

**Asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes migrantes
internos en la frontera noroeste de México****School Enrollment of Internal Migrant Children and Adolescents
on the Northwest Border of Mexico**Gladis Verdugo Núñez¹ y Eunice D. Vargas Valle²

RESUMEN

En el artículo se examina la relación entre la migración interna de NNA (niños, niñas y adolescentes) y la asistencia escolar en la entidad fronteriza de Baja California, México. Se combina el análisis de los microdatos del Censo de Población 2020 con la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes que atendieron a este sector entre 2015 y 2022. Los NNA migrantes internos presentan desventajas en la asistencia escolar, y las brechas aumentan si la migración es reciente y si los padres trabajan en la agricultura. Los docentes perciben que ser indígena es un factor protector de la asistencia escolar para los migrantes no recientes, pero de riesgo para los migrantes recientes; esto último coincide con las percepciones docentes. Así mismo, estos señalan que existen barreras tanto socioeconómicas como del contexto educativo que limitan la inserción escolar de estos migrantes. El Estado tiene aún pendiente garantizar el derecho pleno a la educación de los migrantes internos.

Palabras clave: 1. migración interna, 2. educación, 3. desigualdad, 4. México, 5. Baja California.

ABSTRACT

The article examines the relationship between internal migration of children and adolescents and school enrollment in the border state of Baja California, Mexico. This research combines the analysis of the 2020 Population Census microdata and semi-structured interviews with teachers who served this sector between 2015 and 2022. Internal migrant children have disadvantages in school enrollment, and the gaps increase if the migration is recent, and if the parents work in agriculture. Being indigenous is a protective factor for school attendance among non-recent migrants, but a risk factor among recent migrants; the latter is consistent with teachers' perceptions. Teachers point out that there are both socioeconomic and educational context barriers that limit the school integration of these migrants. The State still has to guarantee the full right to education for internal migrants.

Keywords: 1. internal migration, 2. education, 3. inequality, 4. Mexico, 5. Baja California.

Recepción: 21 de febrero, 2023

Aceptación: 6 de septiembre, 2023

Publicación web: 15 de enero, 2024

¹ Investigadora independiente, Países Bajos, gverdugo.mep2020@colef.mx, <https://orcid.org/0009-0002-9343-589X>

² El Colegio de la Frontera Norte-sede Tijuana, México, eunice@colef.mx, <https://orcid.org/0000-0002-6980-3077>



INTRODUCCIÓN

Dada la prominencia en los últimos años de la migración internacional hacia México, se han generado pocos estudios enfocados en la migración interna en el país (Cruz y Acosta, 2015). En particular, existe una necesidad de conocer los efectos de la migración interna en el bienestar social de las familias y, sobre todo, en la educación de los NNA (niños, niñas y adolescentes). Por migración interna se entiende el movimiento de las personas que atraviesan límites geográficos que ocurren dentro de México, ya sea entre entidades o municipios, y que implica un cambio de residencia permanente (Sobrino, 2010), aunque pudiera también darse el caso de migración circular, temporal o estacional (Zelinsky, 1971). El análisis y la comprensión del vínculo entre la migración interna de las familias y la escolarización de los hijos puede coadyuvar al diseño de políticas públicas enfocadas en los NNA en condiciones de vulnerabilidad y a la planeación de los servicios educativos en las regiones receptoras.

En México, existe desigualdad en la distribución de la riqueza y de las fuentes de empleo y, por ende, subsisten altos niveles de pobreza, salarios bajos y condiciones de vida precarias en algunas zonas, las cuales son las causas principales que obligan a familias a desplazarse de sus lugares de origen (Peláez y Espinosa, 2021; Rojas, 2011). Baja California es una de las entidades con mayor atracción migratoria de población en edad productiva, ya que ofrece distintas oportunidades laborales debido a su ubicación estratégica en la frontera noroeste de México con Estados Unidos (Peláez y Espinosa, 2021; Ybáñez y Alarcón, 2007). Destacan los trabajos u oficios que dan oportunidad a aquellas poblaciones con niveles bajos de escolaridad, ya sea en la industria maquiladora, los campos agrícolas o en el sector de servicios (Ramírez Romero *et al.*, 2006; Velasco Ortiz, 2013). Sobresalen también los flujos migratorios de población indígena hacia Baja California desde estados expulsores como Oaxaca, Guerrero y Chiapas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020; Vera y Durazo, 2020).

Distintas investigaciones han señalado que el movimiento migratorio interno trae consigo algunos problemas para los NNA que viven este fenómeno. Uno de estos es la discontinuidad educativa debido a los cambios en la estructura familiar, la pérdida de las redes de apoyo que tenían en la comunidad de origen y por las dificultades en el acceso escolar (Giorguli y Angoa, 2016; Peinador, 2005); así mismo, experimentan desafíos para la sobrevivencia económica y la adaptación sociocultural en el lugar de destino, sobre todo si la migración se da hacia un contexto de marginación y pobreza multidimensional (Juárez y Rodríguez, 2016; Peláez y Espinosa, 2021). Si bien la migración interna es predominantemente urbana (Romo *et al.*, 2013), en algunas entidades como Baja California las localidades periféricas urbanas o rurales son relevantes como áreas de destino de los migrantes internos, lo cual se observa en los resultados de esta investigación, y estas zonas suelen distinguirse por tener menor infraestructura escolar y escuelas de menor calidad que aquellas localizadas en áreas altamente urbanas (Giorguli *et al.*, 2010). Además, ante la precariedad en la que viven los NNA migrantes internos, estos pueden realizar trabajo doméstico o extra doméstico para ayudar a sus familias y así mejorar sus condiciones de

vida, lo cual compite con la escuela (Aguilar, 2009; Giorguli y Angoa, 2016; Juárez y Rodríguez, 2016).

El panorama educativo en Baja California ha mejorado a lo largo del tiempo, pero las deserciones en secundaria son persistentes y existe inequidad educativa al interior de la entidad (Secretaría de Educación de Baja California, 2022). Durante el ciclo escolar 2019-2020, la eficiencia terminal en este nivel se situaba en 90.9 por ciento, con un abandono intracurricular (al interior del ciclo) de 1.6 por ciento. En este mismo ciclo escolar, el abandono fue de 2.8 por ciento para Ensenada, mientras que Tijuana presentó uno por ciento. A partir de estas estadísticas educativas, cabe preguntar en qué medida la migración interna contribuye a los niveles de incorporación escolar de los NNA en la entidad, a pesar de la existencia de programas y proyectos educativos en favor de este sector que vive en condiciones de vulnerabilidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017; Juárez y Rodríguez, 2016; Rodríguez *et al.*, 2019).

En este artículo, el objetivo es analizar la relación entre la migración interna y la asistencia escolar de los NNA de 5 a 17 años en Baja California. Se utiliza una estrategia metodológica mixta que incluye el análisis de una encuesta y entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes. En la parte cuantitativa se utiliza el cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020); a partir de los microdatos censales se elabora estadística descriptiva para conocer los perfiles de los NNA migrantes internos y mediante la regresión logística multivariada se analiza la relación estadística entre la migración interna y la asistencia escolar. Se establece la diferencia entre migración reciente y no reciente: la primera se refiere a quienes han residido en otra entidad durante los cinco años previos al censo –marzo de 2015– (Romo *et al.*, 2013); el segundo tipo de migración abarca todos los años anteriores a esa fecha y es determinado a través del nacimiento en otra entidad.³ Además, estos datos se complementan con las entrevistas realizadas a 11 docentes (siete en escuelas generales rurales, dos en escuelas indígenas multigrado y dos en escuelas generales urbanas) quienes brindaron atención educativa a migrantes internos de 2015 en adelante en zonas periféricas o rurales de Ensenada, Baja California. En las entrevistas los docentes narran la situación educativa de estos estudiantes durante el período 2015-2020 y durante la pandemia COVID-19 (2020-2021).

En la primera parte de este artículo se describen brevemente los estudios empíricos y teóricos vinculados con la inserción educacional de los NNA migrantes internos. Posteriormente, se construye la estrategia metodológica utilizada, se definen las unidades de análisis en cada estrategia, las fuentes y los instrumentos de recolección de datos. En las dos siguientes secciones se presentan los resultados; se describen las características sociodemográficas de los NNA y los modelos de regresión sobre la asistencia escolar, y se analizan las entrevistas realizadas a los docentes con el fin de complementar la información estadística. En la conclusión, se triangulan los resultados de ambas metodologías y se discuten los principales hallazgos obtenidos.

