

Migración, educación y discapacidad: El derecho a la educación como razón migratoria ante la discapacidad

Migration, Education, and Disability: The Right to Education as a Migratory Driver in Disability Contexts

Giovanna Izquierdo Medina¹; Iris Páez Cruz²

¹ Universidad de Cádiz; giovanna.izquierdo@uca.es;  [0000-0002-8741-8594](https://orcid.org/0000-0002-8741-8594)

² Universidad de Cádiz; iris.paez@uca.es;  [0000-0001-5329-5146](https://orcid.org/0000-0001-5329-5146)

Historia editorial

Recibido: 30-09-2025

Aceptado: 06-09-2026

Publicado: 26-10-2026

Palabras clave

Migración; Educación;
Personas con
discapacidad; Infancia;
Familia

Resumen

La educación inclusiva se configura como derecho fundamental y móvil migratorio para familias con hijos o hijas con discapacidad. Este estudio analiza cómo la búsqueda de oportunidades educativas de calidad puede convertirse en una razón específica de migración, además de explorar cómo la interseccionalidad entre discapacidad, estatus migratorio y diversidad lingüística y cultural puede generar una situación de vulnerabilidad. Se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a familias migrantes, orientadores/as y equipos docentes de centros educativos ubicados en localidades con un alto porcentaje de población migrante en la frontera sur de España. El análisis de la información permitió capturar tanto los procesos institucionales como las experiencias vitales en torno a la discapacidad y la migración. Los resultados muestran que las decisiones migratorias de las familias se toman de manera estratégica para asegurar oportunidades educativas de calidad a sus hijos e hijas con discapacidad.

Abstract

Keywords

Migration; Education;
Persons with disabilities;
Childhood; Family

Inclusive education functions as a fundamental right and a driver of migration for families with children with disabilities. This study examines how the pursuit of quality educational opportunities can become a specific impetus for migration, while exploring how the intersectionality between disability, migratory status, and linguistic and cultural diversity can induce vulnerability. A qualitative research study was conducted using semi-structured interviews with migrant families, school counselors, and teaching staff from educational institutions located in municipalities with a high proportion of migrant populations along Spain's southern border. Data analysis captured both institutional processes and lived experiences surrounding disability and migration. The findings demonstrate that families' migratory decisions are made strategically to secure quality educational opportunities for their children with disabilities.

Izquierdo Medina, Giovanna & Páez Cruz, Iris. (2026). Migración, educación y discapacidad: El derecho a la educación como razón migratoria ante la discapacidad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 26(3), e3924. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3924>

Introducción

Las migraciones internacionales comprenden un fenómeno complejo, multicausal y multidimensional, influido por factores económicos, sociales, políticos, demográficos y ecológicos.

gicos (Armijos-Orellana et al., 2022). Entre estas causas, la educación emerge como un aspecto fundamental, especialmente cuando se vulnera el derecho de las personas con discapacidad a acceder a oportunidades educativas adecuadas. En este sentido, la discapacidad introduce barreras adicionales que generan múltiples y diversas situaciones de vulnerabilidad para quienes migran y para sus familias.

A nivel internacional, este derecho se encuentra consagrado en diversas declaraciones y tratados que establecen recomendaciones concretas para los Estados. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) señala en su artículo 26 que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, art. 26).

La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) profundiza en la dimensión de la equidad educativa desde la infancia, estableciendo que «los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades» (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, art. 28). Con esto, se reconoce que la educación no solo debe ser universal y gratuita, sino también progresiva y equitativa, permitiendo que todos los niños y niñas desarrollen sus capacidades sin discriminación y en igualdad de condiciones. En el caso de las personas con discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece un marco explícito para la educación inclusiva donde subraya la importancia de generar recursos educativos de calidad inclusiva para todos y todas.

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, los Estados Partes garantizarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, a fin de que las personas con discapacidad puedan desarrollar su personalidad, sus habilidades y su creatividad, así como su sentido de la dignidad y la autoestima, y puedan reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006, art. 24)

A pesar de existir un marco normativo internacional que protege el derecho a la educación inclusiva para todos y todas, las realidades de muchos territorios no corresponden con los artículos y declaraciones internacionales, perpetuando situaciones de exclusión social y educativa. De modo que la migración internacional se constituye como móvil mi-

gratorio para personas que buscan oportunidades educativas de calidad para mejorar su calidad de vida.

La interseccionalidad entre migración, discapacidad y educación revela un espacio donde convergen derechos, desafíos y oportunidades. Las personas que se encuentran en esta encrucijada enfrentan barreras físicas, culturales y sociales que limitan su acceso pleno a la educación. Reconocer estas intersecciones implica comprender que la educación no es un privilegio, sino un derecho fundamental y un instrumento de inclusión social, capaz de abrir caminos hacia la autonomía, la participación activa y la construcción de sociedades más justas y diversas.

Investigaciones previas sobre migración y discapacidad destacan las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad y sus familiares en el territorio de acogida (González y Echave, 2024). Asimismo, plantean la interseccionalidad entre la escasez de recursos educativos en los territorios de origen y la construcción de proyectos migratorios familiares con el propósito de buscar recursos educativos de calidad a sus hijos e hijas con discapacidad (Cabrera y Rivera, 2013). En este sentido, Eduardo Díaz Velázquez et al. (2009) desarrollan un mapa de la situación de las personas migrantes con discapacidad en España, evaluando los riesgos del trayecto migratorio asociados a la discapacidad y las experiencias de discriminación y exclusión a las que se enfrentan por su condición de discapacidad en el territorio de acogida, poniendo de relieve las complejidades que abarcan los procesos migratorios cuando llevan asociados la discapacidad.

