales que tiene México con otros países puede resultar en la repetición y democión de grado de NNASM, o en la aplicación de evaluaciones innecesarias. La formación inicial y continua a directores, administrativos y docentes puede facilitar el ingreso de NNASM a las escuelas, así como el reconocimiento de sus conocimientos previos.

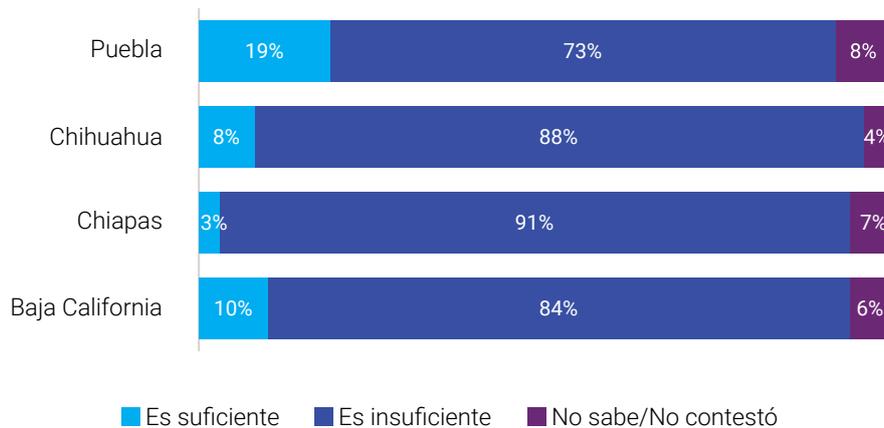
Presupuesto insuficiente, una barrera a la inclusión educativa

Como lo indica la Gráfica 29, los resultados de la encuesta identificaron que el 86% del personal educativo percibe que el presupuesto asignado a las escuelas es insuficiente para atender las necesidades de NNASM. El estado en el cual se percibe mayor insuficiencia de presupuesto es Chiapas (91%), seguido por Chihuahua (88%), Baja California (84%) y Puebla (73%).

Gráfica 29. Percepción del personal educativo sobre la suficiencia del presupuesto para atender las necesidades de NNASM



Gráfica 30. Percepción del personal educativo sobre la suficiencia del presupuesto para atender las necesidades de NNASM por estado



Por otro lado, la encuesta identificó que el 42% del personal educativo considera que la infraestructura con la que se cuenta en su escuela no es adecuada para atender las necesidades de NNASM (Gráfica 30).

Gráfica 31. Percepción del personal educativo sobre la infraestructura para atender las necesidades de NNASM



La insuficiencia de presupuesto y la falta de infraestructura limita las capacidades de las escuelas y el personal para atender a NNASM. Esta falta de recursos se puede ver reflejada en las siguientes faltas: “1) formación para la contención y atención psicosocial, 2) infraestructura y equipamiento adecuado, 3) formación y acompañamiento pedagógico para atender pertinentemente las necesidades de NNAS, y 4) suficiencia de personal docente” (ACNUR, UNICEF, UNESCO y PNUD, 2021).

En concordancia con las barreras identificadas por UNICEF en la oferta educativa, la falta de recursos también impacta las capacidades de las dependencias para crear mecanismos de seguimiento para asegurar el cumplimiento de las normas de acceso, mejorar la oferta educativa, mejorar la coordinación y la comunicación dentro de la estructura educativa. Las entrevistas con informantes clave confirmaron que la asignación de recursos representa una barrera importante para la inclusión educativa de NNASM.

“ NNASM no están contemplados para la asignación de insumos como uniformes y libros. Tampoco se contemplan en la preinscripción escolar que define el número de alumnado total en cada salón de clases ”

Entrevista con informante clave, Chihuahua

El incremento en los flujos migratorios como reto a la inclusión educativa

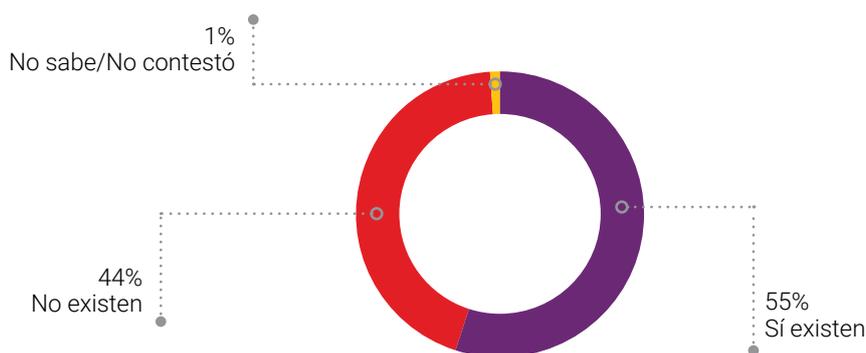
El crecimiento de los flujos migratorios desde, hacia y a través de México ha incrementado exponencialmente en los últimos años. Esto ha representado un reto para la atención educativa de NNASM debido a que la población que se busca atender ha incrementado en cantidad, y se caracteriza por ser un grupo muy diverso que, en muchas ocasiones se enfrenta a situaciones de vulnerabilidad extrema. De acuerdo con los informantes clave, la política actual de atención educativa a NNASM no responde al contexto actual.

“ La intención es darles una solución a las personas en situación de migración. Pero los flujos son tan grandes, que, en cuestión de volumen, no se cuenta con la capacidad suficiente ”

Informante clave, Chihuahua

En este sentido, una de las barreras que identificaron tanto el personal educativo, como las y los informantes clave, son las de lenguaje. Esto representa un reto importante para NNASM provenientes de países que no hablan español. De acuerdo con un informante clave, las barreras de lenguaje también tienen un impacto en la atención y el desarrollo psicoemocional de NNASM. Sin embargo, es importante aclarar que las y los NNASM que no hablan español representan una minoría, ya que la mayoría de las personas en situación de migración provienen de otras regiones de México, o de países donde el español es la primera lengua (UPM, 2022).

Gráfica 32. Presencia de barreras de lenguaje que impiden la inclusión educativa de NNASM



En las entrevistas, se identificó que, para abordar esta barrera, algunas organizaciones de la sociedad civil en Ciudad Juárez, Tapachula y Tijuana han buscado alternativas; por ejemplo, material didáctico en la lengua materna de NNASM indígenas. Sin embargo, se reconoce que la disponibilidad de este material es una limitante.

La influencia de los medios de comunicación en la inclusión educativa de NNASM

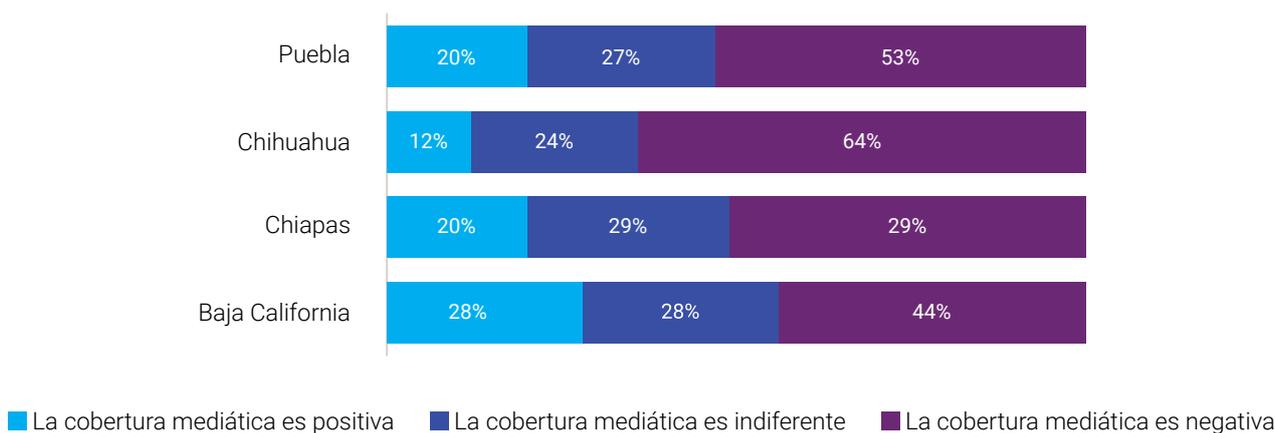
Los medios de comunicación tienen un gran impacto en la forma en la que las personas piensan, se comportan y se relacionan entre ellas. Los resultados de la encuesta demostraron que 60% del personal educativo percibe que los medios de comunicación en México reportan información sobre migración con mucha frecuencia. El 50% de las y los participantes perciben que este contenido mediático presenta discursos negativos sobre las personas migrantes.

La presencia de una narrativa negativa sobre las personas migrantes en los medios de comunicación contribuye a la creación de estereotipos y prejuicios en el nivel sociológico. Una narrativa mediática negativa tiene que ver con la manera en que los medios de comunicación reportan las noticias que involucran a las personas migrantes, replicando estereotipos y amplificando discursos que limitan su inclusión en la comunidad. Como lo muestra la Gráfica 33, los estados en donde las personas encuestadas perciben una narrativa negativa predominante son Chihuahua, Puebla y Chiapas.

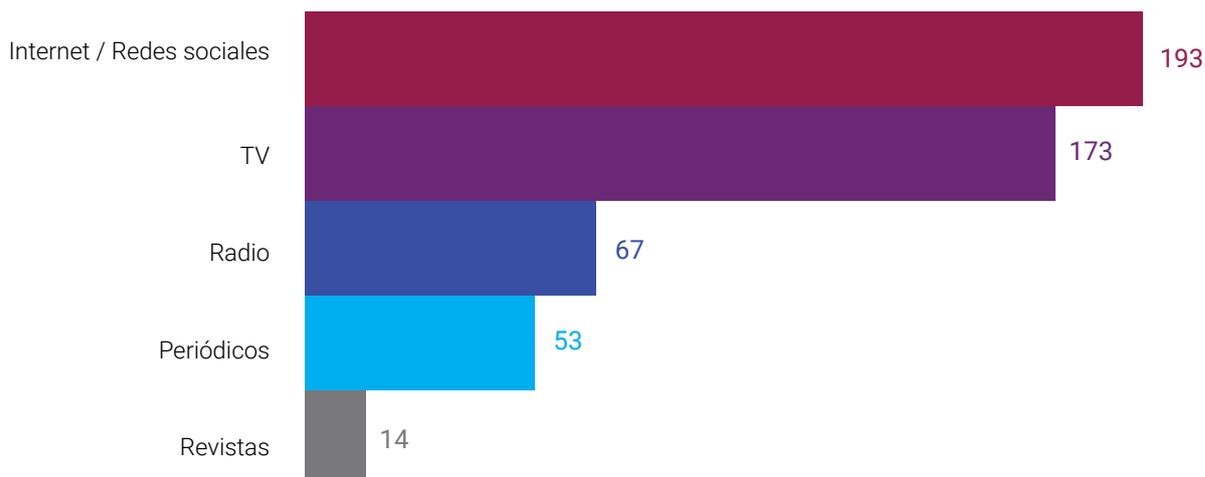
Los casos de discriminación y xenofobia en las escuelas se deben a mala «publicidad» de medios de comunicación locales. La prensa local es muy amarillista.