³ Se detallan en la sección metodológica.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y ANTECEDENTES EMPÍRICOS DE LA EDUCACIÓN
DE LA NIÑEZ MIGRANTE INTERNA EN MÉXICO

En este artículo se parte de la perspectiva de la educación de la niñez migrante interna como un derecho, cuya garantía es obligación del Estado mexicano. Se reconoce también la influencia de la escasa oferta educativa adecuada a la realidad de esta población, el costo de oportunidad que encuentra la niñez migrante para estudiar en los contextos de acogida y el papel del trasfondo social de los padres en las trayectorias educativas de sus hijos.

Se sabe que la educación es un derecho universal y que su principal objetivo es el pleno desarrollo de la persona y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales (Resolución 217 [III-A] de 1948). Tomasevski (2004) explica que el cumplimiento del derecho a la educación se refleja en las obligaciones que tienen los gobiernos de garantizar las 4-A: que la educación sea asequible, que todo NNA pueda alcanzar el derecho a la educación al existir suficientes escuelas y programas de calidad; que sea accesible, que todo NNA en cualquier lugar pueda participar en la educación sin ser excluido; que sea adaptable, que la educación se ajuste a las necesidades e intereses de los NNA reconociendo sus contextos de vida; y que sea aceptable, que los contenidos y las formas de la educación valoren las características de los alumnos, su diversidad cultural y desventajas socioeconómicas.

De manera que, para garantizar el derecho a la educación, se requiere lograr una oferta educativa equitativa que permita la supervivencia escolar y la equidad en el logro educativo (Farrell, 2007). No obstante, esto queda a nivel de paradigma, ya que en México aún existe la desigualdad social y se siguen reproduciendo procesos discriminatorios, sobre todo en los grupos más vulnerables, como es el caso de los NNA migrantes internos (Bustos, 2018; Giorguli y Angoa, 2016; Juárez y Rodríguez, 2016; Rojas, 2011, 2019).

Por ejemplo, aunque los migrantes internos que participan de la migración rural-urbana pueden presentar ganancias en la escolaridad alcanzada debido al aumento en el acceso a mejores escuelas en los lugares de destino (Peinador, 2005), los migrantes internos que suelen vivir en áreas marginadas o alejadas de los centros urbanos –zonas periféricas y rurales– tienen acceso a escuelas de baja calidad dada la distribución desigual de la oferta educativa (Giorguli *et al.*, 2010; Rojas, 2011). Además, Juárez y Rodríguez (2016) advierten que, por lo general, los fondos para programas educacionales no llegan completos a las zonas rurales y que los docentes que atienden esas escuelas son los menos capacitados para enseñar. Pese a la importancia de los factores sociales, la escuela también es el punto de partida para la continuidad escolar. Si esta no tiene la infraestructura, la preparación docente y los libros de texto, para los NNA es difícil seguir estudiando.

Las limitaciones en la oferta y la calidad escolar se ven acompañadas de desafíos que se enfrentan en la demanda por la educación de los diferentes sectores sociales. Un primer concepto que es útil para entender cómo el contexto de desigualdad compite con la educación de la niñez migrante interna es el de capital humano. Este se refiere a las habilidades y competencias adquiridas con el tiempo que incrementan y potencializan la eficacia del trabajador (Acemoglu y

Autor, 2012); se relaciona directamente con la escolarización, ya que mientras más alto es el nivel educativo, mayores competencias y –teóricamente– mejores pronósticos de oportunidades laborales y salarios (Becker, 1983). Sin embargo, para las personas de escasos recursos –incluyendo a gran parte de los migrantes internos– acumular escolaridad para mejorar su capital humano es difícil, ya que la necesidad de trabajar los obliga a tomar una decisión costo-beneficio a corto plazo, donde dan preferencia a lo laboral sobre lo educativo (Giorguli y Angoa, 2016).

Además, más allá de la decisión de trabajar en lugar de estudiar, en la continuidad educativa podrían influir los capitales económicos –recursos financieros y materiales– y los capitales sociales de los padres –recursos que pueden ser movilizados a través de una red duradera de relaciones– que resultan de las desigualdades de clase intrínsecas en las sociedades y su reproducción (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 2009). Por ejemplo, debido a la falta de leyes que regulen la prohibición del trabajo infantil y vigilen su cumplimiento, algunas familias migrantes incorporan a los NNA en el trabajo extra-doméstico para cumplir sus objetivos económicos y/o atender necesidades apremiantes de alimentación, vivienda y salud, dejando en segundo plano la educación (Vera y Durazo, 2020). En este sentido, cuando el migrante interno no tiene un empleo o salario digno, se reducen los recursos económicos del hogar y, en consecuencia, las posibilidades para que los hijos sigan estudiando (Giorguli y Angoa, 2016; Peinador, 2005). De hecho, también un trabajo demandante de los padres o la reasignación de roles y responsabilidades de los miembros del hogar puede incrementar la necesidad de que los NNA migrantes internos realicen trabajo doméstico para ayudar a sus padres y, en consecuencia, dejen de asistir a la escuela (Giorguli y Angoa, 2016; Rojas, 2011).

Así mismo, el capital cultural de las familias también puede influir en la escolarización de los migrantes internos. El capital cultural se refiere a los recursos culturales que se van adquiriendo con el tiempo –no siempre de manera consciente–, que permiten tener cierto nivel social y pueden convertirse en capital social o económico. Las posturas culturales se pueden reproducir; por ejemplo, ciertos individuos que viven en espacios intelectualizados y privilegiados tienen altas aspiraciones educativas, mientras que otros con menos recursos viven en contextos donde la educación es ajena e incluso opuesta a las instituciones sociales (Bourdieu, 2011). Uno de los espacios principales, además del familiar, donde se genera el capital cultural y el capital social de los NNA, es la escuela. La misma escuela puede reproducir la cultura dominante y establecer jerarquías sociales al no realizar acciones afirmativas para contrarrestarlas. Juárez y Rodríguez (2016) comentan que uno de los principales problemas que enfrentan los NNA en zonas rurales es que las desventajas en sus contextos de vida no son consideradas en políticas efectivas enfocadas a reducir la inequidad educativa.

La escuela tiene un papel clave para una integración sociocultural exitosa de los migrantes en el destino. Se sabe que la migración interna en realidad es decisión de los adultos, por lo que los NNA experimentan una serie de rupturas a causa de ese movimiento, como tener que dejar su escuela para integrarse a una nueva, lo cual puede influir en el abandono escolar (Giorguli y Angoa, 2016). La evidencia muestra que en México existe violencia y discriminación por el origen étnico, el color de la piel y la clase social de los migrantes dentro de la misma escuela (Velasco Ortiz y

Rentería, 2019). Es en el aula donde los alumnos llegan a reproducir discursos de estereotipos estigmatizantes construidos social e históricamente por adultos hacia los NNA (Bustos, 2018). Por ello, tanto Giorguli y Angoa (2016) como Velasco Ortiz y Rentería (2019) llegan a la conclusión de que se necesita implementar un enfoque intercultural dentro de esta, donde se enseñe a respetar y a tolerar las diferencias culturales, y elaborar planes para la integración de los NNA migrantes internos e indígenas.

En diversos estudios demográficos, a partir de muestras representativas a nivel nacional, se ha encontrado que la relación estadística de la migración interna de NNA con la asistencia escolar es negativa (Giorguli *et al.*, 2010) y positiva con el abandono escolar en el nivel básico en medios urbanos (Giorguli y Angoa, 2016). Por ejemplo, la tasa de asistencia escolar de la población de 14-18 años se asoció negativamente a la tasa de migración interna neta en municipios semiurbanos y urbanos, sugiriendo una mayor discontinuidad educativa en contextos de atracción migratoria (Giorguli *et al.*, 2010).

Otras investigaciones basadas en estudios de caso también han evidenciado la desventaja educativa de los migrantes internos. Velasco Ortiz (2013, p. 196) a partir de una encuesta representativa en el Valle de San Quintín,⁴ encontró que en 2003 “mientras en las colonias 13 por ciento de los niños entre 6 y 14 años no asiste a la escuela, en los campamentos la no asistencia es mucho mayor, pues alcanza 33 por ciento”. Si bien la inasistencia escolar de los migrantes internos era alta, una vez que había un asentamiento, la inserción escolar mejoraba. Este mismo estudio pudo demostrar que el hecho de ser indígena aumentaba la posibilidad de no asistir a la escuela en los campamentos, pero no de manera significativa en las colonias.