El presente estudio forma parte del proyecto I+D PID2022-140271OB-I00 *Alumnado extranjero en los márgenes del sistema educativo. Un estudio de los procesos que los conducen a la educación especial y otros programas de atención a la diversidad* (2023-2027), siendo el objetivo general de este proyecto la comprensión de los procesos de evaluación y derivación del alumnado de origen extranjero hacia modalidades educativas alternativas, incluyendo la educación especial y otros programas de atención a la diversidad. A partir de una perspectiva interseccional que reconoce la convergencia entre los procesos migratorios, la búsqueda de oportunidades educativas de calidad y la discapacidad, se explora cómo la demanda de recursos educativos de calidad puede constituir una razón migratoria central para familias con hijos o hijas con discapacidad.

Este estudio se centra en identificar cómo la búsqueda de oportunidades educativas de calidad puede convertirse en una razón específica de migración, además de explorar cómo la interseccionalidad entre discapacidad, estatus migratorio y diversidad lingüística y cultural puede generar una situación de vulnerabilidad compuesta que afecta a la inclusión y el bienestar familiar. Siguiendo una metodología cualitativa que combina entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación especial y familias migrantes de niños y niñas con discapacidad en centros educativos caracterizados por un alto porcentaje de población migrante en la frontera sur de España con un análisis documental exhaustivo en las principales bases de datos sobre educación a nivel internacional.

Los hallazgos evidencian que las familias toman decisiones migratorias estratégicas orientadas a garantizar oportunidades educativas de calidad para sus hijos e hijas con discapacidad. Este patrón refuerza la idea de que la educación no solo cumple un papel integrador y formativo, sino que se convierte en un motor de migración internacional, actuando como un factor determinante que impulsa a las familias a trasladarse a contextos que ofrecen mayores garantías de inclusión y apoyo educativo (Cabrera y Rivera, 2013).

Marco teórico

Posibles factores y causas de las migraciones internacionales

Las primeras teorías y modelos migratorios reducían las causas de la migración a cuestiones exclusivamente económicas; la teoría de los factores *push-pull* (Lee, 1966), la economía ortodoxa o neoclásica (Portes y Bach, 1985), la nueva economía de las migraciones laborales (Stark, 1991) y la teoría de los mercados duales (Doeringer y Piore, 1985). No obstante, tesis posteriores defienden cuestiones sociales, culturales, educativas y familiares, entre otras muchas posibles causas de los flujos migratorios (García Sánchez, 2018).

Los factores que influyen en la migración son diversos y atienden a múltiples y diversas casuísticas tanto internas como externas. Siguiendo las aportaciones de Ana Armijos-Orellana et al. (2022), se reconocen cinco categorías que despiertan el sueño migratorio. En primer lugar, se plantea una categoría económica que sugiere déficits financieros en los territorios de origen. En segundo lugar, se organiza una categoría social que incluye causas diversas, como violaciones de los derechos humanos y la falta de garantías en los servicios públicos como sanidad y educación. En tercer lugar, se propone una categoría política que abarca problemáticas relacionadas con la corrupción y la inestabilidad política. Por otro lado, se esboza una categoría demográfica donde se integran casuísticas como el número de habitantes, la natalidad y mortalidad. Por último, se recoge una categoría ecológica que incluye desde la falta de productos de primera necesidad hasta catástrofes naturales.

Desde la década de 1990, la perspectiva transnacional ha marcado un giro teórico en los estudios migratorios al cuestionar la concepción de la migración como un desplazamiento lineal entre un lugar de origen y otro de destino, y a entenderla, en cambio, como un proceso social complejo, dinámico y sostenido en el tiempo (Vertovec, 2009). El transnacionalismo concibe las migraciones como una experiencia en la que individuos y familias mantienen vínculos sociales, económicos, culturales y políticos que atraviesan las fronteras nacionales, configurando campos sociales transnacionales (Faist et al., 2013). Este enfoque permite profundizar en motivaciones no exclusivamente económicas y en las estrategias familiares que sostienen los flujos migratorios, subrayando la centralidad del bienestar y del acceso a derechos en las migraciones contemporáneas (Portes et al., 2003). En este marco se inscribe la migración transnacional familiar, en la que las decisio-

nes migratorias se adoptan de forma estratégica para garantizar oportunidades educativas de calidad, situando la educación inclusiva como un derecho fundamental y un factor movilizador, especialmente en familias con hijos e hijas con discapacidad.

De manera progresiva, los estudios migratorios han incorporado factores como el género, la discapacidad o el acceso a la educación. En particular, la discapacidad de los hijos e hijas se reconoce como un elemento influyente en la migración de núcleos familiares, total o parcialmente, orientada a asegurar derechos sanitarios y educativos que resultan vulnerados en los territorios de origen (Cabrera y Rivera, 2013). En consecuencia, la migración se configura como un fenómeno complejo que requiere ser analizado desde una pluralidad de enfoques.

La interseccionalidad entre migración internacional, discapacidad y educación

La interseccionalidad, concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, ofrece un marco teórico para comprender cómo las múltiples identidades de una persona —como el género, el origen cultural, la clase social, la discapacidad y el estatus migratorio— se entrelazan y configuran experiencias únicas de opresión y discriminación (1989). Este enfoque es particularmente útil para analizar las complejas realidades de las familias migrantes con hijos o hijas con discapacidad, quienes no solo enfrentan las barreras inherentes a la migración, sino también las específicas de la discapacidad y, en muchos casos, las relacionadas con el idioma y la cultura.

