



**UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA**

INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**SEMINARIO DE GRADUACION EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
"AMERICA LATINA EN LA GLOBALIZACION"**

**PERMANENCIA Y DESERCIÓN DE ALUMNOS MIGRANTES
NICARAGÜENSES EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE:
CASO ESCUELA FINCA GUARARI, 2002-2003**

MEMORIA DE SEMINARIO

Profesores:

**Marta Morera Salas
Mario G. Viquez Vargas**

Alumnos:

**Dorca Enriquez Mora
Judith Magnan Sins
Alfonso Loria Pereiras
Andrés Quesada Villegas**

20 de junio de 2004

Universidad Nacional
Costa Rica

Instituto de Estudios Latinoamericanos

Seminario de Graduación en
Estudios Latinoamericanos

“América Latina en la Globalización”

Permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses
en el sistema educativo costarricense: caso Escuela Finca Guararí,
2002-2003

Memoria de Seminario



Profesores:
Marta Morera Salas
Mario G. Víquez Vargas

Alumnos:
Dorca Enríquez Mora
Judith Magnan Sins
Alfonso Loría Pereiras
Andrés Quesada Villegas

20 de junio de 2004

tesis
5061
FI 6049

Instituto de Estudios y Estadísticas

Instituto de Estudios y Estadísticas

Departamento de Estadística

Estadística y Estadística

Permanente y constante en el sistema educativo



Departamento de Estadística
Estadística y Estadística

20 de junio de 2004

Permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: caso Escuela Finca Guararí, 2002-2003

Memoria del Seminario de Graduación en Estudios Latinoamericanos "América Latina en Siglo en el XXI" presentada para optar por el grado de Licentatura en Estudios Latinoamericanos, el día 30 de abril del 2004 ante el Tribunal Examinador conformado por:

M.A. Jorge Alfaro Pérez
Decano Facultad de Filosofía y Letras

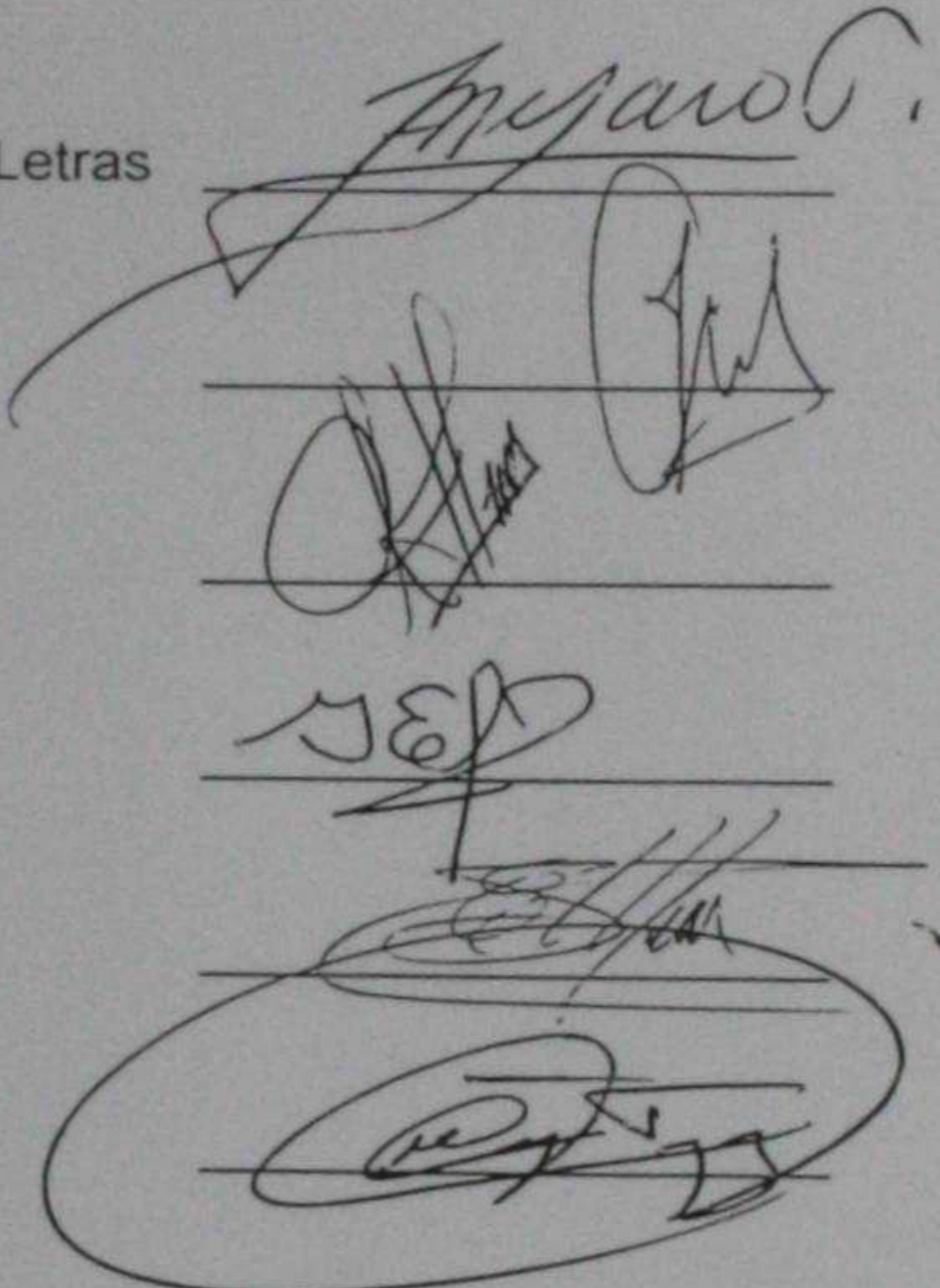
M.L. Julián González Zúñiga
Director IDELA

M.A. Oscar Rojas Flores
Lector

Lic. Guillermo Jiménez Mora
Lector

Licda Marta Morera Salas
Responsable del Seminario

Lic. Mario G. Víquez Vargas
Responsable del Seminario



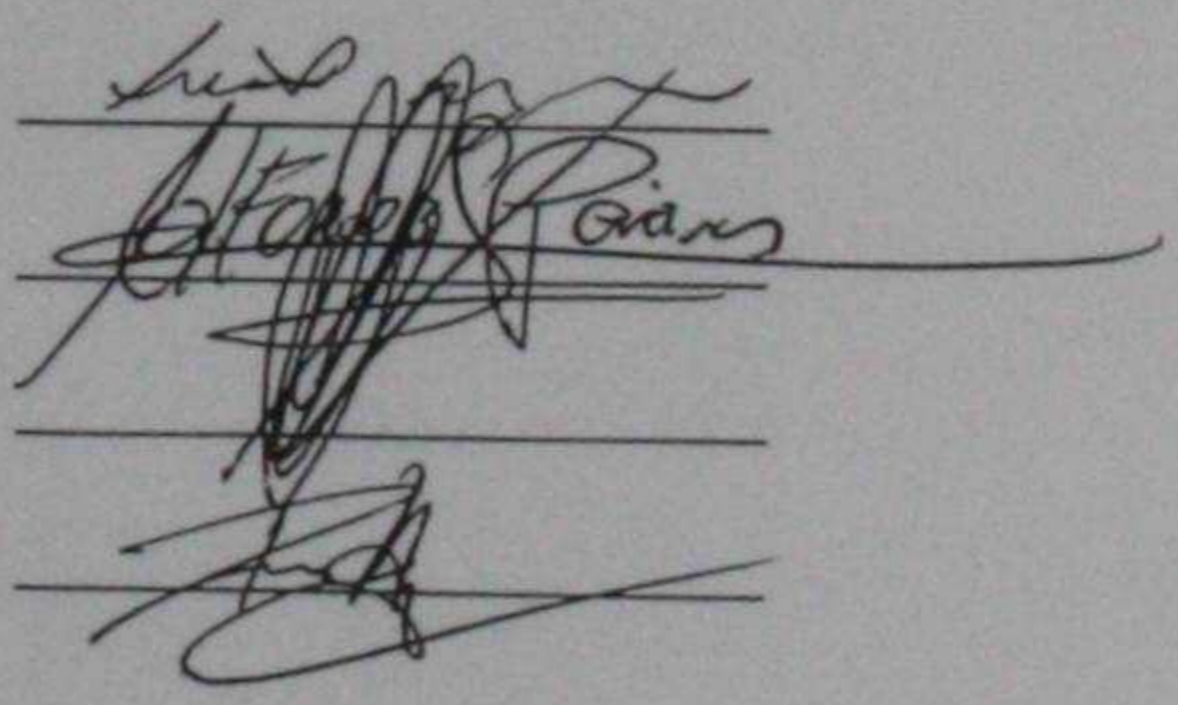
Sustentantes:

Judith Magnan Sins

Alfonso Loria Pereiras

Andrés Quesada Villegas

Dorca Enriquez Mora



Dedicatoria

Nuestro esfuerzo y trabajo encuentra especial significado dedicando esta investigación a esos seres llenos de inocencia y sueños: los niños. Es mayor nuestro deseo que tengan un futuro desarrollo en espacios donde prevalezcan la equidad y la justicia social.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios por darnos las fuerzas para llegar a realizar esta meta en nuestras vidas. A nuestras familias quienes con su apoyo y comprensión nos alentaron a realizar este proyecto. A los profesores y personal administrativo del IDELA por su guía y dedicación. También, a los funcionarios de la Escuela Finca Guararí, y en especial a la Directora Mayela Cruz Cruz, cuyo papel fue fundamental para la realización de esta investigación. A los alumnos entrevistados, al equipo del EBAIS, a los padres de familia, colaboradores y miembros de la comunidad. A los funcionarios de las instituciones u organismos consultados.

A todos,

Mil gracias.

Índice



| | |
|---|------------|
| Tribunal examinador | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Introducción | 1 |
| 0.1 Definición del problema de investigación | 1 |
| 0.2 Objetivos del estudio | 2 |
| 0.3 Justificación del problema | 3 |
| 0.3.1 Contexto histórico | 5 |
| 0.3.2 El marco educativo | 10 |
| 0.4 Marco teórico metodológico | 18 |
| 0.4.1 El referente conceptual | 18 |
| 0.4.2 El referente metodológico | 40 |
| Capítulo 1: Comunidad y escuela: El entorno de los alumnos migrantes nicaragüenses | 45 |
| 1.1 La comunidad de Guararí | 55 |
| 1.2 La Escuela Finca Guararí | 62 |
| 1.3 Programas específicos que inciden en la realidad en la cual se desarrollan los alumnos migrantes nicaragüenses | 64 |
| Capítulo 2: Factores externos a la Escuela Guararí que influyen en la permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses | 70 |
| 2.1 Proceso migratorio | 71 |
| 2.1.1 Características de la población migrante | 73 |
| 2.1.2 Adaptación a Costa Rica | 75 |
| 2.1.3 Situación legal | 79 |
| 2.2 Situación familiar | 80 |
| 2.2.1 Estructura familiar dentro de la población migrante | 81 |
| 2.2.2 La disfuncionalidad familiar y su repercusión en la deserción escolar | 85 |
| 2.3 Marginalidad | 89 |
| 2.3.1 Situación socioeconómica y laboral | 90 |
| 2.3.2 Situación habitacional | 97 |
| 2.4 Servicios básicos | 99 |
| Capítulo 3: Factores internos de la escuela que influyen en la permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses | 103 |
| 3.1 Nivel de escolaridad obtenido en Nicaragua | 103 |
| 3.2 El proceso de matrícula en la Escuela Guararí | 108 |
| 3.3 El papel de la escuela en la comunidad de Guararí | 112 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.4 | Dificultades académicas y bajo rendimiento académico como generadores de la deserción | 114 |
| 3.4.1 | Dificultades de adaptación al ambiente escolar en la Escuela Finca Guararí | 115 |
| 3.4.2 | Comportamiento agresivo | 118 |
| 3.4.3 | Incidencia del trabajo en el estudio | 119 |
| 3.4.4 | Ausentismo | 121 |
| 3.4.5 | Perspectivas frente al estudio académico | 122 |
| 3.5 | El fenómeno de la deserción en la Escuela Guararí | 124 |
| 3.5.1 | La deserción escolar en la población migrante de la Escuela Guararí | 125 |
| 3.5.2 | La problemática de la deserción de docentes en la dinámica institucional | 128 |
| 3.6 | El fenómeno de la permanencia en la Escuela Guararí | 129 |
| 3.6.1 | El apoyo institucional como promotor de la permanencia | 129 |
| 3.6.2 | Identificación con la escuela y sus funcionarios | 135 |
| 3.6.3 | La corta edad al ingresar a la escuela como facilitador de la permanencia | 136 |
| 3.6.4 | Otros factores | 138 |
| Capítulo 4: Conclusiones | | 140 |
| 4.1 | Recomendaciones | 149 |
| Bibliografía | | 151 |
| Páginas de Internet consultadas | | 156 |
| Bibliografía consultada | | 160 |
| Entrevistas realizadas | | 162 |
| Anexos | | 166 |
| | Anexo 1: Instrumentos aplicados en entrevistas en el estudio de campo .. | 167 |
| | Anexo 2: Gráficos | 186 |

Introducción

0.1 Definición del problema de investigación

Al iniciarse el siglo XXI, 9 de cada 10 niños latinoamericanos tienen acceso a la educación primaria. En los años noventa la tasa de asistencia fue mayor al 90% en gran parte de los países, mientras que en la secundaria llegó al 70% aproximadamente, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

A pesar de esto, subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educativa, pues una proporción muy elevada de niños siguen abandonando tempranamente el sistema escolar. Los sistemas educativos de buena parte de los países latinoamericanos comparten, en mayor o menor medida, los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar, fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, representan amenazas para la adecuada educación de los niños (CEPAL, 2002:1).

Este fenómeno está muy presente en el ambiente educativo costarricense. Al reconocerse en el Noveno Informe del Estado de la Nación de Costa Rica del año 2003 indica que el 4% de los estudiantes de primaria desertan del sistema educativo. Esta problemática ha sido el objeto de diversos estudios y análisis por parte del Ministerio de Educación Pública, la UNESCO y otras entidades.

Esta tendencia entre la población estudiantil costarricense se achaca a una serie de factores tales como razones socioeconómicas, la necesidad de trabajar y la poca satisfacción que proporciona el sistema educativo al alumno (Estado de la Nación, 2002:92). Dentro de la población estudiantil en Costa Rica, se encuentra un

grupo importante de alumnos migrantes nicaragüenses quienes también figuran entre los desertores; no obstante las causas de deserción particulares que afectan este grupo han sido poco indagadas.

La Escuela Finca Guararí atiende una población estudiantil altamente vulnerable a la deserción, por el hecho de pertenecer a una población urbano-marginal. Los alumnos migrantes nicaragüenses que asisten a este centro educativo comparten las condiciones de marginalidad con los alumnos costarricenses, con la agravante que implica su adaptación cultural y educativa como migrantes.

Lograr la permanencia de estos alumnos en el sistema educativo en general, y en la Escuela Guararí en particular, requiere de un amplio conocimiento de los factores, tanto externos como internos a la Escuela, que provocan su deserción. La necesidad de crear estrategias y programas dirigidos a mantener a los alumnos en el sistema educativo, señala la importancia de enfocar tanto la permanencia como la deserción como parte del problema de estudio.

El análisis de estos factores facilita la comprensión de la problemática de los alumnos migrantes nicaragüenses que provienen de comunidades urbano-marginales, al insertarse en el sistema educativo costarricense, así como su incidencia en la deserción escolar de esta población. Esto con el fin de proveer recomendaciones obtenidas del estudio de campo, que puedan servir como modelo para evitar la deserción de alumnos migrantes nicaragüenses en otras instituciones educativas de similares características.

0.2 Objetivos del estudio

Objetivo general:

Determinar los factores que inciden en la permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses dentro de la Escuela Finca Guararí de Heredia y en su comunidad.

Objetivos específicos:

- I. Identificar el trasfondo histórico del fenómeno migratorio de estudiantes nicaragüenses de la Escuela Finca Guararí de Heredia.
- II. Caracterizar la comunidad y la escuela en las cuales se desarrollan los alumnos migrantes nicaragüenses.
- III. Describir los factores externos a la escuela que influyen en la permanencia y en la deserción de los alumnos migrantes.
- IV. Precisar los factores a lo interno de la escuela que inciden en el proceso de permanencia y deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses.

0.3 Justificación del problema

En la actual conformación del mundo, a la que se denomina comúnmente "globalización", se presentan flujos migracionales cuya contemporaneidad y demás características la diferencian de flujos anteriores. Las condiciones de pobreza y poco dinamismo de ciertos lugares, los desastres naturales y las condiciones sociopolíticas inestables, han contribuido a la formación de un fenómeno cuyas particularidades, tan variadas, dificultan la definición de una tipología del proceso de migración y de los migrantes (CNDH, 1995:27). Este fenómeno se encuentra en la agenda política no sólo por el impacto social que esto representa, en sus dimensiones sociales y familiares, sino también en su aspecto ecológico y económico para los países tanto expulsores como receptores y de tránsito.

En el caso de Costa Rica, según algunos de los estudios consultados, se ha confirmado que existe una tendencia creciente y constante de la migración, principalmente nicaragüense. Esto ha provocado presiones en algunas de las

estructuras ya establecidas por la sociedad receptora, como en el caso de los subsistemas de educación y salud.

Sin embargo, se debe estimar el aporte económico que hacen los migrantes al sistema. Este rubro "incluye también el saldo fiscal que se deduce de la diferencia entre los impuestos que pagan y el uso que hacen de los servicios de asistencia social" (OIM-CEPAL-CELADE, 1998:24-25). Existe, aparentemente, un saldo positivo para la economía, ya que los migrantes generan producción y contribuyen a aumentar la capacidad de consumo del resto de la población mediante la disminución de los precios de bienes y servicios. Sin embargo, "[...]el costo para financiar los subsidios y servicios asistenciales usados por los migrantes es alto" (OIM-CEPAL-CELADE, 1998:24-25).

Entonces, las condiciones de Costa Rica como país receptor son más llamativas que las de otros países, ya que el dinamismo de algunos sectores alimenta el deseo de llegar a trabajar cubriendo así la necesidad de mano de obra y de otros servicios que los nativos ya no asumen. Este dinamismo, caracterizado por la necesidad de mano de obra, resulta en flujos migracionales laborales, esencialmente.

Siguiendo el caso de Costa Rica, el migrante nicaragüense se ha asentado en el Valle Central como su solución para ser contratado en el área de servicios como empleadas domésticas y vigilantes (Acuña y Olivares, 1999:6) y también en otras áreas dinámicas como la agricultura. En el país existe una serie de leyes en concordancia con los tratados internacionales sobre los derechos de las personas y, en este caso particular, de los migrantes y sus obligaciones. Ello les permite a éstos integrarse en la sociedad costarricense gozando de una serie de protecciones. Sin embargo, los migrantes indocumentados no tienen o no pueden acceder a un trato justo con respecto a sus trabajos.

La migración de nicaragüenses en busca de mejores oportunidades laborales tiene efecto sobre sus familias. En algunos casos, migran los adultos solos dejando

a los hijos en Nicaragua. Por otra parte, se da la migración del grupo familiar completo o parcial, lo que implica el traslado de niños y jóvenes de su país de origen con el desprendimiento de sus lazos comunitarios y familiares, lo cual repercute en su condición educativa.

Por esta razón, el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica, situada en Heredia, enfoca el fenómeno de la migración nicaragüense hacia Costa Rica desde diversas perspectivas. Dentro del contexto educativo, el presente estudio busca profundizar la experiencia del alumno de primaria que ha migrado a Costa Rica desde Nicaragua y se encuentra matriculado en la escuela primaria costarricense y, en este caso en particular, en la Escuela Finca Guararí, más conocida como Escuela Guararí. A pesar de la abundancia de información que existe acerca de diferentes perspectivas de la migración, hay una ausencia casi total de conocimiento acerca del niño migrante y sus necesidades, así como de una investigación que particularice el fenómeno de la permanencia y la deserción en esta población estudiantil. Esto le da relevancia a la presente investigación y la coloca como complemento de los objetivos del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA-UNA), en su esfuerzo por contribuir a producir nuevos conocimientos acerca del continente latinoamericano y su población.

0.3.1 Contexto histórico

La migración es un fenómeno mundial de gran envergadura que involucra el movimiento de alrededor de 175 millones de personas, es decir, el 2,9% de la población mundial lo cual se estima en 6.056,7 millones de habitantes (BBC, 2003:1). Las desigualdades en los niveles de desarrollo son determinantes en los desplazamientos que corresponden, en su mayoría, a trabajadores de baja calificación quienes buscan mejorar sus posibilidades económicas a través de la migración. Por esto, las dimensiones actuales de este fenómeno y de sus efectos a escala mundial lo convierten en un tema de estudio de importancia histórica, pero con una magnitud y urgencia muy contemporáneas, particularmente para los países

receptores de grandes grupos de migrantes (Conferencia Hemisférica sobre Migración Internacional, 2002:1).

Este fenómeno se constituye en una tendencia mundial presente en todas las épocas y desde la aparición del ser humano. Entre los muchos antecedentes y causas que han provocado este movimiento de personas se encuentran: cambios climáticos, surgimiento del Estado–Nación y definición de las fronteras, Revolución Industrial, guerras mundiales y regionales, crisis laborales y modelos económicos. La migración internacional es, entre los fenómenos demográficos, el más sensible a los efectos de las diversas coyunturas, sin olvidar que existen elementos de tipo estructural que determinan que ciertos movimientos se desarrollen, mientras que otros no tengan lugar. (La migración internacional:129-130).

Además de lo expuesto, existen muchos factores que influyen en la decisión, personal o grupal, de dejar su región o país de origen. No obstante, también se ha destacado la existencia de una relación importante entre el proceso de globalización económica y las migraciones (Di Filippo, 2000:2.1.11). Al fomentarse una mayor concentración de la riqueza en el ámbito mundial, este proceso deja a grandes sectores de la población global en situaciones de desventaja económica por lo que recurren a la migración temporal o permanente como vía de supervivencia. Este fenómeno influye en el desplazamiento de familias enteras las cuales, en muchas ocasiones, deben dejar su hogar en búsqueda de una mejor calidad de vida. Para el año 2000, el fenómeno de la migración afectaba a veinte millones de latinoamericanos que se encontraban viviendo fuera de sus países de origen (Conferencia Hemisférica sobre Migración Internacional, 2002:1).

En Centroamérica¹, desde tiempos coloniales, la migración europea ha jugado un papel importante en los procesos de ocupación y desarrollo de cada uno de los países que la conforman, tanto en la estructura social como en la económica y, a la postre, se convirtieron en la semilla de un proceso de diferenciación que todavía se mantiene vigente en la actualidad. Sin embargo, hoy Centroamérica se encuentra

inmersa en el contexto de una región latinoamericana sumergida en procesos simultáneos de globalización y de pauperización. Así, las migraciones intrarregional y extrarregional representan la esperanza de muchos centroamericanos de intentar salir de sus condiciones de pobreza. En la década de los ochenta del siglo XX, se estimó en once millones el desplazamiento de trabajadores temporales buscando mejores oportunidades de trabajo en la región (Rojas, 2002:1-2).

En esta región, Costa Rica se ubica entre los principales receptores de migrantes. En primer lugar, se ubica Belice, donde el 15% de sus habitantes son migrantes, en segundo lugar, se encuentra Costa Rica con un 8% y en tercer lugar Panamá con un 3%. Dentro de estas cifras es de importancia el predominio de migrantes jóvenes. De los países anteriormente mencionados Costa Rica es el de mayor porcentaje de un 28,1% del total de los extranjeros con una pequeña mayoría femenina. Según la OIM los flujos tradicionales en los últimos años se han reducido, en contraposición con el aumento de los desplazamientos transfronterizos, donde destacan países como Venezuela, Costa Rica, Paraguay y México (BBC, 2003:1).

La migración de nicaragüenses hacia Costa Rica se ha prolongado y sostenido a través del tiempo, pero en la actualidad se identifica a Costa Rica como un nuevo polo de atracción para los migrantes de Latinoamérica, junto con Chile y la República Dominicana (Conferencia Hemisférica sobre Migración Internacional, 2002:1).

Se pueden identificar coyunturas específicas que han generado fuertes oleadas migratorias en las últimas décadas. La dictadura de Somoza, el terremoto de Managua en 1972, el triunfo del Frente Sandinista de Liberación Nacional contra Anastasio Somoza en 1979, la profunda crisis económica que ha sufrido Nicaragua desde el triunfo de la Unión Nacional Opositora hasta la actualidad, y la devastación causada por el huracán Mitch en 1998 han provocado la salida de nicaragüenses de su país. Estas condiciones en Nicaragua, en conjunto con la imagen de Costa Rica como país democrático que ofrece buenas condiciones de salud y de protección laboral en un ambiente de expansión agroindustrial, han contribuido a estimular la

¹ Conformada por los países de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica

migración de nicaragüenses hacia Costa Rica (Asociación Demográfica Costarricense et al, 2000:25-26).

Debido a lo anterior, los gobiernos participantes en la Conferencia Hemisférica, destacaron la necesidad de cooperar en forma recíproca para promover el crecimiento económico y el empleo con el fin de reducir los niveles de pobreza. Además se expuso que existen diferencias entre las percepciones que hay en cada país sobre las causas, dimensiones y consecuencias de la migración, así como de la validez de promover la cooperación regional; también se trató el derecho soberano e interés legítimo de cada país para salvaguardar sus fronteras y aplicar sus leyes migratorias (Conferencia Hemisférica, 2002:1). No obstante, se debía mantener el respeto a los derechos de los migrantes como seres humanos, tal como se definen en la Declaración Universal sobre Derechos Humanos de 1948 (Sagastume, 1998: Art. 26) entre otros instrumentos internacionales.

Por ello, en Costa Rica en años recientes, se han hecho intentos por controlar el alto volumen de trabajadores migrantes a través de la Ley General de Migración y Extranjería No. 7033. Ésta establece la categoría de trabajador migrante para permitir la permanencia temporal de trabajadores extranjeros en el país. De 1996 a 1998, el Ministerio de Trabajo y la Dirección General de Migración y Extranjería de Costa Rica emplearon la denominada "tarjeta estacional de trabajo" para permitir la inserción de mano de obra nicaragüense principalmente en el sector agrícola y en la construcción. Los objetivos primordiales consistían en canalizar el influjo de migrantes indocumentados hacia actividades donde se consideraba que existía un faltante de mano de obra costarricense y garantizar los derechos de los trabajadores migrantes. A raíz del huracán Mitch, el poder ejecutivo de Costa Rica emitió un decreto de amnistía migratoria para conceder a los inmigrantes indocumentados centroamericanos que hubieran ingresado antes del 9 de noviembre de 1998, la oportunidad de regularizar su situación migratoria. De esta manera, se buscaba evitar la deportación masiva y el empeoramiento de la situación de la región centroamericana. Esta amnistía migratoria tuvo una vigencia de seis meses a partir de febrero de 1999 (Proyecto Estado de la Región, 1999:367).

Por otra parte, en su estudio acerca de la convivencia de los nicaragüenses en Costa Rica, Patricia Alvarenga destaca que el nicaragüense que vive en Costa Rica puede denominarse como un grupo étnico ya que ellos se autodefinen y son definidos por la población mayoritaria como un sector que comparte características diferentes a las de la mayoría costarricense. Aunque la población nicaragüense hable el mismo idioma que la costarricense, su acento y el uso de algunos vocablos que no existen en el Valle Central de Costa Rica constituyen elementos diferenciadores entre las dos poblaciones. Ésta y otras diferencias han servido para suscitar la discriminación y la burla en contra de la población nicaragüense (Alvarenga, 1997:14-20).

De esta manera, la migración de nicaragüenses hacia Costa Rica está produciendo cambios profundos en la sociedad costarricense en áreas visibles y ampliamente documentadas del ámbito laboral. Para poder abordar el tema de la inserción de los alumnos escolares provenientes de Nicaragua en el sistema educativo costarricense es importante caracterizar a esta población en general y su presencia en la sociedad costarricense.

Como consecuencia del incremento en la migración laboral, la presencia de alumnos nicaragüenses en el sistema educativo costarricense también está en aumento. Existen pocos datos sobre esta población y su proceso de inserción. De allí nace la importancia de investigar y sistematizar las experiencias de este componente de la población migrante en el ámbito escolar, así como la interacción entre las dos sociedades en este nivel.

En resumen, en esta relación observan los investigadores que se establecen lazos familiares y culturales de carácter histórico. Es aquí donde se da el proceso de transnacionalización (Morales y Castro, 2002:56), que implica, la existencia de múltiples redes sociales que vinculan la comunidad de origen con los lugares de recepción de los migrantes, superando los límites políticos, geográficos y culturales,

expresándose en múltiples formas, entre ellas la multiculturalidad. Todo esto detona una compleja red de relaciones.

Las consideraciones hasta aquí anotadas, sirven de marco para iniciar una discusión sobre el sujeto del presente estudio que se encuentra inmerso en un proceso transformador de carácter histórico y permanente; donde los espacios están siendo alterados y transformados en espacios binacionales. Y, de paso, se altera significativamente la dimensión cultural y educativa en la creación de interrelaciones y de nuevos lazos sociales.

0.3.2 El marco educativo

El alumno migrante nicaragüense, sujeto del presente estudio, se encuentra inmerso en el sistema educativo público costarricense después de haber migrado de su país. Su presencia en Costa Rica y su proceso de adaptación al país no han sido lo suficientemente indagados.

El objetivo primordial de la investigación se centra en los fenómenos de la permanencia y la deserción de esta población. Existen datos acerca de tendencias en este sentido del alumnado total en el sistema de educación pública. Sin embargo, no se ha distinguido al creciente grupo de alumnos migrantes del resto de la población estudiantil, a pesar de que pueden enfrentar una serie de factores adicionales a los que afectan al alumno costarricense, no solo por provenir de otro sistema educativo sino de la necesidad de adaptarse a una nueva cultura.

Según el análisis de la UNESCO, los Estados que no se plantean adecuadamente la importancia de la educación y su compromiso con ella no sólo limitan sus alternativas para satisfacer las necesidades educativas de su población sino que, a futuro, esto constituye un serio obstáculo para el cambio y el desarrollo de las personas, los países y del mundo en general (Arrien et al, 1996:39-40).

Las exclusiones de grupos importantes de niños y adolescentes del proceso educativo, sea por falta de acceso a él o porque han abandonado la escuela por alguna razón, puede tener efectos significativos sobre el desarrollo, tanto del individuo como de un país o una región. De aquí nace la importancia de los sistemas educativos nacionales y de los organismos internacionales como impulsores de la equidad de acceso a la educación y de una eficiencia educativa que permita retener al alumnado en las aulas recibiendo una educación de alta calidad.

Las constituciones políticas y las leyes de educación de los países del istmo centroamericano establecen el derecho de sus poblaciones a recibir una educación primaria básica en forma gratuita, impulsada y dirigida por el Estado. No obstante, el cumplimiento de estos preceptos dista de la realidad educativa en la región.

Los sistemas educativos centroamericanos enfrentan problemas importantes en cuanto a la cobertura de la educación escolar, la retención del alumnado a lo largo del ciclo escolar y de eficiencia educativa para lograr el avance adecuado del estudiantado de un grado al siguiente. En 1997, el 18,9% de la población entre los siete y los doce años quedó excluido de los sistemas educativos de los países centroamericanos. De cada mil alumnos que inician sus estudios en primer grado, solamente 604 alumnos permanecerán y cumplirán con los requisitos de graduarse de sexto grado. El tiempo promedio que toma el alumnado en cumplir con su ciclo escolar es de 8,5 años calendario (Proyecto Estado de la Región, 1999:168-171).

La problemática educativa que se presenta en los países centroamericanos es de suma complejidad y exige comprender las particularidades de la región. La educación en Centroamérica constituye un proceso sociocultural que sigue patrones universales, pero que se encuentra influenciada por las características históricas, geográficas, culturales y socioeconómicas comunes de la región combinadas con las especificidades de cada país.

Aunado a lo anterior, el sector educativo centroamericano se ha desarrollado en medio de pequeñas economías que se encuentran marcadas por el atraso y la

marginalidad. En este contexto, las formas productivas modernas existentes se dirigen al mercado internacional y a la globalización económica. Esta coyuntura ha provocado desfases entre la equidad y la calidad de los sistemas educativos frente a las necesidades de la población regional en cuanto a desarrollo humano, científico y técnico. Lo anterior ha llevado a la exclusión de grandes contingentes humanos de la región.

Los sistemas educativos centroamericanos han sufrido grandes cambios en las últimas tres décadas, al pasar de ser organizaciones sencillas, personalizadas y artesanales a constituir las empresas más grandes de sus respectivos países, al manejar fuertes cantidades de recursos económicos y humanos. No obstante, la UNESCO reconoce que en la actualidad existe poca planificación en los procesos de cambio educativo y, en consecuencia, se está produciendo el debilitamiento general de los sistemas educativos del istmo. Se achacan estas debilidades al auge del modelo neoliberal y a los programas de ajuste estructural que se han implementado en los países de la región, tanto como a problemas propios de la planificación educativa.

Según la UNESCO, la planificación y la gestión educativas son instrumentales en la formulación de políticas y estrategias que impulsen una mayor democratización de los servicios educativos, una mejor calidad de los aprendizajes, y una mayor vinculación de la educación de acuerdo con el desarrollo económico, social y político de la región. Factores que limitan la planificación educativa incluyen: la falta de recursos financieros; la actuación coyuntural de los actores responsables y la ausencia de una visión a mediano y largo plazo; la insuficiente integración de las políticas educativas a proyectos globales de desarrollo; la aplicación de enfoques rígidos a contextos cambiantes; la necesidad de mejorar la producción y la utilización de la información; la carencia de personal calificado en el nivel intermedio y básico; la superposición y la duplicación de funciones; la escasa intervención de los participantes en la educación y de otros agentes sociales en el momento de formular políticas y planes educativos; y la falta de coordinación con los organismos que ejecutan la tarea educativa (Arrien et al, 1996:40-60).

El crecimiento de la población en ausencia de un aumento presupuestario proporcional, ha llevado a una mayor exclusión social y educativa de la población. El gasto público en la educación para el período 1994-1995 para la región centroamericana era del 3,4% del producto interno bruto, muy por debajo de la expectativa para América Latina del 6%. La educación escolar en el istmo está a cargo principalmente del Estado, donde el 88% de la matrícula escolar corresponde a la primaria pública y el 22% de los maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria no son titulados (Proyecto Estado de la Región, 1999:182).

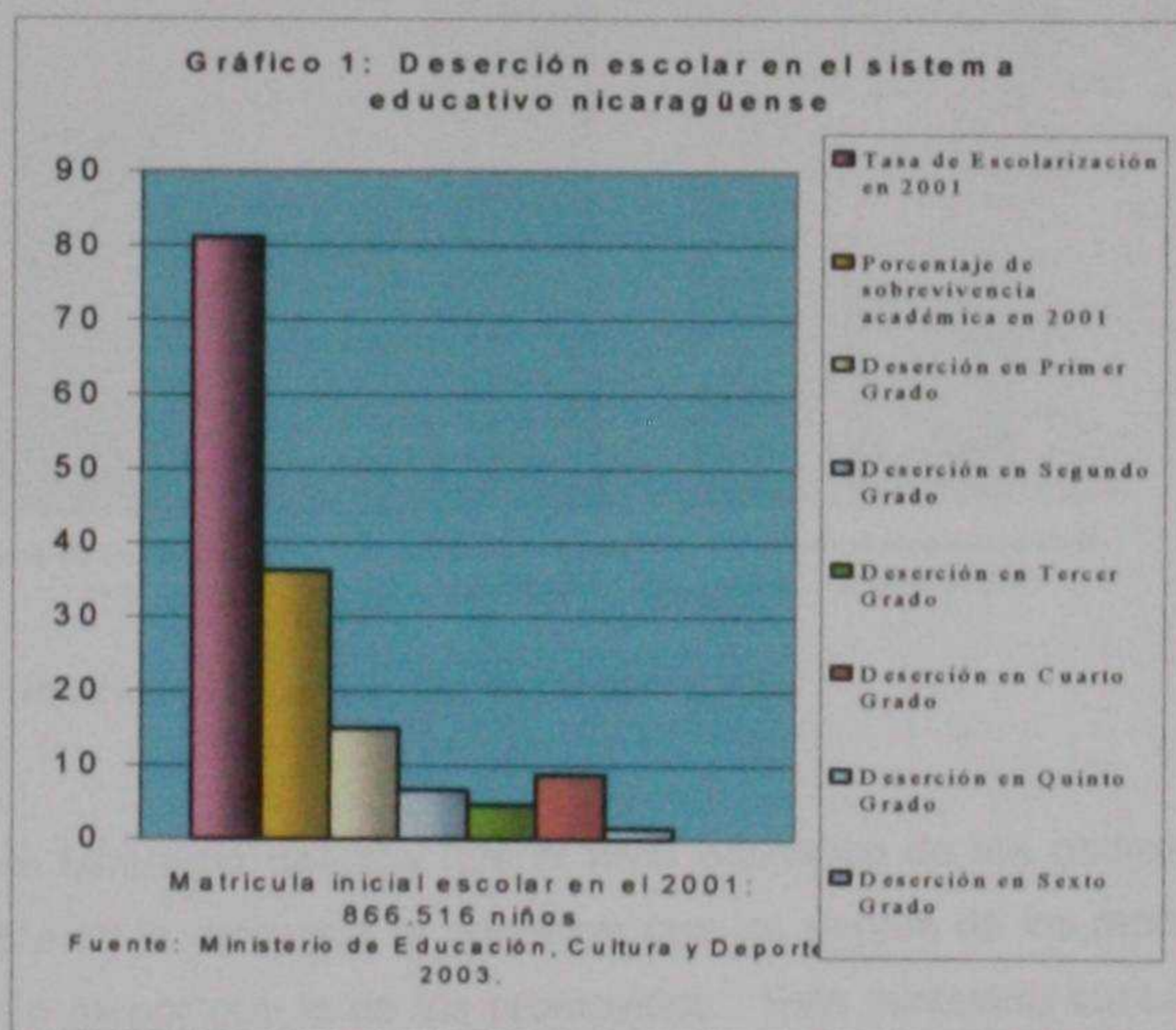
Según el análisis de la UNESCO, los sistemas escolares centroamericanos enfrentan dos problemas fundamentales: la incapacidad de lograr una permanencia exitosa de su alumnado y la falta de calidad en los aprendizajes. Por lo tanto, los mayores retos de la educación en Centroamérica se centran en abrir más oportunidades y espacios de aprendizaje de calidad a toda la población en edad escolar para incorporar a los grupos marginados y excluidos (Arrien et al, 1996:40-60).

