

Prólogo

La compleja movilidad de niños y niñas de la migración

María Emilia Tijoux¹

Agradezco la invitación de prologar este libro denominado: «Infancias y movilidades. La educación como espacio para tejer relaciones interculturales», que es una obra colectiva de investigadores de México y de Chile y cuyo principal propósito es referir a las situaciones de los/as niños que se desplazan en rutas donde el sufrimiento aprisiona y consigue controlar sus existencias. En estos desplazamientos, generalmente hechos a ciegas en itinerarios donde acechan los peligros, hay muchas pérdidas que los/as niños enfrentan: pérdida de marcos de referencias que hacían posible la vida, pérdida de los lazos familiares, del amarre con la tierra, con el barrio, con el pueblo o sus ciudades. También van perdiendo la lengua y los acentos que hacen tan singular al habla, mientras un proceso de aculturación no buscado se arma en torno a la superioridad de las personas del país de llegada. Así, mientras avanzan hacia lo desconocido, niños y niñas van perdiendo el hilo que los ataba con su historia personal y con su historia cultural y social.

El libro invita a reflexionar sobre los desarraigos, las exclusiones y las movilidades que hacen presentes estas pérdidas que, junto a los elementos nuevos que se incorporan a las existencias infantiles, van configurando un habitus de «niño/a migrante» o de «niño/a proveniente de las migraciones», es decir, de un sujeto colocado en un lugar aparte de la sociedad de llegada pero que necesita ingresar en ella, principalmente accediendo a la educación.

¹ María Emilia Tijoux Merino es socióloga y profesora titular de la Universidad de Chile. Doctora en Sociología de la Universidad de París. Coordina el Núcleo de estudios Cuerpos y Emociones. Investiga sobre migraciones contemporáneas, racismos y exclusiones. Forma parte de la Red Nacional de Trabajadores Migrantes y Promigrantes. Es directora de la revista *Actiel Marx Intervenciones*.

Si bien etimológicamente, el término «niño» o «infante» o «el que no habla o no tiene voz», y en un sentido más amplio la infancia refiere al periodo comprendido entre el nacimiento y la edad adulta, diremos que efectivamente estamos frente a una voz acallada en un espacio que no logra considerarla en su totalidad. La Declaración de Ginebra de 1924 y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, reconocieron sus derechos y los hicieron realidad con la adopción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 que define al niño como «todo ser humano menor de 18 años de edad», lo que salvo para la justicia, mucho no dice sobre los niños/as. Para los investigadores en ciencias sociales, la infancia es considerada como una construcción social que varía en el espacio y el tiempo, solo que dicha construcción social no podría entenderse por fuera de las condiciones objetivas y subjetivas que la producen en distintas sociedades. Hay componentes históricos, de clase, género, origen, color de piel y condición económica, que deben ser considerados, junto a algunas condiciones como la «condición migrante», una potente construcción política, económica y cultural, que sitúa a las personas en un lugar inferior.

La mundialización económica profundamente neoliberal que vivimos tiene muchas y nuevas aristas donde los procesos de estigmatización, al igual que el racismo en sus diversas formas y manifestaciones, castigan a los/as niños de sectores empobrecidos y principalmente a los de origen migrante. Sobre estos últimos recordemos que la «raza», concepto entendido desde una perspectiva biológica había sido prácticamente olvidada después de la condena internacional a los regímenes totalitarios del siglo XX, sin embargo, el fantasma del racismo reaparece en diversas prácticas discriminatorias que dañan tanto a los adultos que migran como a sus hijos e hijas.

Entonces, pensar el fenómeno migratorio desde las infancias, conduce a examinar con extremo cuidado el modo en que los/as niños viven estas experiencias y los impedimentos, por ejemplo, para formar parte de la vida escolar, ser atendidos/as en los servicios de salud, acogidos en los servicios administrativos y jurídicos, y sobre todo, ser comprendidos en sus formas de vida. Hemos observado como la cotidianidad de los encuentros está atravesada por frases despectivas y por gestos e indicaciones que avisan de un desprecio no siempre entendido. Si pensamos en la educación parvularia por ejemplo, y en las dificultades de la separación con los padres, los/as niños de la migración se ven frente a un cambio de universo cultural,

a veces de lengua, de reglas, de puntos de referencia en un mundo que es nuevo y ajeno, donde no pueden compartir las mismas evidencias, los mismos hábitos, ni los mismos juegos.

El sentimiento de inseguridad, soledad y abandono logra ser muy fuerte y los/as niños pueden presentar mayor fragilidad y temor. A esto se agregan los procesos de racialización que hacen un trabajo de designación (indicación-señalamiento) sobre un extranjero particular, en este caso «el/a niño migrante» para despreciar, condenar, separar o destruir, y que éste, a su vez, «marque» el distanciamiento con la sociedad de llegada. De este modo, el/a niño se vuelve «visible» y desde esa visibilidad que muestra su color, su talla, su modo de caminar, de hablar o moverse en los espacios donde transita, operan múltiples reflejos identitarios que se revelan en actos y gestos de desconfianza, vigilancia y temor desplegados, a partir de sentimientos que construyen el miedo colectivo.

Más allá de lo que atañe a las instituciones, la infancia en general y más particularmente los/as niños de la migración, se trata de actores cuyos límites son inciertos, dado que al formar parte del fenómeno migratorio devienen objetos de interés político mediático y científico, además de quedar marcados por los procesos de racialización vividos por sus padres. Si pensamos en lo ocurrido a la pequeña hija de Joane Florvil en el año 2017, cuando esta joven migrante haitiana que no hablaba español fue detenida por sospecha de abandono y posteriormente fallece en circunstancias poco claras, vale seguir la ruta de una judicialización de la pequeña que implicó su estadía en el Sename, además de la separación de su padre y la obligación a que este siguiera cursos para demostrar que efectivamente podía responsablemente ocuparse de su hija.

En el caso de la inmigración irregular (también llamada clandestina) hemos visto en numerosas ocasiones a niños/as intentando saltar un muro, embarcarse en balsas en el mar, subir a trenes donde sus padres buscan escapar o salvar sus vidas aun cuando tengan que permanecer solos/as, en ocasiones enjaulados, asustados y enfermos, cuando no mueren antes de llegar a destino. Las investigaciones sobre migraciones familiares en este marco suelen dejar fuera a los niños/as bajo el supuesto de que no trataría de «migrantes» cuando su estatus permanece borroso surgen de todos modos como migrantes. Esto ha ocurrido con niños muy pequeños que han debido comparecer ante tribunales, como ha ocurrido en múltiples ocasiones en Estados Unidos.

Examinar las relaciones interculturales que se desarrollan la infancia, ya sea en los colegios, los hospitales, las guarderías y jardines infantiles, pero también en situaciones donde son visibles los encuentros cuando la migración está presente, es una tarea necesaria para entender los cambios en la relación con la «otredad» (negativamente construida) y los distintos momentos de la vida del niño/a que ha migrado. Por un lado, están quienes han llegado junto a sus padres o por reunificación familiar y por el otro los/as niños nacidos en el país de llegada que siguen siendo estigmatizados por su origen. Sin embargo pensemos que la migración no es una pura generalidad y por ello vale detenerse en lo que experimentan las distintas comunidades migrantes en los países donde llegan, pues hay quienes viven con mayor fuerza la racialización debido a su color de piel o a su origen; o porque son niños/as atrapados en la movilidad, por el hecho de haber nacido en la migración y en algunos casos estar sin sus familias y haber conocido rutas migratorias sembradas de peligro, como ha ocurrido con quienes nacieron en algún lugar durante el desplazamiento de su madre.

Los proyectos migratorios están atravesados por los efectos de una movilidad que va mucho más allá que un mero desplazamiento en el espacio es un fenómeno socioespacial que conoce muchos intercambios de tipo inmaterial que conducen a conocimientos y aproximaciones sobre dimensiones culturales y lingüísticas. Sobre esta heterogeneidad y (des)conocimiento de los proyectos migratorios mucho se ha escrito e investigado. Pero los niños/as desconocen por lo general los proyectos de sus padres, no participan en ellos o simplemente no pueden participar si son pequeños y nos parece necesario darles la palabra aun cuando haya pasado el tiempo, entendiendo que muchos elementos que han forjado sus historias pueden rememorarse.

Hemos visto que para algunos adolescentes que han migrado después de los 12-13 años, partir puede ser un proceso violento que termina apartándolos de sus pares y desappropriándolos de su autonomización. Estas situaciones se han dado en los procesos de retorno del exilio como en los de partida de una migración obligada y para ellos/as diversos autores proponer usar la palabra «migrado/a» como una forma pasiva de la migración que deja ver que tanto el traslado como la llegada hacia un lugar lejano no fueron preparadas para la separación de sus cercanos.

Otros casos muestran algo contrario. Se trata de los/as niños que son actores de su propia migración, los menores no acompañados que buscan

por sí mismos nuevas condiciones de vida y huyen de la violencia política desatada por las guerras o las persecuciones, como por las condiciones climáticas de existencia. También están quienes buscan escapar de las explotaciones laborales o sexuales (o ambas) que puede ser externa o interna a la familia. En algunos casos y para ciertas comunidades, las separaciones familiares o las rupturas son recurrentes cuando se trata de sociedades que han experimentado condiciones de extrema violencia.

Que importante es para los/as niños poder verbalizar un proyecto migratorio en el cual participaron o en el cual están participando, con el propósito de insertar en la historia de los desplazamientos familiares su propia biografía, explicada desde sus puntos de vista sobre lo que cotidianamente viven y desde lo que vivieron entregando los recuerdos de viajes que en ocasiones han sido gratos, pero en otras han sido de un gran sufrimiento. Ello permitiría ingresar elementos propios a un habitus que estaría en parte configurándose entre el afuera y el adentro que delimita la ruta migratoria. Ingresar elementos subjetivos aun ocultos en la historia de la inmigración de los padres, develar lo que han sentido ante los actos discriminatorios, conocer lo que piensan y sienten personas de la sociedad de llegada antes sus presencias, puede ser un buen inicio de un trabajo donde participen las escuelas. De nada sirve la voluntad intercultural sin propuestas que realicen los encuentros comprensivos entre estudiantes que llegan de otros países, estudiantes del país de llegada y los distintos miembros de una comunidad educativa. Al mismo tiempo se precisa de una búsqueda más sostenida sobre las emociones y sentimientos de los/as niños y adolescentes que han debido migrar. Independientemente de su edad y condición, independiente de si llegó voluntariamente o lo hizo obligado. Es necesario trabajar en la incidencia que tienen los espacios sociales y los distintos actores con los cuales los/as niños interactúan. Y la escuela es un espacio privilegiado de este trabajo de búsqueda pues en ella pasan varios años de sus vidas. Pero también es urgente trabajar interdisciplinariamente contra los procesos de racialización que los posicionan en un sistema de jerarquía racial que muchas veces justifica e incluso legitima su acceso diferenciado a recursos sociales.

Ante las violencias que hoy conocemos, nos preguntamos si podrán resistir a estas experiencias en las sociedades de destino. Tal vez a través de aprendizajes cotidianos y con el apoyo de personas comprensivas, por

ejemplo, en sus escuelas y en sus barrios, puedan lentamente forjarse horizontes donde tengan cabida tal como la tiene cualquier niño o niña.

El libro que hoy se publica, advierte de subjetivaciones que muestran posibles resistencias interculturales que conducen a preocuparnos por los procesos de estigmatización y racialización que las sociedades normalizan para naturalizar las exclusiones.

Resistir es siempre posible cuando no se produzca la desubjetivación que lleve a los/as niños y adolescentes a aislarse, a violentarse o a desertar de la educación. Ser plenamente sujetos es decir, sujetos en sí y para sí, objetivando su propia condición y deconstruyendo el lugar negativo que la migración les ha otorgado, puede ser uno de los caminos para encontrarse con sus historias tal como han acontecido.

Pero al mismo tiempo nos toca a nosotros y nosotras enfrentar la incorporación de una historia que muchas veces impide reconocer que los procesos de exclusión, estigmatización y racialización no solo deben estar pensados desde los/as demás, sino desde nosotros(as) mismos(as).

