

MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS: ACCESIBILIDAD DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES NICARAGÜENSES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COSTA RICA¹

Laura Paniagua Arguedas

*“¿Cómo puede un maestro racista hablar sobre democracia,
a no ser que sea una democracia muy especial
que ve en la negritud la razón de su deterioro?
¿Cómo puede un maestro machista hablar sobre democracia,
a no ser que sea una democracia inmune a la presencia de la mujer?
¿Cómo puede un maestro elitista hablar sobre democracia...?”*

Paulo Freire²

Resumen

El artículo presenta un vistazo general a las condiciones de la población inmigrante nicaragüense en la educación primaria en Costa Rica, teniendo en consideración las facilidades y limitaciones que la misma enfrenta con respecto a la accesibilidad y a la calidad de este servicio. En ese sentido, se plantea un esfuerzo por determinar cuáles son las situaciones de inclusión y exclusión presentes en la institución educativa y en el cumplimiento y defensa de los derechos humanos de las personas migrantes, indagando en las principales fronteras simbólicas que enfrentan.

Palabras clave: educación, migración nicaragüense, xenofobia, fronteras simbólicas, exclusión.

Abstract

This article explores the conditions that the Nicaraguan immigrants faces in the education system of Costa Rica. The author explores the symbolic boundaries that begin in exclusion for kids and young people. In this work, she mentioned how some kinds of hostility and xenophobia at school; disrespect the human rights of that population.

Keywords: education system, xenophobia, Nicaraguan migration, symbolic boundaries, exclusion.

Este artículo presenta un acercamiento a las condiciones que enfrentan los niños, niñas y adolescentes inmigrantes nicaragüenses en la educación primaria pública en Costa Rica, y a las posibilidades de esta población para hacer cumplir su derecho al acceso y permanencia en la educación. Asimismo, contempla las dificultades que enfrenta este grupo, especialmente en cuanto a algunas fronteras simbólicas que se establecen dentro y fuera de las aulas.

El trabajo pretende generar un debate acerca de las necesidades de divulgación sobre los derechos y deberes de las poblaciones migrantes en el ámbito educativo costarricense y regional. Además, el documento se propone que las personas migrantes por sí mismas compartan su situación. Por eso se presentan los testimonios de niños, niñas y adolescentes inmigrantes, y a partir de ellos se formulan algunas preguntas y reflexiones para motivar la toma de conciencia de la situación y plantear la necesidad de brindar apoyo a estos grupos. Se espera marcar la importancia de espacios que denuncien el irrespeto a los derechos humanos de los niños, las niñas y adolescentes migrantes en el ámbito educativo. Asimismo, se busca evidenciar el establecimiento de barreras sociales que suelen escapar a la atención institucional, facilitando el ejercicio legitimado de la violencia simbólica. También se esbozan recomendaciones en cuanto a acciones prioritarias a llevar a cabo por parte del Estado y las entidades respectivas, docentes, grupos comunales y organizaciones de y pro-migrantes; las cuales, aunque necesitan ser desarrolladas en una propuesta más amplia, permiten comenzar la reflexión acerca de las problemáticas analizadas.

Cabe señalar que la población migrante crea diferentes estrategias para hacer frente a esas fronteras cotidianas, por tanto, este escrito no pretende dejar de lado dicha condición que como actores posee esta población, ni tampoco desea victimizarla. Sin duda, la experiencia de la migración no se reduce a pérdidas, traumatismos y dificultades. También hay resistencia y fuerzas para enfrentar los diferentes procesos de discriminación. Una de las formas de acción es por medio de la palabra, de ahí la importancia de las argumentaciones y los testimonios de las personas migrantes, rescatados en este texto.

Los relatos utilizados fueron obtenidos de primera mano por medio de talleres con estudiantes de escuelas del este de San José, de las comunidades de Zapote y Tirrasés, durante los años 2005 y 2006;³ también se utilizan fuentes secundarias producto de compilaciones como *Aulas sin fronteras*⁴ y de tesis de investigación, como el trabajo de Campos y Tristán.⁵

Sociedad, migración y escuela

En Costa Rica el principal grupo inmigrante es el constituido por personas nicaragüenses. El mayor ingreso de esta población al país se dio alrededor de los años 90, pero a partir de 1999 ha decrecido dicha inmigración.⁶ Históricamente, esta población ha llegado al país producto de condiciones diversas como la búsqueda de empleo, fenómenos naturales que afectaron el territorio nicaragüense, crisis económicas, conflictos políticos, entre otras.

Se estima que en Costa Rica habitan alrededor de 300 mil nicaragüenses, teniendo en cuenta que el Censo 2000 registró a unas 226.461 personas, a las que pueden sumarse entre 50 y 70 mil, quienes ingresan para realizar trabajos temporales.⁷ En términos relativos, se trata de aproximadamente el 6 por ciento del total de la población en el país al momento del Censo. Las edades de las personas inmigrantes oscilan entre los 20 y los 40 años (58.6%) predominando la población en edad para trabajar; sin embargo, al menos un 29 por ciento es menor de veinte años,⁸ y se trata de un grupo etéreo que ha aumentado tendencialmente, por ejemplo, entre 1997 y 1999 se produjo un incremento en el porcentaje de población de 12 a 19 años, que pasó de un 13,5 por ciento a un 19 por ciento.⁹

Generalmente cuando se habla o investiga el tema de migración se tiende a pensar en las personas adultas migrantes laborales, dejando de lado a gran cantidad de niñas, niños, adolescentes y personas adultas mayores que emigran con o sin sus familias. Estos sectores presentan necesidades particulares en salud y educación, a las cuales los Estados receptores deben dar adecuada atención, pero comúnmente son invisibilizados tanto por la investigación como por las políticas sociales.

La migración en una etapa temprana de la vida agrega elementos complejos a la cotidianidad de las personas migrantes, pues se trata de una experiencia ligada a mejorías, inestabilidad, cambios, etc. Asimismo, aspectos como la edad, el género, el origen, el momento de vida en que se emigra; la composición del grupo familiar; el lugar al que se llega; las dificultades económicas que motivaron la inmigración y que afectan a las familias en la sociedad receptora; la involuntariedad del movimiento migratorio (especialmente en el caso de las niñas, los niños y adolescentes); la separación de los miembros de las familias; la llegada a nuevos espacios; los contrastes y cambios culturales y sociales; la construcción de nuevas relaciones; los vínculos con los lugares de nacimiento y llegada; la falta de oportunidades de participación e inclusión en los nuevos contextos; el constante rechazo y discriminación vivida en Costa Rica; entre otras, son situaciones fundamentales a tomar en cuenta para atender a estas poblaciones desde el ámbito institucional. Las mismas deben pensarse como particularidades de las comunidades migrantes que marcan las vivencias y les coloca en una situación diferente a las personas nativas de un país; sin embargo, deben ser vistas con cautela, pues no se pretende con ello marginar o etiquetar (patologizar) a las personas migrantes y sus vivencias. Los relatos de Jordy y Fabiola¹⁰ muestran, respectivamente, cómo visualizan este niño y esta niña la experiencia migratoria:

“Si mis padres tuviesen trabajo en nuestro país, no tendríamos que estar en ningún otro lugar, porque es muy duro andar de un lugar a otro, en donde muchas personas nos discriminan”.

“Cuando pienso en Nicaragua siento ganas de llorar porque me hacen mucha falta mis amigos y me hacen falta las personas que me comprenden por lo que soy; entonces le doy gracias a Dios por tener una familia que me quiere y me da lo mejor que tiene”.

Como lo señalan estos testimonios y como veremos más adelante, en diferentes aspectos de la vida cotidiana, las personas inmigrantes viven, por su condición, situaciones desventajosas con respecto a las costarricenses, experimentan un clima de hostilidad cultural que les niega el derecho a reconocer su nacionalidad y supone un trato

diferenciado; la violencia se evidencia por medio de rechazo cultural, estereotipos y agresión verbal o física por parte de niños y niñas costarricenses o docentes, impidiendo la integración social y el desarrollo pleno de las personas nicaragüenses.¹¹

Las fronteras simbólicas constituyen aquellas imágenes, formas discursivas, acciones, pensamientos y sentimientos que son una barrera imaginaria levantada en torno a “los otros”.¹² Se trata del establecimiento de fronteras como una forma de violencia y de ejercer el poder sobre ciertos grupos, en este caso las personas inmigrantes nicaragüenses.

El establecimiento de fronteras simbólicas es una de las formas en la que se ejerce el poder. En estas páginas interesa explorar esas construcciones dentro de la institución educativa, de allí la importancia de observar cuáles son las fronteras internas que se recrean en esos espacios.

Los testimonios presentados en este artículo ilustran la dinámica de fronteras internas en los Estados, la cual se reproduce en la vida cotidiana e institucional y tiene diversas formas de expresión en la interacción social. La atención se centra en el espacio correspondiente a la institución educativa pública primaria; pero antes de abordar los testimonios de las personas migrantes es importante aclarar algunos referentes conceptuales.

Pierre Bourdieu¹³ habla de la *doble naturalización* como uno de los mecanismos más poderosos de mantenimiento del orden simbólico. La doble naturalización consiste en la inscripción de lo social en las cosas y en los cuerpos, tanto de los “dominantes como de los dominados”, según el sexo, la etnia, la posición social o cualquier otro factor discriminador.¹⁴ En ese sentido, podríamos decir que la escuela cumple un papel fundamental en este tipo de inscripciones y en la resistencia a las mismas, pues construye, reproduce y/o critica los discursos de mantenimiento de ese orden simbólico, que rigen a una sociedad.

Aquello que se inscribe se concreta en forma de orden y violencia simbólica; por ejemplo, con respecto a la xenofobia y la discriminación, tendríamos que en la “pasión nacionalista” la inscripción en las cosas se da por medio de “...estructuras objetivas, segregación de hecho, económica, espacial, etcétera –y en los cuerpos– en forma de gustos y aversiones, simpatías y antipatías, atracciones y repulsiones, a veces tachadas de viscerales...”.¹⁵ De manera que, como señala el autor, construcciones sociales e históricas son presentadas como “naturales”.