Aún cuando la UNESCO establece generalidades en sus análisis, el sistema educativo nicaragüense difiere mucho del costarricense. En este sentido, el alumno migrante nicaragüense sale de su entorno educativo para insertarse en el ambiente de la educación pública en Costa Rica. Describir y analizar los factores de inserción y expulsión de estos alumnos dentro y fuera del sistema educativo costarricense requiere de una comprensión de la estructura educativa nicaragüense de donde proviene el alumno.

En Nicaragua, la educación general básica contempla los primeros seis grados, y a ella asiste una población entre los siete y los doce años (Arrien et al, 1996:44). En 1985, Nicaragua superaba la expectativa para América Latina de destinar el 6% del producto interno bruto a la educación al estimarse en un 6,6% (Arrien et al, 1996:53). En 1999, esta cifra había descendido significativamente al 3,0 % del producto interno bruto. De este presupuesto, el 75% corresponde a la educación

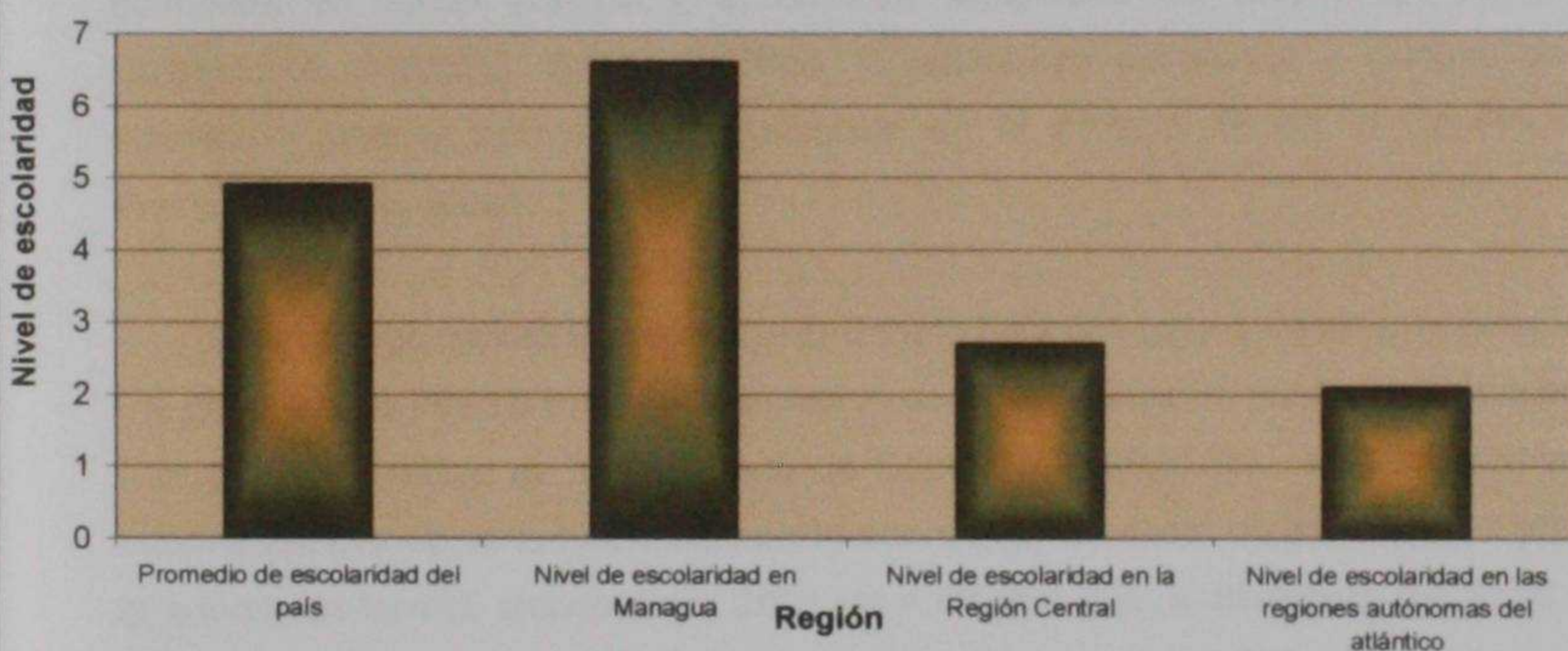
primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. Enlace "Plan Nacional de Educación", 2003:4).

En el año 2001, la tasa de escolarización de Nicaragua rondaba el 81,1% que, en números reales, conformaba una matrícula inicial de 866.516 alumnos. Sin embargo, sus pronósticos o tasa de deserción preliminares apuntan a que el grado de mayor deserción sea el primero, duplicando el porcentaje de segundo y tercer grados, el siguiente grado en importancia que está afectado por la deserción es el cuarto, para los grados superiores (quinto y sexto) se reporta que la deserción será mínima (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. Enlace "Sistema educativo en cifras", 2003:1) (Véase gráfico 1).



Según el Informe de Desarrollo Humano, en América Latina un alumno debe contar con un promedio de 11 a 12 años de educación para tener posibilidades aceptables de lograr el bienestar y evitar el riesgo de caer en la pobreza. Lo anterior contrasta con lo comunicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua, que indica que el nivel de escolaridad de la población nicaragüense de 10 años o más es de 4,9 años en promedio. Este nivel varía según la región del país: sube a 6,6 años en Managua, baja a 2,1 años en las regiones autónomas del Atlántico y a 2,7 años en la región central. De acuerdo con la Encuesta de Medición del Nivel de Vida de 1998, un 18,8% de la población nicaragüense es analfabeta (Véase gráfico 2).

Gráfico 2: Nivel de escolaridad por región en Nicaragua



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003

Este Ministerio destaca que el nivel educativo de los padres juega un papel importante en la repitencia al encontrar que los padres de los repitentes tienen una educación menor que la de los promovidos. Este ministerio también reconoce que las situaciones de pobreza promedio y de pobreza extrema es una de las causas principales de la inasistencia y de la deserción escolar en Nicaragua. Se ha identificado una relación directa entre el nivel donde se encuentran los matriculados en el sistema educativo y su nivel de pobreza. La deserción escolar en Nicaragua

está fuertemente influenciada por factores económicos, por zona geográfica y por género (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. Enlace "Sistema educativo en cifras", 2003:1).

La migración de adultos nicaragüenses hacia Costa Rica en busca, principalmente, de trabajo implica que un número importante de niños y jóvenes nacidos en Nicaragua y algunos de los cuales han estudiado en el sistema educativo nicaragüense, deben reubicarse e insertarse en instituciones educativas costarricenses. En el año 1999, los estudiantes nicaragüenses componían el 2,8% del total de matrícula en el sistema de educación pública de Costa Rica (Paniagua, 2000:1).

En el marco jurídico, el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, plantea el derecho de toda persona de acceder a la instrucción elemental en forma gratuita y el carácter obligatorio de este nivel educativo (Sagastume, 1998:28). En Costa Rica, la naturaleza obligatoria y gratuita de la educación general básica está establecida en el Artículo 78 de la Constitución Política de Costa Rica.

Este artículo señala también que el Estado está obligado a destinar al menos el 6% del producto interno bruto al financiamiento de la educación pública costarricense (Constitución Política de la República de Costa Rica, 2000:30). Según el Noveno Informe del Estado de la Nación el aporte económico aumentó en los últimos años en la educación formal, siendo en el 2001 un 4,8% del PIB, a diferencia del 3,6%, en 1990, y es la enseñanza primaria la que tiene un mayor peso relativo.

El aumento en la inversión estatal en la educación se ha traducido en una cobertura casi total del sistema educativo en educación primaria que alcanzó el 99,2% en el año 2002, al igual que el año anterior. La cobertura educativa tiende a disminuir conforme avanzan los ciclos educativos, con mayor incidencia al pasar del segundo al tercer ciclo, y del tercero al cuarto. La deserción intraanual en los últimos

ocho años se ha mantenido en un aproximado del 4% al 5%. La repitencia llegó al 7,6% en el 2002, con lo cual tuvo una disminución del 0,8% con respecto al 2001.

En cuanto a la tasa de matrícula neta, en la enseñanza primaria en el 2002, fue del 91,1% en comparación a un 86,3% en 1990. El porcentaje de los estudiantes que comienzan en primer grado y concluyen el sexto, pasó de un 82,4% en 1990 a un 80,2% en 1999. En 1999 había 30.136 estudiantes extranjeros matriculados, de los cuales el 88,51% estaban registrados en el sistema de educación pública (Proyecto Estado de la Nación, 2003:55-56).

A pesar de los esfuerzos institucionales por respetar el derecho de los niños y las niñas a la educación e impulsar una cobertura educativa casi total, la pobreza es un factor que afecta seriamente a la población infantil en Costa Rica y sus posibilidades de educarse. En el año 2000, el 24% de la población total del país se encontraba viviendo bajo condiciones de pobreza y el 31% de los niños de 0 a 11 años de edad vivía en estas condiciones (Proyecto Estado de la Nación, 2002:135).

En 1944, el Código de Educación incorporó los servicios de alimentación complementaria al sistema educativo público costarricense, por medio de los Patronatos Escolares. En 1974, fortaleció la alimentación con la creación de un departamento responsable de los comedores escolares bajo el Programa de Asignaciones Familiares del Ministerio de Educación Pública. Este programa tenía como objetivo contribuir a perfeccionar el sistema educativo mejorando el estado nutricional, el desarrollo físico e intelectual de los alumnos para así mejorar su rendimiento escolar y su potencial para una mayor productividad. No obstante, desde ese momento ya se reconocía la importancia de este programa como factor regularizador de la asistencia a la escuela, lo cual disminuyó el ausentismo y la deserción escolar (Molina, 1989:253-254).

0.4 Marco teórico metodológico

0.4.1 El referente conceptual

El fenómeno de la globalización expresa la tendencia de unificar en un solo mercado toda la producción mundial, rompiendo así los antiguos esquemas de producción. Se transforma virtualmente el concepto de frontera nacional y las regulaciones a las importaciones y exportaciones desaparecen poco a poco, dando espacio a un movimiento económico definido por la oferta y la demanda que estimulan la movilización de capitales y empresas multinacionales, todo esto aunado al auge de la tecnológica y las telecomunicaciones.

La visión de un mundo particularmente diferente, tras el fin de la guerra fría, muestra la perspectiva de la teoría política internacional norteamericana que consiste en definir a la globalización como un sistema internacional en el que los atributos del sistema, y no los actores, son el aspecto determinante: Aun cuando los actores no son lo más importante del fenómeno, según la teoría norteamericana, sí lo es la aparición de actores globalizantes que se componen por los regímenes internacionales, las corporaciones transnacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG's), las organizaciones intergubernamentales (OIG's) y las fundaciones.

Se puede comprobar, en la dimensión económica de la globalización y dentro de un proceso empíricamente verificable, la irrupción de las tecnologías de la información. Se incluyen, esencialmente, la transnacionalización de las empresas, inclinada a la integración de grandes estructuras de mercado y, por otro lado, a la apertura de las naciones, es decir, de fronteras que otrora fueran sólidamente custodiadas a través de aranceles e impuestos a los productos de importación o exportación. (Di Filippo, 2000: 2.1.1.)

Por esto, la globalización es el referente a una idea de mundo unificado (doctrina del "One World") que parte de la reuniversalización del capitalismo ante el

llamado colapso de la URSS². El planeta se dirige a la conversión en un solo mercado y en una sola plaza como resultado de la ubicuidad de los insumos, de los procesos productivos y de los intercambios, de la Internet y la globalización de la tecnología (Ordóñez, 2002: 12). En todo caso, se incluyen dentro de las reglas del juego de los mercados mundiales, las normas de los mercados abiertos y el libre desplazamiento internacional de los factores productivos. Por ello, se señala dos rasgos particulares de la mundialización: la desterritorialización y la abolición de fronteras por el mercado y el consumo.

Este fenómeno produce un reordenamiento de los mercados laborales, los cuales, a su vez, estimulan una respuesta del movimiento migracional, donde los territorios se definen como territorios de oferta y territorios de fuerza laboral. De aquí que podemos introducir uno de los aspectos de las migraciones: la relación que se inicia a través de las fronteras (Morales y Castro, 2002:8).

En este sentido, la globalización se define como un proceso dentro del cual muchas sociedades desarrolladas de la actualidad se han convertido en multiétnicas, dado que "la economía mundial ha presentado cambios importantes, tanto cualitativos como cuantitativos desde la década de 1970, se han favorecido nuevos flujos migratorios cuyos rasgos han sido caracterizados por la globalización (Viales Hurtado, 2000:1).

Aún cuando la economía abre las fronteras a la libre circulación de los bienes y capitales, creándose un movimiento muy dinámico en el aspecto económico, no necesariamente lo hace con los seres humanos en lo que respecta a la migración, en función de verdaderas oportunidades de desarrollo individual y colectivo; prueba de ello es la existencia de grupos humanos migrantes de muy escasos recursos en los países receptores.

² Por supuesto, el concepto encuentra antecedentes en pretensiones de los EEUU después de la Segunda Guerra Mundial, o bien en el consenso que existía entre las potencias coloniales capitalistas decimonónicas, particularmente de las ideas y prácticas imperialistas inglesa, francesa y alemana (Saxe y Brügger, 1996: 77).

En efecto, Jaime Ordóñez nos conduce a apuntar que el término "globalización" tiende a ser un eufemismo inadecuado ya que no retrata la tragedia de la marginación y exclusión sociales de nuestros tiempos, sino que al contrario trata de ocultarla (Ordóñez, 2002:12). Podríamos sostener que se ejerce una dinámica bipolar entre el movimiento de los mercados y el movimiento migracional. De esta manera los impactos del globalismo económico transforman el papel de los estados y el comportamiento de los gobiernos en el ámbito nacional.

Por tanto, el análisis del fenómeno de la globalización nos conduce a nuevos acercamientos sobre lo que se espera del ser humano hoy. Los procesos de aceleración de los diferentes aspectos que enmarcan la vida humana se manifiestan a través de hechos que impactan la vida social, económica y política de individuos y colectividades.

Hemos visto, entonces, cómo la globalización define, hasta cierto punto, el carácter de las migraciones contemporáneas. Ahora nos centraremos en describir el fenómeno migratorio como tal.

En la Conferencia Regional sobre Migración de 1996, los gobiernos reconocieron que los orígenes, manifestaciones y efectos de la migración, incluyendo los refugiados, son temas importantes en la agenda de la comunidad internacional³. En el encuentro se reconoció como término general, que la migración es un fenómeno benéfico con ventajas potenciales tanto para los países de origen como para los países de destino, producto de ese encuentro es el siguiente texto:

"La migración es un complejo fenómeno histórico. Grandes flujos migratorios han crecido en los años recientes como resultado, en parte, de las asimetrías entre las economías y los mercados laborales, así como de factores políticos y sociales, desastres naturales, degradación ecológica, rápido crecimiento de la población, barreras al comercio y la inversión y conflictos civiles" (Conferencia Regional sobre Migración, 1996:1)

Las condiciones de pobreza imperantes en América Latina constituyen el factor principal que impulsa las migraciones en la región. Consideramos que un hogar vive en pobreza cuando el ingreso por persona no le permite cubrir las necesidades básicas de alimento y otras como vivienda, vestido, educación y salud. Para lograr definir esta condición, se utilizan una serie de datos obtenidos de una encuesta en la que se les pregunta a las familias cuántas personas trabajan y cuánto ganan. Luego el ingreso total que recibe el hogar se divide entre el número de miembros y así se obtiene un promedio por persona. Los datos del dinero que necesita cada miembro de la familia para comprar los productos básicos provienen del costo de la canasta básica de alimentos más un monto adicional para cubrir el resto de necesidades.

Pero, dentro de esta dinámica, también se ha argumentado que las migraciones internacionales responden, además, a "emplazamientos geográficos de la producción capitalista" (Potts, 1990; citado por Morales y Castro, 2002:13). La búsqueda de mano de obra barata en territorios social y políticamente estables por parte de las fuerzas del mercado, así como las necesidades de los grupos humanos de proveerse de oportunidades laborales, crean una dinámica circular de oferta (laboral) y demanda (de empleo). Por ello, la migración se ha convertido en una modalidad de ajuste del mercado laboral que satisface de manera itinerante las demandas de esto, y que deja en manos de los individuos y de las familias la responsabilidad de la creación o búsqueda de empleos (Morales y Castro, 2002:25-28).

Así, las migraciones internacionales están relacionadas estrechamente con la amplificación de las relaciones de mercado, creando con ello un espacio social entre fronteras en el cual "se superponen los planos de la transnacionalización económica, por efectos del emplazamiento de actividades productivas consignadas a formas de acumulación transnacionalizada de capital; y la social, como resultado del desarrollo de circuitos sociales, en los cuales la migración laboral se ha constituido en su referente más novedoso" (Morales y Castro, 2002:14).

³ En Puebla, México, con la participación de Belice, Canadá, Costa Rica, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá.

Los mismos autores señalados sostienen que los fenómenos relacionados con esas dinámicas, han comenzado a rebasar las categorías fijas del análisis sociológico, de la ciencia política y de las relaciones internacionales; entre ellas, los conceptos territoriales de clase y estado, las visiones estáticas de la soberanía estatal, así como la normatividad aplicable a los actos sociales en los planos infra e interestatal" (Morales y Castro, 2002:14).

Debido a esas dinámicas, formular un concepto único y definido de migración es difícil, pues "muchos ejercicios de tipificación de los movimientos migratorios son frecuentemente rebasados por la dinámica social". Sin embargo, una tipología pudiera tener un carácter y alcance temporal, esto porque "los flujos que en un momento dado poseen determinadas características, pueden transformarse en sus diversas dimensiones e incluso desaparecer en otra circunstancia" (CNDH, 1995: 27). Así, se observa la necesidad de buscar congruencia con tres elementos fundamentales. El primero es la búsqueda de "la armonización de las condiciones en que ocurren los procesos migratorios; segundo, las orientaciones de las políticas públicas que tienen que ver con su tratamiento; y por último, la vigencia de los principios fundamentales en el campo de los derechos humanos (CNDH, 1995:38).

Dicho sea de paso, la "compleja dinámica migratoria internacional en la Centroamérica actual, se circunscribe a cinco dimensiones: una dimensión económica (remesas, por ejemplo), una territorial (vecindad de fronteras), una dimensión social (lazos familiares –desintegración- y sus subsecuentes redes sociales), una dimensión cultural (asimilación de la cultura dominante y multiculturalidad), y la dimensión política (políticas migratorias - la amnistía migratoria)" (Lungo, 1997:15-16).

Valga aclarar que "las redes sociales están compuestas por 'organizaciones informales' y representan las 'microestructuras de la migración'". Además de constituir medios para reforzar la cohesión social y la identidad cultural, son instituciones cuyo funcionamiento pone en claro que las decisiones migratorias no se reducen a cálculos individuales sino que tienen lugar dentro de una colectividad. De

aquí que los migrantes prefieran hacer uso de estas redes y se dirijan a destinos específicos dentro del país receptor" (Arizpe, 1978, Massey et al, 1987, en OIM-CEPAL-CELADE, 1998:22).

En todo caso, en su carácter permanente, la migración como proceso ha estado transformando a las dos sociedades (Costa Rica-Nicaragua) desde el inicio de su relación interdependiente. Como destaca el historiador Ronny Viales en un estudio sobre las migraciones internacionales: "La migración forma parte de los fenómenos de evolución lenta que transforman profunda e imperceptiblemente una sociedad..." (Tapinos citado por Viales, 2000:1).

Entonces, la relación que se inicia a través de las fronteras, permite conceptualizar dos tipos de migración antepuestas. Por un lado, tenemos la migración extrarregional y, por el otro, las migraciones internas o intrarregionales que son de tipo laboral y se dan entre fronteras; también son llamadas "patrones de mano de obra estacionaria regional". Los procesos migratorios intrarregionales más significativos se dieron al cruzarse las fronteras terrestres entre países (Fenómeno integracionista: 52). Tanto las migraciones extrarregionales como las intrarregionales se determinaron por la función que adquirieron los territorios (tanto de expulsión como receptores), así como el tipo de interacción entre ellos y las diferencias establecidas en cuanto a las características de los grupos sociales involucrados, (Morales y Castro, 2002:8)

Concluye el autor diciendo que, "lo novedoso del fenómeno de la migración transfronteriza entre estos países se manifiesta en la conformación de nuevas territorialidades, de las interacciones y la interdependencia entre mercados laborales, así como la diseminación de comunidades transnacionalizadas, junto con el desplazamiento socioespacial de las redes arrastradas por la migración" (Morales y Castro, 2002:16). Esta migración va adquiriendo nuevas dimensiones por causa del "peso que tienen su dinámica en la conformación de nuevos espacios sociales y redes transfronterizas" (Morales y Castro, 2002:9). Las fuentes de tales redes son la comunidad y la familia que en esa misma dinámica se desarrollan y se transforman.

De esta manera, los autores aportan un concepto derivado de esa periodicidad en los flujos migratorios, es el concepto de "transnacionalismo", que tiene origen en norteamérica y que no se ha utilizado en investigaciones recientes. Sin embargo, podrían ser aplicados a las migraciones intercentroamericanas y utilizados para analizar las nuevas formas de ordenamiento territorial.

El transnacionalismo se aplica a la dimensión de "la construcción de los espacios sociales transnacionales por la migración", los cuales "resultan de la interconexión de acciones económicas, decisiones y conductas individuales y colectivas, subjetividades e identidades, arraigadas en una escala especial que comprende los territorios de dos o más estados nacionales" (Bash et al, 1994; citado por Morales y Castro, 2002:11).

Además, este concepto enmarca cuatro dimensiones que definen su marco de referencia: lo político legal, la infraestructura material, la institucional y las identidades y proyectos de vida. Éstas sirven de parámetros "para el posicionamiento social que determina las prácticas cotidianas, las identidades y proyectos de vida, y que trasciende el contexto de las sociedades nacionales" (Morales y Castro, 2002:11).

Ahora los "espacios sociales transnacionalizados" también se asocian a la desterritorialización y a la reterritorialización, llamados espacios intertransfronterizos por Morales (Morales y Castro, 2002:12). Este último concepto, "transfrontericidad", no menos importante, se antepone a los antiguos esquemas conceptuales de fronteras militares y de defensa nacional, rotos por la globalización y otras causas locales. Entonces los estudiosos se abocan al análisis de las fronteras como espacios sociales en una interacción social, económica y laboral por lo que los análisis se orientan a lo socioterritorial y lo sociocultural desde la óptica de una geopolítica de las fronteras y de la construcción de regiones fronterizas. Ello nos orienta a establecer "situaciones espaciales", o sea, el conjunto de acciones que se ven afectadas directa o indirectamente por los "elementos duraderos del medio y de

las secuelas de las situaciones anteriores" (George, 1976; citado por Morales y Castro:11).

A todo esto, se puede agregar que se crean espacios binacionales en las escuelas e instituciones, espacios que son afectados unos por otros en diferentes dimensiones. En el caso de las escuelas, estos espacios binacionales tienen una presencia latente en tanto necesitan la ayuda del sistema para sobrevivir en un mundo nada fácil. Para el caso de las instituciones, dentro de una dimensión mucho más grande y "globalizadora", se da la adaptación del sistema a las nuevas exigencias de estos pequeños grupos. Como se puede observar, el sistema absorbe a ese grupo y lo adapta a su entorno (Morales y Castro, 2002:16). De esta manera, en la construcción de espacios, nuestro objeto de investigación adquiere suma relevancia, ya que el contacto del migrante nicaragüense con su nuevo entorno supone la existencia de dinámicas que se gestan dentro de tales espacios. En la creación de éstos, y de las constantes que deriven de ellos, se pueden indicar algunos de los motivos que afectan a nuestra problemática.

Dentro del proceso migracional, una vez superada la fase de fronteras, se crea la diferencia entre migración y migrante. Esto sucede por la aparición de una serie de dimensiones que describen el fenómeno migracional, sus causas y consecuencias y lo separan del migrante. Estos términos son diferenciados, no sólo por la influencia de los factores sociopolíticos y socioeconómicos en la decisión de migrar, sino por la diseminación planetaria de la ley del valor y de la hegemonía tecnológica que sobre las cotidianidades impone nuevos mecanismos de diferenciación social, acentuando la desigualdad y la exclusión.

Por tales razones, la migración sirve como "una función estratégica en la articulación de mecanismos de supervivencia para miles de familias y para pueblos casi enteros" (Morales y Castro, 2002:9). Desde el punto de vista de lo que motiva al ser humano, acota Morales que "la supervivencia es un acto densamente imaginativo y aunque sus límites sean cada vez más estrechos, esta estrechez fuerza una mayor

imaginación, ésta no emerge asociada solo a la creatividad del consumo, sino también al ingenio del no consumo" (Morales y Castro, 2002:28).

En esta mezcla de factores, "el carácter dual de la territorialidad migratoria, se manifiesta en la imagen del sujeto migrante" (Morales y Castro, 2002:25-28). El migrante tiene capacidad para "construir lugares dentro de espacios antropológicos amplios, espacios sociales transfronterizos o transnacionales", entonces, "la construcción de un imaginario social en el entorno de la migración forma parte del proceso de producción del acto migratorio". Así, añade Morales, "el sujeto migrante en razón de su ubicuidad y movimiento, tiene un lugar en el espacio social, un papel en la construcción de historia social y le pertenecen uno o múltiples trozos de la identidad social" (Morales y Castro, 2002:33).

Queda claro que este espacio social y territorial ha sido producido a través de una diáfana identificación con el sujeto al que le pertenece, en contraposición, o más bien en contraste con lo que ya está establecido en el nuevo lugar. Sin embargo, la desterritorialización, expresándose en el "rompimiento de núcleos familiares, la desintegración de núcleos vitales de la vida comunitaria y el desarraigo colectivo de masas de población". De esta manera se origina la pérdida de referentes de los sitios de origen de bienes y personas, que resulta de la ubicuidad de procesos productivos, la velocidad de la información y la volatibilidad del consumo" (Morales y Castro, 2002:34).

Como consecuencia de esta necesidad de migrar y de desprenderse de los lugares originales de manera muy violenta, está el desarraigo. Ésta es una forma de desterritorialización que resulta de un desprendimiento de los lugares originales a que pertenecían los migrantes quienes son posteriormente absorbidos, dada su precaria situación económica, por las zonas pobres del país receptor. Por lo que, desposeídos, generan desprecio y desconfianza.

A su vez, la condición de migrante indocumentado se tiene como una de las consecuencias de la migración y se debe a las presiones causadas por un colapso

en las estructuras del país expulsor, pues ya no satisface y mucho menos estimula la producción y por ende las fuentes de trabajo. Debido a ello, se inicia la formación de un "territorio espacial binacional" (Morales y Castro, 2002:51), creado por la cercanía y fácil acceso al país receptor a través de la frontera desde donde se ha dado un flujo migracional constante, permanente e histórico (Acuña y Olivares, 1999:1). Todo ello estimula el paso por la frontera sin los documentos.

Como se dijo anteriormente, uno de los rasgos crecientes de las migraciones por fronteras es la indocumentación, dado que el flujo es bastante versátil en cuanto a sus características y categorías. Aunados a estos elementos, se integra una acción inmigratoria que intenta salvar los obstáculos que se presentan en el trayecto de llegada al país receptor; éstos conforman los elementos que tienen incidencias propias y de diverso orden a la hora de dimensionar y caracterizar los flujos de migrantes en la frontera norte (CNDH, 1995:34).

Por otro lado, "en las migraciones centroamericanas los estereotipos ayudan a encubrir las causas estructurales del fenómeno y de su naturaleza histórica que no es coyuntural"; y es que al migrante, a "ese otro", se le podrían atribuir falsas responsabilidades (Mantecon, 1996, citado por Morales y Castro, 2002:33), produciendo una burda diferenciación entre el migrante y los nativos. Sin embargo, esta diferenciación "se imprime en la relación migración-inmigración y, dentro de cierta configuración territorial, en un carácter transversal a las familias y comunidades; pues, en el fondo de esa interdependencia, también se construye un conjunto de redes y dinámicas transversales que tienen un efecto social sobre sus espacios territoriales" (Morales y Castro, 2002:34-36).

Otro aspecto importante, además del desarraigo, es la discriminación a la que pueden enfrentarse los sujetos de este estudio. Según la "Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza", que Costa Rica ha ratificado, este tipo de discriminación constituye una violación de los derechos fundamentales pronunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. La convención define la discriminación como "toda distinción, exclusión, limitación o

preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza" (Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 1963:1).

De modo que la integración de migrantes a una sociedad específica, es un desafío para la construcción de formas de convivencia basadas en procesos de inclusión social. Contreras y Robert (2000) anotan que la inclusión social se basa en el reconocimiento del respeto de los derechos humanos en relación con el acceso a bienes y servicios y al encuentro de culturas. Por lo que paralelamente la adaptación, según Nanda Serena, es "la forma en que las poblaciones vivientes se relacionan con su medio ambiente para poder sobrevivir y reproducirse (Nanda, 1987:39-50).

Para determinar esta inclusión se caracterizó a la comunidad en estudio. Pero antes se tomó la definición sobre concepto de comunidad que Campos y Smith plantean. Estos autores dicen que se debe definir la comunidad no como un conglomerado de personas aisladas, sino como un complejo de personas y elementos vinculados por lazos de intereses mutuos, problemas comunes, parentesco, amistad, necesidades materiales que todos sienten; la unidad es la característica básica de la comunidad, concluyen. (Campos y Smith, 1992:201)

Así, en relación con la comunidad, y para el análisis de los efectos migratorios sobre ella, se sugiere partir de la "existencia de una estructura reticular de actividades económicas y de circuitos de interacción directa, interpersonal e intersubjetiva, delimitadas por una identidad comunitaria previa. Éstas conforman un tejido social que se expande por los dominios geográficos de la nueva región y que sirven de soporte al "espacio transfronterizo y transnacionalizado" (Morales y Castro, 2002:14).

La transnacionalización permite el acercamiento a otro concepto en relación con la comunidad y es, precisamente, el de "comunidades transnacionales". Éstas se caracterizan por "la inserción de comunidades originarias de emigrantes en circuitos transnacionalizados de interacción con las sociedades de destino (Porte, 1996 citado por Morales y Castro, 2002). De esta manera, la comunidad es el espacio concreto donde se pueden destacar tres escenarios desde los cuales la migración puede interactuar en la construcción de ese espacio: el subregional, el local y el familiar. Estos escenarios son de naturaleza estructural y generan comportamientos específicos en respuesta a los estímulos, no sólo en el lugar de origen derivado de los problemas, sino de la interacción con los lugares de destino. A la vez, se supone que ese espacio debería concretarse en una vivienda digna, entendida ésta como el "residir en viviendas en buen estado, sin hacinamientos y con servicios básicos completos" (Proyecto Estado de la Nación, 2002:80).

La marginalidad se caracteriza, en los sectores de población segregados, por ser áreas no incorporadas al sistema de servicios urbanos, en viviendas improvisadas y sobre terrenos ocupados ilegalmente. En consecuencia, en dichos sectores el agua potable sólo se consigue en forma precaria o transitoria; debido a la carencia de redes cloacales, el drenaje de aguas servidas se realiza en las calles o en las acequias y no se hace una disposición adecuada de la basura, ya sea por falta de recolección o porque los desperdicios se convierten en un recurso económico para los pobladores. El concepto también depende de las condiciones de trabajo y del nivel de vida de este sector de la población. Se percibe entonces su incapacidad para satisfacer las necesidades humanas básicas. El estado de marginalidad alcanza otros aspectos esenciales, tales como la participación política, la sindical, la participación formal e informal y, en general, la ausencia o exclusión de la toma de decisiones ya sea en un nivel de comunidad local, de la situación en el trabajo, o en el orden de instituciones y estructuras más amplias.

Hay autores que afirman que la población marginal, en realidad, no se encuentra al margen de la sociedad moderna capitalista, sino que esta población es producto de esa sociedad y sus actividades se articulan perfectamente con los

sectores más modernos de la economía (Vargas Ruiz, 2002:1). Nuestro sujeto de estudio, el migrante nicaragüense, se asienta en Costa Rica en áreas marginales como La Carpio, Los Guidos, Guararí entre otras zonas urbano-marginales.

El sujeto de estudio está caracterizado por una serie de elementos propios de los problemas derivados del entorno en que se circunscribe. Por ello, es pertinente una definición no sólo de lo que se considera niños o adolescentes sino de los alumnos es pertinente. El Código de la Niñez y la Adolescencia establece que un niño o una niña es la persona que se encuentra entre la concepción y los doce años de edad cumplidos. El adolescente se entenderá como toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho (Ley 7739:3). Se comprenderá por alumno a la persona que desde el mismo momento en que ingresa al servicio público de enseñanza, adquiere los derechos propios del usuario, pero también obligaciones (Arce, 1999:269). De esta manera, se abordaron características del sujeto, en el sentido de que, por sus especiales condiciones, se enfrentan a problemas multidimensionales los cuales se tratarán más adelante.

La relación de los alumnos con su grupo familiar es de fundamental importancia, dado que, inevitablemente, para comprender los factores que los afectan, se debe establecer contacto con aquellos. A su vez, es preciso comprender de qué forma se conceptualiza el término "familia". Para ello, se tomó un estudio de casos de las autoras Greenwood y Ruiz sobre los migrantes irregulares y sus estrategias de supervivencia. En este estudio, se utiliza la definición de familia propuesta por Fauné (1994): "las familias son unidades dinámicas y heterogéneas sometidas a un constante proceso de cambio, reestructuración y reacomodo de sus funciones y patrones (Fauné, 1994 en Greenwood y Ruiz, 1995:79).

Como señalan Morales y Castro, la estructura familiar en Nicaragua sufrió modificaciones importantes a partir de la guerra, las cuales resultaron en una mayor existencia de jefaturas femeninas del hogar. A esto se suman circunstancias propias de la migración que han llevado a la alta proporción de este tipo de hogares. Añaden que existe la percepción de que es fácil para la mujer insertarse en el mercado

laboral en los oficios domésticos ya que el trabajo en muchos casos incluye el alojamiento y la alimentación como parte del salario. Un segundo factor que incide en la presencia de las jefas de hogar entre esta población, es la creencia familiar de que el envío de dinero de Costa Rica a Nicaragua está mejor garantizado de la mujer que del hombre (Morales y Castro, 2002:147-162).

Por otra parte, el ASIS del EBAIS de Guararí nos remite al concepto de familia extendida el cual se refiere a aquellas familias compuestas por miembros agregados u otras familias y que viven en condiciones de hacinamiento en una vivienda pequeña. Ahora bien, se considera una familia como disfuncional cuando se da el incumplimiento de algunas de las funciones de la familia tales como: afecto, socialización, cuidado, reproducción, *status* por alteración de algunos subsistemas familiares. Como sistema, la familia es disfuncional cuando alguno de sus subsistemas se altera por cambio en los roles de sus integrantes (Ramírez Lumbreras et al, 2002:3).

La familia se constituye, así, en "un grupo de personas vinculadas por lazos de consanguineidad, amistad, solidaridad, jurídicos o consensuales; donde[...] se intensifican[...] la colectividad, la unión, la ayuda de la crisis al multiplicar esfuerzos e intensificar el trabajo y las contribuciones de cada integrante" (Fauné, 1994 en Greenwood y Ruiz, 1995:79).

Por otra parte, para comprender la situación del migrante dentro del ámbito comunitario y educativo es necesario remitirnos a una definición de cultura, dadas las relaciones que se establecen entre la población nativa y estos migrantes. Fernando González en su obra sobre la educación costarricense presenta la definición de cultura de Ralph Linton, quien la conceptualiza como "la forma de vida de cualquier sociedad y no solamente en las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables" (Linton en González, 1987:25-26). González aclara que "no existen sociedades ni individuos que carezcan de cultura. Toda sociedad posee una cultura por muy sencilla que sea y todo ser humano es culto en el sentido de que es portador de una u otra cultura" (González, 1987:25-26).

Por su parte, Nanda amplía el concepto de cultura al sostener que "la cultura es la principal forma con que las poblaciones humanas se relacionan con su medio ambiente", y reconoce que se pueden dar cambios en una cultura a raíz del préstamo de otra cultura (Nanda, 1987:39-50). Los alumnos migrantes nicaragüenses, al haber salido de su país y llegar a vivir en Costa Rica, viven un proceso de adaptación a la cultura y al ambiente costarricenses; en ella podrían ser sujetos de tensiones por su integración y su propia cultura podría estar pasando por transformaciones influenciadas por diversos factores en el país receptor.

Por tanto, Linton añade que "una cultura es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad" (Linton en González, 1987:25-26). A la vez, Nanda destaca la posibilidad de una cultura flexible capaz de responder a los cambios en el ambiente físico y social para llegar a adaptarse y permitir la supervivencia y reproducción de la población. Esta autora afirma que la falta de integración en la cultura puede provocar una tensión intolerable en el individuo (Nanda, 1987:39-50).

Por otra parte, en este encuentro de culturas se ubica la dimensión intercultural. Cohen afirma que lo intercultural permite reconocer que hay dos actores, donde el énfasis debe estar situado en la relación entre yo y el otro, entre lo mío, portador de una cultura, y lo que el otro me devuelve, jugando el papel de un espejo de mi propia identidad. El respeto por las culturas permite una integración mutua en pro de la construcción de una cultura global compartida (Cohen-Emerique, 1999).

En otras palabras, se crea la identidad sociocultural, la cual conlleva el respeto por el otro e implica a la vez el respeto por la persona, su visión de mundo, sus sistemas de códigos, símbolos, necesidades y todo lo que tenga que ver con sus facetas de pertenencia: étnica, religiosa y de clase (Contreras y Robert, 2000). Desde un enfoque dinámico, se define como una interacción entre dos identidades; aprehensión de la cultura mediante una interacción social con otras personas en la

sociedad (Nanda, 1987) y una relación entre dos individuos que han interiorizado en su subjetividad una cultura en función de su sexo, edad, clase social e historia personal (Cohen-Emerique, 1999). Se trata, después de todo, de ir construyendo identidades colectivas que permitan la construcción de una cultura compartida que incluya a todos y que promueva el respeto de las diferencias y la diversidad cultural. Este aprendizaje, que permite pasar la tradición cultural humana de generación en generación, se denomina socialización (Nanda, 1987:39-50).