Introducción

Infancias y movilidades, un reto permanente

Susan V. Sanhueza Henríquez

Esta publicación es producto de la colaboración de investigadores e investigadoras de Chile y México que, tras un intenso proceso de debate, coinciden en conceptualizar a las infancias como una categoría social de análisis y como sujetos históricos, abandonando la mirada clásica que los define como futuros adultos. El objetivo es poner en discusión las formas de comprensión de las infancias en diversos territorios y espacios educativos. Se trata de pensar a las infancias en movilidad, infancias excluidas en el espacio público y privado como actores sociales situados geográfica, histórica y socioculturalmente. En este sentido es un llamado a los sistemas educativos a promover la inclusión social.

En términos teóricos, niños y niñas forman parte de la estructura social, son una categoría social permanente, con variable histórica y cultural. Que participa integralmente de la sociedad y de la división del trabajo. Desde otras miradas se les atribuye un rol relevante en el proceso de relaciones intergeneracionales, de experiencias de vida y relaciones sociales. Es en la niñez cuando se adquieren las normas morales, se desarrollan habilidades cognitivas, se internalizan los roles sociales y los elementos de la cultura, sin embargo, no sólo es aprendizaje para la integración social, pues, niños y niñas participan, son sujetos históricos y actores sociales, son protagonistas de la vida cotidiana de las sociedades. Si bien se trata de un grupo social reconocido como una minoría expuesta a tendencias de marginación y paternalización. Sin embargo, para los autores es esencial comprender que se trata de una población que posee capacidad de agencia y de transformación social.

Por otra parte, el libro hace referencia a las movilidades humanas, acogiendo el concepto acuñado por la Oficina Internacional de Migraciones OIM (2012) que lo define como «la movilización de personas de un lugar

a otro en ejercicio de su derecho a la libre circulación». Este concepto se complejiza cuando se trata de niños y niñas ya que pocas veces son quienes deciden ejercer este derecho.

Los niños y niñas en movilidad como actores, es decir sujetos/as activos, sujetos/as en el mundo, individuos sociales, participantes de la vida social y cultural de su entorno. Implica en desafío de comprender sus subjetividades en desarrollo en entornos dinámicos en que se conectan y habitualmente entran en conflicto las dimensiones microscópicas subyacentes en la realidad cotidiana de esas infancias, con las estructuras macro, sociales, culturales, políticas, económicas.

Elementos fundamentales para la comprensión de los procesos de inclusión de las infancias, que requieren ser abordados desde la complejidad de procesos dinámicos, en un dialogo interactivo entre relaciones macro y microestructurales. Llegado este punto, la pregunta obvia es cómo logramos espacios sociales inclusivos donde la voz de niños y niñas tengan el protagonismo deseado. Desde nuestra perspectiva, lo primero sería situar las acciones y respuestas de las infancias en la vida cotidiana.

La vida cotidiana constituye para cada persona una realidad total, está ahí como evidencia que se impone apareciendo como la única realidad posible, aprehendida y compartida por los niños y las niñas; en la familia, escuela y con pares. La vida cotidiana se enmarca en rutinas, experiencias diversas, interacciones con personas de diferentes características, muchas de las cuales ejercen autoridad sobre ellos, ellos y ellas. Realidad que emana de sociedades constituidas por espacios desiguales en las que se generan conductas y experiencias a través de fuerzas sociales heterogéneas, que impactan en los procesos socializadores de inclusión social de las nuevas generaciones.

Estas infancias en movilidad habitan un espacio social de vertiginosos cambios culturales, políticos, sociales, económicos. En los cinco capítulos que configuran este texto se describen y analizan diferentes escenarios de desplazamiento de las infancias, situando los trabajos geopolíticamente desde Chile y México y teniendo como referencia un enfoque de derechos.

La invitación está hecha. De esta manera, en el primer capítulo titulado *Escuela para infancias en movilidad en regiones fronterizas de Latinoamérica. Refugios educativos y espacios para la interculturalidad*, los autores nos proponen una reflexión en torno a la complejidad de problemáticas y

retos para las movilidades humanas en las Américas, específicamente en las fronteras de México-Estados Unidos y Costa Rica-Panamá. Escenarios en que gobiernos, comunidades y organismos de la sociedad civil realizan acciones tendientes a favorecer la acogida e inclusión de niños, niñas y adolescentes en condición de movilidad en los espacios educativos formales y no formales.

En el contexto de la emergencia sanitaria global por COVID-19 las medidas de restricción de los viajes generaron una inmovilidad sin precedentes en el mundo, en que las personas migrantes en tránsito muchas veces quedaron atascadas en territorios desconocidos, en una total incertidumbre y necesidad de asistencia. Sin embargo, después de la pandemia, se han reanudado significativos movimientos migratorios y de desplazamientos nacionales e internacionales, derivados principalmente por inestabilidad política y económica, además, de migraciones por factores ambientales, cada vez más frecuentes.

En el capítulo dos, acerca de *Patrimonio cultural inmaterial: Trenzar los derechos, la educación y la inclusión de infancias en movilidad*. Se releva que la globalización ha modelado las identidades culturales de niños y niñas donde el patrimonio ha sido objeto de procesos de aculturación, transculturación, deculturación y ha sido expuesto a nuevas formas de fuerza y sumisión. Las recomendaciones se orientan a cautelar que los códigos representativos de lo propio del lugar de origen se visibilicen y se ponga en valor la cultura de quienes migran.

La reflexión releva el análisis de la intersección entre las migraciones y la percepción de la identidad personal y colectiva. En tanto, la movilidad humana tiene el potencial de alterar la forma en que los individuos se conciben a sí mismos y su conexión con grupos culturales específicos. El trabajo propone reconceptualizar la cultura y relevar experiencias migratorias en un diálogo horizontal entre comunidades de origen y destino.

En el capítulo tres, titulado *Apuntes iniciales sobre el impacto del cambio climático en la movilidad de niñas y niños en América Latina*, se reconoce que el cambio climático es uno de los factores que más repercusiones tiene en las dinámicas de la sociedad actual. En este sentido, el capítulo tiene el objetivo de dar cuenta que el cambio climático no es un fenómeno aislado, sino que se relaciona con la vida de las personas, focalizando en el impacto de estas movilidades en la población infantil de América Latina.

Se trata de una agenda de investigación emergente que se imbrica con las infancias, evidencia de ellos es el altísimo nivel de riesgo que genera el cambio climático donde un 90% de niños y niñas son afectados por alguna de las manifestaciones de cambio climático. Esta situación vulnera los derechos fundamentales a la vida y desarrollo de las infancias que demandan políticas efectivas para el resguardo del medio ambiente. Son precisamente los niños quienes han interpuesto una demanda contra 32 países ante la Corte Europea de Derechos Humanos, judicializando la obligación de los estados a tomar las medidas adecuadas para frenar el cambio climático y garantizar el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación.

En el capítulo cuatro, *No hablas, no existes. La violencia en la escuela desde el aprendizaje de la lengua*, los autores realizan una invitación a pensar la violencia que se observa en los espacios educativos mediada por el aprendizaje de la lengua dominante en el contexto de las nuevas migraciones. Para ello, emplean marcos teóricos provenientes de la pedagogía crítica y tensionan los modelos de enseñanza de segundas lenguas en contextos migratorios.

Se proponen diversas escenas donde se analiza el silencio y la invisibilización de las lenguas que acompañan los procesos migratorios, advierten sobre las diferentes formas de resistencia, cuestionan la patologización de la lengua y demuestran cómo se elaboran estructuras semánticas como las «barreras idiomáticas» para perpetuar prácticas de exclusión. Las que favorecen la interrupción y quiebre de circuitos de transmisión intergeneracional de la lengua. Responsabilizando a la escuela en procesos de desplazamiento de las lenguas, de asimilación y promoción del monolingüismo. Sin embargo, se observan que niños y familias desarrollan estrategias de resistencia a esta pérdida.

El quinto y último capítulo, *Propuestas de apoyo en contextos de desdramatización social: Talleres corazonar nuestros espacios*. Se presenta la experiencia de trabajo realizado desde Michoacán, México, con niñas y juventudes migrantes, y la colaboración en proyectos en la frontera norte de México y Centroamérica, orientados a atender algunas necesidades en los contextos de expulsión, recepción y tránsito, en especial, la sensibilización y concientización respecto a población migrante en escenarios de incrementos en las movilidades. El autor se apoya de materiales de divulgación, difusión y del uso de metodologías lúdicas que favorecen y fortalecen la participación.

En el escenario de la crisis económica en Estados Unidos de entre 2007-2008, la política pública norteamericana hacia las migraciones se ha caracterizado por la aplicación sistemática de la deportación hacia México. Situación que deja en evidencia la ausencia de políticas de seguridad, inclusión y protección para población en movilidad del estado mexicano. No obstante, se han incrementado las movilidades, una serie de tránsitos individuales y grupales desde y por el país, que van aglomerándose durante el trayecto y finalizando en grupos importantes de personas que se conocen y apoyan en los trayectos, como ha ocurrido con las caravanas.

Articular acciones para erradicar las violencias hacia población migrante, ha sido uno de los principales objetivos y retos que han asumido quienes desarrollan trabajo colaborativo en contextos de tránsito, expulsión y destinos forzados.

Para finalizar, solo resta decir que las preguntas propuestas son diversas y también lo son sus formas de abordarlas. El texto no pretende cerrar el tema, sino por el contrario es una invitación a abrir y ampliar la discusión sobre las movilidades y su impacto en las infancias, así como en la necesidad y urgencia de desarrollar una agenda pública en torno a ellas.

Escuela para infancias en movilidad en regiones fronterizas de Latinoamérica. Refugios educativos y espacios para la interculturalidad

Norma Baca Tavira¹
Ricardo Monroy Sánchez²

Introducción

El capítulo propone generar reflexión en torno a la complejidad de problemáticas y retos conformados por las recientes transformaciones en los perfiles sociodemográficos y étnicos de los flujos migratorios extra e intercontinentales que transitan por territorios de las américas; nos concentramos en las circunstancias de dos fronteras: México-Estados Unidos y Costa Rica-Panamá para las que presentamos información contextual sobre las dimensiones y características de las movilidades humanas presentes en estos territorios. Nuestro trabajo se centra en dar cuenta de algunos de los esfuerzos que gobiernos, comunidades y organizaciones civiles en regiones fronterizas están realizando para generar espacios en los que niños, niñas y adolescentes en condición de movilidad puedan sentirse acogidos, es el caso de espacios escolares.

Consideramos que dar cuenta de estos esfuerzos nos permite explicar algunos de los retos y de los cambios sociales, culturales y de atención a los derechos humanos que los gobiernos y comunidades de los territorios de tránsito o de asentamiento de migrantes internacionales comenzaron a experimentar de forma intensa hace no más de dos décadas.

Para darnos una idea sobre la dimensión de las migraciones en el mundo, y para identificar algunas características generales de las movilidades en las regiones, nos remitimos a la información que Naciones Unidas publica en el *Informe sobre las migraciones en el mundo, 2022* (OIM 2021a), en este documen-

-
- 1 Doctora en Geografía, profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México, nbacat@uaemex.mx
 - 2 Doctor en Humanidades, Estudios Latinoamericanos, investigador posdoctorante del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conacyt, México), monsar281@hotmail.com

to se estima que para 2020 el número de migrantes internacionales fue de 281 millones, 3,6% de la población mundial, esta proporción nos muestra que la gran mayoría de las personas que migran lo hacen dentro de sus territorios nacionales. Sin embargo, luego de la contingencia sanitaria por COVID-19, reconocemos las intensas interconexiones de la migración y las movilidades, todos fuimos testigos de las estrictas restricciones de los viajes; durante la pandemia se generó una inmovilidad sin precedentes en el mundo. Para las personas migrantes en tránsito significó quedar varados en territorios desconocidos, en la incertidumbre y absolutamente necesitados de asistencia.

En los últimos años, antes y después de la pandemia, se registraron significativos movimientos migratorios y de desplazamiento que generaron serios efectos a las poblaciones involucradas. Millones de personas se han desplazado entre regiones nacionales e internacionales a raíz de conflictos armados, tal es el caso de Siria y Yemen en Asia y del Congo y Sudán en África. La inestabilidad política y económica también ha generado éxodos como los de Afganistán y Venezuela; además, están las cada vez más frecuentes migraciones por factores ambientales, en este tenor, Asia es la región del mundo en la que un mayor número de personas se ha visto afectada por las condiciones meteorológicas; en América las migraciones climáticas van a la alza, Estados Unidos, Haití en el Caribe y diversos países de América central se han visto afectados por desastres relacionados con el clima (OIM 2021b).