El mito de las aulas sin fronteras: escuela y barreras simbólicas

Un aspecto fundamental a tomar en cuenta es que la escuela es una de las instituciones socializadoras más importantes, pues el “...espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de la Nación”.¹⁶ Por eso, la educación suele ser vista como parte fundamental de la formación de los sujetos, en especial de la niñez y la adolescencia, desde la cual es posible la socialización del conocimiento, de valores y el posibilitar a

las personas un espacio de interacción intra e intergeneracional; asimismo, facilita la articulación simbólica de diferentes esferas o discursos en los cuales los seres humanos construyen sus identidades. La escuela es, entonces, un espacio de construcción desde los seres humanos que siendo alumnas, alumnos o docentes aprenden enseñando;¹⁷ en ella muchas veces se recrean interacciones, conflictos, nociones, resistencias y diferencias locales, nacionales, regionales, identitarias, etc. De allí la importancia de analizar este espacio.

Las instituciones educativas públicas no permanecen ajenas a lo que acontece en la sociedad en la que se encuentran, ni a los cambios económicos y políticos que experimenta la misma. El movimiento migratorio de personas debe enmarcarse dentro de fenómenos globales de fragilización y desprotección, en los cuales la vulnerabilidad social es “un efecto del propio diseño del crecimiento (...con la...) pobreza como fenómeno social ligado a las desigualdades dentro de los procesos que están rompiendo las dinámicas inclusivas”.¹⁸

En Costa Rica, en los últimos 20 años, la implementación por parte de los gobiernos de medidas neoliberales concretadas en los Programas de Ajuste Estructural, promovió recortes presupuestarios y la reducción del aparato estatal, teniendo consecuencias palpables en sectores claves para el desarrollo de cualquier sociedad: salud, educación y vivienda. Esto ha conducido a una importante crisis en el funcionamiento de la educación pública, aunado al apoyo y desregulación estatal de la educación privada.¹⁹ En muchos casos, la discriminación que enfrenta la población migrante nicaragüense en Costa Rica es respaldada por mitos desde los cuales se indica que esas situaciones de deterioro estatal son propiciadas por la presencia de migrantes.²⁰

En ese sentido, las aulas muchas veces son vistas como espacios ausentes de violencia, xenofobia y discriminación desde los discursos institucionales y del poder. Se transmite una imagen mítica de las aulas sin fronteras, pero en el fondo, bajo una fuerte tendencia a la homogenización: “nuestra escuela tiende a uniformar, entonces, no toma en cuenta la diversidad (...) vemos que nuestra escuela es una fábrica, quiere que todos pensemos lo mismo, que todos hagamos lo mismo, para podernos manejar mejor”.²¹

Así a pesar de que en el aula se protagoniza una serie de diferenciaciones, muchas veces son ocultadas o censuradas socialmente, generando sectores excluidos (por su origen nacional, su preferencia sexual, su género, su físico, etc.), y reproduciendo la violencia. Este proceso va de la mano de una “otrerización”, construcción de la cual son objeto las personas nicaragüenses en razón de su nacionalidad.²² De manera que:

*“...no solo se expresan en ciertos discursos claramente xenófobos y racistas, sino que hay formas de hostilidad y exclusión que están presentes en servicios e instituciones públicas y que en algunos casos se han “naturalizado” e institucionalizado, es decir, se asumen como la norma, como aquello que no se problematiza.”*²³

En el Ministerio de Educación Pública (MEP) existe una instancia especializada cuyo deber es velar por la protección de los derechos de las personas menores de 18 años: la Oficina de los Derechos de los Niños, las Niñas, los y las Adolescentes. Ese departamento procura el cumplimiento del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes²⁴

y de la legislación que protege a la niñez y adolescencia en las aulas; las sanciones que emite son de acatamiento obligatorio. A esta oficina pueden recurrir encargados, madres y padres de familia a poner sus denuncias o hacerlo vía fax o por teléfono;²⁵ sin embargo, se presentan desventajas claras en el acceso a la protección que brinda en el caso de las poblaciones que habitan zonas lejanas a San José y la población indocumentada. Además, esta oficina no cuenta con mecanismos claros de protección a las familias denunciantes que no tengan documentos, para garantizarles el acceso a la justicia a la vez que la protección de sus derechos. Las denuncias deben presentarse por escrito y con el número de la cédula de identidad o residencia;²⁶ esto aumenta las limitaciones para la población inmigrante indocumentada, a lo que se suma el temor a denunciar.

A lo largo del proceso de investigación fueron detectadas algunas fronteras simbólicas en el ámbito educativo costarricense que se anteponen a las personas inmigrantes nicaragüenses. Para facilitar su presentación se establecieron tres grupos: el primero está constituido por las fronteras simbólicas que excluyen completamente de las aulas, principalmente en torno a la situación de no poseer documentos de identificación o recursos económicos; el segundo grupo a analizar, reúne las formas en las cuales se construyen fronteras simbólicas dentro del aula por medio de la discriminación y la xenofobia, tanto de parte de compañeros y compañeras como del personal docente y administrativo; y, un tercer conjunto abarca aquellas fronteras ligadas a los contenidos de los planes de estudio, los cuales se limitan a la historia, visión y cultura consideradas como “costarricenses”.

Exclusión de las aulas

Entendemos la exclusión escolar ubicada en un contexto más amplio, en el que ocurren limitaciones en las posibilidades de desarrollo de las capacidades,²⁷ dada la privación, la negación de opciones y de oportunidades para vivir una vida satisfactoria²⁸ y la restricción de recursos materiales y simbólicos para acceder al bienestar.

De acuerdo con la Constitución Política²⁹ y el Código de la Niñez y la Adolescencia,³⁰ en Costa Rica la educación primaria es gratuita, obligatoria y es un derecho de los niños y niñas. Específicamente, la Carta Magna establece en el artículo 78, párrafo 1º: “La educación preescolar y general básica son obligatorias...”. A esto se suma el derecho y libertad de aprender como fundamentales, por lo cual deben ser cubiertos por la educación pública, la cual tendría que cumplir con los rangos de excelencia y accesibilidad. Así lo estipula un fallo de la Sala Constitucional:

*“...los estudiantes poseen el derecho de aprender que radica en la posibilidad de adquirir los conocimientos, la experiencia, los valores y las convicciones necesarias para el pleno y digno desarrollo de su personalidad, con el único límite razonable derivado de la propia y personal capacidad intelectual y psíquica de cada educando.”*³¹

Sin embargo, existen situaciones tanto a lo interno como a lo externo de las instituciones educativas que facilitan o impiden la accesibilidad a estos derechos.

Aunque el país ha ratificado diferentes convenios internacionales en los cuales se estipula que debe asegurarse el acceso a la educación para niños y niñas sin distinción alguna,³² y a que el Estado costarricense ha desarrollado en los últimos años esfuerzos para asegurar la accesibilidad de las poblaciones migrantes a la educación,³³ la exclusión sigue estando presente en la vida de muchos niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Esto implica una violación de los derechos humanos fundamentales, situación que amerita atención prioritaria.³⁴

Según Morales y Castro:³⁵

En el grupo de los 5 a los 6 años asisten a la educación el 44,5% de los niños nacidos en Nicaragua y el 65,3% de los niños nacidos en Costa Rica. En la edad escolar, de los 7 a los 12 años, asisten un 82,5% de los nicaragüenses y un 96,3% de los costarricenses. La diferencia se amplía de los 13 a los 17 años pues la asistencia a la educación de los nicaragüenses es de un 46,2% y de los costarricenses es de un 69,2%.

En ese sentido, una de las poblaciones que son fuertemente excluidas del sistema educativo es la población nicaragüense que ha inmigrado a Costa Rica. Las personas inmigrantes nicaragüenses de preescolar, la niñez y adolescencia son quienes más sufren la exclusión del sistema, así lo indicó el Censo Nacional de Población y Vivienda 2000. Además, "...existe un bajo porcentaje de asistencia a la educación regular en el grupo etéreo de los migrantes de 13 a 17 años en relación con la población nacional...".³⁶ Según la Oficina de Estadística y Censo del Ministerio de Educación Pública, en el año 2007 fueron matriculados en el país 33.905 estudiantes de origen nicaragüense lo cual representa un 3,64 por ciento del total de alumnos del país y un 78,86 por ciento de la población extranjera en la educación regular.³⁷ Este dato es preocupante, pues según los datos del Censo 2000, al menos 55.478 personas fueron registradas como nacidas en Nicaragua en el rango de edad entre los 5 y los 18 años; para ese año, la población nicaragüense matriculada en la educación regular fue de 28.385 personas; es decir, que aproximadamente 49 por ciento de la población en edad escolar nicaragüense estaría fuera de las aulas.³⁸

Una primera frontera para el ingreso a la escuela se levanta en torno a la documentación y generalmente se traduce en el impedimento hacia la población migrante para matricularse, presentar exámenes y graduarse. Esta es una grave violación a los derechos humanos de los niños, las niñas y adolescentes migrantes.

Respecto a la violación de estos derechos (a la educación y al derecho y a la libertad de aprender), en el caso de las personas menores de edad que enfrentan situaciones de matrícula condicionada por las autoridades educativas a la regularización de su estatus migratorio, la Sala Constitucional ha emitido el siguiente criterio:

"Este condicionamiento lesiona el derecho fundamental a la educación de los menores amparados, porque el ejercicio de ese derecho, tanto en la forma constitucionalmente reconocida en el artículo 78 de la Constitución Política y a la luz de lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por Ley No. 7184 del 18 de julio de 1990, cuanto en su desarrollo legislativo en el Código de la Niñez y la Adolescencia, no puede ser vulnerado por distinciones de nacionalidad, prohibidas por el artículo 19 constitucional que reconoce la igualdad de derechos entre nacionales y extranjeros, con las salvedades allí previstas. La obligación de

*presentar un permiso temporal de estudiante expedido por la Dirección Nacional de Migración y Extranjería constituye una medida arbitraria y abusiva en el caso de los menores, ya que con cualquier status migratorio o, incluso, careciendo de alguno, los menores extranjeros tienen derecho a recibir la educación básica obligatoria y gratuita. Además, el requisito objetado, que no es una sanción penal para menores inimputables (...) en la medida en que se utiliza como mecanismo de condicionamiento de matrículas para obligar a los menores a legalizar su status migratorio, constituye una desviación de poder por parte de las autoridades educativas, ya que atenta contra los fines constitucional y legalmente previstos para el proceso educativo”.*³⁹

Se evidencian situaciones de abuso de poder por parte de funcionarios y funcionarias o inequidad en la prestación de servicios (como el acceso a becas y subsidios), situaciones que permanecen impunes ante las dificultades para presentar denuncias, la desinformación y la ausencia de mecanismos efectivos que atiendan a estos sectores. Asimismo, desgraciadamente se confirma que “el sistema está hecho para niñas, niños y adolescentes documentados”.⁴⁰