Por su parte, en escuelas indígenas de Baja California, Solís *et al.* (2023) también observan que la migración interna ejerce un efecto negativo en el desarrollo educativo de los NNA. Es común que, en cualquier momento del ciclo escolar, las familias soliciten el ingreso de sus hijos en una escuela distinta a la que habían sido inscritos inicialmente. Aunque el acceso a la educación es un derecho universal para todos los NNA, los autores encontraron que no siempre se cumple en este contexto.

Otro grupo de estudios se enfoca en los indicadores educativos de los hijos de jornaleros agrícolas, una parte de los cuales son migrantes que se establecen en viviendas aledañas a los campos agrícolas. Vera y Durazo (2020), a partir de datos del INEE, hallaron en el año 2019 que al menos 8 de cada 10 NNA hijos de jornaleros agrícolas nunca asistieron a la escuela en educación básica o la abandonaron. Por su parte, Rojas (2019) –al analizar las trayectorias educativas de 26 estudiantes de secundaria en escuelas para migrantes– evidenció que 15 por ciento de estos estudiantes presentaban rezago en grados por reprobación, abandono temporal o repetición, debido a la falta de calidad y por la rigidez de los programas educativos, dificultades de adaptación social y cultural a la escuela y al trabajo infantil. Además, Rodríguez *et al.* (2019) documentaron que la

⁴ Localidad que formó parte de Ensenada hasta 2020, especializada en la agricultura de exportación.

mayoría de los estudiantes en escuelas para migrantes salen de la secundaria sin dominar los niveles mínimos de aprendizaje.

Por consiguiente, en este artículo se plantea el supuesto de que la migración interna, especialmente la reciente en Baja California, expone a los NNA de 5 a 17 años de edad a una menor asistencia escolar con respecto a los no migrantes internos, y que estas desventajas se intensifican cuando alguno de los padres es indígena o se dedica al trabajo agrícola. Así mismo, los alumnos de reciente arribo se encuentran en un ambiente familiar de bajo capital cultural y un ambiente escolar ajeno, con limitados recursos materiales y académicos que afectan negativamente su retención escolar.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico seleccionado para esta investigación fue mixto. Incluyó el análisis de una base de datos disponible públicamente y la realización de entrevistas semi-estructuradas. Se triangularon los resultados de ambos métodos para respaldar deducciones más sólidas. Se optó por usar una perspectiva teórica “transformadora” (Klingner y Boardman, 2011, p. 192), con la idea de que los datos cualitativos proporcionen una mejor comprensión de los resultados cuantitativos.

Estrategia cuantitativa

La fuente de información utilizada para el análisis cuantitativo fue el cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 que se levantó en marzo de 2020, a partir de una muestra representativa a nivel nacional, estatal y municipal. La submuestra utilizada fue de 15 544 NNA entre 5 y 17 años residentes de Baja California, de los cuales 89.7 por ciento no eran jefes de hogar y tenían información relacionada con las variables de interés (2 490 eran migrantes internos no recientes y 1 065 migrantes recientes). A estos casos se unió la información de los padres a través del identificador del padre o la madre y de la vivienda a través del identificador del hogar.

La asistencia escolar fue la variable dependiente y se determinó a través de la pregunta que formula el censo: “¿[Nombre] asiste actualmente a la escuela?”, cuya respuesta está compuesta por dos categorías: sí o no (Inegi, 2020). El censo de población mide la inserción escolar a través de esta pregunta para saber si el alumno está estudiando (Giorguli *et al.*, 2010), sin especificar la frecuencia de la asistencia. La inasistencia, por el contrario, puede indicar interrupción temporal o permanente en la trayectoria escolar.

La principal variable explicativa fue la migración interna de los NNA estimada de forma indirecta a nivel interestatal (Partida, 2015; Romo *et al.*, 2013). Esta contó con tres categorías: a) *reciente*, con residencia de cinco años en una entidad diferente a la de su residencia actual, con base en la pregunta: “Hace cinco años, en marzo de 2015, ¿en qué estado de la república o en qué país vivía [Nombre]?”; b) *no reciente*, con residencia en la misma entidad hace cinco años, pero nacido en una entidad diferente a la actual, según la pregunta: “¿En qué estado de la república mexicana o en qué país nació [Nombre]?”; y c) *no migrantes internos*, con residencia en Baja

California en marzo de 2015 y nacimiento en el mismo estado, considerando la posibilidad de permanencia en la entidad.

Es importante notar que esta definición de migración interna a partir del censo poblacional, aunque permite la estimación indirecta de este fenómeno, presenta limitaciones (Partida, 2015; Sobrino, 2010). En primer lugar, la fuente es una encuesta basada en las viviendas habitadas, por lo tanto, no cuenta con información de las personas en tránsito migratorio o migración temporal. En segundo lugar, una persona que vive en un lugar diferente al natal o con residencia de cinco años o menos es considerada migrante, pero esto no refleja el historial migratorio completo del individuo. Así mismo, no es posible ubicar temporalmente la migración, a excepción de la migración en el último lustro, lo que dificulta conocer los cambios en las condiciones socioeconómicas y características de los migrantes a lo largo del tiempo.

También se añadieron el oficio de los padres y la condición indígena como variables explicativas que interactúan con la migración interna. Para el oficio no solo se incluyó el empleo agrícola, sino también se exploró la comparativa que arrojaba el trabajo en la maquila de los padres o las madres, el cual es el oficio principal de los migrantes internos (Inegi, 2020). Para la condición indígena se consideró si el padre o la madre hablaban una lengua indígena, así como su pertenencia a un grupo indígena. Si el NNA tenía alguna de estas características étnicas, se le clasificó como indígena. Las variables de control utilizadas fueron el sexo, la edad, la escolaridad de los padres,⁵ la estructura familiar (si viven con ambos padres, con uno o con ninguno), el hacinamiento en la vivienda (más de dos personas en cada cuarto), el número de bienes dentro de esta⁶ y la condición rural.

Se elaboró el análisis estadístico de acuerdo con la condición de migrante interno; se calcularon los porcentajes de la asistencia escolar por grupos de edad; se describieron las características sociodemográficas de los NNA, y se exploraron las relaciones bivariadas de las variables independientes con la variable dependiente. Todas las variables planteadas fueron estadísticamente significativas para la asistencia escolar (véase el cuadro 2) y mejoraron la bondad de ajuste del modelo multivariado con base en pruebas de razones del logaritmo de verosimilitud (Powers y Xie, 2000). No obstante, en los modelos multivariados se excluyó la condición rural porque se encontraba correlacionada con el nivel educativo de los padres.

Se usó la regresión logística para estimar la relación estadística entre la inmigración interna y la asistencia escolar –variable dependiente–. Se presentó el $\exp \beta$, la razón entre los momios⁷ de estar o no inserto en la escuela para las categorías de las variables independientes, respecto a la categoría de referencia (Powers y Xie, 2000). La expresión $(\exp \beta - 1) \times 100$ se interpreta como

⁵ Se tomaron los años de escolaridad de la madre y se complementó con los del padre en caso de ausencia de la madre, y con los del jefe de hogar en caso de la ausencia de ambos padres.

⁶ Se refiere a los bienes o servicios con que cuenta la vivienda: refrigerador, televisión, computadora, teléfono fijo, teléfono celular, Internet, lavadora, automóvil, televisión de paga, servicios para ver películas, videojuegos y/o horno de microondas.

⁷ La probabilidad de que ocurra determinado resultado, entre la probabilidad de fracaso.

el porcentaje de cambio en los momios de las categorías de la variable dependiente, libre del efecto de otras covariables. Las $\exp \beta$ menores a la unidad indican una relación estadística negativa, mientras que las mayores a la unidad muestran una asociación positiva.

Estrategia cualitativa

Se analizaron las percepciones de los docentes para poder comprender las experiencias de los NNA en relación con la inserción educativa. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en febrero y marzo de 2022 a partir del muestreo de la bola de nieve. Se buscaron docentes que prestaran servicios en las zonas rurales o periurbanas de Ensenada, Baja California, y que tuvieran experiencia en atender migrantes internos recientes en sus aulas en un período reciente (de 2015 en adelante). Dos docentes de dos diferentes escuelas aceptaron la entrevista y ellos mismos recomendaron a otros.

