



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

ED/GEMR/MRT/2020/LAC/02

Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020
América Latina y el Caribe

Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción

MIGRACIÓN, DESPLAZAMIENTO Y EDUCACIÓN EN COSTA RICA

Inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica

El presente documento fue encargado por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo como información de referencia para contribuir a la redacción del Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción". Para lo invitamos a contactarnos en la siguiente dirección gemreport@unesco.org.

Carlos Sandoval García, Ada Soto Loaísiga,
y Danny González González

2020

Tabla de contenidos

RESUMEN	3
1. Introducción	3
2. Caracterización sociodemográfica y educativa de los migrantes en Costa Rica.....	4
Análisis de los seis elementos del marco de educación inclusiva y descripción de los desafíos que enfrenta el sistema educativo, con foco en los migrantes en Costa Rica.....	7
Marcos legales y políticas	7
Gobernanza y financiamiento	11
Currículum y material pedagógico	12
Docentes, directivos y personal de apoyo a la educación	14
Comunidades, escuelas, padres, madres y estudiantes	18
Un análisis a fondo que presenta los desafíos educativos de los migrantes en Costa	22
Conclusion y recomendaciones	24
Bibliografía	25

RESUMEN

Inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica analiza la migración nicaragüense a Costa Rica y la formulación de políticas públicas en materia de educación. Para ello se analiza normativas y experiencias de acceso, permanencia y egreso. Se resalta la experiencia de estudiantes nicaragüenses o costarricenses de primera generación, quienes ofrecen una perspectiva única del papel fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de oportunidades. Este documento finaliza insistiendo en la importancia de profundizar las decisiones y acciones en curso, especialmente encaminadas a profundizar el reconocimiento de la interculturalidad como un rasgo cardinal de la sociedad costarricense.

1. Introducción

Si bien buena parte de la investigación y el debate público sobre migración internacional (cerca del 3% de la población mundial total) se interesa por casos de migración Sur Norte (Estados Unidos y la Unión Europea), la migración entre países del Sur global constituye cerca del 45% de la migración internacional total. En el caso de América Latina, junto con la migración de personas venezolanas y haitianas a países vecinos, la migración nicaragüense y de otras naciones a Costa Rica es uno de los casos más importantes de migración Sur-Sur (Sandoval, 2017; Sandoval, 2015).

Este documento analiza la experiencia de personas migrantes nicaragüenses en el sistema de educación pública de Costa Rica. Para ello se recabaron indicadores demográficos, documentos oficiales, relatos de docentes y experiencias de estudiantes nicaragüenses de diferentes generaciones, quienes reflexionan sobre su experiencia educativa.

Una de las conclusiones principales que muestra este estudio es que la formulación de políticas públicas, estrategias pedagógicas y formación del profesorado es resultado de “presiones y límites”, como apunta Raymond Williams (1980), entre diferentes actores y la institucionalidad pública. Ello resulta en el reconocimiento de la interculturalidad como el horizonte hacia se aspira, el cual requiere de una construcción constante, no exenta de contradicciones. Estas “presiones y límites” ilustran una tensión mayor entre derechos fundamentales, como la educación, por ejemplo, y las políticas de los estados, que establecen las condiciones en que estos derechos son o no ejercidos.

La experiencia educativa puede ser un espacio en donde reconocer que las dinámicas migratorias están caracterizadas por procesos de interdependencia que pocas veces se constituyen en narrativas públicas, pese a que caracterizan la vida de miles de familias binacionales o de nuevas generaciones de costarricenses cuyos padres o madres nacieron en Nicaragua.

La institucionalidad educativa pública y privada en Costa Rica, incluyendo la educación inicial, primaria, secundaria y superior, pueden contribuir, además de las iniciativas en curso, a generar espacios y prácticas interculturales.

2. Caracterización sociodemográfica y educativa de los migrantes en Costa Rica

De acuerdo con los datos del censo 2011, la población inmigrante en Costa Rica representa un 9% del total de la población. Un 76,4% de dicha población nació en Nicaragua y se concentra en la zona Norte del país, frontera con Nicaragua, y en áreas centrales del país. La mayoría se encuentra entre los 15 y 49 años, es decir, en edad de trabajar (Bonilla y Sandoval, 2014). De hecho, hay sectores de la economía costarricense, como la agricultura de exportación, la construcción, la seguridad y el trabajo doméstico, que dependen grandemente de los y las nicaragüenses.

Le siguen las personas provenientes de Colombia (4.3%), Venezuela y los Estados Unidos (4.1%). Aunque no es tan notorio en términos cuantitativos, Costa Rica es el país en donde, en términos relativos, más personas estadounidenses viven fuera de su país de nacimiento. En los últimos años, el arribo de personas venezolanas ha sido considerable. Para agosto del 2018, se estima que 4.3 millones de venezolanos han abandonado el país; cerca de 3.2 millones migraron a otros países latinoamericanos y del Caribe (CRS, 2019).

La llegada de personas migrantes coincide con la transición demográfica que experimenta la sociedad costarricense. En la actualidad, Costa Rica es el país con la tasa de natalidad más baja de América Latina y con una esperanza de vida que alcanza los 80 años, ligeramente superior, por ejemplo, a la de los Estados Unidos. La tasa global de fecundidad pasó de 1,84 en 2012 a 1,67 en 2017 (Ávalos, 2017). La proporción de personas adultas mayores alcanzará el 20% de la población en el año 2040, una transición que en países del Mediterráneo europeo tomó mucho más tiempo. Esta importante transición demográfica no parece registrarse aún en el imaginario colectivo de la sociedad costarricense.

En este contexto, podría decirse que quizá uno de los principales retos interculturales reside en el reconocimiento de la interdependencia entre la migración nicaragüense y la sociedad costarricense. Por una parte, las personas nicaragüenses son indispensables en actividades económicas antes mencionadas como en la misma conformación étnica de la población. Es decir, aquellos que son considerados “otros” en el imaginario colectivo son indispensables (Sandoval, 2002). Se estima que un 11% del PIB de Costa Rica es producido por nicaragüenses residentes en el país (OCDE/ OIT 2018). Por otra parte, las remesas que envían las personas nicaragüenses a sus familias son vitales; estas se estiman en un 27% del valor de las exportaciones en el año 2017, antes de la crisis. En términos del PIB, podrían alcanzar un 14% en el año 2019 (Orozco, 2020).

Sin embargo, como en otros tantos países, la migración internacional, especialmente la nicaragüense, suele asociarse en Costa Rica al deterioro de los servicios públicos (salud, educación o vivienda) y lo que se considera un cambio en la “identidad nacional”. Hasta hace pocos años, también se asociaba a la inseguridad, pero siendo que en la actualidad la violencia criminal está vinculada a las disputas territoriales por la venta de sustancias ilícitas entre grupos conformados especialmente por personas costarricenses, esta imagen ha cedido terreno.

La crisis política que se desencadenó en Nicaragua a partir de abril del año 2018 ha forzado a miles de personas de dejar el país y miles de ellas llegaron a Costa Rica. Se estima que unas 300 personas fueron asesinadas y unas 2 000 resultaron heridas. En el año 2019, la Dirección General de Migración y Extranjería reportó que 29 216 nicaragüenses solicitaron refugio en Costa Rica. Las cifras son difíciles de estimar, pues no todas las personas que han solicitado refugio ingresaron al país recientemente, sino que forman parte del grupo que no ha logrado una residencia a lo largo de los años. A su vez, personas que dejaron Nicaragua por la crisis política no solicitaron refugio. Lo sí es indiscutible es que luego de abril 2018, la sociedad y el estado nicaragüense no son lo mismo. En palabras de un joven solicitante de refugio:

Mi venida de Nicaragua no fue porque quise, solo fue por expresarme, por tratar de reunir grupos de amigos y poder demostrarle al mal gobierno que estaban matando nuestros compañeros universitarios y de colegio. Tratar de salir con una bandera azul y blanco, para que logran ver que queríamos una Nicaragua libre, pero no esperé que tomaran represalias. Las personas que apoyaban el gobierno empezaron a mandar oficiales de policía de civil a preguntar y una vez un tío fue llamado por teléfono para avisarle que si seguía apoyando las marchas me matarían. Mi familia decidió que mejor saliera del país y pedir asilo aquí en Costa Rica.

La crisis política en Nicaragua ilustra cuán borrosa es la distinción entre “refugiados” y “migrantes” y también plantea un importante reto a las organizaciones políticas en Nicaragua, integradas mayormente por sectores medios con mayor educación formal, quienes no siempre se han ocupado de construir vínculos con quienes desde hace muchos años se han visto obligados a dejar Nicaragua por falta de empleo y condiciones dignas para vivir.

La llegada de personas nicaragüenses en el año 2018 produjo una de las reacciones xenofóbicas más explícitas de la historia reciente de Costa Rica. El día 18 de agosto unas 500 personas marcharon en contra de la migración, en una iniciativa convocada desde las redes sociales. Se argumentaba que los impuestos derivados del proyecto de reforma fiscal entonces en discusión en el parlamento costarricense se destinarían a financiar ayudas sociales para la población migrante y refugiada. Incluso, la policía les confiscó bombas llamadas “molotov”. Esta iniciativa, a su vez, fue respondida por una marcha por la paz y la solidaridad, que se llevó adelante el 25 de agosto, la cual reunió unas 5.000 personas (Sandoval, 2018).