En ocasiones, se acusa a la población nicaragüense de “saturar las escuelas”, situación que enmascara la idea de que el sistema educativo en Costa Rica sería exclusivo para las y los costarricenses (la matrícula, las becas o el comedor estudiantil). Este reclamo se da aunque en los últimos años el MEP ha registrado una disminución significativa de alumnos y alumnas en primaria lo que ha llevado a la reducción del tamaño e inclusive al cierre de algunos grupos, debido a la reducción en la tasa de natalidad.⁴¹

Con ello se evidencia que la población nicaragüense no desplaza a la población costarricense en la matrícula; es un derecho de estas personas por ser niños, niñas y adolescentes y radicar en el país, independientemente de su nacionalidad. Aún así, se le reclama desde una construcción simbólica prejuiciada sobre el “otro”: “intruso”, “roba espacio”, “aprovechado”, etc. Entonces, se establece una barrera en el acceso a la educación sacando de la escuela o negando la posibilidad de estudiar a algunos sectores. En ese sentido, como suele ocurrir, es más común de lo que se reconoce institucionalmente que se le niegue la matrícula a las personas inmigrantes que no poseen documentos; a pesar de que la educación constituye un derecho humano.⁴² En términos generales:

*“...en Costa Rica la educación primaria está universalizada y cubre más del 95% de los niños de 6 a 12 años (pero) entre los niños de origen nicaragüense la cobertura es menor, ya que un 20% está fuera del sistema educativo. Las diferencias en detrimento de los migrantes se agudizan en el acceso al nivel secundario: sólo un 42% de los jóvenes nicaragüenses asiste, mientras que un 65% de los costarricenses de igual edad están escolarizados”.*⁴³

Diversos estudios han demostrado que en Costa Rica las personas inmigrantes nicaragüenses de nivel preescolar, la niñez y adolescencia son quienes enfrentan mayoritariamente la exclusión del sistema educativo;⁴⁴ además, “...existe un bajo porcentaje de asistencia a la educación regular en el grupo etéreo de los migrantes de 13 a 17 años en relación con la población nacional...”⁴⁵ En este contexto, es bien sabido que el poder cursar la educación primaria mejora las posibilidades laborales a futuro y, en consecuencia, “el menor acceso a la educación por parte de la población de más bajos recursos reduce las posibilidades de inserción de calidad en el mercado de trabajo”.⁴⁶

Con ello se están irrespetando directamente los derechos sociales de estos niños, niñas y adolescentes, lo que en el corto plazo puede llevarles a la incorporación temprana al trabajo y con ello a situaciones de mayor vulnerabilidad social.

Asimismo, la exclusión de las aulas se traduce en una mayor vulnerabilidad que enfrentan las niñas, niños y adolescentes inmigrantes, la cual se vincula al aumento en la exposición a la discriminación, a condiciones de trabajo peligrosas o de explotación, violencia sexual y otros abusos físicos, negación de servicios básicos y otras violaciones de sus derechos.⁴⁷ La experiencia de Carmen, de 14 años, ilustra esta situación, a la que se añaden las dificultades que tiene la población para documentarse y la débil estructura de registro de la población existente en la institucionalidad nicaragüense:

*"...no fui, no estudié, no estudié cuatro años, porque es que yo cuando venía de Nicaragua dejé perdidos los papeles de nosotros, y cuando mi mamá fue a ver allá (a Nicaragua), ni salíamos... nosotros no salíamos ni registrados ni mi hermano, ni mi otra hermana, ni yo... tenía que ir mi mamá a Nicaragua, pero estaba en guerra, entonces no podía ir a sacarlos; por eso yo perdí cuatro años, y esta vez que fue estaba en guerra también, no podía sacarlos, dice que va ir en este mes o el otro..."*⁴⁸

Otra situación que lleva a la exclusión del sistema educativo es la imposibilidad de cubrir los gastos de matrícula o el tener que suspender los estudios para migrar con la familia o apoyar con trabajo temporalmente (debido a los trabajos estacionales o por la necesidad de moverse hasta el lugar en el cual la familia encontró trabajo); de esta forma, una vez más la clase social se convierte en frontera.⁴⁹ Son múltiples las denuncias de casos de discriminación socioeconómica al no tener dinero para la fotocopia del examen, para los materiales (cuadernos, libros, uniforme, tenis para Educación Física), cuotas (matrícula, materiales), etc.⁵⁰

Parte de la incompreensión que viven las familias inmigrantes tiene que ver con las dificultades económicas que enfrentan y la exclusión social que lleva a la incorporación de la mayor cantidad de miembros de la familia al trabajo, con el fin de solventar sus necesidades más básicas. Así lo señala Pedro Pablo:

"Apenas termine mi año escolar iremos a las cogidas de café, ya tenemos las canastas listas para recolectar ese grano que nos dará la platita para comprar la ropita de navidad y dejar para los uniformes y cuadernos del próximo año".⁵¹

La forma en que se encuentra distribuido el curso lectivo en las escuelas no permite enfrentar la dinámica de las cosechas o del mundo agrícola; esto lleva en algunos casos a que estudiantes inmigrantes tengan que abandonar sus estudios antes de que finalice el ciclo lectivo, pues la prioridad es la supervivencia familiar.

En otros casos, algunas dificultades escolares de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes se relacionan a esta situación de movimiento constante de la familia, el cual es forzado por situaciones estructurales. Otros estudios han encontrado que situaciones como la indisciplina, el ausentismo y la exclusión del sistema educativo se vinculan estrechamente con el cambio de domicilio o el apoyo en actividades laborales por parte de estas poblaciones, situación que invalida el estereotipo de que dichas dificultades escolares se relacionen con la nacionalidad.⁵²

De esta forma, ante un sistema educativo que se centra en el objetivo de cumplir con un calendario escolar y que no se vincula con la realidad de estas familias migrantes, en relación con las épocas de movimiento por las cosechas, los niños, niñas y adolescentes inmigrantes enfrentan grandes dificultades.

Pasando a otro aspecto vinculado también a la clase social, un claro ejemplo de los mecanismos de exclusión vividos por las personas inmigrantes es que hasta el año 1999 se había negado el otorgamiento de becas a nicaragüenses bajo el argumento de que se trataba de “foráneos”;⁵³ un director interpuso el recurso ante la Sala Constitucional que fue fallado con lugar (Voto N° 0616-99) en el cual se aclara que la nacionalidad es una condición ilegítima de exclusión en la adjudicación de becas.⁵⁴ Además, es hasta el año 2005, que las personas menores de edad nicaragüenses con alguna discapacidad, reciben subsidios del Consejo Nacional de Rehabilitación (como pañales, medicamentos, sillas de ruedas o pasajes de autobús).⁵⁵

Sin embargo, estos ejemplos concretos muestran también la capacidad del Estado para llevar a cabo acciones que favorezcan la integración y la atención equitativa tanto de la población nicaragüense como de la costarricense en el sistema.

Existe información sobre la prioridad de atender los derechos de la infancia y a la adolescencia sin distinción, pues “...un niño, aunque sea indocumentado, tiene que ser protegido y no puede ser discriminado, ni aquí ni en ningún lugar, por ningún servicio de cualquier naturaleza; pero nosotros tenemos que avanzar más, aquí se habla del interés superior de los niños, las niñas y las personas adolescentes y eso no tiene que ver ni con color, ni con raza, ni con religión, ni con nacionalidad”.⁵⁶ Sin embargo, en las prácticas cotidianas, muchas veces la legislación es vista como un obstáculo o simplemente es ignorada. El reto que emerge es el de cómo tratar las situaciones de discriminación, trascendiendo el uso de la censura o el castigo.

El aula y los espacios hostiles

Otra frontera simbólica que se da en las aulas corresponde a la construcción de espacios hostiles, o la naturalización de prácticas de violencia que lesionan la integridad de grupos construidos como “otros”, contra los cuales se dan manifestaciones de violencia simbólica. De allí que la discriminación que tiene lugar en la escuela sea similar a la manifestada en otros espacios sociales cotidianos (la calle, el barrio, el trabajo, etc.), por medio de chistes, del “choteo”,⁵⁷ de insultos, de la exclusión de espacios (por ejemplo de ciertos juegos), entre otros.

Algunas investigaciones⁵⁸ han encontrado que prevalecen prejuicios, estereotipos, racismo, etnocentrismo con respecto a las personas migrantes en el ámbito escolar; Chinchilla⁵⁹ ilustra esta situación comentando lo que ocurre en la Escuela 15 de agosto de Tirrases, la cual posee una alta presencia de población nicaragüense:

“...la realidad multicultural está mediatizada por una serie de estereotipos y prejuicios en las culturas de encuentro que relacionan al nicaragüense con violencia, delincuencia, pobreza y vagancia y al costarricense con pasividad, educación, compañerismo y superioridad en el espacio académico. Estas ideas se encuentran fuertemente arraigadas en los adultos, mientras que

en los niños se denota una mayor apertura al encuentro cultural y una mayor empatía con sus pares de otra nacionalidad”.

Sandra, de 20 años, por medio de su relato permite conocer la vivencia de la persona inmigrante sobre esta problemática:

“...en la escuela, bueno, en la escuela que nunca falta alguien que ofenda a los nicaragüenses, y en todos lados, uno a veces está aquí y a veces uno sin darse cuenta y tiene enemigos, y tal vez pasan ahí unos chusmas ahí y lo ven a uno aquí y dicen: ‘que estos hijue aquí nicaragüenses, que me cago en ellos’ que no se qué, y eso lo hace sentir mal a uno, porque donde quiera uno que va siempre hay una persona que lo ofende a uno como nicaragüense que es (...) tal vez daba yo una opinión en el aula y me decían: ‘¡calláte vos, nica idiota, estúpida!’ y ya me empezaban a decir cochinas y, entonces, ya llegaba la maestra y los regañaba, pero son palabras que a uno le duelen, verdad...”⁶⁰

Por tanto, las aulas como espacios políticos, no se encuentran exentas de manifestaciones de violencia, discriminación y rechazo basados en el origen étnico, nacional o regional. En el caso de los niños, las niñas y adolescentes inmigrantes, ellas y ellos viven de forma directa las acusaciones y marginación promovidas por costarricenses.

Muchas son las imágenes, mitos e ideas sobre la migración que la población infantil y adolescente de origen costarricense ha escuchado en sus hogares, en la calle o en los medios de comunicación, o en las mismas escuelas, y que reproducen por medio de la “otrerización” y rechazo hacia la persona migrante. Evelyn, de 10 años, cuenta su experiencia:

“...Aquí los ticos están haciendo sentir mal a los nicaragüenses. Los critican por odio ellos creen que los nicas somos robones y ellos hablan mal de nosotros por nuestra manera de ser. La desgracia de Costa Rica los ticos creen que es culpable nosotros, pero somos muy pobres y no nos avergonzamos de ser nicas como otros que se avergüenzan de su propio país...”.