Los infantes crecen en hogares nicaragüenses que se encuentran en el ambiente costarricense. Por lo tanto, su proceso de socialización podría verse influenciado en alguna medida por ambas culturas ya que se encuentran inmersos en un proceso de adaptación a un nuevo ambiente físico, social y cultural.

En este proceso de socialización y de interacción entre dos culturas y dos sociedades, se establece una relación recíproca y obligada con los derechos de las personas. Por esto, y para los efectos de este estudio, es fundamental manejar definiciones claras con respecto a los derechos humanos y sus aplicaciones a esta población migrante en particular. El autor Marco Antonio Sagastume, en su obra acerca de la protección de los derechos humanos en América, aclara que los derechos y los deberes se integran en toda actividad del ser humano, donde los derechos indican cuáles son las libertades del individuo, mientras que los deberes jurídicos y morales dan expresión a estas libertades individuales (Sagastume, 1997).

A la vez, este autor emplea la definición de Gregorio Peces-Barba, según la cual los derechos humanos son: "la facultad que la norma atribuye de protección a la persona en lo referente a su vida, a su libertad, a la igualdad, a su participación política o social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, en una comunidad de hombre libres, exigiendo el respeto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con posibilidad de poner en marcha el aparato coactivo del Estado en caso de infracción" (Sagastume, 1999:3-4). Este autor resalta el carácter fundamental y no discriminatorio de estos derechos. Cita a Eusebio Fernández para aclarar que "toda persona posee unos

derechos morales por el hecho de serlo y que estos deben ser reconocidos y garantizados por la sociedad, el derecho y el poder político, sin ningún tipo de discriminación social, económica, jurídica, política, ideológica, cultural o sexual" (Sagastume, 1999:3-4).

Así se establece una relación entre los derechos y la educación. González y Viquez sugieren que educar para los derechos humanos implica una práctica que debe traducirse en actos, comportamientos y conductas y, así, estos adquieren vigencia. Se trasladan del ámbito de los principios generales al de la realidad concreta mediante la educación (González y Viquez, 1998).

Por esto, la educación es un derecho de todos que contribuye a la transmisión de la herencia cultural, a la socialización, al enriquecimiento de los valores, a la construcción de la memoria histórica colectiva y permite la transmisión de conocimientos acerca de los cambios económicos, sociales, ecológicos, tecnocientíficos y políticos. Como primera acotación, se partirá del hecho de que la educación es un derecho de los niños, independientemente de su nacionalidad (ONU, 1948:art 26).

La UNESCO, por su parte, define la educación como "un proceso de carácter eminentemente social, destinado a formar e informar al ser humano para que participe efectivamente en la sociedad y se realice integralmente como persona". Para la UNESCO, la educación posee un alto valor estratégico en los planes de desarrollo humano, puesto que representa un papel importante en la promoción de una cultura de paz, facilitando la integración y la cooperación económica, a la vez que fomenta una vivencia democrática y un desarrollo sostenible, combinado con el respeto a los derechos humanos, el desarrollo científico y técnico y el progreso económico (Arrien et al, 1996:39).

El objetivo primordial de la educación, según la UNESCO, es que "deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son

las bases de las competencias del futuro. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar la carta náutica de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él" (Delors, 1996:91).

En ese mismo sentido, el esfuerzo educativo debe orientarse hacia la protección de los educandos, contra el peligro y el tratamiento injusto en la escuela. Debe facilitar el acceso a la educación efectiva no obstante la pobreza, el género, la nacionalidad o las discapacidades físicas, mentales y las desventajas socioculturales. A la vez, debe afirmar en los educandos la conciencia sobre sus derechos y deberes de manera que se conviertan en los principales responsables de su práctica y defensa para sí mismos y para los miembros de su comunidad.

De esta manera, el aprendizaje le permite al sujeto descubrir y construir conocimientos, valores, destrezas, capacidades y opciones que le dan un sentido de creación y evolución a la vida. Según este documento de la UNESCO, existen cuatro aprendizajes fundamentales que constituyen los pilares del conocimiento para cada persona durante su vida: aprender a conocer y a comprender, aprender a hacer para poder influir sobre el entorno, aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas, y aprender a ser, como proceso fundamental que se apoya en los tres aprendizajes anteriores (Delors, 1996:91).

En conclusión, tal como lo aportan Campos y Smith, el ser humano debe pasar por un proceso de adaptación, aprendizaje y asimilación de su cultura. Esto se logrará por medio de mecanismos formales, que incluyen las estructuras pública y privada de educación, e informales, como el control y la orientación que llevan a cabo los grupos sociales y los individuos para lograr plenamente su condición de ser social. Agregan que este proceso constante de crecimiento como ser individual y de perfeccionamiento, adaptación o cambio, como miembro de grupos sociales, se llama educación (Campos y Smith, 1992:110-111).

Entonces, la educación para los derechos humanos es una alternativa pedagógica integradora que permite enfrentar el fenómeno educativo en todas sus

dimensiones. Las cuales, expresadas en función de necesidades, puedan concretarse de maneras muy diversas tales como la necesidad de saber y conocer, de integración social y afectiva, de ser cada día mejor y de encontrar soluciones prácticas a los problemas de la vida, entre otros (Gonzalez y Viquez, 1998).

Aparte de la dimensión cultural y la dimensión educativa, el sistema educativo es la vía por la cual las sociedades inculcan los valores y patrimonios de su sociedad. Sin embargo, una serie de factores determinan el carácter de los sistemas educativos. En el documento "Plan Nacional de Educación", del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua se resume la situación de la educación de ese país en los siguientes términos:

"Los niveles de pobreza influyen fuerte y negativamente en el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo actual. A mayor pobreza se tienen menos oportunidades de acceder a los programas educativos. De hecho, la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo actual es un embudo que está en función de la pobreza, la cual influye directamente en la repitencia y abandono escolar. De esta manera, el sistema y el tipo de educación actual reproduce la estructura de la pobreza, y tiende a mantener las desigualdades económicas y sociales". (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. Enlace "Plan Nacional de Educación", 2003:1-6).

Por su parte, el sistema educativo en Costa Rica plantea como objetivos reproducir los valores de la democracia representativa, la división de los poderes, la garantía de los derechos individuales, sociales y políticos; el sufragio universal y secreto; y el respeto a la dignidad humana, entre otros. Es por esta razón que el sistema pretende garantizar la libertad de enseñanza, la libertad de pensamiento, la libertad de asociación, la libertad de culto, el respeto a los derechos humanos y el respeto a los valores del régimen democrático constitucional, fortaleciendo así el Estado Social de Derecho (MEP. Marco Referencial del Sistema Educativo, 2002:1).

En la dimensión educativa de este estudio se reconoce que la misión fundamental del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica es la de garantizar a toda la niñez el acceso y goce de una educación general básica (MEP, 1998:3). En

esta dimensión educativa se promueve el respeto hacia la patria, hacia la conciencia de los derechos y deberes basados en libertades fundamentales y en un profundo sentido de responsabilidad y respeto por la dignidad humana, contribuyendo al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana. Todo en aras de formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad, estimulando así el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas. De esta manera, se conserva y amplía la herencia cultural impartiendo conocimientos sobre la historia del ser humano, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos (Ley Fundamental de Educación, Art. No. 2., 2004:1)

Y dentro de estas expectativas, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica establece en el documento *Un centro educativo eficiente* que: "es un imperativo del sistema educativo, brindar una educación en igualdad de oportunidades para todos los alumnos con el propósito de que puedan permanecer con éxito en las aulas" (MEP, 1998:3). Dicha educación debe promover el desarrollo y la igualdad de oportunidades dentro de una visión integral que potencie el crecimiento personal y social, de acuerdo con la política educativa hacia el siglo XXI.

Una vez definidos los fenómenos que de alguna manera están relacionados con nuestro sujeto de estudio, se procedió a conceptualizar nuestro fenómeno más importante que es el de la Permanencia y la Deserción en alumnos migrantes. Para ello, partimos de ciertas definiciones aportadas por algunos organismos relacionados con la educación y elaboramos nuestra propia definición, según el caso lo ameritó.

Por una parte, se utilizó el término retención. Para la UNESCO, ésta se entiende como la relación entre el número de estudiantes que ingresa al primer grado y los que alcanzan el sexto de primaria (Arrién et al, 1996:61).

En segundo lugar, definimos permanencia cuando un alumno se mantiene en la escuela a lo largo de un año lectivo. Este concepto requirió una definición dentro

del marco de la presente investigación, pues la definición relacionada con la educación era bastante limitada o, en el mejor de los casos, ambigua. Se consideró que ha permanecido el alumno que completa el año lectivo sin largas ausencias que no estén motivadas por condiciones de salud.

En tercer lugar, aun cuando el punto medular de la educación costarricense es llevar los conocimientos a toda la sociedad, aumentando la capacidad de los individuos de generar su propio bienestar y contribuyendo a cerrar las brechas sociales, económicas, conceptuales y cognitivas, nos encontramos con sectores menos privilegiados. Éstos tienen una serie de dificultades que no les permiten ingresar del todo al sistema educativo o que, de lograrlo, carecen de igualdad de oportunidades.

Debido a lo anterior, es de especial importancia la identificación que el Ministerio de Educación Pública hace de la condición socioeconómica en que algunas comunidades se encuentran. En este sentido las escuelas de atención prioritaria se definen como aquellas que dentro del amplio sector educativo están situadas en las zonas urbanas en condiciones de riesgo social y marginalidad, y constituyen sectores de mayor vulnerabilidad porque en ellas se focalizan un importante número de factores sociales, asociados comúnmente al fracaso escolar.

Relacionado con lo anterior, se encuentra el atraso escolar que se define, entonces, como la respuesta al ausentismo, deserción y a problemas de aprendizaje. Éste es un factor que incide en la decisión de muchos alumnos de abandonar el sistema educativo formal, y constituye una importante pérdida, no sólo para el individuo sino para la sociedad.

También se señala el término sobre-edad que se define cuando el alumno tiene tres años más de la edad establecida para el grado que cursa; así, por ejemplo, un alumno que está en tercer grado deberá cumplir los 10 años, y es sobre edad cuando está en tercero y tiene 13 o más años. (MEP, Programa Aula Abierta, 2002:1). El rendimiento académico, como parte de la problemática, se define como

la capacidad de los alumnos de asimilar el contenido académico de sus cursos de tal manera que los gana o los pierde, con el resultado de aprobar o reprobado el año escolar.

Una vez fuera del sistema, el desertor escolar ha dejado, en forma temporal o permanente, de perseguir su propósito de estudiar.

En cuarto lugar, la UNESCO destaca que la deserción es un fenómeno estructural y multidimensional que tiene sus orígenes en múltiples factores. Entre las causas que generan esta problemática, se encuentran: la repetición frecuente, los bajos aprendizajes logrados por los alumnos, la necesidad del alumno de trabajar, la utilización de técnicas de enseñanza poco diferenciadas, la poca relación que guarda el aprendizaje con el contexto en el cual viven los alumnos, el bajo nivel de conciencia y escolaridad de los padres, y la falta de recursos y materiales de la enseñanza. En el caso de los hijos de trabajadores itinerantes, se presenta el factor adicional de la pérdida de interés por el estudio, al verse el alumno obligado a cambiar de residencia (Arrien et al, 1996:63-64).

Con base en los criterios de la UNICEF, el Ministerio de Educación Pública, calcula la deserción como la razón entre la matrícula inicial y la matrícula final; así se define la deserción como el abandono de la escuela que se da durante el curso de un año lectivo o entre años lectivos.

Esto significa que el sistema escolar puede detectar únicamente a aquellos estudiantes que se retiran durante el transcurso del ciclo lectivo. La deserción consiste en los alumnos que se retiran y no vuelven a ingresar del todo al sistema escolar. Se subdivide en tres tipos de deserción: la deserción interanual, que se refiere a alumnos que terminan el curso lectivo pero que no ingresan a grados superiores; la deserción intraanual que se da cuando los alumnos abandonan la escuela en el transcurso del año lectivo; y por último, la deserción temporal corresponde a los alumnos que se ausentan por un período extendido durante el curso lectivo que no está relacionado con problemas de salud y que posteriormente

se incorporan antes de finalizar el curso lectivo. De este modo, queda excluida de las estadísticas la deserción interanual.

Por tanto, la intervención de los diferentes actores educativos dentro de las escuelas de atención prioritaria, y especialmente de los profesionales de los equipos interdisciplinarios (orientadores, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, planificadores), representa un papel relevante para la atención de problemas como el fracaso y la deserción escolar, entre otros.

La complejidad del problema de esta investigación requirió conceptualizar claramente una serie de términos para luego articularlos y estructurarlos, pues el alumno migrante nicaragüense inserto en el sistema educativo costarricense se encuentra bajo los efectos de dos grandes fenómenos: la globalización y la migración e inmerso en un proceso educativo. Una vez concluida esta etapa, se elaboró el referente metodológico, considerando ciertas atenuantes y limitaciones tanto espacio-temporales como algunas propias de un estudio de esta naturaleza.

0.4.2 El referente metodológico

Nuestra investigación buscó identificar los factores que influyen en la permanencia y la deserción de los alumnos migrantes de Nicaragua, quienes se insertan en el ámbito de la educación pública en Costa Rica y, en este caso, en Escuela Finca Guararí de Heredia. La investigación de campo enfocó cuatro grupos: los alumnos, los funcionarios de la escuela -incluyendo a administradores, docentes y el equipo interdisciplinario-, las madres, los padres y los encargados de los alumnos, y los alumnos que abandonaron la escuela, en forma permanente o temporal.

Para poder comprender la situación de los alumnos en la escuela, fue necesario primero describir el ambiente de la comunidad de Guararí para contextualizar el estudio. Caracterizamos a la comunidad poniendo énfasis especial en las condiciones socio-económicas, los servicios básicos disponibles, la seguridad y la

composición demográfica. Para este efecto, recurrimos a datos estadísticos, el análisis de instituciones presentes en la comunidad y a la observación. Una vez obtenida la información de las diferentes fuentes consultadas, se sometió a un ejercicio de triangulación que nos permitió darle sentido al estudio y que garantizó "el contraste de la diferentes percepciones" las cuales condujeron "a interpretaciones consistentes y válidas" (Santana y Gutiérrez, 2002:8).

Desde el paradigma cualitativo, y bajo la utilización de algunas de las técnicas que lo componen, hicimos una interpretación del sujeto del estudio en su propia realidad, describiendo su cultura y contextualizando la vida social, cultural, histórica y física que lo rodea desde una perspectiva holística (Gutiérrez, 2002:1).

Planteamos inicialmente la realización de un estudio de tipo etnográfico en un nivel micro, para focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social (Santana y Gutiérrez, 2002:3). Por medio de técnicas etnográficas, esperamos ir más allá de la descripción de la situación del alumno migrante nicaragüense para lograr una mayor comprensión e interpretación de los fenómenos de la permanencia y deserción de esta población estudiantil desde su propia perspectiva y experiencia.

Para lograr este objetivo, nos propusimos llevar a cabo sesiones frecuentes y extendidas de observación participante en el aula, la escuela y la comunidad en general. Desarrollamos guías para emplear en entrevistas no estructuradas a los alumnos, los maestros, el equipo interdisciplinario, la administración, las familias de los alumnos y a desertores.

No obstante, la huelga de educadores que se extendió del 23 de mayo al 27 de junio del 2003 (La Nación, "Estudiantes reclaman tiempo perdido", 2003:1) seguida por las vacaciones de medio período en julio, constituyeron limitantes importantes ya que acortaron significativamente el tiempo disponible para llevar a cabo la parte del estudio que correspondía al ámbito escolar. Esta circunstancia nos obligó a

readecuar nuestras técnicas de investigación para maximizar el uso eficiente del tiempo en la escuela. Por esta razón, elegimos utilizar herramientas de la modalidad extensiva del método etnográfico que nos permitían "pasar cortos, pero numerosos, períodos con la población con la cual se trabaja" (Camacho, 1998:19).

En la escuela, realizamos entrevistas a los docentes, a los integrantes del equipo interdisciplinario y a administradores, utilizando principalmente entrevistas semiestructuradas para obtener información acerca del proceso de ingreso e inserción de los alumnos migrantes nicaragüenses en la escuela, las adecuaciones que hace la institución para trabajar con esta población, el rendimiento académico de estos alumnos, los problemas que enfrentan al insertarse en la comunidad y en la escuela, y las dificultades que tienen los docentes y el equipo interdisciplinario al trabajar con este grupo estudiantil.

La Directora de la escuela nos concedió permiso para asistir a aulas del primer ciclo y del segundo ciclo donde había una mayor concentración de alumnos migrantes nicaragüenses, durante los meses de abril a agosto del año 2003. Definimos horarios de observación y de entrevista en las aulas según la conveniencia de cada docente. Dentro de las posibilidades del tiempo, los miembros del equipo investigador intentamos brindar a la institución una colaboración voluntaria en el aula para establecer una buena relación con la institución y para facilitar nuestra inserción en el ambiente del aula con más naturalidad. No obstante, a causa de la huelga de los educadores, las posibilidades de esta colaboración se vieron afectadas por la reducción del tiempo de acceso a la escuela.

Los investigadores asistimos a actos oficiales de la escuela como la toma del poder estudiantil, el Día de la Anexión de Guanacaste y la Feria Científica. Realizamos sesiones de observación en el aula, en actos cívicos y en las áreas públicas de la escuela como los corredores y el comedor. De esta manera, fue posible observar la interacción de los alumnos migrantes nicaragüenses con sus compañeros costarricenses, con el personal docente y administrativo, y con el

entorno físico de la escuela. Tomamos apuntes durante cada sesión de observación y entrevista y, cuando fue posible y con el permiso del entrevistado, se grabó.

El poco tiempo disponible en la escuela y la necesidad de los alumnos y educadores de compensar el tiempo lectivo perdido, nos obligó a recurrir a la entrevista semiestructurada para recabar la máxima cantidad de información posible de los diferentes grupos de entrevistados. Los docentes accedieron a la entrevista en descansos entre sus clases y actividades y permitieron que sus alumnos nicaragüenses se ausentaran del aula por períodos cortos para colaborar con nuestra investigación.

Para lograr una mejor contextualización de la situación familiar en la cual se desenvuelven los alumnos migrantes nicaragüenses, intentamos establecer contacto con las madres, los padres o sus encargados por medio de la escuela. No obstante, debido a su poca asistencia a actividades y reuniones en la institución y a la poca respuesta que se logró por parte del alumno para una posible visita al hogar, fue necesario buscar contacto con las familias por medio del EBAIS de la comunidad.

Establecimos contacto con los miembros del equipo interdisciplinario del EBAIS de la comunidad y realizamos entrevistas estructuradas e informales con estos funcionarios. Este contacto permitió que los investigadores acompañaran a miembros del EBAIS a los hogares de los alumnos y facilitó el inicio de la relación con las familias. La mayoría de las entrevistas fueron hechas en los hogares de los entrevistados y algunas se realizaron en el EBAIS, mientras los entrevistados esperaban ser atendidos. Se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con la madre, el padre u otra persona encargada del alumno.

El objetivo principal de las entrevistas a los familiares y encargados fue describir la experiencia migratoria de la familia, la estructura familiar, su situación laboral y socioeconómica, sus impresiones de la escuela y de la educación en Costa Rica y en general, y las expectativas de estas familias para sus hijos a futuro. En el ambiente familiar, al contar con menos restricciones de tiempo, empleamos la observación del

hogar y las entrevistas no estructuradas para establecer una comunicación más fluida y de confianza con las madres, padres y encargados de los alumnos.

Un limitante del estudio fue la dificultad de ubicar a alumnos que habían abandonado sus estudios en la escuela y que se encontraran todavía en la comunidad de Guararí. Para establecer contacto con dos de los cuatro desertores, fue necesario contar con la colaboración del Sr. William Gutiérrez, miembro de un grupo religioso que organiza actividades con jóvenes de la comunidad. El tercer desertor se localizó durante una de las visitas realizadas a la comunidad. El cuarto caso se trató de un desertor que se reintegró a la escuela. Empleamos entrevistas informales con los desertores para recopilar información acerca de las experiencias de estos niños y adolescentes en la escuela y en la comunidad y, por ende, las razones por las cuales desertaron.

Realizamos un total de cincuenta y cinco entrevistas a alumnos, maestros y otros funcionarios de la escuela, familiares, desertores y funcionarios de instituciones públicas, para recabar las impresiones de estos actores con respecto a la experiencia educativa de los alumnos migrantes nicaragüenses. En el estudio de campo, empleamos diversos instrumentos (notas de campo, formularios de entrevistas, estadísticas, registro fotográfico, mapas y entrevistas grabadas) que sirvieron de apoyo para las entrevistas con miembros de la familia, la comunidad y la escuela.

Como acercamiento al paradigma cualitativo y algunas de sus técnicas, hicimos una interpretación de la información recabada por medio de la observación, las entrevistas y la investigación bibliográfica para contextualizar la problemática del alumno migrante nicaragüense e identificar los factores que promueven su deserción escolar y los que estimulan su permanencia en la escuela.

Capítulo 1

Comunidad y escuela: El entorno de los alumnos migrantes nicaragüenses

Se eligió a Guararí de Heredia como la comunidad para llevar a cabo la investigación sobre permanencia y deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses, dado que cuenta con una concentración de población migrante de Nicaragua cuya presencia está reflejada en la escuela de la comunidad. La inserción de estos alumnos en la Escuela Guararí y su posterior adaptación a ella, está relacionada en alguna medida con su entorno comunitario, lo que hace imprescindible la caracterización de la comunidad de Guararí.

Para ello, se intentó construir el panorama-ambiente a través de la identificación de las características de ese entorno como su ubicación, aspectos importantes de su geografía, demografía, desarrollo urbanístico y problemática actual. Las características de la comunidad corresponden al tipo de investigación que se llevó a cabo, lo que permitió realizar las notas de campo por medio de la observación.

También se visualizaron las estructuras que conforman los diferentes niveles o dimensiones de la comunidad en estudio y de su sujeto, partiendo de los datos estadísticos de varias fuentes: INEC, Municipalidad de Heredia, EBAIS y el Diagnóstico Institucional. Así, después de analizar los datos, se obtuvo un panorama de la comunidad cuyos resultados serán verificados en los subsiguientes capítulos a través del estudio de campo.

Los resultados dan cuenta de que el entorno comunitario del alumno es muy dinámico y mezcla una serie de elementos, entre ellos los esfuerzos institucionales costarricenses, como parte de las estrategias de inserción para los estudiantes migrantes como contrapeso a la marginalidad en que viven miembros de esta

comunidad y su bajo nivel socioeconómico. Posteriormente, se ubicó a estos alumnos en el ambiente escolar y se describió la escuela, partiendo de la documentación disponible del Ministerio de Educación Pública y de informaciones suministradas por la Dirección de la escuela. De esta manera, se inicia el abordaje de los factores que influyen en la permanencia y deserción. Por lo tanto, este capítulo está dedicado esencialmente a ubicar al sujeto de estudio en su entorno comunitario y escolar.

Aún cuando otros grupos migrantes han jugado papeles importantes en la sociedad costarricense a lo largo de la historia, las migraciones recientes de nicaragüenses han generado un mayor impacto en el país receptor por la magnitud de este grupo. En el Censo del año 2000, la población migrante con más de seis meses de vivir en Costa Rica circundaba las 237.000 personas (Morales y Castro, 2002:8).

Los efectos de la crisis económica en Nicaragua en los años noventa se ven reflejados en una mayor presencia de este grupo migrante que pasó de constituir el 52% del grupo total de extranjeros en el país en 1984 a formar el 73% en 1997 (Proyecto Estado de la Región, 1999:367).

Como ya hemos destacado, las oleadas migratorias más recientes de nicaragüenses hacia Costa Rica se pueden clasificar fundamentalmente como migración laboral. La búsqueda de mejores oportunidades de empleo ha llevado a un aumento importante en la población migrante nicaragüense en Costa Rica en años recientes. En los tres años comprendidos entre 1997 y el año 2000, esta población aumentó de un 4% de la población total en Costa Rica a un 6%. Esto significa que este grupo migrante está creciendo a una tasa anual de alrededor de un 18%, mientras que la población costarricense crece a una tasa anual de un 1,6% (Trejos, 2002:5).

No obstante, estas cifras no comprenden la presencia total de este grupo migrante en territorio costarricense, ya que ningún país de la región centroamericana

ha logrado estimar adecuadamente la cantidad de migrantes indocumentados (Proyecto Estado de la Región, 1999:366).

Como se argumentó en el capítulo precedente, la migración nicaragüense hacia Costa Rica y su posterior ubicación en determinadas zonas geográficas, (los cascos centrales de las ciudades costarricenses y principalmente de aquellas que carecen de un control urbano), dan cuenta de la existencia de una problemática social en la que elementos geográficos, sociales y económicos se conjugan para convertir esta comunidad, entre otras, en el lugar idóneo para recibir a migrantes. Su inserción en la comunidad de Guararí se da en condiciones, como veremos más adelante, algo ventajosas para ellos pero, al mismo tiempo, difíciles.

En los últimos años, se genera un tipo de flujo migracional íntimamente ligado a la geografía entre el país receptor¹ y el emisor, pues ambos países son limítrofes y se localizan en América Central. Estas características geográficas aunadas a los factores de expulsión de Nicaragua y de atracción en el caso de Costa Rica han generado un flujo migracional constante.

El hecho que Costa Rica sea un país receptor no se apoya solamente en las condiciones geográficas, sino en que el país ha logrado uno de los niveles de desarrollo humano más altos en América Latina. Este desarrollo en conjunto con la democracia costarricense constituyen factores importantes que han llevado a Costa Rica a convertirse en uno de los principales polos de atracción de migrantes en la región latinoamericana (Conferencia Hemisférica sobre Migración Internacional, 2002:1).

Dentro de esta dinámica de desarrollo social costarricense, algunas políticas importantes llevadas a cabo en los últimos años en diversas áreas han contribuido

¹ Costa Rica limita al norte con Nicaragua, al sur con Panamá, al este con el Mar Caribe, al oeste con el Océano Pacífico. Está ubicado entre la coordenada geográfica 10 00' 00 latitud norte y 84 15' 00 longitud oeste con una anchura máxima de noroeste a sureste de 464 Km. Su territorio es de 51100 Km² y su extensión marítima es de 589682 km² lo que significa aproximadamente unas once veces su territorio continental. Su estructura político-administrativa está conformada por siete provincias: San José, Alajuela, Cartago, Heredia, Guanacaste, Puntarenas y Limón, con ochenta y un cantones.

con el mejoramiento de las condiciones para asegurar una mejor y mayor calidad de vida. Como ejemplo de ello tenemos que en el área educativa, la introducción de programas de informática educativa, la enseñanza generalizada del inglés y el incremento en los tiempos lectivos en las escuelas y colegios generaron la instalación de equipos nuevos y la construcción de una infraestructura adecuada y una visión más amplia del espectro educativo. Sin embargo, no por ello, se han salvado todos los obstáculos, pues es un sistema en constante evolución.

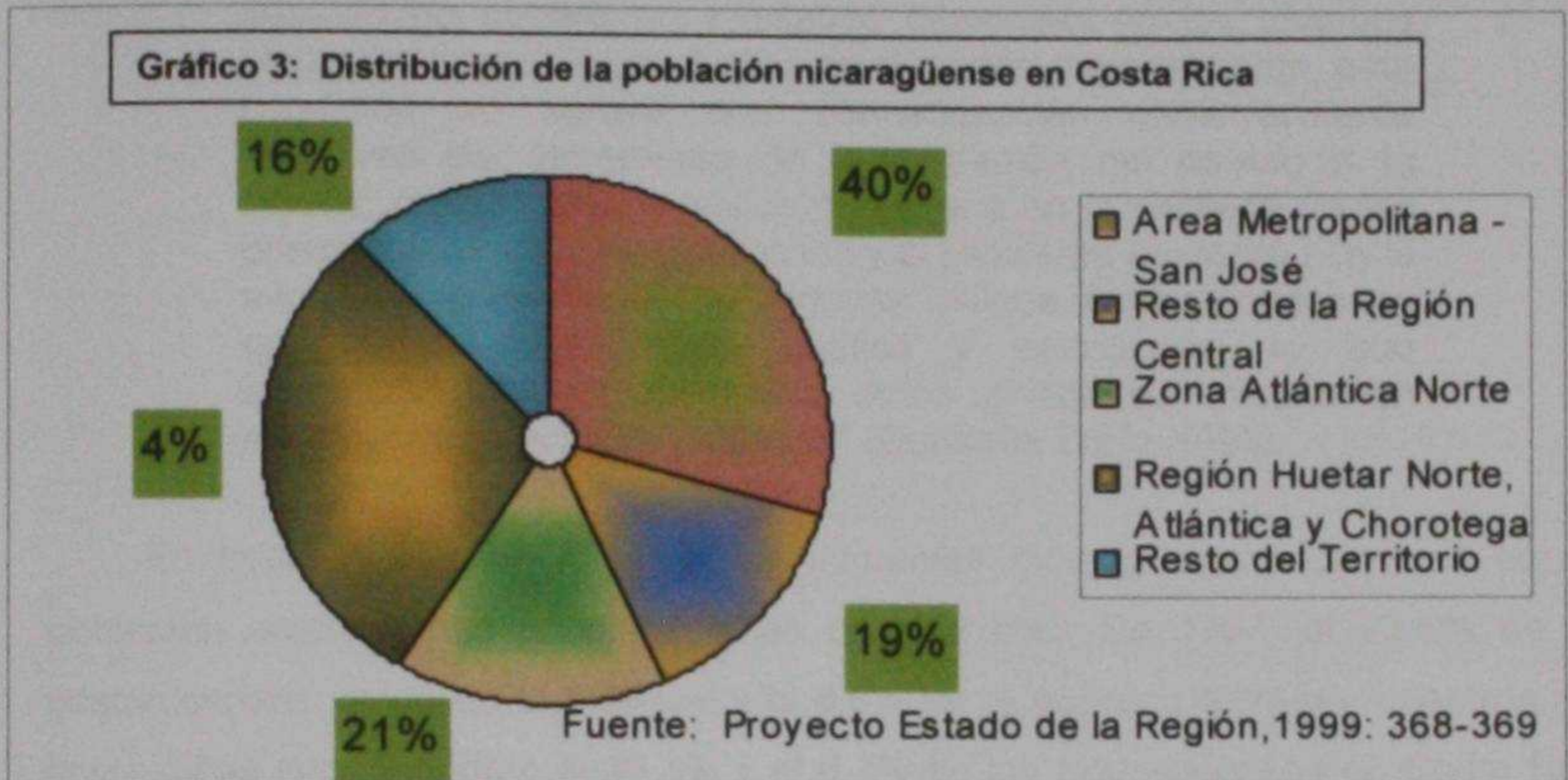
En todo caso, los nicaragüenses, al ingresar a Costa Rica, se encuentran con una serie de diferencias entre este país y el suyo. Éstas están relacionadas con el poco dinamismo de la producción y las pocas oportunidades de trabajo existentes en Nicaragua, contrastados con la infraestructura y el nivel de vida con que cuentan los costarricenses². Por ello, los logros sociales que ha alcanzado Costa Rica, contribuyen a una relativa estabilidad social y propician, en alguna medida, la incorporación paulatina en algunas zonas del país de los migrantes nicaragüenses, quienes se benefician de la infraestructura desarrollada en diferentes áreas, incluyendo educación y salud.

Por otro lado, Acuña y Olivares señalan que la población nicaragüense que participa actualmente en este tipo de migración proviene de estratos socioeconómicos de bajo nivel. Al cruzar la frontera con Costa Rica, sus opciones para radicarse en este país se concentran primordialmente en el Valle Central, Zona Atlántica y Norte (Acuña y Olivares, 1999:4-6).

Concretamente, la población migrante nicaragüense tiende a concentrarse en el Área Metropolitana de San José donde en 1997 se encontraba el 40% de este grupo y un 19% en el resto de la región central; el 21% residía en la Zona Atlántica y Norte;

² Entre las cifras que el PNUD contempla para establecer el índice de desarrollo humano de cada país, vale la pena destacar el porcentaje de población que vive con menos de \$1 por día que se ubica en el 6,9% para Costa Rica y en el 82,3% para Nicaragua. El acceso a medicamentos básicos es de una cobertura superior al 95% de la población costarricense, mientras que entre el 0% y el 49% de los nicaragüenses gozan de este beneficio. El analfabetismo afecta al 4,3% de los costarricenses y al 33,2% de sus vecinos. Estos elementos redundan en una expectativa de vida que se ubica en 77,9 años para el país receptor de migrantes nicaragüenses y 69,1 años para el país expulsor (PNUD, 2003: Costa Rica – Nicaragua:1).

el 4% en las regiones Huetar Norte, Huetar Atlántica y Chorotega; el 16% restante de la población migrante se encuentra dispersa en el resto del territorio nacional (Proyecto Estado de la Región, 1999: 368-369). (Véase gráfico #3.)



Los migrantes que deciden radicar en la Gran Área Metropolitana (GAM) se catalogan como "migrantes asentados", concentrándose una gran mayoría en dichas zonas e integrándose a comunidades urbano-marginales, aunque también se han ubicado asentamientos en las zonas rurales (Acuña y Olivares, 1999:4-6). La posibilidad de encontrar empleo, principalmente en los sectores de servicios como en la vigilancia, construcción y el servicio doméstico atrae a esta población al Valle Central, mientras que las otras regiones ofrecen oportunidades en las labores agrícolas. No obstante, las épocas de cosecha de productos como el café y la caña de azúcar atraen a los migrantes establecidos en el Valle Central hacia otras partes del país en forma temporal, dándole a esta población un carácter móvil e inestable.

La baja condición socioeconómica de estos migrantes y su incorporación al mercado laboral como mano de obra poco calificada los obliga a ubicarse en comunidades urbano-marginales. De esta manera, la migración juega un papel en la formación de anillos de miseria. Como destaca Arnoldo Quesada Lobo, Costa Rica:

"...enfrenta en un plano económico y social, situaciones que lo obligan a reconsiderar los programas y estrategias para el desarrollo socioeconómico y en particular para el desarrollo de sus recursos humanos, procurando otorgarles mayores capacidades humanas para su movilidad social y para enfrentar la crisis de las décadas anteriores, pues el modelo económico seguido no generó un equitativo desarrollo en los diversos sectores ni propició resultados equilibrados regionalmente, esta condición se agrava con consecuencias particularmente negativas del incremento de la migración del campo a la ciudad, produciéndose anillos de miseria en la periferia de las principales provincias y cantones y el problema empeoró con la migración proveniente de algunos países centroamericanos que sufren inestabilidad política y económica, lo que incrementó considerablemente estos anillos de miseria en nuestras cabeceras de ciudades" (Quesada Lobo, 1993).

En estos anillos de miseria, los migrantes nicaragüenses conviven con la población costarricense en condiciones de pobreza. En 1997, el 23,6% de los costarricenses vivían en la pobreza y el 6,6% en la pobreza extrema, mientras que estas cifras correspondían al 26,3% y al 6,7% de los nicaragüenses en Costa Rica. En cuanto a la cobertura del seguro social, los nicaragüenses se encontraban en mayor desventaja ya que el 43,6% no estaban asegurados contrastado con un 17,1% de los costarricenses (Proyecto Estado de la Región, 1999:371). Como se observa, las dos poblaciones comparten la vulnerabilidad socioeconómica, aunque el nicaragüense se encuentra en mayor desventaja en cuanto a su acceso a la seguridad social.

Además, por su condición de analfabetismo y su bajo nivel económico, las personas que habitan los anillos de miseria tienen dificultades para consolidar un trabajo estable, para integrar una familia y para satisfacer sus necesidades mínimas básicas tales como el vestido, la alimentación y la vivienda. Al enfrentar la realidad de las condiciones de vida predominantes en estos espacios, muchos padres y madres sufren de una serie de alteraciones que los someten a un alto grado de tensión emocional. Esto a su vez induce a una serie de comportamientos como el maltrato físico y psicológico de la familia, el consumo de alcohol o drogas, la prostitución y los actos delictivos. Esta situación va absorbiendo a toda la familia,

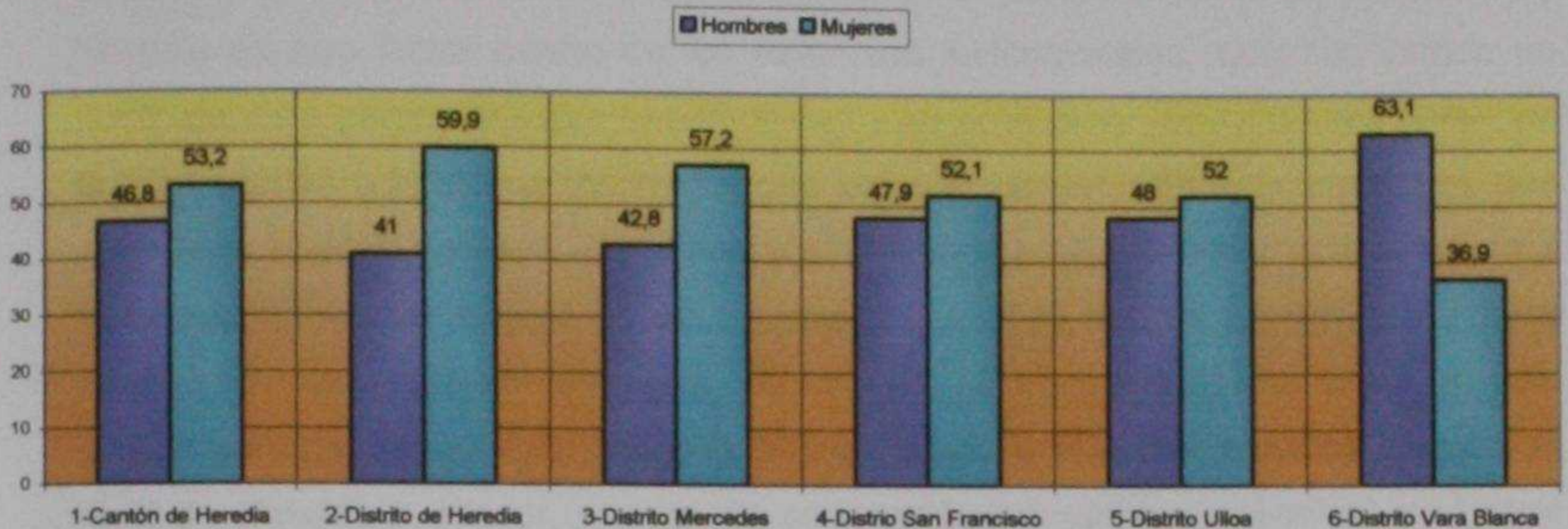
incluyendo a los niños y niñas que no siempre asisten regularmente a la escuela (Diagnóstico Institucional).