Las entrevistas se hicieron tanto presenciales como en línea, dado que a la mitad del trabajo de campo el sistema educativo estatal regresó a la modalidad presencial, debido al cierre temporal provocado por la pandemia del COVID-19. En las entrevistas, los docentes relataron sus experiencias educativas antes de la pandemia (2015-2020), durante y después de este cierre. Por confidencialidad, los nombres de los profesores se mantienen anónimos y se utilizan pseudónimos.

Se realizaron entrevistas a 11 docentes (siete mujeres y cuatro hombres) distribuidos en diferentes niveles educativos, zonas (ocho en rural y dos en periurbana) y tipos de escuelas (dos indígenas multigrado y el resto generales). Lupita y Mariana eran profesoras en un preescolar en San Antonio de las Minas, mientras que Noé pertenecía a una primaria en Valle de Guadalupe (Francisco Zarco). En la delegación del Real de Castillo, Sara y Grecia eran maestras en escuelas de nivel secundaria y preescolar, respectivamente. En Valle de la Trinidad, Pedro enseñaba en una primaria. En Maneadero se encontraron cuatro profesores: David y Jennifer en escuelas indígenas multigrado de nivel primaria, Beatriz en una primaria y Joel en una secundaria, ambas de tipo general. Además, la profesora Raquel formaba parte del equipo de un programa dirigido a NNA migrantes internos. En promedio, estos docentes acumulaban entre 8 y 30 años de experiencia laboral, ya sea frente a grupo o como directores. De los 11 docentes, tres (Lupita, David y Jennifer) también tenían experiencia en dirección escolar.

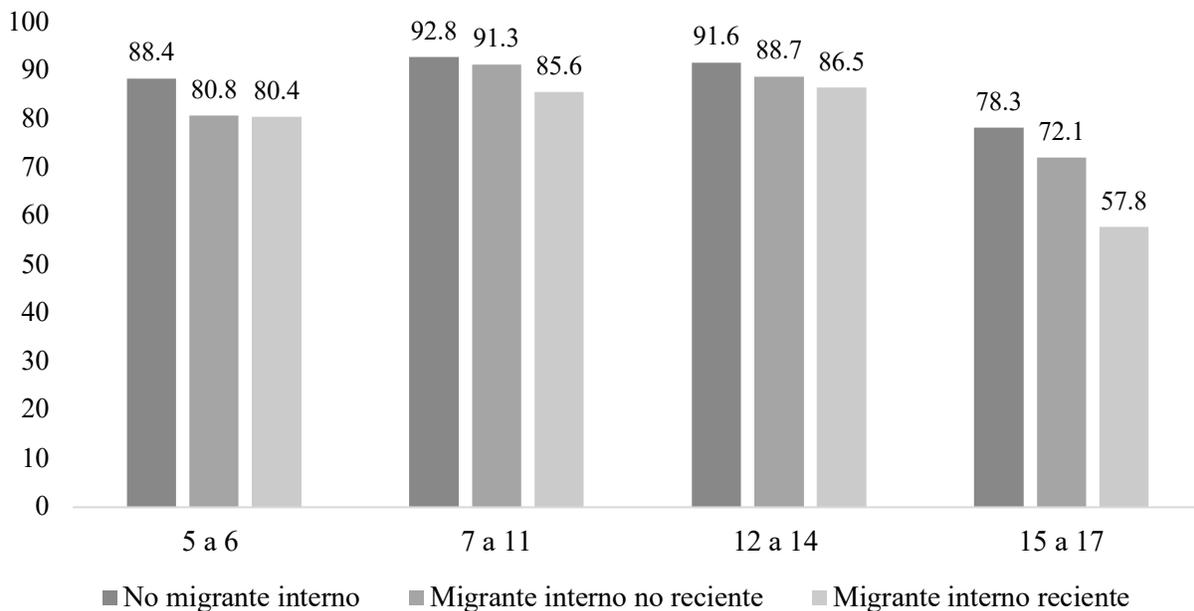
En las entrevistas a los docentes se les preguntó su información básica, los ámbitos escolares (los rasgos de las escuelas o salones de clase, y sus recursos) y los procesos educativos que experimentan los estudiantes migrantes internos, así como las características sociodemográficas de estos alumnos, el idioma que hablan, dónde y cómo viven, y qué actividades alternativas a la escuela realizan. Por último, se exploró cómo son los capitales de las familias (cultural y socioeconómico), y especialmente si sus ocupaciones influyen en los procesos educativos de la niñez migrante.

RESULTADOS

*Desventajas educativas y sociodemográficas
de los NNA migrantes internos*

En la gráfica 1, se presenta la asistencia escolar de los NNA en Baja California por edad y condición de migración interna. A partir de los siete años, entre los migrantes internos recientes la asistencia escolar es menor que entre los no recientes y los no migrantes, especialmente en el rango de entre los 15 y los 17 años. En estas edades solo 57.8 por ciento de los migrantes internos asiste a la escuela, con una brecha de 14.3 puntos porcentuales respecto a los migrantes no recientes, y de 20.5 puntos porcentuales respecto a los no migrantes.

Gráfica 1. Asistencia escolar por grupos de edad y condición de migración interna de los NNA en Baja California, México



Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020).

También sobresale la baja asistencia escolar de los migrantes internos en el grupo de edad de cinco a seis años, en comparación con los no migrantes. En total, 80.4 por ciento de los migrantes internos recientes asiste a la escuela; esta cifra es similar a la de los migrantes no recientes, respecto a 88.3 por ciento de los no migrantes. Es importante notar que, a partir de los 12 años de edad, los migrantes internos no recientes también presentan desventajas en asistencia escolar respecto a los no migrantes.

En el cuadro 1, se analizan las características socioeconómicas y demográficas de los NNA por condición de migración interna. Los migrantes internos recientes se concentran más en los menores de 12 años, mientras que los migrantes internos no recientes son de mayor edad, en contraste con los no migrantes. En cuanto a las características de los hogares, la mayoría de los migrantes

internos recientes viven con la madre o sin ambos padres, en comparación con los no migrantes. También se observa que el capital humano de los padres de los migrantes internos (recientes o no recientes) es menor que entre los no migrantes. Así mismo, entre los migrantes internos el porcentaje de los que tienen padres indígenas es mayor, especialmente los recientes. En cuanto al trabajo de los padres, sobresale que el trabajo agrícola es ligeramente más común entre los migrantes internos recientes y no recientes, y el trabajo en la maquila sobresale entre los migrantes internos recientes con respecto a los no migrantes.

Cuadro 1. Perfil demográfico y socioeconómico de los NNA por condición de migración interna, Baja California, México (promedios).

VARIABLES	No migrante interno (%)	Migrante interno no reciente (%)	Migrante interno reciente (%)	Total
Hombre	51	49.8	51	50.9
Grupo de edad				
5 a 6	15.2	7.3	17.7	14.6
7 a 11	39.1	34	41.8	38.8
12 a 14	24	26	20.4	24
15 a 17	21.6	32.6	20.1	22.6
Corresidencia con padres				
Sin ambos padres	4.9	5.5	5.9	5
Solo con el padre	3.6	4.3	3.1	3.6
Solo con la madre	27.6	28	32.1	28
Con ambos padres	63.9	62.2	58.9	63.4
Años de escolaridad de los padres				
0 a 8	24.2	28.1	27.8	24.8
9 a 11	40.8	42.8	45.4	41.3
12	19.2	19.2	17.1	19.1
13 o más	15.8	9.9	9.8	14.8
Condición indígena de los padres	9.6	13	19.1	10.6
Ocupación de los padres				
Trabajo agrícola	3.6	5.8	4.9	3.9
Maquila	14.6	15.4	22.3	15.2
Hacinamiento	45.7	55	64.8	47.9
Promedio de bienes en hogar	8.2	7.5	6.6	8
Vivienda propia	69.6	49.9	25.1	64.7
Rural (2 500 a 14 999 habitantes)	11.6	15.7	15.1	12.2
n	11 989	2 490	1 065	15 544

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020).