La concepción generalizada en la sociedad costarricense de culpar a las personas nicaragüenses de “todos los males” que vive el país, como indica Evelyn, se repite en el rechazo y la discriminación que viven miles de inmigrantes en condiciones de pobreza en el mundo.

Algunas fronteras simbólicas se manifiestan con insultos, con censura, con reprobación o descalificación de las personas inmigrantes. Muchas veces, el papel del docente como protector de los derechos y la integridad de las niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar no se cumple, colocando en un lugar de desprotección a las poblaciones vulnerables. Evelyn señala también esta situación:

“...yo tengo un compañero que mucho me ofende y mucho ofende a mi mamá y eso no me gusta. Porque a la niña le digo pero no hace nada, sí, porque qué va a hacer. Él me dice: lo que su mamá aprende a decir en Nicaragua es mamá y papá, así, y estar insultándome y “pues” y un montón de cosas que yo digo, que uno dice en Nicaragua, entonces él se me ríe de mí...”.

Las personas inmigrantes se encuentran constantemente interpeladas por esa construcción de la otrerización, en frases que escuchan en la cotidianidad en sus

barrios, cerca de sus casas, en la escuela o en la calle; se trata de expresiones como las siguientes: “los nicas vienen a robar oxígeno”, “nicas regalados”, “nica jodido”, “chocho”, “paisa”, “andáte para tu país”, “paisa que viene aquí a pedir comida”, “muertos de hambre”, “vienen a quitarle el trabajo a los ticos”, “los nicas son criminales, son violentos por naturaleza”.⁶¹ En las aulas, con la reproducción de estos mitos sobre la población migrante, se levantan y sostienen fronteras simbólicas.

Otra de las barreras más utilizada es aquella que le atribuye ignorancia, estupidez o capacidades intelectuales inferiores al grupo construido como “otro”, en este caso la población nicaragüense; esta frontera es ilustrada a continuación por Dania, de 18 años:

*“...al principio sí me sentía así, porque cuando estudiaba mis compañeros me molestaban por el hecho de ser nicaragüense, entonces yo me ponía a llorar, y (...) Bueno, cuando empecé a estudiar acá, esteeeee... me decía que, que... que yo era... una niñica... que no valía nada, que los nicas no servían para nada, que eran unos brutos, que no sabían leer, que no sabían hacer nada, entonces bueno pues, uno se sentía mal, verdad, lógicamente yo me sentía mal, y me echaba a llorar, pues sí siempre. O se aislaban de mí por ser el hecho nicaragüense, o le decían a mis compañeras, tal vez que no eran nicaragüenses, les decían que por qué andaban conmigo si yo era una nicaragüense. Entonces sí, a uno lo lastima mucho, pero cuando ya entré al colegio, nunca se dieron cuenta de que yo era nicaragüense...”*⁶²

En las escuelas costarricenses y en el sistema educativo existe la creencia de que los niños y niñas vienen con bases académicas deficientes de Nicaragua, lo cual se traduce en la práctica de ubicarles en un grado inmediatamente inferior, cuando esta situación en muchas ocasiones podría resolverse por medio de planes remediales y programas de inducción.⁶³

Además, la presencia en las aulas de población inmigrante también es visto por el personal docente como un “trabajo adicional” (en términos más precisos indican que es “una carga”). Según algunos maestros y maestras, hay que utilizar más horas de trabajo y tener más dedicación con las y los estudiantes nicaragüenses, pues consideran que tienen “un rezago con respecto al resto del estudiantado”. Sin duda el cambio provocado por la migración, las diferencias con respecto a contenidos en la educación, y situaciones como las dificultades que representa, por ejemplo, migrar de zonas rurales de Nicaragua a áreas urbanas de Costa Rica no son consideradas de importancia en la vivencia de estos sectores,⁶⁴ pero se trata de condiciones que ameritan más atención en la población migrante por parte de las y los docentes. Desgraciadamente en muy pocas oportunidades las y los docentes destacan que existen nicaragüenses que son estudiantes ejemplares.⁶⁵

Este tipo de construcción sobre la comunidad migrante facilita el etiquetamiento (“tontos” o “locos”) y el rechazo hacia las niñas, niños y adolescentes.

Es importante señalar la carencia de regulación o protocolos que controlen la reubicación de las y los estudiantes inmigrantes en los grados escolares,⁶⁶ entonces, al evaluar el nivel educativo al cual debe ingresar un estudiante no existe un instrumento en el MEP que defina cuáles son los elementos a evaluar y los pasos a seguir para que el niño o la niña curse el grado que le corresponde; en este sentido, a veces se

utilizan criterios de evaluación más subjetivos.⁶⁷ Generalmente, el MEP exige la presentación de un documento autenticado por un abogado en el cual constate el último grado aprobado, esto a pesar de que algunas familias no puedan pagar los honorarios de dicho servicio⁶⁸ y aunque existen dificultades institucionales y burocráticas de registro en Nicaragua para obtener la información.

Uno de los principales ámbitos en los cuales se manifiesta la hostilidad hacia la población nicaragüense en Costa Rica es por medio de la burla o el rechazo a sus usos del lenguaje. Los niños, las niñas y adolescentes nicaragüenses dan cuenta de cómo la palabra constituye una frontera simbólica:⁶⁹ “es un elemento clave en la discriminación y el “choteo” de los costarricenses hacia los nicaragüenses, pues los acentos, el uso de ciertas palabras o el orden de las mismas en las oraciones al comunicarse son elementos utilizados para burlarse en Costa Rica de la población nicaragüense”.⁷⁰ Esto es claramente expresado por Jacqueline, de 9 años:

“Es que algunos ticos se ríen con el hablar de los nicaragüenses, se ríen y como a mí, yo un día dije una palabra, y dije “hot dog”, aquí les dicen perros calientes, allá le dicen hot dog, un compañero se rió de mí, entonces para que no se rían de mí, tengo que hablar como aquí, pero a mí no me gusta, tengo que hablar como aprendí, y no me gusta que se me rían sólo porque hablo de otra manera...”

También Edith, de 12 años, lo expresa mencionando frases que se escuchan comúnmente:

“...Es que cada vez que viene un nica, todo el tiempo le andan diciendo nica regalado y se burlan del hablado de él. Y eso a mí no me gusta, porque qué tiene de malo que hable así, porque todo el mundo puede hablar así como ellos...”

El rechazo hacia los usos del lenguaje se encuentra intrínsecamente relacionado con la negación y/o ejercicio de la violencia frente a las formas culturales consideradas parte de la “otredad” y un aspecto crucial de esta hostilidad se refleja en silenciar a “los otros” lo que pasa por un ejercicio simbólico de invisibilización, deshumanización y destrucción. Esto es ilustrado por medio del relato de Fabiola:

“Creo que una de las cosas más difíciles que tuvimos que pasar cuando llegamos a este país fue la burla que le hacen a la gente nicaragüense por hablar con un acento diferente y por tener otras costumbres (...)

Cuando llegué por primera vez a la escuela no quería que me escucharan hablar porque yo sabía que se iban a burlar de mí. Luego me di cuenta de que no a todos les interesa que sea de Nicaragua o no. Ahora ya no me siento tan diferente como cuando llegué, pero siempre hay personas en la calle que lo hacen a uno sentir mal.

*Cuando vivíamos en Nicaragua todos éramos iguales, eso no tenía ninguna importancia para mí, hasta que llegué a vivir a Costa Rica supe lo que era ser diferente”.*⁷¹

Como señala Fabiola, en ocasiones la censura social es tal que las personas nicaragüenses sienten que son privadas del habla, pues no pueden expresar lo que quieren y sienten por temor a la burla; asimismo, algunas son privadas del contacto y

la interacción social, o se aíslan debido a lo doloroso que es el rechazo y la discriminación vivida. Además, esta población es sometida a una importante presión ideológica que les fuerza a “mimetizarse”, a ocultar parte de su cultura, esto se evidencia cuando Jacqueline decía verse forzada a “hablar como aquí”. El espacio pretende ser un lugar con un lenguaje único, en una visión homogénea que sólo permite aquello considerado parte del grupo “dominante”. Se fuerza la asimilación, como otra forma de violencia simbólica, pues se exige que cambien, que abandonen lo que son y que sean “como la mayoría”, sólo así se les “aceptará”, y, sin embargo, luego de eso “se vuelven sospechosos”.⁷²

La criminalización de la que es objeto la población inmigrante se encuentra en la base de otra importante frontera simbólica. Tanto de parte de compañeras, compañeros, docentes y personal administrativo, se difunde una imagen que vincula a la población nicaragüense con “antivalores”, “violencia”, “destrucción”, “problemas”, “contaminación”, “contagio”, “irrespeto”. A la vez, se platea que la población costarricense se encuentra libre y distante de cualquier referente negativo. Esta situación evidencia el uso de un mecanismo de proyección por medio del cual aquello rechazado en el propio grupo es colocado, señalado y censurado en el otro.

Asimismo, la construcción del inmigrante nicaragüense como “peligroso” es también compartida por los estigmas que vive la población colombiana en el país.⁷³ En el siguiente extracto de un diálogo entre maestras de primaria pueden percibirse estas representaciones sobre el “otro” nicaragüense:

“Maestra 1: ...y en realidad hasta el dinero que ellos reciben aquí del trabajo, lo mandan para Nicaragua, entonces no dejan ningún beneficio y sólo problemas traen, verdad, pienso yo. O sea, entonces están dándole derechos a personas que vienen a destruir los valores costarricenses. Nosotros lo vemos en los actos cívicos, los nicaragüenses ni siquiera respetan los símbolos nacionales, o sea, es un pleito para que canten el himno, o sea, es algo terrible, y eso contamina a los demás, pienso yo que es algo que se contagia. La violencia de ellos se contagia, o sea, la forma en que ellos digamos, la forma que no tienen para resolver conflictos, porque yo lo veo, ellos todo lo resuelven a patadas y a golpes, y eso algunos costarricenses que tenemos en el aula, se contagian de esa misma violencia, o sea, entonces yo no estoy de acuerdo con eso.

Maestra 4: Sí, tienen más privilegios. He notado que ahora los nicaragüenses a veces tienen hasta más privilegios que nosotros los ticos. Porque ahora digamos, hasta en las mismas escuelas, los mismos nicaragüenses nos acusan de que son más discriminados, de que ellos son discriminados por los maestros, por el director.