Por tanto, caracterizamos la comunidad en estudio dentro de un espectro geográfico, social y económico amplio, para señalar los rasgos fundamentales que atraen a este grupo migracional en particular hacia ciertas zonas de Heredia. En su mayoría, éstas tienen un desarrollo urbanístico particular, pues poseen zonas no urbanizadas, propicias para la construcción y levantamiento de ranchos sin necesidad de un título de propiedad, tal como sucede en las cuencas de los ríos. Dentro de esta caracterización, observamos que el casco central de Heredia está cruzado por una variedad de ríos como el Virilla y el Bermúdez, cuyos afluentes -el Pirro, Quebrada Guararí, Burio y Quebrada Seca- se encuentran altamente contaminados. En el caso del río Bermúdez, se depositan desechos de la producción del café, principal producto de la zona de Heredia. Estos ríos toman importancia dentro del contexto de esta investigación, debido a que en las cuencas del río Pirro se asienta una gran cantidad de población marginada, en la que se encuentra familias nicaragüenses (EBAIS. ASIS, 2002:1-80).

La población nicaragüense tiende a concentrarse más en el distrito de San Francisco, que es una zona muy céntrica donde se ubica la comunidad de Guararí y los sectores que la rodean. Según los datos consultados, esta población migrante es mayoritariamente femenina, superando a los varones en poco más de 4 puntos porcentuales. (Véase gráfico 4.) La presencia femenina mayoritaria es una característica muy importante, pues como se verá más adelante en las entrevistas con los alumnos, las familias y los funcionarios de la escuela, hay una mayor presencia de mujeres en los hogares de estas familias.

Gráfico 4: Población nacida en Nicaragua que habita en la provincia de Heredia para el año 2000.

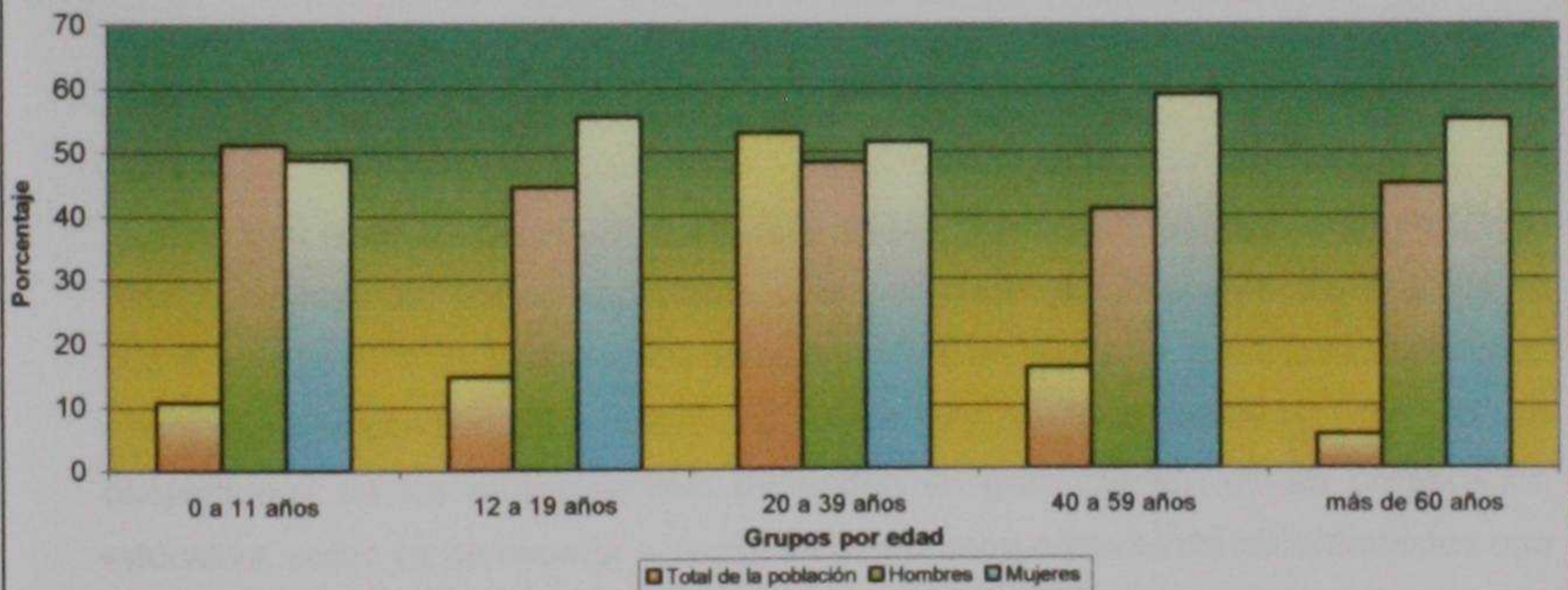
Hombres: 10.485 / Mujeres: 10.422



Fuente: INEC-2000. Tema 6. Población nacida en Nicaragua por sexo según provincia, cantón y distrito. CE-4.8

Por otra parte, se registra una mayoría de nicaragüenses en edad productiva, entre los 20 y 39 años, superando la mujer al varón en tres puntos porcentuales. En el gráfico #5, se observa que la presencia de jóvenes es también significativa y los que tienen edad escolar son aproximadamente una décima parte de la población migrante nicaragüense en el Cantón de Heredia (INEC, 2000: p. 5.6).

Gráfico 5: Población nacida en Nicaragua en la provincia de Heredia, cantón de Heredia: Hombres, Mujeres y Población Total por Grupos de Edad.



INEC-2000. Tema 6. Población nacida en Nicaragua por grupos de edad, según provincia, cantón y sexo. CE-5.6.

En la visualización de las características generales de la comunidad, la condición de asistencia a la educación regular de la población en la zona central de Heredia es otro factor dentro de los esfuerzos institucionales, que nos brinda un punto de vista particular sobre la comunidad y su población. Son más las personas que no asisten a la educación formal que las que asisten. En este caso, hay que considerar la edad y el sexo de la población. El porcentaje de mujeres que asiste a la educación formal supera al de los varones en tres puntos porcentuales; pero cuando se trata de la no asistencia, las mujeres siempre superan al varón en seis puntos porcentuales. Si dividimos el estatus educativo en tres grandes niveles, el nivel de primaria o inferior, el nivel de secundaria (académica o técnica) y el nivel superior (universitaria o parauniversitaria), una gran mayoría de la población se concentra en la primaria, seguida de la secundaria y, por último, de los niveles superiores. Esto demuestra que la población que asiste a la educación regular es relativamente joven. En cuanto a la población que no asiste, podría estar enmarcada ya dentro de la clase trabajadora (INEC, Cuadros de Educación, 2000:23.9).

El nivel educativo o de instrucción en el distrito de San Francisco es relativamente bajo con respecto a otros distritos de Heredia. Este bajo nivel es muy similar entre sexos y resulta preocupante, ya que la población es relativamente joven; por sus características socioeconómicas, a esta población le resulta imposible alcanzar una educación secundaria y superior a pesar de los esfuerzos institucionales.

El bajo nivel educativo de la mayoría de los nicaragüenses que viven en Costa Rica constituye un factor importante que limita sus posibilidades de salir de la pobreza. El 57,5% de la población de quince años en adelante, ha recibido seis años o menos de educación (Proyecto Estado de la Región, 1999:368-371). Por ello, las ocupaciones de los nicaragüenses dependen en gran medida de su preparación educativa, como es de esperar y según se comprueba a través de las entrevistas con los familiares de los alumnos de la Escuela Guararí. Además, el nivel de instrucción de los adultos es un factor que determina el tipo de empleo al que el nicaragüense puede aspirar en Costa Rica.

Los datos que aporta el INEC-Censo 2000 demuestran que la mayoría de los nicaragüenses se ubica en ocupaciones no calificadas, seguidas por la producción artesanal y la manufactura y, por último, la venta en locales y servicios directos. En las tres categorías ocupacionales ya mencionadas, el varón tiene mayor presencia que la mujer. Aun cuando la presencia nicaragüense en las demás categorías es muy pequeña, siempre destaca la población masculina como mayoritaria, exceptuando la categoría de apoyo administrativo donde la mujer supera al varón en 4 puntos porcentuales, como se ve en los gráficos No. 1a y 1b del Anexo 2.

A la vez, se identifican tres tipos de trabajo a los que se dedican los migrantes: propio, temporal y fijo. Los que tienen trabajo propio laboran como vendedores de productos como alimentos y ropa, como costureras, técnicos de radio y en algunas siembras de cultivos. Muchos consiguen empleos de temporada como en las cogidas de café, la siembra y recolección de algodón, maíz, frijoles y arroz, la corta de caña, trabajo en las bananeras, el cuidado de ganado, la construcción y trabajo en aserraderos. El grupo que tiene trabajo fijo tiende a concentrarse en labores como dependiente en una tienda, empleada doméstica, ama de casa, mecánico automotriz y soldador (Greenwood y Ruiz, 1995:95).

Se concluye, entonces, que esta importante presencia de mano de obra nicaragüense, no sólo se expresa en las labores agrícolas, sino que se manifiestan también en servicios personales, por lo que no sólo se limita a esas opciones de bajo nivel sino que existe un breve porcentaje de mano de obra calificada laborando en Costa Rica (INEC, 2000). En dichas labores, la presencia nicaragüense sobrepasa en poco más de seis puntos porcentuales a la de otras nacionalidades, evidenciándose de esta manera la preeminencia de los nicaragüenses como extranjeros con alguna ocupación, sobre grupos de otras nacionalidades. También, se destaca la presencia mayoritaria del varón con respecto a la mujer, en la población migrante, como se ilustra en los gráficos No. 2a, 2b y 2c del Anexo 2.

En 1997, la población nicaragüense de doce años en adelante, que participaba en actividades económicas, se distribuía de la siguiente manera: el 21,4% se dedicaba a la agricultura, el 23,8% a la industria y la construcción, el 20,5% al comercio, el 28,6% a los servicios y el 5,7% restante a otras ramas (Proyecto Estado de la Región, 1999:368).

Otro dato revelador, una vez verificada la presencia nicaragüense como grupo mayoritario extranjero dedicado a diferentes ocupaciones, es su condición de aseguramiento y el tipo de seguro social al que accede esta población. Si dividimos en dos grandes grupos los que están asegurados por algún tipo determinado de cobertura y los que no lo están del todo, el Censo nos demuestra que el 34% de la población migrante nicaragüense ocupada que se encuentra registrada, goza de cobertura del seguro social costarricense, mientras que el 17% no disfruta de ninguna protección en esta área (INEC, 2000:C02-10).

Cabe destacar que los resultados obtenidos del análisis del censo del año 2000 tomaron en cuenta solamente a los extranjeros censados, es decir, aquellos migrantes que cuentan con documentos.

La contextualización de estas condiciones sociales, educativas y económicas nos permite una comprensión del entorno social en el cual se desenvuelven los alumnos migrantes nicaragüenses y su repercusión en la permanencia y deserción en el ámbito escolar.

1.1 La comunidad de Guararí

La comunidad de Guararí se ubica en el distrito San Francisco del Cantón Central de la provincia de Heredia. Está delimitada por el este con la carretera de Heredia a San José, entre Miraflores y Los Lagos; por el oeste, con el cantón de Ulloa; por el sur Los Lagos y Ulloa; y al norte, la Urbanización Bernardo Benavides y

Heredia Centro. Esta comunidad tiene comunicación por dos carreteras, una por la ciudadela Benavides y la otra por la ciudadela Esperanza y el Guayabal. Una calle comunica Guararí con Los Lagos. Según estudios poblacionales realizados en el área por el Equipo Básico de Atención Integral en Salud (EBAIS) de Guararí, en cuanto a salud, se atiende a 19 localidades, las cuales están conformadas por los siguientes sectores: Los Lagos³, Nisperos III⁴, Guararí⁵.

Para comprender las condiciones actuales de esta población, es importante conocer los orígenes de la comunidad de Guararí. Antes de que se diera la urbanización de los sectores, la mayoría de los terrenos estaban ocupados por grandes extensiones de cafetales, los cuales definían una división natural entre la capital y el centro de la provincia de Heredia. Con el desarrollo urbanístico, se fue formando el poblado de Los Lagos, donde se establecieron los primeros servicios de salud (EBAIS. ASIS, 2002:1-80). Un grupo de aproximadamente 100 familias costarricenses invadieron los cafetales al norte de Los Lagos, propiedad que pertenecía al INVU, y que se consideraba inadecuada para la construcción. Sin embargo, en el periodo 1986-90, el proyecto de Guararí se consolidó como una comunidad semi-urbanizada.

La comunidad de Guararí es asistida por un EBAIS⁶ que se encarga de realizar una serie de estudios sobre la comunidad principalmente en la dimensión de la salud. Empero, el documento elaborado por el EBAIS con base en el estudio de la comunidad, el ASIS, da cuenta de las características principales de la comunidad. Este documento destaca que la población es, en un cincuenta por ciento, marginal o

³ Lagos I, Lagos II y La Granada.

⁴ Conocido como La Milpa: Milpa Centro, Cuenca Este, Cuenca Oeste y Cuenca Sur.

⁵ Nisperos I y II, Carao, Lillian Sánchez, Laurel, Napoli, Plan Piloto I, Navar, Paulino Mora, Roble, Bajo Los Lagos, Villa Paola, Calle Tropical, Radial Sauces, Los Sauces, Pamela, La Lucía, Pájaro Tropical y Proyecto Ilusión.

⁶ Los Equipos Básicos de Atención Integral en Salud buscan "mantener y fortalecer los principios de universalidad, solidaridad y equidad" por medio de la "atención integral y continua de la salud de las personas y el ambiente" enfocando no sólo el individuo, sino la familia y la comunidad. El EBAIS cuenta con un mínimo de un médico general, una auxiliar de enfermería, uno o varios técnicos de atención prioritaria y un equipo de apoyo constituido por un trabajador social, un nutricionista, un médico de familia, una enfermera general, un odontólogo, un farmacéutico y un microbiólogo (Consejo Social de la Segunda Vicepresidencia de la República, Administración Figueres-Olsen, 1996: 33).

sea, de escasos recursos económicos. No obstante, se ha desarrollado como una zona urbanística con una cobertura de los servicios por encima del noventa por ciento. Una parte relativamente pequeña de las viviendas se encuentra en mal estado. Hay tres tipos de eliminación de excretas: cloaca, letrina y tanque séptico. La mayoría de los habitantes de la zona tienen casa propia. Destaca también que alrededor de un 21,6% de los hogares son jefeados por mujeres y que el 30% pertenecen al tipo de "familia extendida", entendida como la convivencia de varios miembros y sus parejas, incluyendo a familiares más lejanos como sobrinos o cuñados.

Al caracterizar a la comunidad como urbano-marginal, se observa la preeminencia de viviendas pequeñas habitadas por un alto volumen de personas, lo cual provoca condiciones de hacinamiento. Estas condiciones generan situaciones difíciles de violencia intrafamiliar y abusos. Según el ASIS, se produce el hacinamiento porque los hijos se casan o viven en unión libre en la misma casa de los padres, o conviven otros agregados como abuelos y sobrinos. Aclara que, cuando el INVU construyó algunos de los caseríos, no se eliminó el rancho del patio, lo cual contribuyó al incremento poblacional. El ingreso de nicaragüenses es otro aspecto que ha contribuido a aumentar la población, concluye el documento (EBAIS. ASIS, 2002).

La comunidad de Guararí no se ha eximido de recibir un flujo migracional constante de nicaragüenses en años recientes. En una nota solicitada a un ATAP por la socióloga Gloria Sáenz, funcionaria del EBAIS de Guararí, se le comunica que para la fecha del 28 de agosto del 2001, unas 1994 personas entre niños y adultos (el 11,7% de la población) son de nacionalidad nicaragüense con respecto al total de la población, calculada en 18.000 habitantes. Agrega que los datos no son exactos, pues "es una población en constante movimiento inmigratorio por lo que el dato puede sufrir variaciones constantes" (Zamora, 2001:1). Según el ASIS, las poblaciones nacional y extranjera son atendidas sin documentos, se toman como indocumentados por igual y "no se lleva ningún registro, que nos demuestre el

número y porcentaje de población extranjera, aunque existe un gran número de nicaragüenses indocumentados que son atendidos" (EBAIS. ASIS, 2002:86).

El nivel de desempleo en la comunidad ronda el 7,66%, lo que significa un problema grave pues estas familias cuentan con pocas fuentes de ingreso, lo cual afecta la capacidad de llenar las necesidades primarias de sus miembros. Dentro de las actividades económicas locales se pueden citar el predominio de pequeños negocios de comercio y servicio de tipo microempresarial formal e informal, tales como pulperías, salas de belleza, bazares, taquerías, verdulerías, pequeños supermercados, restaurantes, cantinas y bares, entre otros. Éstos son atendidos por los dueños y, en particular, por mujeres.

El ASIS destaca que en Guararí no existen fuentes de trabajo temporal con utilización de mano de obra extranjera. Por lo tanto, la mayor parte de las personas que trabajan lo hacen fuera del barrio. En épocas de cosechas de café, éstas se convierten en fuentes de trabajo ya que se contrata mano de obra para la recolección. Según la valoración socioeconómica del área hecha por el EBAIS, los padres requieren que sus hijos menores de edad trabajen, especialmente cuando la familia tiene muchos miembros o cuando la figura paterna está ausente. Es importante destacar que, entre las actividades que ejercen estos migrantes, además de las actividades agropecuarias y de servicios, algunos laboran como oficinistas y funcionarios del sector salud entre otros (EBAIS. ASIS, 2002).

Otra característica de este poblado es su entorno violento; esto es, que se señala la existencia de problemas en las diversas comunidades que conforman Guararí, su división social, el tráfico y consumo de drogas, la delincuencia juvenil, la prostitución infantil y de adultos, la falta de oportunidades de trabajo a causa de la baja escolaridad de los padres y, en general, los problemas que derivan de estas circunstancias (Cruz Cruz, 2002). Se percibe una inquietante inseguridad y un grado de agresividad que imprime a la comunidad un carácter particularmente inestable.

El ASIS hace referencia a las relaciones que se establecen entre los individuos de la comunidad. Al hacer mención de la violencia doméstica, asegura que no son muchas las denuncias en ese sentido, pues se tiene temor por las represalias. Empero, se manejan cerca de 24 casos en el área, por lo que el comité del niño agredido da seguimiento y levanta un registro de las denuncias. En cuanto al consumo de alcohol y drogas, los datos son pocos aunque sí se recolecta información por medio de entrevistas a líderes comunales que no lo denuncian por temor. Hay tres cantinas en el área, y se observa que los niños consumen regularmente alcohol y cigarrillos, siguiendo el ejemplo y los patrones de conductas de los adultos que los rodean. No hay una autoridad competente en el área que ayude a controlar dicha problemática, afirma el documento.

Sin embargo, dentro de los movimientos sociales que se perciben en la comunidad, hay una serie de actores sociales organizados en diversos grupos que se esfuerzan por participar de forma significativa dentro del proceso de construcción colectiva. En el interior de las localidades, se distinguen varios comités comunales que cuentan con líderes que buscan satisfacer las necesidades del sector⁷. Estos grupos enfocan principalmente la vivienda, con el propósito de asentar a sus vecinos. Mantienen el lema de aprovechar el esfuerzo conjunto desde sus particulares intereses. (EBAIS. ASIS, 2002).

El área en estudio cuenta con servicios de atención integral, donde el Ministerio de Salud tiene localizada una sede administrativa en el Sector Guararí que da servicios exclusivamente a niños de 6 años por medio de un CEN-CINAE, y mantiene en operación dos EBAIS (Milpa y Guararí) con los servicios administrativos de apoyo. No existe ningún hogar de ancianos, aunque sí hay una iniciativa desde 1998 que no ha logrado sus frutos por carecer de presupuesto. En cuanto a guarderías, éstas no

⁷ En cuanto a las organizaciones comunitarias, entre otras se pueden mencionar los comités de nutrición y las juntas de educación en cada centro educativo; la asociación de desarrollo o de vivienda en la Milpa y la Radial; grupos religiosos que incluyen a grupos católicos, evangélicos y pentecostales; comités político partidistas que están más activos en tiempos de elecciones, entre otros. A la vez, se desarrollan dentro de esta comunidad una serie de proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida de la población; incluye una gran variedad, desde grupos de ayuda para problemas con dependencias del alcohol y las drogas, hasta la participación de jóvenes y adultos mayores en diversas actividades de recreación y esparcimiento.

existen, por lo que los niños más pequeños son llevados donde familiares o amistades. No obstante, la comunidad cuenta con nueve hogares comunitarios, pues se infiere del documento que el número de jefas de hogar (trabajadoras) es elevado.

En cuanto a los espacios de recreación, el ASIS hace referencia a las áreas asignadas en Los Lagos que, como zona de urbanización, contó desde su principio con los espacios requeridos para el juego y el esparcimiento. Guararí ha tratado de cuidar aquellas zonas que se le asignaron para la recreación. Sin embargo, en La Milpa estos lugares han sido invadidos para levantar viviendas, lo que ha limitado el espacio para estas áreas libres.

El siguiente es un extracto de las conclusiones a las que llega el ASIS en cuanto a la relación existente entre las necesidades y los problemas de la comunidad de estudio:

“Los cambios que se producen a nivel mundial obligan al país a realizar cambios y ajustes necesarios para acentuar la calidad en la atención de salud (principio del EBAIS-ASIS). Algunos de los ajustes y limitaciones tienden a empujar a grupos cada vez más a los límites inferiores de los niveles de pobreza con un impacto sobre la salud de los individuos. En el Área de Salud hay caseríos de los sectores de la Milpa y Guararí que presentan características que favorecen la migración de grupos de personas de las zonas rurales hacia las urbanas, de bajas condiciones socioeconómicas que han venido aumentando en los últimos años, permitiendo también una invasión masiva de extranjeros indocumentados. El resultado de ello, es el incremento de los anillos urbano marginales que desde antes existían y esta migración ha terminado por aumentarlo gradualmente.

Como se ha indicado en el análisis de la comunidad a nuestro cargo en un altísimo porcentaje, conforma parte de estos anillos urbano marginales y se caracteriza por poco o ningún sentido de pertenencia al espacio-población que viven.

Por su cultura de existencia migran con gran facilidad a diferentes sitios precarios como las franjas hidrográficas llamadas radiales en la Milpa, lugares de alto riesgo en

temporada de invierno con exposición a riesgos naturales de tipo deslizamientos e inundaciones; estas personas presentan poco interés por elevar su nivel académico, parte de ellos, realizan labores precariamente remuneradas o entran dentro de la estadística de desempleados.

Son grupos de familias por población sumamente joven casados o en unión libre, mujeres solteras con gran cantidad de hijos, que conviven, a veces, con sus padres y hermanos, mujeres jefas de hogar, niños con gran deserción escolar para ayudar económicamente a su familia, todo ello unido favorece e incrementa el hacinamiento. Todo este estilo de vida de poco o escaso ingreso, bajo nivel educativo, induce a adquirir hábitos y costumbres que no pueden ser sostenidos por sus pobres ingresos, generando una alta presión emocional, con devaluación de la imagen ante sí mismo, ante su familia y sociedad.

Presos fáciles de estas condiciones inician muy tempranamente el uso y abuso de sustancias como el tabaco, alcohol y hasta las drogas, situación que agrava su precaria situación. Todo ello aumenta paulatinamente trayendo como efecto la desintegración familiar, la promiscuidad, la prostitución, la violencia, el robo y la venta de drogas, constituyéndose los tres últimos, con el tiempo, una manera de generar ingresos aceptada dentro del círculo social en que se desenvuelve.

Los hijos abandonados por sus progenitores y sin supervisión de nadie, vagan por las calles sin orientación, copian ejemplos de personas cercanas a ellos y desertan con facilidad de los centros educativos, la alta deserción termina favoreciendo el círculo vicioso incrementando el consumo de drogas, violencia, inseguridad ciudadana, los traumas emocionales producto de las agresiones así como los embarazos no deseados, tanto de las mujeres adultas como adolescentes.

Las viviendas varían desde las casas formales con buenas condiciones hasta ranchos contruidos con materiales de desecho. La mayoría de las casas formales fueron construidas por empresas urbanizadoras como en Los Lagos, proyectos gubernamentales de interés social como en sectores de Guararí y centro de La Milpa son pequeñas pero con condiciones bastante adecuadas.

Estas comunidades cuentan con los servicios básicos de agua potable, luz eléctrica, recolección de basura. Sus calles principales están pavimentadas algunas en malas condiciones

y con pobre mantenimiento. Buen servicio de transporte público y privados (gran cantidad taxis piratas) estos últimos en regular condición. Buen servicio de recolección de basura por la municipalidad..." (EBAIS. ASIS, 2002: C-1.2, Relaciones y problemas, páginas 108, 109, 110 y 111).

Según expresa el EBAIS por medio del ASIS, la comunidad de Guararí y sus alrededores requiere de una gran inversión en recursos humanos e infraestructuras, de un cambio de mentalidad por parte de los usuarios de estos servicios y de la "participación social activa en un proceso de auto construcción" (EBAIS. ASIS, 2002).

Es dentro de este contexto conflictivo que se desarrolla el alumno migrante nicaragüense. Con el anterior análisis, la presente investigación ha pretendido definir los factores que están causando distorsiones en la permanencia y los factores que están motivando a la deserción de este alumno a partir de uno de sus entornos: el comunitario. De acuerdo con la autora Villalobos Hernández, "todo estudiante es un potencial desertor, en tanto mantenga una situación de inestabilidad generada en el medio en que se desarrolla y que lo puede estar induciendo paulatinamente a no continuar" (Villalobos Hernández, 1994:45).

1.2 La Escuela Finca Guararí

Una vez delineado el entorno comunitario, toca ahora referimos a la Escuela como un elemento de mediatización entre la familia y la comunidad, contribuyendo a la educación de los niños migrantes. La Escuela Finca Guararí conocida más comúnmente como Escuela Guararí, pertenece al Circuito 02 del Ministerio de Educación Pública. Esta institución ofrece los niveles de preescolar, I y II ciclos y aula integrada. Por su carácter urbano-marginal y su ubicación en una comunidad receptora de migrantes nicaragüenses, esta escuela está integrada a programas específicos⁸ que enfrentan la problemática de una población de bajos recursos

⁸ Estos programas son el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (PROMECUM), el Programa de Ampliación de la Capacidad del

socioeconómicos y una presencia importante de migrantes. Se constató mediante visitas a la Escuela y por medio del ASIS que la Escuela Guararí tiene tres aulas de educación abierta y dos aulas integradas, mientras que la Escuela Nuevo Horizonte en la Milpa cuenta con dos aulas integradas y la Escuela Los Lagos no cuenta con ninguno de estos servicios de educación especializada.

La Escuela Guararí cuenta con una infraestructura adecuada que permite ofrecer a los educandos un espacio tranquilo, cómodo y seguro. Esta infraestructura incluye amplias áreas verdes, una cancha de baloncesto cementada con cuatro aros y una gradería para espectadores. Actualmente se está edificando el gimnasio de la escuela en esa misma cancha. En cuanto a la protección de la institución, hay un portón a la entrada, vigilado por un guarda, que permite el control de salidas y entradas de alumnos, funcionarios y visitantes; también cuenta con una malla con alambre navaja en su parte superior que rodea la institución. En general, la infraestructura pareciera estar muy bien ordenada y limpia. El comedor está bien acondicionado con mesas de cemento enchapadas con cerámica. La biblioteca cuenta con un amplio espacio y una sala de audiovisuales.

La dinámica que se manifiesta a través de los datos aportados por la Escuela Guararí, en lo que se refiere a su ordenamiento estructural, da cuenta de la diversidad de aspectos que la modelan. Una cantidad adecuada de docentes y administrativos⁹ cubre las necesidades de aprendizaje de los educandos, con respecto a una variedad de problemáticas tales como la sobre-edad, repitencia y ausentismo. Aunado a esto, la estructura educativa cuenta con una serie de recursos que permiten la colocación de todo niño que ingresa a la institución y en especial de aquellos provenientes del extranjero en diferentes aulas diseñadas para

Sistema Educativo Costarricense en Comunidades Afectadas por la Migración Nicaragüense relacionada con el Huracán Mitch y el Programa de Aula Abierta.

⁹ 1988: 3 docentes y un director 2. 1990: se añadió un conserje. 1991: 13 docentes, 2 conserjes y el director pasó a director 3. 1992: contaba con 23 docentes, un profesor de educación física, 2 conserjes y un profesor de aula integrada. 1993: aumentó a 34, entre docentes y personal administrativo. 1994: se contaba con 27 códigos en I y II ciclos, 5 en kinder, 4 profesores de inglés, 2 en educación especial, 1 profesor de educación física, 4 conserjes, 1 guarda de seguridad y vigilancia, un psicólogo, un orientador y un trabajador social. (Síntesis de la Historia de la Comunidad, p.1-6).

cubrir problemas específicos. La falta de acceso a la educación está reducida a un breve porcentaje de niños entre los 7 y 13 años y existe una deserción paulatina de educandos conforme van llegando al sexto grado.

1.3 Programas específicos que inciden en la realidad en la cual se desarrollan los alumnos migrantes nicaragüenses

Como se acotó anteriormente, existen dentro de la Escuela en estudio, una serie de programas que se han diseñado para crear oportunidades de aprendizaje a aquellos estudiantes con problemas económicos y sociales inmersos en una comunidad urbano-marginal. Estos programas son el resultado de una política de Estado, para el desarrollo de oportunidades para aquellas escuelas que son consideradas de atención prioritaria. A raíz del flujo migratorio provocado por el Huracán Mitch, se implementó un programa de sensibilización para aquellas escuelas en las que se registró una matrícula importante de alumnos nicaragüenses.

Los autores Espinoza Prado y Hernández Campos en su escrito "Sistematización del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria -PROMECUM-", plantean que estas comunidades necesitan oportunidades reales para experimentar una verdadera movilidad social y mejorar su condición de vida para así salir de una desigualdad de oportunidades. PROMECUM se fundamenta dentro del Plan Nacional "Combate a la Pobreza" (periodo 1994-98), que presenta como prioridad y eje fundamental el mejoramiento de la calidad de la educación y vida de los niños y las niñas de las comunidades urbanas de atención prioritaria, enmarcadas dentro de algunas de las 16 zonas más pobres que tiene el país.

El PROMECUM es el producto de políticas educativas estratégicas que buscan responder a las necesidades de la población en procura de una atención integral de la población estudiantil de las áreas en atención prioritaria. Este programa, basado en la concepción del derecho a la educación para todos los niños, propiciaría una relación activa entre la escuela, las familias, las comunidades y las organizaciones

públicas y privadas, promoviendo la idea de igualdad y la reducción de brechas educacionales en la atención de la población escolar. Así, se plantea fortalecer la capacidad institucional en el campo psicoafectivo y pedagógico, apoyados en la coordinación interinstitucional estimulando el acercamiento entre los organismos locales, regionales y nacionales.

Para lograr las metas que se propone el programa, una de las iniciativas es que, por medio de estímulos (motivaciones y revalorizaciones permanentes) de carácter social y económico, se logre inculcar a los docentes la comprensión del mundo en que prestan sus servicios, de tal manera que desarrollen un enfoque preventivo y creen un currículo más acorde con las problemáticas psicológica, social y cultural de la comunidad en que se insertan (Espinoza y Hernández, 1997: 45).

La "circular del MEP 001-2003" del 28 del presente año advierte que si no hay educación, no hay desarrollo. Por este motivo, se han señalado las comunidades con menor índice de desarrollo social como prioritarias para impulsar mejoras en la calidad y las oportunidades de educación para todos. Ello permitirá mejorar el proceso integral del desarrollo humano y consecuentemente la condición económica y social de la comunidad educativa, y por ende, mejorar la calidad de vida. El programa¹⁰ pretende activar los mejores recursos, tanto humanos como materiales, en función de los niños más vulnerables a la pobreza. De esta forma, se otorgaría el derecho a la educación, que permitiría un sistema educativo acorde con los principios democráticos los cuales se visualizan como instrumento de desarrollo individual y social formando seres humanos más íntegros, contribuyendo al desarrollo económico, cultural y social del país.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Pública, en convenio con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), para el período 2001-2002 impartió un taller de capacitación al personal docente y administrativo de la Escuela Guararí, como parte del programa de educación, "Ampliación de la capacidad del

¹⁰ Promover una educación integral y holística, trabajar en equipo, diagnosticar las necesidades de la comunidad educativa, concertar con los diversos sectores e instituciones, mejorar la calidad de la capacitación.

sistema educativo costarricense en comunidades afectadas por la migración nicaragüense relacionada con el Huracán Mitch".

Se seleccionaron 330 escuelas con más de un 5% de la población estudiantil total y un mínimo de 14 alumnos migrantes para participar en el programa. El 50% de las escuelas seleccionadas se encuentran en condiciones de pobreza en el Gran Área Metropolitana. La otra mitad está distribuida en las áreas rurales, con mayor concentración en las zonas Huetar Norte y Huetar Atlántica. La escuela en estudio fue identificada como una institución con una cantidad importante de alumnos nicaragüenses y, por lo tanto, fue incluida en el programa.

Este programa enfocó y financió dos áreas fundamentales: infraestructura y educación. El componente de infraestructura contemplaba la construcción y reparación de aulas escolares y de baterías sanitarias y su respectivo equipamiento (Asociación Demográfica Costarricense, Barth y Díaz Pastén, 2000:1-7). En la Escuela Guararí, se construyeron cinco aulas bajo este programa (Cascante, 2003).

El componente de educación impulsó la dotación de material didáctico y la capacitación de funcionarios administrativos y docentes del Ministerio de Educación Pública que atendían a poblaciones con una alta incidencia de migrantes nicaragüenses. Por medio de este componente, se pretendía ayudar a solucionar los principales problemas que encuentra el alumno migrante para ingresar y permanecer en el sistema educativo costarricense. Este programa identificó cinco áreas que requerían de atención especial: diversidad e integración estudiantil, rendimiento escolar enfocando los aspectos de rezago, sobre-edad y nivelación, y admisión y matrícula. El objetivo final de este programa y sus actividades fue impulsar actitudes y prácticas libres de discriminación y xenofobia en los docentes para promover una convivencia más humana y enriquecedora con los vecinos centroamericanos (Asociación Demográfica Costarricense, Barth y Díaz Pastén, 2000:1-7).

Para la capacitación del personal de las escuelas escogidas por el programa, se emplearon módulos dedicados a sensibilizar a los funcionarios con respecto a la

condición de la población migrante y a promover su aceptación. Entre los módulos desarrollados destaca uno dedicado a la diversidad y a la integración cultural¹¹ y el módulo pedagógico¹².

Al enfocar la migración nicaragüense hacia Costa Rica específicamente, el módulo dedicado a la Diversidad y la Integración Cultural señala las causas históricas y estructurales de este fenómeno ya antes señaladas. Por medio de cifras, el módulo caracteriza algunos aspectos de la población migrante nicaragüense como su distribución etaria, laboral y educativa. En los datos estadísticos que ofrece, se evidencia que el 24,9% de los nicaragüenses son menores de 20 años; y que de la población nicaragüense ocupada, sólo el 20,5% tiene la primaria completa y el 11,8% ha completado la secundaria.

En un esfuerzo por provocar una mayor sensibilidad en los docentes y administrativos escolares, se incluyó en el módulo una descripción de las condiciones de vulnerabilidad de los migrantes nicaragüenses. Señala que sólo un 52,1% se encuentra asegurada, que un 40% de las personas que viven en precarios en el Cantón Central de San José son nicaragüenses, que el 58% viven en un cuarto, un tugurio o un rancho en Costa Rica, que el 69% de los trabajadores son jefes de hogar en Nicaragua, y que el ingreso promedio real disminuyó en las actividades laborales donde hay una concentración de mano de obra nicaragüense como la construcción y el trabajo doméstico (ADC, Barth y Díaz Pastén, 2000:23).

Como parte de los esfuerzos institucionales, también se ideó el Programa Aula Abierta, el cual fue inaugurado el 2 de marzo del año 2001 en 30 centros educativos, para atender a una población estudiantil de más de 600 alumnos. El objetivo

¹¹ Abrir espacios de diálogo con personal docente y administrativo del Ministerio de Educación Pública, que permita conocer y reflexionar sobre los fenómenos que han hecho forzosa la migración de grupos centroamericanos hacia Costa Rica, con la finalidad de facilitar una mayor integración cultural y promover la apertura, comprensión, respeto y solidaridad con los y las extranjeras que habitan nuestro país." (Asociación Demográfica Costarricense, Barth y Díaz Pastén, 2000:3).

¹² En el que se asignaron actividades de aprendizaje diseñadas para generar la reflexión y la discusión relacionadas con los diversos temas y estrategias metodológicas que los docentes podrían desarrollar e implementar posteriormente en su aula y en su institución educativa. De esta manera, se intentó estimular una

primordial de este programa es el de "Legitimar el derecho a la educación básica de niños y jóvenes excluidos del sistema educativo y en riesgo de deserción".

El programa de Aula Abierta enfoca como poblaciones meta a varios grupos de alumnos: estudiantes que permanecen en el sistema educativo pero que tienen 3 años más de la edad biológica que corresponde al grado que cursa; niños que han desertado el sistema escolar formal; niños que nunca ingresaron a la escuela; niños migrantes que no tienen la documentación necesaria para certificar su escolaridad aprobada; y niños que trabajan, independientemente de si son asalariados, y de si han permanecido en la escuela. El objetivo primordial del programa de Aula Abierta es lograr que estas poblaciones cursen y concluyan la educación primaria.

La implementación de este programa requirió de un proceso de inducción y capacitación de las autoridades regionales, los directores, los equipos de apoyo e interdisciplinarias y los docentes de las escuelas involucradas en el proyecto. Bajo este sistema educativo, el docente funciona como una guía del estudiante quien debe "contratar" su avance con el educador y así recibe la retroalimentación necesaria.

Esta innovación educativa combina el sistema formal con la educación abierta, estrategias presenciales con las de auto y mutua formación utilizadas en la educación abierta, y el apoyo colaborativo con las familias (MEP, Programa de Aula Abierta, 2002: 1-4). Al realizar nuestro trabajo de campo en la Escuela, visitamos en varias ocasiones el aula abierta de primer a tercer grado, donde observamos a los alumnos en su entorno. Estas visitas nos permitieron interactuar a través de dinámicas de grupo y entrevistas que mostraron a los alumnos muy satisfechos y con grandes deseos de superación.