Migrar con un hijo o hija con discapacidad supone una vulnerabilidad compuesta. Por un lado, existen las barreras derivadas del estatus migratorio y del desplazamiento, como la falta de acceso a recursos básicos, la discriminación estructural y la necesidad de adaptarse a un nuevo sistema educativo (ACNUR, 2021). Estas dificultades se combinan con los desafíos asociados a la discapacidad, que incluyen la falta de infraestructuras inclusivas, personal educativo capacitado y programas específicos que respondan a necesidades especiales (Rau y Baykara-Krumme, 2024). Desde una perspectiva crítica, Katherine Runswick-Cole y Hodge (2009) cuestionan el planteamiento de las necesidades educativas especiales como elementos precursores de prácticas segregadoras y excluyentes dentro del sistema educativo, abogando por reivindicar un giro lingüístico hacia los derechos educativos de las personas con discapacidad. En este sentido, los estudios que abordan la discapacidad desde posiciones críticas reconocen la interseccionalidad y la violencia estructural y sistemática como elementos claves para comprender los procesos teóricos que construyen la discapacidad como rasgo distintivo que limita las oportunidades de desarrollo (Revuelta y Hernández, 2021). En definitiva, la intersección de estas dos dimensiones ya genera un escenario de doble vulnerabilidad; sin embargo, cuando se suman barreras lingüísticas y culturales, el desafío se intensifica, constituyendo una triple vulnerabilidad que afecta el bienestar, la integración y las oportunidades de desarrollo del niño o niña y su familia (Wickenden, 2023).

Estas vulnerabilidades no operan de manera aislada, sino que se retroalimentan entre sí. Por ejemplo, la dificultad para comunicarse en la lengua del país de acogida puede limitar el acceso a servicios educativos especializados, mientras que la falta de programas inclusivos acentúa la exclusión social. Del mismo modo, la condición migratoria puede impedir el reconocimiento de derechos o la obtención de apoyos específicos para la discapacidad, amplificando la marginación. Este entrelazamiento de factores crea un contexto de desventaja acumulativa, que requiere de políticas públicas y prácticas educativas con enfoque interseccional e intercultural, capaces de abordar simultáneamente las múltiples barreras que enfrentan estas familias (ACNUR, 2021; Rau y Baykara-Krumme, 2024). A las vulnerabilidades asociadas a la migración, se añaden las tensiones que emergen de la vulnerabilidad vinculada a la discapacidad en una sociedad que estigmatiza, discrimina y excluye sistemáticamente a las personas con discapacidad (Burghardt, 2013).

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad no se limita a describir la acumulación de barreras, sino que ofrece un marco interpretativo que ayuda a comprender por qué la educación inclusiva debe articular de manera conjunta la atención a la diversidad funcional, cultural y lingüística. El reto consiste en superar la visión fragmentada que atiende a cada dimensión de forma aislada, y avanzar hacia un enfoque integral que garantice el derecho a la educación en condiciones de equidad. Tal como apuntan informes recientes de la Unión Europea, la normativa española —a través de la LOMLOE y de la Estrategia Española de Discapacidad 2022–2030— reconoce este principio de equidad, pero su aplicación práctica aún presenta limitaciones significativas que afectan con especial intensidad al alumnado migrante con discapacidad.

Método

Comprender la compleja intersección entre migración, discapacidad y educación requiere un enfoque que permita explorar no solo los procesos administrativos e institucionales, sino también las experiencias vividas por las familias implicadas. La metodología adoptada en este estudio sigue una perspectiva cualitativa (Cerrón Rojas, 2019) que busca capturar estas dimensiones, combinando el análisis de las narrativas directas de quienes enfrentan múltiples barreras en su vida cotidiana con las perspectivas más institucionalizadas de los equipos docentes. De este modo, se pretende ofrecer una mirada holística que revele tanto los factores estructurales como las dinámicas personales que influyen en la inclusión educativa de los estudiantes migrantes con necesidades especiales.

El trabajo de campo tuvo lugar en la frontera sur de España, en concreto, en localidades ubicadas en el estrecho de Gibraltar, caracterizadas por un alto porcentaje de población migrante proveniente del Norte de África, y se desarrolló mediante la realización de catorce entrevistas semiestructuradas, con una duración aproximada de treinta minutos cada una, diseñadas para profundizar en las experiencias, percepciones y desafíos de las familias migrantes con hijos e hijas con discapacidad. Dada la limitada disponibilidad del

personal docente, se decide optar por el carácter flexible de una entrevista semiestructurada, reflexionando sobre la posibilidad de realizar una segunda fase del trabajo de campo para continuar con entrevistas en mayor profundidad. Estas entrevistas se llevaron a cabo en espacios cedidos por los centros educativos, garantizando un entorno seguro y cómodo para los participantes con la finalidad de crear un clima acogedor (Merlinsky, 2006). Aunque la mayoría se realizaron de forma individual, en algunos casos se permitió la participación conjunta de varios familiares, siempre contando con su consentimiento informado.

Con el fin de preservar la confidencialidad y asegurar la integridad de los datos, se implementó un sistema de codificación alfanumérico, que permitió anonimizar a los participantes y facilitar un análisis riguroso de la información. Esta estrategia metodológica buscó equilibrar la riqueza cualitativa de los relatos personales con los estándares éticos y de protección de datos requeridos en investigaciones de carácter social. Asimismo, la investigación fue sometida y aprobada por el comité de ética de la Universidad de Cádiz.

El diseño flexible y situado de las entrevistas semiestructuradas permitió explorar de manera fluida las experiencias de los participantes, abordando tanto aspectos relacionados con las barreras y oportunidades dentro del sistema educativo como con las estrategias familiares frente a la inclusión y el acceso a recursos educativos. Para organizar los datos y contextualizar las voces dentro del estudio, se elaboraron tres tablas diferenciadas: la tabla 1 recoge las características y la codificación de los orientadores/as y pedagogos/as terapéuticos/as (en adelante, PT); la tabla 2 presenta las características y la codificación del profesorado de educación especial; y la tabla 3 recoge las características y la codificación de las familias de origen extranjero con hijos/as escolarizados en educación especial (ver tablas 1, 2 y 3). Cada tabla incluye información contextual relevante, como la modalidad educativa, los años de experiencia profesional o el tiempo de residencia en España, lo que permite situar las voces dentro de las trayectorias educativas y migratorias de los participantes.