Maestra 2: Pero entonces en Costa Rica los discriminan, y ¿por qué se vienen a meter a nuestro país?, nada que ver...

Maestra 4: por eso, a hacer daños...

Maestra 5: A veces a mí lo que me da miedo es la fobia, ¿verdad? también nosotros podemos..., llega uno a tener fobia por todo esto. Nosotros que trabajamos con nicaragüenses, nosotros los conocemos y los niños nada tienen que ver con todo esto que nosotros sentimos, pero sí los afectamos de cierta

manera psicológicamente, porque nosotros trabajamos con niños nicaragüenses en la tarde, y son niños de una conducta ejemplar. Veá, yo les garantizo a ustedes, que si ustedes trabajan en La Carpio, no se quieren venir. ¿Por qué pasa esto?, yo considero que es que, todo nicaragüense que se viene, no es malo...".⁷⁴

En otros casos, la criminalización es acompañada por construcciones sobre la clase social que relacionan el contagio, la violencia y la pobreza con las personas nicaragüenses, hacia las cuales se tienen sentimientos como el asco. Esto nos lleva a mencionar brevemente la importante relación que existe entre la xenofobia y las experiencias corporales, y cómo la subjetividad mediada por la otrerización es experimentada a través del cuerpo. Ana, una adolescente nicaragüense de 13 años, comenta cómo se da este proceso:

"porque hay muchos nicaragüenses que la pasan ilegalmente. También hay nicaragüenses viviendo en León XIII porque ahí hay muchos y los nicaragüenses con casas feas y basura a la par porque así es como viven. Pasan la frontera porque allá en Nicaragua no hay mucho trabajo y la gente se muere de hambre, entonces deciden venir a Costa Rica a buscar mejor vida. Y viven en casas feas porque no tienen dinero, así que se van donde un lote que esté baldío para alojarse y en esa tierra la gente la agarra como basurero".⁷⁵

En Ana, llama la atención su construcción autorreferencial sobre la población nicaragüense vinculada a la basura y la clandestinidad; al mismo tiempo evidencia las necesidades de alimentación y trabajo que obligan a migrar. Otro ejemplo lo proporciona un costarricense de 12 años al que llamaremos Juan, el cual plantea esa construcción:

"De los nicaragüenses a veces van a buscar trabajos y no los aceptan porque dicen que son nicas, entonces eso les duele a ellos o a ellas, porque es muy feo que alguno de nosotros nos digan que somos muy feos..., lo que yo quiero es que los acepten como son, porque todos somos semejantes a Dios. Todos dicen que los nicas son muy feos, que hablan feísimo..., dicen algunos que si ellos fueran nicas primero se matan. Si un nicaragüense le dice a un costarricense que si quieren ser novios, el costarricense le va a decir qué asco y luego me dicen que ando con una nicaragüense, los ofenden por ser nicas y a veces los agarran a patadas".⁷⁶

Este adolescente plantea, además, otra frontera simbólica: la apariencia física. Muchas veces la burla se da a partir de los rasgos físicos que se atribuyen al "otro", tales como el color moreno de la piel, haciendo referencia a la población nicaragüense con palabras como "indios" o "negros", precisamente dos colectivos que son también estigmatizados y excluidos en nuestras sociedades.

Como ha sido posible ver a lo largo de este apartado, es de especial importancia atender estas y otras expresiones de violencia en el aula, ya que sustentan la agresión y el rechazo a las expresiones culturales (adquiridas por socialización) de un grupo específico, por medio de lo cual se legitima la violación de derechos y se generan espacios hostiles que atentan directamente contra el bienestar y el desarrollo de las personas.

Se evidencia que los niños, las niñas y adolescentes no siempre reciben un trato justo en las escuelas; tal y como lo indican los testimonios, existen patrones culturales en los cuales sobresale el rechazo a la población migrante, especialmente la que enfrenta condiciones de pobreza y marginalidad; estos patrones culturales negativos inciden incluso en las formas institucionales de intervención con respecto de la protección a los derechos de las personas menores de edad afectadas y de sus grupos familiares.⁷⁷

Pero, cabe señalar que no sólo la población inmigrante se ve afectada por las muestras de violencia simbólica; la población costarricense, el espacio escolar y el ambiente para el aprendizaje también se ven perjudicados. Un ambiente que no propicie la interacción y el aprendizaje dialógico es un espacio estéril para la educación; la capacidad de aprender tanto el estudiantado como el personal docente y otras instancias que conviven en las instituciones educativas, de sus diferencias y de la riqueza que hay en las mismas debe ser la aspiración para superar esas formas de hostilidad. Por eso, es indispensable plantear que las situaciones de violencia simbólica, sin embargo, no eliminan las posibilidades de generar espacios de interacción, solidaridad y apoyo entre costarricenses y nicaragüenses que permitan un acercamiento, conocimiento y la oportunidad de compartir. Esto es especialmente claro en la experiencia de centros educativos que reciben un importante sector de población nicaragüense, como es el caso de la Escuela Finca La Caja en La Carpio.

Ideologías, nacionalismo y educación

El tercer grupo de fronteras simbólicas está conformado por las barreras que se establecen a partir del contenido de los programas académicos y de las lecciones que se imparten a la población estudiantil. Se trata de aspectos que remiten directamente al currículum y que, por un lado construyen identidades nacionales y, por otro, en ocasiones, violentan el origen social de las poblaciones inmigrantes.

Para comenzar debemos ubicarnos en el análisis de al menos tres aspectos, por una parte el currículum visible, por otra el currículum oculto⁷⁸. Y, a su vez:

*“...existe otra fuente de distancias y de conflictos: las divergencias entre las experiencias de la vida cotidiana de alumnos y sus padres por un lado y lo que la escuela intenta transmitir por el otro. Esto es especialmente notorio frente a temas teñidos de un fuerte tono ético-moral, o que no admiten posturas neutras o distintas críticas por la proximidad histórica o el involucramiento personal”.*⁷⁹

En las expresiones de discriminación y rechazo se da una construcción esencialista de Nación que proviene de nociones cerradas de identidad, las cuales se refuerzan en periodos de crisis y son reproducidas por el sistema educativo en sus aspectos más conservadores, por medio de los planes que guían los cursos. En la literatura, los libros de texto utilizados como base bibliográfica por el MEP y los medios de comunicación:

“...a través de los siglos XIX y XX, las representaciones de nacionalidad han subrayado el carácter “único” de Costa Rica, caracterizado por valores políticos como “democracia”, “paz”

e “igualdad social”. Además, ciertos atributos étnicos identifican a Costa Rica como la nación habitada por la población más “blanca” de Centroamérica, la cual también habla el “mejor” castellano de la región.⁸⁰

De esta manera, las y los docentes fácilmente pueden reproducir a través del currículum oculto, ideas y estereotipos acerca de la construcción histórica de la nacionalidad, con narrativas sacralizadas y fantaseadas, que muestran una historia selectiva. De allí, por ejemplo, que la “...población indígena, los negros, los campesinos y los “extranjeros” han sido retratados como los “otros” en contraste con los cuales los “verdaderos habitantes de la nación” pueden ser imaginados”.⁸¹

En las aulas, la población inmigrante no sólo debe enfrentarse a los mecanismos de reproducción acrítica de una historia nacional ajena, sino también al aprendizaje y evaluación de la misma; el contexto de su propio país es, generalmente, obviado, ocultado o marginado en relación con los contenidos del curso.

Ante esta situación no es extraño que, como algunos estudios indican, las poblaciones inmigrantes tengan mayores dificultades en la materia de Estudios Sociales, y no así en Ciencias, Matemáticas y Español. Se trata, de una materia en la que además de la historia, se estudian aspectos de geografía, en los cuales también se transmiten ideas espaciales de la nación;⁸² entonces a una historia lejana se suma una geografía lejana,⁸³ lo cual tiene un impacto identitario y de referentes subjetivos que pocas veces es tomado en cuenta cuando se trata de poblaciones migrantes.

También los llamados “símbolos nacionales” son parte de esa construcción del nacionalismo, al cual se cree en la obligación de “ajustar” a la población migrante. Páginas atrás, una de las maestras decía que “los nicaragüenses ni siquiera respetan los símbolos nacionales (...) es un pleito para que canten el himno”, lo cual manifiesta con gran disgusto. Habría que preguntar ¿cuánto tiempo lleva en el país y en el sistema educativo la población migrante a la cual hace referencia?, ¿pueden haber aprendido el himno?, ¿tienen necesariamente que cantar el himno nacional de un país que apenas están conociendo?

Lo que podemos concluir es que detrás de estas situaciones se encuentra un discurso de integración unilateral, esto es, que persiste la idea de que son las personas inmigrantes las que deben “adaptarse”, “amoldarse” a la sociedad a la que llegan y “asimilar” la cultura receptora (como si existiera tal cosa como única y homogénea), tratándose, para esta perspectiva, de un tipo de integración funcional.⁸⁴

Este planteamiento se encuentra muy lejos de una visión integral que implicaría que ambos grupos sociales, costarricenses y nicaragüenses (y demás nacionalidades), así como las demás otredades y diversidades presentes en la sociedad, pueden aprender unas de otras y de sus diferencias y conflictos, con el fin de enriquecer también la experiencia del aprendizaje.

Por su parte, en la construcción de identidades de los niños, las niñas y adolescentes migrantes se encuentra siempre presente la binacionalidad, los vínculos mayores o menores con el lugar de origen y la posibilidad de construir terceros espacios⁸⁵ identitarios. Pedro Pablo narra:

*“Costa Rica es un país muy bello, tanto físicamente como por su gente, he aprendido a quererlo y a sentirme un poquito tico, lo único que me duele es que a veces escucho comentarios como “nicas regalados”, “paisas vagabundos” y otras expresiones que lastiman”.*⁸⁶

En los contenidos de los cursos se pretende, generalmente, la reproducción de una “identidad nacional costarricense homogénea”, la cual excluye los aportes de ciertos grupos o de otras visiones de mundo. En el ámbito educativo pocas veces se retoma que la nacionalidad es un proceso de contestación en el cual diversos actores sociales se disputan la posibilidad de legitimar sus propias visiones.⁸⁷

Las ideas de país-nación-cultura retomadas en la escuela, muchas veces responden a la historia oficial. Aunque las mismas son construidas históricamente en cada contexto, desde ciertos grupos de élite en el poder y con la resistencia de diversos sectores sociales, en su versión hegemónica eliminan la posibilidad de tener contacto con otras formas de construcción de esas estructuras y el potenciar nuevas representaciones y acciones en torno a unas fronteras reales, imaginadas y simbólicas, menos excluyentes.