Como vemos, a través de las instituciones de educación escolar que se encuentran en comunidades consideradas de atención prioritaria, y en el caso

especifico de la Escuela Finca Guarari, los anteriores programas permiten la apertura de espacios para que las comunidades y principalmente los niños de éstas, tengan acceso a la educación sin importar su origen o condición económica. Partiendo de que la educación es el motor del desarrollo, el docente como combustible esencial, debe estar en constante preparación para que pueda, dadas las condiciones particulares en las que se desempeña, ejercer su trabajo en unión con la comunidad y la familia y lograr articular los elementos necesarios para que un estudiante permanezca en la escuela y concluya sus estudios primarios en el tiempo necesario y a la vez estimularle para que continúe sus estudios en secundaria.

En los capítulos 2 y 3, se abordarán los factores externos e internos, respectivamente, que influyen en la permanencia o deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses en la escuela, teniendo como base el análisis descriptivo del entorno comunitario y escolar en el cual se desenvuelven.

Capítulo 2

Factores externos a la Escuela Guararí que influyen en la permanencia y deserción

La presencia y articulación de una cantidad determinada de factores en el mundo circundante de los alumnos migrantes nicaragüenses, podría incidir en su permanencia en la Escuela Guararí o su deserción. Este capítulo se centra en el análisis de información sobre estos alumnos fuera de la Escuela y de las personas que los rodean en el ambiente comunitario y familiar.

Se ha destacado que la permanencia de la población estudiantil costarricense enfrenta una serie de problemas relacionados con la falta de estímulo que no les permite continuar en las aulas. La permanencia del estudiantado migrante nicaragüense en la Escuela depende no solo de esos elementos, sino de otros relacionados directamente con su carácter de migrantes.

Para poder delimitar y comprender estos elementos, determinamos las regiones de origen de estos alumnos, su experiencia en Nicaragua, las razones que provocaron la migración de su familia, sus sentimientos hacia el país natal y su condición legal en Costa Rica como parte de su proceso migratorio. Contemplamos el entorno familiar, socioeconómico y laboral del niño migrante para construir un perfil que nos ayude a describir los factores de incidencia en la educación del niño y de cómo estos factores son absorbidos por el sistema educativo. La experiencia educativa de estos alumnos depende también, en alguna medida, del acceso que tiene esta población migrante nicaragüense a servicios básicos en la comunidad de Guararí. Para los efectos del presente estudio, se consideran estos elementos como factores externos a la Escuela que pueden influir en la experiencia educativa de estos alumnos.

Una vez recolectada esta información, nos centramos en el análisis de los factores externos al centro educativo que son producidos, no sólo por la migración, sino por las condiciones en que nuestro sujeto de estudio se desenvuelve, sus vivencias y sus lazos sociales. En las entrevistas, se investigaron áreas fundamentales de la vida del alumno las cuales incluyen el proceso migratorio que experimentaron, su condición de marginalidad, su estructura familiar y el acceso que tienen a servicios básicos.

En este capítulo presentamos y analizamos los resultados que arroja la investigación en cuanto a los factores externos a la escuela que influyen en la experiencia educativa de esta población estudiantil. Pretendemos plantear los resultados de nuestra investigación a manera de contribución al estudio existente acerca de esta población estudiantil. Esto con el fin de mejorar las posibilidades de que estos alumnos permanezcan en la escuela y concluyan sus estudios primarios como puerta hacia una mejor calidad de vida, evitando así las consecuencias individuales y sociales que implica la deserción escolar.

2.1 Proceso migratorio

Como señalamos en el Capítulo Introdutorio, la migración surge a raíz de la acumulación de acontecimientos que presionan la estructura de la sociedad expulsora hasta provocar la salida de grupos considerables de la población que son más vulnerables ante la falta de oportunidades de empleo y educacionales. Las condiciones de pobreza en las cuales los migrantes salen de su país determinan, en alguna medida, las condiciones marginales de su inserción en el país receptor.

Es importante destacar que, dentro del proceso migratorio, el acceso de la población migrante infantil al sistema educativo del país receptor y su habilidad para adaptarse a él influyen, de alguna manera, en su convivencia en Costa Rica y en la posibilidad de superar las condiciones marginales en las cuales se inserta inicialmente.

Las recientes migraciones de gran escala entre los diferentes países de las Américas, han sido provocadas básicamente por factores económicos o como reacción a los peligros que representan los conflictos políticos, incluidas las guerras o la violación de los derechos humanos (Dávila, 2001:1). Este fenómeno se atribuye a la crisis social y al caos político que surgieron como efectos de las políticas neoliberales y del período postguerra. El desempleo urbano y la pobreza llevan a los nicaragüenses a migrar; no obstante, otros factores importantes que generan la migración hacia Costa Rica son la proximidad fronteriza, los lazos tradicionales de familia y el comercio o contrabando (Valenciano y Zúñiga, 1996-1997:17).

La información recabada expone la cantidad de variables que inciden en la decisión de viajar que tuvieron las familias de los niños migrantes. Para los familiares o encargados de los niños, Costa Rica es la respuesta a una serie de problemas de índole económica y laboral. También señalaron como incentivos importantes para migrar las oportunidades de estudio para sus hijos, la atención médica que puedan recibir y la mayor estabilidad para sus familias, en contraposición con lo que les ofrece Nicaragua. Los niños son conscientes de las causas de su migración y de la esperanza que implica, para sus familias, migrar a Costa Rica.

Según Miguel Ángel Herrera, las presiones económicas nacionales y la globalización conducen a que un número cada vez mayor de personas emigre, en busca de ventajas económicas y sociales para sí mismos y sus familias. Las migraciones a escala internacional constituyen un tema de la mayor relevancia social y política en muchos países del continente americano, debido a las grandes diferencias económicas y a la convulsión política en algunos de ellos (Herrera, 2001:1).

Este autor afirma que la falta de implementación de una agenda social en el istmo, junto con las políticas macroeconómicas existentes, han llevado a que grandes sectores de la población emigren de sus países de origen. Las condiciones de trabajo y de vida que los migrantes nicaragüenses encuentran en Costa Rica

resultan, en la gran mayoría de los casos, en el rompimiento de sus vínculos con sus núcleos familiares, pues éstos permanecen en la comunidad expulsora.

El autor Herrera destaca que si bien la inmigración ha sido una constante en la región centroamericana, estos nuevos procesos migratorios son muy diferentes a los que ocurrieron en décadas anteriores. Además del volumen de la población migrante, también se ha incrementado la diversidad de ésta: campesinos y trabajadores urbanos, maestros y enfermeras, profesionales, jóvenes, mujeres y niños (Herrera, 2001:1).

2.1.1 Características de la población migrante

La procedencia social de esta población migrante es diversa: desempleados nicaragüenses de origen urbano de Matagalpa o Chinandega, que poseen alguna calificación técnica, comparten sus penurias con campesinos de Waslala o Jalapa. La pobreza ha motivado cambios en el patrón de movilidad geográfica de la población nicaragüense, señalando el agotamiento de la frontera agrícola. En el paisaje humano de esta población migrante, sigue siendo numeroso el contingente de jóvenes nicaragüenses que huyen por la falta de oportunidades educativas y laborales. También es notoria la presencia de las mujeres y su papel en el desempeño de las labores domésticas en Costa Rica (Alvarenga; 2001:1).

Se identifican cuatro regiones expulsoras de población migrante nicaraguense: Cuarta Región que incluye los departamentos de Granada, Masaya, Rivas y Carazo, de los cuales dos son fronterizos y todos se encuentran en situaciones socioeconómicas críticas; el Río San Juan, zona fronteriza caracterizada por sus problemas socio-económicos; la región de Nueva Guinea con una alta concentración de desmovilizados de la Resistencia Nicaraguense; y el departamento de Chinandega, zona donde la producción algodonera desaparece (Consejería en Proyectos para Refugiados Latinoamericanos, 1996:6).

Nuestra investigación muestra que, mientras las zonas expulsoras siguen incluyendo la franja fronteriza, éstas se han extendido a varias zonas en el norte. Alrededor de una tercera parte de los alumnos y familiares entrevistados provienen de lugares al sur de Managua como Masaya, Nueva Guinea, Rivas, Granada y Diriamba; la mitad provenían de lugares en el norte del país como Chinandega, Matagalpa, León, Puerto Corinto, Darío y Estelí; un grupo pequeño eran de Managua; y otro grupo de los alumnos no sabían dónde habían vivido en Nicaragua, ya que migraron cuando eran muy pequeños.

Según la Directora de la Escuela, Mayela Cruz, el origen rural o urbano de los alumnos migrantes nicaragüenses es un factor importante en su adaptación a la escuela. La Directora destacó que, en una conversación con un grupo de alumnos nicaragüenses acerca de su vida en Nicaragua, le explicaron que para ellos era difícil el cambio de vivir en una finca en una zona rural a ubicarse en un precario en Costa Rica, donde viven en un rancho en condiciones de hacinamiento (Cruz Cruz, 2003).

Aunado a lo anterior, el nivel educativo de los padres migrantes es bajo, ya que la pobreza extrema en la cual vivían en Nicaragua no les permitía estudiar. No obstante, se cree que los padres que tienen a hijos migrantes viviendo en Costa Rica o a hijos nacidos en Costa Rica podrían tener más posibilidades de superación profesional en este país que en Nicaragua (Valenciano y Zúñiga, 1996-1997:12).

Margarita Alvarado y Nasira Guacara, la trabajadora social y la orientadora del Equipo Interdisciplinario de la Escuela, respectivamente, destacaron que el bajo nivel de escolaridad de los familiares es un factor importante que influye en la deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses (Alvarado y Guacara, 2003). La Directora nos informó que, en un censo hecho por la Escuela en el 2002, encontraron que del 15% al 20% de los padres eran analfabetos y un porcentaje parecido no había terminado la primaria (Cruz Cruz, 2003).

Estas afirmaciones coinciden con los hallazgos de nuestra investigación: del grupo de familiares entrevistados, el 12% no cuenta con ningún nivel de escolaridad;

el 36% tiene sus estudios de primaria incompletos, el 22% logró terminar su educación primaria, el 18% tiene estudios de secundaria, con el tercer ciclo concluido.

Los padres de los alumnos tienen un promedio de diez años de vivir en Costa Rica, con tres años como mínimo y veintidós años como el máximo de tiempo. Esto indica que la mayoría del grupo de familiares entrevistados migró a Costa Rica a principios de los años noventa, con el inicio de la crisis económica en Nicaragua. El hecho que la mayoría de las familias se hubiera radicado en Costa Rica desde hace diez años en promedio, ayuda a explicar por qué la mayoría de los alumnos migraron jóvenes e ingresaron a la Escuela en una etapa temprana de la vida escolar, entre preescolar - ciclo de transición y segundo grado; mientras que un pequeño grupo entró a partir de quinto grado, recién migrados al país.

2.1.2 Adaptación a Costa Rica

La intención de los alumnos migrantes de continuar o interrumpir sus estudios primarios depende, en alguna medida, no sólo de su habilidad para integrarse a la comunidad sino de su capacidad para adaptarse al modo de vida en Costa Rica. Al migrar a Costa Rica, dejan atrás sus hogares y a sus familias y se enfrentan con nuevos retos en su país vecino. La migración conlleva un conjunto de patrones específicos en las relaciones e interacciones del migrante, distintos a los prevalecientes en su país. El paso súbito de un ambiente social y cultural a otro, plantea serios problemas sobre la capacidad de adaptación del migrante tanto individual como colectiva. En todo caso, la fuerza de trabajo migrante nicaragüense ha encontrado en Costa Rica una serie de condiciones que promueven su permanencia en el país (Herrera. 2001:1). Los alumnos bien expresan que sus familias se han venido para Costa Rica en busca de trabajo y mejores condiciones económicas.

De los alumnos entrevistados, la mitad señalaron que les hace falta Nicaragua, principalmente porque tienen familiares cercanos allí. "...me hace falta mis tíos, mis tías y mis primos", mencionó Karina Rodríguez (Rodríguez, 2003), "...me hace falta la casa era muy grande, podían jugar en el patio y habían muchos árboles, mi mamá me enseña las fotos", dijo Michelle Marina Salgado (Salgado, 2003).

Un pequeño grupo aclaró que les hace falta su país por sus familiares, pero que prefieren vivir en Costa Rica y regresar a Nicaragua de visita únicamente. Según el alumno Jordy Vicente Mayorga "me hace falta mi familia pero me gustaría ir de visita a Nicaragua, porque me gusta Costa Rica" (Mayorga, 2003). Por su parte, Elton Jhonatan Torres replicó "quiero ir a conocer a mi otra familia pero solo por un tiempo porque Costa Rica es muy bonita" (Torres, 2003).

Un tercio de los alumnos destacó que no le hace falta Nicaragua o no se acuerda de su país natal. Para la mayoría, Nicaragua sigue siendo necesaria por sus lazos familiares y, para la población migrante nicaragüense, es importante mantener fuertes vínculos con su país natal. Al ser la migración entre Costa Rica y Nicaragua de carácter fronterizo, regresar a Nicaragua en forma temporal es factible. Sin embargo, es evidente que un grupo importante se identifica más con Costa Rica que con su país de origen.

Al ser consultados de cómo se sentían en Costa Rica, con sólo una excepción los familiares señalaron que se sentían bien. Explicaron que al comienzo, adaptarse a Costa Rica fue difícil y en muchos casos las condiciones no eran las mejores; no obstante, con el tiempo han ido estabilizando su situación. Actualmente, su bienestar se debe principalmente a las oportunidades de empleo y al buen trato que reciben.

La madre de familia doña Sandra Reyes Estrada, mostró una mayor apertura hacia el contenido de la entrevista, dejando entrever su concepto de la realidad. Esta madre se expresó con mucha franqueza al abordar su estado legal, económico y sus limitaciones. Ella recibió una educación regular que llegó hasta el séptimo año de secundaria pero que continuó dos años más en un instituto donde obtuvo un diploma

de contaduría, el cual mostró sin reparo. Este título no tiene validez en Costa Rica y aún cuando la tuviera, no le sirve pues aquí le piden como mínimo el manejo de paquetes computacionales que ella no realizó, pues como hemos visto durante la investigación, es una de las grandes carencias del sistema educativo nicaragüense (Reyes Estrada, 2003).

La entrevistada trabaja durante las noches, y aseguró que una hija mayor les ayuda a sus hermanos en las labores escolares y a llevarlos y traerlos de la escuela. El entorno del hogar es como todos: un rancho, pero con algo más de espacio al frente que otros, levantado con maderos y latas y el piso de tierra. Al preguntársele qué pensaba con respecto a la igualdad de género, respondió de una manera muy concisa y segura: "Los hombres tienen hijas mujeres, las mujeres tienen hijos varones", y por esto el origen de la igualdad. Sin embargo, y dada su autoconfianza esta madre expresó que se sentía insatisfecha, no sólo por la forma en que se tratan ciertos asuntos relacionados con la migración sino por el trato entre personas; no obstante, se sentía satisfecha por la educación que reciben sus hijos.

Al pedirles a los familiares que compararan su estado actual en Costa Rica con su situación en Nicaragua, la mayoría indicó que su situación era mejor en Costa Rica debido principalmente a su acceso a todos los servicios, a las oportunidades educativas de sus hijos y a las posibilidades de superación. Un pequeño grupo manifestó que hay aspectos positivos y negativos en ambas situaciones. Las dificultades que se mencionaron con respecto a Costa Rica involucraban la poca comunicación, el racismo, las drogas, la delincuencia y su situación económica. Un padre indicó que Nicaragua era mejor por el hecho de ser su país natal.

Como parte de su proceso de adaptación a otro país, los migrantes a menudo deben enfrentarse con diferentes formas y expresiones de discriminación hacia su cultura. En la nueva sociedad, los migrantes deben utilizar su instrumental cultural para adaptarse a la discriminación para así sobrevivir con el menor daño posible a su visión de sí mismos. Para el Estado nicaragüense, los ciudadanos nacionales que

emigran no existen sino en las posibilidades que éstos tengan de generar alguna remesa familiar (Baumeister, 2003:1).

En ese sentido, Patricia Alvarenga sostiene que la composición étnica de la población costarricense está viviendo un período de rápida transformación, a causa de la dependencia de la economía nacional de los trabajadores migrantes y de la decisión de un grupo importante de éstos de establecerse definitivamente en Costa Rica. Esta autora afirma que "Los costarricenses tienen la opción de decidir si asumen estas transformaciones étnicas con la sabiduría cosmopolita que aconseja disfrutar y aprender de la otredad, o con la terquedad xenofóbica que puede conducir a una incontenible y absurda espiral de violencia". Según esta autora, la creciente ola migratoria se ha acompañado de manifestaciones xenofóbicas por parte de la sociedad receptora que, si bien no son generalizadas, provienen de los diversos sectores sociales y forman parte de la vida cotidiana costarricense en la actualidad. Además, agrega que:

"En el contexto de la actual crisis económica que atraviesa Costa Rica, se hace más evidente el temor a la competencia de los nicaragüenses, especialmente entre los sectores pobres que comparten con ellos los mismos nichos laborales. Además, la poca capacidad de los migrantes de negociación de sus condiciones laborales, ha generado en los trabajadores costarricenses la sensación de que su miseria afecta negativamente las condiciones de trabajo de los considerados 'legítimos' pobladores de la nación" (Alvarenga, 2001:1).

Algunos de los efectos que provoca la migración sobre las estructuras sociales de los países receptores incluyen el incremento de la población y los consecuentes efectos adversos sobre las instituciones sociales existentes, incremento en la demanda de bienes y servicios, desplazamiento del empleo de los nacionales, incremento del sector informal, deterioro de las estructuras salariales en los sectores informal, rural y urbano, cambios en las costumbres y tradiciones mantenidas por las poblaciones locales, la transculturación, la presión causada por el ingreso de los hijos de inmigrantes en el sistema educativo y la introducción de enfermedades endémicas y otros problemas sociales (Bello, 1989: 225-226 ; Ohndorf, 1989 en Dávila, 2001:1).

Según la psicóloga de la Escuela, de los tres principales grupos de migrantes presentes en la comunidad de Guararí, los asiáticos y los colombianos son más aceptados que los nicaragüenses. Esta funcionaria señaló que existe un fuerte desprecio hacia la población nicaragüense. No obstante, la capacidad de adaptación de este grupo ha llevado a que la mayor población nicaragüense en Heredia se encuentre en esta comunidad (Cascante, 2003).

2.1.3 Situación legal

La situación legal de los alumnos migrantes y sus familiares no es un factor determinante en la posibilidad de los alumnos de estar o no en la escuela. La orientadora y la trabajadora social aclararon que la legalidad de los padres no es relevante para la escuela (Alvarado y Guacara, 2003).

Se les preguntó a los familiares si tuvieron problemas para conseguir documentos que les permitieran permanecer en el país. De los familiares que respondieron a la pregunta acerca de su condición legal en Costa Rica, dos tercios señalaron que tenían los documentos necesarios, mientras que un tercio indicó que carecían de documentación y que sentían temor de solicitar un permiso temporal o que estaban en el proceso de solicitar su documentación.

Una madre entrevistada, doña Yadira Muñoz Romero, sin preguntársele, mostró los documentos de identidad, lo que evidencia su interés por demostrar su condición migratoria. Esta madre, visiblemente emocionada, describió cómo su situación en Nicaragua la obligó a dejar a algunos de sus hijos ya grandes en su país natal y viajar a Costa Rica para resolver su problema económico. Para cuando se le entrevistó, ella había logrado hacerse de una máquina de coser y hacía ropa por encargo, lo cual le facilitó, no solo laborar en su hogar, sino poder estar cerca de sus dos hijas para ayudarlas en sus estudios. Ella expresó que esto le daba más seguridad pues una de sus hijas requiere de atención especial en su aprendizaje y

concluyó el tercer ciclo de secundaria en Nicaragua. Esto se evidencia en su manera de comunicarse y además, en que ella misma ayuda a sus hijas en sus labores escolares (Muñoz Romero, 2003).

A pesar de que la condición de migrante indocumentado de algunos padres no influye en el derecho de matricular a sus hijos en la escuela, ello introduce un elemento de temor en la población e influye en su condición marginal y legal. La profesora Zúñiga de quinto grado, quien es de origen nicaragüense y ha vivido en Costa Rica durante 24 años, señaló que los migrantes recién llegados en condición ilegal son muy mal pagados y no pueden exigir sus derechos por su carencia de documentos (Zúñiga, 2003). La profesora Herrera de Aula Abierta destacó que una de las preocupaciones principales de las familias nicaragüenses es la posibilidad de ser deportados si se descubre que trabajan como "mojados", como ellos se autodenominan (H. Herrera, 2003).

2.2 Situación familiar

Es importante conocer la complejidad de la situación familiar en que se desenvuelve el sujeto del presente estudio. La condición de migrantes les da ciertas particularidades a la estructura y a la funcionalidad de estas familias, lo cual influye en la vida escolar de sus hijos.

El autor Mikel Azurmendi, destaca que:

"el inmigrante llega generalmente al país receptor desde una sociedad no democrática, donde ni las instituciones, ni las familias, ni los individuos están vertebrados en torno a la igualdad entre personas. Su interrelación no está sustentada en el respeto de la autonomía personal. Generalmente nos llegan hombres, mujeres y niños habituados a ser súbditos de jefes tribales o comunitarios, seres sometidos a otras personas mayores, de sexo masculino y de ámbito estrictamente religioso". (Azurmendi, 2001:1).

Las experiencias vividas por la población nicaragüense a través del proceso histórico en su país de origen impulsando la migración hacia Costa Rica, se refleja en actos de violencia, desigualdad y pobreza, por ejemplo.

En este sentido, para el autor Herrera, "es innegable que la inmigración nicaragüense a Costa Rica está provocando importantes transformaciones en las relaciones de poder entre los sectores subalternos en Nicaragua: las relaciones generacionales y las relaciones de género sufren transformaciones con la migración del hombre o la mujer-jefe de hogar, empoderando en esta forma a miembros de la familia que, hasta entonces, habían estado sometidos al poder patriarcal o a la dominación materna" (Herrera, 2001:1).

2.2.1 Estructura familiar dentro de la población migrante

La observación, en conjunto con entrevistas a los alumnos, sus familiares o encargados y miembros de las diferentes instituciones, permitieron caracterizar a las familias nicaragüenses desde diversas perspectivas. No obstante, surgieron ciertos elementos constantes que pueden ayudar a comprender el ambiente familiar general donde se desenvuelven los alumnos migrantes nicaragüenses.

Por ello, Juan Zeas¹³ aseguró que delegaciones de Costa Rica y Nicaragua se han reunido para compartir la situación de las personas que migran hacia el país vecino. Entre los temas que se abordaron están las situaciones de desarraigo que ocasiona el fenómeno migratorio, propuestas para solucionar esta situación, los compromisos que ambos países asumirían respecto al tema y quiénes serían los responsables de velar por el cumplimiento de éstos.

Para la Comisión Interinstitucional de Rivas, hay graves problemas de deserción escolar, desintegración familiar y riesgos de violencia y abuso dentro de los hogares. El estudio revela que, para Nicaragua, la migración ocasiona la

¹³ Delegado del Ministerio de Trabajo en Rivas y vocero de la Comisión que atiende el fenómeno migratorio, declaraciones al periódico La Prensa de Nicaragua.

desintegración familiar, la pérdida de identidad, problemas psicosociales, la falta de oportunidades, xenofobia e indiferencia. Por su parte, para Costa Rica la migración provoca la desintegración familiar y la pérdida de identidad, al mismo tiempo que desencadena la inestabilidad emocional, el aumento de la pobreza y limitaciones para el desarrollo humano (Comisión Interinstitucional de Rivas, 2002:1).

Rosa Argentina López¹⁴, por su parte, anotó que los niños son los que más sufren a causa de la migración de sus padres. "Hay una alta tasa de deserción escolar de hijos de migrantes y el hecho que estén fuera del sistema escolar los hace grupos vulnerables, esto puede ocasionar a la larga un problema social enorme", indicó. Aunque todavía no se han señalado cifras exactas, se estima que este año unos tres mil niños abandonaron sus estudios en el Departamento de Rivas. La principal causa es que son hijos de padres que han emigrado hacia Costa Rica. Según López, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua (MECD), está monitoreando la edad, el lugar de residencia y dónde están los padres de estos niños, para tratar de dar una atención más cercana a los menores (Comisión Interinstitucional de Rivas, 2002:1).

Valenciana y Zúñiga afirman que en las familias nicaragüenses que migran a Costa Rica, es la mujer quien carga con la preocupación principal por el bienestar de la familia en cuanto a salud, alimentación y educación. Según estas autoras, la mujer también asume la responsabilidad de decidir cuándo salir de Nicaragua y qué implica el traslado y la instalación de la familia en Costa Rica. Ella enfrenta el rompimiento de los vínculos familiares causado por la migración y busca la integración posterior. Las mujeres dejan a familiares cercanos en Nicaragua, incluyendo hijos a quienes desean traer a Costa Rica en algún momento futuro, si sus posibilidades se lo permiten.

Según las autoras, estas mujeres mantienen contacto con sus familiares en Nicaragua por medio de llamadas telefónicas, cartas, mensajes con amigos y envíos de dinero, ropa, cuadernos y alimentos, principalmente. Ellas luchan contra

¹⁴ Secretaria de la Presidencia en Rivas, Nicaragua.

sentimientos de culpabilidad por no estar con sus hijos y sufren de su rechazo por haberse separado como producto de la migración. Estas situaciones provocan estados de angustia y de depresión (Valenciana y Zúñiga, 1996-97:16).

La psicóloga, Isabel Cascante, señaló que muchas de las familias están divididas ya que se quedan hijos en Nicaragua. La tendencia, según esta funcionaria, es traer a los niños más pequeños y dejar a los más grandes en Nicaragua, hasta que se den las condiciones necesarias para lograr la migración del resto de sus hijos. Se da esta tendencia para aprovechar la vacunación de escolares que establece el Código de la Niñez y Adolescencia. Según la psicóloga, algunas madres logran visitar Nicaragua a veces, pero en algunos casos pasan hasta diez años sin ver a los hijos que no han migrado a Costa Rica (Cascante, 2003).

La Directora de la escuela afirmó que la mayoría de los alumnos migran a Costa Rica con la madre, y que pocos tienen al padre y a la madre juntos en el país. Esta funcionaria destacó que las madres tienden a tener diferentes compañeros sentimentales (Cruz Cruz, 2003). La psicóloga concordó con la Directora al afirmar que hay una prevalencia de madres solas en Guararí, tanto entre la población costarricense como la nicaragüense. Según esta funcionaria, las madres cambian de pareja en forma constante, en ambas poblaciones, en busca de apoyo económico para sus hijos. Ella afirmó que los niños nicaragüenses asimilan la presencia de padrastros como parte de su vida cotidiana y con frecuencia expresan que "hoy tengo otro papá" (Cascante, 2003).

La profesora Zúñiga, de quinto grado, concordó con estas observaciones al destacar que es común que las mujeres busquen el apoyo económico de un hombre y por esto hay mujeres que tienen hijos con tres padres diferentes. Ella manifestó que esto puede derivar en una situación de abuso por parte del padrastro y aclaró que esta problemática afecta igualmente a los alumnos costarricenses y nicaragüenses. Según su experiencia como docente en una gran variedad de escuelas, la profesora Zúñiga considera que esta situación se vive más en la Escuela

Guararí que en otras escuelas donde ha trabajado en comunidades más cerradas donde hay menos desintegración del hogar (Zúñiga, 2003).

Nuestra investigación encontró que, entre el grupo de alumnos entrevistados, la tercera parte viven con la madre y el padre; en casi un tercio de los casos, la madre tiene un compañero que no es el padre del alumno, quien lo considera como su padrastro; igual cantidad de las familias son jefeadas por mujeres solas y, en un caso únicamente, por un hombre solo a causa de la muerte de la madre.

Dos de las madres entrevistadas no tenían la primaria concluida. Una de ellas, visiblemente emocionada relata lo difícil que le resultó obtener la documentación y poder estar en Costa Rica con sus hijos. Sin embargo, manifiesta con cierta alegría que puede enseñarles matemáticas (tablas de multiplicar) a sus hijos y que a la vez es estricta en el estudio, dándoles el espacio necesario; en otras palabras, los vigila para que estudien pero no interviene. Esta madre, intentó recibir clases para adultos en la Escuela Guararí, pero las abandonó porque no le agradó la forma en que se impartía. En cuanto a su apreciación de la educación, sostiene que lo que le impediría regresar a Nicaragua, aunque cree que allá estará mejor, es el estudio de sus hijos ya que, dice, este país está muy avanzado y tiene mucha tecnología. Concluye que se siente bien, por la forma en que este país la ha recibido.

Doña Rita Bonilla Seiguez, oriunda de Granada, describió cómo una de sus hijas era maltratada por sus compañeros de clase, pues ella era bastante alta en comparación con ellos; tuvo entonces problemas de ubicación por edad por lo que estuvo en Aula Abierta, y luego la pasaron a tercer grado. Asegura haber solicitado una beca pero como extranjera no tenía ese derecho. Apoya a sus hijos en el estudio para que puedan lograr un mejor trabajo. Se ha sentido bien en Costa Rica, pues le gusta el ambiente, es más cómoda la vida, se vino por la necesidad económica y también porque los padres no la dejaban independizarse. Con mucha tranquilidad, dice estar asegurada por su pareja y que los niños reciben todos los servicios. Siente que sus hijos están bien en la Escuela pues también se benefician del comedor escolar (Bonilla Seiguez, 2003).

Valenciano y Zúñiga, sostienen que las familias migrantes nicaragüenses están compuestas por un promedio de seis miembros que incluyen al padre, la madre, los hermanos, los abuelos, los nietos, los amigos y los sobrinos quienes viven juntos en una pequeña vivienda (Valenciano y Zúñiga, 1996-97:13). Nuestro estudio arrojó una estructura familiar muy parecida a la señalada por estas autoras. Las entrevistas indicaron que en promedio las familias tenían un tamaño familiar de 6 personas que incluían 4 hijos por familia, con familias de 1 hijo hasta 10 hijos. Estas familias incluían al padre, la madre, el padrastro, el abuelo, la abuela, el tío y la tía, hermanos, cuñados, entre otros, respondiendo al carácter de una familia extendida.

La docente Heilyn Herrera destacó que las familias nicaragüenses no son tan desunidas como comúnmente se piensa. Ella describió a estas familias como algo despreocupadas con respecto al estudio de los alumnos, lo que se refleja en la poca asistencia a reuniones. Esta falta de preocupación se extiende a los hábitos de higiene y a la presentación del niño. La maestra atribuyó el aparente desinterés primordialmente al hecho de que la mayoría de los hogares son jefeados por mujeres que se ven obligadas a trabajar constantemente. Por esta situación, ella ha tenido poco contacto con las familias, lo que impide la formación de una buena relación entre la escuela y el hogar. La docente enfatizó que para las familias nicaragüenses, fueran jefeadas por mujeres o no, las principales preocupaciones son el trabajo y la posible deportación (H. Herrera, 2003).

2.2.2 La disfuncionalidad familiar y su repercusión en la deserción escolar

La psicóloga caracterizó el ambiente general donde se desarrolla la población estudiantil de la escuela, tanto la costarricense como la nicaragüense, como un ambiente hostil y de riesgo social. En este entorno, se presentan problemas de violencia doméstica, drogadicción, alcoholismo, riñas, pandillas, asaltos y abuso sexual (Cascante, 2003).

Funcionarios del EBAIS señalaron que la estructura de las familias migrantes nicaragüenses es disfuncional. Ellos señalan la convivencia en un lugar muy estrecho, donde pueden habitar hasta cuatro familias en cada casa, como uno de los causantes de la disfuncionalidad. Según los funcionarios, esta situación de hacinamiento da lugar a una serie de problemáticas como el incesto y abusos sexuales a menores de edad. La convivencia entre esta población es, en general, relativamente tranquila; no obstante, cuando se presentan problemas entre ellos, tienden a ser muy violentos en su búsqueda de una solución.

Como generalidad, no se dan buenas relaciones de pareja en esta población. En algunos casos en relaciones de unión nuevas, el hombre le es infiel a la mujer y ella aguanta la infidelidad del hombre por su necesidad económica. En otros casos, el hombre no quiere hacerse cargo de los hijos que no son suyos, pero la madre necesita su apoyo económico. Al darse una separación, las madres se involucran con otro hombre inmediatamente. Esto lleva a que los niños de una familia tengan varios padres y apellidos diferentes (Alvarado y Guacara, 2003).

Según la socióloga Gloria Sáenz Maciel, funcionaria del EBAIS, existe una diferencia cultural muy grande entre el pueblo costarricense y el nicaragüense, en el sentido de que, lo que para ellos pudiese ser natural, para los costarricenses no lo es y esto repercute en la resolución de conflictos y la denuncia de abusos.

Por otra parte, según la Orientadora y la Trabajadora Social, en los casos de abuso sexual que se dan en el seno de la familia, la mayoría no hace la denuncia. En estos casos, al encontrarse el abusador en la casa, no se denuncia por temor a la deportación por ser indocumentados o a que inculpen a las madres y les quiten a los niños.

La profesora Espinoza de primer grado, manifiesta que esta condición de disfuncionalidad familiar y abuso es uno de varios factores que influyen en la deserción de los alumnos de la escuela. Esta docente explicó que cuando los maestros notan comportamientos diferentes en los alumnos, piden la intervención del

equipo interdisciplinario. A raíz de esta intervención, es frecuente que los familiares retiren a estos alumnos de la escuela. Según esta maestra, tal fenómeno es común en las escuelas urbano-marginales; las familias buscan otro domicilio para evitar que las escuelas investiguen casos de abuso (Espinoza, 2003).

La psicóloga Isabel Cascante afirmó que es más frecuente el uso de la agresión para castigar al niño entre las madres nicaragüenses que las costarricenses. Al cuestionarse este comportamiento, las madres responden que así fue su crianza. Esta agresividad se ve reflejada en la violencia y el contacto físico de los juegos de los alumnos nicaragüenses (Cascante, 2003). La orientadora y la trabajadora social también señalaron el peso de la violencia en la cultura de "a palo hay que criar" y del machismo en las relaciones de pareja en los hogares nicaragüenses (Alvarado y Guacara, 2003).

Para la psicóloga, la orientadora y la trabajadora social, la madre nicaragüense se caracteriza por ser más despreocupada que la madre costarricense. Al ver a sus hijos enfrentados a una situación de amenaza o de abuso, las madres nicaragüenses los protegen; no obstante, en la vida diaria los niños se encuentran más solos. La orientadora, Margarita Alvarado, ofreció la conjetura que esta situación podía ser producto del origen rural de muchas de las familias nicaragüenses, ya que en el campo hay peligros pero los niños tienen más libertad. Al llegar a una comunidad donde hay más peligro, las madres son poco pendientes de los niños (Cascante, 2003; Alvarado y Guacara, 2003).

La profesora Zúñiga señaló que le corresponde llamar a la madre cuando hay una mala conducta. Ella indicó que a veces es necesario frenar el mal comportamiento hablando con los padres del alumno. Las boletas normalmente se emplean como una alerta para los padres para que acudan a la escuela. No obstante, en la Escuela Guararí se intenta hacer conciencia entre los docentes para evitar el uso de boletas en situaciones de mala conducta, ya que no se debe castigar al niño cuando su comportamiento se debe al abandono, al hambre o a que tengan que dejar la casa para vivir en un rancho porque no tienen dinero. El docente tiene

que indagar cuáles son las causas en los casos extremos. Mandar una boleta por un niño que sufre de agresión física o maltrato provocaría más maltrato al niño, aseguró.

Por su experiencia docente, esta maestra considera que ha adquirido más flexibilidad para manejar diferentes situaciones y así conocer la problemática del alumno. En reuniones en la escuela, a los docentes les dan directrices de no usar el castigo y de buscar otras acciones correctivas. Ella destacó que la frecuente movilidad de los docentes afecta negativamente a la escuela; cada año se da un número elevado de traslados a otras instituciones educativas ya que, trabajar en la Escuela Guararí, constituye una fuerte carga emocional para los docentes (Zúñiga, 2003).

Con respecto al consumo de drogas ilícitas, funcionarios del EBAIS hacen ver la problemática de muchos jóvenes en Guararí que consumen drogas. No obstante, estos funcionarios afirmaron que los niños y jóvenes nicaragüenses o no están involucrados o no tienen el problema tan profundo como los niños costarricenses. Los entrevistados no saben cuál es la razón por la que estos niños migrantes no consumen drogas ilícitas. También aseguran que quienes controlan el negocio de las drogas en Guararí son mayormente costarricenses y no nicaragüenses (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003).

La disfuncionalidad de las familias inmersas en comunidades urbano-marginales no hace distinción de nacionalidad; esto debido a las carencias socioeconómicas a que están expuestas. Por esta razón, el papel de las instituciones estatales, comunales y la escuela es fundamental para la prevención y tratamiento de la violencia intrafamiliar, con el fin de aumentar las posibilidades de que esta familia pueda encontrar una mejor calidad de vida.

Esta condición disfuncional es la alteración de una serie de subsistemas familiares, donde los roles de la familia han cambiado dado el fuerte impacto del proceso migracional. Sin embargo, dado que el país receptor ha servido de apoyo a estos migrantes, y en especial a las mujeres dentro de este ambiente marginal,

logran tener a sus hijos en la escuela y, dentro de sus posibilidades, les ayudan a permanecer y les motivan a continuar con sus estudios.

2.3 Marginalidad

La condición de marginalidad en que viven los alumnos migrantes nicaragüenses, en la comunidad de Guararí, constituye el área principal donde se pueden identificar factores específicos que incidan en su participación de los estudios. Entre los factores se incluyen: situación laboral y condiciones salariales, situación habitacional y acceso a servicios básicos.

La autora Alvarenga afirma que "aunque Costa Rica es un país multiétnico, el mito de que los costarricenses son distintos al resto de los centroamericanos por cuanto, a diferencia de sus vecinos, constituyen una nación predominantemente 'blanca' y por ello 'superior', ha servido de base para el rechazo de aquellos 'otros'". Esta autora sostiene que los prejuicios hacia los nicaragüenses no son nuevos, sino que desde la primera parte del siglo XX ya existía el rechazo a la piel oscura, a sus facciones mestizas y mulatas así como a la supuesta propensión de los hombres a la violencia. Sin embargo, no es sino hasta la última década del siglo XX cuando éstos se integran decididamente en la vida cotidiana de los costarricenses, estimulando el sentimiento xenofóbico en una parte de la población costarricense.