Informante clave, Chiapas

Gráfica 33. Percepción del personal educativo sobre la narrativa de los medios de comunicación sobre la migración, según estado



Gráfica 34. Canales de comunicación que el personal educativo consulta para informarse



Conocer los canales de comunicación que utilizan los miembros del personal educativo representa una oportunidad valiosa para diseñar estrategias efectivas de comunicación que permitan transmitir mensajes claros.

El análisis de las barreras y oportunidades en la oferta educativa para la inclusión de NNASM, permite identificar los motivadores de comportamiento en los tres niveles: psicológico, sociológico y estructural. A través de este diagnóstico, se han identificado las prioridades que deben atenderse para asegurar la inclusión educativa de todos los NNA, independientemente de su origen o situación migratoria.

Además, el análisis de la información permitió concluir que las barreras identificadas en el diagnóstico coinciden con los obstáculos mapeados por UNICEF. Entre las que destacan: la discriminación y xenofobia hacia NNASM, la falta de conocimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar, la ausencia de mecanismos de seguimiento, la limitación en la oferta educativa y la falta de coordinación y comunicación.

La coincidencia de estas barreras pone de manifiesto la importancia de atenderlas de manera coordinada y sostenida para lograr la inclusión educativa efectiva de NNASM. Por lo tanto, la atención a las mismas en la oferta educativa resulta un aporte valioso para el diseño de políticas públicas y estrategias que permitan abordarlas, y garantizar el derecho a la educación de calidad para las y los estudiantes, independientemente de su condición migratoria.

2. Las madres, padres y personas cuidadoras participan para que NNASM continúen con su educación

En la búsqueda de garantizar el derecho a la educación de NNASM, es fundamental conocer las barreras a las que se enfrentan desde la voz de las personas en situación de migración, es decir, desde la demanda. En la sección anterior se analizaron las barreras que presenta la oferta, desde la perspectiva del personal educativo, para asegurar la inclusión educativa de NNASM. Por ello, esta sección examina la perspectiva de madres, padres y personas cuidadoras, así como las barreras a las que se enfrentan las familias migrantes para continuar la educación de sus hijas e hijos.

Conocer estas barreras es fundamental para entender los desafíos que enfrentan estas familias, además de que ayuda a crear programas y políticas que aborden las necesidades específicas de las personas en situación de migración.

La información que se utilizó para el análisis de esta sección fue recopilada por medio de 8 grupos de enfoque en Baja California, Chiapas y Chihuahua. Los grupos fueron mixtos.

Esta información se complementó con las entrevistas a informantes clave, al igual que con las barreras previamente identificadas por UNICEF desde el proyecto de Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México:

- Baja priorización de la educación por parte de las familias con NNASM
- Temor a detenciones o deportaciones
- Limitaciones económicas
- Barreras lingüísticas

A continuación, se presentan los hallazgos del diagnóstico de acuerdo con los niveles del Modelo de Impulsores del Comportamiento : psicológico, sociológico y estructural.



© UNICEF

Madres, padres y personas cuidadoras de NNASM: barreras a nivel psicológico

Identificar los determinantes de comportamiento a nivel psicológico permite identificar las barreras en torno a los conocimientos, las creencias, y las actitudes de MPC para tomar decisiones que permitan que las NNASM continúen con su educación. El siguiente cuadro presenta las barreras a nivel psicológico que se identificaron por medio de este estudio.

Barreras identificadas a nivel psicológico

- Hay interés y deseo para NNASM que continúen con la educación, sin embargo, sus mentes están ocupadas con las necesidades de supervivencia. Esto limita su capacidad de pensar en otras cosas y por lo tanto, la educación no está en su lista de prioridades.
- MPC sienten miedo por el entorno de inseguridad y se preocupan por los riesgos de salir de los albergues, por ejemplo, el miedo al crimen organizado, al secuestro y la trata.
- Las familias migrantes temen que NNASM se enfrenten a situaciones de discriminación, violencia y xenofobia en las escuelas.
- MPC consideran que, por su situación de estancia temporal, no tiene sentido inscribir a NNASM en la escuela ya que solo será durante un breve periodo de tiempo y se percibe que el costo emocional de sacarles de la escuela es alto.
- Hay ausencia de información accesible que resulta en desconocimiento del derecho y los mecanismos para acceder a la educación. Esto deriva en una falta de interés de MPC en buscar más información lo que resulta en revictimización, trámites y costos les desmotiva a buscar continuar con la educación de NNASM, así como la prevalencia de información errónea en el imaginario de esta población.
- El sentimiento de falta de control sobre su vida y la poca capacidad que tienen para cambiar sus circunstancias en ese momento, representa una carga psicológica que inhibe la agencia de MPC para tomar decisiones con respecto a la educación de sus hijos/as.

La falta de priorización de la educación por parte de las familias en situación de migración

Las madres, padres y personas cuidadoras expresaron que tienen el deseo de que sus hijas e hijos continúen con su educación, sin embargo, no se percibe como una prioridad en su situación actual. En un ejercicio de priorización, MPC compartieron que su necesidad más urgente es la seguridad, después los recursos económicos (considerando también los necesarios para continuar con su trayecto migratorio) y el acceso a una vivienda o un techo. En todos los grupos, la educación fue señalada como la última prioridad.²³

Yo digo que la escuela sí es importante, pero uno como migrante lo ve como la última opción, porque tenemos que cubrir que coman, que tengan un techo, que tengan vestimenta. La educación es el último paso, ya llegando al destino, se establece uno y ya acomoda la escolaridad de los niños y niñas.

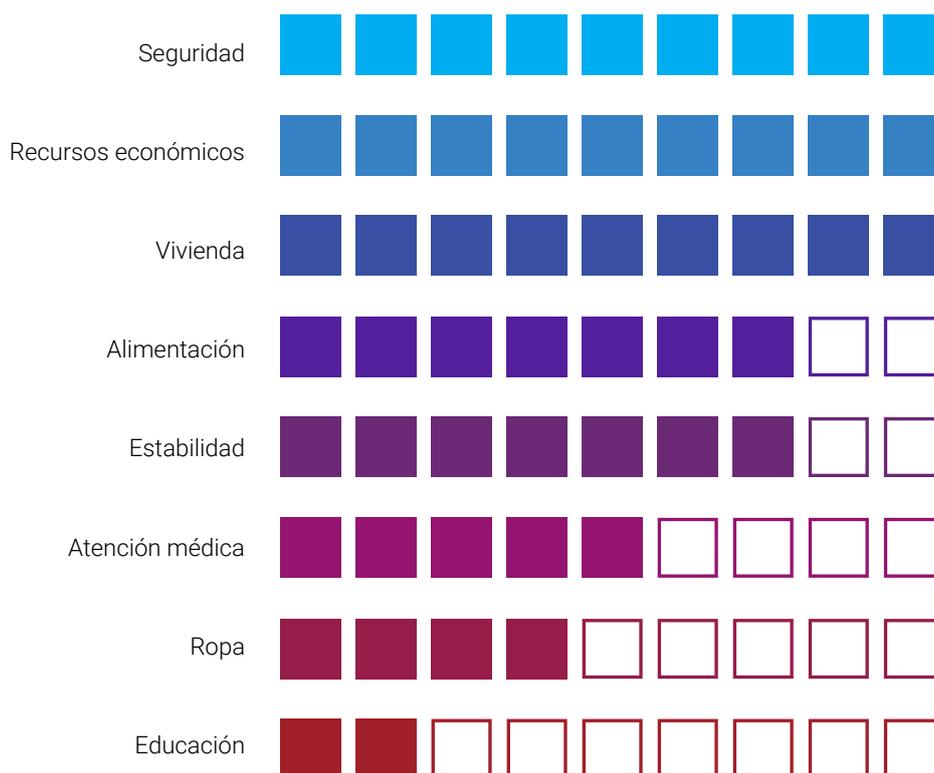
Persona cuidadora migrante, Baja California

Nosotros no buscamos establecernos en Tijuana, no estamos aquí por gusto. Estamos esperando un proceso para ir al lugar donde vamos a radicar. Ya estando en ese lugar, entonces ya la escuela sería lo primordial.

Persona cuidadora migrante, Baja California

²³. Es importante mencionar que este ejercicio se consideró únicamente la opinión de las personas adultas. En la siguiente sección se presentan los resultados identificados en los grupos con adolescentes en situación de migración.

Gráfica 35. Ejercicio de priorización de necesidades realizado en los grupos de enfoque con MPC



El contexto de las personas en situación de migración es inestable y presenta muchos niveles de incertidumbre. Esta incertidumbre tiene un impacto en la forma en la que perciben sus necesidades, limitando su capacidad cognitiva a la supervivencia.²⁴ Sus mentes están ocupadas con las necesidades básicas para estar bien, lo cual limita su capacidad de dedicar espacio mental a otras cosas, por lo tanto, la educación cae en su lista de prioridades afectando directamente a NNAMS.

Los riesgos percibidos superan el deseo de continuar con la educación

MPC identifican que inscribir a NNA a la escuela tiene más riesgos que ganancias. Los riesgos percibidos están vinculados principalmente con el contexto de inseguridad de México, y el miedo que sienten de que sus hijas e hijos estén en riesgo de secuestro o trata de personas. Los reportes de víctimas de trata de NNA, secuestro y extorsión, así como de desapariciones y NNA no localizadas refuerzan esta percepción: en enero del 2023 se reportaron 39 víctimas de trata de NNA, cuatro víctimas de secuestro y rapto, 21 víctimas de extorsión y 310 NNA desaparecidos y no localizados (Unidad de Política Migratoria, 2023).