Como sabemos, las migraciones internacionales (e internas) son heterogéneas, la composición de los flujos, la dirección de la corriente y las causas del desplazamiento responden a una amplia gama de factores sociodemográficos, económicos, geográficos, familiares y de otra índole. En el mundo existen diversos corredores migratorios,³ en el continente americano se localiza el principal corredor en el orden mundial: México-Estados Unidos.⁴

3 La Organización Internacional para las Migraciones los identifica como corredores migratorios bilaterales. El tamaño de un corredor migratorio (del país A al país B) se define por el número de personas nacidas en el país A que residen en el B, en este caso en 2020. Los corredores migratorios representan la migración acumulada y ofrecen una referencia sobre la evolución de los patrones migratorios que han llevado a la existencia de grandes poblaciones de personas nacidas en el extranjero en determinados países de destino (OIM, 2021b: 27). Esta referencia llama a revisar las causas migratorias y sus impactos en estos corredores.

4 En segundo lugar, se coloca el corredor República Árabe Siria a Turquía, seguido del corredor India-Emiratos Árabes Unidos.

Con más de 50 millones de personas nacidas en otro país, desde la posguerra Estados Unidos es el principal país de destino en el mundo. Sin entrar en la compleja discusión sobre la vigente hegemonía de Estados Unidos o el debilitamiento de las estructuras creadas por esta nación para mantener hegemonía mundial,⁵ es claro que el *American way of life* es un elemento ideológico poderosísimo que sigue funcionando para que millones de personas de todo el mundo decidan tomar las rutas migratorias necesarias para llegar a ese país. El llamado «sueño americano» descansa en la idea de la posibilidad —aun para los indocumentados— de competir en el mercado de trabajo, los migrantes ponen la confianza en que con esfuerzo y con los contactos adecuados, las recompensas —especialmente económicas— llegarán y con ello la movilidad social. Para los migrantes laborales la referencia de ascenso en la estructura social es respecto de su lugar de origen.

La población de latinoamericanos y caribeños que residen en Estados Unidos se incrementó, pasó de 10 millones estimados en 1990 a 25 millones en 2020. Bajo diferentes estatus migratorios y formas de migrar, los últimos 30 años han sido de intensas y diversas migraciones del Sur al Norte. La movilidad humana en nuestra región ha sido una constante y se ha organizado en correspondencia con la posición que los países latinoamericanos tienen en el sistema capitalista global. El sistema migratorio latinoamericano puede ser definido como una estructura geográfica basada en intercambios de información, cultura, bienes, capitales y desplazamientos de personas. Tal estructura permanece a lo largo del tiempo y del espacio e involucra a los países de la región, así como extrarregionales, conectados por vínculos históricos y contemporáneos de carácter político, económico o social. Dada la amplia heterogeneidad y perfiles migratorios (trabajadores inmigrantes, refugiados/as, turistas, estudiantes, artistas, etc.) de los países de ALC, el sistema migratorio regional está dividido en diversos subsistemas que obedecen a una división por subregiones: México y América Central, Caribe, y región andina y Cono Sur en América del Sur (Carballo, Echart y Villareal, 2019: 90).

En lo que va de este siglo, el fenómeno migratorio en América Latina y el Caribe se ha venido expandiendo en volumen y dinamismo, la región experimenta cambios significativos en sus patrones migratorios. El modelo

5 Para una amplia discusión al respecto puede consultarse, entre otros, Gandáségui y Castillo (2010).

económico neoliberal ha generado el empobrecimiento de amplios sectores de la población, actualmente existe una crisis multidimensional para el sustento de los hogares. En diversas poblaciones latinoamericanas se acude a estrategias de sustento a partir de la movilidad y de la migración internacional de alguno de los integrantes de la familia o la familia completa, esto último es cada vez es más frecuente. Esta situación convoca a que en el estudio del fenómeno migratorio pongamos atención en que dadas las circunstancias en que se generan las movilidades contemporáneas, el partir no sólo se trata de sobrevivir, sino que, ante la incertidumbre de futuro, las familias se ven forzadas a emprender proyectos de movilidad múltiples.

No debemos obviar que actualmente las poblaciones en movilidad se componen de diversos grupos sociales, demográficos y étnicos. Uno de los cambios relevantes en el perfil de los migrantes es la mayor presencia de mujeres y de niños, niñas y adolescentes. Por lo que la atención a las personas migrantes demanda especificidad. Desde luego, la situación socioeconómica y política de cada nación define la posición, las acciones y reacciones que presentan sus autoridades ante la movilidad y las migraciones que existen en su territorio.

La crisis en Venezuela ha generado el segundo mayor desplazamiento de personas en el mundo,⁶ las corrientes migratorias de venezolanos han repercutido significativamente en la región, no es para menos cuando a junio de 2021 habían salido de Venezuela 5.6 millones de personas, 85% de ellas se trasladó a otro país de Latinoamérica, principalmente a Colombia, Perú, Ecuador, Brasil, Chile y México.

Otra referencia migratoria que sobresale es la que se genera desde y a través de América Central. En esta región la intensa movilidad humana obedece a un complejo conjunto de factores que van desde elevados niveles de pobreza y violencia, efectos del cambio climático hasta la búsqueda de la reunificación familiar. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones, en 2020, Honduras, Guatemala y El Salvador tenían cerca de 900.000 personas desplazadas forzosamente (dentro o fuera de sus territorios).

De esta cantidad, la mayoría (79%) había cruzado fronteras hasta llegar a Estados Unidos. El tránsito terrestre e indocumentado es el más frecuente, en movimientos masivos las denominadas caravanas han sido una de

6 El primero es el éxodo desde Siria.

las formas, no la única ni la más usual, pero sí la que ha contribuido a una respuesta clara y adversa para las personas migrantes los gobiernos de México y el estadounidense reforzaron los controles de inmigración, implementando medidas para disminuir el tránsito por territorio mexicano, las repercusiones de la pandemia, que generó inmovilidad para miles de seres humanos (dejándolos varados en diferentes puntos del territorio pero sobre todo en las fronteras), ha provocado mayor vulneración en las vidas de las personas migrantes, afectando especialmente a las infancias, los nuevos sujetos migrantes. De los 226.000 migrantes de Honduras, Guatemala y El Salvador que llegaron a la frontera México-Estados Unidos, unos 34.000 eran menores no acompañados (OIM, 2021b: 109).

De acuerdo con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia en la sede para América Latina y el Caribe, 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes en la región están en condición de movilidad. Se trata, dice UNICEF, de una crisis humanitaria:

Nunca se había visto en América Latina y el Caribe un número tan elevado de niños, niñas y adolescentes –a menudo muy jóvenes– que emigran con sus padres [...] Las familias llevan a sus hijos pequeños, a veces bebés, durante miles de kilómetros, cruzando casi todo el continente, en busca de una vida mejor. Durante más de un año, el COVID-19 y los estrictos encierros los arrastraron aún más a la pobreza y no les dejaron otra opción que emigrar. Algunos niños, niñas y adolescentes están solos durante el viaje. Estos niños, niñas y adolescentes migrantes corren el riesgo de estar expuestos a la trata, la explotación, el secuestro, la violencia e incluso la muerte (UNICEF, 2021).

Otra de las corrientes migratorias que no se puede dejar de mencionar por su volumen y creciente presencia en diversos países de Latinoamérica, es la de los haitianos, quienes desde el Caribe migraron a Sudamérica algunos se establecieron en Brasil y en Chile, otros desde hace aproximadamente un lustro, emprendieron el tránsito hacia Estados Unidos, atravesando múltiples fronteras. En el largo camino nacieron bebés, y las niñas y los niños crecieron y requieren ir a la escuela, algunas familias han decidido, aunque sea de manera temporal, asentarse en algunas ciudades, una de ellas es Tijuana en la frontera México-Estados Unidos.

América latina presenta un complejo escenario con creciente número de movilidades humanas. Cotidianamente grandes contingentes de migrantes se desplazan entre las fronteras o se instalan en las regiones fronterizas

de Guatemala-México, Colombia-Ecuador, Chile-Perú, Bolivia-Chile, Nicaragua-Costa Rica, Argentina-Bolivia o Costa Rica-Panamá por mencionar algunas. En diversas regiones de países latinoamericanos, hay presencia de personas en movilidad internacional. En el caso de las regiones fronterizas (Benedetti, 2018; Monroy, 2021), territorios de interés para nosotros, los procesos y cambios sociales, económicos y culturales a partir de las prácticas humanas, en particular de las movilidades, adquieren especificidades.

Lo territorial es actualmente una noción importante de tener en cuenta para explicar dinámicas socioeconómicas, culturales, políticas, etcétera, y cuando hay interés de vincular las relaciones sociales con el diseño e implementación de acciones para la incidencia en problemáticas de grupos sociales situados. Por ejemplo, en el caso de las fronteras nacionales y en relación con las movilidades, estas regiones no son solo territorios en los que coinciden límites jurídicos y físicos de dos unidades político-administrativas internacionales (Tapia, 2017), son también territorios de tránsito, de espera, de inmovilidad o de residencia.

La región fronteriza implica un proceso de territorialización y en ese proceso necesariamente intervienen interacciones sociales de diversa índole, como las que ya hemos señalado lo que queremos resaltar ahora es que si bien está la presencia de agentes gubernamentales reguladores de los flujos de personas, mercancías o información, lo que implica que haya operadores fronterizos como agentes de migración, organismos de derechos humanos, garitas, muros, cámaras, perros, aduanas, filtros sanitarios, entre otros (González, 2023: 11), pero también se hace presente la sociedad civil y la agencia de los migrantes para atender o aminorar algunas necesidades.

Por bastos y diversos ejemplos sabemos que las personas migrantes afrontan las circunstancias en las que viven, desafían fronteras en un amplio sentido. En particular, los migrantes indocumentados, los de tránsito terrestre y los solicitantes de asilo, con su presencia en territorios «ajenos» y con la decisión de continuar su ruta hasta destino, —las más de las veces incierto— tensionan las condiciones objetivas en las que se encuentran como migrantes internacionales; en ese campo heterogéneo —por la diversidad de experiencias migratorias— se generan subjetividades que se encuentran, que se identifican en lo político, en lo económico o en lo cultural (Mezzadra y Neilson, 2017). Actores locales o actores que actúan localmente, se vinculan a través de propuestas y acciones para atender necesidades y derechos que no siempre son garantizados por las autoridades gubernamentales correspondientes.

Por ejemplo, la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR 2023), en su informe sobre educación 2022, estima que 48% de la población infantil refugiada no asiste a la escuela. La propia Agencia registra que dos de cada cinco solicitudes de asilo realizadas en el mundo en el primer semestre de 2022 fueron presentadas por ciudadanos de países de América Latina y el Caribe, en particular por personas procedentes de Venezuela, Nicaragua, Cuba, Honduras y Colombia.

Estas referencias nos dan idea de que las infancias migrantes y refugiadas latinoamericanas sobrellevan el proceso migratorio con cierta carga. Ser migrante es estar bajo condiciones estresantes que se asocian con múltiples problemáticas de salud, económicas, de género, políticas, sociales y familiares, debido a que en la movilidad las personas se exponen a condiciones ambientales que son diferentes a las que vivían antes de marcharse; y dichos cambios afectan su comportamiento, sus relaciones sociales, su dieta, su crecimiento y su salud en general, pudiendo transformar dramáticamente su vida (Guzmán, González y Rivera, 2015: 703).

En la migración del grupo familiar, algunos padres y madres deciden hacer partícipes del proyecto migratorio a sus hijos e hijas, pues, consideran relevante darles la oportunidad de opinar sobre el proyecto que los afectará directamente (Micolta, 2007). No obstante, como sabemos las decisiones que involucran a la familia no emanan de un proceso democrático, menos aún voluntario en la participación, la edad y el género determinan el margen y la forma de participar. Las infancias y las adolescencias (los menores o dependientes como suelen llamarles), quedan vulnerables, o por lo menos son persuadidos u obligados a arriesgarse a participar en la movilidad internacional (Falicov, 2001; Guzmán, González y Rivera, 2015; López, 2022), la mayoría de las veces en forma indocumentada, con todo lo que ello implica.

Derechos, movilidades y educación de las infancias

Aunque son múltiples y diversas las definiciones de los derechos humanos, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH, 2013) los considera como garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades, los derechos fundamentales y la dignidad humana.