Se presentan trabas a la construcción de representaciones que permitan integrar las vivencias cotidianas de la población estudiantil, sus familias, sus comunidades con aquello que la escuela quiere transmitir. Esto obligaría, por un lado, al Estado por medio del MEP a desarrollar estrategias en todas las escuelas del país y especialmente en las que atienden a poblaciones inmigrantes, con el fin de que se incorpore por medio de una visibilización positiva la historia de otros países y los aportes culturales de los distintos pueblos. Y, por otro lado, es necesaria la incorporación de las experiencias del nuevo contexto en la educación de la población migrante de formas menos impositivas, es decir, promover interacciones más dialécticas. Estas últimas implican, entre otras cosas y como se desarrolla en la última sección, reconocer la existencia de una comunidad estudiantil diversa, en la cual docentes, estudiantes, personal administrativo, madres y padres de familia, comunidades e instituciones se encuentran interconectados y pueden aprender unos de otros.

Hacia el reconocimiento de una comunidad estudiantil diversa: apuntes finales

A lo largo de este artículo nos dispusimos a la escucha de los testimonios de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses con sus experiencias en el ámbito escolar y que dan cuenta de las barreras discriminatorias construidas en torno a su origen o procedencia, por no poseer documentos, por el uso del lenguaje y por su cultura, entre otras.

También los testimonios de costarricenses permiten mostrar esas imágenes e ideas estereotipadas sobre la población nicaragüense, presentes en la interacción cotidiana. Aunque cabría ahondar, con mayor investigación, en el tema de la interacción entre costarricenses y nicaragüenses en los diferentes espacios y los ejemplos que existen en torno a la convivencia respetuosa.⁸⁸

La población infantil y adolescente nicaragüense, siendo el grupo inmigrante con mayor presencia dentro del sistema educativo del país, se encuentra muy expuesta

a situaciones de vulnerabilidad como la discriminación y la exclusión social,⁸⁹ que se unen a las condiciones propias de su etapa de desarrollo y al contexto de vida que enfrentan.

Es importante mencionar que las mayores consecuencias de la exclusión social, el señalamiento y la agresión constituyen heridas en la subjetividad de las personas inmigrantes que las enfrentan. Tanto en el plano afectivo como en el emocional, las manifestaciones de violencia repercuten en la imagen propia y en la identidad (pues se hace alusión directa a las raíces y al grupo de pertenencia). Estas situaciones inciden en el desempeño escolar y en las relaciones interpersonales de las niñas, los niños y adolescentes migrantes. Es decir, el mundo psicológico y social de la persona es marcado por las vivencias de exclusión y marginación. Dicha situación es especialmente importante en la vida de estos sectores, pues el sentido de pertenencia a un grupo y la interacción con docentes, compañeros, compañeras y amistades facilitan un adecuado desenvolvimiento en el área psicoafectiva; igualmente, el desarrollo de sentimientos de arraigo (a grupos, instituciones y espacios) son vitales durante el proceso de socialización para facilitar el aprendizaje.

Por eso, cabe rescatar aquí el papel que desempeñan miles de maestras y maestros que día a día generan las mejores condiciones a su alcance para motivar el aprendizaje en sus estudiantes sin distinciones de ningún tipo, y los programas y esfuerzos realizados hasta el momento por el MEP para la atención a la niñez en edad escolar, incluyendo a las poblaciones migrantes.

Igualmente, quisiéramos señalar las capacidades que tienen las poblaciones migrantes para hacer frente y sobreponerse a estas situaciones de violencia y a las dificultades, pues no se pretende victimizarlas. Una de las principales formas de resistencia lo constituye el tercer espacio, en el cual las identidades son negociadas, articulan elementos contradictorios y antagónicos, dando origen a espacios híbridos. Se trata de "...un espacio 'intersitial', donde la diferencia no es ni lo uno ni lo otro, sino algo 'más allá'".⁹⁰ De esta forma, siguiendo a Bhabha, las identidades no constituyen unidades fijas y predeterminadas, ni pueden concebirse como interposiciones en términos binarios. Las identidades constituyen un espacio intersticial de interrogación. De esta premisa se desprende que en las construcciones discursivas de las identidades y "...los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer".⁹¹ Esto posicionaría en un lugar importante las posibilidades creativas y transformadoras que posee el ser humano y los diferentes grupos culturales.

Finalmente, es posible establecer algunas líneas de acción, en términos generales y urgentes, encaminadas a atender las problemáticas planteadas en este artículo. El eje central de todo esfuerzo debe constituirlo el reconocimiento de la existencia de una comunidad estudiantil diversa, la cual forma parte de una sociedad diversa. El respeto debe ser un valor fundamental en dicha comunidad y en la sociedad en general. Además, difícilmente se podrán llevar a cabo acciones efectivas mientras no haya un reconocimiento de la Costa Rica multicultural.⁹²

En primer lugar, teniendo en cuenta que la educación no es un proceso exclusivo de las aulas, es necesario elaborar estrategias que busquen la integración de esfuerzos institucionales (escuelas, Ministerio de Educación Pública), comunales y familiares,

con el fin de atender y superar las diferentes fronteras simbólicas que violentan a las personas inmigrantes, en general, y a las nicaragüenses, en particular.

Resulta sugerente retomar aquí el Modelo Cíclico de Respuestas Articuladas, como un programa de protección integral de derechos de infantes y jóvenes, que se sostiene en la articulación de la plataforma de servicios disponible en el país y la comunidad, asegurando respuestas accesibles para las niñas, los niños o adolescentes y sus familias.⁹³

En el ámbito institucional, un buen comienzo puede ser la implementación efectiva de políticas inclusivas. Estas políticas deben procurar que las poblaciones inmigrantes y las costarricenses vean en el aula un espacio de contacto positivo, provechoso y enriquecedor. Cabe señalar que no se trata de buscar la integración en una sola dirección, es decir, focalizando medidas de atención en las personas inmigrantes. La inclusividad debe pensarse como un proceso dialéctico, una construcción vincular, en reciprocidad y cambio permanente; de allí que no sea pensada como una continuidad, estática y pacífica, sino conflictiva, contrastante, dinámica que procura involucrar a todas las partes en equidad de condiciones. De esta manera se requiere de políticas con un enfoque integral cuyo eje celebre la diversidad, que incluyan el uso de vivencias cotidianas a través de un currículum intercultural.⁹⁴

Algunas y algunos profesionales en el tema coinciden en la necesidad de establecer como punto de partida la valoración de la interculturalidad en las mismas aulas, es decir, rescatar que la presencia de diferentes culturas implica un enriquecimiento recíproco, que puede fomentarse desde el aula. El encuentro no violento, sino respetuoso, permitiría otras formas de pensar y sentir y aprender, por lo que es vital superar la visión de que la presencia de la población inmigrante es un obstáculo o una amenaza, y avanzar hacia una posición que logre convertir el encuentro de las personas de diferentes orígenes en un recurso pedagógico;⁹⁵ este es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación hoy en día.

Pero una aspiración mayor constituye "...la posibilidad de una sociedad más autoreflexiva, capaz de descentrarse y de convertir el sentimiento de pertenencia nacional en tema de debate y discusión".⁹⁶ Sin duda, se reconoce "la amenaza" al estatus quo que significa esta posibilidad, pero sugiere la necesidad de una revisión del papel dado a la educación formal en nuestras sociedades, y un llamado a convertirla en un espacio que apueste por incentivar las potencialidades transformadoras de los seres humanos. En especial, se requiere dar empuje a la fuerza creadora y de acción en el mundo, con miras a explorar mejores posibilidades de convivencia.

Otras acciones institucionales deben encaminarse hacia la atención y sensibilización de las personas costarricenses, especialmente de quienes son responsables de la administración y coordinación de los procesos educativos o trabajan en las escuelas, con el fin de generar espacios más democráticos y libres de violencia. De esa forma es esencial atender las demandas y necesidades sentidas por los maestros y maestras en su trabajo en el aula. También deben cubrirse las necesidades con respecto a herramientas pedagógicas para tratar esos temas en el curso lectivo; así como aquellas situaciones específicas en la atención a la población migrante: ubicación, tensiones en el aula, cambios en el nuevo contexto, etc.

Es fundamental evidenciar, además, la responsabilidad de las universidades en la formación de los equipos docentes que está llegando a las escuelas públicas.⁹⁷ Esto implica una profunda reflexión sobre los niveles de autoritarismo, exclusión, clasismo, xenofobia, etc. con los cuales debe lidiar el y la profesional en educación en su formación. También son reflexiones urgentes el pensar cómo inciden las creencias de las y los docentes en el aula, y cómo manejan las expresiones de discriminación. Se hace central profundizar en la formación ética y la sensibilidad social para las nuevas generaciones de maestras y maestros.

Las personas migrantes sugieren la necesidad de que la población costarricense se acerque más a su realidad, sin caer en expresiones de lástima sino de concientización acerca de la situación vivida por ellas y sus familias:

“Es que yo quisiera que todos los países comprendieran, que cuando uno, que los nicaragüenses vienen aquí a buscar trabajo, no vienen a buscar violencia...” Jacqueline, 9 años.

“Que nos consideren un poco solo venimos a buscar trabajo no a hacerle un mal a otro y mucho menos a molestar ni a incomodar...” Ricardo, 13 años.

“Yo quería decir por qué no nos respetan si somos iguales, somos personas, iguales a los ticos...” Elvin, 13 años.

Asimismo, se requiere de un trabajo de información con las familias migrantes que les facilite el conocimiento de los mecanismos por medio de los cuales pueden hacer valer sus derechos y cómo utilizarlos. Además, debe procurarse que conozcan las posibilidades que brinda el Estado costarricense para proteger a la niñez y la adolescencia. También es necesario trabajar con estas familias sobre la importancia de la educación y de que sus hijas e hijos permanezcan estudiando el mayor tiempo posible. Una de las formas más adecuadas de combatir el trabajo infantil y la explotación es por medio de la generación de oportunidades educativas que permitan el desarrollo de las potencialidades de las niñas, los niños y adolescentes en condiciones de pobreza, para asegurar su permanencia en la escuela. Pero se requiere un acceso equitativo a las oportunidades para todas las poblaciones, en especial a beneficios complementarios como los otorgados por el sistema de becas.