Para seleccionar los centros educativos, se siguieron los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- Presentar un porcentaje mayor del 10 % de alumnado matriculado de origen extranjero.
- Disponer de aula específica o estar constituido como centro de educación especial.
- En el caso de los centros ordinarios con aula específica, contar con alumnado de origen extranjero escolarizado en el aula específica.
- En el caso de los centros de educación especial, se mantiene el porcentaje de más de un 10 % de alumnado matriculado de origen extranjero.
- Estar ubicado dentro de la zona geográfica delimitada, ciudades fronterizas del estrecho de Gibraltar.

Tabla 1. Características y codificación de orientadores/as y pedagogo/a terapéutico/a

Codificación	Cargo/ocupación	Género	Modalidad/ centro educativo	Tiempo ejerciendo en educación especial
O.E.1	Orientador	Masculino	EOE. Centros ordinarios con aulas específicas/ Centros de compensatoria	Más de 5 años
O.E.2	Orientadora	Femenino	Centro de educación especial	3–4 años
O.E.3	Orientadora	Femenino	EOE	1 año
O.E.4	Orientadora	Femenino	EOE	2 años
O.E.5	Orientadora	Femenino	EOE	7–8 años
PT.E.1	Maestra de Pedagogía Terapéutica	Femenino	Instituto de educación secundaria	1 año
PT.E.2	Pedagogía Terapéutica en el modelo de integración	Femenino	Instituto de Educación Secundaria	14 años

Tabla 2. Características y codificación del profesorado de educación especial

Codificación	Cargo/ocupación	Género	Modalidad/ centro educativo	Tiempo ejerciendo en educación especial
D. E.1	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	Más de 10 años
D.E.2.	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	5 años
D.E.3	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	15 años
D.E.4.	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	Más de 20 años

Tabla 3. Características y codificación de las familias de origen extranjero con hijos/as escolarizados en educación especial

Codificación	Cargo/ocupación	Género	Modalidad/ centro educativo	Tiempo ejerciendo en educación especial
D. E.1	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	Más de 10 años
D.E.2.	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	5 años
D.E.3	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	15 años
D.E.4.	Tutora	Femenino	Centro de educación especial	Más de 20 años

Nota. La persona que realiza la entrevista comenta la situación de la hija de su pareja, cuyo origen es extranjero y organiza su proyecto migratorio como consecuencia de la situación de discapacidad de su hija.

Para complementar esta aproximación, se empleó una triangulación de fuentes (Alzás y Casa, 2017) que incluyó entrevistas con orientadores/as educativos, familias y equipos directivos. Esta estrategia permitió contrastar perspectivas, enriquecer el análisis y profundizar en la comprensión de los factores que influyen en las decisiones educativas

vinculadas a la migración, así como en los mecanismos institucionales que facilitan o dificultan la inclusión educativa.

Para el procedimiento analítico de la información, nos apoyamos en el software de análisis de datos cualitativo Nvivo 15, donde emergieron categorías según la naturaleza del discurso y de la función del emisor dentro de los espacios educativos para la atención a la discapacidad.

Los orientadores y PT constituyen un actor clave en el análisis de la información, ya que su labor no solo se centra en la identificación y acompañamiento del alumnado con necesidades educativas especiales, sino también en la mediación entre familias, docentes y recursos institucionales. Sus voces permiten entender cómo la escuela y sus procedimientos interactúan con las trayectorias migratorias de familias con hijos e hijas con discapacidad, evidenciando tanto fortalezas como limitaciones del sistema educativo.

Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas a orientadores/as, PT, docentes y familias migrantes con hijos e hijas con discapacidad permitió visibilizar distintas percepciones sobre las causas y significados de la migración en relación con la búsqueda de oportunidades educativas y sanitarias. Estas voces, al ser trianguladas, ofrecen una comprensión compleja y situada del fenómeno, mostrando tanto los discursos institucionales como las experiencias vividas en primera persona.

En este apartado se presentan los resultados organizados en tres bloques: primero, las percepciones de orientadores/as y PT respecto a la discapacidad como móvil migratorio, que aportan una mirada desde la orientación educativa y los procesos de apoyo escolar; segundo, las percepciones de los docentes sobre la discapacidad como móvil migratorio, cuya experiencia diaria en las aulas permite identificar tensiones concretas en la práctica educativa; y, finalmente, las percepciones de las familias en relación con la discapacidad como móvil migratorio, que narran en primera persona las motivaciones, sacrificios y expectativas que acompañan a sus trayectorias migratorias.

Percepciones de orientadores educativos y del personal terapéutico en relación con la discapacidad como móvil migratorio

En primer lugar, se reconoce que la migración está impulsada fundamentalmente por motivos laborales y económicos, pero con un trasfondo más complejo: «normalmente es por motivos laborales, buscando estabilidad laboral, económica, pero es verdad que hay bastantes refugiados... de Afganistán y de Venezuela principalmente» (Orientadora entrevistada 1, entrevista personal, abril 2025). Sin embargo, la misma voz añade un matiz crucial: «ellos muchas veces incluso buscan escolarizarlos por la zona del centro, porque entienden que el nivel va a ser más alto, que las instalaciones van a ser mejores... porque

ven como que van a tener más oportunidades» (Orientador entrevistado 1, entrevista personal, abril 2025). Esta declaración sitúa a la educación como un recurso valorado y como motor de estrategias familiares de asentamiento.