La migración nicaragüense a Costa Rica es histórica y confirma el carácter intercultural de las sociedades modernas. La lucha contra la dictadura de Anastasio Somoza, derrocado en 1979, el conflicto armado entre el gobierno sandinista y los grupos contrarrevolucionarios financiados por la Administración Reagan, las políticas neoliberales puesta en marcha por el gobierno de Violeta Barrios de Chamorro y no se diga la devastación que produjo el Huracán Mitch han obligado a miles de nicaragüenses a dejar sus países. Durante la década de 1980, hubo un flujo migratorio hacia los Estados Unidos, pero una buena proporción de quienes dejaron el país arribaron a Costa Rica (Rocha, 2016; Sandoval García, 2002).

En la actualidad, hay una generación, muy poco conocida y reconocida, de niños, niñas y jóvenes costarricenses, hijos e hijas de padres o madres nicaragüenses, que usualmente no reivindican sus antecedentes. También es poco reconocida la existencia de familias binacionales, en donde uno de padres es nicaragüense. Estimaciones realizadas por Anthony García Marín a partir de datos del Instituto de Estadísticas de Censos muestran que un 17% de los nacimientos que ocurrieron en Costa Rica en el 2018 son de madre o padre nicaragüense. Mientras tanto, solo un 3,98 % es hijo de padre y madre nicaragüenses. Las familias mixtas muestran un predominio considerable que, como se retomará después, pasa usualmente desapercibido en el imaginario colectivo costarricense y en el curriculum y la experiencia pedagógica misma.

Es decir, al tiempo que existe xenofobia y rechazo, hay múltiples vínculos que confirman que, como la mayoría de las sociedades, la costarricense es profundamente diversa e intercultural. Sin duda, la existencia de la diversidad y la interculturalidad no garantiza per se su reconocimiento. Ello sin duda pasa por el sistema educativo y a ello se volverá en las secciones siguientes de este documento.

Los datos de los censos 2001 y 2011 muestran que el acceso a la educación de parte de la población costarricense y nicaragüense residente en Costa Rica ha mejorado. Como se aprecia en el Cuadro N 1, el porcentaje de personas sin instrucción disminuyó en ambos grupos y se incrementó la proporción de personas con estudios de secundaria. En el caso de los estudios universitarios la población universitaria costarricense aumentó más que la nicaragüense residente en Costa Rica. Mientras la población universitaria costarricense aumentó de 25 a 31.9%, es decir, 6.9%, la población nicaragüense apenas lo hizo de 4.5 a 6.5%.

Cuadro 1

Nivel de instrucción. Censo de Costa Rica 2000 y 2011

	2000		2011	
	Costa Rica	Inmigrantes nicaragüenses	Costa Rica	Inmigrantes nicaragüenses
Nivel de instrucción	%	%	%	%
Ninguno	6,7	14,9	4,0	9,5
Primaria	56,7	55,7	46,5	48,9
Secundaria	25,0	24,9	31,9	35,1
Universidad	11,5	4,5	17,5	6,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Bonilla y Sandoval, 2014.

Es decir, la población nicaragüense está subrepresentada en el conjunto de las personas que estudian estudios superiores y ello tiene consecuencias de largo plazo en términos de las oportunidades que puedan tener en sus vidas y las de sus familias. Más adelante se volverá a este tema.

Análisis de los seis elementos del marco de educación inclusiva y descripción de los desafíos que enfrenta el sistema educativo, con foco en los migrantes en Costa Rica

Marcos legales y políticas

El Ministerio de Educación Pública (MEP) es la instancia del Poder Ejecutivo responsable de regular y dirigir la educación pública costarricense y, en su política educativa propone que se debe equipar a los estudiantes a través de “proyectos de multilingüismo” para que sean capaces de responder y abordar la multiculturalidad presente en Costa Rica (MEP, 2017). Uno de los elementos principales para promover un proceso educativo centrado en la persona debe ser uno que facilite que la persona adquiera herramientas para ajustarse a una realidad pluricultural (MEP, 2017) y lo describen como un elemento importante para la ciudadanía costarricense del futuro. También explica que uno de los ejes fundamentales de esta política debe ser la equidad y la inclusión (refiriéndose específicamente a casos de multiculturalidad, igualdad de género, entre otros) desde un enfoque de estilos de vida saludables (MEP, 2015; MEP, 2017).

Las políticas del Ministerio de Educación Pública recogen el concepto de interculturalidad como su referencia principal. Ello, además, es establecido en el artículo 1 de la Constitución Política en el cual se establece que la Costa Rica es una “República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”.

Esta institución ha generado y debe apegarse a una serie de leyes y decretos nacionales e internacionales que regulan distintos puntos de vital importancia dentro del sistema educativo costarricense. Asimismo, a raíz de ciertos casos se han impulsado reformas a reglamentos y directrices en materia de educación en pro de los derechos de las personas migrantes.

Específicamente, la Ley Fundamental de Educación o Ley no. 2160 de 1957, en su artículo 1, establece que “todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada”. Asimismo, en el artículo 36 de esta misma ley se estipula que “a las instituciones privadas de enseñanza tendrán acceso todos los educandos sin distinción de raza, religión, posición social o credo político”.

Del mismo modo, el Decreto no. 40955 de 2018 en relación con el establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo señala:

Que la educación inclusiva implica el acceso a una educación de calidad para todos, incluyendo a la población con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, la puesta en ejecución de políticas y programas educativos que garanticen el acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades, incluyendo las no formales. La ejecución de currículos desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, de manera que estos potencien su desarrollo personal y social hacia la verdadera inclusión de las personas con discapacidad (Decreto no. 40955, 2018, artículo 12).

La Directriz no. DM4508 del año 2018, Describe el contexto sociopolítico para proponer una educación inclusiva en Costa Rica para todos los grupos sociales, sobre todo a las personas migrantes. Explica específicamente la no tolerancia a actos de discriminación o que fomenten la misma u otros tipos de violencia. También sienta bases al establecer ciertos lineamientos a seguir para que se den los procesos de matrícula, diagnóstico y nivelación de personas migrantes que buscan integrarse al sistema educativo costarricense (mas no profundiza en algunos casos y simplemente los delega a las autoridades regionales del MEP).

Por otro lado, esta directriz establece los pasos a seguir para eliminar la xenofobia y todo tipo de discriminación en las instituciones educativas del país (incluir la interculturalidad como eje transversal de la educación, brindar orientación a las personas migrantes sobre el proceso de matrícula, realizar actividades de sensibilización, entre otros). Finalmente, se insta directamente a los centros de educación universitaria a unirse a los esfuerzos de inclusión de las personas migrantes. Aunque este es un buen primer esfuerzo, debe reforzarse con un seguimiento estructurado y con la formulación de protocolos que no dejen apertura a casos donde se puedan dar casos de discriminación por parte de cualquier funcionario del MEP. Por otro lado, se deben proponer estrategias de evaluación y seguimiento a las propuestas de esta directriz.

Con relación a la inclusión de estudiantes extranjeros dentro del sistema educativo, el MEP en colaboración con el ACNUR, desarrollaron el *Compendio de normas acerca de los derechos a la educación de la población migrante y refugiada*. En el documento se señalan aspectos importantes específicamente en temas de inclusión para la población mirante y refugiada. Según los datos del departamento de estadística del MEP, para el año 2013, fecha en que se publicó el documento, se reporta que un 4% del total de estudiantes inscritos era extranjero (MEP y ACNUR, 2013).

También se mencionan en este documento una serie de esfuerzos por garantizar la educación de calidad para todas las personas indistintamente de su condición migratoria. Se señala que se han realizado esfuerzos para transformar el Reglamento de Matrículas y Traslados de los Estudiantes, estableciendo la necesidad de pruebas de ubicación a estudiantes extranjeros que no cuenten con los documentos requeridos para la matrícula (MEP y ACNUR, 2013).

En uno de los documentos disponibles en la página web, el MEP pone a disposición el libro *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural* (Jiménez, 2012:4), en el cual se sintetiza la comprensión del concepto de interculturalidad:

El horizonte fundamental desde el cual se analizan la migración y la convivencia es la educación intercultural [...]. La educación intercultural reconoce la diversidad cultural y promueve el respeto de todas las identidades sociales y culturales. Por supuesto, para lograr ese fin, la educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural. Esta es un punto de partida fundamental para relacionarse con otros individuos y colectividades.

El reconocimiento de la interculturalidad como punto de partida resulta de “presiones y límites” (Williams, 1980:107) entre actores sociales e instituciones a propósito de la definición de la inclusión de niños niñas y jóvenes en el sistema de educación pública. Ruth Lister (1997:4) recuerda que: “Buena parte de la historia política del siglo XX ha estado caracterizada por batallas por extender, defender o hacer realidad derechos políticos, civiles y sociales de ciudadanía”. Enseguida se discuten ejemplos de acceso, permanencia y egreso de estudiantes migrantes en el sistema público.

En el caso del acceso, hará unas dos décadas, a inicios de este siglo XXI, se planteaba la interrogante de cómo determinar el acceso de niñas y niños a la educación primaria cuando no tenían documentos que mostraran una condición migratoria reconocida, la edad o el año cursado previamente. En ocasiones, ello conducía a negar el acceso o a postergar el inicio de los estudios.