Se requiere apoyo al estudiante inmigrante por parte de su familia, al igual que comprensión del personal docente de la situación social de los padres y las madres, que enfrentan largas jornadas laborales y, en ocasiones, cuentan con un nivel educativo que no les permite dar el apoyo algunas veces esperado.⁹⁸

Otros planos de intervención son las estrategias comunales. Es necesario reforzar el vínculo comunidad-escuela, pues mientras más fuerte sea éste, las posibilidades de actuar sobre la transformación serán mayores. En ese sentido, si la población estudiantil se beneficia, la sociedad se beneficia. Una sociedad civil fortalecida es esencial para el planteamiento de demandas y la búsqueda de solución a sus propias necesidades. Estos planteamientos se enfocarían en la capacidad organizativa y de actuar hacia la transformación existente en las comunidades.

Para concluir, queda planteada la necesidad de reflexionar, tanto en Costa Rica como en Nicaragua y en los demás países, acerca del derecho a no migrar.⁹⁹ La migración forzosa, enfrentada por miles de personas en todo el mundo, ocasionada por las

guerras y conflictos, la inestabilidad política, el hambre, entre otras razones, corresponden a dinámicas socioeconómicas y políticas, que se desarrollan en la tensión global/local, dentro de los parámetros neoliberales y patriarcales. En el caso de la población infantil y adolescente, ante la involuntariedad que existe en el proceso migratorio forzoso, es aún mayor la violación a asentarse en un lugar, ante la limitación de los Estados de los países de origen para proteger los derechos básicos. La aspiración sería, en última instancia, que si se da la migración sea con disfrute pleno de derechos o con la protección de los mismos.¹⁰⁰

Este trabajo, busca hacer algunos aportes desde una mirada reflexiva hacia la educación costarricense pues, como se ha discutido a lo largo de estas páginas, aún nos queda mucho por aprender.

Notas

1. Una primera aproximación al tema de este artículo fue presentada en el I Simposio Internacional sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia “Políticas Educativas Inclusivas: educación para la ciudadanía y la paz”, celebrado en la Ciudad de la Investigación de la Universidad de Costa Rica el 26, 27 y 28 de septiembre de 2007, organizado por el Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA).
2. Freire, Pablo (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.
3. Masís, Karen y Paniagua, Laura (2006a). *Sexualidad y racialización: las vivencias de las y los adolescentes inmigrantes nicaragüenses de Tirrases*. Tesis de Licenciatura en Sociología. San José. Universidad de Costa Rica.
4. VV.AA. (2006). *Aulas sin fronteras*. San José: Asociación Merienda y Zapatos. Servicio Jesuita para Migrantes Costa Rica.
5. Campos, Anyelick y Tristán, Larissa (2007). *Recepción de la información periodística sobre hechos de violencia y conflicto social, en los que se implica a la población inmigrante nicaragüense residente en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. Escuela de Psicología.
6. Barquero, Jorge y Vargas, Juan (2004). La migración internacional en Costa Rica: estado actual y consecuencias. En: *Evolución demográfica de Costa Rica y su impacto en los sistemas de salud y de pensiones*. San José: Academia de Centroamérica. Centro Centroamericano de Población. UCR.
7. Sandoval, Carlos (2002). *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 266.
8. Loría, Rocío (2002). *De Nicaragua a Costa Rica a Nicaragua... la ruta crítica de las mujeres migrantes nicaragüenses: una mirada desde la zona norte fronteriza*. San José: Centro de Estudios y publicaciones Alforja, 28.
9. Acuña, Guillermo y otros (2003). *Migración y salud en Costa Rica: Elementos para su análisis*. San José: Ministerio de Salud, FLACSO, OPS, OMS, 12.
10. VV.AA., 2006: 8 y 15.

11. UNICEF (2000). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. San José. UNICEF, FLACSO, Universidad de Costa Rica, 234-235.
12. Sandoval, 2002.
13. Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
14. Idem. p. 238.
15. Idem. p. 237-8.
16. Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI editores, 2.
17. Freire, Paulo (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
18. Renes, Víctor (1997). Mesa redonda: Sobre Diversidad, Desigualdad y Desarrollo Social. En: Goikoetxea, Javier y J. García (coordinadores). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
19. Arroyo, Marcos y Villasuso, Juan Manuel (editores) (2005). *Dimensiones de la educación en Costa Rica*. San José: Fundación Friederich Ebert. Centro de Estudios Democráticos de América Latina (CEDAL).
20. Ver Sandoval, 2002.
21. Gómez, Omar (2007). *Entrevista*. Funcionario de Oficina de los Derechos de los Niños, Niñas y los y las Adolescentes. Realizada por Laura Paniagua Arguedas. San José, 22 de agosto del 2007.
22. Sandoval, 2002.
23. Sandoval, Carlos (2004). El otro nicaragüense en tres actos. Populismo intelectual, ficción teatral y políticas públicas. En: Jiménez, Alexander (compilador). *Sociedades Hospitalarias. Costa Rica y la acogida de inmigrantes*. San José: Ediciones Perro Azul, 50.
24. Ministerio de Educación Pública - Gobierno de Costa Rica (2004). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. Decreto Ejecutivo N° 31635-MEP. Este reglamento estipula en el ARTÍCULO 78 como falta muy grave: h) Cualquier tipo de acción discriminatoria por razones de raza, credo, género, discapacidad o cualquier otra contraria a la dignidad humana.
25. Gómez, 2007.
26. Idem.
27. Quinti, Gabriele (1997). Exclusión social: sobre medición y sobre evaluación –Algunos modelos–. En: Menjívar, Rafael y otros (editores). *Pobreza, exclusión y política social*. San José: FLACSO. Sede Costa Rica; Sen, Amartya (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Económica. De esta forma se da: "...un proceso de carácter estructural y multidimensional, en virtud del cual, ciertos individuos y grupos humanos son segregados, discriminados o expulsados de la participación en los intercambios, las prácticas y los derechos constitutivos de la integración social" (Menjívar y Feliciani, 1995: 6).

28. Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (2002). "Ética y desarrollo humano: una contribución al diálogo y al análisis". En: Leff, Enrique (coordinador) *Ética, vida, sustentabilidad*. México: PNUMA.
29. Asamblea Legislativa. *Constitución Política de Costa Rica* En: Asamblea Legislativa República de Costa Rica [en línea] <http://www.asamblea.go.cr/proyecto/constitu/const2.htm> [Consulta: 15 abril 2007]; MEP-ICER (2006). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Ley N° 7739. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, La Gaceta 6 de febrero de 1998.
30. El ARTÍCULO 60 del Código de la Niñez y la Adolescencia, que presenta los "Principios educativos", estipula la: a) Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en los centros educativos de todo el país, independientemente de particularidades geográficas, distancias y ciclos de producción y cosechas, sobre todo en las zonas rurales.
31. Sala Constitucional. Fallo a Recurso de Amparo Resolución N° 2006-006328.
32. Entre ellos: Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Art. XII y XXXI), Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-Protocolo de San Salvador (Punto 3), Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 28 y 29). En el ámbito nacional existe legislación que contempla también el acceso universal a la educación: Constitución Política de Costa Rica (Art. 78), Ley Fundamental de Educación (Art. 1 y 8), Código de la Niñez y la Adolescencia (Art. 56-65) citados en Monge, Lissette (2004). *Aulas sin fronteras. Reportaje*. Trabajo Final de Graduación. Maestría Profesional en Comunicación. San José. Universidad de Costa Rica.
33. Entre ellos se puede mencionar el Programa Ampliación del Sistema Educativo Costarricense en Comunidades Afectadas por Migración Nicaragüense Relacionada con el Huracán Mitch (2000-2001), el Programa de Educación MEP/OIM/CR-USA: Ampliación y fortalecimiento de las mejores prácticas de la Primera Fase del Programa, para extender los beneficios de la capacidad instalada en las comunidades educativas (2002-2004) y más recientemente el Programa "Educación y migración: la mediación para mejorar el rendimiento académico, la prevención de la deserción/ exclusión y la atención a la diversidad sociocultural (2004-2006)". El programa Aula Abierta es otro de los esfuerzos; fue creado en el año 2001 con recursos técnicos y económicos de la Organización Internacional para las Migraciones / USAID, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) de Costa Rica y otros órganos no gubernamentales. Este proyecto tiene el propósito de atender a la población juvenil e infantil en riesgo social, que poseen sobre-edad (con tres años más de la edad biológica que corresponde al grado que cursa), la población que fue excluida del sistema educativo, que nunca ha cursado ningún grado escolar, o que sea inmigrante sin documentación o trabajando. Esta modalidad de enseñanza, agrupa principalmente a población adolescente y a buena parte de la población inmigrante nicaragüense (Masís y Paniagua, 2006b: 47-48). El Ministerio de Educación Pública también ha introducido en unidades didácticas temas relacionados con población, desarrollo sostenible, derechos humanos, migración humana, cultura de paz, interculturalidad, entre otros; pero todavía no se realizan evaluaciones de impacto de dichos programas, falta extender acciones en el plano nacional, crear propuestas sustentables a mediano y largo plazo y coordinar con sectores comunales y otras organizaciones en apoyo a la comunidad migrante (Mojica, 2003: 58-59); y lamentablemente, muchas veces las propuestas de intervención tienen que ver más con una forma de atraer fondos que con el compromiso por transformar el sistema educativo.
34. El ARTÍCULO 60 del Código de la Niñez y la Adolescencia, que presenta los "Principios educativos", estipula el: d) Respeto por los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos

propios del contexto social de este grupo, que el garantice la libertad de creación y el acceso a las fuentes de las culturas.

35. Morales, Abelardo y Castro, Carlos (2006). *Migración, empleo y pobreza*. San José: FLACSO, 233.
36. Acuña y otros, 2003: 20.
37. Fuentes facilitadas por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública: Cuadro N° 74. Alumnos extranjeros en educación regular, por nivel de enseñanza según país de procedencia y Cuadro N° 2. Matrícula inicial en educación tradicional, según nivel de enseñanza, ciclo y año cursado, dependencia pública, privada y privada-subsuencionada, en horario diurno, periodo 1998 – 2007.
38. Debe tomarse en cuenta que ambas fuentes, el Censo y los datos del MEP presentan subregistros con respecto a la población migrante; ver Cuadro N° 1.