En cuanto a las características de la vivienda, los migrantes internos recientes tienden a vivir más en hacinamiento que los migrantes no recientes y los no migrantes. El capital económico se puede ver también reflejado en los bienes del hogar, donde la media es más baja para los migrantes internos con 6.6 de los 12 bienes medidos a través de la variable, respecto a 8.2 bienes promedio entre los no migrantes. Solo un cuarto de los migrantes internos recientes y la mitad de los no recientes poseen vivienda propia, en contraste con casi 70 por ciento de los no migrantes. Por último, es importante notar que un mayor porcentaje de migrantes internos se ubica en localidades con menos de 15 000 habitantes (rurales o periurbanas), en comparación con los no migrantes.

Factores sociodemográficos y estructurales de la asistencia escolar

Los modelos de regresión logística permiten evaluar el nivel de relación estadística que existe entre la asistencia y la migración interna. Como se observa en el cuadro 2, el modelo multivariado confirmó la asociación negativa de la migración interna con la asistencia escolar, libre del efecto de los perfiles sociodemográficos. Se encontró que entre los migrantes internos recientes era 39 por ciento menos probable asistir a la escuela ($[1-0.61]*100$), y entre los migrantes no recientes era 17 por ciento menos probable que entre los no migrantes ($[1-0.83]*100$). En cuanto al sexo y la edad se encontró lo esperado: los hombres (versus las mujeres) y aquellos en los grupos de edad de 5 a 6 años o de 15 a 17, versus aquellos de 7 a 11 años, presentaron menor asistencia escolar. Se revisó la interacción del sexo con la migración interna, pero no marcó diferencias significativas en la asistencia escolar. Respecto a las características familiares, la asistencia escolar se incrementó a mayor escolaridad de los jefes del hogar, cuando los NNA vivían con los padres –especialmente con la madre o con ambos–, y cuando los padres eran indígenas. En cambio, el trabajo de los padres en la agricultura y la maquila se asociaron negativamente a la asistencia escolar. En cuanto a las características de vivienda, aquellos que presentan condiciones de hacinamiento tuvieron menor asistencia escolar que quienes no las tienen, mientras que la posibilidad de asistir a la escuela fue más alta a mayor número de bienes y cuando se reside en vivienda propia.

Cuadro 2. Razones de momios de la asistencia escolar de acuerdo con variables selectas (modelo logístico). Población 5 a 17 años, Baja California, México

Variables	Asistencia escolar	
	Bivariado	Multivariado
Hombre (Mujer)	0.85***	0.85**
Migración (No migrante)		
Migración interna no reciente	0.64***	0.83***
Migración interna reciente	0.47***	0.61***
Grupos de edad (7 a 11)		
5 a 6	0.58***	0.55***
12 a 14	0.84***	0.83***
15 a 17	0.27***	0.25***
Corresidencia con padres (sin padres)		
Solo con el padre	1.80***	1.30***
Solo con la madre	2.14***	1.53***
Con ambos padres	2.14***	1.64***
Años de escolaridad de los padres (0 a 8)		
9 a 11	1.83***	1.57***
12	3.09***	2.21***
13 o más	3.93***	2.29***
Condición indígena de los padres (No)	1.34 ⁺	1.77***
Padres en agricultura (No)	0.75***	0.93***
Padres en maquila (No)	0.83***	0.88***
Hacinamiento (No)	0.73**	0.92***
Bienes en hogar	1.18***	1.13***
Vivienda propia (No)	1.50***	1.25***
Rural (2 500 a 14 999 habitantes)	0.95***	---
Constante	---	1.99***
Pseudo R2	---	0.21***
Log-Likelihood	---	-238 054

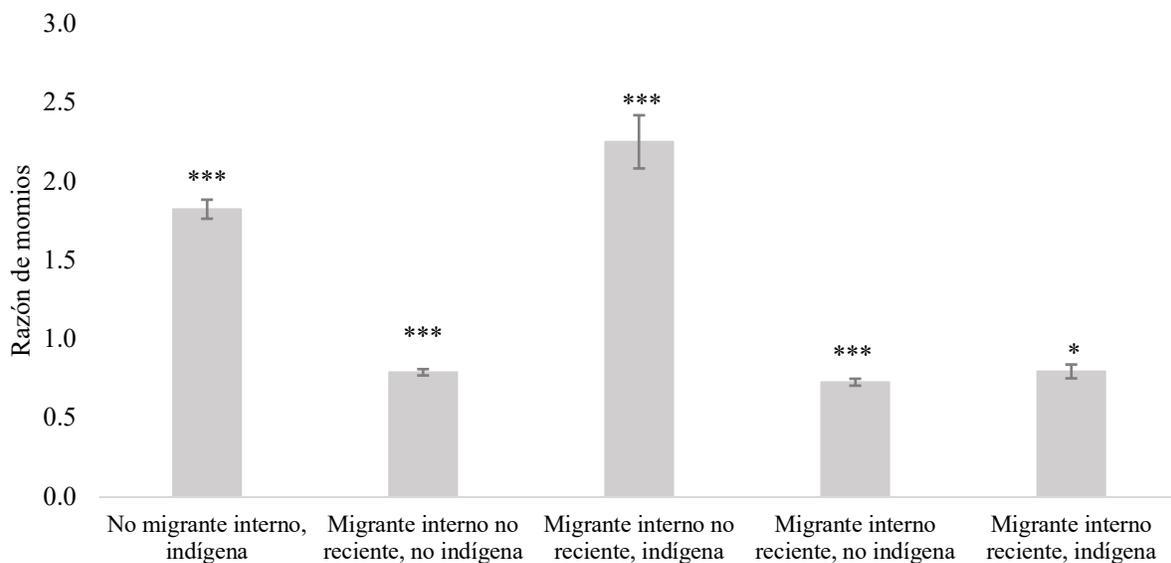
Nota: ***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05; +p < 0.1; categoría de referencia entre paréntesis.

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020).

Enseguida se profundizó en las desigualdades de la asistencia escolar de los migrantes internos mediante interacciones de la variable de migración con las de condición indígena y ocupación de los padres, comparando el trabajo agrícola con el empleo en maquila. Los migrantes internos recientes presentan una concentración en la categoría de indígenas y en el trabajo agrícola o la maquila, por lo que resulta importante saber si estas características conservan la misma relación desventajosa con la asistencia escolar, independientemente del tiempo que tienen residiendo en Baja California.

A pesar de que, según los modelos bivariado y multivariado, el hecho de ser indígena actúa en general como un factor protector de la asistencia escolar, los hallazgos de la interacción entre la migración interna y el tener padres indígenas (significativa en pruebas de razones del logaritmo de verosimilitud $p < 0.001$) muestran que esto no ocurre entre los migrantes internos recientes (gráfica 2). La relación entre ser indígena y la asistencia escolar es positiva tanto entre no migrantes como entre los migrantes internos no recientes. Sin embargo, entre los migrantes recientes, ser indígena no tuvo un efecto protector en la asistencia escolar. Los indígenas migrantes internos recientes están en desventaja educativa (la razón de momios es mucho menor a la unidad y muy similar a la de los no indígenas).

Gráfica 2. Razones de momios de la asistencia escolar por migración interna y condición indígena de los padres. Población 5 a 17 años, Baja California, México

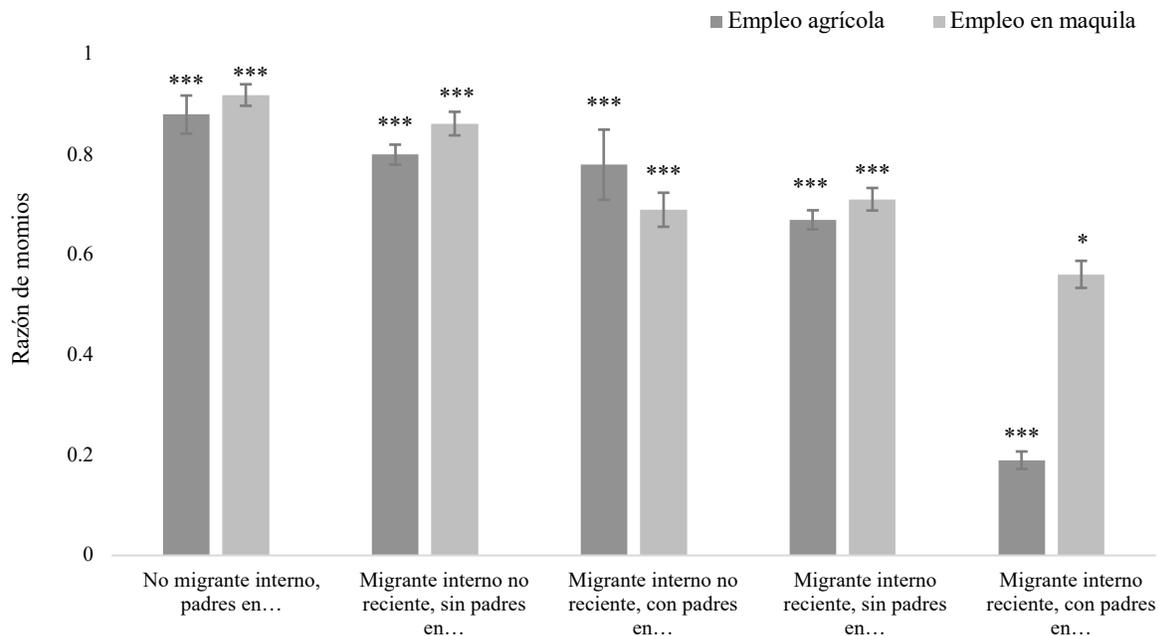


Nota: *** $p < 0.001$, * $p < 0.05$; categoría de referencia=No migrantes internos, no indígenas; razones derivadas del modelo multivariado, mismas covariables de cuadro 2; línea indica intervalos de confianza.