En una circular emitida por el MEP en el año 2009, se recuerda que el “Reglamento de Matrícula y Traslados de los Estudiantes” establece en su artículo 19 lo siguiente:

Artículo 19. Cuando un estudiante procedente del extranjero no pudiera, por razones excepcionales, presentar los documentos oficiales probatorios de los cursos o niveles que ha aprobado, su matrícula se definirá mediante la aplicación de pruebas especiales de ubicación que contemplen los objetivos y contenidos del programa de estudios del último año que afirma haber cursado y aprobado. Estas pruebas de ubicación serán preparadas, aplicadas y revisadas por los docentes de la institución educativa en la que solicita matrícula, de acuerdo con los lineamientos técnicos y administrativos que establezca el director de la institución. Dicho proceso aplica a I, II, III Ciclos de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

Finalmente, se enfatiza en el hecho de que, en virtud del mismo principio de continuidad educativa, todo estudiante que ha sido matriculado y ha aprobado cualquiera de los niveles educativos en cualquiera de sus modalidades, no puede ver interrumpido su proceso educativo por falta de documentos probatorios de su edad o nivel educativo cursado cuando ingresó al sistema educativo” (MEP-DVM-041-2009).

Esta comunicación es sugerente pues, por una parte, cita una normativa vigente, es decir, no constituye un cambio en las políticas, pero, por la otra, expresa las dificultades para poner en práctica lo ya establecido. En este mismo sentido, la Resolución RES 08863 de 2007 surge a partir de que la institución, en la que una menor de edad de nacionalidad nicaragüense iba a ser matriculada, pero le condicionaron la matrícula a su proceso de regularización y a la entrega de documentos referentes a su expediente académico, lo cual se le hacía difícil dada su condición económica. La Sala Constitucional falla a favor de la menor, pues se lesionaba el derecho fundamental a la educación.

También en términos de acceso, en el año 2013, se planteó una inquietud similar con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), institución encargada de la formación técnica en el país. Las autoridades del INA manifestaron que jóvenes no documentados no podían solicitar ingreso a los cursos técnicos que ofrece la institución. Desde la Asociación Merienda y Zapatos, una iniciativa ciudadana que trabaja para que niños, niñas y jóvenes migrantes no sean excluidas de la educación

formal, se les hizo ver que la educación es un derecho fundamental y que la condición migratoria no podría ser un impedimento para solicitar matrícula. La Defensoría de los Habitantes medió en este conflicto y se convino que las personas menores de edad no residentes podrían solicitar matrícula en el INA y, en el caso de resultar, seleccionadas, podrían optar por una residencia no permanente como estudiantes, una posibilidad prevista en la Ley de Migración y Extranjería vigente en Costa Rica (DGME-INA-PANI, 2014). Desdichadamente, no se dispone de datos acerca de en qué medida el INA ha publicitado esta opción y cuántas personas jóvenes no residentes han echado mano de esta posibilidad.

En términos de permanencia, también se ilustra cómo las políticas de inclusión resultan de “presiones y límites”. En educación primaria, por ejemplo, el Fondo Nacional de Becas establecía que solo estudiantes costarricenses eran elegibles para becas. Directores en escuelas, así como la misma Defensoría de los Habitantes interpusieron acciones de inconstitucionalidad que argumentaron que excluir a menores de edad del programa de becas socavaba el derecho a estudiar. La misma Procuraduría General de la República, representante del Estado, dio razón a la acción, que fue declarada con lugar por la Sala Constitucional, lo cual permitió que estudiantes extranjeros pudiesen solicitar una beca (Sala Constitucional, 2003)

Un caso semejante se puede identificar en la Universidad de Costa Rica. El Reglamento de Becas vigente en la Universidad de Costa Rica hasta el año 2015, establecía que los beneficios complementarios, una suma de dinero y posibilidad de solicitar un lugar donde vivir durante el periodo de estudios, eran solo una posibilidad para estudiantes costarricenses. El Consejo Universitario acogió una propuesta enviada por un grupo de investigación primero a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles (Brenes *et al.* 2009) y luego elevada por ésta al Consejo Universitario, para que estos beneficios estuviesen también disponibles para estudiantes con residencia permanente (Consejo Universitario, 2010).

Diez años después, en 2019, se planteó a las autoridades de la Universidad de Costa Rica una modificación del reglamento de becas vigente para que los y las estudiantes extranjeras con una modalidad de permanencia regular u oficial puedan ser consideradas para solicitar beca. La propuesta planteada sugiere:

Se otorgarán a la población estudiantil nacional o extranjera. Se otorgará a esta última cuando sea acreedora a una modalidad de permanencia regular u oficial vigente en el país, debidamente otorgada por la Dirección General de Migración y Extranjería de Costa Rica, y además, a aquellas personas que posean algún estatus cubierto por los tratados y otros instrumentos internacionales vigentes en el país, con fundamento en su condición socioeconómica que será determinada por la OBAS [Oficina de Bienestar y Asistencia Socioeconómica], de acuerdo con el índice socioeconómico (Sandoval, 2019).

Una decisión de este tipo podría incrementar la presencia de estudiantes nicaragüenses en la Universidad de Costa Rica, que en el año 2014 admitió 85 estudiantes nicaragüenses. Mientras tanto, en el año 2019 la cifra aumentó a 121, para un incremento de 30%. Por su parte, las graduaciones muestran una tendencia semejante, pues en el 2014 se graduaron 23 personas y 33 en el 2019, para

un incremento también de un 30%. En ambos casos se trata de un incremento importante, pero las cifras absolutas son bajas.

Para el año 2018, a partir de resultados de las Encuestas de Hogares, elaboradas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, las cifras muestran que un 4,20% de las personas costarricenses menores de 24 años cursan estudios en universidades públicas. Mientras tanto, apenas un 1,28% de las nicaragüenses lo hacen. Los factores que les impiden llegar a las universidades públicas son múltiples, pero sin duda las mismas universidades públicas pueden hacer más para atraer estudiantes nicaragüenses residentes, así como estudiantes costarricenses de escasos recursos económicos.

En términos de egreso también se puede advertir cómo las políticas han cambiado. Un caso emblemático ocurrió en el año 2009, cuando las autoridades del MEP indicaron que estudiantes sin una identificación válida no se los otorgaría el diploma de conclusión de estudios, pues no habría un número con el cual registrar su diploma. Muy poco tiempo después, las autoridades modificaron la decisión y reconocieron que no retendrían los diplomas. Incluso en archivo del diario *La Nación*, el más importante del país, las dos decisiones se consignan en notas apartes, fechadas el mismo día (*La Nación*, 2009a, *La Nación*, 2009b). De nuevo, este cambio de decisión fue resultado del diálogo con la entonces Viceministra de educación, Alejandrina Mata Segreda, quien reconoció que la identificación no podría ser impedir la obtención del diploma.

En síntesis, es sugerente que tanto en términos de acceso, permanencia y egreso, la mayoría de las tensiones emergieron en la primera de década de este siglo XXI. Más que una vocación explícita en torno a la inclusión o a la exclusión de estudiantes del sistema educativo público, las políticas resultan de tensiones entre actores, cuyo desenlace no puede determinarse a priori, sino más bien resulta del acceso que se pueda tener a recursos de poder, capaces de legitimar demandas. Dicho lo anterior, como se anotaba a propósito de los cambios en el INA, habría que agregar que la existencia de políticas no garantiza su puesta en práctica. Al igual que en su surgimiento, la puesta en práctica de los derechos requiere de “presiones” continuas. Cuando se cuenta con menos educación formal, las posibilidades de ejercer presiones, de contar con “voz” (Hirschmann, 1977) es más difícil.

Gobernanza y financiamiento

El MEP cuenta con el Departamento de Educación Integral que vela por formar a estudiantes que conozcan y respeten las distintas formas de expresión cultural sin importar las diferencias de este tipo. Dicho departamento toma en cuenta no sólo la población extranjera, sino también la población indígena y afrodescendiente. Asimismo, entre los recursos que ofrece a disposición de las personas docentes se encuentran textos y materiales que fomentan la interculturalidad en el contexto del aula.

A partir del año 2015 Costa Rica inicia la revisión de sus políticas en materia de educación, en el marco de la posibilidad de que el país ingrese a la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos \(OCDE\)](#).

Si bien Costa Rica ha avanzado en términos de acceso a la educación, se ha universalizado la educación primaria, y la educación diversificada es de carácter obligatoria en caso de las personas menores de

edad, un estudio realizado por la OCDE en el año 2017 recomienda que se deben mejorar una serie de aspectos en el tema de la educación en cuanto a la conclusión de estudios y resultados del aprendizaje. El informe señala que la inversión en educación de Costa Rica corresponde a un 7,6% del PIB, que es incluso superior al promedio de los países que forman parte de la OCDE, que representa un 5.6 %. Es decir, la sociedad costarricense podría esperar y exigir más de la inversión en educación.