De forma más concreta, las orientadoras O.E.3, O.E.4 y O.E.5 identifican la discapacidad de los hijos e hijas como móvil migratorio:

Por ayuda y recursos, sí, seguro. Sí, sí. De hecho, a mí no me lo han expresado así, pero ha habido compañeros que se lo han expresado más o menos que han tenido que venir a España porque mi hijo es autista y allí no hay los recursos suficientes, eso sí. (Orientador entrevistado 3, entrevista personal, mayo 2025)

Generalmente, los niños que vienen de la población árabe, de Marruecos, claro, allí el tema de la de la educación especial, pues no... no los escolarizan, entonces son niños que a lo mejor nos hemos encontrado casos de un niño de 10 años que no ha estado escolarizado, con una discapacidad intelectual moderada, entonces son niños que no tienen experiencia en su país de origen. (Orientador entrevistado 5, entrevista personal, abril 2025)

Del mismo modo, O.E.4 sigue el mismo discurso: «Bueno aquí hay una peculiaridad en esta zona, que vienen muchísimos niños de Marruecos porque allí no son atendidos y se vienen aquí para que se les atienda.»

Las orientadoras también subrayan la relevancia del acceso a servicios sanitarios y educativos especializados. Una de ellas explica: «necesidades económicas y... temas de salud para sus hijos. Educativa también, pero eso ellos le dan menos importancia» (Orientadora entrevistada 2, entrevista personal, mayo 2005). Este reconocimiento muestra cómo la migración se vive como un tránsito hacia un horizonte de derechos que, en origen, estaba negado.

Las PT complementan este marco al evidenciar la precariedad en los países de origen. Una especialista afirma: «la niña no había podido ser atendida como debería allí y por eso no había tenido ningún tipo de atención» (PT entrevistada 1, entrevista personal, mayo 2025). Otra insiste en que, aunque la motivación económica es transversal, «los cuatro casos han sido por mejorar la situación» (PT entrevistada 2, entrevista personal, abril 2025), subraya que la discapacidad constituye un detonante para la decisión de emigrar.

En conclusión, las percepciones de orientadores y PT revelan que la educación inclusiva no se experimenta de manera aislada, sino como parte de un entramado más amplio de derechos y oportunidades. Sus relatos muestran cómo la labor de orientación se enfrenta tanto a la diversidad cultural y lingüística del alumnado como a las expectativas y necesidades de las familias, convirtiéndose en un eje fundamental para garantizar la

equidad y la inclusión en contextos de alta vulnerabilidad. La mirada de estos profesionales permite comprender que la migración, cuando se relaciona con la discapacidad, es un fenómeno multidimensional en el que la educación inclusiva aparece como un derecho central, un motor migratorio y un factor de integración dentro de la sociedad receptora.

Percepción de las docentes en relación con la discapacidad como móvil migratorio

Las docentes aportan un testimonio privilegiado, ya que son quienes se enfrentan de manera directa a la realidad cotidiana del alumnado migrante con discapacidad en las aulas. Sus voces permiten comprender cómo las trayectorias educativas interrumpidas, la falta de diagnósticos tempranos en los países de origen y la ausencia de recursos adecuados impactan en el proceso de inclusión escolar.

Un ejemplo especialmente ilustrativo es el caso narrado por una docente:

Viajan a España a confirmar el diagnóstico. Confirman el diagnóstico aquí y entonces deciden venirse a vivir a España... y cuando se incorporó aquí, yo dije: no me lo puedo creer. Es decir, autista y china, perdón, y más difícil me lo podéis poner... llegó sin haber conocido nunca un colegio. (Docente entrevistada 1, entrevista personal, mayo 2025)

Esta voz visibiliza la enorme brecha con la que llegan algunos estudiantes, que no solo cargan con una discapacidad no atendida en su contexto de origen, sino que además presentan una socialización educativa prácticamente inexistente. La docente, desde su experiencia, traduce esa realidad en un doble desafío: acoger a una niña que no ha pasado por procesos básicos de escolarización y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de una diversidad cultural y lingüística que complejiza la intervención.

A estas dificultades se suma lo que otra docente describe como la búsqueda de las familias de una mejor calidad de vida a través de la educación y la sanidad: «yo creo que también buscan darle mejor calidad de vida también, ¿sabes? Porque aquí lo que tenemos de la medicina pública y todo» (Docente entrevistada 2, entrevista personal, abril 2025). Este testimonio conecta directamente con la percepción de las orientadoras y PT: la migración no se entiende únicamente en términos económicos, sino como una estrategia para garantizar derechos básicos negados en los países de origen. El acceso a la salud y a la educación pública aparece en los discursos docentes como una conquista social que transforma radicalmente las trayectorias de los niños y niñas con discapacidad.

Además, las docentes subrayan explícitamente que la discapacidad de los/as hijos/as ha sido el detonante principal de la migración en muchos casos. Así lo afirma la docente:

Que vienen porque allí no tienen atención educativa, por ejemplo... aquí la escolaridad es diferente, la atención que tienen, los recursos a los que tienen acceso es muy distinto de allí. Y han venido a conse-

cuencia de sus niños, sí. (Docente entrevistada 3, entrevista personal, mayo 2025)

Este relato es central, porque confirma desde la práctica cotidiana en el aula lo que las familias y los orientadores también perciben: la migración no se explica solo por la búsqueda de empleo, sino como un proyecto vital que gira en torno a las necesidades educativas y sanitarias de los hijos con discapacidad.