El común denominador de la población de alumnos migrantes nicaragüenses es la condición de marginalidad en la cual viven en la comunidad de Guararí. A partir de esta problemática, surgen otras situaciones con las cuales deben convivir los alumnos. La socióloga Sáenz Maciel, destacó que la población migrante nicaragüense que habita en esa comunidad viene de una situación de marginalidad, pobreza e ignorancia en Nicaragua. La socióloga señaló que en Costa Rica continúan desarrollándose en un entorno de pobreza y marginalidad (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003). Tanto la profesora Espinoza, como la profesora Zuñiga concluyen que es la marginalidad y no la nacionalidad, la causa de los problemas

sociales de abusos que repercuten en el estado emocional de la población estudiantil de la escuela (Espinoza, 2003; Zúñiga, 2003).

En contraste con las apreciaciones de Alvarenga, arriba acotadas, las entrevistas realizadas a padres o encargados de familia, alumnos, profesores y miembros del EBAIS, todos de la comunidad de Guararí, nos muestran que en muchas de las alamedas, o sectores de viviendas, no se marcan diferencias entre nacionales y extranjeros en cuanto al trato de unos hacia otros. Esto lo confirma la socióloga Sáenz Maciel, quien asevera que parece existir un alto nivel de tolerancia de los nacionales con respecto a los nicaragüenses.

Los funcionarios del EBAIS concuerdan en que son pocos los casos que ellos han conocido de xenofobia, y resaltan como causa la igualdad de condiciones económicas y sociales en las cuales conviven estas poblaciones. A esto se debe añadir que se entrelazan personas costarricenses con nicaragüenses y, por ende, se forman familias compuestas por ambas nacionalidades, lo que disminuye el sentimiento de xenofobia pero no de marginalidad (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003).

Un factor que promueve la equidad entre los habitantes de esta comunidad, es el trato igualitario que se brinda al nivel de atención en salud. Las visitas realizadas a diversas casas por parte de nuestro equipo de trabajo, en compañía de miembros del EBAIS, y los resultados de las entrevistas a las familias, mostraron que el servicio se brinda independientemente de la nacionalidad.

2.3.1 Situación socioeconómica y laboral

La mitad de los funcionarios de la escuela calificaron la situación socioeconómica en la cual vive la población migrante nicaragüense en Guararí como de pobreza, muy baja o precaria. Para un tercio de los entrevistados, los nicaragüenses viven en condiciones peores que la población costarricense de esa comunidad, mientras que un pequeño grupo consideró que los nicaragüenses tienen

un mejor ingreso que los costarricenses, ya que cumplen jornadas laborales más extensas.

Según funcionarios del EBAIS, el nivel económico de los migrantes no dista mucho del de los costarricenses pero sí existe una diferencia sustancial en ciertos aspectos que influyen en su vida cotidiana, como lo son la vivienda y el trabajo, sin olvidar su condición de marginalidad (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003). Además, se suma una serie de elementos que inciden en la condición socioeconómica de esta población, según destacaron los funcionarios de la escuela, y son las dificultades para conseguir empleo estable, la falta de ayuda institucional, la necesidad de cubrir gastos en Costa Rica y en Nicaragua y la presencia de madres solteras como jefas de hogar.

La situación laboral de las familias migrantes nicaragüenses es un factor importante que afecta el estudio de sus hijos, al tener que migrar nuevamente dentro del territorio costarricense en busca de nuevas oportunidades laborales. Algunos nicaragüenses migran a Costa Rica para participar en actividades temporales, y retornan a su país cuando éstas concluyen. Otros se establecen en Costa Rica, solos o con sus familias, con la esperanza de regresar cuando la situación mejore. Un grupo importante de ellos decide establecerse definitivamente en el país receptor.

Immanuel Wallerstein sostiene que los países económicamente fuertes imponen barreras contra la entrada de inmigrantes, tanto legales como indocumentados. No obstante, los inmigrantes siguen llegando, atraídos por traficantes y empresas que desean emplearlos a bajos costos. Al margen se encuentran algunos grupos relativamente pequeños que buscan aminorar el trato injusto y cruel que recibe la población inmigrante (Wallerstein, 2001:1).

Sin embargo, en las condiciones actuales de globalización y de apertura de mercados, la migración laboral internacional aumenta. Este fenómeno va en contraposición con la tendencia hacia el incremento de barreras establecidas por los estados contra el ingreso legal de trabajadores no nacionales (ONU/OIT, 2003:1).

Según Miguel Ángel Herrera, gracias a la mano de obra barata y carente de derechos, los empresarios costarricenses han logrado extender significativamente los cultivos de exportación y la construcción en las áreas urbanas y turísticas. Además, el servicio doméstico y la vigilancia privada son actividades realizadas mayoritariamente por nicaragüenses (Herrera; 2001:1).

Según el estudio elaborado por la Comisión Interinstitucional de Rivas en Nicaragua, la violación de los derechos de los migrantes es constante. Si bien la última amnistía migratoria dotó de derechos y deberes a los inmigrantes en Costa Rica, el ciclo de la inmigración ilegal ha continuado y solamente se quebrará cuando Nicaragua ofrezca el derecho fundamental al trabajo a sus ciudadanos (Comisión Interinstitucional de Rivas, 2002:1).

Por otro lado, según Patricia Alvarenga, el encuentro de culturas y conocimientos étnicos ha provocado que la economía costarricense se esté desarrollando en creciente dependencia de los inmigrantes en áreas claves como la construcción y la agricultura. El proceso de integración de la mujer costarricense al mercado laboral ha sido posible, en buena medida, gracias al servicio doméstico que hoy ofrecen, mayoritariamente las nicaragüenses. "La dependencia de estas ramas de la economía de la mano de obra inmigrante permite afirmar que su retorno masivo sería catastrófico para la economía nacional", señala Alvarenga (Alvarenga, 2001:1).

En el caso de Guararí, los nicaragüenses obtienen mejores salarios que muchos costarricenses por trabajar cantidades mayores de horas. Esta situación se debe a que los foráneos además de tener que incurrir en los gastos diarios en Costa Rica, envían cantidades de dinero a su país. Esta situación lleva a que los trabajadores nicaragüenses acepten condiciones inadecuadas de trabajo, tales como la falta de seguro, pagos menores al salario mínimo y jornadas dobles o triples, con tal de garantizar el trabajo. La psicóloga de la escuela destacó que, mientras una empleada costarricense puede cobrar 800 colones por hora, una nicaragüense cobra

500 colones, sin exigir que se le pague el seguro social ni otros beneficios (Cascante, 2003).

Por medio del seguro por el Estado¹⁵, los funcionarios del EBAIS brindan un apoyo a estos trabajadores y les instan para que vayan al Ministerio de Trabajo y pongan la denuncia en caso de abuso laboral. Empero, los trabajadores nicaragüenses se niegan a ir a dicho ministerio por temor a perder el trabajo. Estos funcionarios piensan que tal situación resulta muy rentable para ciertos sectores productivos en Costa Rica. Similar circunstancia sucede con los trámites para obtener los documentos de permanencia en el país, donde el temor a ser enviados a su territorio de origen les impide obtener mejores beneficios.

La maestra de quinto grado, Isabel Zúñiga, destacó el carácter complejo de Guararí y de las familias nicaragüenses. La docente manifestó, que los migrantes indocumentados son muy mal pagados y no pueden exigir sus derechos. Por su parte, el migrante legal no está en la misma situación pero la explotación que sufre se da de diferentes maneras. En muchos casos, las condiciones laborales no reúnen los derechos mínimos que la legislación nacional establece. Así nos lo manifestó Isabel Cascante, quien señaló que los nicaragüenses deben pasar por situaciones difíciles como empleos por tres meses de prueba sin seguro, ni prestaciones para que les rescindan el contrato y luego los emplean de nuevo (Cascante, 2003).

De las familias entrevistadas que indicaron cuál era su situación laboral, el 100% de los hombres trabajaban, mientras que este porcentaje correspondía al 25% de las mujeres. El 75% de las mujeres estaban en la casa sin empleo, atendiendo a sus hijos y los trabajos del hogar. El 50% de la totalidad de los que trabajan laboran en lo propio, como fletaje, mecánica, venta de verduras y costura; el 50% restante son empleados como operarios de construcción, guardas y empleados en industrias.

¹⁵ El asegurado por cuenta del Estado es el "Asegurado directo o familiar que adquiere esa condición por su imposibilidad para cubrir las cotizaciones del Seguro de Salud, según la ley 5349 de 1973 y Decreto Ejecutivo 17898-S. Las cotizaciones de estos asegurados son cubiertas por el Estado, mediante un mecanismo especial de financiamiento, basado en núcleos familiares" (Blanco y Serrano, 1997:1).

La estacionalidad del empleo en Nicaragua, que era una característica importante del empleo rural nicaragüense, se reprodujo en la relación con los países más cercanos, entre ellos Costa Rica. Entre estas formas de trabajo se encuentra la recolección de cosechas de agroexportación, principalmente de café (Baumeister, 2003:1). Este tipo de empleo incide en la deserción temporal de los alumnos de la escuela, según la psicóloga, la trabajadora social y la orientadora. A finales del año, entre octubre y diciembre, las familias emigran y los niños abandonan la escuela para reubicarse temporalmente en zonas cafetaleras. Al año siguiente, la mayoría regresa y reasume sus estudios. No obstante, esto implica una pérdida importante en la continuidad de los estudios de los alumnos y la repetición del año escolar en muchos casos (Alvarado y Guacara, 2003).

La psicóloga afirmó que los hombres nicaragüenses tienden a ser menos responsables económicamente que las mujeres (Cascante, 2003). La profesora Blanco, una nicaragüense que tiene cuatro años de vivir en Costa Rica, concordó con esta afirmación y explicó que la mujer nicaragüense trabaja y ahorra más. En cambio, cuando el hombre nicaragüense tiene más dinero, adquiere más vicios. Para esta maestra, el hombre ha abandonado sus responsabilidades económicas al gastar su salario en bebidas alcohólicas mientras que la mujer trabaja. Ella destacó que, a pesar de tener más logros económicos, la situación de las familias migrantes nicaragüenses no es necesariamente mejor en Costa Rica (Blanco, 2003).

Según el "Estudio de hogares de mujeres nicaragüenses emigrantes laborales en Costa Rica: Informe final" de la OIT, en sus esfuerzos por identificar más y mejores oportunidades de trabajo para las mujeres, el Programa de Género ha considerado importante incursionar en la emigración laboral femenina. Esto porque se trata de un fenómeno social en ascendencia y porque hay muy poco conocimiento de las interrelaciones entre los factores económicos que motivan y resultan de los desplazamientos migratorios de la mujer migrante, y los factores sociales y culturales que son centrales para el bienestar y calidad de vida, como son la igualdad de género y las condiciones de desarrollo integral de los hijos de las mujeres (Barahona, 2001: p.4).

En Nicaragua, el empleo femenino más allá de las fronteras está adquiriendo cada vez un peso más importante como alternativa de inserción de las mujeres al mercado de trabajo, y de válvula de escape de grupos familiares que viven altos niveles de pobreza y de insatisfacción de necesidades básicas. Los países de destino de preferencia para los nicaragüenses son E.E.U.U. y Costa Rica.

La migración laboral de mujeres nicaragüenses hacia el país vecino debe entenderse en el contexto de factores de expulsión en Nicaragua, combinados con factores de atracción en Costa Rica. El poco dinamismo de la economía en Nicaragua genera una alta subutilización de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, el dinamismo de la economía costarricense, aunado a la presión por buscar mayores niveles de competitividad internacional permite la absorción de mano de obra migrante que, por ser irregular e indocumentada en muchos casos, puede ser contratada a más bajo costo y al margen de la legislación laboral de los dos países (Barahona, 2003:18-19).

Según los funcionarios del EBAIS, en los hogares de migrantes nicaragüenses existe una mayor proporción de jefatura femenina. En las zonas urbanas, las actividades que más realizan mujeres son los trabajos domésticos; en las labores de construcción y de seguridad se insertan más los hombres. La situación migratoria de muchos extranjeros, que estos funcionarios clasificaron como irregular, no permite que esa población se asegure. Aunque un patrono quiera asegurarlos, la carencia de documentación a menudo interfiere en el aseguramiento excepto bajo modalidades especiales de trabajo (Marchena, Sánchez y Sáenz, 2003).

Los salarios y las remesas producidos por el trabajo de los nicaragüenses han aumentado significativamente en los últimos años. El uso principal de las remesas se centra en el consumo básico. También, en las actividades de pequeña y mediana empresa, urbana o agropecuaria, las remesas operan como capital de trabajo y sirven para pagar deudas contraídas para estos fines. No obstante, los bajos salarios no siempre permiten enviar las remesas familiares que, en estos tiempos de

globalización, han adquirido un rango en la macroeconomía nicaragüense, ya que pasan de 2,5 millones de dólares mensuales (Baumeister, 2003:1).

Las funciones de la remesa son precisamente aliviar el peso que tiene la condición de pobreza en las familias que esperan en el país expulsor. El efecto de la migración sobre la pobreza puede ser positivo pues "la individualización del riesgo produce un beneficio público, expresado, en particular, en el impacto macroeconómico que registran los flujos de transferencias desde el exterior por la vía de las remesas familiares y los programas de cooperación de las agencias de desarrollo" (Morales y Castro, 2002:18).

Para la psicóloga, por el hecho de que muchas mujeres nicaragüenses tienen responsabilidades económicas en dos países, es común observar que trabajen de las 6 a.m. hasta las 2 p.m. en una fábrica y luego de las 2 p.m. en adelante como empleadas domésticas o limpiando oficinas (Cascante, 2003).

La profesora Zúñiga destacó la abundancia de familias jefeadas por madres solteras que, con frecuencia, trabajan en casas a destajo. Según esta maestra, las mujeres en esta situación son muy sacrificadas y viven en condiciones aún más difíciles que los demás. En algunos casos los hijos trabajan y ayudan. Esta maestra describió el caso de un niño que quería ir a trabajar para ayudar a la mamá enferma. Zúñiga, al igual que Espinoza, añadió que algunos niños trabajan mientras otros quieren el dinero fácil; así mismo, afirmó que predomina el problema con las drogas en Guararí (Zuñiga, 2003).

La maestra Herrera, quien atiende actualmente a cinco alumnos nicaragüenses en un grupo conformado por alumnos de primer y tercer grado, también planteó el problema de la ocupación laboral en los niños (H. Herrera, 2003).

2.3.2 Situación habitacional

Las condiciones de las viviendas en las cuales habita la población migrante nicaragüense, en la comunidad de Guararí, tienen un impacto relevante en la calidad de vida de los alumnos migrantes de la escuela. En el período contemplado entre los últimos dos censos, bajó el número de miembros del hogar, de tal manera que se redujo el hacinamiento. No obstante, aumentó la cantidad de viviendas en condiciones deficitarias. En este período, aumentó el acceso a servicios de electricidad y agua intra domiciliarios, señala el informe (Proyecto Estado de la Nación, 2002: 80).

Según los funcionarios del EBAIS, el problema más grave que enfrentan los migrantes nicaragüenses es la carencia de una buena vivienda puesto que, de ahí, parten un sinnúmero de problemas que les afectan directamente. Estos funcionarios describieron las casas como inadecuadas, con piso de tierra y paredes de latas, que resultan inseguras en condiciones de lluvia. Ellos destacaron que esta población vive en condiciones inhumanas que preocupan a las autoridades de salud, a la Cruz Roja y a los bomberos, quienes deben organizarse para intervenir en esta comunidad para vacunar a sus pobladores o evacuarlos, de ser preciso (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003).

Para la psicóloga, los alumnos migrantes nicaragüenses provienen principalmente de dos precarios donde se concentra casi enteramente de población nicaragüense: La Paola (Villa Paola) y La Lucía; se pueden señalar también, Palacios Universitarios y Las Cuencas. Esta funcionaria destacó que se da cierto tipo de segregación entre las poblaciones nicaragüense y costarricense. Explicó que, según datos de la Organización Internacional de las Migraciones, esta situación se dio porque las mujeres nicaragüenses se vinieron primero como empleadas domésticas, con o sin sus hijos. La psicóloga destacó que al inicio, la población costarricense fue solidaria con las nicaragüenses pero que, posteriormente, surgieron conflictos ya que algunas de éstas se unieron en relaciones de pareja con hombres costarricenses que ya tenían compañeras costarricenses (Cascante, 2003).

Tanto Cascante como Herrera destacan que los nicaragüenses permanecen en la comunidad porque se adaptan a este entorno. Algunos, con mucho esfuerzo, traen sus ahorros de Nicaragua y compran un "rancho" con aproximadamente 300 mil colones con la intención de establecerse en Costa Rica. Entre los sectores nombrados están Villa Paola y la Cuenca #5 donde, en su mayoría, cuentan con su espacio propio y son pocas las familias que alquilan, viviendo en condiciones de hacinamiento. Al igual que la profesora Herrera, la docente destacó que la situación de los alumnos costarricenses era un poco mejor que la de los nicaragüenses (H. Herrera, 2003; Cascante, 2003).

En 1985 se inició un proyecto de vivienda para ayudar a las madres jefas de hogar de Guararí. Esto provocó que la mayor cantidad de personas beneficiadas fueran costarricenses; años después, sobre todo en la época de los noventa, se produjo la inclusión de un mayor número de nicaragüenses, según lo manifestaron la Orientadora y Trabajadora Social (Alvarado y Guacara, 2003).

En cuanto a los hogares de los costarricenses, la psicóloga resaltó algunas diferencias. "El costarricense es más quisquilloso; pueden tener una propiedad pero tiene divisiones de las habitaciones. Una casa puede tener a varias familias, pero se hacen divisiones. En cambio, si llega un familiar de un nicaragüense, le dan hospedaje. De esta manera, en un pequeño espacio hay mucha gente" (Cascante, 2003). Esta situación conlleva a condiciones de hacinamiento.

Las entrevistas realizadas a las familias migrantes nicaragüenses mostraron que algunas de ellas no cuentan con recursos para pagar alquileres, préstamos de vivienda o algún tipo de opción para tener una vivienda, por lo que construyen los conocidos "ranchos" en muchos casos en terrenos ajenos, como precaristas. Muchas familias en el momento en que llegaron al país tomaron algún terreno de la comunidad y se asentaron, sin tener que desembolsar ningún costo por ocupar el espacio. Una parte se asentó en el lugar conocido como Las Cuencas donde

predominan las malas condiciones como problemas de aguas negras, la falta de agua potable y la mala condición de calles.

En este sentido, asegura la socióloga Sáenz, el sistema institucional es un factor de atracción de los migrantes nicaragüenses y afirma que éstos se integran a la sociedad costarricense a tal punto que inclusive los proyectos del IMAS también toman en cuenta a las familias nicaragüenses que tienen hijos nacidos en Costa Rica (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003).

2.4 Servicios básicos

En la entrevista con los funcionarios del EBAIS, se constató que el Estado costarricense, a través de sus instituciones y de sus funcionarios lleva a cabo una constante recolección de información de primera mano, para evaluar cada uno o dos años la situación actual de los ciudadanos y, a la vez, dan cuenta del movimiento migratorio constante. Los documentos incluyen: cantidad de personas, de niños y sus edades, la cantidad de personas que trabajan, personas con enfermedades (hipertensión y diabetes), embarazos, niños discapacitados, entre otros. Quienes se encargan de recolectar esta información son bien recibidos por los migrantes en general, ya que los consideran una ayuda, aunque en casos aislados se comportan de manera violenta. Muchos nicaragüenses son atendidos a pesar de su carencia de documentación. Como política institucional del EBAIS, se establece que no se puede rechazar ni negarle el servicio a ninguna persona y que, además, en los expedientes no se enfatiza la nacionalidad.

Daniel Sánchez, funcionario del EBAIS, señaló la importancia de la recolección de datos de los sectores que le han sido asignados. Sánchez afirmó que en el EBAIS están en capacidad de dar una descripción de ese sector en cuanto a salud, ocupación y otros aspectos ante las autoridades de salud. Los funcionarios del EBAIS comentaron que existen hospitales públicos y privados, y otras instituciones gubernamentales, que de alguna manera tienen apertura hacia los migrantes. Aseguran que la tasa de nacimiento de niños de madres nicaragüenses es más alta

que la de madres costarricenses; señalan que en el Hospital de Heredia se evidencia este fenómeno.

En Guararí, el equipo médico brinda a las familias, asistencia en salud por medio de los Asistentes Técnicos de Atención Primaria (ATAP). Este recurso se fundamenta en la prevención de enfermedades por medio de visitas a las casas, y los padecimientos detectados se remiten, en el ámbito médico, al EBAIS donde los médicos le darán seguimiento a los casos.

Cuando un migrante acude, por alguna razón, a los servicios de salud sin documentos ni seguro, se acoge a la "seguridad por el Estado" la cual les brinda atención médica sin importar su condición económica ni de aseguramiento. La socióloga Sáenz comentó que una nicaragüense le comentaba que la modalidad de seguros por el Estado no existía en su país, por lo que "estaba contenta con Costa Rica y alababa el país en ese sentido". Tanto los migrantes como los nacionales reciben orientación con respecto a sus derechos como seres humanos y se les insta a formalizar su situación migratoria para que puedan acceder a los servicios que ofrece el país.

Los funcionarios del EBAIS indicaron que al comparar a los niños nicaragüenses con los costarricenses, es notable cómo los primeros viven en un entorno mucho más propenso a infecciones y que, aún así, no tienen problemas severos de desnutrición y soportan mejor las inclemencias del tiempo. Entretanto los niños costarricenses, con un nivel económico mayor, son más enfermizos. Aseguran también que, en general, este pueblo es mucho más fuerte o resistente a cierto tipo de infecciones (Marchena, Sáenz y Sánchez, 2003).

La orientadora Alvarado destacó que, mientras la atención hacia los migrantes nicaragüenses en el EBAIS de Guararí es muy buena, esto no sucede en otros centros médicos. Un caso particular de una niña que requería atención médica inmediata, da cuenta de la importancia del Código de la Niñez y Adolescencia para la población migrante infantil. Esta niña indocumentada fue llevada al hospital por el

Equipo Interdisciplinario de la escuela cuando la madre les pidió ayuda, ya que la niña requería de atención médica urgente. La entrevistada agregó que la intervención del Equipo Interdisciplinario es necesaria en estos casos, pues no se les permite abrir un expediente ni sacar una cita por su carencia de documentación. Al presentarse el niño indocumentado acompañado por los funcionarios de la escuela con la hoja de matrícula, se le abre un expediente para facilitar su acceso a los servicios de salud (Alvarado y Guacara, 2003). Una adecuada protección social para los trabajadores migrantes y sus familias puede contribuir a evitar su marginación y a promover la cohesión social.

Nuestros resultados concluyen que estos alumnos y sus familias provienen de diversas regiones en Nicaragua, donde predominan el desempleo y la pobreza. En este contexto, surge la migración como una alternativa para mejorar el bienestar general de la familia, aunque signifique pasar por un proceso de desarraigo y de adaptación. Entre los elementos que dificultan su inserción en la sociedad costarricense se pueden contar la condición de indocumentados de algunos de los migrantes y el temor que esto les produce, el rechazo que enfrentan de algunos sectores de la sociedad receptora, la desintegración y disfuncionalidad familiares, y las condiciones de marginalidad en las cuales viven a raíz de su situación socioeconómica, laboral y habitacional.

Coincidimos con lo señalado en el encuentro entre Costa Rica y Nicaragua en el 2002, en relación con la importancia de construir una estrategia integradora de cooperación binacional, que incorpore las experiencias anteriores y las estructuras existentes y que se caracterice por ser sostenible, equitativa, con un enfoque de género, con objetivos definidos, con acciones concretas, viable y respetuosa de las diferencias y de las identidades locales. "La estrategia requerida deberá contener el compromiso de cumplimiento y seguimiento por parte de los diferentes actores" (Encuentro C.R./Nicaragua, 2002:1).

A pesar de las difíciles condiciones en las cuales vive esta población, la mayoría muestra su conformidad general con las oportunidades que han recibido en

Costa Rica y con el acceso a servicios básicos pues no contaban con él en Nicaragua. Entre los beneficios que les ha traído la migración a Costa Rica y la inserción en la comunidad de Guararí, está la posibilidad de matricular y educar a sus hijos en la escuela.

La permanencia de estos niños en la escuela depende en una medida importante de su habilidad para sobrellevar la situación compleja en la cual se desenvuelven sus familias. Estas familias comparten la condición de marginados con la comunidad costarricense en Guararí, pero a esto se suman las dificultades inherentes a su situación como migrantes. Estos factores, externos a la vida escolar de los niños, se conjugan con otros elementos internos a dicho centro educativo, para determinar si logran completar el año escolar o se ven obligados a abandonar sus estudios.

Capítulo 3:

Factores internos de la escuela que influyen en la permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses

En el capítulo anterior, enfocamos aspectos cotidianos y problemas que suceden fuera de la escuela y que pueden incidir en la posibilidad de que los alumnos migrantes nicaragüenses continúen o no con sus estudios. En el presente capítulo, identificaremos los factores internos de la institución que influyen en la permanencia de esta población y determinamos bajo qué condiciones se produce la deserción. En algunas áreas, se dificulta la distinción entre lo externo y lo interno, ya que elementos enraizados en su vida en Nicaragua, las características y necesidades de la familia y el ambiente comunitario, tienen un impacto fundamental en las posibilidades de estos alumnos de adaptarse a la escuela y de lograr un rendimiento académico adecuado dentro de ella.

3.1 Nivel de escolaridad obtenido en Nicaragua

En el análisis de los datos anteriormente expuestos sobre los factores externos que rodean la permanencia en la escuela, no se consideró lo tocante al nivel educativo de los niños nicaragüenses al ingresar ni la situación económica en que se encuentran los maestros nicaragüenses pues, para efectos de esta investigación, se consideran parte del proceso de educación en general. Aun cuando hayan sido realizados en Nicaragua, éstos afectan no sólo el rendimiento académico del niño sino, además, el nivel en que le correspondería estar dentro de la escuela. Por eso, y dada la gran influencia y peso que tiene el nivel académico obtenido, tanto de padres como de hijos, se incluye en este capítulo como parte del análisis del hecho escolar, en tanto factor interno que puede afectar la presencia o ausencia en la escuela por parte de estos niños y adolescentes.

El nivel educativo que trae el alumno migrante del sistema educativo en Nicaragua, es un elemento determinante en su necesidad de adaptarse a la escuela en Costa Rica y de permanecer en ella. La mayoría de los padres o encargados nicaragüenses consideran que la educación en Costa Rica es mejor que en Nicaragua. Según los entrevistados, la diferencia en el nivel académico es muy amplia y constituye una de las causas de la migración. Los padres manifestaron que prefieren pasar necesidades con tal de que sus hijos puedan tener una mejor educación en Costa Rica.

En las diversas entrevistas a las madres, éstas aseguraron que la educación que sus hijos reciben en Costa Rica era mucho mejor que la que pudieron recibir en su país natal. Uno de los aspectos más notables que señalaron fue el trato del maestro hacia el alumno, sostienen que en Nicaragua los docentes son más duros con el trato hacia el niño y que en Costa Rica los maestros, y en especial las maestras, son más cariñosas. Algunos señalaron que los maestros costarricenses eran más flojos, pero dentro de este contexto se debe entender por el trato más delicado; uno de los padres entrevistados señaló que al no ser estrictos pierden autoridad.

Una diferencia en el método de educación que señalaron dos de las entrevistadas fue la enseñanza de la lecto-escritura: aseguran que en Nicaragua primero se enseña a escribir y leer en forma global y luego se enseñan las letras en Costa Rica es viceversa. Otro padre dijo exactamente lo contrario, lo que evidencia poca claridad en la forma y método de educación impuesta en Costa Rica y la llevada a cabo en Nicaragua.

Doña Yesennia Juárez Cortés, quien llegó a tercer año de secundaria, con un lenguaje fluido y transparente, dice que una de las cualidades del sistema educativo costarricense es que, a muy temprana edad, se enseña a los alumnos una cantidad de temas variados y existe la posibilidad de que varios maestros impartan clases brindando confianza y cariño al alumnado. Asegura que ella misma ayuda a su pequeña hija a salir adelante con la escuela, su pareja trabaja y vela por ellas. Esta

madre expresó sus ideas en un ambiente tranquilo, su casa, la cual, como todas las demás, tenía las mismas características de un rancho. A la vez, afirmó que se sentía tranquila porque en ese lugar nadie se metía con ellos y vivían en paz. Ella destacó que ciertos temas que se imparten en la escuela primaria de Costa Rica, se enseñan en la secundaria de Nicaragua; y eso la tenía muy asombrada por el alto nivel de este país (Juárez Cortés, 2003).

Por esto, y con apoyo de los datos recogidos por la investigación, se encontró un consenso casi total entre los docentes, el equipo interdisciplinario y la directora de la escuela, en cuanto al bajo nivel educativo, no sólo de la madre o el padre de familia, sino del alumno que ingresa a la institución proveniente de Nicaragua; su nivel educativo no es apropiado para el grado que le corresponde matricular según su edad. Estos funcionarios señalaron que muchos de los niños que demuestran tener el tercer o cuarto grado aprobado en Nicaragua, no saben leer ni escribir o tienen un manejo mínimo en estas áreas; por el contrario, el alumno costarricense de este nivel domina bien la lecto-escritura, redacción y algoritmos básicos matemáticos.

Asimismo, los entrevistados ofrecieron varias explicaciones para el fenómeno del bajo nivel educativo. La directora, Mayela Cruz Cruz, aduce este rezago académico al hecho de que muchos alumnos provienen de zonas rurales donde, al igual que en Costa Rica, la calidad de la educación está rezagada en comparación con las zonas urbanas (Cruz Cruz, 2003). La profesora Zúñiga, de origen nicaragüense, indicó que en Nicaragua el sistema educativo tiene como objetivo que el alumno termine el sexto grado para incorporarse a la fuerza laboral (Zúñiga, 2003).

José Vega Espinal, un alumno de quinto grado proveniente del pueblo rural de Somotillo, ilustra esta situación al describir su experiencia cuando entró a la Escuela este año.

"Estaba en quinto grado repitiendo en Nicaragua y entré a quinto en Costa Rica. Aquí es más duro. Allá no recibía inglés, sólo español, ciencias, matemática y estudios sociales. Estoy en el

proceso de acostumbrarme. Al principio, no sabía nada; solo copiaba. Inglés y cómputo son difíciles, duras. Yo estaba tranquilo allá. Cuando entregaban las notas en tercero para entrar en cuarto las tenía todas buenas. Ahora me va bien, aunque tengo unos compañeros necios que hacen bulla. En Nicaragua estudiaba en una escuela pequeña de más o menos 10 aulas. Yo tenía un maestro. Me gustaba estudiar." (Vega Espinal, 2003)

Este alumno destacó que había recibido mucha ayuda de sus maestros en matemática, español y estudios sociales y mostró una actitud positiva a pesar de las dificultades iniciales. Este adolescente de trece años describió la Escuela como "alegre" y mencionó su deseo de seguir estudiando en ella para prepararse mejor.

La profesora Paola Blanco Hernández, docente nicaragüense quien trabajó durante 12 años como maestra y directora de escuelas en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua, y quien mantiene contacto con excompañeras educadoras en ese país, aportó una explicación extensa de las condiciones en las cuales se desarrollan tanto los alumnos nicaragüenses, como sus maestros en el sistema educativo nicaragüense.

De acuerdo con esta docente, el contenido de los programas educativos es muy parecido al de Costa Rica; lo que varía es el estímulo económico y moral del docente. En muchos casos, el mismo docente debe dar las materias básicas y las especiales, sin tener capacitación para impartirlas. La profesora Blanco afirmó que el salario del docente es tan bajo que apenas cubre los productos de primera necesidad; y aclaró que docentes con el nivel académico de licenciatura y 18 anualidades ganan alrededor de \$100 mensuales. Los docentes no tienen acceso a créditos bancarios y no existen cooperativas ni otras instituciones de educadores que los apoyen como sí sucede en Costa Rica, por ejemplo el ANDE, la APSE y el SEC¹⁶.

¹⁶ Asociación Nacional de Educadores, Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza y el Sindicato de Educadores Costarricenses.

Para esta docente, la cobertura del educador en seguro social, tanto en atención médica como pensiones, es mínima. El sistema cubre a los hijos del asegurado hasta los seis años, no hasta la mayoría de edad como en Costa Rica y la atención médica es muy limitada. Al pensionarse, el educador deja de cotizar para el seguro social, por lo que pierde su cobertura médica al mismo tiempo que recibe sólo el 60% de su salario. La docente enfatizó que en estas condiciones, hay altos niveles de pobreza y de resentimiento social en el gremio de los educadores (Blanco, 2003). Lógicamente, la condición de los maestros en el Sistema Educativo Nicaragüense se torna en un factor que influye en el bajo nivel educativo del alumnado.

Otro factor que incide en el bajo nivel escolar es el proceso de municipalización que se ha dado en algunas escuelas en Nicaragua, desde el año 1993. Según la profesora Blanco, el Gobierno de Nicaragua se hace cargo únicamente de los pagos de los salarios en las escuelas. Le corresponde a la municipalidad y a la escuela sufragar los demás gastos que genera la institución y, a causa de la pobreza general, los docentes deben trabajar con escasez de material didáctico (Blanco, 2003).

La profesora Blanco aclaró que existen incentivos económicos internacionales para el Gobierno de Nicaragua que dependen de la promoción de la población estudiantil. Esto, a su vez, se traduce en pequeños incentivos a los maestros por alumno aprobado, lo que genera la promoción automática hasta tercer grado (Blanco, 2003). Esta situación se convierte en un fenómeno de incentivo económico para el sistema educativo en Nicaragua. A la inversa de esta situación, la profesora Zúñiga destacó que muchos maestros permiten que los alumnos aprueben el año como táctica de supervivencia para mantener su puesto (Zúñiga, 2003). Esta explicación responde al criterio de varios de los docentes entrevistados, quienes consideran que muchos de los alumnos que vienen de Nicaragua con el tercer grado aprobado poseen un nivel muy bajo en lecto-escritura, lo que les dificulta el proceso de aprendizaje en Costa Rica.

El ingreso de esta población estudiantil con bajos niveles académicos a la Escuela Guararí tiene implicaciones en materia de recuperación y genera la necesidad de implementar programas. Muchos de los alumnos nicaragüenses requieren adecuaciones curriculares (significativas o no) aprobadas por la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, propiamente por el Departamento de Educación Especial. Según la psicóloga, es frecuente que un docente tenga a su cargo un grupo de hasta 40 alumnos, y debe aplicar dos o tres adecuaciones curriculares. Ello implica dificultades para el docente, porque requiere dedicación, tiempo y capacitación. El fenómeno del bajo nivel educativo conlleva altos niveles de repitencia lo cual, a su vez, produce una población estudiantil con sobre-edad.

Las deficiencias del sistema educativo nicaragüense, causadas principalmente por las malas condiciones laborales de sus funcionarios, la municipalización de la educación y la presencia de estímulos económicos que fomentan la promoción automática, en conjunto, se traducen en un factor importante que estimula la frustración y la consecuente deserción de los alumnos al insertarse en el sistema educativo costarricense.

3.2 El proceso de matrícula en la Escuela Guararí

Como ya hemos señalado, la Constitución Política de Costa Rica y el Código de la Niñez y la Adolescencia establecen el derecho de todo niño a una educación general básica en forma gratuita y, por lo tanto, se extiende a los niños migrantes. Para hacer valer este derecho, los niños migrantes nicaragüenses deben pasar por un proceso de matrícula en la Escuela Guararí, al igual que los alumnos costarricenses.

Para matricular a los niños en el ciclo de Transición (Kinder) y primer grado, se pide la constancia de nacimiento y algún documento que compruebe la edad. Para los demás grados, la directora hace una carta al padre de familia o encargado del niño indicando que tiene espacio en la escuela para recibirlo. Posteriormente, se debe acudir a la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia (DREH) para solicitar

su autorización y visto bueno para matricular al alumno. Administrativamente, el proceso de matrícula hacia los niños nicaragüenses es de gran apertura y colaboración, lo que permite la inserción de esta población al sistema educativo costarricense.

Por su parte, los niños indocumentados solo pueden ingresar al ciclo de transición o a primer grado, al no poder comprobar su nivel académico. Para este efecto, se levanta un acta notarial, respaldada por dos testigos, que tiene validez únicamente para realizar la matrícula en la escuela. El documento constata los datos generales acerca del niño, como su nombre, edad y lugar de residencia (Cruz Cruz, 2003). El proceso de matrícula puede ser efectuado por el padre de familia o encargado (Alvarado y Guacara, 2003), sin necesidad de que estos presenten documentación de su ingreso al país.

El hecho de que los alumnos indocumentados tengan que entrar al ciclo de transición o a primer grado, promueve la sobre-edad en estos niveles. La Directora destacó que la escuela recibe a niños hasta 9 ó 10 años en primer grado. Los que tienen 11 años o más se matriculan en el programa Aula Abierta, programa especial que atiende principalmente el primer ciclo y facilita un horario diferente y flexible para que estos alumnos no deserten del sistema educativo. Cuando hay rezago y el niño cumple los requisitos para llevar el estudio de manera más independiente, lo matriculan en Aula Abierta. Según la directora, en primer ciclo, se tiene a 229 niños con sobre-edad y para los docentes es problemático y desgastante trabajar con una población estudiantil con esa característica. Actualmente hay un comité que está revisando caso por caso, para buscar soluciones al respecto (Cruz Cruz, 2003).

La mayoría de las familias entrevistadas manifestaron que tienen entre uno y tres hijos en la Escuela Guararí; dos de las quince familias entrevistadas mantienen a sus hijos fuera del sistema educativo por falta de documentación. Doña Graciela Sáenz Quijano que vive en Villa Paola aseguró que no ha matriculado a sus dos hijos en la escuela pues una amiga le informó que no podía matricularlos sin contar con su partida de nacimiento. Desde que vinieron a Costa Rica, hace dos años, los

menores no reciben educación y, por su corta edad, no trabajan (Sáenz Quijano, 2003).

Doña Marta Reyes, quien llegó a Costa Rica hace once años y tiene diez hijos - de los cuales cinco está matriculados en la Escuela-, manifestó que la educación fue el motivo por el que salió de Nicaragua. Ella siente que la educación es mejor en Costa Rica y, por eso, está dispuesta a pasar necesidades. Ella aclaró que hace ocho años fue difícil matricular a los hijos, ya que no los aceptaban en la escuela si no contaban con sus documentos (M. Reyes, 2003).

Estos casos demuestran que los requisitos para que los migrantes matriculen a sus hijos, ha cambiado en años recientes para permitir una mayor apertura y aceptación de esta población estudiantil. Sin embargo, también indican que aún existe cierto desconocimiento en la comunidad con respecto a los derechos que tienen los niños migrantes en la actualidad y la apertura de la escuela hacia esta población.