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020).

En la gráfica 3 se muestra la interacción de la migración interna con el empleo agrícola y en la maquila de los padres. En general, los NNA cuyos padres tienen un empleo agrícola o trabajan en la maquila tienen menor probabilidad de ir a la escuela que aquellos con padres en otras ocupaciones (razones de momios menores a la unidad en todos los casos), y la asistencia escolar es aún menor cuando son migrantes internos recientes. Entre los migrantes internos recientes, el efecto reductor del empleo agrícola de los padres en la asistencia escolar de los hijos es mayor que el del empleo en la maquila.

Gráfica 3. Razones de momios de la asistencia escolar por migración interna y empleo de los padres. Población 5 a 17 años, Baja California, México



Nota: *** $p < 0.001$, * $p < 0.05$; categoría de referencia=No migrantes internos, sin padres en...; razones derivadas de modelo multivariado, mismas covariables de cuadro 2; línea indica intervalos de confianza.

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2020).

Percepciones de los docentes respecto al contexto social y escolar de los NNA migrantes internos en Baja California

En este apartado, se presentan los hallazgos de las entrevistas con los docentes en Ensenada, Baja California. Este municipio fue seleccionado debido a que su extensión rural y semiurbana es grande y porque cuenta con vinícolas, rancherías, ganaderías y agricultura en general.

a) Características sociodemográficas de los alumnos migrantes internos

Los alumnos migrantes internos que los profesores identificaron eran originarios de diferentes entidades, de mayor a menor importancia: Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Sinaloa, Sonora, Guerrero, Estado de México, Nayarit, Veracruz y Puebla. También los docentes notaron algunos NNA de otros municipios de Baja California, en particular de ejidos del Valle de Mexicali y de San Quintín.

De acuerdo con los docentes, las condiciones de residencia de los alumnos migrantes internos eran precarias. Dijeron que algunos de sus alumnos tienen casas de una sola habitación, donde viven parejas e hijos. “Manejan mucho las casitas triplay o de madera con techos de plástico” (Sara, comunicación personal, 15 de febrero de 2022). Por otro lado, la profesora Jennifer dijo que “son de madera, una que otra es de material [...] son las mentadas ‘pichoneras’ [...] son las que

traen los americanos” (Jennifer, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).⁸ Además, por su marginación y escasez económica, muy pocos alumnos tienen acceso a Internet, a pesar de haber sido una herramienta fundamental durante el cierre escolar por el COVID-19. La Mtra. Raquel afirmó: “son lugares donde muchos no tienen acceso a la tecnología [...] y sin importar si se encuentran en un campamento o en condiciones paupérrimas [...] nuestro alumno tiene que tener las mismas condiciones que todos los niños” (Raquel, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

El principal empleo identificado por los profesores fue el agrícola, seguido por aquellos que se dedicaban a la preparación de alimentos. Debido a las condiciones laborales precarias, los profesores observaron que existía racismo hacia los inmigrantes. Por ejemplo, Lupita y Mariana de San Antonio de las Minas indicaron que los padres de familia trabajan en las vinícolas como agricultores, cuidando los ranchos, las cabañas o fincas y también en las cocinas de los restaurantes: “Padres de familia me han comentado lo maltratados que son por sus jefes, que existe un racismo hacia ellos, se sienten atacados, pero siguen trabajando” (Lupita, comunicación personal, 18 de febrero de 2022).

Una de las percepciones comunes de los profesores es que la mayoría de los padres de familia tienen poca educación formal y algunos no saben leer ni escribir. Los docentes también observaron que entre los NNA migrantes internos había hablantes de lenguas indígenas, la mayoría de origen mixteco y zapoteco. La profesora Jennifer, quien es de origen mixteco y habla la lengua, apuntó:

Casi todos los padres [de mis estudiantes] hablan una lengua indígena, el 90 por ciento, los niños también, solo que a ellos les da vergüenza. Uno que otro niño sí te lo habla, pero los demás no lo quieren hablar (Jennifer, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

Ella intentaba fomentar el mixteco con sus alumnos practicándolo en sus clases, pero notaba que los niños se cohibían al hablar y que preferían no usarlo.

También los docentes lograron detectar que algunos de los NNA migrantes internos tenían experiencias laborales desde que estaban finalizando la primaria. Los trabajos más comunes eran el doméstico, para las niñas, y el de jornalero o peón para los niños. Los docentes determinaron que esto sucede porque los padres requieren ayuda de los hijos en el campo o los ranchos y, sobre todo, en sus propias casas. Jennifer comenta:

es frecuente que los niños y niñas trabajen sobre todo si son de quinto y sexto de primaria, ya que si estos son más pequeños las empresas evitan contratarlos [...] Eso sí, todos le ayudan a la mamá a hacer algunas actividades que sobrepasan las horas [...] sobre todo las niñas, los niños son muy machistas (Jennifer, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

⁸ La profesora hace alusión a las casas para las poblaciones marginadas que construyen asociaciones civiles y religiosas de Estados Unidos.

Por su parte, el maestro David confirmó que existen diferencias de género y que los usos y costumbres de las familias de los NNA migrantes siguen siendo un obstáculo para la continuidad escolar. Los niños desertan más rápido la escuela para incorporarse al trabajo agrícola, pero la situación de las niñas es más preocupante porque ellas tienen fuertes cargas domésticas e incluso se dan casos de venta de niñas.

[A] las niñas desde los 10 años [las familias] están planeando venderlas o hacer un intercambio con ellas. Tuvimos que hacer nosotros una intervención [...] nos pidieron apoyo las muchachitas porque o se salían de la casa o las iban a vender [...] al final pudimos rescatar a una, ya la iban a vender por 50 mil pesos (David, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Con base en la perspectiva de los docentes, esto es promovido por las mismas comunidades de origen de los migrantes con ascendencia indígena. Los usos y costumbres tienen injerencia en las decisiones de vida tomadas por los padres migrantes internos en perjuicio del futuro de sus mismas hijas.

b) Los recursos en las escuelas de la niñez migrante

En la entrevista se evidenció la desigualdad educativa que se experimenta en las escuelas a donde asiste la niñez migrante. Pedro, David y Mariana señalaron que era necesario un salón de clases más grande (tenían entre 35 y 38 estudiantes antes de la pandemia), e infraestructura y material para poder dar una atención más personalizada y adecuada a los NNA migrantes internos, por diversas razones. Una es que, debido el asentamiento de los migrantes internos en las colonias, la cantidad de niños fue incrementando y no se habían construido más salones. Pedro señaló que el salón “ya le queda pequeño” para los alumnos que recibe (Pedro, comunicación personal, 22 de febrero de 2022). David explicó, por su parte, que no contaban con aulas suficientes y que llegó el momento en que ya no cabían los niños:

Se tuvo que buscar, y pues la iglesia de la comunidad [...] facilitó las instalaciones para buscar los espacios necesarios para la atención de los niños tanto de preescolar, primaria y secundaria [...] Mientras que en la otra escuela [en el área urbana] en la que estoy trabajando como director, sí se cumplía la capacidad por aula (David, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Otra razón de la saturación de las aulas es la movilidad a lo largo del año. Mariana dijo que cuando los estudiantes llegan a mitad de ciclo escolar puede ser un problema la falta de espacio en ciertos grados de su escuela, ya que ocasionalmente tienden a concentrarse en algún grado, pero no se le puede negar la entrada a ningún NNA porque es su derecho.