Los derechos humanos, pueden entenderse también como un conjunto de garantías que pueden ser reclamados por todos, por emanar de la condición de dignidad de la persona. Implican la satisfacción de las necesidades básicas que el ser humano requiere para desarrollarse plenamente en su entorno y del disfrute de las estructuras sociales y políticas en las que pueda ejercerse, en el respeto y la solidaridad, la autonomía de los individuos y los colectivos sociales (Ordoñez, 2010).

No obstante que todas las personas deben disfrutar de todos los derechos humanos, para la atención de situaciones concretas, los estados nación establecen regímenes de protección jurídica específicas para los diversos grupos de extranjeros: refugiados, víctimas de trata o trabajadores migrantes, es decir, «como tal, el marco jurídico y normativo para proteger a los migrantes internacionales no se encuentra en un único tratado o mecanismo» (ACNUDH, 2013: 14-15); los ordenamientos para la regulación de la entrada de personas a territorios nacionales se encuentran distribuidos en un variado conjunto de principios, instrumentos y normas, lo que se espera es que los Estados se conduzcan bajo los principios de los derechos humanos, respetando las normas que aplican a cada grupo de migrantes (por ejemplo, niños, niñas y adolescentes) o personas en condición de refugio (ONU, 2019).

Jorge Bustamante, relator de Naciones Unidas para los derechos humanos de las personas migrantes afirmó que los millones de personas que arriesgan su vida y seguridad para cruzar fronteras internacionales en búsqueda de mejores condiciones de existencia y aquellas personas que viven fuera de sus países de origen como migrantes, independientemente de su condición migratoria, son en primer lugar y ante todo seres humanos y titulares de los derechos humanos universalmente reconocidos (2009: 3).

En 2018, con el *Pacto mundial para una migración, segura, ordenada y regular* (ONU, 2018) pareció existir cierta disposición en el reconocimiento de las contribuciones que los migrantes hacen a las sociedades vinculadas en los sistemas migratorios. Los jefes de estado y de gobierno que se reunieron en Marruecos, se comprometieron a contribuir de manera decidida a la mejora de la cooperación sobre la migración internacional en todas sus dimensiones. Se basa en los valores de la soberanía del Estado, la responsabilidad compartida, la no discriminación y los derechos humanos y reconoce que se requiere de un enfoque cooperativo para optimizar los beneficios generales de la migración, al tiempo que se abordan los riesgos

y desafíos para las personas y las comunidades en los países de origen, tránsito y destino (ONU, 2018: 2).

El pacto no es jurídicamente vinculante. Se tiene entonces que la realidad en la gobernanza de las migraciones no parece tan cercana al espíritu expresado por Naciones Unidas, por un lado, los estados nacionales, desde inicios de siglo XXI, tienden a evitar o restringir las movibilidades y las migraciones como una forma de defender su soberanía, en ello está la base ideológica de la seguridad interna, lo que hace que el enfoque de derechos humanos quede relegado a cuarto orden, después de los intereses económicos y políticos que implica la migración para cada país. Así, lo que hemos atestiguado es una definición de políticas migratorias y programas antiinmigrantes, que para su ejecución demandan diversos mecanismos de control en diferentes puntos del territorio, desde las zonas fronterizas, las rutas de tránsito, lugares de trabajo e incluso en espacios de residencia de los migrantes.

El Derecho humano a la educación y las infancias migrantes

José Antonio Guevara (2011) realizó una amplia y acuciosa revisión, compilación y análisis de las reglas de aplicación de los instrumentos internacionales de derechos humanos en materia de migración internacional. Del trabajo de Guevara, rescatamos lo relativo a los derechos de las infancias y a la educación de población migrante. Sobre este tópico, primero identificamos que los estados tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación de las personas, lo que implica que la educación sea obligatoria y gratuita, y que la enseñanza secundaria —incluida la técnica y profesional— sea generalizada.

Por lo que se refiere a los niños, niñas y adolescentes migrantes, Guevara recupera del Comité de los Derechos del Niño, que «Los Estados garantizarán el acceso permanente a la educación durante todas las etapas del ciclo de desplazamiento». Asimismo, la institución de defensa de los derechos de las infancias, precisa que incluso deben garantizar el derecho a la educación a los hijos e hijas de los trabajadores migrantes en igualdad de condiciones que los nacionales, y deben trabajar para erradicar el negar o limitar el acceso a instituciones de enseñanza preescolar y/o escuelas públicas se subraya la invalidez de aludir a la irregularidad de la situación migratoria de la madre o el padre como razón de la negación de los servicios escolares. Se añade que los niños, niñas y adolescentes (NNA) no acompa-

ñados o separados de su familia tienen derecho al acceso a la educación del país de acogida, independientemente de su situación migratoria. De hecho, es mandato inscribirlos «ante las autoridades escolares competentes y se les ayudará a que aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje. Además, los menores no acompañados o separados de su familia tienen derecho a conservar la identidad y valores culturales, incluido su idioma» (Guevara, 2011: 43-45).

Reconocemos que existe un robusto sistema normativo de protección a los derechos de la población migrante, sin embargo, en la práctica son recurrentes las situaciones de discriminación y violación a sus derechos humanos y laborales. Al respecto, García y Tarrío

(2008) reconocen por lo menos dos formas de violencias que padecen los migrantes: las institucionales y las no institucionales. Las primeras ocurren con la omisión a los derechos, así como con la presencia de prácticas de abuso que los funcionarios públicos ejercen porque desconocen las garantías y los derechos que la ley otorga a la población migrante, independientemente de su estatus legal. Esta es una situación recurrente que afecta a diversas comunidades de migrantes que se acercan a centros escolares para ejercer su derecho a la educación.

La violencia no institucional es la que ejerce la población en las sociedades de destino y suelen ser de tipo cultural, simbólico e incluso físico, que implican actos de discriminación racial, de género o por la nacionalidad; todos orientadas a denigrar la dignidad humana de los migrantes. En la articulación de ambos tipos de violencia debe entonces considerarse que la «obligación del Estado en materia de derechos humanos no se reduce a la responsabilidad de respetarlos, en el sentido de conformar los ordenamientos necesarios y verificar que sus agentes actúen de acuerdo con los parámetros de legalidad, sino también debe tutelar que sean, efectivamente, respetados por la sociedad» (Garza, 2015: 233).

En lo que respecta a los derechos a la educación y la participación, las situaciones de violencia institucional y no institucional se expresan también en estructuras rígidas que limitan la posibilidad de garantizarlos, así como en sociedades que no aceptan la diversidad e interculturalidad. Amnistía Internacional (2022) refiere que las violaciones a los derechos humanos de las personas migrantes se deben, en gran parte, a los vacíos que truncan o dificultan el derecho a la educación entre la población migrante, con situaciones que van desde la negación a su acceso, hasta la no impar-

ción y ausencia de materiales en la lengua materna o idiomas comprendidos por estas personas.

Hay una situación grave dentro de las circunstancias de por sí adversas para las infancias migrantes latinoamericanas. Son frecuentes los casos de vulneración a sus derechos, como el derecho humano a la educación, consagrado en la Convención sobre Derechos del Niño de 1989 y en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951.

Como parte de las acciones que los gobiernos deben reforzar o consolidar para la inclusión social de los migrantes está el sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de las movilidades de la humanidad entre los diferentes territorios del mundo; resaltar el reconocimiento de su contribución al enriquecimiento cultural, social y económico de las sociedades, así como desarrollar y aplicar una perspectiva intercultural en las propuestas gubernamentales de atención a migrantes (Olvera, 2016).

Por lo que se refiere al plano sustantivo, de hecho, los estados tienen la obligación de prestar atención a los grupos de personas que históricamente y de manera persistente han sufrido dicha discriminación. La educación, especialmente para las infancias, es una condición *sine qua non* para que se conviertan en miembros de pleno derecho de la sociedad en la que se encuentran, más allá de la temporalidad de su estancia.

El derecho a la educación es uno de los principios rectores de la agenda mundial, así lo muestra el objetivo N° 4 de desarrollo sostenible (ODS) (ONU, 2015), adoptado por la comunidad internacional. En América Latina, diversos ministerios de educación han reafirmado sus compromisos con la Agenda 2030. La educación es fundamental para la consecución de los ODS (ONU, 2019). Hay responsabilidad pública de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; en ese marco se necesita proteger los derechos de la población en situación de movilidad y satisfacer sus necesidades. Este compromiso quedó plasmado en la Declaración de Buenos Aires (2017), ratificada un año más tarde en los Acuerdos de Cochabamba, en la que se convocó a desarrollar «mejores respuestas y capacidad de adaptación y resiliencia, para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades de personas migrantes y refugiadas, conforme a las políticas de los países; tomando en consideración los retos mundiales asociados a conflictos, violencia, discriminación, pandemias y desastres» (UNESCO, 2017: 13).

Asimismo, hemos hecho referencia al *Pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular* (ONU, 2018), subrayando que no es jurídicamente vinculante, pero también debemos resaltar que ha contribuido al desarrollo de un marco de cooperación que, entre otros, incluye el acuerdo al acceso a la educación básica, no sólo en los centros escolares, sino a partir de otras formas de compartir conocimiento, talleres y dinámicas en las que posibilite reflexionar sobre la experiencia de la migración.

Recientemente, en junio de 2022 se concretó una expresión más de disposición gubernamental para abonar a la protección de las personas migrantes en el continente, nos referimos a la Declaración de Los Ángeles, adoptada en la Cumbre de las Américas del año pasado, que parte de los principios e instrumentos adoptados internacionalmente como el Pacto Mundial para las Migraciones. Esta Declaración reitera la preocupación institucional por la crisis de migración que hay en América, pues es un continente que registra una cifra récord en el número de personas que migran bajo condiciones de alta precariedad, y con muy alto riesgo para su integridad.

Las NNA migrantes en tránsito o con estadias más prolongadas, incluso los residentes, necesitan espacios de acogida más cercanos; desde luego precisan de su familia y de un contexto comunitario no hostil, pero también requieren de espacios de interacción social donde puedan reinterpretar su cotidianidad, porque la experiencia migratoria alude a pérdidas, a memoria, a incertidumbres y al mismo tiempo a encuentros y nuevos aprendizajes, uno de esos espacios es la escuela.

La educación y especialmente la escuela como institución tienen un rol central en el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños migrantes. El espacio escolar debe contribuir a generar pertenencia, a ser un lugar de bienvenida. La escuela debe ser vista como el espacio propicio para la integración e intercambio entre la población migrante y la población de acogida.

Aproximación conceptual y referencias de experiencias en Latinoamérica

Los años noventa del siglo pasado fue una década de intensas corrientes migratorias en América Latina, en su referente continental y en la dirección sur-norte; desde entonces los estudios sobre las migraciones internacionales en la región, especialmente de México y, en menor medida, de Centro-

américa hacia Estados Unidos, han propuesto explicaciones a la movilidad humana bajo la influencia, principalmente, de tres posturas teóricas: la históricaestructural que hace énfasis en las desigualdades de las sociedades de origen que empujan a las personas a migrar (Delgado y Márquez, 2006; Canales, 2003); los planteamiento teóricos que se interesan en explicar y comprender la importancia de las redes de parentesco, paisanaje o etnicidad en la organización social de los migrantes y de la estrategia migratoria de las comunidades para facilitar la movilidad, nos referimos al enfoque de redes (Boyd, 1989; Massey y otros, 1991; Portes, 2009; Portes, Guarnizo y Landolt, 2003); y desde luego, la perspectiva transnacional (Vertovec, 1999; Besserer y Kearney, 2006) que postula que las comunidades transnacionales tienen su referente en el papel interactivo de las migraciones, por lo que las comunidades transnacionales destacan por su capacidad de establecer configuraciones sociales, económicas, culturales, demográficas e incluso jurídicas que difícilmente podrían emanar de un solo referente territorial (Baca, 2011; Baca, Sosa y Rosendo, 2022).

Así, en la investigación sobre migración transnacional de finales del siglo xx y primera década del xxi predominaron los enfoques que buscaban explicar las lógicas de funcionamiento de las estrategias de vida de los migrantes, de las formas en las que se insertan en los mercados laborales en destino; en esa línea se buscaba dar cuenta de las malas condiciones de trabajo que devienen en explotación y abusos a los trabajadores migrantes. Además, desde otras líneas de investigación, aunque no disociadas de lo anterior, se comenzó a indagar profundamente sobre la exclusión social y cultural de la población migrante y a identificar y discutir sobre la recurrente negación de derechos humanos y ciudadanos en el país de destino (Rivera, Herrera y Domenech, 2023).