Uno de los retos principales es, sin duda, evitar la deserción que en el caso de la educación secundaria alcanza a un 45 % de quienes inician estudios. Ello da lugar a un grupo importante de personas jóvenes, a quienes le resulta muy difícil volver al sistema educativo o insertarse en el mercado laboral. Un segundo reto consiste en facilitar el acceso a becas y otras modalidades de apoyo a quienes cuentan con menores recursos de acceso a las instituciones. En las comunidades más empobrecidas no es difícil confirmar que con cierta frecuencia quienes menos recursos tienen, a su vez son quienes menos disponen de menores opciones para solicitarlos. Un tercer reto también muy relevante es la calidad de la preparación de quienes permanecen en el sistema educativo. Es conocido, por ejemplo, que matemáticas, castellano o en inglés, por ejemplo, presentan rezagos significativos que disminuye la posibilidad finalizar la secundaria y más aún continuar con estudios universitarios. Un tercer reto se refiere a la posibilidad de insertarse en el mercado laboral, en donde un 40% de los empleos son “informales”. La enseñanza secundaria, al tiempo que les prepara para continuar estudios, requiere también facilitar otras salidas. La aprobación por parte de la Asamblea Legislativa del proyecto de Educación Dual podría facilitar esta tarea, así como una mayor disposición del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) para facilitar la formación técnicas más diversa y incluyente podrían contribuir en este respecto. Sobre el INA se volverá más adelante.

Estos cuatro retos son aún más relevantes para quienes viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema, que es el caso de familias migrantes. La experiencia del trabajo de la Asociación Merienda y Zapatos desde el año 2003 es que el apoyo económico a través de becas requiere apoyarse con apoyo académico, pues a menudo no se cuenta con redes de apoyo que facilite superar dificultades de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de los años, hemos aprendido cuánto se puede lograr cuando se apoya a niños o niñas en el proceso de lecto-escritura o cuando se les brinda acompañamiento al final de los estudios de secundaria.

Currículo y material pedagógico

No es fácil estimar en qué medida las direcciones regionales y los centros educativos se han apropiado de las propuestas acerca de interculturalidad. En el sitio web del MEP, hay una sección llamada “Caja de Herramientas”, en donde se pueden descargar unos materiales muy valiosos sobre interculturalidad (<https://cajadeherramientas.mep.go.cr/>), incluido el libro *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural* (Jiménez, 2002), pero considerando que se trata de una institución en donde laboran unas 70 000 personas, los materiales disponibles deberían ser más numerosos y diversos.

Ello no solo es consecuencia de que conceptos como interculturalidad no siempre se traducen en contenidos y actividades, sino que también demandan repensar la enseñanza de los “Estudios Sociales”, de modo que se pudiera trascender el llamado “nacionalismo metodológico”, según el cual

el estado nación, bien sea Costa Rica o cualquiera otro, constituye la referencia territorial e histórica desde la cual asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, si bien la lucha contra los filibusteros en el siglo XIX, encabezados por William Walker, quienes pretendían establecer la esclavitud en Nicaragua y Costa Rica, como en el sur de los Estados Unidos, fue un conflicto de gran escala en ambos países, en cada uno las narrativas se encuadran como relatos nacionalistas, cada cual con sus respectivos héroes. En Costa Rica, Juan Santamaría es la referencia de nacionalidad más frecuentemente citada; mientras tanto, en Nicaragua Agustín Castro ocupa ese lugar. Sin embargo, ni la enseñanza universitaria y menos en primaria o secundaria se contrastan las narrativas nacionales que fundan el sentido de nacionalidad en las sociedades centroamericanas.

Los trabajos de Víctor Hugo Acuña (2014) en el campo de la investigación y la docencia universitaria, y de Carlos Rubio (2011) y Raquel Mora (2015) en el campo de la ficción infantil abren camino en la construcción de una comprensión más intercultural de la historia y la convivencia cotidiana. Acuña analiza las historiografías que se han construido en torno a la guerra de Walker. De particular importancia es la constatación de los usos de la memoria en Costa Rica, Nicaragua y Estados Unidos. En la versión nicaragüense, sobresale la pretensión de Juan Rafael Mora de adueñarse de la Vía del Tránsito, es decir, del Río San Juan, de una porción del lago de Nicaragua y del istmo de Rivas, un tema ciertamente poco debatido en Costa Rica. A su vez, la historiografía nicaragüense repara poco en el hecho de que Walker arribó a Centroamérica en el marco de los conflictos entre las elites liberales y conservadoras. En el caso de Costa Rica, las efemérides de la guerra parecen haberse arraigado más en el calendario escolar. En *Las mazorcas de Candelaria Soledad*, Rubio (2011), narra la migración de Soledad, una joven que se desplaza de Nicaragua a Costa Rica, quien al tiempo que se ve obligada a sortear diversas dificultades, se le reconocen su talento culinario. Raquel Mora (2015), por su parte, recrea un encuentro entre Juan Santamaría y Andrés Castro, los héroes nacionales de la lucha contra los filibusteros en Costa Rica y Nicaragua, respectivamente. Dice la autora:

El cuento “Viajes por el Río Cuarto”, es el resultado de un proceso que se realizó en la escuela de La Españolita de Río Cuarto, Alajuela, Costa Rica, durante el año 2014, gracias al apoyo del Fondo de Becas Taller del Ministerio de Cultura y Juventud. El proceso consistió en la realización de una serie de talleres prácticos de literatura e ilustración en los que los niños y las niñas de la comunidad disfrutaron de la lectura de cuentos infantiles escritos e ilustrados por autores y autoras costarricenses y nicaragüenses. Después de leer y observar libros maravillosos nos dimos a la tarea de escribir e ilustrar nuestros propios cuentos.

En el teatro, obra “El Nica”, protagonizada por César Meléndez y después de su muerte por quien fue su compañera Cristina Bruno, es posiblemente, la representación teatral más vista en Costa Rica a lo largo de la historia, tanto en salas de cines como en centenares de instituciones educativas y salones comunales. A lo largo de la obra, el principal personaje de “*El Nica*”, José Mejía Espinoza, habla con una imagen de Jesucristo, a quien le pregunta por qué la comunidad nicaragüense en Costa Rica es discriminada una y otra vez. José es un peón que trabaja en la construcción, uno de los trabajos más comunes que desempeñan los nicaragüenses que viven en Costa Rica. Jesucristo es cuestionado

acerca de por qué, a pesar de que él también fue un “extranjero”, ha mostrado tan poco interés por la situación de la comunidad nicaragüense. “¿Por qué tu vida y la mía son tan parecidas?”, pregunta José. “¡Qué difícil es poner la otra mejilla!”, refunfuña el protagonista (Sandoval, 2004).

En el campo audiovisual, “Casa en tierra ajena”, un documental producido en el año 2017 sobre la experiencia migratoria en Centroamérica, a menudo es un material pedagógico en cursos universitarios, en instituciones de secundaria, iglesias y grupos organizados. Entre mayo 2017 y febrero 2020, registra más de 44.000 visualizaciones en youtube.

En otras palabras, poco a poco, materiales pedagógicos que invitan a una reflexión más intercultural se abren paso. Es decir, si bien no hay acciones consistentes que permitan traducir ejes transversales en iniciativas pedagógicas, hay múltiples creaciones, usualmente individuales o de colegas que comparten preocupaciones comunes, que se realizan cotidianamente en instituciones educativas, que con alguna frecuencia conjugan reflexiones sobre migración, diversidad étnica, discapacidad o diversidades sexuales. Es decir, la interculturalidad adquiere matices y manifestaciones si se quiere autónomas.

Si hubiese que estimar el peso de estas iniciativas en el conjunto del sistema de educación pública, podría decirse que se trata de iniciativas incipientes, es decir, no se trata de una corriente principal. A ello habría que agregar que hay múltiples aprendizajes de docentes, estudiantes y familias que no cristalizan como referentes para el mismo trabajo docente. Se trata, pues, de experiencias desperdiciadas (de Sousa, 1989) que podrían constituir referentes para nuevas generaciones.

Por otra parte, no es usual que se promueva entre el personal docente la práctica de sistematizar sus propias experiencias docentes en materiales de trabajo, sea orientados a colegas o estudiantes. A menudo hay múltiples “experiencias desperdiciadas” (de Sousa Santos, 2006) de trabajo en el aula que no se comparten. Ello incide a su vez en la autoimagen de quienes laboran en instituciones de primaria y secundaria, en quienes, por una parte, se deposita una serie de expectativas de mejoramiento sociocultural y educativo de la sociedad y, por la otra, no se les reconoce intelectualmente. Esta ambivalencia sin duda incide sin duda tanto en su potencial y en su labor cotidiana.

Docentes, directivos y personal de apoyo a la educación

No es fácil elaborar un balance de los modos en que se posiciona el personal docente sobre el tema de la migración y en particular sobre la participación de niños, niñas y jóvenes migrantes en instituciones educativas. Es posible que cualquier generalización resulte grosera y no dé cuenta de la tonalidad de grises que pueden existir. Un primer punto de partida podría ser un diagnóstico del Informe Estado de la Educación 2019:

la mayoría de las y los docentes mantiene prácticas de enseñanza tradicionales, alejadas del nuevo enfoque comunicativo planteado por el programa de estudios; tienen una preparación inicial endeble, que no incluye los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para implementarlo, y la capacitación que han recibido del MEP como inducción no ha generado

los efectos buscados. La investigación realizada arrojó que la mitad de los maestros de Español no cumple con el perfil idóneo para desarrollar las competencias esperadas en los estudiantes en la etapa escolar; el 15% considera débil su formación profesional en las áreas de lectura y escritura; el 75% ve la lectura como una práctica obligatoria, poco relacionada con el gusto y el placer, y la mayoría dice conocer el currículo vigente, pero solo la mitad lo considera un insumo relevante para su trabajo. (Programa Estado de la Educación, 2019, p.79).