“ Yo sufrí secuestro con mi niña, yo le tengo miedo a México. Si salgo a hacer un mandado busco con quién salir y por eso no salgo los fines de semana con ella porque tengo miedo a que me pase lo mismo. Entonces para mí esta mejor no salir del albergue. ”

Persona cuidadora migrante, Chihuahua

24. A esto se le conoce como “cognitive scarcity”.

Adicionalmente, UNICEF también identifica que MPC sienten miedo a las detenciones y deportaciones arbitrarias por parte de autoridades migratorias. De acuerdo con la Unidad de Política Migratoria (2023) entre el 2021 y el 2022, se registraron 327,620 detenciones de NNASM en la frontera sur de Estados Unidos, de acuerdo con la misma fuente, en enero del 2023 se detuvieron a 9,614.

Otra emoción prevalente en MPC es el miedo a la discriminación, violencia y a la xenofobia hacia NNASM. Estos miedos están vinculados con experiencias pasadas que han tenido en México en donde se les ha discriminado por el hecho de ser migrantes. Estas emociones negativas actúan como una barrera significativa para inscribir a NNA a la escuela.

Otro costo percibido es la salud mental de NNASM. La mayoría de MPC perciben que su situación actual es la de “estar de paso”, y consideran que inscribir a NNA en la escuela podría tener un impacto negativo en el bienestar emocional de sus hijas e hijos ya que no saben cuánto tiempo van a permanecer en ese lugar.

No voy a meter a la niña a la escuela para incomodarla, que haga sus amiguitos... que pasen una o dos semanas, o un mes para que nos vayamos y otra vez incomodarla para sacarla, para que vuelva a relacionarse con sus amistades. Tanto social como psicológicamente es algo que perjudica, desde mi punto de vista.

Persona cuidadora migrante, Baja California

Por estas razones, aquellas familias que recibieron atención educativa en los albergues compartieron que esa es la mejor opción para ellas ya que las hace sentir seguras, y al mismo tiempo le da la oportunidad a NNASM de recibir aprendizajes y desarrollar sus capacidades.

Nosotros estamos de paso, suponga que yo hoy pongo a mi nena a estudiar, y mañana ya me voy, o sea, le estoy dañando su mente, psicológicamente ella no está aprendiendo nada. Entonces, para mí mientras no haya estabilidad no hay estudio.

Persona cuidadora migrante, Baja California

La falta de información accesible como una barrera para la educación

Desde este análisis, que NNASM accedan al sistema educativo mexicano, no se percibe como algo llamativo para MPC. En muchas ocasiones, las personas mencionaron que no es una opción posible o factible si consideran su situación de migración, ya sea por falta de estabilidad, recursos económicos o el gran miedo que sienten a la inseguridad. Asimismo, muchas veces la información sobre la oferta educativa no es veraz, se basa en supuestos que no son ciertos y se refuerzan muchas veces con el desconocimiento de la Normativa de Acceso y Control escolar en las escuelas donde se solicitan informes.

Por otro lado, la mayoría de las personas participantes mencionaron que han recibido información sobre la oferta educativa de NNASM en diferentes momentos, sin embargo, la mayoría no tuvo interés en buscar más información sobre este tema. Por ejemplo, en uno de los grupos de enfoque, una persona participante comentó que en una ocasión pidió informes sobre los requisitos para la inscripción al sistema educativo y le dijeron que uno de los requisitos era presentar un recibo de luz; después de este momento, asumió que no iba a ser posible, y no buscó más información.

Este ejemplo ilustra que la persona cuidadora se basó en una información específica como punto de referencia para influir en su comportamiento. Muchas personas cuidadoras se encuentran en esta misma situación, ya que mencionan que no podrían inscribir a sus hijos o hijas en la escuela debido a los requisitos de inscripción que son difíciles de cumplir, como la presentación de documentos de identidad, comprobantes de domicilio, certificados de revalidación de estudios, permiso para circular, entre otros.

Esto evidencia una falta de información clara y disponible, lo que resulta en falta de interés y desconocimiento de las personas cuidadoras sobre los mecanismos existentes para acceder a la educación en México.

El problema es no tener conocimiento, no saber cuáles son nuestros derechos.

Persona cuidadora migrante, Baja California

El impacto del contexto migratorio en MPC para acceder a la educación

La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las personas en situación de migración tiene un impacto en la forma en la que se perciben capaces de tomar decisiones que les beneficien. Esto está relacionado con emociones tales como el miedo, el cansancio, o la preocupación; su capacidad física, por ejemplo, la posibilidad de salir de los albergues para pedir informes sobre la educación; y la autoestima, la cual se puede ver afectada por la situación de inestabilidad y falta de recursos en la que se encuentran. Estos factores se entrelazan e impactan en MPC para tomar la decisión de buscar oportunidades de educación para NNASM.

Todo es nuevo, muchas veces no sabemos cómo reaccionar (...) todo es un cambio tan drástico que al final solo estamos esperando en Dios que nos guarde siempre.

Persona cuidadora migrante, Chiapas

*Además de la inseguridad, los principales obstáculos que tenemos para inscribir a NNASM a la escuela son:
“No tenemos dinero para comprar zapatos, no tenemos para comprar un par de calcetines, y no tenemos para comprarle útiles ni uniforme”.
“No podemos circular libremente, entonces no podemos llevar a nuestros hijos, porque si no tienen documentos, nos agarra la migra”.*

Personas cuidadoras migrantes, Chiapas

Madres, padres y personas cuidadoras de NNASM: barreras a nivel sociológico

Es necesario analizar los determinantes sociales que influyen la decisión y el comportamiento de las madres, padres y personas cuidadoras sobre la educación. Estos determinantes están relacionados con la influencia social, las dinámicas grupales, las normas sociales, al igual que el contexto en el cual se encuentran las personas. El siguiente cuadro presenta las principales barreras de comportamiento que se identificaron a nivel sociológico para que MPC participen en que sus hijas e hijos continúen con su educación.

Barreras identificadas a nivel sociológico

- MPC han normalizado el no inscribir a NNASM a la escuela. Las expectativas que tienen MPC sobre sí mismas y otras familias en situación de migración, no representan un determinante para motivar el continuar con la educación.
- Las normas sociales de MPC perpetúan los estereotipos de género en cuanto a los roles que tienen las mujeres y los hombres. Esto puede tener un impacto negativo en las oportunidades educativas de niñas y adolescentes mujeres en comparación con sus pares varones.

La influencia social como una barrera para la inclusión educativa de NNASM

La influencia social juega un rol muy importante en motivar o desmotivar la búsqueda de oportunidades educativas para NNASM. En los grupos de enfoque se identificó que la mayoría de las personas en situación de migración consideran “normal” no llevar a NNA a la escuela. Por lo tanto, las y los participantes compartieron que no sienten que exista una expectativa o presión por parte de las otras madres o padres para hacerlo.

Yo creo que otras mamás y papás no esperan que llevemos a los hijos a la escuela, porque hasta el día de hoy, yo no conozco ningún padre de familia que sea de otro país que tenga el niño en la escuela. Yo creo que es por el documento, que si no tiene la CURP tampoco lo aceptan.

Persona cuidadora migrante, Chiapas

Algunas de las razones por las que consideran que esto sucede fueron:

- Otras MPC también están en situación de migración y no consideran la educación como una prioridad.
- La inseguridad es algo que todas y todos sienten, nadie quiere exponer a sus hijas o hijos al peligro.
- Cada persona es independiente y debe tomar sus propias decisiones, las otras personas no se fijan ni interfieren en las decisiones del resto.

Por otro lado, en algunos grupos, se percibió que las personas cuidadoras en situación de migración se sienten unidas en su decisión de no llevar a NNASM a la escuela fuera del albergue. La mayoría mencionaron y reforzaron la opinión de las otras participantes sobre los riesgos que esto representa y la idea de que es mejor no hacerlo. Esto refleja un sentimiento de cohesión social importante que puede verse como una oportunidad para trabajar con la comunidad de MPC y con la oferta de educación comunitaria que imparte CONAFE en los albergues.

Los estereotipos de género

El análisis de los resultados de los grupos de enfoque revela que la mayoría de los participantes consideran que la educación debe ser una oportunidad para todas las niñas y niños por igual. La mayoría mencionaron que, si se vieran en la necesidad de escoger entre mandar a sus hijas o hijos a la escuela, no podrían elegir ya que les parecería muy injusto y todos deben de tener las mismas oportunidades.

Sin embargo, en otras ocasiones, también se identificaron algunos estereotipos de género que podrían impactar en el acceso a la educación de las niñas y niños.

En particular, se resaltó la idea de que la educación es importante para las mujeres. La educación se describió como una oportunidad para que las mujeres puedan salir adelante en un contexto desigual y machista. Las madres migrantes compartieron sus experiencias de discriminación, maltrato y falta de acceso a oportunidades, por lo que desean que sus hijas tengan una vida diferente, y consideran que la educación es una herramienta muy importante para lograrlo.

“ Hay hombres muy machistas que no dejan trabajar a la mujer, y como ellos son los que aportan a la casa, son los que se sienten con el derecho sobre ella, las hacen sentir que no valen nada. Muchas veces las mujeres no dejan al marido por el miedo a que no saben hacer nada. Sin embargo, si ellas estudian, pueden trabajar y tener su propio dinero. ”

Persona cuidadora migrante, Tijuana

Por otro lado, se mencionó que la educación puede darles a las mujeres la oportunidad de salirse de relaciones violentas, ya que les permitiría tener independencia económica. En general, las madres perciben la educación como una forma de empoderamiento a las mujeres.

“ Venimos de países machistas, nos dicen que la mujer solo sirve para echar tortilla, entonces una niña estudiada no va a ser martirizada. ”

Persona cuidadora migrante, Tapachula

Sin embargo, también resalta la percepción de que las mujeres son más vulnerables, lo cual representa un mayor riesgo cuando asistan a la escuela, ya que son más propensas a ser víctimas de violencia. Esto puede impactar la decisión de MPC de inscribir a las niñas a la escuela.

Por otro lado, también se identificaron estereotipos hacia los hombres como más propensos a tener comportamientos machistas, violentos, y a participar en actividades peligrosas. En este sentido, se considera que los niños podrían aprovechar más la educación que las niñas, para mantenerlos alejados de este tipo de actividades como las drogas y la delincuencia. Esto también está relacionado con el contexto de inseguridad en el que se encuentran las familias.

Algunas de estas ideas reflejan una visión estereotipada y limitante sobre los roles de género en la sociedad, que puede perpetuar la discriminación y la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación. No se identificó que la situación de migración de las personas tuviera algún impacto en la forma en la que perciben el acceso a la educación por género.