En esta línea, se ubica la perspectiva teórica de la integración social de las personas migrantes (Heckmann, 2005; Vargas, 2022; 2023). Desde el enfoque de integración social, Heckmann (2005: 5) plantea que esta se da «a partir de la inclusión de nuevos actores, de la construcción de relaciones entre los actores y de actitudes a favor de la estabilidad de ese sistema», que nosotros identificamos como de cooperación. Con estos preceptos es posible colocar a las estrategias de comunicación y al reconocimiento de la interculturalidad como rutas de acción que favorecen el desarrollo de la educación (UNESCO, 2021), en contextos de alta diversidad e interacción entre personas de diversos referentes culturales, como algunas fronteras

en Latinoamérica, por ejemplo, distintos puntos fronterizos entre México y Estados Unidos o Venezuela con Colombia.

Cuando la población de migrantes que nos interesa son los *NNA*, una de las dimensiones más importantes en la observación de procesos de integración social es lo relacionado con la educación de esta población en movilidad. Bajo la perspectiva de integración social aplicada al estudio de las migraciones se busca identificar, entre otros aspectos, acciones institucionales que la sociedad con presencia de migrantes ha desarrollado para brindar oportunidades a la integración comunitaria.

Para Vargas «la integración social, y en este caso la educativa, consiste en un proceso bidireccional, en el que participan tanto los migrantes como la sociedad de acogida». La autora plantea que es necesario preguntarse sobre el deseo de los migrantes por insertarse a la sociedad receptora; por otro lado, se requiere tener presente la disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales con los que cuentan las personas migrantes para hacer viable la integración. Y una precisión más que hace Vargas es que «la integración también está en función de las oportunidades que brinde el contexto de recepción, lo cual incluye las interacciones sociales, los cambios que realice la sociedad de acogida y las acciones de los poderes públicos a favor de la eficacia de los derechos humanos de los migrantes» (2023: 704).

A continuación, presentamos sucintamente referencias de experiencias desarrolladas en países de Latinoamérica, buscando dar cuenta de acciones gubernamentales y de la sociedad civil organizada que no sólo se preocupa, sino que se ha ocupado en abrir espacios educativos para las infancias migrantes, a fin de crear procesos de acompañamiento, o bien de integración social de *NNA* en las comunidades locales donde se encuentran, sean en tránsito, como nuevos residentes o en condición de retorno.

Nos concentramos en regiones fronterizas de México y Costa Rica. El primer caso es documental, realizamos una revisión no exhaustiva, evidentemente selectiva de informes de investigaciones publicadas sobre la temática. En el caso de Centroamérica reportamos hallazgos de la investigación de campo que realizamos en 2021 en Paso Canoas, en la frontera Costa Rica-Panamá. La información secundaria y primaria que presentamos tiene el objetivo de dar cuenta de acciones (aunque insuficientes) frente a la magnitud de la necesidad, pero absolutamente valiosas, en tanto esfuerzos comunitarios.

Acciones para la educación de NNA en movilidad

En Latinoamérica hay voces académicas y de activistas que señalan que no obstante los avances en el marco normativo y de políticas públicas para garantizar los derechos de las personas migrantes, no se han registrado progresos sustanciales en la agenda migratoria multilateral basada en el respeto de los derechos humanos (Martínez, 2008; Gandini, 2018). Es innegable que en la región existe una crisis humanitaria por movilidad humana. Las condiciones de expulsión, aunque no son nuevas en el continente, en la última década adquirieron formas de éxodos de diferentes países desde el Caribe, Centroamérica y Sudamérica. Los desafíos para atender a estas poblaciones implican incrementar capacidades de todo tipo y, desde luego, mayor agencia para la inclusión social de las personas migrantes en general y de las infancias en lo específico en todos los territorios, pero muy especialmente en las fronteras donde la situación de inmovilidad se ha agravado.

Aunque modestos, existen avances en los regímenes migratorios latinoamericanos, que se han ajustado a partir de procesos de democratización de diversa índole. Acosta y Harris (2022) en su estudio sobre regímenes de políticas migratorias en la región latinoamericana, encontraron que, de entre los países que han desarrollado nuevas leyes de inmigración en las últimas dos décadas, la mayoría incluyó explícitamente la igualdad de trato y el derecho a la educación para no nacionales con diferente estatus migratorio. Entre los estados en los que se decretaron leyes en este sentido están Argentina y Venezuela que lo hicieron en 2004, Uruguay en 2008, México en 2011, Perú en 2016 y, más recientemente, Chile en 2021. Estos ajustes a sus marcos normativos tienen todo que ver con la realidad que se ha instalado en sus territorios, una creciente población de migrantes que requiere atención.

Como nunca, los países latinoamericanos se ven afectados de una u otra forma, y con diferentes intensidades, por la nueva ola de migración infantil. Las niñas, niños y adolescentes en movilidad de ninguna forma son asunto sólo de su familia o del país de origen, en el que están en tránsito o en el de destino; no puede verse como una problemática que se traslade de una nación a otra.

Ante la grave situación de las infancias migrantes en la región, y luego de dos años de emergencia sanitaria global por la pandemia de COVID-19, Jean Gough, directora regional de UNICEF para América Latina y el Caribe realizó un llamado en el que plantea que:

Un flujo tan grande de niños, niñas y adolescentes migrantes no es una cuestión transfronteriza entre dos países; es un problema continental que requiere una solución continental. [...] Las familias llevan a sus hijos pequeños, a veces bebés, durante miles de kilómetros, cruzando casi todo el continente, en busca de una vida mejor. Durante más de un año, el COVID-19 y los estrictos encierros los arrastraron aún más a la pobreza y no les dejaron otra opción que emigrar. Algunos niños, niñas y adolescentes están solos durante el viaje [...] corren el riesgo de estar expuestos a la trata, la explotación, el secuestro, la violencia e incluso la muerte. [...] Los efectos combinados de eventos climáticos extremos, la violencia, el cierre de escuelas y las repercusiones socioeconómicas de la pandemia del COVID-19 han impulsado aún más a varios flujos migratorios en América Latina y el Caribe, con cada vez más familias con niños, niñas y adolescentes en movimiento (Gough, 2021: s.p.).

De acuerdo con UNICEF, en 2020, en América Latina y el Caribe había 6.3 millones de niños, niñas y adolescentes migrantes menores de 18 años. Como hemos revisado antes, pocos servicios son más importantes que la educación. Si bien actualmente en la mayoría de los países de la región existen leyes o estatutos que proporcionan este derecho universal sin discriminación, independientemente del estatus migratorio, se insiste que es una realidad que las familias migrantes en sus tránsitos y en destino se enfrentan a diversos obstáculos que dificultan el acceso educativo y la inclusión (UNICEF, 2021; 2022). Porque también es una realidad que muchos gobiernos de la región tienen una capacidad y unos conocimientos limitados para responder a las necesidades específicas de un gran número de niños, niñas y adolescentes migrantes.

Por ejemplo, en un contexto social, económico y político, especialmente adverso para algunas naciones como Venezuela, desde donde se generan voluminosos flujos de migrantes hacia diversos países de la región y hacia Estados Unidos, Colombia es el país con mayor número de migrantes venezolanos, hay aproximadamente 2.5 millones de personas provenientes de ese país, de los cuales 595 000 son niños, niñas y adolescentes; Perú, segundo país con el mayor número de migrantes venezolanos, hasta 2020 había recibido a 1.36 millones de venezolanos, 18.7% son niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2020; R4V, 2021).

En Centroamérica, en la región conocida como Triángulo Norte, conformada por El Salvador, Honduras y Guatemala, se identifica que, en 2019, 47% de los migrantes internacionales declararon ser padres y/o madres; de ellos y ellas, 46% viajaban con sus hijos y/o hijas. En tanto UNICEF (2021) estima

que, en México, entre 2017 y 2021 se registraron 120 000 NNA en situación de movilidad, más precisamente en tránsito con destino a Estados Unidos.

Elías y colaboradores (2022: 8) dan cuenta de la intensa movilidad humana que registran América Latina y el Caribe en la última década. Asimismo, identifican un claro incremento en el porcentaje de NNA migrantes en edad escolar como proporción de la población en edad escolar total en países de América Latina y el Caribe, entre 1990 y 2020; también señalan que el aumento más pronunciado se produce en países centroamericanos y sudamericanos. [...] Los países centroamericanos con mayor incremento han sido Belice, Panamá y Costa Rica. De los países sudamericanos, a excepción de Brasil, Bolivia y Venezuela, todos han experimentado un aumento importante de población migrante en edad de escolaridad» (Elías y otros, 2022: 10).

La interacción entre migración y educación es un fenómeno complejo, que afecta a quienes se quedan, a quienes migran y a quienes los acogen. Muchas de las barreras para el acceso a la educación y al aprendizaje ya eran un problema previo a la llegada de contingentes de infancias migrantes; la falta de financiamiento para la infraestructura educativa básica, la calidad y la cobertura han sido una situación que ha padecido la población nacional. Por ejemplo, Blyde y otros (2020) identifica que el sistema educativo de Colombia se ha visto fuertemente presionado ante la llegada de infancias venezolanas que requieren atención en la educación básica y en escuelas públicas.

Pese a las dificultades, también se reconoce que algunos países de acogida hacen esfuerzos ante el incremento de flujos migratorios, de manera que han implementado programas y desarrollado estrategias para aumentar la matrícula en los espacios escolares, Perú es un ejemplo con su programa Aprende Perú. Las acciones más recurrentes tienen que ver con la alimentación y la prevención de discriminación por diferencias étnicas o raciales. Así, a pesar de las dificultades, que no son menores, para la integración migratoria en el sistema educativo de los países de destino o tránsito, se identifican actividades significativas y transformadoras realizadas por actores estatales y por la ciudadanía (Blyde y otros, 2020; Elías y otros, 2022).

Acciones a favor de la inclusión educativa en regiones fronterizas de América Latina

Frontera Norte de México

México, al norte de América Latina, es un país con larga historia migratoria a Estados Unidos, su vecino. Tiene un importante número de connacionales en edad de estudiar que nacieron o migraron con su madre o padre a Estados Unidos (CONAPO y BBVA Bancomer, 2020). Además, registra una tendencia ascendente como país de destino y sigue siendo, como hace más de dos décadas, territorio de tránsito de migrantes internacionales. En las fronteras internacionales de México hay un constante arribo de personas migrantes, principalmente de las regiones centroamericana y caribeña, pero también de Sudamérica, África y Asia. Son personas que se proponen llegar a Estados Unidos.

México presenta escenarios de movilidad e inmovilidad muy diversos y, con cierta regularidad, de emergencia, ya que tanto en ciudades de su frontera sur (con Guatemala) como en ciudades de su frontera norte (con Estados Unidos), hay personas «atrapadas», ya sea porque esperan respuesta a solicitudes de asilo, esperan tener condiciones para el cruce indocumentado o porque han sido deportados desde la Unión Americana. En todas estas circunstancias, hay niños y niñas involucrados.

El número de inmigrantes en México se ha incrementado, entre ellos hay un flujo «conformado principalmente por una población joven nacida en Estados Unidos, pero con madre y/o padre nacido en México» (CONAPO y BBVA Bancomer, 2020: 31); es decir, pertenecen a familias con estatus migratorio mixto. Son niños binacionales, que están en condición de retorno hacia México por diversas circunstancias —voluntaria, forzada, reunificación familiar u otra— (Jacobo, 2016).

En México, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Migración (INM), durante 2019 y 2020 se registraron 13.000 eventos de repatriación desde Estados Unidos de NNA de origen mexicano; para 2021 la cifra ascendió a más de 26.000, el doble de años anteriores. Las repatriaciones de NNA significan 10.4% de la población total repatriada por autoridades estadounidenses. Para el caso de esta población migrante de origen centroamericano, detectada por autoridades migratorias,⁷ presenta un comportamiento

7 Lo que indica que las cifras sólo dan referencia a una parte del número de migrantes.

similar de los flujos de *NNA* de origen mexicano repatriados de Estados Unidos; es decir, mostraron un incremento constante en la década pasada, pues pasaron de 5.000 en 2010 a 38.000 en 2016. Los flujos de *NNA* migrantes que llegan a México desde Centroamérica y transitan el país hasta llegar a la frontera con Estados Unidos se mantienen dinámicos; en 2021, 17.071 niñas, niños y adolescentes extranjeros fueron repatriados por autoridades migratorias mexicanas, 98% provenía de países de Centroamérica. En ese año, 55% de los *NNA* migrantes provenientes de Centroamérica tenían entre 12 y 17 años, y 42% de ellos viajaban solos, es decir, no iban acompañados por un custodio o tutor legal. En tanto 45% tenía menos de 12 años de edad, de ellos 3% viajan solos (ver Conapo, 2020).