De los hijos de las familias entrevistadas que no están en la escuela, prevalecen los que estudian en colegios diurnos o nocturnos. En menor cantidad se encuentran los hijos que no terminaron sus estudios en Nicaragua y no reanudaron sus estudios en Costa Rica y, por último, los que en definitiva no estudian. La profesora Zúñiga explicó que algunos alumnos desertan de la escuela o el colegio diurno para asistir al nocturno, ya que esto les permite trabajar en el día (Zúñiga, 2003).

Ante la pregunta de cuáles son los problemas que han tenido los padres con la escuela, la mayoría aseguraron no haber tenido dificultades para matricular a sus hijos y que, cuando lo hicieron, encontraron buen trato de parte de los funcionarios de la institución. No obstante, como ya hemos señalado, por cambios en los requisitos o por desconocimiento, algunas madres manifestaron que existen impedimentos para matricular a los menores a raíz de su carencia de documentos.

Según la Directora, los alumnos nicaragüenses constituyen estadísticamente un 10% del total de la población estudiantil matriculada. En el capítulo primero se señaló la proporción total de la población migrante nicaragüense en la comunidad de Guararí como un 11,7%. Esta diferencia porcentual podría deberse al condicionamiento que se daba anteriormente y al desconocimiento actual de los derechos de los niños y las niñas de asistir al centro educativo, sin importar su nacionalidad ni su estatus legal en el país ni el movimiento migratorio interno causado por la necesidad de trabajar.

Al haber un porcentaje significativo de niños migrantes nicaragüenses en la comunidad de Guararí, la escuela bajo la dirección del MEP ha flexibilizado sus requisitos de matrícula para facilitar el ingreso de esta población al sistema educativo. De esta manera, la escuela ha llegado a constituir un espacio binacional, donde la presencia de la población nicaragüense ejerce efectos sobre la población costarricense y, principalmente, sobre la estructura organizacional del sistema educativo. Al mismo tiempo, la población estudiantil nicaragüense está siendo influenciada por su experiencia en la escuela de diferentes maneras, las cuales se verán a continuación.

En Costa Rica, el respeto del derecho que tienen todos los niños a la educación sin distinción de nacionalidad, se ha manifestado en la apertura del sistema educativo costarricense hacia la población migrante nicaragüense. Esto, a su vez, se ha traducido en la política de la administración de la Escuela Guararí, de flexibilizar el proceso de matrícula de este grupo para facilitar su incorporación a las aulas. Una parte de los padres o encargados de estos niños, en particular los indocumentados que sienten temor de acercarse a la institución, muestra su desconocimiento con respecto a los derechos de sus hijos y a la aceptación que podrían tener en la escuela. No obstante, la mayoría de la población migrante reconoce el valor de la educación que pueden recibir sus hijos en Costa Rica, y ve en ella la posibilidad de que los niños logren mejorar su nivel de vida, por medio de su asistencia a la escuela. Como consecuencia de ello, la apertura en el proceso de matrícula debe

considerarse un factor que estimula tanto la incorporación de los alumnos sujetos de este estudio a la Escuela Guararí, como su continuidad en ella.

3.3 El papel de la escuela en la comunidad de Guararí

La Escuela Guararí atiende a una población de niños y adolescentes que viven en la comunidad de Guararí, a la cual caracterizamos en el primer capítulo como un espacio binacional, donde la población nicaragüense comparte condiciones de marginalidad y un ambiente violento con la población costarricense. En el segundo capítulo, destacamos que las familias de los alumnos, como migrantes, constituyen familias transnacionalizadas, al mantener vínculos afectivos, económicos y culturales con Nicaragua y Costa Rica y que, en alguna medida, esta situación produce un sentido de desarraigo y de disfuncionalidad.

El centro educativo enfocado en nuestra investigación se encuentra inmerso en este contexto complejo. Ahí enfrenta la tarea de implementar los objetivos del Ministerio de Educación Pública y ofrecer una educación promotora del desarrollo y del crecimiento personal y social, en un ambiente de igualdad de oportunidades que estimule la permanencia de los alumnos en las aulas. Para lograr esto, la escuela cuenta con programas especiales que reconocen las características particulares de su alumnado, y facilitan su adaptación y promueven el respeto hacia su identidad sociocultural, en una atmósfera de inclusión social.

Al ingresar en la Escuela, el grupo de alumnos lleva al aula una confluencia de problemáticas importantes que surgen de su condición de migrantes: su estructura familiar disfuncional, su marginalidad y su situación educacional. Destacamos en el capítulo anterior que estos elementos constituyen factores externos a la institución que dificultan el estudio y tienden a promover la deserción de dichos estudiantes. Pero, existe una serie de elementos adicionales, considerados en este estudio como factores internos, que son importantes problemas para la permanencia de los alumnos.

Lograr que estos alumnos se mantengan en las aulas requiere de importantes esfuerzos institucionales en contra de los factores externos e internos que estimulan la deserción. La permanencia de esta población en la escuela, que conlleva a la posibilidad de un mejor nivel de vida en el futuro, depende en gran medida de los programas especiales que se implementan en la Escuela y de la idoneidad de sus funcionarios. En este capítulo, pretendemos identificar los factores internos del centro educativo, que entran en juego para determinar si los alumnos migrantes nicaragüenses continúan con sus estudios en la Escuela o los abandonan.

El Ministerio de Educación Pública reconoce la complejidad y las necesidades especiales de las poblaciones urbano-marginales por medio de su programa PROMECUM, al cual pertenece la Escuela Guararí¹⁷. La política del MEP es llevar a cabo, en estas escuelas, programas específicos para atender a la población de las comunidades que viven en condiciones de marginalidad. Esto tiene como fin que la institución cumpla un rol fundamental en cuanto a brindar oportunidades educativas para todos los alumnos y las alumnas, que permitan mejorar el proceso integral de su desarrollo y, consecuentemente, su condición económica y social para, así, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Por medio de este programa, se le da significado al concepto de la educación para los derechos humanos, como una alternativa pedagógica integradora que promueve el acceso a la educación de todos los niños. Bajo este concepto, la educación debe trascender todas las barreras de pobreza, género, nacionalidad, discapacidad y desventaja sociocultural, al mismo tiempo que provee protección contra el peligro y el trato injusto en la educación. De esta manera, el PROMECUM busca salvaguardar uno de los derechos humanos fundamentales del ser humano: el derecho a la educación.

Como escuela PROMECUM, el centro educativo de Guararí pone a funcionar los mejores recursos humanos y materiales, en favor de la población estudiantil

¹⁷ Ministerio de Educación Pública, Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades de Atención Prioritaria.

urbana de atención prioritaria. Esta población, tanto la costarricense como la nicaragüense, es vulnerable a la pobreza, a la disfunción familiar y a los problemas de aprendizaje. El objetivo del programa es promover una educación integral, por medio del trabajo en equipo y del diagnóstico de la población estudiantil, creando redes de apoyo con los diversos sectores de la sociedad civil y llevando a cabo talleres para la capacitación de proyectos alternativos, preventivos, formativos y asistenciales, para permitir a la comunidad educativa mejorar su condición emocional, educativa y social.

3.4 Dificultades académicas y bajo rendimiento académico como generadores de la deserción

En un estudio realizado por la UNICEF, el MEP y el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Costarricense (IIMEC), de la U.C.R. (1995), se determinó que existen en el año lectivo dos períodos críticos para la deserción escolar. El primero de ellos va de mayo a junio y el segundo de octubre a noviembre, justo al final de cada semestre y en coincidencia con la entrega de calificaciones. Así mismo, al analizar los datos de deserción por grado escolar del año 1995, se nota que los porcentajes más elevados se manifiestan en el ámbito de primero, segundo y tercer grado; es decir, tiende a ser crítico en el I ciclo. Por medio de nuestro estudio, hemos identificado factores específicos que contribuyen a esta problemática en la población de alumnos migrantes nicaragüenses en la Escuela Guararí.

El bajo rendimiento académico se ha señalado como una de las principales causas de la deserción. Ello evidencia problemas en la capacidad de los alumnos para asimilar el contenido académico de sus cursos y, así, lograr la promoción en su institución de enseñanza. Tener un bajo rendimiento genera el desaliento y la frustración de los alumnos y aumenta el riesgo de la deserción.

Los funcionarios de la escuela expresaron una opinión muy dividida en cuanto al rendimiento académico de estos alumnos y a su capacidad para lograr la

promoción de un grado al siguiente. Para casi la mitad del grupo entrevistado, el nivel académico de estos alumnos se encuentra entre normal y excelente; no obstante, la otra mitad indicó que tendía a ser bajo. La Directora afirmó que alrededor de un 80% de los alumnos nicaragüenses pierden su primer año en la escuela (Cruz Cruz, 2003).

En el caso de Aula Abierta, la profesora Herrera destacó que, en general, el rendimiento académico de los nicaragüenses es un poco más bajo que el de los costarricenses, aunque aclaró que algunos de sus alumnos nicaragüenses son excelentes. La docente dio el ejemplo de un niño nicaragüense de diez años que ingresó a la escuela con tercer año de escuela aprobado en Nicaragua que no sabía ni leer ni escribir. Después de tres años de trabajo con la maestra, ese niño actualmente se encuentra cursando tercer grado (H. Herrera, 2003).

Varios docentes señalaron la falta de hábitos de estudio del alumno, como un factor que afecta el rendimiento académico y, por ende, las posibilidades de deserción. La profesora Zaida Monge explicó que algunos de los alumnos no tienen hábitos de orden en el aprendizaje ni conceptos de enseñanza, por lo que es necesario invertir mucho tiempo en comenzar a enseñarles esto (Monge, 2003). La docente, quien imparte lecciones de inglés a varios grupos de primero, segundo y cuarto grados, explicó que algunos de sus alumnos nicaragüenses aprendían inglés en Nicaragua, pero en cuarto grado tienen el nivel de primer grado en esta materia.

3.4.1 Dificultades de adaptación al ambiente escolar en la Escuela Finca Guararí

La capacidad de los alumnos migrantes nicaragüenses de permanecer en la escuela depende de su adaptación cultural e integración. Como establecimos anteriormente, la adaptación se entiende como la forma en que las poblaciones se relacionan con su medio ambiente para sobrevivir y reproducirse. Este proceso se da por medio de modificaciones de las conductas aprendidas y compartidas en sociedad, las cuales constituyen la cultura. En el caso de los alumnos migrantes

nicaragüenses, el apoyo que el sistema educativo costarricense les brinda en la escuela, por medio de programas específicos, contribuye a facilitar su proceso de adaptación.

En este contexto, los alumnos nicaragüenses que ingresan a la escuela traen consigo su propia cultura, la cual incluye rasgos y experiencias que los distinguen, como grupo, de la población estudiantil costarricense. La psicóloga afirmó que, mientras algunos alumnos nicaragüenses no presentan ninguna dificultad para adaptarse a la escuela, otros duran hasta tres años en lograrlo (Cascante, 2003). Su adaptación al ambiente escolar depende de una variedad de elementos, algunos que les son particulares por su nacionalidad y otros que comparten con los alumnos costarricenses a raíz de su condición general de marginalidad.

Un problema que señala un grupo de docentes con respecto a la influencia de la adaptación del alumno migrante nicaragüense a la escuela, es la desnivelación académica o "lagunas" que trae del sistema escolar nicaragüense. Una maestra señaló la diferencia en el sistema de evaluación como un factor que incide en las dificultades académicas ya que, en Nicaragua, las pruebas son más cortas y requieren menos análisis que las aplicadas en Costa Rica.

Otro factor importante de influencia en la adaptación de éstos es su edad al ingresar a la escuela. Varios docentes, concordaron en que los niños pequeños que se integran a la escuela pequeños, se adaptan rápidamente a ella, mientras que si ingresan al sistema ya grandes, enfrentan mayores dificultades académicas. Para estos funcionarios, se nota la diferencia en el proceso de adaptación a partir del tercer o cuarto grado, ya que en éstos comienzan a recibir más geografía e historia de Costa Rica, en estudios sociales. En esta materia, los alumnos nicaragüenses no poseen las mismas bases que tiene el alumno costarricense, lo cual les genera frustración y los lleva a sentirse desubicados e inadaptados.

Varios funcionarios de la escuela indicaron que existe un grado de discriminación o rechazo hacia los alumnos nicaragüenses, por parte de los niños

costarricenses quienes se burlan del acento de los nicaragüenses. Hay una fuerte sensación de que existe menos rechazo hacia el alumno nicaragüense en la actualidad que anteriormente; las dos maestras nicaragüenses comparten esta apreciación. No obstante, este problema afecta más a los niños mayores, ya que su acento es más fuerte, lo cual resulta en más burla hacia ellos. Para estos funcionarios, el rechazo les produce complejos de inferioridad.

Las impresiones de los alumnos confirman que los de mayor edad tienden a confrontar más situaciones de rechazo por parte de sus compañeros. Un alumno de trece años que cursa primer grado de Aula Abierta indicó que a veces pelean y usan vocabulario fuerte. En cuanto a los alumnos del II ciclo, expresaron que su relación con los compañeros es buena unas veces y otras no; mencionaron situaciones en que se los rechaza por ser nicaragüenses. De los familiares entrevistados, tres madres manifestaron que, al principio sus hijos fueron centro de burla en la Escuela. En un caso, doña Rita Bonilla Seiguez afirmó que su hija era maltratada pues le ponían apodos (Bonilla, 2003). Esta situación aunada a la desnivelación que traen los alumnos ayudan a explicar la observación de los funcionarios con respecto a las dificultades de adaptación que enfrentan los niños mayores.

La Directora destacó que, en una conversación con un grupo de alumnos nicaragüenses acerca de su vida allá, le explicaron que para ellos era difícil el cambio de vivir en un finca en zona rural a ubicarse en un precario donde viven en un rancho en condiciones de hacinamiento en Costa Rica (Cruz Cruz, 2003).

Un ejemplo de esta situación nos la comentó la profesora Zúñiga, quien describió el caso de un niño de cuarto grado que llegó a la Escuela este año, proveniente de una zona rural en Nicaragua donde asistía a una escuela unidocente. El niño tenía mucho espacio y libertad en el campo, pero lo tuvo que dejar atrás para venir a vivir en un precario, en condiciones de hacinamiento. Había vivido con su abuela desde que tenía 5 años, cuando su madre migró a Costa Rica. La madre se lo trajo de Nicaragua y ahora está adaptándose a vivir con ella, a quien casi no conoce, y con un padrastro desconocido. Este alumno llegó de Nicaragua en febrero

e ingresó directamente en la escuela. Según la maestra, el niño recibe tutorías adicionales bajo el programa de recuperación PRIN, pero asimila poco. Está en cuarto grado, donde la geografía y la historia son más difíciles para él, ya que no tiene las bases que tiene un niño costarricense en estas materias. La maestra alude el incumplimiento de este niño en sus tareas y a conflictos de adaptación generados por estos cambios bruscos, provocados por su migración a Costa Rica. Para ella, las frustraciones de este niño lo convierten en un posible candidato a la deserción escolar en un futuro.

Cuando una madre busca la compañía de una pareja para garantizarse el apoyo económico, ello puede causar dificultades emocionales para los niños y afectar su adaptación a la escuela. La maestra destacó que esto afecta igualmente a los alumnos costarricenses y a los nicaragüenses. En su experiencia, se vive esta situación familiar más en Guararí que en las otras escuelas donde ha trabajado, por la alta incidencia de desintegración del hogar en esta comunidad (Zúñiga, 2003).

3.4.2 Comportamiento agresivo

Se les consultó a los funcionarios de la escuela acerca de los problemas de comportamiento que presenta el alumnado nicaragüense. Varios funcionarios indicaron que, o no se destacaban problemas de comportamiento que se pudieran relacionar con alumnos de esta nacionalidad, o se presentaban los mismos problemas que con los alumnos costarricenses, como en el caso de la agresividad.

La Directora explicó que Guararí es una comunidad agresiva y violenta a causa de su situación socioeconómica. No obstante, esta funcionaria destacó que, en el caso de los nicaragüenses, la agresividad surge también del marcado machismo presente en esta población que los lleva a desvalorizar a la mujer, lo que se ve reflejado en la actitud de los padres quienes se dirigen a ella con actitudes agresivas, exigiendo que los atienda y levantándole la voz. Ante esta situación, la Directora afirmó que no se deja intimidar pero que no permanece en la escuela después de las 6 p.m. por razones de seguridad (Cruz Cruz, 2003).

La orientadora relacionó el machismo con la poca asistencia de algunas madres a las reuniones en la escuela por los celos de sus esposos o compañeros. Por medio de la Escuela para madres, estas mujeres se informan acerca de la prevención del abuso lo cual les da un mayor sentido de poder y las estimula a exigir respeto (Alvarado y Guacara, 2003). El bibliotecario, Luis Herrera, sugirió que la promoción de la igualdad de género que se da en la escuela podría influir en la deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses (L. Herrera, 2003).

Al ser consultados los familiares de los alumnos con respecto a los derechos de los hombres y las mujeres, todos respondieron que tienen los mismos derechos de estudiar. Sin embargo, doña Marta Reyes consideró que se le debía dar prioridad al hombre, pues en el momento de formar una familia es el hombre que carga con mayor responsabilidad (M. Reyes, 2003).

3.4.3 Incidencia del trabajo en el estudio

En el capítulo anterior, señalamos que es frecuente la migración de mujeres solas o acompañadas de sus hijos. En Guararí, muchas de estas mujeres forman parejas con otros hombres, a quienes los hijos consideran como su padrastro. No obstante, algunas de estas madres se encuentran solas como jefas de hogar y les corresponde mantener a sus hijos con base en sus ingresos del sector informal. Según la Directora, la mayoría de estas mujeres trabajan como empleadas domésticas y, en algunos casos, duermen en el trabajo durante toda la semana. Por esta razón, los niños están al cuidado de una pariente o vecina, con el resultado de que deambulan por las calles (Cruz Cruz, 2003).

Casi la mitad de los alumnos entrevistados señaló que su madre trabajaba fuera de la casa. Con sólo una excepción, laboran como empleadas domésticas. Un alumno de quinto grado explicó que su madre duerme en el trabajo y sólo regresa a la casa los sábados. Por esta situación, el alumno se queda al cuidado de sus hermanos mayores.

Para un grupo de funcionarios de la escuela, el rendimiento académico se ve directamente afectado por la necesidad de algunos alumnos de trabajar, dentro o fuera de la casa. Este es un factor de origen externo a la institución y lo señalamos en el capítulo 2. No obstante, el empleo infantil tiene una injerencia directa, no sólo en la capacidad de los alumnos de cumplir con el horario de la escuela, sino que también afecta sus posibilidades de lograr un rendimiento académico adecuado. Por esta razón, se resalta su importancia como factor que contribuye a la incapacidad de asimilar el contenido académico y al ausentismo.

En contraste con lo dicho por los docentes, los familiares e encargados consideraban que su trabajo no tenía ningún efecto sobre el estudio de sus hijos. Las madres entrevistadas indicaron que trabajaban en labores en su propio hogar aunque algunas de ellas habían sido empleadas domésticas en el pasado. Para este grupo de madres era importante quedarse en sus hogares, con el fin de estar al cuidado de los menores y brindarles ayuda en sus tareas.

Una de ellas aseguró que su trabajo no afectaba a su hija; sin embargo, cuando laboraba, a su hija le iba mal en la escuela, a tal punto que perdió el año y tuvo que repetir. No obstante, cuando dejó de laborar, por petición de la pareja, notó que su hija salía mejor en la escuela. La madre dijo que no había hecho nada especial y lo atribuyó al cambio de maestra ya que, en el año siguiente, mejoró sus notas.

Sin embargo, algunas madres manifestaron que, durante el tiempo en que laboraron fuera del hogar, algunos de sus hijos reprobaban materias o perdieron el año. Doña Marta Reyes manifestó que cuando trabajó en las cosechas de café, el estudio de sus hijos se vio afectado (M. Reyes, 2003). Según doña Yesennia Juárez Cortés, su hija repite el grado por causas que ella no sabe precisar, aunque sugiere que puede deberse al cambio de maestra (Juárez, 2003). En algunos casos, los hermanos mayores son los que ayudan a los menores en el estudio; esto porque la mayoría de las madres no cuenta con estudios avanzados.

3.4.4 Ausentismo

El ausentismo en la población estudiantil nicaragüense constituye un problema que la orientadora clasificó como "crónico". Ella aclaró que, cuando el alumno nicaragüense se ausenta de la escuela por dos días, a menudo esto implica que desertará de sus estudios, por lo menos en forma temporal (Alvarado y Guacara, 2003). La mayoría de los funcionarios concordaba en que la ausencia constituye un problema en esta población estudiantil y destacaron las principales causas: la ausencia de la madre, trabajadora doméstica del hogar, y la consecuente falta de control sobre la asistencia del niño a la escuela, la necesidad del alumno varón de trabajar en empleos remunerados y de la alumna de cargar con responsabilidades en el hogar y, por último, las visitas a Nicaragua. Para varios funcionarios, estos viajes constituyen una causa importante de deserción temporal y se dan para visitar a familiares, trasladar dinero, resolver asuntos familiares o legales, como herencias, y para llevar a los hijos a pasar un tiempo con su padre en Nicaragua.

Otras causas del ausentismo identificadas por los funcionarios incluyeron la enfermedad, la violencia en el hogar, la movilidad e inestabilidad de la situación laboral de los padres, eñ que los manden a pedir limosna y, en un caso específico, el alcoholismo de la madre.

La psicóloga destacó que la deserción más frecuente en la Escuela Guararí es el ausentismo, el cual se extiende hasta convertirse en una deserción temporal intraanual. Esto se debe a circunstancias particulares como la temporada de cogida de café, entre octubre y diciembre. Esta actividad involucra a toda la familia y, a menudo, se extiende la ausencia de la familia hasta finales de enero o febrero, porque después de la cogida de café, la madre consigue trabajo temporalmente como empleada doméstica en la zona cafetalera. Durante estas ausencias, es frecuente que una abuela o algún otro adulto se quede en Guararí cuidando la casa o el rancho de la familia. El alumno, generalmente, se reincorpora a la escuela a

inicios del año lectivo siguiente, lo que implica que debe repetir el grado que dejó inconcluso, contribuyendo a la repitencia y al rezago escolar (Cascante, 2003).

3.4.5 Perspectivas frente al estudio académico

La mayoría de los funcionarios de la escuela indicaron que los familiares o encargados muestran poco interés en el estudio de los alumnos, lo que afecta la capacidad de los niños para asimilar el contenido académico de sus cursos y avanzar en su escolaridad. Esto se refleja en la baja asistencia de los padres a las reuniones mensuales de la escuela, la poca respuesta a los llamados de los docentes y el incumplimiento de los alumnos con las tareas que deben realizar en el hogar. La profesora Herrera afirmó que las familias, sean jefeadas por madres solas o por parejas, deben trabajar mucho para poder sobrevivir económicamente, lo que explica el poco involucramiento de los familiares y encargados con el estudio de los alumnos y con la escuela (H. Herrera, 2003).

Sin embargo, los familiares entrevistados reconocieron la importancia del estudio de sus hijos y expresaron su esperanza de que reciban una buena enseñanza que les permita llegar a ser profesionales para, así, mejorar su calidad de vida. En muchos de los casos, las madres manifestaron que incentivan constantemente a sus hijos para que estudien, se superen y mejoren la condición de vida que tienen en la actualidad. A pesar del interés que los padres muestran, su baja escolaridad y su ausencia por necesidad de trabajar largas jornadas, les impide brindarles a los alumnos el apoyo académico deseado por los docentes.

De los familiares y encargados entrevistados, la mayoría no concluyó la primaria en Nicaragua y pocos superaron el cuarto grado. Sólo una madre, doña Sandra Reyes, logró obtener un diploma de contadora comercial en Nicaragua de la Escuela Técnica para la Administración y la Economía "Gaspar García Laviana" (Reyes Estrada, 2003). Algunas de las razones por las cuales no continuaron sus estudios en Nicaragua, están el haberse casado, el nacimiento de algún hijo, problemas económicos o familiares y la necesidad de trabajar. Las madres

entrevistadas señalaron que motivan a sus hijos a estudiar hasta el grado universitario, pues reconocen que un título ofrece mejores oportunidades laborales y un mejor nivel de vida.

Algunos docentes destacaron la falta de responsabilidad y la indiferencia de los alumnos hacia su educación como un factor que incide en el bajo rendimiento académico y, consecuentemente, en la deserción. No obstante, esta apreciación no representa la generalidad, ya que otros docentes resaltaron que tienen alumnos nicaragüenses excelentes en sus grupos. La profesora García señaló que la timidez y la inseguridad de estos alumnos en la participación en el aula, por su condición de migrantes, contribuye al bajo rendimiento académico y aumenta el riesgo de deserción.

Como hemos visto, los principales problemas que conducen al bajo rendimiento académico del sujeto de nuestro estudio y que obstaculizan su permanencia en la escuela, surgen de una gran variedad de factores que se combinan hasta obligar al alumno a retirarse del ambiente educativo. Los factores que más se expresan en el nivel interno de la institución, incluyen la desnivelación que traen estos alumnos del sistema educativo nicaragüense, la falta de hábitos y conceptos de estudio, el ingreso del alumno en el II ciclo, el rechazo, la migración de una zona rural a una comunidad urbano-marginal, la ausencia de las madres solas que trabajan, el abuso sexual en el hogar y en la comunidad, el trabajo infantil, el ausentismo y la falta de interés en el estudio, mostrado por padres y alumnos. Los niños migrantes nicaragüenses comparten estas condiciones de marginalidad con la población costarricense, las cuales generan ciertos estímulos a la deserción, pero la mayoría de los factores señalados corresponden a su condición de migrantes.

En general, esta población estudiantil se desenvuelve en condiciones que dificultan su paso por el sistema educativo costarricense y favorecen su abandono. No obstante, la baja tasa de deserción del año lectivo 2002 demuestra que hay influencias positivas que contrarrestan los factores negativos y los estimulan a continuar con sus estudios en la escuela.

3.5 El fenómeno de la deserción en la Escuela Guararí

Todos los factores señalados en el apartado anterior ayudan a explicar la deserción de alumnos migrantes nicaragüenses, particularmente en la Escuela Guararí. Para lograr una mejor comprensión de este fenómeno, es preciso distinguir entre dos tipos de deserción: la deserción intraanual, que se produce dentro de un año lectivo, y la interanual, que se da entre la conclusión de un año lectivo y el inicio del siguiente. La Directora afirmó que la Escuela Guararí logró bajar los índices de deserción intraanual, que se encontraban entre 20 y 25 alumnos por año, a cuatro alumnos en el año 2002. Los cuatro casos de deserción correspondieron a alumnos migrantes nicaragüenses, dos de los cuales se dieron por causa de embarazo de la alumna.

A pesar de los bajos índices de deserción intraanual, la Directora aclaró que se da una deserción interanual importante, lo cual se evidencia en el hecho de que la escuela cuenta con ocho grupos, de primer grado a tercero, y con sólo cinco grupos de cuarto a sexto. Se pide una gran cantidad de traslados a otras escuelas al finalizar el curso lectivo lo que no se considera como deserción; no obstante, la escuela no puede constatar si el alumno realmente asistirá a otra institución o no (Cruz Cruz, 2003).

La poca deserción que se da en esta escuela fue reflejada en las entrevistas con los familiares y encargados, quienes señalaron que desconocían a menores nicaragüenses que no asistían a la escuela. Indicaron que, de sus hijos, los que no estudian lo hacen voluntariamente, pues reciben burlas por su acento. En otros casos, no tienen la edad necesaria para ingresar a la escuela, les falta la partida de nacimiento o necesitan ayuda económica por parte de instituciones de ayuda social.

De acuerdo con la Directora, se dan altos índices de deserción entre sexto grado y séptimo año, y a lo largo de los años del colegio; pero la escuela no dispone de estadísticas al respecto. En el año 2002, el Ministerio de Educación Pública le solicitó estas cifras; sin embargo la escuela no está en capacidad de suministrar esta

información. No obstante, afirmó que la mayoría de los graduados de la escuela no terminan el colegio ya que necesitan trabajar. No obstante, el Colegio Nocturno Carlos Meléndez, que funciona en las instalaciones de la Escuela Guararí, ofrece la opción a estos alumnos de continuar con sus estudios sin interferir con sus posibilidades laborales (Cruz Cruz, 2003).

3.5.1 La deserción escolar en la población migrante de la Escuela Guararí

Por medio de entrevistas con cuatro desertores y de otros casos descritos por los docentes, intentamos acercarnos a la experiencia de los alumnos que se ven obligados a abandonar sus estudios, por diferentes circunstancias que combinan factores internos y externos. Ello muestra la complejidad del fenómeno de la deserción.

Nuestro equipo estableció contacto con actores sociales de la comunidad para que, de esta manera, nos pudieran llevar a conocer casos de alumnos migrantes nicaragüenses que hubiesen abandonado la escuela. William Gutiérrez es vecino de la comunidad y durante muchos años ha organizado actividades informales donde reúne a niños de la zona para compartir juegos y actividades, y para llevarles comida. Este actor social nos ayudó a establecer contacto con dos alumnos que abandonaron la escuela, sus nombres son Alonso y Andrea.

Alonso es un niño de nueve años de edad y cinco de vivir en Costa Rica; su retiro de la escuela se debió a un viaje de regreso a Nicaragua que duró unos meses. Sus padres no lo han matriculado nuevamente. Su familia decidió radicarse en Costa Rica, con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida y empleo para el padre (Marín, 2003).

En el caso de Andrea, una joven de quince años y cinco de vivir en Costa Rica, abandonó la escuela después de unos meses. Andrea achaca las causas de su deserción a dificultades de adaptación, generadas por la diferencia académica que existe entre la escuela en Nicaragua y Costa Rica (Pérez, 2003).

Como parte de nuestra investigación, realizamos visitas a la comunidad para conocer su entorno. En uno de estos recorridos por la zona, establecimos contacto con un niño llamado José, que desertó de la escuela y, muy abiertamente, accedió a contarnos sobre su vida. Él mismo reconoció que su permanencia en Costa Rica es agradable, pero que le hacen falta sus amigos y familiares que tuvo que dejar en Nicaragua. Vive con sus padres y tres hermanos, dos mujeres y un varón, pero el resto de su familia -abuelos, tíos, entre otros- tuvieron que quedarse en Nicaragua.

José, un alumno nicaragüense de doce años y tres años de vivir en Costa Rica, desertó de la Escuela Guararí en tercer grado. Este joven indicó que tuvo que abandonar sus estudios por la falta de recursos económicos de sus padres. Su familia vino de Nicaragua en busca de mejores condiciones de vida y una mejor educación para sus hijos (Vargas, 2003).

Kalex es un alumno actualmente de sexto grado, que tiene catorce años y cinco de vivir en Costa Rica. Este alumno abandonó sus estudios temporalmente para visitar Nicaragua ya que su familia necesitaba resolver asuntos legales relacionados con una herencia. A causa de este viaje, perdió su sexto grado en el 2002, lo cual le dolió muchísimo (Muñoz Cuadra, 2003). El docente a cargo del grupo de Kalex lo describe como un excelente estudiante (Acuña, 2003).

La Directora mencionó el fenómeno de hombres adultos que buscan a alumnas de la Escuela para juntarse o casarse, lo que resulta en la deserción de sus estudios. Esta funcionaria afirmó que es frecuente que las alumnas formen parejas juntándose, mientras que los varones permanecen en la Escuela. En algunos casos, el embarazo genera la deserción, como en el caso de las dos alumnas que abandonaron la Escuela en el año 2002 (Cruz Cruz, 2003). Ella expuso el caso de una joven indocumentada, de 13 años, que desertó de la escuela por causa de su embarazo. A la muchacha le faltaban tres pruebas para sacar el sexto grado, en el momento de la deserción, y no volvió a la escuela. Después del nacimiento del bebé, la joven andaba deambulando por las calles de la comunidad con su bebé

recién nacido. Ella presentaba problemas de agresividad en la escuela y en el hogar, y acusó a su madre con el PANI en una ocasión cuando la castigó. Como resultado, la madre volvió a Nicaragua y dejó a su hija sola en Guararí, por lo que varias señoras de la comunidad le han brindado ayuda. En el momento de la entrevista con la Directora, la escuela en conjunto con el PANI intentaban localizar a la joven y a su bebé (Cruz Cruz, 2003).

La profesora García, de cuarto grado, describió las circunstancias que llevaron a la deserción de Jonathan, un alumno de 14 años que abandonó la escuela en el presente año. Este alumno indocumentado asistió a la Escuela por poco tiempo, durante el cual era evidente que no tenía las bases académicas para cuarto grado y no mostró ningún interés en el estudio. Tampoco logró integrarse al aula a causa de su complejo de inferioridad y del aislamiento al cual lo sometieron sus compañeros costarricenses. A pesar de los esfuerzos de la docente por hablarles a los demás alumnos y motivarlos cuando los compañeros nicaragüenses no estaban presentes, no compartían con Jonathan, lo imitaban mucho y él andaba solo en los recreos. Al conversar con la madre de este alumno, la docente se enteró de que Jonathan era el sustento de la casa. A pesar de la amenaza de notificación a las autoridades, la madre insistía en que el joven debía trabajar. De igual manera, la madre había retirado a sus hijas del I ciclo porque consideraba que las maestras no las querían por ser nicaragüenses y los compañeros las aislaban.

La deserción de Jonathan demuestra la complejidad de la problemática de los alumnos migrantes nicaragüenses que ingresan a la Escuela con sobre-edad, en un grado de II ciclo para el cual no están preparados académicamente. A estos factores, se suman el rechazo y la necesidad de trabajar, con lo cual se forma una situación intolerable para el joven, lo que resulta en su abandono, a pesar de los esfuerzos institucionales por retenerlo. La profesora García mencionó dos casos de traslado que surgieron en alumnos costarricenses en el mismo año: un varón tuvo que trasladarse de escuela a causa de problemas familiares y una niña fue trasladada para vivir con una tía después de que su madre fue encarcelada, por estar involucrada en problemas con drogas (García, 2003). Jonathan compartía la

pobreza y la complejidad familiar con los alumnos costarricenses, pero su deserción fue producto de la combinación de su condición marginal con su situación de migrante.

3.5.2 La problemática de la deserción de docentes en la dinámica institucional

Más frecuente que la deserción de alumnos de la Escuela Guararí, es la deserción del personal docente. Según la Directora de la escuela, cada año se renueva alrededor de la mitad del personal docente. Ella achaca este fenómeno a lo emocionalmente difícil y cansado del trabajo, donde algunos alumnos agreden a los maestros en forma verbal y física; esto por ser una población de una zona urbano-marginal de atención prioritaria. Muchos de los docentes laboran en esta escuela por períodos de un año, con el fin de utilizar el puesto como una escalera para alcanzar una plaza docente en propiedad, y luego trasladarse a otra escuela.

La deserción de personal docente implica que la Directora debe iniciar cada año con un aproximado de 40 maestros nuevos, a quienes debe realizar un proceso de inducción sobre el contexto en el cual está inserta la escuela y la población con la que se labora. La Directora aclaró que el docente debe entender que, a diferencia de otras escuelas, en Guararí no se expulsa a ningún niño por problemas de disciplina; las medidas disciplinarias correctivas se utilizan con fines formativos. A pesar del alto índice de deserción de personal docente, hay un grupo de docentes que ha permanecido en la escuela por períodos de hasta 10 ó 12 años; éstos son un gran apoyo para la institución, la comunidad y la población estudiantil, ya que se han identificado con la misión y la visión de la Escuela Guararí.

De esta manera, la deserción del personal docente influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos en la escuela ya que se pierde la continuidad en el conocimiento del maestro hacia el alumno y su familia. Esto provoca un debilitamiento en los esfuerzos institucionales por la sensibilización que se desea crear en los docentes, para dar apoyo a una población con necesidades especiales.

3.6 El fenómeno de la permanencia en la Escuela Guararí

La Directora destacó que los alumnos intentan desertar de la escuela por los factores indicados anteriormente. Sin embargo, los elementos que promueven la permanencia se conjugan y se enfrentan a los factores estimulantes de la deserción, para lograr un saldo mayoritariamente positivo que los retiene en las aulas y evita la deserción escolar.

3.6.1 El apoyo institucional como promotor de la permanencia

Al definirse Guararí como una comunidad urbano-marginal con necesidades de atención prioritaria, se implementó el programa PROMECUM en la escuela. Varios de los factores señalados por los entrevistados como estímulos a la permanencia surgen de la operacionalidad y las políticas de este programa. Su implementación se ha traducido en la enseñanza de las materias de inglés e informática, la presencia de un equipo interdisciplinario, la alimentación complementaria de los alumnos, mejoras en la infraestructura, incentivos económicos y capacitación para sensibilizar a los funcionarios hacia una población estudiantil en desventaja social. Además, la escuela cuenta con el Programa de Atención Alimentaria (DANEA) y con entes de apoyo, como la Junta de Educación y el Patronato Escolar.

Cada uno de estos elementos del programa cumple una función esencial en la tarea de evitar que los alumnos, tanto costarricenses como nicaragüenses, abandonen sus estudios. Como ya hemos señalado, las materias de inglés e informática dificultan el buen rendimiento de los alumnos que se integraron en II ciclo, ya que o tienen bases débiles en estas áreas o nunca han estudiado estas materias. No obstante, algunos alumnos y sus familiares y encargados reconocen en las entrevistas que estas materias les proveen de conocimientos necesarios para mejorar su futuro. De esta manera, el programa PROMECUM constituye un factor fundamental que favorece la permanencia de la población estudiantil bajo estudio.

La docente Lorena Espinoza, profesora de primer grado y tutora de ciencias, quien tiene una amplia experiencia en escuelas de Atención Prioritaria, asegura que el ser parte del programa PROMECUM le permite al docente de la Escuela Guararí una mayor apertura y creatividad que en otras escuelas. Ella destacó que, en todas las instituciones de PROMECUM, el director indica a los tutores las directrices por seguir para que desarrollen los ejes transversales por medio de proyectos de sensibilización. Se da charlas a los docentes y se trabaja con el diagnóstico institucional (FODA). Una vez al mes, se realizan talleres para reforzar las prioridades de la institución como las problemáticas de la deserción y la violencia en la escuela y en el hogar. Se da capacitación a los docentes en el programa de prevención integral y se realizan visitas a los hogares de los alumnos. Con base en su experiencia en escuelas de atención prioritaria, esta docente afirmó que, en la Escuela Guararí no sólo se levantan propuestas, sino que éstas se traducen en hechos.