Al momento de indagar sobre el tema de la pandemia, se les preguntó a los profesores si habían tenido los recursos para dar continuidad a la enseñanza entre las poblaciones migrantes y la mayoría dijeron que sí, no obstante, dudaron que la comunicación hubiera sido efectiva. Se utilizaba la aplicación WhatsApp como primer medio de comunicación, pero la mayoría no tenía un teléfono inteligente o solo tenían uno para toda la familia y no estaba disponible para los hijos.

La mayoría de los profesores optaron por entregar cuadernillos y libros de texto a los padres con un horario para entregarlos en la escuela. Sin embargo, muchos padres no se presentaban y los mismos docentes iban a recoger los cuadernillos a sus casas.

El profesor David contó sobre la baja escolaridad de los padres:

aún con cuadernillos y grupos de WhatsApp fue muy mínima la respuesta [...] hubo libros de texto que se recogieron y estaban en blanco, pero también fue porque los padres simplemente no tienen la capacidad de interpretar las instrucciones a los niños (David, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Como se sabe, el papel que desempeñan la escuela y los maestros en la educación es importante, pero el apoyo de los padres en este proceso fue fundamental durante la pandemia, pues llevaban las actividades escolares a sus casas.

Otro hallazgo fue que los docentes que atienden a los NNA migrantes internos no tienen conocimiento de algún programa que pueda enfocarse en las necesidades de este tipo de estudiantes, como era el caso de los programas PAPEM (Programa de Atención Educativa a la Población Escolar Migrante) que funcionó hasta 2021 o del Pronim (Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes) que estuvo activo hasta 2019, con los cuales se hacía entrega de recursos materiales a las escuelas y se hacían adecuaciones curriculares para la inclusión de la niñez migrante. En cambio, algunos docentes expresaron que el PETC (Programa de Escuelas de Tiempo Completo)⁹ sería una buena opción para la niñez migrante interna, ya que les convendría estar más tiempo en la escuela mientras sus padres trabajaban, pero desgraciadamente dicho programa no había llegado a todas sus escuelas en las zonas semi-urbanas o rurales. Por ejemplo, Lupita comentó: “Lo teníamos y es beneficioso porque así los niños terminan más tiempo aprendiendo y comen bien, a sus horas, sin necesidad de que tenga que cuidarlo el hermanito de primaria por más tiempo” (Lupita, comunicación personal, 18 de febrero de 2022). Por su parte, el profesor David expresó que era necesario: “que los programas [compensatorios] no lleguen solamente a las escuelas que están en áreas más accesibles, sino que también en las áreas rurales, con nosotros, hay niños que tienen hambre y también ganas por aprender” (David, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

c) Procesos educativos de la niñez migrante

De acuerdo con los docentes, el ser migrante interno puede incidir en las trayectorias escolares, dependiendo del interés de los padres en la educación, tal como se encontró en el modelo estadístico. Al respecto, la maestra Grecia comentó que ha habido casos de aprovechamiento escolar exitoso con madres que cuidan a sus hijos e intervienen en su educación. Sin embargo, también se experimenta el escenario opuesto, con padres migrantes internos que se dedican a trabajar y descuidan a sus hijos. “La niña no ha podido aprender, no hace sus tareas [...] ella y sus

⁹ PETC tiene la finalidad de buscar fortalecer la calidad de la educación de los niveles básicos, esto a través de la ampliación del tiempo de la jornada escolar.

hermanitos presentan mala higiene y pediculosis, todo esto por la misma negligencia de los padres, sin embargo, se sabe que ellos están trabajando hasta tarde” (Grecia, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Las entrevistas sugieren que el abandono escolar ocurre sobre todo en los niveles de preescolar y secundaria, lo cual coincide con el análisis cuantitativo. En preescolar se han visto casos de abandono escolar por el mismo movimiento migratorio o al llegar al lugar de destino en desfase al ciclo escolar, como apuntan Lupita, Mariana y Grecia. Sin embargo, al final de la primaria y sobre todo en la secundaria es más recurrente, y se lleva a cabo por el mismo movimiento migratorio o por la necesidad de auxiliar a la familia, ya sea en lo económico o en las labores domésticas.

Pedro, Joel y Sara detectaron que algunos NNA quieren seguir estudiando al siguiente nivel educativo. No obstante, los contextos de vida precarios y la necesidad económica obstaculizan la continuidad, ya que se ven atraídos por obtener beneficios monetarios a corto plazo. Incluso, debido a la falta de oportunidades laborales para los jóvenes en las comunidades más alejadas y la incidencia de la drogadicción, tanto Pedro como Sara notaban que algunos de sus alumnos querían ser parte del narco o trabajar en negocios ilegales al finalizar la primaria o la secundaria.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que la migración interna interfiere negativamente en la asistencia escolar de la niñez que reside en B. C., tal como indican estudios anteriores a nivel nacional (Giorguli *et al.*, 2010; Giorguli y Angoa, 2016), y estudios de caso en esta entidad (Velasco Ortiz, 2013). Se destaca que los migrantes internos recientes siguen presentando desventajas en la inasistencia escolar muy similares a las de décadas atrás. Por ejemplo, alrededor de 14 por ciento de los migrantes internos recientes de entre 7 y 14 años de edad no asistieron a la escuela en Baja California en 2020, en comparación con 13 por ciento de los migrantes hijos de jornaleros agrícolas asentados en colonias del Valle de San Quintín en 2003 (Velasco Ortiz, 2013). A diferencia de las investigaciones previas, el presente artículo muestra este fenómeno a nivel estatal y provee un acercamiento a la perspectiva de los docentes al respecto en las áreas periféricas de la ciudad de Ensenada que son receptoras de migrantes internos.

Las hipótesis se cumplieron en su mayoría. Con base en el análisis cuantitativo se obtuvo que, si bien ser migrante interno es un factor que inhibe la asistencia escolar, es mucho mayor el nivel de inasistencia cuando los NNA tienen padres con empleos agrícolas. De hecho, esto concuerda con algunos estudios que atribuyen las desventajas educativas de los indígenas migrantes al contexto de precariedad de la inserción laboral agrícola de los padres y no a su condición indígena (Velasco Ortiz y Rentería, 2019). En las entrevistas, los docentes señalaron que cuando los padres migrantes internos eran trabajadores agrícolas, los hijos contaban con un bajo capital económico y cultural, lo cual promovía que los hijos participaran en el mercado laboral o en el trabajo doméstico, lo cual competía con los estudios. Las interacciones derivadas de los modelos logísticos confirman que, ya controlados el nivel socioeconómico, el hacinamiento de los hogares y la

educación de los padres, la ocupación agrícola de los padres contribuye a la deserción escolar de los migrantes internos.

Contrario a la hipótesis y a lo que los profesores comentaron en las entrevistas, en el análisis estadístico se encontró que tener padres indígenas es un factor protector para la asistencia escolar, tanto entre los no migrantes como entre los migrantes no recientes, tal como se ha encontrado en otros estudios y se ha vinculado a los programas educativos y sociales en favor de los indígenas (Mier *et al.*, 2003). Solo los NNA con padres indígenas que eran migrantes internos recientes presentaron menor asistencia escolar que los nativos. Es decir, el asentamiento en Baja California apoya la continuidad escolar, pero cuando la inmigración de las poblaciones indígenas es reciente, se presentan casos de desventaja educativa como los relatados por los profesores. En las entrevistas salen a la luz las barreras lingüísticas de los NNA migrantes indígenas, quienes ocultan su lengua materna, ya sea por tener una percepción negativa de sus raíces o temer a la discriminación étnica en las comunidades receptoras, como documentan estudios realizados en escuelas indígenas (Velasco Ortiz y Rentería, 2019).

Un aspecto vinculado a la educación de los migrantes internos es la brecha de género en las actividades y en los roles esperados en los NNA (Aguilar, 2009; Mier y Terán y Rabell, 2003). En general, el análisis cuantitativo indicó que eran los hombres quienes tenían mayor deserción escolar y las entrevistas confirmaron que los varones son enganchados en el empleo agrícola a corta edad, e incluso algunos tienen la ambición de emplearse en algún trabajo ilegal, debido a las escasas oportunidades de empleos dignos en los lugares de residencia. Mientras que, para las niñas es menos frecuente el trabajo extra doméstico y más común el doméstico, que se combina con la asistencia escolar. Además, los docentes afirman que algunas tienen que unirse en pareja tempranamente para seguir los “usos y costumbres” de sus comunidades indígenas, lo cual es una violación a los derechos humanos y un impedimento para la continuidad escolar.