Cuadro 1
ALUMNOS NICARAGÜENSES EN EDUCACIÓN REGULAR
POR NIVEL DE ENSEÑANZA
DEPENDENCIA: PÚBLICA, PRIVADA Y PRIVADA-SUBVENCIONADA
AÑOS 1998-2007

Año	Total	Pre-escolar	I y II Ciclos	Escuelas Nocturnas	III Ciclo y Educ. Diversificada	Educación Especial
1998	17643	1267	14001	135	2025	215
1999	24008	1982	18418	162	3092	354
2000	28385	2195	22187	146	3420	437
2001	33678	2350	26415	173	4144	596
2002	33964	2182	25696	163	5068	855
2003	36281	2346	26467	200	6694	574
2004	36042	2030	26774	190	6509	539
2005	35386	1933	24316	153	8590	394
2006	33931	1798	22084	127	9500	422
2007	33905	1557	20177	111	11592	468

39. Sala Constitucional. Fallo a Recurso de Amparo Resolución N° 2007-08863.
40. Bernal, Fabiola (2007). *Entrevista*. Directora Fundación Pedagógica Nuestramérica. Realizada por Laura Paniagua Arguedas. San José, 5 de julio del 2007.
41. Villegas, Jairo (2007). Matrícula de preescolar con sensible caída este año. MEP reducirá grupos de primer grado por falta de niños. En: *La Nación Digital*. San José, Costa Rica. Jueves 05 de abril. [en línea] http://www.nacion.com/ln_ee/2007/abril/05/pais1049046.html [Consulta: 15 abril 2007]. Villegas, Jairo (2007). Baja en natalidad vacía aulas de escuelas y kínders. En: *La Nación Digital*. San José, Costa Rica. Sábado 25 de agosto. [en línea] http://www.nacion.com/ln_ee/2007/agosto/25/pais1216216.html [Consulta: 27 de agosto de 2007].
42. El ARTÍCULO 69 del Código de la Niñez y la Adolescencia, que presenta la “Prohibición de prácticas discriminatorias”, estipula: Prohíbese practicar o promover, en los centros

educativos, todo tipo de discriminación por género, edad, raza u origen étnico o nacional, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana.

43. Proyecto Estado de la Región (1999). *I Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible*. San José. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores, 369.
44. Save the Children – Fundación Paniamor (2006). *Niñez, Adolescencia y Discriminación de Hecho y de Derecho en Centroamérica: Guía Referencial*. San José: Save the Children; Acuña y otros, 2003; Acuña, Guillermo (2006). *Migración y trabajo infantil y adolescente: una aproximación para la construcción de una agenda regional*. Panel: migración y trabajo infantil y adolescente. III Foro de ONGs de Iberoamérica. Montevideo; Fundación Pedagógica Nuestramérica (2007). *Factores que causan el trabajo infantil y sus implicaciones en la inscripción y retención de los niños niñas y adolescentes trabajadores en los proyectos pilotos*. Proyecto: Primero aprendo. Componente investigativo. San José; Fundación Pedagógica Nuestramérica (2007). *La violencia en el ámbito escolar*. Proyecto: Regional. Campaña eduquemos para la convivencia: ¡ni golpes que duelan ni palabras que hieran! ¡Eduquemos con ternura! San José; Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2005). *Estado de la Educación Costarricense*. San José. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores.
45. Acuña y otros, 2003: 20.
46. Programa Estado de la Nación, 2005: 37
47. www.Human Rights Watch citado en Save the Children – Fundación Paniamor (2006): 120.
48. Masís y Paniagua, 2006a: 206.
49. Según un estudio de Save the Children y la Fundación Paniamor: “A las personas migrantes de origen nicaragüense en Costa Rica se les reconoce el derecho a estudiar, sin embargo, acceden al sistema educativo y algunos deben abandonarlo por no contar con los recursos para hacerle frente al pago de las “cuotas voluntarias” que muchas escuelas demandan de sus estudiantes. Además, por falta de recursos estatales, no todos (as) tienen acceso a los subsidios del Estado y sólo hay un número limitado de becas para estudiantes extranjeros” (Save the Children-Fundación Paniamor, 2006: 112).
50. Gómez, 2007.
51. VV.AA., 2006: 33.
52. Vicente, Rodolfo (2007). *Entrevista*. Funcionario de Save the Children. Realizada por Laura Paniagua Arguedas. San José, 11 de julio del 2007.
53. Sandoval, 2002: 291.
54. Mojica, Francisco (2003). *Acciones del estado costarricense para enfrentar demanda de servicios de salud, educación y vivienda de población nicaragüense en Costa Rica*. Universidad Nacional Autónoma. Heredia: Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO).
55. Save the Children-Fundación Paniamor, 2006: 113.
56. Gómez, 2007.
57. Burla, chota, usado en Costa Rica para reírse y/o ridiculizar a una persona o grupo.

58. Mojica, 2003; Contreras, Vilma (2004). *Educación sin fronteras. Una exitosa experiencia para la atención a la diversidad sociocultural*. San José: OIM, MEP, CR-USA; Chinchilla, 2005; VV.AA., 2006; Masís, Karen (2007). En la escuela... también: niñas, niños y adolescentes inmigrantes nicaragüenses en el sistema educativo público de Costa Rica. En: *Revista ECA Estudios Centroamericanos*. Vol. 62. N° 699-700.
59. Chinchilla, Ana Cecilia (2005). *Multiculturalidad (migración Nicaragua-Costa Rica) y su impacto en la gestión educativa en la escuela 15 de agosto. Aportes desde la educación no formal para una propuesta de abordaje intercultural*. Tesis en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración de Programas de Educación no formal. Escuela de Administración Educativa. San José. Universidad de Costa Rica, 1.
60. Masís y Paniagua, 2006a: 207.
61. UNICEF, 2000: 234-235; Masís y Paniagua, 2006a: 207.
62. Masís y Paniagua, 2006a: 207.
63. Solís, Adilia Eva (2006). *Ruta crítica para asegurar el derecho de la niñez migrante a la educación. Informe final*. San José: Centro de Derechos Sociales de la Persona Migrante. Servicio Jesuita para Migrantes Costa Rica (SJM –CR).
64. Masís, Karen y Paniagua, Laura (2006b). *Implementación de la campaña de capacitación, sensibilización e información “Hacia una superación de las barreras invisibles: construyendo espacios para el combate de la xenofobia” en el cantón de Curridabat, Informe final*. San José: Asociación Servicio Jesuita para Migrantes - Costa Rica (SJM-CR), 44.
65. Masís y Paniagua, 2006b: 44
66. Solís, 2006.
67. Masís y Paniagua, 2006b: 44
68. Gómez, 2007.
69. Paniagua, Laura (2007). “La palabra como frontera simbólica”. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigaciones Sociales. Número 111-112.
70. Masís y Paniagua, 2006a: 218-219
71. VV.AA., 2006: 15.
72. Adorno, Theodor; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel; Sanford, Nevitt (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección, 112.
73. Bernal, 2007.
74. Campos y Tristán, 2007: 250 y 268.
75. Mojica, 2003: 57.
76. Idem.

77. Save the Children-Fundación Paniamor, 2006: 121.
78. Así "...dentro de la escuela, coexisten distintos saberes a ser transmitidos: un currículum visible (reflejado, por ejemplo, en las políticas educativas, libros de texto, planificaciones, recursos para docentes y alumnos, calendario escolar) y uno oculto, aquel condicionado por la experiencia cultural de los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes y alumnos) y que no necesariamente acompaña al primero" (Tedesco, citado en Jelin y Lorenz, 2004: 3-4).
79. Jelin y Lorenz, 2004: 3-4.
80. Sandoval, 2002: 109.
81. Idem. p. 113.
82. Paasi, Anssi (2003). Region and place: regional identity in question. En: *Progress in Human Geography* 27/4 Department of Geography, Box 3000, 90014, University of Oulu, Finland. pp. 475-485.
83. Acuña, Guillermo (2007). *Entrevista*. Funcionario de FLACSO-Costa Rica. Realizada por Laura Paniagua Arguedas. San José, 4 de julio del 2007.
84. La perspectiva de la integración funcional correspondería a la legitimación de una forma de violencia hacia la población migrante, también extendida a otras nacionalidad y a otros grupos de la diversidad cultural y social. Tiene sus raíces en perspectivas pedagógicas que se centran en lo "adaptativo", y que generalizan rasgos propios de "la cultura dominante". Con su aplicación se irrespetan las particularidades de los diferentes grupos socioculturales y se refuerzan visiones de mundo autoritarias y etnocentristas.
85. Sobre el tercer espacio véase Bhabha, Hommi (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires, Argentina: Manantial. Sobre el caso de la población nicaragüense en Costa Rica véase Masís y Paniagua, 2006 y Brenes, Mónica (2006). *Las identidades nacionales en negociación. Análisis de los referentes espaciales que construyen los niños y las niñas nicaragüenses que viven en La Carpía*. San José: Proyecto de tesis. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
86. VV.AA., 2006: 33.
87. Sandoval, 2002: 172.
88. Brenes, 2006.
89. En ese sentido "...con frecuencia se ignoran los derechos y las necesidades especiales de protección de los niños refugiados, inmigrantes y apátridas. Pertenecientes a los colectivos más vulnerables del mundo, estos niños a menudo se encuentran sometidos a condiciones de trabajo peligrosas o de explotación, violencia sexual y otros abusos físicos, negación de la educación y atención sanitaria, y otras violaciones de sus derechos humanos básicos" (www. Human Rights Watch citado en Save the Children-Fundación Paniamor, 2006: 120).
90. Bhabha, H. en Sandoval, Carlos (2007). Algunos retos de la investigación en migraciones. Reflexiones a partir de Costa Rica. En: Carlos Sandoval (Ed.) (2007), *El mito roto. Inmigración y emigración en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
91. Bhabha, 2002: 58.

92. Bernal, 2007.
93. Claramunt, María Cecilia. *El modelo Cíclico de respuestas articuladas como estrategia para garantizar la protección integral de derechos*. Serie: Explotación Sexual comercial. Propuestas de trabajo para una atención integral a las personas menores de edad víctimas. Oficina Internacional del Trabajo (OIT)-IPEC.
94. Intercultural "...alude a un concepto de cultura abierto, cambiante e interactivo donde se da un enriquecimiento y comprensión cultural recíprocos en un ambiente de igualdad y justicia; (...) la escuela puede propiciar esa interacción dialógica entre culturas en un clima democrático que defienda el derecho a la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades, flexibilizando los modelos culturales que transmite (...), tal que el estudiante pueda disponer de una mayor riqueza de conocimientos y valores culturales propios y ajenos, enriqueciendo crítica y reflexivamente su desarrollo integral personal y propiciando su concienciación y acción social solidaria" (Chinchilla, 2005: 44).
95. Bernal, 2007; Gómez, 2007.
96. Sandoval, 2002: 326.
97. Bernal, 2007.
98. Vicente, 2007.
99. Idem.
100. Idem.