Experiencias de discriminación por parte de la comunidad de acogida

Otra de las barreras a las que se enfrentan MPC en situación de migración es la discriminación y xenofobia por parte de las comunidades de acogida. Muchas personas participantes mencionaron que han sido discriminadas durante su estancia en México. Consideran que los factores que pueden llevar a la discriminación son su país de origen, el color de piel, la forma de vestir y el idioma que hablan.

Las y los participantes mencionaron que consideran que las comunidades de acogida no estarían de acuerdo en que NNASM vayan a la escuela, ya que esto podría quitarles el cupo a NNA locales.

“ En toda mi travesía, la gente ha sido bien mala, trata de la patada a los migrantes. (...) Aquí en México especialmente, la gente ha sido déspota y mala. ”

Persona cuidadora migrante, Tapachula

“ Yo pienso que la gente no estaría de acuerdo con que nuestros hijos vayan a la escuela, porque muchos piensan que nosotros a lo mejor somos personas malas, entonces por la seguridad de sus hijos. ”

Persona cuidadora migrante, Tijuana

Madres, padres y personas cuidadoras de NNASM: barreras a nivel estructural

Los determinantes de comportamiento a nivel estructural son importantes para identificar aquellas barreras que impiden que MPC continúen la educación de NNASM. Estas barreras son contextuales y están fuera del control de las personas. Si bien ya se presentaron las barreras estructurales por parte de la oferta, a continuación, se presentan aquellas barreras que fueron identificadas por MPC.

Barreras identificadas a nivel estructural

- La falta de infraestructura adecuada para atender a NNASM representa una barrera que refuerza las barreras psicológicas al poner obstáculos para alcanzar el comportamiento deseado.
- La inseguridad del contexto de México es una de las barreras estructurales más significativas para promover la inclusión de NNASM a la escuela.
- Se identificaron también barreras lingüísticas entre las personas migrantes indígena y de otros países no hispanohablantes.

Oportunidades

- MPC tienen percepciones muy positivas sobre los servicios educativos ofrecidos dentro de los albergues no vinculada al SEN. Hay un consenso general de que esta es la mejor opción para las familias migrantes por la situación y el contexto en el que se encuentran.
-

Ausencia de servicios educativos y falta de infraestructura para atender NNASM

Las condiciones de vida de las personas en situación de migración representan una barrera significativa en su acceso a la educación. Esto está vinculado con la oferta de servicios de calidad que impiden el acceso al servicio educativo. Por ejemplo, la falta de transporte para trasladarse a las escuelas, o la inseguridad del contexto para hacerlo.

En cuanto a la oferta de servicios, algunas personas mencionaron que en aquellos casos en los que buscaron la inscripción de NNASM a las escuelas, fueron rechazadas por falta de cupo. Los rechazos por falta de cupo, por ser recurrentes, también pueden ser interpretados como discriminación y xenofobia por parte del personal educativo. En otros casos se ha mencionado imposibilidad de conseguirles libros de texto gratuito o materiales de trabajo a NNASM por llegar sin ser contabilizados al inicio del año escolar. En otros casos se solicitan cuotas por los comités de padres de familia y uniformes, cuestiones imposibles de cubrir para las MPC.

Otro de los obstáculos que mencionaron MPC son las barreras de lenguaje a las que se enfrentan las personas que no hablan español como primera lengua (este es el caso principalmente de las personas de comunidades originarias de Haití u otros países).

Acceso a información confiable

Otra de las barreras contextuales que identificaron MPC, es el acceso a información objetiva y confiable. Se identificó que la falta de información veraz, imparcial y accesible resulta en desconocimiento y limita el acceso a la educación de NNASM. Por ejemplo, algunas personas mencionaron que en los albergues les dijeron que tenían derecho a la educación, sin embargo, al momento de acercarse a las escuelas, se les solicitaban documentos de identidad o comprobantes académicos. Esto genera confusión y desconfianza de las instituciones de educación entre las personas migrantes.

Cuando se preguntó a MPC cómo se podría mejorar el acceso a la educación, la mayoría respondieron que les gustaría tener más información para entender cómo podrían lograrlo.

Intervenciones emergentes como una oportunidad para continuar con la educación de NNASM

Finalmente, es importante mencionar que las y los participantes de los grupos de enfoque señalaron que la mejor alternativa para que NNASM continúen con su educación, son los programas educativos que se imparten en los albergues. Esta oferta es generalmente itinerante, no sostenible y no se imparte en todos los albergues, en su mayoría depende de organizaciones de sociedad civil y Agencias del Sistema de las Naciones Unidas en México. Aunque estas intervenciones emergentes son bien intencionadas y permiten reconectar con rutinas y fortalecer literacidad, numeracidad o incluso idioma inglés; es preciso reforzar que esta oferta no es parte del Sistema Educativo Nacional lo cual imposibilita recuperar la trayectoria educativa de NNASM y que sus estudios les sean revalidados. Asimismo, tampoco se tiene información sobre la calidad, la mejora de aprendizajes de NNASM con estas intervenciones.

La razón principal por la cual las personas se sienten cómodas con este programa es que no requiere que salgan de los albergues y se expongan a un contexto de inseguridad. Además, de esta forma, NNASM pueden participar en actividades educativas temporales que no requieren un proceso de inscripción, lo cual facilita el acceso.

3. Las niñas, niños y adolescentes en situación de migración buscan continuar su educación durante su trayecto migratorio

La educación tiene un rol fundamental en la vida de NNASM. La educación es un derecho fundamental para que las niñas, niños y adolescentes migrantes puedan desarrollarse plenamente, además es un medio para la inclusión social, la protección, y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

De acuerdo con el “Mapeo de capacidades institucionales de las escuelas públicas y oportunidades para su fortalecimiento en las comunidades de acogida del sur de México, para las NNA solicitantes de asilo y refugiados”, una educación de calidad contribuye a la adaptación por parte de NNA a su nuevo entorno, reduciendo la carga psicológica del cambio y fortaleciendo su sentimiento de pertenencia a la comunidad de acogida. A su vez, en la comunidad de acogida puede mejorar el entendimiento público para contrarrestar actitudes discriminatorias y facilitar la apertura, tolerancia y resiliencia social (ACNUR, et al., 2021).

UNICEF reconoce que no es responsabilidad de NNASM lograr su derecho a la educación en México. Es el deber del Estado garantizar el derecho a la educación para NNA independientemente de su estatus migratorio. En este sentido, esta sección busca entender la percepción de NNASM sobre el acceso a la educación y comprender las barreras que perciben desde su situación de migración para continuar con su educación. Solo al entender estas barreras, se puede trabajar para abordarlas y garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad.

La información que se utilizó para el análisis de esta sección fue recopilada por medio de tres grupos de enfoque con adolescentes en situación de migración realizados en Baja California, Chiapas y Chihuahua. Los grupos fueron mixtos.

Esta información se complementó con las entrevistas a informantes clave, al igual que con las barreras identificadas por UNICEF desde el proyecto Inclusión a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en situación de migración en México.

A lo largo de la sección se incluyen citas basadas en la participación de las y los adolescentes. En algunas ocasiones, y con base en la metodología, las y los participantes crearon personajes ficticios para compartir sus experiencias, por lo tanto, las historias están en tercera persona.

Adolescentes en situación de migración: barreras a nivel psicológico

Los determinantes de comportamiento a nivel psicológico tienen un impacto importante en cómo las y los adolescentes perciben la educación desde su experiencia migratoria, al igual que las barreras cognitivas a las que se enfrentan para querer continuar su educación.

Barreras identificadas a nivel psicológico

- NNASM dependen de las decisiones y el apoyo de su familia para continuar con su educación.
- Las y los adolescentes tienen interés y deseo de continuar con su educación, sin embargo, sienten mucho miedo de ser discriminados o de enfrentarse a “bullying” en las escuelas.
- Las y los adolescentes perciben que hacerles recurrir un año escolar como un riesgo que podría impactar su autoestima e incrementar la alienación de las personas migrantes, al resaltar el rezago educativo o extraedad que acarrearán.

El deseo de continuar con la educación

Las y los adolescentes participantes expresaron que consideran que la educación es importante para ellas y ellos, identificaron que la educación es fundamental para “tener un futuro estable”, “mantener la mente ocupada”, y “hacer sentir orgullosa a su mamá”. Adicionalmente, en los grupos de enfoque donde participaron adolescentes que van a la escuela fuera del albergue, se percibió una actitud positiva sobre la posibilidad de continuar con sus estudios. La historia de Paulina que crearon en uno de los grupos refleja muy bien este deseo de continuar con la educación:

PAULINA LA NIÑA MIGRANTE.

Paulina tiene 16 años, está viajando con sus papás y sus hermanitos de seis y cuatro años (...). Le gusta ir a la escuela, pero también sabía que era su derecho, lo malo es que migró y ya no se siente tan a gusto. En el albergue en el que esta Paulina cuida a sus hermanos, va a las actividades deportivas y a Fútbol Más, usa el celular mucho tiempo, también usa su tiempo para leer. Va a clases dentro del albergue y le gusta porque ahí no hay bullying. Le gusta ir a la escuela, se siente segura, si no va a la escuela se aburre (...). Ella sabe que necesita estudiar para tener un buen futuro y va justo a la escuela dentro del albergue porque ahí se siente más segura que hay menos bullying que afuera. Si no va a la escuela, las consecuencias es que de grande la van a estafar, le van a ver la cara. Además, si no tienes la mente ocupada te aburres y si te aburres te puede llevar a hacer cosas malas como hacerle daño a los demás, Paulina ya no es alegre ya no se siente feliz.

Falta de agencia

Las y los adolescentes saben que, por ser menores de edad, necesitan el apoyo de sus madres, padres o personas cuidadoras para inscribirse a la escuela. En muchas ocasiones, mencionaron que no cuentan con el apoyo de MPC, ya que le temen a la inseguridad, o consideran que no tiene sentido asistir a la escuela por una corta temporalidad. La falta de recursos económicos también suele ser una de las razones por las cuales MPC no apoyan el deseo de NNASM de asistir a la escuela.

La maestra me había dicho que, si yo quería, el tiempo que iba a estar aquí podría conseguir que yo asistiera a una escuela de enfermería, pero yo lo comuniqué a mi mamá, lo que ella me dijo y es verdad que no sabemos cuánto tiempo vamos a estar aquí y lo que ella no quiere es que yo me vuelva a encariñar otra vez y vuelva a dejar todo.