Los hallazgos indican que, en comparación con los nativos, los migrantes internos –establecidos en viviendas– tienen menor probabilidad de cursar la educación básica y media superior, aunque sea un derecho. Para una proporción importante de estos, el Estado no logra garantizar este derecho (Tomasevski, 2004), lo que coincide con estudios previos (Giorguli y Angoa, 2016; Juárez y Rodríguez, 2016; Rodríguez *et al.*, 2019; Velasco Ortiz, 2013; Velasco Ortiz y Rentería, 2019). La educación no es asequible, puesto que no existe oferta de educación básica y media superior variada para todo NNA migrante interno; tampoco es accesible, pues la escasez de recursos educativos y de infraestructura en las escuelas existentes, así como la marginación socioeconómica en la que viven los migrantes internos, limitan el acceso a la educación; no es aceptable, ya que la educación carece de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados a las necesidades de los migrantes; y no es adaptable, ya que faltan programas para el fortalecimiento y el desarrollo educativo adecuados a las necesidades de los migrantes internos en Baja California. El Estado ha creado iniciativas, pero no han sido suficientes, presentan problemas para su implementación y/o no son reconocidas por los docentes, según se ha evidenciado en las entrevistas.

Los profesores afirman que muchas de las familias de los NNA migrantes internos tienen un bajo capital cultural y no tienen como prioridad la educación de sus hijos, lo cual concuerda con las desventajas en la escolaridad de los padres y su vínculo con la baja asistencia escolar encontradas en los modelos logísticos. También existen barreras para la escolarización que están relacionadas con las carencias de infraestructura escolar y con la marginación de las áreas de residencia, es decir, contextos donde se reproducen las inequidades educativas (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 2009) y donde se pudiera incidir a partir de políticas sociales. Por ejemplo, se podrían construir más espacios y/o escuelas de los diversos niveles, mejorar el equipamiento de las escuelas y priorizar la capacitación docente en atención a migrantes, así como mejorar el acceso a las tecnologías de la información y comunicación en áreas densamente pobladas por migrantes internos.

En particular, la pandemia del COVID-19 evidenció la barrera tecnológica de los NNA migrantes internos al restringir la comunicación de manera significativa entre maestros y padres de familia. Así mismo, los docentes hicieron énfasis en la necesidad de implementar programas para mejorar la calidad de la educación, hacerla significativa en los contextos de vida de los migrantes internos y ampliar los horarios escolares. De acuerdo con los profesores, la expansión del PETC (Programa de Escuelas de Tiempo Completo) en las zonas periurbanas y rurales de Baja California permitiría favorecer la educación de muchos de los NNA migrantes que permanecen solos en casa por el trabajo de los padres y por la falta de redes de apoyo.

La investigación abre interrogantes a otros temas. Por ejemplo, de qué manera la dinámica de las empresas agrícolas y las culturas de trabajo de las comunidades receptoras afectan la continuidad escolar de la niñez migrante y sus derechos sociales. Así mismo, de qué manera se experimenta el trabajo infantil entre los migrantes internos en Baja California y quién vigila el cumplimiento de las regulaciones al respecto. Por último, otra pregunta de interés para futuros estudios es de qué manera las desigualdades de género que experimentan las niñas y adolescentes en las familias migrantes –principalmente por la carga en las labores domésticas y en el cuidado de los hermanos– podrían estar coartando sus oportunidades educativas, y qué políticas podrían implementarse para apoyar la continuidad escolar de estas mujeres migrantes.

REFERENCIAS

- Acemoglu, D. y Autor, D. (2012). The basic theory of human capital. En D. Acemoglu y D. Autor, *Lectures in labor economics*, (pp. 3-33). [https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Lectures in Labor Economics.pdf](https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Lectures%20in%20Labor%20Economics.pdf)
- Aguilar, A. (2009). La mujer y la niña jornalera agrícola. Propuesta de una política pública. En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Universidad Nacional Autónoma de México https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/mujeres/mujeres.html
- Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bustos, R. (2018). Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca. *Ra Ximhai*, 14(2), 163-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063010>
- Cruz, R. y Acosta, F. (2015). *Migración interna: tendencias recientes en la movilidad interestatal*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Farrell, J. (2007). Equality of education: Six decades of comparative evidence seen from a new millennium. En R. Arnove, C. Torres y F. Stephen, *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Rowman & Littlefield Publishers.
- Giorguli, S. y Angoa, M. (2016). Trayectorias migratorias y su interacción con los procesos educativos. En M. Coubès, P. Solís y M. Zavala, *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 369-401). El Colegio de México.
- Giorguli, S., Vargas, E., Salinas, V., Hubert, C. y Potter, J. (2010). La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(1), 7-44. <https://doi.org/10.24201/edu.v25i1.1366>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020 [Base de datos]. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Microdatos>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2A329.pdf>
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>

- Klingner, J. y Boardman, A. (2011). Addressing the “research gap” in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208-218. <https://doi.org/10.1177/0731948711417559>
- Mier y Terán, M. y Rabell, C. (2003). Inequalities in Mexican children’s schooling. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(3), 435-454. <https://doi.org/10.3138/jcfs.34.3.435>
- Partida, V. (2015). Medición de la migración interna en México a partir de los censos de población de 1990-2010. En R. Piñero Cruz y F. Acosta (Coords.), *Migración interna: tendencias recientes en la movilidad interestatal* (pp. 57-114). El Colegio de la Frontera Norte.
- Peinador, M. (2005). Migración interna y escolaridad durante la infancia y la adolescencia de tres generaciones en México. En M. Mier y Terán y C. Rabell, *Jóvenes y niños: un enfoque sociodemográfico* (pp. 289-338). Miguel Ángel Porrúa.
- Peláez, Ó. y Espinosa, J. (2021). La pobreza de los recién llegados a Baja California. *Región y Sociedad*, 33, 1-19. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1479>
- Powers, D. y Xie, Y. (2000). *Statistical methods for categorical data analysis*. Academic Press.
- Resolución 217 (III-A) de 1948 [Asamblea General de Naciones Unidas]. Se proclama la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. 10 de diciembre de 1948. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement>
- Rodríguez, C., Islas, J. y Patiño, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 59-86. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.18>
- Rojas, T. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes* (1ª. ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y Sociedad*, 31, 1-21. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Romo, R., Téllez, Y. y López, J. (2013). Tendencias de la migración interna en México en el periodo reciente. En *La situación demográfica de México 2013* (pp. 83-106). http://www.omi.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1734/1/images/5_Tendencias_de_la_migracion_interna_en_Mexico_en_el_periodo_reciente.pdf
- Ramírez Romero, S. J., Palacios Nava D. y Velazco Samperio D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. Secretaría de Desarrollo Social. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-unicef-2006-diagnostico-sobre-condicion-social-nna-migrantes.pdf>
- Secretaría de Educación de Baja California. (2022). Principales cifras estadísticas. Anuario de datos e indicadores educativos. Ciclo escolar 2021-2022 [Base de datos]. Autor. <https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2022/>

- Sobrino, J. (2010). *Migración interna en México durante el siglo XX*. Consejo Nacional de Población.
- Solís, S., Tinajero, M. y Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf>
- Velasco Ortiz, L. (2013). Escuela y reproducción social de familias migrantes: hijos e hijas de jornaleros indígenas en el noroeste mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 28(1), 189-218. <https://doi.org/10.24201/edu.v28i1.1443>
- Velasco Ortiz, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: la escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Vera, J. y Durazo, F. (2020). La experiencia de los niños indígenas jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 6, 166-185. <https://doi.org/10.25965/trahs.2458>
- Ybáñez, E. y Alarcón, R. (2007). Envejecimiento y migración en Baja California. *Frontera Norte*, 19(38), 93-125. <https://doi.org/10.17428/rfn.v19i38.1008>
- Zelinsky, W. (1971). The hypothesis of the mobility transition. *Geographical Review*, 61(2), 219-249. <https://doi.org/10.2307/213996>