Sumado a esto, el 93,4% de los estudiantes de primaria asiste a centros educativos donde no se ofrece el currículo completo y donde la práctica dista grandemente de lo que exige el MEP (Programa Estado de la Educación, 2019). Es decir, se requiere mejorar la formación académica y la educación continua del personal. Ello sin duda, incide en el trabajo con estudiantes que no nacieron en Costa Rica o con la primera generación de costarricenses, hijos e hijas de nicaragüenses. Con frecuencia, el prejuicio que se exhibe en la sociedad costarricense hacia la comunidad nicaragüense también es reproducida por el mismo personal docente. Un joven universitario recordaba una experiencia que le ocurrió siendo estudiante de secundaria:

Ha sido muy doloroso revivir algunos hechos que uno procura olvidar. De pronto siento nuevamente el rechazo, las burlas, la estigmatización. Nunca pude querer la escuela ni el colegio, es más son lugares que odié profundamente. Recuerdo que una vez se perdió una billetera, estábamos como 60 personas, y el Director me pasó al frente y solo a mí me revisó, y dijo estas palabras: ‘Usted es el único nica aquí’.... Estoy escribiendo de más, desde el hígado y la frustración.

Se trata pues de un caso en que no hay duda del prejuicio. Ahora bien, no se trata solo de un racismo si se quiere abierto o explícito. Muy seguramente, prevalece el desconocimiento de la experiencia migratoria misma y de las consecuencias de esta en la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Una experiencia memorable fue narrada por una mujer miskita nicaragüense, a propósito de uno de sus hijos:

Un día, uno de sus hijos le escribió a la maestra algo que ella no entendió. Otro estudiante le aseguró a la maestra que se trataba de una ofensa. Antes de sancionar al estudiante, la maestra prefirió llamar a la madre para aclarar el asunto. Cuando la mamá leyó lo que el niño había escrito, sonrió. La maestra, un tanto extrañada, le consultó qué era lo que decía. La mamá le respondió: ‘Mi hijo escribió en miskito: ‘Niña, te quiero mucho porque me enseñas muchas cosas’. La maestra no se había percatado de que cerca de la escuela vivía un grupo de vecinos y vecinas miskitas, provenientes de la Costa Atlántica de Nicaragua, largamente invisibilizados en la historia oficial de ese país [...] Con todo, el mérito de la maestra fue posponer cualquier sanción hasta conversar con la mamá del niño. Lo que parece continuar ausente es la reflexión acerca de cómo llevar a la escuela la vivencia del proceso migratorio y, más aún, la experiencia de la comunidad miskita. (Sandoval *et al.*, 2012).

Habría que decir también que hay miles de docentes que se han logrado incorporar la experiencia migratoria de sus estudiantes en su trabajo educativo. Las palabras de Florencio Flores, un docente que por muchos años laboró en la Escuela La Carpio, posiblemente la comunidad binacional

nicaragüense y costarricense más grande de Centroamérica, resumió muy bien las posibilidades de la educación como espacio intercultural:

Eso [el trabajo en la Escuela] ha servido para demostrar que aquí hay gente capaz. Niños capaces, maestros capaces de enseñar y niños capaces de aprender, y eso ha demostrado también que la pobreza no quiere decir incapacidad intelectual, todo lo contrario, que de la gente humilde, puede resultar gente grande para el país en todos los aspectos. (citado en Sandoval *et al.*, 2010:58).

Uno de los jóvenes egresados de la Escuela La Carpio, Mario de León Urbina, hoy profesor en la Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica, confirma la importancia de un triángulo que sostiene la resiliencia, en cuyos vértices están las familias (muy a menudo las madres), docentes e instituciones, y estudiantes. Su relato vale la pena citarlo *in extenso*:

La formación de un matemático de La Carpio

Mario de León Urbina

Yo nací en Guatemala y viví por un tiempo en Nicaragua. No tengo recuerdos de que haya asistido a alguna institución educativa en dichos países. Aprendí a leer en Costa Rica, en una escuela de Tarbaca de Aserrí a eso de los 6 años de edad. Tiempo después empecé mi primaria de manera formal en la escuela Finca la Caja de la Carpio, allá por el año 96. Terminé el sexto grado en el año 2000, debido a que me pasaron de quinto a sexto grado, debido a que mi gusto por el estudio era excepcional: me quedaba en la escuela leyendo, hundido por horas en mapamundis y lecturas de cuentos. Era el único que hacía uso de la incipiente biblioteca de la escuela.

Amaba leer, ver fórmulas complicadas para un escolar, tanto así que buscaba desesperado formularios que tuvieran la fórmula del volumen de un tonel o de un casco esférico, jeso me extasiaba! Los libros de ciencias naturales, que tuvieran asuntos de zoología o de geología, paleontología o anatomía humana. Me encantaba ir a los bazares a comprar láminas educativas con el cuerpo humano desde los huesos hasta el sistema nervioso. Me ponía a dibujarlos aparte, coloreaba por horas y eso era un gran placer para mí. A veces iba a sacar libros usados de una recicladora o de los basureros, porque no teníamos plata para comprar libros. Mi mamá siempre ha sido trabajadora pero no ganaba mucho para la manutención de cuatro hijos en ese entonces, y su escolaridad era de primaria incompleta (aunque ella había cursado hasta el tercer año del colegio en su natal Nicaragua).

Me gradúe con las mejores notas de la escuela, y así continué en el colegio hasta el bachillerato. Yo estudié en el Liceo Julio Fonseca, ubicado en la Peregrina del distrito de la Uruca. No siempre había sido muy bueno en matemáticas hasta el cuarto grado, cuando mi maestra me puso una nota baja en un examen (jyo no sabía pasar de grados Fahrenheit a Celsius!) y desde ese día me tomé en serio aprender matemáticas.

En el aula de mate, la profesora tenía unos folletos de simposios y festivales de matemáticas y esos libros me fascinaban, eran muy diferentes a los aburridos textos que usábamos en clases. Usualmente yo resolvía todos los libros en menos de un trimestre, y siempre tenía listas mis tareas, por eso me esforzaba en estudiar aparte, en mi casa, con libros avanzados.

En el colegio cultivé mi amor por el ajedrez, por el fútbol y por el arte. Yo creía, antes de ingresar a décimo año, que uno debía ser como renacentista: que debía saber de todo un poco, como Leonardo Da Vinci. En las vacaciones yo cuidaba un rancho de latas cerca de mi casa, y me llevaba una pila de libros y un tele en blanco y negro, para estudiar. Ponía el canal 13 todo el día, pues ahí daban programas educativos muy buenos. Cuando se iba la luz leía La Odisea o La Iliada (este último no estaba en el programa a evaluar en la materia), pero esas horas de lectura eran fascinantes.

En la biblioteca había un libro con cubierta negra de Elías Zeledón Cartín, sobre mitos y leyendas costarricenses. Es hasta la fecha uno de mis textos favoritos, pues me transportaban a una Costa Rica que ya no existe, al igual que lo hizo también el texto de Carlos Luis Fallas (Calufa), Marcos Ramírez, novela que leí al menos dos o tres veces antes de salir del colegio.

A pesar de todo eso, no sabía qué era la universidad, tanto así que no sabía qué carrera estudiar, aunque tenía la idea de que quería ser profesor de matemáticas. Mi mamá siempre nos decía que debíamos estudiar, para poder salir de la situación precaria en la que nos encontrábamos.

Ingresé a la Universidad de Costa Rica a los 17 años. El primer semestre apenas sobreviví al primer curso de mate, era muy duro: unas matemáticas distintas, las cuales nunca había conocido en esa forma. Me decepcioné de mi nivel de matemáticas y ya en el segundo año, después de haber perdido mi segundo curso de mate ya no quería nada con esa área de estudio. Así que empecé a llevar cursos complementarios de historia y filosofía. Después de un tiempo me hacía falta estudiar matemáticas y regresé a mis cursos con decisión. Honestamente yo era muy indisciplinado y creía que las matemáticas eran algorítmicas y mecánicas, algo tieso y establecido de manera inmutable e inalterable a través de los tiempos. ¡Menuda ignorancia la mía! Luego comprendí que con disciplina y dedicación en los estudios me iría mejor, y así fue.

Siempre he sido becado desde la escuela, obteniendo subsidios ya sea del gobierno o de particulares. En el cole, el profesor de ciencias Vany Reid siempre me daba dinero para comer o los pasajes del bus. Ya lo tenía acosado al pobre de tanto pedirle, pero él siempre accedía. Es uno de los docentes que ha marcado mi vida en general, por su carisma y dedicación por enseñar, por su amor por lo que hace. También la bibliotecóloga, Emilia, que me dejaba entrar sin peros hasta lo más profundo de los estantes y pasar horas leyendo en los pasillos de esa colección: ella me donó una colección casi completa de la Enciclopedia Británica del año 1973 y otros libros.

Vivir en un barrio como La Carpio no me hizo exento de amar la música barroca o del período romántico europeo, o de estudiar en las madrugadas en un tieso camarote rodeado de más de 20 libros que estaban en la mitad de mi cama.