Adolescente migrante, Baja California

Riesgos percibidos: el miedo como predominante

Por otro lado, cuando las y los adolescentes hablan de las barreras para acceder a la educación desde su situación de migración, el determinante que más se repitió es el sentimiento de miedo. Las y los adolescentes tienen miedo a la discriminación, a la violencia, al bullying, a la incertidumbre, a que les critiquen, a sentirse incómodas o incómodos en la escuela, a no saber las respuestas, a la inseguridad, entre otros. Estos miedos pueden haber surgido de experiencias que han tenido en el pasado, al igual que de lo que escuchan y perciben en sus familias, y en el albergue. La historia de Matilda Paola, creada por las y los adolescentes migrantes menciona algunos de estos miedos:

Matilda Paola iba a la escuela en octavo de secundaria, sí le gustaba, bueno, más o menos, porque sí le gustaba ir con sus amigas y compañeros, pero no le gustaban las clases. En el albergue juega, come y también va a la escuela de albergue, en general sí le gusta, pero lo que más le gusta es la que está afuera del albergue (...). Sobre la idea de ir a la escuela fuera del albergue está como que sí y no (...) le emociona la idea de hacer amigos, pero lo que no le gusta de ir es que está de paso y no podría terminar el ciclo escolar. Siente que la verían raro, siente que se pone nerviosa y la pueden discriminar. A veces se siente triste, porque no le gustaría vivir eso y se alejaría de sus papás. (...) Piensa que si fuera a la escuela se superaría y seguiría aprendiendo, y si no, sería complicado trabajar en la sociedad. Ella quiere aprender un oficio, quiere poner un salón de belleza y ayudarle a su familia.

Se identificó también la percepción de que no vale la pena inscribirse a la escuela mientras estén en situación de migración ya que es posible que cambien de lugar en cualquier momento. Percibieron que es una “pérdida de tiempo” inscribirse a la escuela para después tener que “volver a empezar”. Este sentimiento representa un riesgo que las personas no están dispuestas a correr.

“ Por ejemplo, si uno empieza a estudiar y pues en ese momento le toca irse de aquí, ya sea para el otro lado, o para su país de nuevo, dejaría todo a medias y empezar otra vez todo desde cero sería lo mismo. Perderían el tiempo. ”

Adolescente migrante, Baja California

Además del miedo y la incertidumbre, otro factor que influye en las ganas de estudiar de las y los adolescentes es el riesgo de la repetición o democión de grado. Este determinante influye en su confianza y autoestima, lo cual tiene un impacto también en su salud emocional.

“ Una amiga me dijo que cuando llegó tenía que repetir sus estudios porque no tenía el papel, las notas. Eso es muy difícil porque cuando llegas de otro país tienes que acostumbrarte a la cultura de las otras personas. Entonces son dos cosas, una sería acoplarse a la cultura de las personas, pero también recuperarse académicamente. ”

Adolescente migrante, Tapachula

Falta de información y desconocimiento

Las y los adolescentes que participaron en los grupos mencionaron que no conocen sobre su derecho a la educación en México. Cuando se les preguntó sobre cuáles creían que son los requisitos para inscribirse, compartieron los siguientes: cartilla de nacimiento; copia del CURP; una identificación como INE; certificados o comprobantes de estudios; copia del pasaporte; vacunas contra COVID; cartilla de vacunación. La idea de que se requieren tantos documentos representa una barrera de desconocimiento que puede impedir su interés y ganas de ir a la escuela, ya que lo perciben como algo complicado y en algunos casos, imposible.

Adolescentes en situación de migración: barreras a nivel sociológico

Las barreras a nivel sociológico que identificaron las y los adolescentes tienen puntos en común importantes con la perspectiva de MPC. Sin embargo, es importante comprender cómo las experimentan las y los adolescentes desde sus vivencias.

Barreras identificadas a nivel sociológico

- Discriminación y xenofobia por parte de las comunidades de acogida que limitan su motivación para asistir a la escuela fuera del albergue.
- Sensación de no pertenencia debido a las diferencias culturales y valores que pueden llevar a la exclusión social y dificultades para acceder a la educación.
- Normas sociales de género en donde las niñas son asignadas tareas de cuidado, limitando su oportunidad de participar en otras actividades como la educación.

Discriminación en las comunidades de acogida

La discriminación hacia NNASM en las comunidades de acogida representa una barrera para que busquen continuar con su educación en las escuelas fuera del albergue. Las y los adolescentes participantes mencionan que prefieren tomar las actividades educativas de los albergues que salir de ellos, ya que esto significaría enfrentarse a actitudes y prácticas de discriminación y xenofobia en su contra.

“Aquí en las escuelas de México, a mí me contaron, que a un niño le hacían bullying por ser de Venezuela. Le decían migrante, se burlaban de él, él me lo dijo. Yo me siento más cómodo aquí adentro [del albergue] que afuera.”

Adolescente migrante, Baja California

Sentido de pertenencia

Las y los adolescentes perciben que existe un choque cultural en las comunidades de acogida. Identifican que las principales diferencias culturales pueden estar en expresiones al hablar, el vocabulario, la comida y las costumbres en México. También comentaron que en México los valores de las personas son distintos a los de la gente en sus países de origen. Estos factores pueden representar una barrera ya que les pueden generar una sensación de desconexión con el entorno, y un sentimiento de falta de pertenencia a la comunidad.

Estereotipos y roles de género

Las y los adolescentes que participaron piensan que tanto mujeres como hombres tienen el mismo derecho a estudiar. Sin embargo, en las conversaciones, se identificaron estereotipos de género, basados en los roles tradicionales, que pueden influir en el acceso a la educación. Por ejemplo, se identificó que las tareas de cuidados asignadas a las mujeres representan un obstáculo para su participación en actividades educativas. La historia de la hermana de Mackenzie lo ejemplifica:

Mackenzie está entre los 12 y los 16 años. Le gusta jugar fútbol y otros deportes. Se fue de su país para tener una buena vida. Llegó a México a un albergue. Cree que es importante ir a la escuela para aprender cosas nuevas, pero a veces se entretiene demasiado jugando fútbol. Mackenzie tiene una hermana, y cuando a su hermana le toca ir a la escuela, su mamá le pide cuidar a sus hermanitos. A Mackenzie no se lo pide tan seguido, o sea él no tiene tantas ocupaciones.

Por otro lado, también se mencionó que a las mujeres les gusta más estudiar y son mejores en la escuela. Esto representa una barrera para lograr la inclusión educativa, ya que, en algunos casos, se puede priorizar la educación de las mujeres de la familia, con base en el estereotipo de que son mejores estudiantes en comparación con los hombres, cuando en realidad, esto es independiente del género.

Adolescentes en situación de migración: barreras a nivel estructural

Las barreras estructurales que identificaron las y los adolescentes coinciden con las barreras que mencionaron las madres, padres y personas cuidadoras. A continuación, se presentan desde las voces de NNASM.

Contexto de inseguridad

Una de las principales barreras que surgieron de las conversaciones con las y los adolescentes es el contexto de inseguridad en el que se perciben en México. Esto representa un factor de miedo, al igual que un obstáculo para que las madres y los padres decidan inscribirles en la escuela. Este hallazgo coincide con la percepción que tienen MPC sobre el entorno, y representa una barrera muy significativa para lograr la inclusión educativa de NNASM.

Me han contado que cuando uno va al colegio, corre el peligro de que lo secuestren y cómo los migrantes no estamos registrados, que no tenemos registro, nos puedes llevar más fácil, nos pueden secuestrar más fácil, un mexicano no, porque ellos están registrados, eso es lo que me han dicho.

Adolescente migrante, Chihuahua

Falta de recursos económicos

Otra de las barreras estructurales que identificaron las y los adolescentes migrantes es la falta de recursos económicos para poder asistir a la escuela. Este es un factor que está fuera de su control y está relacionado también con el contexto y su condición de migración.

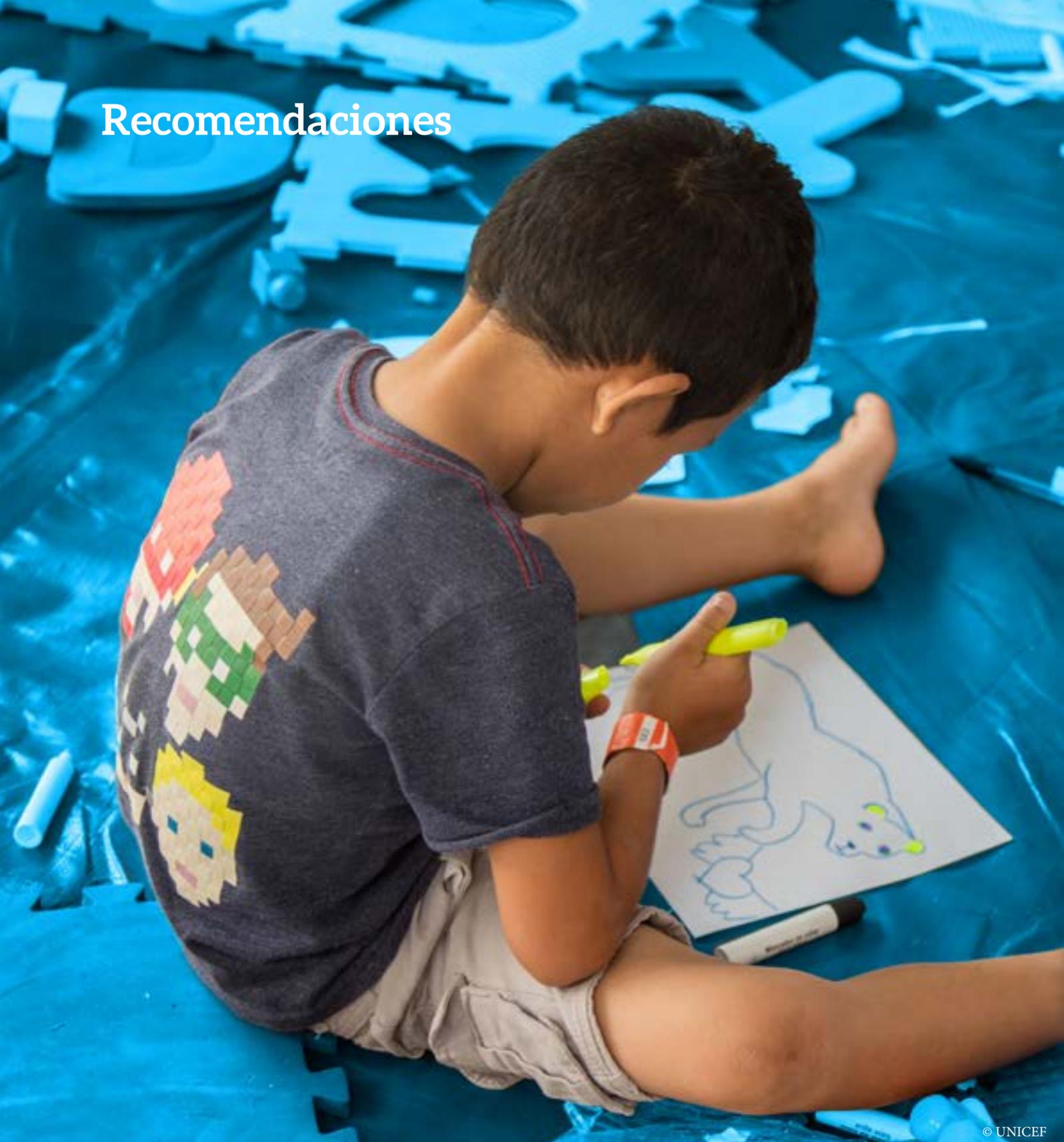
Una dificultad para ir a la escuela es la falta de recursos para los materiales, para los uniformes, los zapatos, el transporte para llegar a la escuela, y para los materiales como cartulinas.