Lo interesante de estas percepciones es que las docentes no solo constatan las carencias de origen, sino que también interpretan el papel de la escuela española como un espacio de reparación de desigualdades. El caso que expone D.E.1, que llega sin haber pisado nunca una escuela, muestra cómo la institución educativa en España se convierte en el lugar donde comienza, literalmente, el derecho a la educación. A su vez, las experiencias narradas por D.E.2 y D.E.3 ponen de relieve cómo la escuela no funciona de manera aislada, sino que se inserta en un entramado de servicios sanitarios, sociales y comunitarios que permiten reconstruir un proyecto de vida.

En este sentido, los relatos de las docentes confirman el elemento central del estudio: la educación inclusiva no solo actúa como motor migratorio, sino que se convierte en un factor específico de migración cuando se trata de hijos con discapacidad. Así, el sistema educativo español no solo recibe estudiantes, sino también historias de exclusión, desarraigo y resistencia que obligan a replantear las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo, crítico y culturalmente sensible.

Percepciones de las familias en relación con la discapacidad de sus hijos e hijas como móvil migratorio

Las voces de las familias constituyen un testimonio fundamental para comprender cómo la discapacidad de sus hijos e hijas se convierte en un motor específico de las decisiones migratorias. Sus relatos permiten observar de manera directa la forma en la que la intersección entre discapacidad, recursos educativos y oportunidades de vida moldea los proyectos familiares. A diferencia de orientadores o docentes, que interpretan estas realidades desde la institución, las familias narran desde la experiencia vivida, desde la urgencia de garantizar la supervivencia, la salud y la educación de sus hijos e hijas.

Los testimonios que presentamos a continuación muestran diferentes dimensiones de esta experiencia: desde la decisión motivada por la búsqueda de servicios médicos básicos hasta la expectativa de una educación inclusiva y afectuosa. Aunque cada relato tiene sus particularidades, todos coinciden en señalar la discapacidad como el factor que marcó el rumbo de la migración y que otorgó sentido al esfuerzo de desplazarse.

Una madre lo expresa con claridad al explicar cómo la discapacidad del 77 % de su hija la empujó a migrar:

Yo más que todo por la niña. Sí, porque ella tiene una discapacidad y tiene la discapacidad del 77 %. Entonces yo más que todo por ella, porque como ella me nació con asfixia, asfixia neonatal, entonces tiene retraso psicomotor. Entonces yo más que todo por ella. Por los servicios que se dan aquí en España. (Madre entrevistada 1, entrevista personal, mayo 2025)

Este relato sitúa la discapacidad como la razón principal de la migración, reforzando la idea de que España ofrece un marco de atención y recursos inaccesibles en el país de origen. Migrar, en este caso, no fue una opción, sino una necesidad vital directamente vinculada al acceso a servicios especializados.

Un padre español relata, por su parte, cómo fue su mujer —de origen extranjero— quien tomó la decisión de trasladarse a España con la hija en cuanto tuvo la oportunidad. En su voz se refleja la percepción de España como un país con mayores recursos y tecnologías:

Bueno, también el motivo es que está aquí la madre y la madre quiere tener a su hija lo antes posible. Y ya aparte que aquí en España se le podía dar una mejor vida a la niña que allí no iba a poder tener. (...) Porque aquí estamos más avanzados que allí, por lo menos hay más tecnologías para que la niña pueda avanzar más que allí. (...) La madre dijo, oye, vamos a traernos a la niña. Claro, la madre se la trajo, nada más que pudo se la trajo y ya. (Padre entrevistado 1, entrevista personal, mayo 2025)

Este testimonio complementa el anterior al mostrar que, incluso cuando uno de los progenitores pertenece al país de acogida, la discapacidad de la hija marca las decisiones familiares y convierte la migración materna en un acto de cuidado y de búsqueda de mejores oportunidades de desarrollo.

En otros casos, la migración está vinculada a situaciones de urgencia médica extrema. Una madre narra cómo las convulsiones prolongadas y sin control de su hija la obligaron a emigrar de manera inmediata, aun a costa de la separación familiar:

Ella convulsiona, ella convulsiona. Y allí en mi país no podíamos atender ese caso. Sus convulsiones, aparte, eran sin fiebre y duraban 45 minutos, media hora. Y como no conseguíamos el medicamento para controlar la convulsión, eso fue el motivo para yo tener que salir primero y dejarla a ella con papá. Y después de poder trabajar y hacer el pasaje, hace ocho meses fue que lo pude traer. (...) Ha sido de mucho avance, tanto en la salud como en la educación. Aparte de las profesoras... ha sido excelente. (Madre entrevistada 2, entrevista personal, abril 2025)

Este relato evidencia la dimensión dramática de algunas trayectorias: la falta de acceso a un medicamento esencial puede convertirse en una amenaza directa a la vida de una niña. La migración, en este contexto, aparece como una estrategia de supervivencia que conlleva además un alto coste emocional.

También un padre migrante, que inicialmente se trasladó por motivos laborales, reconoce que la decisión estuvo profundamente atravesada por el bienestar de su hijo con discapacidad:

Vinimos por motivo laboral, porque encontré trabajo aquí. Pero realmente también por cuestión de su bien. Para que él estuviera bien y eso aquí sabía que era mejor. (...) Pero aquí está bien. Todo bien. Todo lo que le hace falta aquí lo tiene todo. Gracias a Dios. Y si hace falta tiene los médicos, que vamos a los neurólogos, vamos a los traumatólogos. Que es donde nos llaman y vamos a llevar el niño. A todo lo que le haga falta. (Padre entrevistado 2, entrevista personal, mayo 2025)

Este testimonio amplía la perspectiva al resaltar el acceso a un sistema sanitario especializado que asegura la atención integral del niño. La migración, en este caso, se entiende como una inversión en estabilidad y bienestar a largo plazo.