Siempre trabajé desde los 16 años, dando lecciones particulares de mate u otras materias en mi barrio, o en las vacaciones iba a los cafetales a trabajar, o a las construcciones con amigos de mi mamá. He aprendido a valorar a mis estudiantes porque siempre recolecto experiencias en las que me veo representado en ellos.

Ahora que laboro en la UCR como profesor en la Escuela de Matemáticas me doy cuenta de que siempre he sido capaz de superarme a mí mismo en muchas dimensiones, de que debo tener confianza en lo académico y profesional, y que sin estudiar no hubiera llegado tan lejos. Agrego: estudiar en Costa Rica, con sus contras y sus pros, los cuales para mí han sido bastante positivos. Estudié en una escuela de piso de tierra y latas, pero eso no me detuvo.

Es conocida, pero no está de más reiterar la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje. Lo dicho por Mario así lo confirma. Su profesor de Ciencias, Vany Reid, y Emilia, la bibliotecóloga, son

figuras que desempeñan un enorme papel afectivo. Él y ella son “otros significativos” en los años de educación primaria. Posiblemente, parte del reto consista en que los y las docentes (y para el caso la ciudadanía en general) que se identifican con y trabajan por la interculturalidad son menos visibles.

Comunidades, escuelas, padres, madres y estudiantes

Los vínculos entre comunidades, escuelas, padres, madres y estudiantes son de enorme importancia y asume muy diversas facetas en contextos concretos. A menudo, las escuelas tienen una enorme centralidad afectiva en las comunidades. Una docente recordaba que la Escuela La Carpio era la única institución en donde los niños y las niñas no les gustaba salir a vacaciones, pues constituía el espacio físico más amplio en la comunidad para jugar y en donde podían almorzar todos los días (Sandoval, *et al.*, 2009:58).

Ello adquiere más sentido cuando han sido las mismas comunidades, quienes han tomado la iniciativa de construir las escuelas, como ha sido el caso de La Carpio. La inauguración de las nuevas instalaciones, en abril 2018, permitió no solo contar con instalaciones muy acogedoras, sino que también le comunica a la comunidad que merecen contar con la infraestructura que por años han demandado. Es decir, las instituciones no solo adquieren sentido en términos de aprendizaje, sino también ocupan un lugar en los afectos (Vásquez, 2018).

Las escuelas, a su vez, son un espacio para reflexionar sobre las oportunidades para estudiantes y sobre imágenes que sobre la comunidad circulan en el resto de la sociedad. Por ejemplo, en la impugnación de la normativa del FONABE, la cual no permitía que estudiantes extranjeros recibieran becas, directores de escuelas intervinieron en favor de cambiar esta normativa. En 1999, Claudio Vargas, entonces Director de la Escuela de Cañón del Guarco, localizada en la provincia de Cartago, argumentaba: “Los tres menores está en estos momentos en la Zona de los Santos recolectando café, pues son muy pobres; por eso creo que si contaran con el bono, podrían incorporarse al ciclo lectivo desde que éste inicia y no varias semanas después” (citado por Garnier, 1999).

Una de las consecuencias de estos procesos de discriminación es que las nuevas generaciones de nicaragüenses que residen en Costa Rica o bien costarricenses hijos e hijas de nicaragüenses no suelen conversar de su experiencia de binacionalidad. No se trata de que se les impida hablar de su biografía, es que la xenofobia silencia de un modo si se quiere más latente que manifiesto.

Este contraste entre voces hostiles y solidarias en torno a la comunidad nicaragüense no solo se libra en el plano discursivo, sino que incide en los modos en que tanto quienes las profieren como las personas aludidas conforman su subjetividad. Desde la Asociación Merienda y Zapatos, hemos procurado recoger experiencias de niñas y niños, quienes ha vivido la experiencia de discriminación. En el año 2004, una niña que cursaba el sexto grado en la Escuela de la Finca San Juan en Pavas, ubicada en el oeste de San José, escribió:

(...) al cumplir mis seis años entré al kinder en esta linda escuela con una maestra buena y respetuosa que su nombre era Ana Patricia, en mis primeros años de estudio no me trataron mal por ser nica, pues nunca lo dije, ni lo sabía, de tanto escuchar insultos a nicaragüenses en

la escuela, un día se me ocurrió preguntarle a mi mamá que en que provincia de aquí había nacido aca, me puse a llorar, no aceptaba ser nicaragüense, por miedo a insultos o a que me bacilaran en la escuela como a los demás. Pero al paso del tiempo he ido aceptando mi nacionalidad aunque no la conozca ni sepa nada de ella; hasta el momento me siento feliz de saber que tanto en la escuela como en mi hogar me tratan bien como persona adolescente, y saben entenderme, yo entendí que las personas ante Dios somos todos iguales. (Sandoval, 2004)

Este relato evidencia cómo la hostilidad hacia compañeros de escuela nicaragüenses le lleva a ella a preguntarse por su propia nacionalidad. Ella da por un hecho que es costarricense y el enterarse de que es nicaragüense le produce llanto, sobre todo porque ello la expondría a insultos y bromas. Con el tiempo, ella termina aceptándolo, pero advierte lo arbitrario de las nacionalidades, al verse asociada a una con la cual no tiene mayores referencias. Este ejemplo ilustra cómo las niñas y los niños nicaragüenses entran en contacto con las disyuntivas asociadas a las identidades nacionales y cómo internalizan y negocian sus propios referentes identitarios. Lo que para otros son discursos, para esta niña y para muchos como ella se trata de sus propias vidas.

Quince años después, en 2019, una joven estudiante de secundaria reflexionaba sobre sus dificultades para hallar matrícula en secundaria y la alegría, a pesar de muchas dificultades, que le produjo finalizar estudios e ingresar a la Universidad de Costa Rica:

En el 2018, mi tía me matriculó en el Liceo de San José, no era la opción más cercana, pero fue la única en que el campo era fijo, ya que en los que estaban más cerca no tenían campo o simplemente decían que por mi edad, no me aceptaban en décimo. Ya había descartado el estudiar en un colegio técnico, era algo difícil que me aceptaran ya que tenían prioridad con los estudiantes que apenas salían de noveno así que esta fue la mejor opción.

Ya estaba en undécimo, mi último año de colegio, un año muy estresante pero a la vez muy lindo, que dejó buenos recuerdos, todos emocionados por el baile de graduación, los exámenes de bachillerato, exámenes de admisión a las universidades, muchas cosas en un solo año que hizo que las emociones volaran. La ansiedad al estar cerca de hacer bachillerato, de saber las notas, lágrimas al saber que lo había logrado, y es que después de tantos años, de tantas cosas que pasaron podía decir que lo había logrado y, además, hacerlo con muy buenas notas. Después de eso, solo quedaba saber si había entrado a la universidad, fueron días muy largos, una espera que parecía nunca terminar. Llegó el día en que entregaban la nota de admisión, y el correo llegó antes de lo hora dicha y me emocioné, me había sacado una buena nota y tenía una buena oportunidad de entrar a la carrera que quería y así fue, entré a la carrera de Contaduría Pública, algo que tenía pensado estudiar desde hace tiempo, lo que intenté llevar en el colegio técnico pero no pude, estaba logrando muchas de la metas que tenía, después de tantos problemas y pensar que no lo haría, aquí estoy a punto de empezar clases en la Universidad de Costa Rica en la carrera que quiero y espero que no haya nuevos impedimentos para seguir cumpliendo mis metas.

Esta sección no podría finalizar sin hacer referencia al protagonismo de las mujeres. Ellas suelen asumir la educación como parte del cuidado de sus hijos e hijas; no es difícil encontrarlas gestionando matrícula en una escuela, aplicando por una beca, solicitando apoyo académico, entre muchos otros esfuerzos. Puede decirse que en ellas descansa en buena medida la resiliencia en contextos de exclusión. Más impresionante aún ha sido conocer mujeres que luego de facilitado la educación primaria o secundaria de sus hijas e hijos, deciden ellas continuar, ya adultas, con sus estudios.

Esta sección no podría finalizar mejor que con una remembranza de una muy destacada periodista, nacida en Nicaragua, quien cursó estudios en Costa Rica y bien se podría nombrar centroamericana. Isabel Sánchez Reyes rememora hilos de su vida familiar e hitos de un muy destacado ejercicio profesional, y nos recuerda la centralidad de las oportunidades educativas:

Día a día, un paso más

María Isabel Sánchez Reyes

Mirando a través de la ventana del autobús cómo se alejaban las casas de adobe y calles empedradas, dije adiós a mi pueblo una mañana soleada a mediados de 1975. Mis siete años me alcanzaron sólo para sentir una angustia en el pecho, sin poder entender los porqués. Atrás quedaba mi país siempre sufrido, oprimido en esa época por una dictadura que, pocos años después, no dejó otra opción que la guerra.

A Costa Rica llegué con mi padre y mi hermano sólo un año mayor que yo. Allí nos esperaba mi madre, quien valientemente había emigrado primero, llevando consigo a los dos hijos más pequeños, su habilidad de costurera y su voluntad de hierro. La alegría de reunirnos alivió el frío de la primera noche en ese país extraño, durmiendo en un colchón sobre el piso en una cuartería de un conflictivo y empobrecido barrio del sur de San José.