Entre los esfuerzos nacionales que se centran en apoyar a estudiantes migrantes está el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el caso de su operación en Baja California, el programa trabaja con talleres en los que se ofrece información sobre el sistema educativo mexicano y se comparten, de forma horizontal, referentes sobre las tradiciones y costumbres; las sesiones por lo regular se imparten semanalmente.

Uno de los inconvenientes del Probem es que no da atención a la diversidad de estudiantes migrantes, pese a que Tijuana y Mexicali son dos ciudades fronterizas del estado de Baja California que tienen una alta presencia de niños y niñas migrantes internacionales, no solo mexicanoestadounidenses, entre los que se encuentran los repatriados y los estudiantes transfronterizos que en su cotidianidad se relacionan social y educativa-mente en dos naciones. Porfiria Bustamante (2022), en una profunda investigación en escuelas fronterizas, reconoce que, si bien el Probem ofrece acompañamiento a los estudiantes binacionales entre 6 y 12 años, para los adolescentes no ha desarrollado iniciativas de acompañamiento, tampoco para otros migrantes como los de tránsito. Asimismo, hace la anotación especial sobre la falta de enfoque intercultural en las escuelas mexicanas, especialmente en contextos de frontera y migratorios en los que es imprescindible contar con esta perspectiva.

Sonora, en la frontera México-Estados Unidos, es un territorio con una intensa movilidad humana, ocupa uno de los primeros lugares de llegada de niños, niñas y adolescentes migrantes (*NNAM*). Gloria Valdez (2021) identificó como obstáculos que limitan a las familias de retorno para el proceso de inscripción de las infancias al sistema escolar la poca claridad

en el proceso administrativo de admisión escolar, la desinformación y falta de capacitación de directivos y docentes sobre el contexto; ausencia de protocolos de bienvenida, y la falta de estrategias docentes de inclusión para estos menores. El trabajo realizado por Valdez con infancias migrantes incluye a los NNA de retorno, a los de Centro y Sudamérica, el Caribe y otras regiones extracontinentales que llegan a Hermosillo, Sonora, acompañados de su familia, con parte de esta o solos.

Entre las acciones que se realizan con las infancias migrantes y sus familias, sobresale el Programa de Asesorías Escolares Gratuitas (PAEG) (Valdez, 2021), para cuyo diseño se tomó en cuenta la normativa mexicana respecto a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción y regularización y certificación en la educación básica (SEP, 2019), donde se establece que todos los NNA tienen el derecho de recibir la educación preescolar, primaria y secundaria sin importar su condición migratoria. Además, el documento determina que el ingreso escolar debe ser inmediato, aun cuando el menor no cuente con su documento de identidad o un antecedente escolar, que la inscripción de actas de nacimiento extranjeras en el registro civil no es indispensable y que, en ningún caso, la ausencia de la Clave Única de Registro Poblacional (CURP) debe obstaculizar el ingreso a los servicios educativos.

En México, en el lustro 2010-2015 hubo discusiones públicas que originaron cambios legislativos importantes para el acceso a la educación de los NNA migrantes internacionales; así, en 2015 se modificó el acuerdo 286 de la SEP, en el que se dispensan los documentos mencionados anteriormente. En 2017 hubo un ajuste más profundo relacionado no sólo con procedimientos administrativos, aunque la reforma a la Ley General de Educación ratifica que no contar con la documentación académica o de identidad de ninguna forma debe ser impedimento para garantizar el acceso a la educación básica y media superior, sino que se especifica que es obligación del Estado realizar adaptaciones para dar atención a las necesidades lingüísticas y culturales de los NNA migrantes en su acceso a la educación (Cámara de Diputados, 2017).

En 2019, la Ley General de Educación en su artículo 9 incorporó lineamientos que involucran a la población migrante:

IX. 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;

XI. Promover medidas para facilitar y garantizar la incorporación y permanencia a los servicios educativos públicos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hayan sido repatriados a nuestro país, regresen voluntariamente o enfrenten situaciones de desplazamiento o migración interna (Cámara de Diputados, 2021: 5).

Lo anterior, son consideraciones normativas que abren posibilidades de inclusión educativa a los NNA migrantes; sin embargo, algunos especialistas en migración y educación, que realizan trabajo investigativo con infancias migrantes, han señalado que, a pesar de estos avances en la letra del orden jurídico, faltan las estrategias, los programas y los presupuestos que hagan valer tales derechos (Franco, 2021; Román y Valdez, 2021; Bustamante, 2022; Vargas, 2023). En la práctica se espera que los migrantes se adapten al sistema educativo mexicano, mientras que en la aplicación de la normativa han sido las organizaciones civiles de base comunitaria y algunos actores del ámbito educativo, quienes han tomado en sus manos el compromiso de informar sobre los derechos.

En relación con lo anterior, el Programa de Asesorías Escolares Gratuitas (PAEG) (Valdez, 2021) contribuye a brindar información y acompañamiento a los NNAM y sus familias ante las diferentes barreras lingüísticas y culturales que deben sortear durante el proceso administrativo de inscripción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la socialización, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad de acogida. Actualmente, el

PAEG acompaña a NNAM y a sus familias procedentes de Centroamérica (El Salvador, Honduras y Guatemala), Sudamérica (Venezuela y Ecuador), el Caribe (Jamaica y Cuba) y otras regiones extracontinentales (India) con diversas configuraciones familiares: acompañados y no acompañados, núcleos familiares completos y parciales, familias extendidas e incluso ellos mismos como padres de familia o responsables de sus hermanos menores (Román y Valdez, 2021; Valdez, 2021).

En México, hay otras iniciativas que apoyan la inclusión educativa de NNA migrantes, en Ciudad Juárez, en el estado de Chihuahua, y en la fron-

tera con Estados Unidos, la Escuela Pascual Ortiz Rubio es otro ejemplo; lo mismo pasa en la frontera sur de México, en Tapachula, ciudad con una muy intensa movilidad humana que ha abierto sus espacios educativos a NNA migrantes.

Centroamérica. Paso Canoas, frontera Costa Rica-Panamá

Paso Canoas se localiza a 380 kilómetros de San José, la capital de Costa Rica, a 492 kilómetros de Ciudad de Panamá y a sólo 53 kilómetros de la ciudad de David, en la provincia de Chiriquí (Panamá Explorer, 2010); es una localidad atravesada de norte a sur por «la línea fronteriza» entre Costa Rica y Panamá, dando como resultado que «esta ciudad sea tanto costarricense como panameña» (Cortés, 2012: 30).

En este apartado indagamos y analizamos las relaciones que desarrollan las infancias que conviven en contextos escolares de Paso Canoas, por lo que pusimos mayor atención en las formas y en las condiciones en las que se presentan las interacciones interculturales en esta ciudad fronteriza centroamericana. Se trata de información emanada de un estudio exploratorio realizado *in situ* para observar y recuperar narrativas de actores locales sobre la convivencia cotidiana en las aulas escolares. En este ejercicio, nos interesó conocer las características generales de ingreso a la escuela básica de Paso Canoas de niños y niñas, suponemos que al ser una ciudad fronteriza el alumnado será diverso en su referente nacional y probablemente existan prácticas interculturales en el convivio cotidiano.

Costa Rica y Panamá comparten 378 kilómetros de frontera, el ámbito fronterizo entre ambos países no puede ser calificado de natural, a diferencia de Costa Rica y Nicaragua, donde los ríos Sapoá y San Juan actúan de frontera entre ambos países. Costa Rica y Panamá han acordado que los puntos de cruce con reconocimiento oficial son: Cruce Sixaola Guabito, Cruce Río Sereno y Cruce Paso Canoas Internacional (Quílez, 2011).

Desde luego que pueden existir muchos más puntos de cruce; sin embargo, no son reconocidos por los gobiernos; en cambio, en estos tres se cuenta con controles de aduanas y otros dispositivos de control de flujos de personas y mercancías, es decir, hay instituciones fronterizas. El punto de cruce Paso Canoas es el de interés para el presente trabajo, del lado costarricense se denomina Paso Canoas, mientras que del lado panameño es identificado como Paso Canoas Internacional.

La configuración de Paso Canoas como frontera se da a partir del establecimiento de los límites internacionales entre Costa Rica y Panamá, cuenta con un espacio tanto del lado tico como del panameño que se ha ido construyendo y reconstruyendo a partir de la circulación poblacional, ese límite es una calle transversal, por lo que el cruce de esa calle es, a su vez, el cruce de los límites internacionales. Benedetti (2011; 2018) plantea que para la población que está en territorios de frontera, tanto locales como los que se movilizan por ese territorio, es necesario ubicar el límite internacional; Paso Canoas es una ciudad internacional repartida entre la provincia de Punturas (Costa Rica) y la provincia de Chiriquí (Panamá); esta ciudad es tanto costarricense como panameña (Cortés, 2012: 30).

Este punto fronterizo es el principal cruce terrestre entre Costa Rica y Panamá, no sólo por la movilidad de personas, sino principalmente por el transporte de las mercancías provenientes de Panamá hacia Costa Rica, Centroamérica y América del norte. Los elementos que potencializan el comercio en este territorio son, desde luego, el canal de Panamá, que abastece de mercancías y que hace que el comercio sea el motor económico de la región fronteriza; la carretera Panamericana, que permite el desplazamiento de las diversas mercancías porque es la principal vía carretera que conecta a todo el continente, y por supuesto la existencia de instituciones formales estatales que ordenan y administran los flujos (Monroy, 2021).

El paisaje de Paso Canoas es contrastante; como se señaló, el límite internacional es una calle transversal; el lado panameño es urbano, hay grandes almacenes, infraestructura y equipamiento, mientras que el lado costarricense es semirrural, generalmente con construcciones de un solo nivel y calles sin pavimento; además, registra desorden en las actividades comerciales. Lo que sí es claro es que en ambos lados hay instituciones encargadas del control de ingresos y egresos de personas; para Costa Rica es la Dirección General de Migración y Extranjería (DGME) y para Panamá es el Servicio Nacional de Migración de Panamá; para la administración del tránsito de mercancías y productos están las aduanas terrestres de ambos países; es decir, toda una estructura institucional, que incluye vasto personal, instalaciones, equipamiento y tecnología para la administración de la frontera.

La movilidad poblacional en Paso Canoas es de diversa índole; por un lado, compras, trabajo y turismo; por otro, migrantes de tránsito y en otras formas. Paso Canoas es la puerta de entrada de los denominados flujos

mixtos a Centroamérica (Mora, 2020; Monroy, 2022). Esta ciudad presenta una gran movilidad poblacional, en diversas escalas, tiempos y motivos siempre explicados por ser un contexto fronterizo.

De acuerdo con UNICEF (2023) en el *Informe Anual 2022. Costa Rica Avanza con su Infancia*, con datos censales de 2020, se estima que la población total del país es de 5.634 130 personas, de las cuales 1.201.570 son niños, niñas y adolescentes que representan 23% del total de la población. En el grupo de NNA se contabiliza a los tipos de poblaciones particulares como indígenas, que significan 1.1% de los niños, niñas y adolescentes; afrodescendientes (3%); migrantes (5.3%), y NNA con discapacidad (1.6%). UNICEF valora una aceptable cobertura educativa en el país y considera que hay prácticas interculturales en las aulas.

En Paso Canoas existen dos escuelas públicas de educación básica, una se llama Paso Canoas y se encuentra ubicada en Puntarenas, del lado de Costa Rica. En ella se imparte educación preescolar (dividida en materno-infantil para niñas y niños de 4 años y transición para la niñez de 5 años), primaria (para alumnos de 6-12 años). Además, este plantel funge como Centro de Asesoría Regional de Educación de Jóvenes y Adultos, donde se imparte educación primaria a personas mayores de 14 años.