Adolescente migrante, Baja California

Barreras de lenguaje

Finalmente, en los grupos de enfoque, algunos de los adolescentes provenientes de Haití mencionaron que percibían que aprender español era difícil, y que podría complicar la continuación de sus estudios.

Recomendaciones



© UNICEF

En esta sección se presenta una serie de recomendaciones para abordar las barreras a la inclusión educativa de NNASM que se identificaron en este diagnóstico. Estas recomendaciones se presentarán en tres partes para abordar de manera efectiva las diferentes áreas que afectan la inclusión educativa de NNASM.

En primer lugar, se presentarán las recomendaciones del análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a NNASM. En segundo lugar, se presentarán las recomendaciones para la oferta educativa y, finalmente, se presentan recomendaciones para el diseño de programas que impulsen la inclusión educativa desde la perspectiva de la demanda.

A. Recomendaciones basadas en el análisis de políticas públicas y programas educativos que atienden a NNASM

1. Asignar recursos públicos específicos para la atención educativa a NNASM

- Es fundamental que se asignen recursos públicos específicos desde el Presupuesto de Egresos de la Federación y desde los estados a programas dirigidos explícitamente a atender la educación de NNASM, y para garantizar una implementación sostenida y con rendición de cuentas de dichos programas.

2. Generar información sólida y confiable sobre la política educativa y programas que atienden a NNASM

- Es preciso contar con datos estadísticos de NNASM que han solicitado el acceso al SEN y los que ya están vinculados. La heterogeneidad de programas de atención y la atención diferenciada impide el seguimiento o trazabilidad de sus trayectorias educativas. El SEN no cuenta con datos para poder canalizar recursos específicos o fortalecer la oferta dado que falta esta información.
- Se requiere generar información pública y confiable sobre los resultados de las políticas públicas y programas que permitan identificar los avances en la garantía del derecho a la educación de los NNASM. Esto es esencial para conocer la calidad y eficacia de los programas e identificar donde es que falta cobertura para la atención de esta población.

B. Recomendaciones para el sector educativo (oferta) desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento

1. Incrementar el conocimiento sobre la Normativa de Acceso y Control Escolar

- Fortalecer la formación inicial y continua del personal educativo (directivo, administrativo, y administrativo) en temas de inclusión educativa de NNAMS, sobre todo en Normativa de Acceso y Control Escolar y en el Protocolo de Acceso a la Educación. Por ejemplo, se recomienda contar con ejercicios prácticos para la comprensión de la normativa y del Protocolo de Acceso a la Educación.
- Fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos a nivel interestatal en el del sector educativo para compartir experiencias, prácticas y conocimientos en la aplicación de la normativa y aprender unos de otros.

2. Asegurar la difusión e implementación del Protocolo de Acceso a la Educación

- Difundir el Protocolo de Acceso a la Educación existente, validado por la autoridad educativa; asegurarse de que a nivel escuela todo el personal esté actualizado sobre el mismo.
- Fortalecer la capacidad de los sistemas de monitoreo de control escolar y de las solicitudes que el personal del sistema educativo recibe por parte de familias en situación de migración. Esto se puede lograr por medio de sistemas de registro y monitoreo de los casos que llegan a Control Escolar, seguimiento a los casos reportados y vinculación exitosa al SEN de NNASM.
- Fortalecer el acompañamiento a las escuelas por parte de Control Escolar para asegurar el cumplimiento de la Normativa de Acceso. Incluyendo acciones que de sensibilización, capacitación y desarrollo profesional. Esto puede incluir cursos en línea, talleres y sesiones de capacitación.
- Fomentar en las escuelas proyectos y actividades conjuntas relacionados con la inclusión educativa de NNASM (por ejemplo, planes de acogida, brigadas de bienvenida, jornadas de danza o comida típica de los países, etc.).

3. Mejorar la coordinación y la comunicación en las escuelas para promover la inclusión educativa de NNASM desde los procesos de inscripción y admisión

- El personal directivo debe asegurar que todo el personal educativo y administrativo esté familiarizado con las diferentes etapas de la inclusión educativa de NNASM, desde el proceso de admisión, hasta la certificación.
- Al nivel de escuela, establecer un sistema de seguimiento y apoyo para las y los estudiantes que están en proceso de admisión, que incluya la identificación temprana de posibles barreras y acompañamiento proactivo para abordarlas.

- El personal directivo debe fomentar la colaboración y la coordinación entre el personal educativo de diferentes niveles, incluyendo los encargados de admisiones y el personal docente. Esto puede incluir reuniones regulares para discutir los desafíos y las soluciones relacionados con la inclusión educativa de NNASM en todas las etapas.
- Proporcionar recursos y herramientas para el acompañamiento psicoemocional para el personal educativo, para ayudarles a manejar el estrés y la presión asociados con la inclusión educativa de NNASM.

4. Diseñar estrategias y herramientas para integrar a NNASM que presentan diferencias culturales y lingüísticas en el aula

- Proporcionar apoyo al personal docente para abordar los temas de acompañamiento psicoemocional y la diversidad y lingüística en el aula, incluido métodos para la identificación de necesidades educativas de los NNASM y la adaptación de los materiales.
- Proporcionar recursos y materiales didácticos adecuados que reflejen la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes NNASM.
- Establecer una red de apoyo para las y los estudiantes NNASM, como tutores bilingües en escuelas identificadas como receptoras de NNASM de otras nacionalidades no hispano-hablantes.

5. Erradicar la discriminación y promover la inclusión de NNASM en los espacios educativos

- Establecer estrategias desde la escuela para trabajar con las familias en situación de migración e informarles sobre acciones de prevención a la discriminación y violencia en la escuela.
- Implementar en el aula prácticas que promuevan la sensibilización en temas de igualdad e inclusión por ejemplo:
 - Organizar eventos y actividades culturales que celebren la diversidad como festivales de comida, música y arte, o encuentros para compartir historias y tradiciones culturales.
 - Establecer alianzas estratégicas con organizaciones y empresas locales que apoyen la integración de NNASM y sus familias.
- Las escuelas son clave para el desarrollo de actividades comunitarias, eventos y proyectos con la comunidad de acogida y como centro de cohesión social e integración de NNASM y sus familias.

6. Asegurar que NNASM tienen las mismas oportunidades a la educación sin importar su sexo

- El sector educativo y otros sectores vinculados deben trabajar conjuntamente para diseñar acciones afirmativas que permitan que niñas y adolescentes migrantes puedan acceder en igualdad de circunstancias a la educación (becas, talleres para niñas y adolescentes, apoyo en el transporte y con las labores de cuidado en los albergues para que no la realicen ellas, etc.).

7. Mejorar el acceso a la información del personal sobre la inclusión educativa de NNASM

- Contar con un espacio en los Consejos Técnicos para abordar la educación de NNASM y cómo hacerle frente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y la actual coyuntura migratoria en México.
- Comunicar de manera efectiva la importancia de la inclusión educativa de NNASM en los espacios educativos y otros espacios donde estén familias en situación de migración. Se recomienda que el personal y las autoridades utilicen testimonios y ejemplos concretos para ilustrar los beneficios de la inclusión para las y los estudiantes migrantes y la comunidad en general.
- Aprovechar las redes sociales y otros canales de comunicación digital para llegar a un público más amplio y diverso de personas educadoras y otros miembros de la comunidad educativa.
- Proporcionar oportunidades de capacitación y desarrollo profesional para el personal educativo en la inclusión educativa de NNASM.

C. Recomendaciones para la demanda desde una perspectiva de cambio social y de comportamiento

1. Proporcionar información accesible y clara a las familias en situación de migración para que puedan tener acceso a la educación

- Debe difundirse información clara y accesible, sobre la oferta educativa, procesos de inscripción, requisitos para ingresar a las escuelas cercanas.
- Las personas directoras de albergue, organizaciones de la sociedad civil y agencias del SNU que intervienen en los albergues pueden coordinarse para brindar esta información de forma periódica y en coordinación con la autoridad educativa local.

2. Ofrecer información sobre el contexto de seguridad y acciones de mitigación de riesgo que puedan tomar en cuenta

- Abordar las preocupaciones de seguridad de las familias migrantes mediante la implementación de medidas que garanticen su bienestar y protección en el camino a la escuela y dentro de ella.
 - Es fundamental que se escuche y se incluya la voz de las familias y las comunidades en el diseño de medidas de seguridad en espacios educativos para NNASM, asegurándose de que sean culturalmente apropiadas y sensibles a sus necesidades.
- Trabajar en colaboración con las comunidades de acogida y las MPC para identificar y abordar las preocupaciones y temores específicos relacionados con la seguridad en el contexto local por medio de la mitigación de riesgos.

3. Establecer estrategias para trabajar con las familias en situación de migración e informarles sobre acciones de prevención a la discriminación y violencia en la escuela

- Diseñar campañas de comunicación dirigidas a MPC transmitan certidumbre sobre que las escuelas son un espacio seguro y libre de discriminación hacia NNASM.
- Socializar actividades enfocadas a erradicar la discriminación y que faciliten la integración de NNASM en las escuelas.