Durante los cuatro meses que vivimos allí, en una calle donde vendían droga y solía haber riñas de borrachos, estudié en la escuela de Sagrada Familia. Recuerdo que el primer día, a la salida de clases, escuché a una compañerita decir despectivamente detrás de mí: “¡Ahí va la nica!”. Algo dentro de mí me hizo detenerme de inmediato, me di la vuelta y la miré. A mi corta edad, me prometí ahí mismo no permitir nunca que alguien me discriminara.

Pero la solidaridad puede vencer a la exclusión. En la escuela de Paso de Ancho, otro barrio modesto del sur de la capital costarricense, tuve a mi maestra cómplice, quien le pedía a mi madre no enviarme a la escuela cuando, en plena oleada migratoria desde la Nicaragua en guerra, llegaban de vez en cuando los oficiales de migración para indagar, aula por aula, si había algún niño “extranjero”; o más bien, nicaragüense. Para cuando aparecían de repente, sin previo aviso, yo ya tenía su instrucción de no levantar la mano en el momento en que preguntaran.

Mis compañeros de escuela, a quienes volví a ver muchos años después, me recordaron un día que, desde entonces, yo decía que iba a ser periodista.

Soy hija obstinada de la educación pública costarricense. Hice la secundaria en el colegio de San Sebastián, también un sector popular del sur de San José. Allí, como en la escuela, me esforcé siempre por ser la primera de la clase, sin competir con nadie que no fuera yo misma.

Logré entrar a la prestigiosa Universidad de Costa Rica (UCR) sin pagar un cinco. Mi rendimiento académico me permitió escoger sin problema la profesión que me interesaba y estudiar con beca en la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, durante toda mi carrera.

Estudié con fotocopias y libros prestados, y muchas veces fui a clases solo con los pasajes del autobús; pero me gradué con honores en 1991, un mes después de que mi madre murió a sus apenas 45 años.

Mirando hacia atrás, la recuerdo, aun enferma, bordando y cosiendo guayaberas; y puedo entender la claridad que tuvo en apoyar que su única hija mujer se consumiera en los libros en lugar de en la cocina o, como ella, en la máquina de coser.

En casi 30 años de ejercicio profesional, el periodismo me ha llevado a contar historias de una América Latina culturalmente tan rica como convulsa y compleja. Trabajando para la Agence France-Press (AFP), una de las principales agencias de noticias del mundo, he venido desde abajo.

Casi recién salida de la universidad, empecé reportando en Costa Rica y luego en la Centroamérica de las catástrofes, las penurias y los terremotos políticos. Fui corresponsal por más de tres años en Colombia en época de guerrilla, atentados con coche bomba y masacres; y jefa de redacción por casi siete años en la Cuba de la sucesión de Fidel a Raúl Castro.

Extrañando un poco la tierra, volví a Centroamérica, esta vez, como jefa de redacción y directora. Pero el sosiego no me duró muchos años. Volví a hacer maletas y me fui a dirigir la oficina de AFP en Venezuela, justo cuando estallaba la peor de las crisis que haya vivido ese país en su historia reciente. Allí estuve tres años y medio que parecieron eternos. Ahora trabajo en la sede central de la AFP en París y después... quien sabe.

Pareciera que desde que subí al autobús aquella mañana lejana aún no he terminado de andar. Pero ahora, a diferencia de entonces, no me obliga la adversidad.

Cuando me pregunta

n si me siento “más nica” o “más tica”, nunca dejo satisfecho a quien espera una respuesta excluyente. Ni una cosa, ni la otra. Nunca he olvidado de dónde vengo, ni olvido lo que se me dio.

Desde pequeña, sin mucha conciencia entonces, nunca dudé ni un segundo en que debía seguir y seguir, empecinada en el camino que me había trazado para romper la fatalidad de la pobreza. Día a día, un paso más.

Un análisis a fondo que presenta los desafíos educativos de los migrantes en Costa

El balance que se ha procurado hasta ahora permite apuntar una serie de retos de diferentes alcances y escalas que podrían beneficiar a estudiantes migrantes, pero también al resto de la comunidad estudiantil y docente.

El primer punto de refiere a los documentos y materiales de apoyo que podría ofrecer el MEP en su “Caja de herramientas”. A los documentos ya disponibles, se podrían agregar muchos otros, que no necesariamente deben ser producidos por el Ministerio, pero que pueden ser de enorme utilidad, los cuales a su vez pueden compartirse por redes sociales. El MEP tiene el reto de posicionarse como un referente de acompañamiento de docentes, estudiantes y familias. Las plataformas digitales facilitan mucho esta tarea y no requieren de grandes erogaciones económicas. El principal reto consiste en apropiarse de los recursos digitales para poner a disposición recursos para el aprendizaje. Valdría la pena, por ejemplo, compartir materiales, producciones e iniciativas que se realizan desde universidades públicas, las cuales están disponibles en línea y son de acceso abierto.

Una segunda consideración es la ampliación de la cobertura de las transferencias monetarias condicionadas, conocidas como becas, entre estudiantes con mayores urgencias. Suele ser el caso de que estudiantes y familias con menores recursos tienen también menos posibilidades de acceder a las oportunidades pues no siempre conocen los modos o procedimientos, ni tampoco conocen a personas que les pueden facilitar el conocimiento o la información requeridas. Ello se corresponde con la literatura que insiste en que la acumulación de oportunidades es un factor que profundiza las desigualdades, lo cual por lo demás no solo aplica para personas migrantes sino también para estudiantes costarricenses.

En particular, es importante que la Universidad de Costa Rica habilite la posibilidad de que estudiantes extranjeros no solo residentes sino también quienes tengan una condición migratoria reconocida por la Dirección General de Migración y Extranjería puedan ser elegibles para la beca que incluye apoyo económico. Esta posibilidad es particularmente relevante pues las cifras muestran que los jóvenes nicaragüenses están subrepresentados entre la población que cursa estudios universitarios.

Las transferencias monetarias condicionadas, además, deberían vincularse con acompañamiento académico que permita disponer de tutorías y seguimiento que les permita superar retos en las materias en que suele haber más dificultades. Esta posibilidad podría concretarse a través de una iniciativa de gran calado entre el MEP, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), institución a cargo de los programas de becas de primaria y secundaria, y las universidades públicas, a través de sus programas de acción. Esta vinculación ha sido quizá el principal aprendizaje del proyecto Merienda y Zapatos, una iniciativa que ha mostrado que el apoyo económico tiene que ir de la mano con acompañamiento académico.

En este sentido, las universidades públicas tienen un programa llamado Trabajo Comunal Universitario, el cual consiste en 300 horas que cada estudiante realiza antes de su graduación. Cada año, cerca de 4 000 estudiantes solo en la Universidad de Costa Rica realizan el TCU. Si una parte de ellos y ellas pudieran realizar el TCU en coordinación con instituciones educativas, sería un gran paso.

La Universidad de Costa Rica aprobó una iniciativa en ese sentido, pero no parece haberse traducido en acciones prácticas (VAS, 2016). Algo semejante podría llevarse a cabo desde otras universidades públicas y privadas, en las que también el TCU es un requisito de graduación. El principal reto consistiría en reconocer la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza primaria y secundaria, y ello requiere de la participación de un amplio conjunto de actores y de muy diversas iniciativas. Es decir, no depende exclusivamente de decisiones de política “de arriba abajo”, que son necesarias, pero no suficientes.

Otro reto igualmente importante consiste en introducir modificaciones en el perfil académico en los estudios de secundaria. Como ya se anotó, un pequeño porcentaje de quienes finalizan secundaria logran un cupo en las universidades. Ello tiene como consecuencia -y no solo para estudiantes migrantes- que quienes finalizan secundaria y no ingresan a las universidades no cuentan con muchas opciones para continuar estudios o para insertarse en el mercado laboral. Costa Rica experimenta un incremento del desempleo (12,4%) y entre quienes enfrentan más dificultades están las personas jóvenes.

Un último conjunto de retos está asociado al currículum y al personal educativo, quizá los asuntos más retadores, pues cualquier iniciativa no solo depende de arreglos instrumentales, sino que pasan por incidir en visiones de mundo y disposiciones prácticas de profesionales. Un punto de partida es el reconocimiento de que en el trabajo cotidiano de docentes y estudiantes hay experiencias y vivencias a partir de las cuales puede iniciar el trabajo. Bien se podría trazar una iniciativa que permita a estudiantes, docentes y familias documentar sus experiencias de trabajo con estudiantes migrantes, las imágenes empleadas en Costa Rica para representarla, entre otros aspectos. Esta fase diagnóstica podría iniciar en centros educativos, en los cuales se sistematizaría y luego podría constituirse en material para la reflexión. Luego se podría compartir en plataformas digitales.

Es decir, el saber sería resultado de la reflexión sobre la experiencia cotidiana y a su vez constituiría un proceso de sensibilización, que partiría del reconocimiento de las características del propio entorno en que se labora o se estudia. En este sentido, hay una relación recíproca entre diagnóstico y sensibilización. Se aspiraría a retomar las contribuciones de Paulo Freire (1970), siempre presentes en América Latina.

De esta fase diagnóstica, podrían surgir iniciativas de trabajo con y entre docentes, así como dinámicas de trabajo con y entre estudiantes, que permitan la formulación de objetivos y metas consensuadas de previo, lo cual podría permitir que sean apropiadas en los espacios institucionales locales y no percibidas como decisiones ajenas. Equipos de estudiantes podrían, por ejemplo, producir pequeños cortos o “clips” empleando sus propios teléfonos, en los que reflexionen sobre su experiencia como migrantes o sobre sus experiencias de convivencia. Los mejores trabajos podrían formar parte de la caja de herramientas, con lo cual se realimentan los recursos pedagógicos.