Desde un análisis más amplio, las voces de las familias confirman lo que orientadores y docentes ya señalaban: la discapacidad no es una causa secundaria, sino que en muchos casos constituye el motor central de la migración. No obstante, lo particular de estas narrativas es que trasladan la urgencia y la vivencia subjetiva del proceso: no se trata únicamente de mejorar las condiciones de vida, sino de garantizar la supervivencia y la dignidad de sus hijos e hijas.

De esa manera, los testimonios recuperados muestran cómo la experiencia migratoria se configura como una estrategia de resistencia frente a la exclusión estructural. Las familias no migran únicamente por necesidad económica, sino por la convicción de que en España sus hijos e hijas podrán ser atendidos, reconocidos y acompañados. En este sentido, sus relatos aportan la dimensión humana y vital a los procesos que, desde la perspectiva institucional, suelen narrarse en términos de recursos, diagnósticos o adaptaciones. Al situar la discapacidad como móvil migratorio y como una reivindicación de derechos, estas narrativas obligan a repensar la inclusión más allá de la escuela, vinculándola con la salud, la justicia social y la igualdad de oportunidades. Así, el análisis de sus voces muestra que la migración no solo supone un desplazamiento geográfico, sino también un acto de transformación social que interpela directamente al sistema educativo y a la sociedad de acogida.

Discusión

Las migraciones internacionales abarcan múltiples realidades y casuísticas, unas más conocidas que otras. Desde una perspectiva transnacional y una mirada crítica de la discapacidad, el presente estudio conecta las cuestiones migratorias con la discapacidad y el derecho a una educación de calidad.

Las voces docentes permiten identificar tres elementos clave que coinciden con los ofrecidos en el estudio de Díaz Velázquez et al. (2009). En primer lugar, la ruptura en la continuidad educativa: muchos/as niños/as llegan con escolarizaciones fragmentadas o inexistentes, lo que plantea un reto añadido a los equipos docentes. En segundo lugar, la intersección entre salud y educación: las docentes reconocen que las familias emigran buscando simultáneamente atención sanitaria y oportunidades educativas, lo cual refuerza la idea de que ambas dimensiones son inseparables en la experiencia migratoria. Por último, el papel reparador de la escuela: más allá de transmitir conocimientos, la escuela es percibida por las familias y constatada por los docentes como el espacio que materializa el derecho a la educación y abre posibilidades de futuro antes negadas. Estos puntos en común sugieren que la discapacidad actúa como un factor estructurante de las trayectorias migratorias y educativas, más allá de los contextos específicos en los que se produce la migración.

En este sentido, los resultados de Dulce González y Echave (2024) coinciden con los testimonios recogidos en el presente estudio en las dificultades que atraviesan las familias migrantes con hijos e hijas con discapacidad ante un sistema educativo nuevo y completamente desconocido, las cuales se ven incrementadas por el desconocimiento del idioma y de los procedimientos administrativos.

Por otra parte, el estudio de Lucía Cabrera y María Rivera (2013) permite contextualizar las redes familiares que se tejen para ofrecer recursos educativos de calidad a hijos e hijas con discapacidad. Aunque centrada en el contexto latinoamericano, esta investigación coincide con los resultados del presente estudio al mostrar la escasez de recursos educativos en zonas rurales y las dinámicas familiares para construir un proyecto migratorio fundamentado en la búsqueda de recursos educativos y sanitarios para contribuir al bienestar y al desarrollo pleno de sus hijos e hijas. En la misma línea, la tesis doctoral de Lina Muñoz (2025) aporta evidencia empírica complementaria al estudiar las trayectorias educativas de niños y niñas migrantes venezolanos con discapacidad en Colombia, concluyendo que los proyectos migratorios de las familias presentan su origen en la discapacidad de algún familiar.

Igualmente, la presente investigación recoge los testimonios de familias migrantes que construyen su proyecto migratorio en función de la situación de discapacidad de sus hijos e hijas, en coherencia con los estudios citados, evidenciando que es un fenómeno migratorio que se produce a escala mundial.

En el contexto español, el *Informe anual sobre la situación de las personas migrantes y refugiadas en España* del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2025) recoge un apartado sobre la situación de la población migrante en materia educativa; sin embargo, en línea con los resultados de este estudio, se ignoran las circunstancias de las personas migrantes con discapacidad que transitan por los diferentes escenarios del sistema educativo. Asimismo, las aportaciones de Díaz Velázquez et al. (2009) coinciden con los testimonios recogidos en el presente estudio, revelando que las personas migrantes con discapacidad experimentan una doble situación de vulnerabilidad; por su condición de discapacidad y de persona migrante.

Conclusiones

La educación de calidad inclusiva, como derecho humano universal, se erige como elemento central para la reducción de las desigualdades y el empoderamiento de colectivos vulnerables. Las migraciones que se producen desde territorios del Sur Global hacia el Norte Global en la búsqueda de oportunidades y recursos educativos accesibles para todos y todas evidencian las latitudes más afectadas por las desigualdades, la pobreza y la exclusión social.

Las aportaciones de este estudio identifican el papel determinante de la educación como móvil en los proyectos migratorios de familias con hijos o hijas con discapacidad. Los hallazgos muestran que, más allá de los factores económicos, sociales o políticos tradicionales, la demanda de una educación inclusiva y de calidad se configura como la motivación principal para la migración internacional de estas familias. Este patrón evidencia que garantizar el acceso a la educación no solo comprende un derecho fundamental, sino un elemento estratégico que puede transformar los proyectos vitales de familias completas, en la búsqueda de territorios que garanticen los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo la inclusión plena y la participación activa en la sociedad.