4. Reforzar la idea de la educación como una oportunidad de estabilidad

- En la comunicación con madres, padres y personas cuidadoras, es fundamental centrar los mensajes en la importancia de inscribir a NNASM en la escuela, aunque sea por un periodo corto. Para ello, pueden utilizarse eslóganes como “La educación nunca debe detenerse” o “Un poco de escuela es mejor que nada de escuela”, que enfatizan la importancia de retomar las trayectorias educativas de los NNASM.
- Además, es importante generar en la escuela la cultura de ser un espacio seguro y estable que garantiza la integración de NNASM, lo que puede motivar a MPC a inscribir a los NNASM en la escuela.
- Es fundamental alivianar la carga psicológica de MPC para aumentar su sentido de agencia y poder de decisión. En este sentido, se recomienda presentar la decisión de continuar con la educación como algo crucial para el bienestar de NNASM.
- Resaltar a MPC los beneficios de la educación, no solo para el desarrollo individual de NNASM, sino también para el bienestar presente y futuro de las comunidades en las que se integren.
- Sensibilizar sobre la importancia de la recuperación de la trayectoria educativa de NNASM para pronta inserción a la escuela en su lugar de destino.

5. Normalizar que MPC inscriban a NNASM a las escuelas o que continúen su educación durante su trayecto migratorio

- Desde los albergues y lugares de recepción, influir en madres, padres y cuidadores para que conozcan más casos de NNASM en la escuela para que se “normalice” la práctica de inscribirles a las escuelas o que continúen su educación durante su trayecto migratorio.
- Influir en las familias migrantes, con el objetivo de crear conciencia y transformar las normas culturales en torno a la educación de NNASM. Esto implica involucrar a las comunidades locales, y otras figuras de influencia en la promoción de la educación como un derecho fundamental.
- Emplear estrategias de comunicación tales como materiales en su lengua materna y reuniones informativas con líderes comunitarios y otras familias que ya tengan a NNASM en escuelas cercanas.

6. Fortalecer estrategias que visibilicen y sensibilicen sobre la necesidad de erradicar estereotipos de género

- El sector educativo y otros sectores vinculados deben trabajar conjuntamente para diseñar acciones afirmativas que permitan que niñas y adolescentes migrantes puedan acceder en igualdad de circunstancias a la educación (becas, talleres para niñas y adolescentes, apoyo en el transporte y con las labores de cuidado en los albergues, etc.)
- Implementar estrategias para fomentar un cambio cultural en la comunidad y en la sociedad en torno a los estereotipos de género en la educación. Es importante involucrar a las y los líderes comunitarios y figuras de influencia en estos procesos de cambio cultural para que actúen como agentes de cambio y promuevan la igualdad de género.
- Diseñar e implementar programas que fomenten la participación de las niñas en actividades extracurriculares y en la toma de decisiones en la escuela, en la comunidad, y en los espacios en donde se encuentran las familias en situación de migración.

7. Fomentar el sentimiento de pertenencia a las comunidades de acogida de las personas en situación de migración

- Sensibilizar sobre la importancia de la educación y las escuelas para lograr la integración de personas en situación de migración en sus comunidades de acogida.
- Promover la diversidad cultural y la inclusión social de NNASM y sus familias en las comunidades locales, por medio de:
 - Promover la participación activa de NNASM y sus familias en la vida comunitaria fomentando su involucramiento en actividades sociales, culturales y cívicas. Esto puede incluir la formación de grupos de voluntarios, la participación en actividades de limpieza y embellecimiento de la comunidad, y la participación en eventos y festivales locales.

Bibliografía

- ACNUR (2020). Comunicados de prensa, Presentan ruta de educación básica para niñez y adolescencia en Chiapas. Disponible en: <https://www.acnur.org/noticias/press/2020/1/5e28d3a24/presenta-acnur-ruta-de-educacion-basica-para-ninez-y-adolescencia-refugiada.html>
- ACNUR, UNICEF, UNESCO y PNUD (2021). Mapeo de las capacidades institucionales de las escuelas públicas y oportunidades para su fortalecimiento en las comunidades de acogida del sur de México, consultoría conjunta en el marco del MIRPS. Realizada por Pablo Bayas Mora.
- Ali Rodríguez (2022). Generación universitaria, Nace primera universidad para empoderar a migrantes en Puebla. Disponible en: <https://www.generacionuniversitaria.com.mx/campus/nace-primer-universidad-para-empoderar-a-migrantes-en-puebla/>
- Andrea Jiménez (2023). La voz de la frontera, Hay más de 46 mil menores migrantes en escuelas de BC. Disponible en: <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/hay-mas-de-46-mil-menores-migrantes-en-escuelas-de-bc-9797836.html>
- Bayas Mora, Pablo Andrés. (2021). Mapeo de las capacidades institucionales de las escuelas públicas y oportunidades para su fortalecimiento en las comunidades de acogida del sur de México. Informe Final (entregable de servicio de consultoría).
- Berman, G., Hart, J., O'Mathúna, D., Mattellone, E., Potts, A., O'Kane, C., Shusterman, J., and Tanner, T. (2016). What We Know about Ethical Research Involving Children in Humanitarian Settings: An overview of principles, the literature and case studies, Innocenti Working Paper No. 2016-18, UNICEF Office of Research, Florence.
- Brikland, Thomas A. (2019) An introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making, 5ta edición, Routledge.
- Camacho. R, E., & Vargas. V, E. D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. Sinéctica.
- Cámara de Diputados (2019). Ley General de Educación. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020) El marco teórico - conceptual de la evaluación de las políticas públicas. Servicios de Investigación y Análisis. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/dps22/4dps22.htm>
- Comisión Mexicana de Defensa y Protección de los Derechos Humanos. (2023) Episodios de desplazamiento forzado en México: Informe 2021.
- Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (2020) Apoya Gobierno de México a menores jornaleros agrícolas con programas de Bienestar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conasami/prensa/apoya-gobierno-de-mexico-a-menores-jornaleros-agricolas-con-programas-de-bienestar?idiom=es#:~:text=BOLET%20C3%8DN%20No.,12%2F2020&text=La%20actual%20crisis%20sanitaria%20ha,sector%20primario%20de%20la%20econom%C3%ADa>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México], 5 Febrero 1917, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/57f795a52b.html> [Accesado el 30 Mayo 2023]
- Diario Oficial de la Federación (2019a). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Presidencia de la República, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2019b). Acuerdo Número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2019. Secretaría de Gobernación. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación (2020a). Programa Sectorial de Gobernación 2020-2024, Secretaría de Gobernación, disponible en: <https://www.gob.mx/segob/documentos/programa-sectorial-de-gobernacion-2020-2024>
- Diario Oficial de la Federación (2020b). Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación, disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2020c). Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo, disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13909/5/images/acuerdo020417.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). Acuerdo 02/04/17. Cámara de Diputados. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024. Secretaría de Gobernación, 12/07/2019. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Programa Sectorial de Gobernación 2020-2024. Secretaría de Gobernación, 25/06/2020. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595526&fecha=25/06/2020#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2019). Acuerdo SIPINNA/03/2019 por el que se crea la Comisión para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado y se aprueba en lo general la Ruta de Protección Integral a niñas, niños y adolescentes en situación de migración. SIPINNA. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/528689/Acuerdo_SIPINNA-03-2019.pdf
- DIF Estatal en Chihuahua (2020). Procuraduría de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes, Manual de procedimientos para la atención integral de NNA migrantes no acompañados. Disponible en: https://difchihuahua.gob.mx/Manuales_de_Procedimientos/PROCURADURIA_DE_PROTECCION_A_NNA_Y_ADULTOS_MAYORES/MP-PP-MI02-CAS_Migrante.pdf
- Division of Data, Research, and Policy, UNICEF. (April 2015). UNICEF Procedure for Ethical Standards in Research, Evaluation, Data Collection, and Analysis. <https://www.unicef.org/media/54796/file>
- EFE (2022). The San Diego Union Tribune, Frontera San Diego-Tijuana. Niños migrantes en Tijuana recibirán educación con validez oficial. Disponible en: <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/bc/articulo/2022-09-08/ninos-migrantes-en-tijuana-recibiran-educacion-con-validez-oficial#:~:text=Actualmente%20operan%20dos%20escuelas%20en,de%20preescolar%2C%20primaria%20y%20secundaria>
- El Colegio de la Frontera Norte (El COLEF) (julio 8, 2021). Departamento de Estudios de Población. La incorporación escolar de los migrantes internacionales en México (Reflexión de la Dra. Eunice Vargas Valle). Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Jvb_CDcl5Ao
- Gutiérrez Elisa (2022). Conexión Migrante, En Chihuahua inicia protocolo para dar educación a niños migrantes. Disponible en: <https://conexionmigrante.com/2022-08-11/protocolo-educacion-ninos-migrantes-chihuahua/>
- Forbes (2022). Actualidad, Inauguran en Puebla primera universidad binacional para migrantes. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/inauguran-en-puebla-primer-universidad-binacional-para-migrantes/>
- Gobierno de Baja California (2022). Presupuesto de Egresos de 2023. Disponible en: <https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/indicadoresbc/ppto-egresos/2023/Proyecto-de-Presupuesto-de-Egresos-2023.pdf>
- Gobierno de Baja California (s.d.). Coordinación de Educación Migrante. Disponible en: <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/coordinacion-de-educacion-migrante/>

- Gobierno de Baja California (s.d.). Coordinación del Programa Binacional de Educación Migrante, PROBEM. Disponible en: <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/probem/#>
- Gobierno de Baja California (s.d.). Protocolo para el acceso de niñas, niños y adolescentes en situación de migración a la educación en Baja California. Disponible en: <https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/protocoloaccesoeducacionunicef20231.pdf>
- Gobierno de Chiapas (2021). Trámites y Servicios. Disponible en: <https://www.chiapas.gob.mx/servicios/1737>
- Gobierno de Chiapas (2022). Presupuesto de Egresos del Estado de Chiapas para el Ejercicio Fiscal 2023. Disponible en: <https://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/Estatal/informacion/Decretos/decreto23.pdf>
- Gobierno de Chihuahua (2022). Presupuesto de Egresos para el ejercicio fiscal 2023. Disponible en: <https://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/dictamenes/archivosDictamenes/12636.doc#:~:text=5.2%20Presupuesto,en%20t%C3%A9rminos%20reales%20del%20presupuesto>
- Gobierno de Chihuahua (2023). Prensa, Inicia ciclo escolar en escuelas para migrantes en el estado. Disponible en: <https://chihuahua.gob.mx/prensa/inicia-ciclo-escolar-en-escuelas-para-migrantes-en-el-estado>
- Gobierno de México (2016). Programa Binacional de Educación Migrante PROBEM. Instituto de los Mexicanos en el Exterior. Acciones y Programas. Disponible en: <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464>
- Gobierno de México (2022). Acuerdo número 39/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2023. Diario Oficial de la Federación. SEGOB. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676178&fecha=30/12/2022#gsc.tab=0
- Gobierno de México (2022). Catálogo Nacional de Trámites, Servicios, Inspecciones y Regulaciones de México. Disponible en: <https://catalogonacional.gob.mx/FichaTramite?traHomoclave=DIF-2022-3191-062-A>
- Gobierno de México. (2022). Comisión Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado. Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en: <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/comision-proteccion-integral-de-ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-y-solicitantes-de-la-condicion-de-refugiado>
- ICHEJA (2019). Sala de Prensa, “Educación sin frontera” continúa atendiendo a migrantes centroamericanos: ICHEJA. Disponible en: <https://icheja.chiapas.gob.mx/portal/boletin.php?id=402>
- ICHEJA (2019). Sala de Prensa, ICHEJA e INEA BRINDAN educación incluyente y sin fronteras. Disponible en: <https://icheja.chiapas.gob.mx/portal/boletin.php?id=488#:~:text=Afirm%C3%B3%20que%20la%20educaci%C3%B3n%20es,pa%C3%ADs%20y%20abandonar%20sus%20estudios.>
- IPE UNESCO Oficina para América Latina; UNICEF; Education Cannot Wait (2021). Ficha técnica de México. La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378634>
- INEA (2021). Modelo Educativo. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://cdmx.inea.gob.mx/modelo_educ.html
- INEE (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. México. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directriz_migrantes.pdf
- INEE (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, Directrices de Política, disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directriz_migrantes.pdf