Conclusion y recomendaciones

Este informe ha procurado documentar, en primer lugar, algunos rasgos de la migración nicaragüense en Costa Rica, destacando la profunda interdependencia entre ambas sociedades. Unidas por la historia, el territorio y la migración, las sociedades nicaragüenses y costarricenses tienen el enorme reto de trascender discursos de las élites políticas que en ambos lados de la frontera procuran dividir sociedades mantienen múltiples vínculos y relaciones. Las familias mixtas y las nuevas generaciones de costarricenses, hijo a hijas de madres o padres nicaragüenses es quizá la expresión más notable de la interculturalidad. El enorme reto consiste en cómo traducir esta interculturalidad cotidiana y familiar en narrativas públicas.

También se han analizado las políticas públicas en términos de migración y educación y se ha mostrado cómo el acceso, la permanencia y el egreso, así como las propuestas curriculares resultan de múltiples “presiones y límites”, que han permitido acerca la práctica educativa al ideal intercultural. La puesta en práctica de políticas públicas en acciones y prácticas institucionales no es una tarea fácil y requiere de prioridades institucionales y de disposiciones de quienes ejecutan las tareas cotidianas.

Quizá la principal recomendación que este estudio podría formular consistiría en retomar la experiencia docente, estudiantil y familiar en términos migración y educación, reflexionar sobre ella, documentarla y, simultáneamente, producir procesos de sensibilización. Ello requeriría de una invitación de la UNESCO a las autoridades del MEP, quizá con el concurso de las universidades públicas, para documentar experiencias, biografías, procesos, por muchos años en curso, que permitan compartir esfuerzos de tantas personas que a menudo no son conocidas no reconocidas. Este estudio emplea las experiencias de Mario de León Urbina e María Isabel Sánchez Reyes como ejemplos de relatos que deberían ser parte de la “Caja de Herramientas” del MEP. Sin duda, hay muchas otras que se podrían reunir y constituir en material de trabajo en las instituciones educativas.

La interculturalidad constituye una de los principales recursos para trascender el odio que, junto con la emergencia climática, que enfrenta la humanidad. El papel que juega la educación en términos de oportunidades y convivencia es un enorme conjunto de recursos, muy pocos explorados para afirmar la interculturalidad, como una referencia que requiere trascender círculos especializados y constituirse en un vocablo de uso cotidiano con el cual trascender muros y fronteras.

Bibliografía

- Acuña Ortega, Víctor Hugo (2014) *Centroamérica: Filibusteros, Estados, imperios y memorias*. San José: Editorial Costa Rica.
- Ávalos, Ángela (2017) “Nacimientos en Costa Rica se reducen a menos de 7000 por año, en *La Nación*. disponible en: <https://www.nacion.com/el-pais/salud/nacimientos-en-costarica-se-reducen-a-menos-de-7/THD5YRFDHZDGMTXHCJJC2LL3CU/story/>
- Bonilla Carrión, Róger y Carlos Sandoval García “Aspectos sociodemográficos de la migración nicaragüense en Costa Rica según el Censo 2011” en *Simposio Censo 2011*. San José: INEC.
- Brenes, Mónica, Karen Masís, Laura Paniagua y Carlos Sandoval (2009). *Consideraciones para una posible reforma del Reglamento de Becas y Beneficios*. Instituto de Investigaciones Sociales, documento interno.
- Consejo Universitario (CU) (2010) Acta 5455, disponible en http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/minute/2010/5455.pdf
- Congressional Research Service (CRS) (2019) Venezuela: Political Crisis and U.S. Policy. Estados Unidos: <https://fas.org/sgp/crs/row/IF10230.pdf>
- Constitución Política de la República de Costa Rica*, disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&strTipM=TC
- de Sousa Santos, B. “Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. 2006, pp. 13-41.
- Dirección General de Migración y Extranjería, Instituto Nacional de Aprendizaje, Patronato Nacional de la Infancia (2014) *Protocolo de actuación de los y las funcionarias de la DGME-INA-PANI para atender a las personas menores de edad estudiantes extranjeros, que requieren regularizar su situación migratoria*. San José: Defensoría de los Habitantes.
- Garnier, Leonardo (2009) “A veces damos asco”, disponible en <http://leonardogarnier.com/articulos/art-culos-de-prensa/veces-damos-asco-462>
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI editores.
- Hirschmann, Albert (1977) *Salida, voz y lealtad*. México FCE:
- Instituto Nacionales de Estadísticas y Censos (INEC) (2018) “La población adulta mayor de triplicará en los próximos 40 años”, disponible en <https://www.inec.cr/noticia/la-poblacion-adulta-mayor-se-triplicaria-en-los-proximos-40-anos>

Jiménez Matarrita, Alexander (2002). *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. 1 ed. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

La Nación (2009^a) “MEP no entregará títulos a estudiantes indocumentados” Disponible en: <https://www.nacion.com/el-pais/servicios/mep-no-entregara-titulos-a-alumnos-indocumentados/QGBGCEAH2BD7JHT6WMVFQCCNIA/story/>

La Nación (2009b) “MEP no retendrá títulos a estudiantes indocumentados” en “La Nación”, 20 de noviembre 2009. (Aclaración de la viceministra de Educación) Disponible en: <https://www.nacion.com/el-pais/mep-no-retendra-titulos-a-estudiantes-indocumentados/EC62W6ZKJH2HGP47KJ4KONC3I/story/>

Lister, Ruth (1997) *Citizenship. Feminist Perspectives*. New York: New York University Press.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Política Educativa*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2018) Directriz DM-45-08-2018-MEP. San José. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/directriz-45-08-2018.pdf>

Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Gobernación y Policía y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2013) La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9444.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2009) *Circular DVM-041-2009*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (1957) Ley 2160. Ley Fundamental de Educación. San José, Costa Rica. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427

Ministerio de Educación Pública (MEP) (1953) Reglamento de la Carrera Docente. San José: Ministerio de Educación Pública. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=11624

Mora, Raquel (2015) *Viajes por el Río Cuarto un cuento de las niñas y niños de La Española*. San José: Ministerio de Cultura y Juventud, Asociación Merienda y Zapatos, Servicio Jesuita para Migrantes.

OCDE/OIT (2018), *Cómo los inmigrantes contribuyen a la economía de Costa Rica*. París: Éditions OCDE, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264303867-es>.

Orozco, Manuel (2020) “La migración y la democracia: exclusión y expulsión”, en Confidencial disponible en: <https://confidencial.com.ni/la-migracion-y-la-democracia-exclusion-y-expulsion/>

Programa Estado de la Educación. 2019. *Estado de la Educación Costarricense*. San José: Programa Estado de la Educación. Disponible en: <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>.

Rocha, José Luis (2016) “Evolución de la ilegalidad migratoria de los centroamericanos vista desde un censo, la geopolítica y los modelos migratorios”, en Carlos Sandoval García (ed.) *Migraciones en América Central. Territorios, políticas y actores*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica, pp. 119-138.

Rubio Torres, Carlos (2011). *Las Mazorcas Prodigiosas de Candelaria Soledad*. Managua, Nicaragua: Libros para niños.

Sandoval, Carlos (2019) “Propuesta de reforma del artículo 5 del *Reglamento adjudicación de becas a la población estudiantil*”, documento no publicado.

Sandoval, Carlos (2018) “Tarjeta roja a la xenofobia”, en *Semanario Universidad*, disponible en: <https://semanariouniversidad.com/opinion/tarjeta-roja-a-la-xenofobia/>

Sandoval-García, Carlos (2017). “Nicaraguan Immigration to Costa Rica: Tendencies, Policies, and Politics”, en: Mark Overmyer-Velásquez, Enrique Sepúlveda, eds. *Global Latin(o) Americanos: Transoceanic Diasporas and Regional Migrations*. Oxford: Oxford University Press, pp. 95-114.

Sandoval García, Carlos (2015). *No más muros. Exclusión y migración forzada en Centroamérica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Sandoval, Carlos (2004) “El ‘otro’ nicaragüense en tres actos. Populismo intelectual, ficción teatral y políticas públicas”, en Alexander Jiménez Matarrita (editor) *Sociedades hospitalarias. Costa Rica y la acogida de inmigrantes*. San José: Ediciones Perro Azul-Arlekin.

Sandoval García, Carlos (2002). *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José, Costa Rica:

Sandoval García, Carlos, Mónica Brenes Montoya y Laura Paniagua Arguedas (2012). *La dignidad vale mucho*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Sandoval, Carlos et al. (2009) *Un país fragmentado. La Carpio: Comunidad, cultura y política*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Sala Constitucional (2003) “Sentencia n° 07806” de 30 de Julio de 2003, disponible en <https://vlex.co.cr/vid/-498556366>.

Vicerrectoría de Acción Social (VAS) (2016) *Resolución 8-2016*. San José: Universidad de Costa Rica.

Vásquez, Lucía (2018) “Fachada de escuela, corazón de lucha”, en *La Nación*, disponible en: <https://www.nacion.com/revista-dominical/fachada-de-escuela-corazon-de-lucha-nuevo-faro/UYNXRDIUEFAWJOQLPNJHKTHMWM/story/>

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.