La Constitución Política de Costa Rica garantiza la educación básica; también reconoce el carácter multiétnico, pluricultural de la población costarricense que se presenta en el aula. Además, las personas de origen extranjero tienen garantizado el derecho a la educación, pues el artículo 19 establece que todos los extranjeros tienen los mismos derechos individuales y sociales que los costarricenses (Asamblea Nacional Constituyente, 1949).

En el trabajo de campo que realizamos fue posible constatar que, por lo menos en Paso Canoas, hay observancia de los mandatos constitucionales; por ejemplo, la educación, en especial la básica, está garantizada.

El gobierno de Costa Rica establece que la educación es gratuita y obligatoria para todos los migrantes; se hizo un convenio internacional, existe un reglamento a nivel interno de matrícula y ahí se establece el trámite que debe de presentar la persona migrante, nosotros no necesariamente [...] Entonces el reglamento establece que nosotros debemos de recibir al niño y por edad hacerle unas pruebas diagnósticas de ubicación de grado y punto, hacer la observación, recibir la documentación y seguir de ahí en adelante con el sistema (Daniel, director escolar, 2021).

En la práctica, se aplica el procedimiento para el ejercicio del derecho humano a la educación, sin la distinción de nacionalidades. Respecto a la presencia de niños y niñas migrantes en el sistema escolar de Paso Canoas el director nos comentó:

En las escuelas, claro que sí, aquí hemos tenido cubanos, nicaragüenses, a pesar de que para ellos es más fácil la frontera norte, que es donde me imagino que pasa lo que pasa aquí con lo que es panameños, hemos tenido venezolanos [...]; por ejemplo, justo ayer un niño costarricense que desde el 2016 se tuvo que ir para Panamá porque su mamá se casó con un panameño y por problemas de salud, el señor falleció. En el proceso de enfermedad y de cuidados estuvo la familia allá, luego se regresaron aquí, el caso es que la señora, aunque con pena, comentó que ya estando en Paso Canoas no mandó al chiquito a la escuela, y antes de eso lo tenía en una escuela estadounidense dice ella, el documento que nos trae tiene notas bajo el sistema de escuela americana, porque en Panamá el gobierno americano estuvo por muchos años, bueno, no quise cuestionarle, no es de mi interés; a mí lo que me preocupa es cómo vamos a nivelar al niño y que se incorpore bien al sistema educativo, porque aunque si hay un procedimiento pendiente de apostille, que dice el reglamento que debe de conseguir, primero que el niño ya venga a la escuela.

[...] El año pasado tuvimos cubanos, dos familias de cubanos que estuvieron varados en Panamá donde solicitaron asilo. A uno de los niños lo matricularon a estudiar inglés, estuvo un año, después se cruzaron aquí, pidieron residencia, se las dieron, porque me enseñaron su cédula y todo, los dos niños y la niña estuvieron como cuatro o cinco meses en el curso del año pasado y ahorita estamos checando porque no llegaron el lunes a clases y lo que averiguamos es que a pesar de que tenían residencia y todo, ya están en México todos, me imagino que tratando de pasar la frontera con Estados Unidos (Daniel, director escolar, 2021).

Con la presencia de infancias con diversas referencias culturales se favorece la interacción intercultural desde espacios escolares, lo que es relevante porque la escuela es uno de los primeros lugares donde la niñez empieza a sociabilizar con otras personas. Sin duda, lo anterior aporta a la construcción de formas de convivencia en diversidad cultural, tal como es la comunidad en ampliado, pues las ciudades fronterizas suelen ser mucho más heterogéneas en su composición poblacional que el promedio de las ciudades.

En la entrevista con el director, se dejan ver rasgos sobre la cotidianidad de movilidad que marcan de diversas formas la dinámica de la escuela

y de Paso Canoas, nos referimos a que, además de procedimientos administrativos, se revelan datos interesantes sobre la temporalidad de asistencia de los y las niñas migrantes en la institución. El director menciona que para algunos estudiantes son cortas a partir de su trayectoria migratoria, en este caso bajo tres estatus migratorios que conectan a diferentes naciones: 1. Cuba, país de nacimiento; 2. Panamá, con estancia temporal como solicitante de asilo; 3. Costa Rica, con solicitud aprobada como residente; 4. México, como migrante de tránsito, y 5. Estados Unidos, país de destino.

Por otro lado, mientras Paso Canoas sea una región fronteriza existe una elevada movilidad de población de un país y otro. Respecto a los motivos de cruce de carácter escolar, Daniel confirma sobre lo recurrente:

Bueno, nosotros como residentes de Paso Canoas vemos común el intercambio, ver panameños y ticos por aquel lado, nosotros vamos a comprar allá o el panameño cruza aquí, nosotros vamos a pasear allá y el panameño aquí; sé que Costa Rica es muy flexible en ese sentido y a Costa Rica muchos panameños lo toman como un lugar para estudiar en las universidades costarricenses igual en la capital, igual sé de costarricenses que han ido y van a estudiar a universidades panameñas, entonces es un intercambio muy fluido entre Costa Rica y Panamá (Daniel, director escolar, 2021).

En cuanto a los estudios básicos, Ana, residente en Paso Canoas, nos relata una circunstancia en su familia:

Mi esposo es costarricense, yo no soy ciudadana acá, no tengo la cédula, soy de Nicaragua y estoy en trámites para la cédula. Tengo dos hijas que estudian en Paso Canoas, ellas todo bien, no tienen problemas en la escuela, incluso tienen esa beca que les ayuda [...] no han necesitado papeles, pero sí es un pendiente [...] aquí hay de varios lugares, mi niña tiene un compañero que venía de El Salvador, ya no lo hemos visto en la escuela, yo creo que él ya se fue porque tenía que ir a ver a su mamá, aquí estaba con la abuelita (Ana, vendedora de artesanías en Paso Canoas Internacional del lado de Panamá, 2021).

Ana aporta datos interesantes respecto a la movilidad cotidiana por escolaridad en la región fronteriza de Paso Canoas, pues reitera que existen niños y niñas de diversas nacionalidades que interactúan en las aulas. Ahora bien, con la mención de Ana sobre su nacionalidad se abre la oportunidad de hacer referencia a la intensa migración de nicaragüenses a Costa Rica, es un flujo histórico y voluminoso en tanto comparten frontera.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023), de las 582.483 residencias aprobadas a diciembre de 2022, 66% habían sido otorgadas a personas de Nicaragua. Los nicaragüenses migran a Costa Rica de diversas formas, la más frecuente es la irregular; bajo esta modalidad están las personas que al momento de ingresar a la educación básica presentan dificultades para graduarse. Según la encargada de despacho de la DGME de Costa Rica en Paso Canoas, la situación es preocupante.

El tema de acceso a la escuela es para mí muy triste, porque hace poco yo hice un movimiento con el regional de la zona sur, todo lo que era con Coto [incluye Paso Canoas] y Pérez Zeledón, y resulta que nos encontramos con un montón de chiquitos que no tienen papeles; entonces, la educación es un derecho universal, en la escuela no le van a negar el que vaya y se matricule, el problema es legalizarlo, resulta que empezamos a detectar un montón de niños que han sido traídos de Nicaragua, sin ni siquiera certificación de nacimiento, no tienen pasaporte ¿entonces cómo vamos a legalizarlos? [...] Es muy triste, esos chiquitos, es un problema para ellos, porque se gradúan y no tienen número de documento.

La falta al derecho de identidad es una responsabilidad de los papás. Que se los traigan, pero que se los traigan legales, hace poco se hizo una curatela⁸ de una abuelita, gracias a Dios la abuelita traía una curatela del gobierno, del Instituto de la Niñez en Nicaragua, donde le concedían a la señora para que ella hiciera matrícula, legalización y varios trámites de salud y todo, se le pudo dar residencia al chiquito. Aunque ese caso es uno entre mil, yo hasta me quedé con ganas de llorar porque ni un solo caso de los chiquitos pudimos legalizar, porque no tienen papeles y eso para mí en lo personal es muy triste.

En el caso de los niñitos que están en grupos de haitianos, solo pensar en todo el camino que falta, porque puede llevar años llegar a Estados Unidos, crecen en el camino Imagínese, no se les puede dar estabilidad, una escuelita vengán (Cata, trabajadora de la DGME de Costa Rica en Paso Canoas, 2021).

Esta entrevista permite advertir los problemas que origina la falta de algún documento que acredite la identidad, aunque esta circunstancia no es limitativa para que las niñas y los niños sean aceptados en las escuelas costarricenses, pero es un pendiente que resurge cuando se gradúan, por

8 Se entiende como una medida de apoyo a una persona que no cuenta con plena capacidad y requiere de asistencia continuada. La finalidad de la curatela es la de asistencia, apoyo y ayuda en el ejercicio de la capacidad jurídica.

ejemplo. Además, si existe violación a los derechos humanos de las infancias, esto se origina desde la familia, pues a estos niños y niñas se le ha negado su derecho a la identidad, a un registro oficial.

Si bien recuperamos evidencia sobre la convivencia en aula de educación básica entre infancias de diversas nacionalidades y origen cultural, no pudimos constatar la práctica intercultural, por lo que suponemos que existe entre el estudiantado en tanto lo intercultural se edifica en la interacción cotidiana, pues la escuela constituye uno de los lugares más apropiados para desarrollar la socialización, en este caso en un contexto de diversidad.

Por lo anterior, podemos destacar que, en el aula escolar, independientemente de su principal función, que es ser un espacio para aprender a desarrollar diversas aptitudes científicas, artísticas, entre otras, es el lugar ideal para interactuar entre pares de distintas latitudes, como el caso que analizamos; en esta convivencia cotidiana los estudiantes van aprendiendo y relacionándose de forma intercultural, lo que les permite tener un panorama de las diversas culturas que subsisten.

Por último, compartimos un caso que nos resultó revelador sobre las diferentes maneras en las que las personas diseñan estrategias para la convivencia en lugares «ajenos» a su «cultura original». Para abordar el caso, presentamos un par de antecedentes que ayudan a contextualizar la situación. Paso Canoas Internacional, es decir, del lado de Panamá, tiene población con recursos económicos altos, muchos de sus pobladores son inversionistas, comerciantes extranjeros (no son panameños ni costarricenses) que se instalan en esta frontera para hacer negocios. Esta población es una de las más influyentes en la dinámica económica y de movilidad que registra esta ciudad, pues son migrantes principalmente de origen libanés, chino y estadounidense, son los dueños de los almacenes, entre ellos están el Mall Jerusalén y el City Mall (Monroy, 2021).

Lo relevante aquí es que a partir de la migración de estos empresarios se presentan movilidades de niños y niñas que involucran a los espacios escolares de Paso Canoas. Las familias residen en Paso Canoas Internacional, pero los hijos e hijas son inscritos en la escuela de educación básica en Paso Canoas del lado de Costa Rica ¿Por qué?

Un niño que era hijo de un judío se matriculó en primer grado y lo tuvo varios meses, eso me extrañó porque ellos son personas económicamente muy solventes, pueden pagar una escuela privada de muy alto nivel, pero lo matriculó aquí, estuvo ocho meses y después lo pasó de escuela. Recién llegado el niño no hablaba español, sólo su idioma, luego supe que justo por eso lo trajo a esta escuela, para que empezara a aprender español con los otros niños y con las profesoras, luego se lo llevó a Panamá (Daniel, director escolar, 2021).

Sin entrar en una lectura más analítica sobre el uso que el padre dio a la escuela pública, resaltamos el reconocimiento que él hace al contexto de diversidad y los beneficios que esta escuela ofrecía al niño en su socialización y en el aprendizaje del idioma español.

Conclusiones

La migración es un fenómeno complejo que está en constante transformación y que no deja de presentar retos, además de que visibiliza las fallas de los sistemas. Actualmente, nos situamos en un nuevo contexto con flujos migratorios mixtos. Para su atención se han desarrollado avances en las normativas de protección internacional y en los Estados, aunque los resultados de su aplicación deben ser revisados con la participación de la sociedad civil, mediante un proceso de integración comunitario para garantizar el impacto en las personas migrantes.

No hay ninguna duda de que los procesos migratorios tensionan a las comunidades involucradas, ponen a prueba no sólo la cohesión social, sino las capacidades institucionales, las disposiciones de las sociedades receptoras para convivir con la diversidad de culturas, pero también con la necesidad de solidaridad humana que las migraciones reclaman. Tampoco tenemos duda en que la integración social de los migrantes es responsabilidad de los estados, hay que trabajar en ello, diseñar políticas públicas y presupuestar recursos para aplicarlas y dar puntual seguimiento a su avance y resultados.