Por otro lado, la adopción de una perspectiva interseccional permite comprender cómo las diferentes barreras que se alzan relacionadas con la discapacidad, la condición migratoria, el idioma y la cultura, se entrelazan y amplifican la vulnerabilidad de estas familias en el territorio de acogida. Reconocer estas intersecciones resulta clave para diseñar políticas públicas y prácticas educativas desde una mirada multidisciplinar y decolonial que respondan de manera efectiva a las necesidades de los y las estudiantes migrantes con discapacidad y de sus familias, promoviendo entornos inclusivos, equitativos y libres de sesgos culturales.

En definitiva, simplificar el estudio de las migraciones a una perspectiva meramente económica ignora todo un mapa de casuísticas y situaciones personales que guían a las personas en su decisión de migrar. Para las familias con hijos e hijas con discapacidad, migrar no es solo una cuestión de empleo o ingresos: es, ante todo, la búsqueda de calidad de vida para sus hijos/as, de oportunidades educativas, de atención sanitaria especia-

lizada y de entornos donde puedan desarrollarse plenamente. Detrás de cada proyecto migratorio existen decisiones cargadas de esperanzas, preocupaciones y de sacrificios personales. Las familias priorizan la salud, la educación y la inclusión de sus hijos/as con discapacidad a la comodidad de sus hogares, aun enfrentándose a barreras culturales, lingüísticas y administrativas, lo que evidencia que la migración también es un acto de cuidado, de lucha colectiva y de amor hacia los más vulnerables.

Financiación

El presente estudio forma parte del proyecto I+D PID2022-140271OB-I00 *Alumnado extranjero en los márgenes del sistema educativo. Un estudio de los procesos que los conducen a la educación especial y otros programas de atención a la diversidad* (2023-2027). Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y fondos FEDER.

Contribución de autoría

Giovanna Izquierdo Medina: conceptualización; metodología; redacción – borrador original; análisis formal; redacción – revisión y edición.

Iris Páez Cruz: conceptualización; metodología; redacción – borrador original; análisis formal; redacción – revisión y edición.

Referencias

- ACNUR. (2021). *Informe Discapacidad y Movilidad Humana 2021*.
<https://www.acnur.org/sites/default/files/legacy-pdf/60f887544.pdf>
- Alzás, Teresa, & Casa, Luis M. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95>
- Armijos-Orellana, Ana C.; Maldonado-Matute, Juan M.; González-Calle, María José, & Guerrero-Maxi, Pedro F. (2022). Los motivos de la migración. Una breve revisión bibliográfica. *UNIVERSITAS-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 37, 223-246. <https://doi.org/10.17163/uni.n37.2022.09>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/convencion-version-ninos>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enab/doc/documents/tccconvs.pdf>

- Burghardt, Madeline. (2013). Common frailty, constructed oppression: Tensions and debates on the subject of vulnerability. *Disability & Society*, 28(4), 556–568. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.711244>
- Cabrera, Lucía, & Rivera, María E. (2013). La dinámica familiar ante la migración y la discapacidad en un contexto semirural. *Cimexus*, 8(1), 67–83. <https://cimexus.umich.mx/index.php/cimexus/article/view/437>
- Cerrón Rojas, Waldemar. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1–8. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Díaz Velázquez, Eduardo; Huete García, Agustín; Huete García, María A., & Jiménez Lara, Antonio. (2009). *Las personas inmigrantes con discapacidad en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://consaludmental.org/publicaciones/Personasinmigrantesdiscapacidad.pdf>
- Doeringer, Peter B., & Piore, Michael J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Centro de Publicaciones.
- Faist, Thomas; Fauser, Margit, & Reisenauer, Eveline. (2013). *Transnational migration*. Polity Press.
- García Sánchez, Alberto. (2018). Revisión crítica de las principales teorías que tratan de explicar la migración. *RIEM - Revista Internacional De Estudios Migratorios*, 7(4), 198–228. <https://doi.org/10.25115/riem.v7i4.1963>
- González, Dulce, & Echave, Paola. (2024). *Los inmigrantes discapacitados enfrentan una acumulación de obstáculos en el acceso a la educación y el empleo. Conclusiones de una reunión de expertos y futuras líneas de investigación*. Urban Institute. <https://worldmigrationreport.iom.int/sites/g/files/tmzbd11691/files/documents/2026-05/wmr2026-key-findings-ch8-es.pdf>
- Lee, Everett S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://link.springer.com/article/10.2307/2060063#Abs1>
- Merlinsky, Gabriela. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27–33. <https://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html>
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2025). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España. Informe anual 2024*. Gobierno de España. https://www.inclusion.gob.es/documents/1652165/0/INFORME_FISI_2024_accesible.pdf/3405e0fe-a57e-ebad-7b64-5656fb628e64?t=1750759487323
- Muñoz, Lina J. (2025). *Trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad. Una mirada desde la interseccionalidad y el derecho a la educación en el caso de una institución educativa oficial de Funza*. [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21290>
- Portes, Alejandro, & Bach, Robert L. (1985). *Latin journey. Cuban and Mexican immigrants in the United States*. University of California Press.

- Portes, Alejandro; Guarnizo, Luis E., & Landolt, Patricia. (2003). *La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo*. FLACSO.
- Rau, Vanessa, & Baykara-Krumme, Helen. (2024). Migration meets disability. Approaches to intersectionality in the context of a disability rights organization. *Disability & Society*, 39(10), 2750–2772. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2373776>
- Revuelta, Beatriz, & Hernández, Raynier. (2021). Estudios críticos en discapacidad: Aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de moebio*, (70), 17–33. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100017>
- Runswick-Cole, Katherine, & Hodge, Nick. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198–203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x>
- Stark, Oded. (1991). *The migration of labor*. Basil Blackwell.
- Vertovec, Steven. (2009). *Transnationalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927083>
- Wickenden, Mary. (2023). Disability and other identities? -How do they intersect? *Frontiers in rehabilitation sciences*, 4(2023), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fresc.2023.1200386>