- Instituto Nacional de las Mujeres (INM) (2023). Glosario para la igualdad: Estereotipos de género. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) (2020). Programa Binacional de Educación Migrante, disponible en: <https://cloud-ime.sre.gob.mx/index.php/s/Kz7LQ5AWa7LWoxq#pdfviewer>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2018). Libro Blanco. Estrategia Presidencial Educación sin Fronteras. Disponible en:
https://www.conevyt.org.mx/transparencia/pdf/LB_ESF_Junio_2018_Ff.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2020). Educación sin Fronteras. Acciones y Programas. Disponible en: <https://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/educacion-sin-fronteras-190952>
- Jacobo Suárez, M.L. & Cárdenas Alaminos, N. (2020). Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. El Colegio de la Frontera Norte. Revista Migraciones Internacionales. Vol. 11. Art. 11. Disponible en: <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/1731/1532>
- Jacobo, S. M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. Sinéctica, (48).
- Javier Hegar (2023). La Voz de América, Unos 3.500 niños refugiados asisten a la escuela en Chiapas, México. Disponible en: <https://www.vozdeamerica.com/a/ninos-refugiados-asisten-a-escuela-en-chiapas-mexico/6967575.html>
- La Crónica de Chihuahua (2019). Invitan a docentes a programa de intercambio con EU. Disponible en: <https://www.cronicadechihuahua.com/Invitan-a-docentes-a-programa-de.html>
- Ley General de Migración (2022), consultada el 29 de mayo de 2023 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra.htm>
- Ley General de Educación (1993), consultada el 29 de mayo de 2023 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Ley General de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes (2014) consultada el 29 de mayo de 2023 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Ley General de Víctimas (2013) consultada el 29 de mayo de 2023 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV.pdf>
- Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político (2011) consultada el 29 de mayo de 2023 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRPCAP.pdf>
- Liliana Torreso (2022). El Sol de México, Se han incorporado 60 niños migrantes a escuelas públicas en Chihuahua. Disponible en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/se-han-incorporado-60-ninos-migrantes-a-escuelas-publicas-en-chihuahua-9289202.html>
- MEJOREDU (2022). La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_alcance_migrantes.pdf
- Mérida, Pérez A. Liliana (2017). “Programa Binacional de Educación Migrante: Diagnóstico y estrategias de comunicación para la difusión en Baja California”. Tesis de Maestría en Estudios de Migración Internacional. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México.
- Mérida, Pérez A. Liliana (2017). “Programa Binacional de Educación Migrante: Diagnóstico y estrategias de comunicación para la difusión en Baja California”. Tesis de Maestría en Estudios de Migración Internacional. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México.
- Oficina Regional de la UNESCO (OREALC) Santiago de Chile; IUE Hamburgo (2003). Towards a State of the Art

of Adult and Youth Education in Latin America and the Caribbean, Regional Latin American Report for the CONFINTEA Mid-Term Review Conference, Bangkok.

Omar Stabridis. (2022) La migración en el trabajo jornalero agrícola de México: una aproximación con el Censo 2020. Recuperado de: https://migracion.nexos.com.mx/2022/10/la-migracion-en-el-trabajo-jornalero-agricola-de-mexico-una-aproximacion-con-el-censo-2020/#_ftn1

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2021). Herramientas Prácticas para el fortalecimiento de Sistemas de Monitoreo y Evaluación a nivel sub-nacional. Disponible en: <https://www.oecd.org/gov/colombia-toolkit-es-def.pdf>

Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2023.

REDLAC GIZ (2020). México: Estrategia Educación Sin Fronteras de INEA. Buenas prácticas de Derechos Humanos. Disponible en: <https://buenaspracticassddhh.org/mexico-estrategia-educacion-sin-fronteras.html>

Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas (2020). La población jornalera agrícola interna en México frente a la pandemia de Covid-19. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/SP/COVID/NGOs/Red_Nacional_de_Jornaleros_y_Jornaleras_Agr%C3%ADcolas_-_Mexico.pdf

Rendón, Pedro (2020). #Investigación Sólo 18% de niños migrantes asiste a la escuela en México. Disponible en: <https://ibero.mx/prensa/investigacion-solo-18-de-ninos-migrantes-asiste-la-escuela-en-mexico>

Secretaría de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación, ACUERDO número 27/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) para el ejercicio fiscal 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0

Secretaría de Educación (2022). Boletines, Apoya SEP a niños migrantes para reincorporarse al sistema educativo. Disponible en: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/apoya-sep-a-ninos-migrantes-para-reincorporarse-al-sistema-educativo>

Secretaría de Educación (2022). Boletines, Convoca SEP a intercambio binacional de docentes de educación obligatoria y superior. Disponible en: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/convoca-sep-a-intercambio-binacional-de-docentes-de-educacion-obligatoria-y-superior>

Secretaría de Educación (2022). Boletines, Facilita SEP incorporación de menores de otros estados a escuelas públicas de Puebla. Disponible en: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/facilita-sep-incorporacion-de-menores-de-otros-estados-a-escuelas-publicas-de-puebla>

Secretaría de Educación en Chiapas (2022). Programa de Educación Migrante en el Estado de Chiapas (PEMCH). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fgpaxXp2hC8&t=302s>

Secretaría de Educación Pública (2014). Antecedentes del Programa Binacional de Educación Migrante. Disponible en: http://www.mexterior.sep.gob.mx/PROBEM/1_ini_an.htm

Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Secretaría de Educación Pública (2020). Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, DG AIR, disponible en: https://controlescolar.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/52/1/images/normas_29042019.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). Estadística educativa México, Ciclo escolar 2021-2022. Disponible en: https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Acuerdo educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Info Senado. Disponible en: <https://infosen.senado>

gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Secretaría de Educación y Deporte (s.d.). Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante. Disponible en: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/paepem/>

Secretaría de Gobernación (2019). Diario Oficial de la Federación, ACUERDO número 27/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) para el ejercicio fiscal 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2016). Reforma Constitucional de 2011, disponible en: <https://www.gob.mx/segob/articulos/que-sabes-sobre-ddhh-y-la-reforma-constitucional-de-2011-11-puntos-clave-para-entender-y-ejercer-tus-derechos>

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2019). Estrategia Integral y Sostenible para la Protección e Integración de las personas en contextos de movilidad internacional. UPMRIP. Disponible en: http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/CONOFAM_Estrategia.pdf

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2019a). Primera Reunión del Mecanismo de Coordinación entre la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y la Coordinación Nacional de Oficinas Estatales de Atención a Migrantes (CONOFAM). Minuta Ejecutiva. UPMRIP. Disponible en: http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/CONOFAM_Minuta_1.pdf

SEP (2023). Convocatoria Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos 2023. Disponible en: <https://dgpempeyc.sep.gob.mx/formatos/probem/convo2023.pdf>

SIPINNA (2021). Plan Estratégico para Acciones para la Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Movilidad, disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/730192/PEAANNAM.pdf>

Social Change UK (2019). A guide on The COM-B Model of Behaviour. Disponible en: https://social-change.co.uk/files/02.09.19_COM-B_and_changing_behaviour_.pdf

U. Hanemann (Ed.) (2018) Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), Méjico. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNICEF(2018). Informe Anual México 2018. Disponible en: <https://unicef.org.mx/Informe2018/Informe-Anual-2018.pdf>

UNICEF (2022a). "Ruta de acceso a la educación: coordinación interinstitucional para garantizar el derecho a la educación de NNASM". Webinars ILCE. Infancias en Movilidad y su Educación. Disponible en: <https://www.ilce.edu.mx/index.php/webinars/unicef?start=0>

UNICEF (2022b). "Desafíos actuales y futuros para la educación de NNA en situación de migración en frontera norte". Webinars ILCE. Infancias en Movilidad y su Educación. Disponible en: <https://www.ilce.edu.mx/index.php/webinars/unicef?start=0>

UNICEF, UNFPA. (2022). Manual on Social Norms and Change. <https://www.unfpa.org/publications/manual-social-norms-and-change-2022>

UNICEF. (2019). Everybody wants to belong: A practical guide to tackling and leveraging social norms in behavior change programming. <https://www.unicef.org/mena/media/4716/file/MENA-C4DReport-May2019.pdf.pdf>

UNICEF. (2019). The Behavioural Drivers Model: A Conceptual Framework for Social and Behaviour Change Programming. UNICEF.

UNICEF. (sf). Migración de niñas, niños y adolescentes. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/migración-de-niñas-niños-y-adolescentes>

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIP) (2019). Mecanismo de Coordinación entre la SEGOB y la CONOFAM. Dirección de Política para la Protección e Integración de Migrantes. Disponible en: http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/SEGOB_CONOFAM

Unidad de Política Migratoria. (2023) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias: Febrero.

Vargas, V. E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. Notas para la integración de los migrantes retornados. Proyecto Migración de retorno y derechos sociales. Barreras para la integración. Disponible en: https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf

Zhang, J. (2013). Nota Conceptual: Fundamentos y recomendaciones para los indicadores de C4D en las encuestas nacionales. Nueva York: UNICEF.

unicef 
para cada infancia