En el caso de las migraciones y movilidades de NNA, no parecen estar orientadas a otra situación que no sea para cumplir sus anhelos y derechos de encontrarse con sus familias, de vivir en espacios libres de violencias, de tener acceso a servicios básicos, entre ellos salud y educación. A partir del creciente número y diversidad de las migraciones de NNA reconocemos que la educación puede construir sociedades incluyentes y contribuir a que las sociedades de destino vayan más allá de la tolerancia, pero eso no se

logra solo, hay que trabajar en ello comunitaria e institucionalmente; son grandes desafíos, pero hay claridad en que la educación es el puente para vincular comunidades y los espacios escolares son, por principio, los adecuados para que NNA migrantes se sientan acogidos.

De entre las barreras que hay que eliminar para la integración social de los NNA migrantes están las administrativas, desde los contenidos pedagógicos poco apropiados para escuelas con alta diversidad cultural, hasta la falta de comprensión de que los estudiantes migrantes están sometidos a la necesidad de adaptarse constantemente a distintos entornos que se rigen por diferentes sistemas normativos; lo anterior, obliga a diseñar propuestas de acompañamiento.

Referencias bibliográficas

- ACNUDH (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos) (2013), *Migración y derechos humanos. Mejoramiento de la gobernanza basada en los derechos humanos de la migración internacional*. Ginebra: ONU.
- ACNUR (Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados) (2023), *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*. Nueva York: ACNUR.
- Acosta, D. y Harris, J. (2022), *Regímenes de política migratoria en América Latina y el Caribe: inmigración, libre movilidad regional, refugio y nacionalidad*. San José: Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004362>
- Amnistía Internacional (2022), *Situación de los derechos humanos en el mundo*. Ciudad de México: AI.
- Arias, L. (2009), «Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula», *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), pp. 32-57.
- Asamblea Constituyente (1949), *Constitución Política de la República de Costa Rica*. San José: Asamblea Constituyente.
- Baca, N. (2011), *Lógicas de circulación y migración femenina del sur mexiquense a Estados Unidos*. (Tesis Doctoral en Geografía). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Baca, N., Sosa, M., y Rosendo, A. (2022). Jóvenes rurales del sur mexiquense. Cultura de la migración y resiliencia en experiencias de movilidad transnacional. En A. Mojica, N. Baca y P. Bustamante (coords.) *Niñas, niños y jóvenes en las moviidades México-Estados Unidos. Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Benedetti, A. (2011), «Lugares de frontera y movilidad comercial en el sur sudamericano. Una aproximación multiescalar», *Fronteiras em foco*, 2(14), pp. 1-17.
- Benedetti, A. (2018), «Claves para pensar las fronteras desde una perspectiva geográfica», *GEOUSP*, 22(2), pp. 309-328.
- Besserer, F. y Kearney, M. (eds.) (2006), *San Juan Mixtepec. Una comunidad transnacional ante el poder clasificador y filtrador de las fronteras*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Blyde, J., Busso, M. y Ibáñez, A. M. (2020), *El impacto de la migración en América Latina y el Caribe: un análisis de la evidencia reciente*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002866>
- Boyd, M. (1989), «Family and personal networks in international migration: recent developments a new agenda», *International migration review*, 23(3), pp. 638-670.
- Bustamante, J. (2009), *Los derechos humanos de los migrantes en los centros de detención*. Nueva York: Consejo de Derechos Humanos de la ONU.
- (2022), «Un amigo me enseñó que aquí chilo, es cool. La interculturalidad como propuesta analítica en la educación de jóvenes migrantes». En A. Mojica, N. Baca y P. Bustamante (coords.), *Niñas, niños y jóvenes en las moviidades MéxicoEstados Unidos. Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cámara de Diputados (2017). *Ley General de Educación 2017*. En Diario Oficial de la Federación, 22 de marzo. Ciudad de México: Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref33_22mar17.pdf
- (2021), *Ley General de Educación 2019*. En Diario Oficial de la Federación, 30 de junio. Ciudad de México: Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Canales, A. (2003), «Demografía de la desigualdad. El discurso de la población en la era de la globalización». En S. Lerner y A. Canales (comps.), *Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio* (pp. 42-83). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Carballo, M., Echart, E. y Villareal, M. A. (2019), «El Enfoque de sistemas migratorios revisitado. Una propuesta teórica para el estudio de sistema migratorio de América Latina y el Caribe», Remhu. *Revista Interdisciplinada de Movilidad Humana*, 27(57), pp. 79-100.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) y BBVA Bancomer (2020), *Anuario de migración y remesas 2020 México*. México: Conapo/BBVA Bancomer.
- CONAPO (2022), *Niñas, niños y adolescentes migrantes. Infografía*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/ninas-y-ninosmigrantes?idiom=es>
- Cortés, D. (2012), *Infraestructura aduanera moderna para el sector fronterizo de Paso Canoas*. (Tesis de Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo). San José: Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/7331>
- Delgado, R. y Márquez, H. (2006), «Migración y desarrollo bajo la lupa de la economía política del desarrollo», *Revista Theomai*, 14(2), pp. 3-21.
- Domenech, E., Herrera, G. y Rivera, L. (2023), «Introducción. Los estudios migratorios en América Latina: movilidades, fronteras y ciudadanía». En *Movilidades, control fronterizo y luchas migrantes*. Buenos Aires/México: Clacso/Siglo XXI, pp. 9-74.
- Elías, A., Granada, I. y otros (2022), *Migración y educación. Desafíos y oportunidades*. Ciudad de México: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Falicov, C. (2007), «Working with Transnational Inmigrants: expanding meanings of family, community and culture», *Family Process*, 46(2), pp. 157-171.
- Franco, M. (2021), *Política educativa hacia la población migrante. Un recuento necesario*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gandásegui, M. A. y Castillo, D. (2010), *Estados Unidos. La crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Gandini, L. (2018), «Migración de alta educación, desarrollo y derechos humanos. La incógnita de la ecuación», Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 39(84), pp. 75-103.
- Garza, M. T. (2015), «El marco legal nacional e internacional sobre migración y los derechos humanos». En K. Andrade y S. P. Izcara, *Migrantes, transmigrantes, deportados y derechos humanos. Un enfoque binacional*. Ciudad de México: Fontamara.
- González, S. (2023), «Interdependencias entre movilidades y fronteras». En *Boletín #17. Transfronteriza. Grupo de trabajo migraciones sur-sur* (pp. 8-14). Buenos Aires: Clacso.
- Gough, J. (2021), «América Latina y el Caribe: cerca de 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes podrán verse afectados por la migración». UNICEF. *Comunicado de prensa, 03 de diciembre*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/america-latina-y-el-caribecerca-de-3.5-millones-de-ninos-y-ninas-podran-verse-afectados-por-la-migracion-elproximo-ano>
- Guevara, J. A. (2011), *Marco institucional y normativo en materia de migración internacional en México. Análisis y propuesta*. Documento de trabajo 3. Ciudad de México: Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migraciones.
- Guzmán, K., González, B. y Rivera, M. (2015), «Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 701-714.
- Heckmann, F. (2005), «Development of an analytical frame for integration research», *Integration and integration policies. Imiscoe network feasibility study* (pp. 3–31). Bamberg, Alemania: Foro Europeo para el estudio de las migraciones.
- Jacobo, M. (2016), «Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano». En C. Heredia (coord.), *El sistema migratorio mesoamericano*. Ciudad de México: El Colegio de la Frontera Norte/CIDE.
- López, G. (2022), «Infancias digitales y soledades migrantes». En A. Mojica y otros (coords.), *Niñas, niños y jóvenes en movilidades México-Estados Unidos. Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares* (pp. 57-70). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Martínez, J. (ed.) (2008), *América Latina y el Caribe: migración internacional, derechos humanos y desarrollo*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y El Caribe.
- Massey, D., Alarcón, R., Durand, J. y González, H. (1991), *Los ausentes: el proceso social de la migración internacional en el occidente de México*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017), *La frontera como método*. Barcelona: Traficante de Sueños.
- Micolta, A. (2007), «Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(5), pp. 163-200.
- Monroy, R. (2021), *Frontera, movilidades y flujos mixtos en Latinoamérica: caso Paso Canoas en la frontera entre Costa Rica y Panamá*. (Tesis doctoral en Humanidades). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mora, C. (2020), «La marcha de los flujos mixtos por Costa Rica a la luz de algunas teorías que describen las migraciones del S. XXI», *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 28(60). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198085852020000300095&lng=en&nr=iso&lng=en
- OACNUDH (2008), *Informe sobre los Indicadores para Promover y Vigilar el Ejercicio de los Derechos Humanos*. HRI/MC/2008/3
- OIM (2019), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Ginebra: ONU.
- (2021a), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Ginebra: ONU.
- (2021b), *La movilidad humana derivada de desastres y el cambio climático en Centroamérica*. Ginebra: ONU. <https://publications.iom.int/books/la-movilidadhumana-derivada-de-desastres-y-elcambio-climatico-en-centroamerica>
- (2023), *Contexto migratorio en Costa Rica y últimas tendencias. Reporte de situación: 2022*. Costa Rica: Organización de las Naciones Unidas.
- Olvera, J. (2016), Derechos humanos, educación y participación de la población migrante. En J. Olvera y N. Baca (coords.), *Continuidades y cambios en las migraciones de México a Estados Unidos* (pp. 25-43). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- ONU (2015), «Objetivo de 4. Educación de calidad». En *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- (2017), *Reporte de la migración internacional, 2017*. (Aspectos relevantes). Nueva York: ONU.
- (2018), *Documento final de la Conferencia intergubernamental del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. Asamblea General, Resolución 72/244. Rabat: ONU.
- (2019), «Informe del relator especial sobre los derechos humanos de los migrantes». En *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Asamblea General, Acta A/73/178/Rev.1, 12 de julio (pp. 3-20). Nueva York: ONU.
- Ordoñez, S. (2010), «El derecho a la participación de la población inmigrante», *Encuentro de Migraciones y Derechos Humanos*. Almería: Universidad de Almería.
- Panamá Explorer (2010), *Paso Canoas, Panamá: Blink International Inc*. <http://panamaexplorer.com/espanol/chiriqui/paso-canoas/>
- Portes, A. (2009), «Migración y cambio social, algunas reflexiones conceptuales», *Revista Española de Sociología*, 12, pp. 9-37.
- Portes, A., Guarnizo, L. y Landolt, P. (coords.) (2003), *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estado Unidos y América Latina*. Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Quílez, C. (2011), *La frontera entre Costa Rica y Panamá. ¿Qué grado de permeabilidad existe?* Barcelona: Medamérica.
- Román B. y Valdez, G. (2021), «Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: Así como vienen, se van», *Estudios Sociológicos*, 40(118), pp. 123–148.
- R4V. Plataforma de Coordinación Inter agencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2021), *Antecedentes del sector educativo*. Bogotá: ACNUR/OIM.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), (2019), *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica de la Secretaría de la Educación Pública*. Ciudad de México: SEP.

- Tapia, M. (2017), «Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate», *Estudios Fronterizos*, 18(37), pp. 61-80.
- UNESCO (2017), «Declaración de Buenos Aires». <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/declaracion-de-buenos-aires>
- UNICEF (2021), «AL, niños, niñas y adolescentes afectados por la migración», *Boletín de prensa Unicef. 7 de diciembre, Unicef-México*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/am%C3%A9rica-latina-y-el-caribecerca-de-35-millones-de-ni%C3%B1os-y-adolescentes>
- (2022), *Cartografías afectivas. Niñas y adolescentes migrantes, desplazadas y refugiadas en América Latina y el Caribe. Migrar es como volver a nacer*. Panamá: Unicef. <https://www.unicef.org/lac/media/34836/file/cartografiasafectivas.pdf>
- (2023), *Informe Anual 2022. Costa Rica Avanza con su Infancia*. San José: Unicef.
- Valdez, G. (2021), «Las familias que yo siento más: política antiinmigrante y familia», *Cacofonías desesperadas. Consecuencias de políticas migratorias transfronterizas* (pp. 237-251). Sonora: El Colegio de Sonora/ Universidad de Sonora.
- Vargas, E. (2023), «La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020», *Estudios Sociológicos*, 41(123), pp. 699-732.
- Vertovec, S. (1999), «Conceiving and Researching Transnationalism», *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), pp. 447-462.