En el momento de la investigación, la psicóloga destacó que la escuela no podía brindar ayuda económica a través de becas o bonos escolares a los alumnos migrantes nicaragüenses por su condición de extranjeros.

No obstante, por la modalidad de escuela de atención prioritaria se brindan programas de atención académica como el PRIN, y Aula Abierta, y el programa alimentario que consta de desayuno, almuerzo y merienda. Para esta funcionaria, dichos programas fortalecen la permanencia de estos alumnos en la escuela ya que se está satisfaciendo parte de sus grandes necesidades (Cascante, 2003).

Existe un importante reconocimiento del papel que desempeña el equipo interdisciplinario en la permanencia del alumnado nicaragüense, ya que la gran mayoría de los funcionarios entrevistados hizo mención de sus esfuerzos, estrategias y tenacidad. Cuando un alumno abandona sus estudios, la norma institucional señala que el docente primero debe mandar a llamar a la madre para conversar acerca de las causas de ausentismo del alumno. Si esto no surte efecto, se reporta la deserción al equipo interdisciplinario de la escuela por medio de una boleta.

Cuando un alumno ha faltado durante dos semanas consecutivas, la trabajadora social visita la casa acompañada, en ocasiones, por el docente encargado del alumno. Finalmente, si estos esfuerzos no logran la reincorporación del alumno, se traslada el caso al PANI de Heredia.

Para estos funcionarios, denunciar ante el PANI la deserción de un alumno o la detección de niños que no están matriculados en la escuela, es un factor importante para garantizar la permanencia o la incorporación de estos alumnos. Para la Directora, este recurso surte el mismo efecto en las familias costarricenses y nicaragüenses y, en la mayoría de los casos, se logra recuperar al alumno y continuar trabajando con la familia (Cruz Cruz, 2003).

Varios funcionarios destacaron al papel que juega la trabajadora social en el proceso de recuperación de alumnos desertores nicaragüenses. Para la Directora, la labor de la actual trabajadora social, Nasira Guacara Murillo, ha sido fundamental ya que ha logrado la incorporación de alumnos al sistema educativo e impedir, con sus visitas domiciliarias y atención a las familias, que se concreten las deserciones. La Directora destacó la importancia de la experiencia docente de la actual trabajadora social en la comprensión de la problemática de los alumnos y su manejo (Cruz Cruz, 2003).

Los funcionarios resaltaron el hecho de que los miembros del equipo interdisciplinario procuran obtener materiales escolares, como útiles y uniformes, por medio de donaciones de diversas empresas, para suplir las carencias de aquellos alumnos necesitados, sin tomar en cuenta la nacionalidad del niño o niña. Esto constituye un factor de atracción de la población migrante nicaragüense a la escuela, ya que existe esa apertura institucional hacia la atención de sus necesidades, no sólo académicas sino también socioeconómicas.

Una de las funciones del equipo interdisciplinario de la escuela es desarrollar el Diagnóstico Institucional. La Directora señaló que, por tratarse de una escuela de Atención Prioritaria que trabaja con una población de riesgo social, el Diagnóstico

Institucional y el Plan Institucional son de fundamental importancia para la institución (Cruz Cruz, 2003).

El programa de alimentación contempla el desayuno, el almuerzo y, para los alumnos que están presentes en la tarde, una merienda. Para la mayoría de los funcionarios entrevistados, la alimentación constituye un atractivo importante de la población estudiantil nicaragüense y un alivio para sus familias, factor que contribuye a la permanencia del alumno en la escuela.

Según la profesora Espinoza, la mayoría de los alumnos migrantes nicaragüenses asisten a la escuela por la comida. Ella expresó su preocupación por los alimentos de estos alumnos durante la huelga de los maestros (Espinoza, 2003). Por medio de la observación de los alumnos en el comedor, durante el almuerzo, se constató que los alumnos hacen fila para recibir su comida y se sientan a comer en mesas de cemento forradas con azulejo en un ambiente limpio y agradable. En general, se observó un ambiente agradable donde los alumnos parecen disfrutar de la comida y de la compañía de los demás estudiantes en el comedor.

La escuela, por su naturaleza de Atención Prioritaria y su política del Programa PROMECUM, ofrece ayuda académica al alumno que la requiera bajo el sistema de PRIN. Éste es un factor de permanencia ya que atiende las necesidades, académicas y de aprendizaje, de los alumnos costarricenses y migrantes nicaraguenses. Según la Directora, por medio del PRIN, 27 maestros atienden a 12 niños cada uno, otorgándoles recuperación en las áreas de aprendizaje donde tienen dificultad y reciben el pago de 2 horas diarias adicionales. En este programa, los niños se quedan haciendo tareas o estudiando con el docente asignado. De esta manera, se refuerza al alumno que no recibe apoyo con sus estudios en la casa (Cruz Cruz, 2003). También existe el sistema de tutorías, según el cual al alumno que tiene dificultades en una materia, el docente le asigna como su tutor a un alumno que va bien (Zúñiga, 2003). Un grupo de funcionarios hizo mención de estos servicios, los cuales son de gran importancia para una población estudiantil con rezago académico como lo es la nicaragüense.

Varios funcionarios afirmaron que el programa de Aula Abierta constituye un atractivo que logra la permanencia del alumnado nicaragüense. La profesora Herrera explicó que no hay requisitos de edad, de nacionalidad ni de documentación para matricularse en este programa (H. Herrera, 2003). Aula Abierta atiende a estudiantes con sobre-edad, extranjeros indocumentados y alumnos que requieren de un horario flexible de dos horas diarias para poder trabajar. Bajo este sistema, el docente atiende a grupos pequeños donde trabaja con diferentes niveles al mismo tiempo, exigiéndoles cierta independencia y madurez en sus tareas. En el aula, se produce un ambiente homogéneo dentro del cual los alumnos no expresan vergüenza por su sobre-edad, donde hay alumnos de hasta 14 años en un nivel de primer grado que están iniciando el proceso de lectoescritura y algoritmos matemáticos.

La Directora destacó el papel que ha jugado este programa y los docentes que lo imparten en promover el avance académico de una población estudiantil vulnerable hasta lograr su graduación de sexto grado. La Escuela Guararí recibió un reconocimiento de nivel nacional, por el éxito que ha tenido el programa de Aula Abierta en esta área (Cruz Cruz, 2003).

Mediante una reforma legal, la Defensoría de los Habitantes propuso que del Instituto Costarricense contra el Cáncer (ICCC) se destinaran anualmente 2 mil millones de colones al Fondo Nacional de Becas (FONABE), con el objetivo de contar con los recursos suficientes para ampliar la cobertura del subsidio y de incluir a la población extranjera dentro del plan. Así lo manifestó el Defensor de los Habitantes, José Manuel Echandi quien explicó que, debido a que el ICCC pasará a formar parte del sistema hospitalario de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), quedarán más de 10 mil millones de colones recaudados, producto del impuesto de lotería de la Junta de Protección Social de San José. Con esta propuesta, sumando todas las fuentes de ingresos, el FONABE percibirá alrededor de 5 mil millones todos los años. El incremento sería también para hacer frente a la responsabilidad de los estudiantes extranjeros, los cuales suman 45.057 alumnos, y

de los indígenas quienes, en la actualidad, no perciben ayuda estatal alguna, pese a la pobreza en que viven .

La segunda propuesta es que, además de los recursos del ICCC, el Ministerio de Educación Pública (MEP) destine una mayor cantidad de dinero del presupuesto para becas (La Prensa Libre. "MEP necesitaría 22 mil millones para becas", 2003).

Como tercera alternativa, está la integración del MEP dentro de la lista de instituciones beneficiarias de las donaciones de la Junta de Protección Social (La Prensa Libre, "Propondrán giro de 2 mil millones de colones para becas", 2003).

El Defensor presentó un recurso de amparo en el 2000, cuando no ocupaba dicho puesto, y la Sala Constitucional lo declaró con lugar. Esto obliga al MEP a otorgarles becas a los alumnos foráneos matriculados en el sistema educativo, pues se eliminó de la ley de FONABE la palabra "costarricense", por ser considerada por las autoridades de la Defensoría como discriminatoria (El Heraldó, "Defensoría protagonista", 2003).

En el 2003, el Fonabe entregó becas a 46.372 estudiantes entre los 6 y 18 años años por un monto total de 3.228 millones de colones, es decir, 1.299 becas menos que en el 2002. Esto se debió a una disminución de 500 millones de colones del aporte proveniente del Fondo de Asignaciones de Desarrollo y Asignaciones Familiares (FODESAF) (La Prensa Libre, "Propondrán giro de 2 mil millones de colones para becas", 2003 y La Prensa Libre, "MEP necesitaría 22 mil millones para becas", 2003).

Según informes del Ministerio de Educación Pública, los alumnos extranjeros son más pobres que los nacionales (La Prensa Libre, "Propondrán giro de 2 mil millones de colones para becas", 2003). Según Julia de la O, Directora Ejecutiva del FONABE, el Ministerio carece de recursos para hacerle frente a toda la población educativa. La jearca señaló que existen 45.057 alumnos extranjeros, de los cuales más de 36 mil son nicaragüenses y más de dos mil son colombianos. La funcionaria

aseguró que serán los comités de becas y los docentes, los que tendrán la difícil labor de determinar a quiénes se les entregará la beca (de la O, 2003).

La Sala Constitucional de Costa Rica falló a favor de la propuesta del Defensor de los Habitantes, en la resolución emitida el 30 de julio. Esto implica que los niños extranjeros de escasos recursos económicos tendrán derecho a becas del Estado para realizar sus estudios en primaria y secundaria, al igual que los costarricenses.

José Manuel Echandi, el Defensor de los Habitantes, declaró que la institución actuó por el "interés superior" del niño, pues entre éstos no puede haber distinción de nacionalidades, "más aún cuando estamos hablando de personas en situación de pobreza o necesidad. El país no puede darle de comer a unos y a otros no, vacunar a unos y a otros no" (Echandi, 2003).

3.6.2 Identificación con la escuela y sus funcionarios

Para poder captar los sentimientos de los alumnos con respecto a su adaptación, les solicitamos sus impresiones acerca de la escuela, sus maestros y sus compañeros. Gema García Flores expresó que "la maestra es buena, le enseña muchas cosas a uno, los deja salir a tomar agua cuando le pide permiso. La escuela es bonita, uno aprende a estudiar para sacar el diploma" (García Flores, 2003). También, Francisco Carmona Cruz manifestó que "la escuela es bonita para estudiar, para jugar, tiene jardín. Me gusta la comida, es rica, todo me gusta de ella" (Carmona Cruz, 2003).

Sin excepción, todos los estudiantes expresaron no sólo su satisfacción con la escuela sino, además, su entusiasmo y orgullo de pertenecer a ella. Al referirse a la institución, emplearon calificativos como linda, alegre, aseada y ordenada. Resaltaron diferentes aspectos de la escuela que les parecían importantes; la mayoría señaló que le gustaba el aprendizaje recibido ya que sentía que estaba aprendiendo mucho. Para un grupo de alumnos, el comedor y la comida que recibía era un atractivo esencial. Otros destacaron que la escuela cuenta con una biblioteca,

su integración social con la población costarricense. La integración de estos alumnos se ve afectada por varios elementos, incluyendo su edad al ingresar a la escuela, el rechazo que puedan enfrentar y su experiencia familiar.

Para intentar comprender la integración escolar de estos alumnos, se les preguntó cómo se sentían con sus compañeros. Casi la totalidad del grupo de alumnos del I ciclo opina que tiene una buena relación con sus compañeros. Una alumna señaló que se sentía respetada y cómoda por la forma en la cual la trataban. Esta opinión varía en alguna medida en el II ciclo, ya que dos alumnos mencionaron que los molestaban por ser nicaragüenses. En su mayoría, destacaron que se sentían bien con sus compañeros y que tenían amistades, los describieron como agradables porque juegan con ellos o porque los ayudan.

La mayoría de los alumnos entrevistados no asistió a la escuela en Nicaragua, debido a que migró a Costa Rica a muy corta edad. Antes de migrar, algunos estudiantes cursaron primer grado, uno estaba en tercer grado y otro en quinto grado. Los dos alumnos que entraron a la escuela en grados más avanzados mostraron sobre-edad e indicaron haber tenido dificultades en el estudio. El de tercer grado desertó de la escuela temporalmente en primer y segundo grado a causa de la frustración que sentía por su atraso escolar. Como señalamos en el capítulo 2, las familias entrevistadas migraron a Costa Rica hace un promedio de diez años lo que confirma que, en general, el alumno nacido en Nicaragua vino al país muy joven.

La mayoría de los funcionarios de la escuela opinaron que los alumnos migrantes nicaragüenses llegan a integrarse con los alumnos costarricenses y dieron varias explicaciones al respecto. Concordaron con la apreciación anterior, en torno a que la mayoría de los alumnos entra a la escuela a muy corta edad, lo que les permite integrarse rápidamente. También, señalaron que, actualmente, hay menos rechazo hacia esta población que antes. La orientadora mencionó que antes, cuando preguntaban en las aulas quiénes eran nicaragüenses, estos alumnos no levantaban la mano; esta funcionaria supone que debe haber rechazo todavía pero

que ya no es tan marcado (Alvarado y Guacara, 2003). La profesora Blanco afirmó que la discriminación se va eliminando. En su primer año de trabajar en la escuela hace cuatro años, sus alumnos no decían que eran nicaragüenses. Ella aclaró que eso ha cambiado, pues a los compañeros costarricenses no les importa que sean nicaragüenses, ya no se oyen ofensas ni tanto rechazo. No obstante, a pesar de este cambio de actitud por parte de los alumnos costarricenses, ella destacó que puede sentir el mismo temor en los alumnos nicaragüenses (Blanco, 2003).

La integración de estos alumnos se ve afectada por la experiencia familiar ya que, según los autores Campos y Smith, "la primera condición para que la familia cumpla con su función socializadora de integrar miembros a la sociedad, es que ella misma esté integrada[...] una familia emigrante (ya sea emigración externa o interna) suele estar peor integrada que una autóctona" (Campos y Smith, 1992: 53-54). Los familiares o encargados entrevistados aseguraron que sus hijos se sienten bien en la escuela. Doña Marta Reyes, con 10 hijos y 11 años de vivir en Costa Rica, mencionó que sus hijos están felices y que no tienen ningún problema con los alumnos costarricenses pues juegan juntos (M. Reyes, 2003). Con una excepción, estos entrevistados señalaron que ellos también se sentían bien en Costa Rica, por las oportunidades económicas -que les han permitido una mejor alimentación- y por el buen trato que han recibido. Una madre estaba inconforme con su situación de indocumentada pues esto le impedía trabajar. Otra madre, doña Marta Reyes aseguró estar agradecida, pero manifestó que sentía temor de un posible desalojo (M. Reyes, 2003).

3.6.4 Otros factores

Los funcionarios mencionaron una variedad de otros factores que podrían estimular la permanencia de la población estudiantil estudiada. Entre ellos se incluyen la esperanza de los alumnos y de sus padres de mejorar su calidad de vida por medio de la educación, la necesidad de los padres de tener un ambiente seguro para dejar a sus hijos, los servicios de salud que instituciones externas brindan en la escuela dos veces por año, en forma gratuita o de bajo costo, el apoyo que la

escuela les da a las familias nicaragüenses ante otras entidades de salud, de vivienda o inclusive en la búsqueda de empleo, la flexibilidad de la escuela en cuanto a los requisitos formales de documentación, y la aceptación de los alumnos nicaragüenses, la cual se refleja en el trato igualitario que reciben de los funcionarios, el carisma de los docentes; el cumplimiento de los derechos del niño y el acceso más fácil a la educación en Costa Rica.

Capítulo 4

Conclusiones

Nuestra investigación concluye que la migración de nicaragüenses hacia Costa Rica es generada por las condiciones políticas, económicas, ambientales y de violencia en Nicaragua, en conjunto con la poca inversión social del Estado nicaragüense. Estos factores han generado la pobreza de grandes contingentes de la población de ese país, los cuales recurren a la migración como vía de supervivencia. De manera que las condiciones de pobreza, imperantes en Nicaragua, se convierten en un factor importante que produce la migración con el fin de buscar mejores opciones de vida.

Un mejor nivel de vida, la flexibilidad migratoria, el respeto general a los derechos humanos fundamentales, el acceso a los servicios de salud y la expansión de los sectores agrícola, industrial y de servicios en Costa Rica, han servido como atractivos para la población nicaragüense que vive en condiciones de desventaja socioeconómica. Los migrantes nicaragüenses aprovechan las facilidades de la proximidad fronteriza, los lazos tradicionales con familiares y el comercio, para establecerse en territorio costarricense.

Los migrantes buscan mejores condiciones de estudio para sus hijos, con el fin de que éstos puedan acceder a un nivel de formación académica profesional. Esto representa una de las razones de la migración de nicaragüenses a tierras costarricenses. Los alumnos conocen las causas que llevaron a su migración y las esperanzas de que la migración resulte en un futuro más prometedor para ellos, una vida familiar más estable y un mejor nivel de vida en general.

Encontramos que esta población migrante proviene no sólo de la franja fronteriza de Nicaragua, sino de regiones del centro y del norte del país. El origen rural de algunos de estos alumnos es un factor importante en su adaptación a Costa

Rica y a la escuela. Los padres, las madres y los encargados de los alumnos se caracterizan por su bajo nivel educativo.

Los migrantes nicaragüenses en Costa Rica se insertan en comunidades urbano-marginales, donde predominan los problemas sociales como la violencia, la prostitución, la existencia de pandillas y el consumo de drogas. Sus familias constan de un promedio de siete u ocho miembros, incluyendo a la madre, el padre o padrastro, hermanos, abuelos y tíos. Todos conviven en una casa pequeña o en un rancho, en condiciones de hacinamiento, lo cual estimula la agresividad de los miembros. En algunos casos la vivienda es propia y en otros es alquilada; usualmente se encuentra ubicada en terrenos que no son aptos para la urbanización.

Encontramos que, en el caso específico de la comunidad de Guararí, la similitud de características entre los pueblos de donde provienen los migrantes y esta comunidad, repercute en la poca xenofobia que se produce hacia los nicaragüenses; esto además de la generalizada condición de pobreza y la igualdad en la prestación de servicios básicos y obtención de trabajo. Con el ingreso de la población migrante nicaragüense, la comunidad de Guararí se transforma en un complejo de personas y elementos vinculados por lazos de intereses comunes, entre los que destacan parentescos, amistades, necesidades y problemas producidos por un ambiente caracterizado por su dificultad y agresividad.

Las condiciones de las viviendas en que habita la población migrante nicaragüense, en esta comunidad, tienen un impacto fuerte en la calidad de vida de los alumnos migrantes de la Escuela Guararí. Por lo tanto, el entorno comunitario repercute en la adaptación de los alumnos migrantes nicaragüenses en este sector y, por ende, en su permanencia o deserción de la escuela.

La inserción de las familias de estos alumnos en la comunidad se da de diversas formas. En algunos casos, se traslada la pareja de Nicaragua con sus hijos. No obstante, sobresalen los casos de la madre que llega a Costa Rica, sola o en compañía de sus hijos, y frecuentemente busca un compañero que le brinde apoyo

económico. Encontramos que un tercio de los alumnos entrevistados vive con la madre y el padre; otro tercio vive con la madre y un compañero que no es el padre, -pero el alumno considera como su padrastro-, y el tercio restante vive en familias jefeadas por mujeres solas. La apertura de las familias para incorporar a otros miembros y vivir en condiciones de hacinamiento, combinado con una cultura que le da un papel más dominante al varón, desembocan en una situación familiar disfuncional donde el maltrato y la violencia son frecuentes. El entorno familiar de estos alumnos constituye un factor importante que pone al niño en alto riesgo social y lo expone a la deserción escolar.

Con base en los antecedentes mencionados -migratorios, comunitarios y familiares-, caracterizamos a los alumnos migrantes nicaragüenses como niños o adolescentes que vivían en condiciones de pobreza en Nicaragua. Sus familias decidieron migrar a Costa Rica en busca de mejores oportunidades laborales y de un mayor acceso a los sistemas educativo y de salud. En promedio, las familias migraron a Costa Rica hace diez años y, por lo tanto, algunos alumnos han vivido en Costa Rica desde pequeños. Ello implica que su sentido de arraigo es más fuerte con respecto a este país que a Nicaragua.

Los alumnos ingresan a la Escuela Guararí cargando una débil preparación académica, su pobreza, su situación familiar disfuncional y su condición de migrante. Al insertarse en el aula, descubren que sus conocimientos no están al mismo nivel que los de sus compañeros costarricenses y que hay materias que no formaban parte de su currículo en Nicaragua, lo que les causa dificultad y frustración. Los que inician sus estudios en la escuela en tercer grado o un grado más avanzado, se sienten inseguros por su atraso escolar y por el rechazo que algunos enfrentan por parte de sus compañeros, a raíz de su sobre-edad y de sus marcadas diferencias culturales. Esta confluencia de factores, que van en detrimento del estudio, empuja a los alumnos migrantes nicaragüenses hacia problemas de adaptación y de rendimiento académico, lo que aumenta la probabilidad de que abandonen sus estudios.

Encontramos que el bajo nivel educativo, no sólo de la madre o del padre de familia sino del alumno que ingresa a la institución proveniente de Nicaragua, repercute en su capacidad de adaptarse a la Escuela Guararí. El ingreso de esta población estudiantil con bajos niveles académicos tiene implicaciones en materia de recuperación y conlleva la necesidad de implementar programas y aplicar adecuaciones curriculares.

Nuestra investigación nos permitió concluir que las necesidades económicas de la familia, en combinación con el bajo nivel educativo de los padres y las condiciones de menor pago a los trabajadores nicaragüenses, obliga a los padres a trabajar largas jornadas en detrimento de su relación familiar y del desarrollo académico de sus hijos. La necesidad de generar suficientes ingresos para mantener económicamente a dos hogares, uno en Guararí y otro en Nicaragua, muchos de ellos extendidos, redundando en la obligación de asumir largas o varias jornadas laborales, donde gran parte del recurso económico obtenido es destinado a las remesas.

En algunos casos, la situación socioeconómica familiar obliga al alumno a trabajar, dentro o fuera del hogar, con los consecuentes efectos negativos en el estudio. Tanto la falta de autoridad de los padres en el hogar, por causa de su extensa jornada laboral, como el trabajo infantil, generan el ausentismo de los alumnos en la escuela que refleja la posibilidad de una deserción futura. El traslado de la familia a áreas del país donde se cosecha algún cultivo específico -como el café o la caña de azúcar- durante los últimos meses del año lectivo, constituye un factor importante en la deserción temporal de los alumnos y en su rezago escolar.

Al ser las dificultades socioeconómicas un factor de deserción escolar, consideramos que el otorgamiento de becas a alumnos migrantes vía Sala Constitucional -atendiendo el derecho de todo niño al acceso a la educación-, puede convertirse en un estímulo a la permanencia y al desarrollo de esta población estudiantil.

Encontramos que el bajo nivel educativo, no sólo de la madre o del padre de familia sino del alumno que ingresa a la institución proveniente de Nicaragua, repercute en su capacidad de adaptarse a la Escuela Guararí. El ingreso de esta población estudiantil con bajos niveles académicos tiene implicaciones en materia de recuperación y conlleva la necesidad de implementar programas y aplicar adecuaciones curriculares.

Nuestra investigación nos permitió concluir que las necesidades económicas de la familia, en combinación con el bajo nivel educativo de los padres y las condiciones de menor pago a los trabajadores nicaragüenses, obliga a los padres a trabajar largas jornadas en detrimento de su relación familiar y del desarrollo académico de sus hijos. La necesidad de generar suficientes ingresos para mantener económicamente a dos hogares, uno en Guararí y otro en Nicaragua, muchos de ellos extendidos, redundando en la obligación de asumir largas o varias jornadas laborales, donde gran parte del recurso económico obtenido es destinado a las remesas.

En algunos casos, la situación socioeconómica familiar obliga al alumno a trabajar, dentro o fuera del hogar, con los consecuentes efectos negativos en el estudio. Tanto la falta de autoridad de los padres en el hogar, por causa de su extensa jornada laboral, como el trabajo infantil, generan el ausentismo de los alumnos en la escuela que refleja la posibilidad de una deserción futura. El traslado de la familia a áreas del país donde se cosecha algún cultivo específico -como el café o la caña de azúcar- durante los últimos meses del año lectivo, constituye un factor importante en la deserción temporal de los alumnos y en su rezago escolar.

Al ser las dificultades socioeconómicas un factor de deserción escolar, consideramos que el otorgamiento de becas a alumnos migrantes vía Sala Constitucional -atendiendo el derecho de todo niño al acceso a la educación-, puede convertirse en un estímulo a la permanencia y al desarrollo de esta población estudiantil.

Desde la perspectiva de nuestra investigación, el papel que desempeña el sistema educativo -como parte de la estructura institucional costarricense- es fundamental para mantener la cohesión de la cultura y todas sus expresiones. Este sistema procura inculcar en los individuos los valores, la concientización de sus derechos y, principalmente, la creación de oportunidades para el pleno desenvolvimiento de los seres humanos. En el caso de la Escuela Guararí, estos objetivos se extienden a la población estudiantil migrante nicaragüense.

Los alumnos migrantes nicaragüenses constituyen un grupo que se encuentra en alto riesgo de deserción. Esta problemática no involucra solamente a la población estudiantil migrante, sino que afecta a los alumnos costarricenses de este centro educativo, por compartir ambos las condiciones de marginalidad que conllevan a la pobreza, hacinamiento, problemas socioeconómicos, disfuncionalidad familiar y un ambiente comunitario de hostilidad y agresividad. Por lo tanto, enfrentar los múltiples factores externos a la institución que estimulan la deserción escolar se convierte en un reto diariamente para la dirección, el equipo interdisciplinario y el personal docente de la Escuela Guararí. Ello los motiva a plantear estrategias de atención, con el objetivo de estimular la permanencia para, eventualmente, lograr la retención de estos alumnos a lo largo de I y II ciclos.

De esta manera, determinamos que buscar la permanencia es un problema de dos caras para la escuela. Mientras que el problema de la permanencia se da dentro del ámbito escolar, la deserción es la forma en que se concreta el problema fuera de dicho ámbito. A lo largo de nuestra investigación, vislumbramos dos estadios del problema. En la primera fase, que corresponde al ambiente externo a la escuela, los factores que promueven la deserción tienen mayor presencia y se expresan principalmente en abandonos momentáneos del sistema escolar. Por otra parte, la siguiente fase, que contempla el entorno escolar, está influenciada por los factores externos que resultan en intentos de abandonar el estudio. No obstante, la creación de estrategias de retención dentro de la escuela produce como resultado una baja deserción de cuatro alumnos, como la registrada en el año lectivo 2002.

Nuestra investigación nos llevó a distinguir entre dos tipos de deserción: la deserción intraanual, que se produce dentro de un año lectivo, y la interanual, que se da entre la conclusión de un año lectivo y el inicio del siguiente. En el caso de la Escuela Guararí, se presenta mayormente deserción temporal en la población de alumnos migrantes nicaragüenses, en comparación con la deserción permanente. Esto se debe a los constantes esfuerzos institucionales por mantener a los alumnos en la escuela.

El personal docente de la Escuela Guararí manifiesta un gran interés por esta población; conoce sus situaciones familiares, académicas y socioeconómicas, y les brinda las adecuaciones curriculares pertinentes para ayudarlos a mejorar su rendimiento académico. Son conscientes de la vulnerabilidad de esta población en cuanto a deserción, por lo que generan, en su mayoría, ambientes adecuados para que los niños se adapten al sistema educativo y permanezcan en él. La coordinación permanente con el equipo interdisciplinario permite interactuar con las familias para monitorear posibles intentos de deserción, y para trabajar con alumnos que han desertado y lograr que regresen a la escuela; ello provoca el fenómeno de la deserción temporal.

El papel fundamental que juegan el personal administrativo y el docente y el equipo interdisciplinario para evitar la deserción estudiantil resalta la necesidad de que la escuela pueda contar con un personal docente estable. Los altos niveles de deserción de maestros influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que se pierde la continuidad en el conocimiento del docente hacia el alumno y su familia. Esto provoca un debilitamiento en los esfuerzos institucionales por la sensibilización que se desea crear en los maestros, para dar apoyo a una población con necesidades especiales.

Por lo tanto, la permanencia debe enfocarse como problema ya que ha generado la necesidad de crear mecanismos alternos que estimulen la estadía de los alumnos en la institución. El Ministerio de Educación Pública, a través de sus políticas educativas, ha creado una serie de programas que pretenden regular los

factores negativos que fomentan la deserción y convierten a la permanencia en un objeto de análisis constante, en cuanto a la valoración de comportamientos y actitudes de los afectados, aun cuando factores de mayor envergadura los afecten. Los mecanismos filtran estos factores y por medio de estímulos a los estudiantes -y por ende a sus familias-, logran promover su permanencia a lo largo del año lectivo.

Estos programas tienen una función muy especial: crear las condiciones adecuadas para que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollarse en un ambiente educativo que contemple sus necesidades integrales. Los resultados de nuestra investigación muestran que gran parte de los alumnos reacciona positivamente ante estos estímulos. Por esto se concluye que la gran capacidad de atracción y retención del sistema educativo costarricense permite, a través de sus estructuras institucionales, la apertura de espacios que ayuden a los alumnos migrantes nicaragüenses a tener la oportunidad de realizar sus estudios y mejorar su calidad de vida.

El mecanismo principal que ha logrado crear un ambiente favorable en la escuela y contrarrestar los efectos de la marginalidad para promover la permanencia, es el funcionamiento del programa PROMECUM. Este programa reconoce las necesidades socioeconómicas, psicológicas y alimenticias de esta población urbano-marginal y, al mismo tiempo, le permite la apertura de espacios y el acceso a asignaturas como computación e inglés, en un ambiente de respeto, oportunidades, comprensión e igualdad, donde se reconocen los derechos humanos.

Una de las estrategias utilizadas en la Escuela Guararí, que ha tenido éxito, es el programa de Educación Abierta que atiende a los alumnos con sobre-edad, a los que se encontraban fuera del sistema educativo y a los que tienen necesidad de trabajar. Este programa muestra gran aceptación entre los alumnos, quienes expresan su satisfacción emocional y académica al poder avanzar a un ritmo individual, con un horario flexible que los motiva a permanecer en la escuela. Los esfuerzos de docentes individuales, con el apoyo institucional, han logrado no sólo la

permanencia de estos alumnos en Aula Abierta a lo largo del año lectivo, sino su retención hasta lograr su graduación de sexto grado.

Cuando un alumno se encuentra fuera del sistema escolar, es más difícil recuperarlo y reubicarlo. Los programas específicos con los cuales cuenta la escuela juegan un papel importante; tal es el caso del equipo interdisciplinario. La capacidad de los actuales encargados de la educación para detectar situaciones problemáticas en el aula y colaborar en su resolución, demuestran su ideal de lucha, su esfuerzo e interés por ofrecerles una oportunidad educativa integral a estos alumnos. Ante esta población tan vulnerable, la indiferencia por parte de la institución y sus funcionarios redundaría, inevitablemente, en altos índices de deserción, contrario a lo constatado por nuestro estudio.

La comprensión del personal docente, administrativo y del equipo interdisciplinario hacia el estudiantado, y la complejidad de su problemática, han contribuido a facilitar la adaptación de estos alumnos y a fomentar una actitud positiva hacia la escuela y la educación en general. Los esfuerzos de estos funcionarios por identificar y apoyar a los alumnos en situaciones de riesgo, han dado el fruto de la permanencia. Este personal merece un reconocimiento especial por las exigencias que implica trabajar con una población urbano-marginal y por las difíciles condiciones emocionales en las cuales laboran, las cuales estimulan la excesiva rotación del personal docente.

La Dirección de la escuela juega un papel importante en el establecimiento de un ambiente de apertura y aceptación hacia la población de alumnos migrantes nicaragüenses. Demuestra conocimiento de la población con la que trabaja y conciencia de la vulnerabilidad a que están expuestas estas familias, por su situación de marginalidad. La Dirección coadyuva al planteamiento de estrategias de atención permanente y a brindar a estos niños la oportunidad de recibir una educación, en un ambiente adecuado y equitativo. Con ello logra el derecho a la educación, en cumplimiento de las políticas del Ministerio de Educación Pública.

Concluimos que el común denominador de la población de alumnos migrantes nicaragüenses es la condición de marginalidad en la cual viven en la comunidad de Guararí. Éste es el gran factor que incide en la deserción de los alumnos migrantes nicaragüenses, y sus efectos se hacen sentir en su vida familiar, comunal y escolar. Además, puede, en cualquier etapa de la vida escolar, afectar directa o indirectamente, no sólo su rendimiento académico sino, también, su disponibilidad para continuar con sus estudios durante los espacios de tiempo asignados por el sistema educativo costarricense. De modo que es su desenvolvimiento en un ambiente marginal lo que obliga al estudiante y lo conduce a condiciones de pobreza. Sin embargo el reconocimiento de esta condición, tanto en un nivel institucional como en el de los educadores individuales, ha generado un buen ambiente para estos alumnos donde las ventajas de asistir a la escuela reducen sus posibilidades de deserción.

La permanencia de esta población en la escuela depende, en gran medida, de los programas especiales que se implementan en la escuela y de la idoneidad de sus funcionarios. La sensibilización ante la marginalidad y la gran capacidad de adaptación del sistema educativo costarricense, permiten la apertura de espacios a través de sus estructuras institucionales para que, con su ayuda, los alumnos migrantes nicaragüenses tengan la oportunidad de realizar sus estudios y mejorar su nivel de vida. De lo contrario, serán los factores propios de la desnivelación académica, de la disfuncionalidad familiar y de la condición marginal los que promuevan en el estudiante la necesidad de abandonar el sistema educativo.

Los alumnos migrantes nicaragüenses comparten condiciones de marginalidad con sus compañeros costarricenses, pero muestran mayores carencias a causa de las desventajas económicas y educativas que implica su origen nicaragüense. No obstante, estos alumnos reconocen el valor de sus estudios y sueñan con un futuro desarrollo profesional; sienten un gran orgullo por su escuela y agradecen las oportunidades que les ha ofrecido el sistema educativo costarricense y las atenciones que les brindan sus maestros.

4.1 Recomendaciones

Existe algún grado de desconocimiento en la población migrante nicaragüense, de la comunidad de Guararí, acerca del derecho que tienen sus niños a la educación, sin importar su situación legal, su condición socioeconómica o su edad. Esto se evidencia en el hecho que algunos niños no se encuentren matriculados en la escuela por el temor de los padres a ser deportados por ser indocumentados, por la carencia de recursos económicos o por la sobre-edad. Se requiere crear mecanismos de información por parte del Ministerio de Educación Pública a través del programa de las escuelas de PROMECUM para que los niños hagan valer su derecho a la educación.

Al realizarse programas de capacitación para miembros de la familia migrante nicaragüense en la Escuela, es importante tomar en cuenta sus intereses con respecto a la temática, con el fin de satisfacer sus inquietudes y necesidades y, así, tener un mejor resultado en cuanto a su participación en estas actividades.

Recomendamos que se impartan talleres de sensibilización, capacitación y motivación para los padres de familia y alumnos, que incluyan información sobre los derechos constitucionales y los derechos humanos, y que resalten los deberes y las obligaciones de la población migrante.

Se nota una aparente diferencia entre las expectativas de la escuela y las de las familias de alumnos migrantes nicaragüenses, en cuanto a la comunicación y a la relación escuela-hogar. Mientras que la mayoría de los funcionarios de la escuela se muestran inconformes con la participación de los padres, madres y encargados en la educación de los alumnos, los familiares consideran que tienen una buena relación con la institución y que su participación es adecuada. Sería importante aclararles a los familiares las expectativas de la institución en este sentido y la importancia de fortalecer la relación con la escuela en beneficio del alumno.

Consideramos importante que el Ministerio de Educación Pública enfoque la Escuela Finca Guararí como un modelo para determinar cuáles políticas y estrategias debe implementar en escuelas que trabajan con una población migrante nicaragüense para lograr la permanencia y la retención de dichos estudiantes.

Sugerimos que el Ministerio de Educación Pública actualice y continúe con la capacitación que se inició bajo el Programa de Ampliación de la Capacidad del Sistema Educativo Costarricense en Comunidades Afectadas por la Migración Nicaragüense, relacionada con el Huracán Mitch, para sensibilizar al personal docente y administrativo de los centros educativos que trabajan con población migrante nicaragüense.

Es importante que el Ministerio de Educación Pública incorpore material didáctico acerca de la no discriminación hacia la población migrante y refuerce este tema, a lo largo del año lectivo para fomentar un trato igualitario entre los alumnos en un ambiente de tolerancia, respeto y solidaridad.

Bibliografía

- ACNUR. Avances a la luz de los objetivos fijados durante el III Encuentro de movilidad humana; Memorias del III encuentro de movilidad humana: migrante y refugiado, 2000.
- Acuña González, Guillermo y Olivares Ferreto, Edith. Los Hilos invisibles del movimiento: Elementos que caracterizan las recientes migraciones entre Nicaragua y Costa Rica, San José: Diálogo Centroamericano, No. 40, agosto de 1999.
- Alvarenga Venutolo, Patricia. Conflictiva convivencia. Los nicaragüenses en Costa Rica. Cuaderno de Ciencias Sociales No. 101. San José: FLACSO, 1997.
- Arce, Celin. Derecho educativo. San José, C.R.: EUNED, 1999.
- Arrién, Juan Bautista, Bernal Juan Bosco, Ooijens Jan, Picón César y Thybergin Antoon. Calidad de la educación en el istmo centroamericano. San José: UNESCO-SAN JOSE, Oficina de la UNESCO para Centroamérica y Panamá, 1996.
- Asociación Demográfica Costarricense, Barth Lía y Díaz Pastén Soledad. Diversidad e integración cultural. I módulo pedagógico. San José: MEP, USAID, OIM, 2000.
- CODEHUCA. Situación de la población migrante nicaragüense en Costa Rica, Reunión del XVI período de la Comisión de Derechos Humanos para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, San José: CODEHUCA, 2000.
- Camacho Zamora, José A. El método etnográfico. Repertorio Americano. Nueva época, no. 5, enero-junio de 1998, Heredia: EUNA, 1998.
- Campos, Carlos María y Smith Marjorie. Técnicas de diagnóstico familiar y comunal. San José: EUNED, 1992.
- Campos Jara, Jorge Eduardo y Cheves Lobo Israel. La falta de orientación como causa de la deserción en el III ciclo de las instituciones del circuito 04 de la región de Heredia. Heredia, Universidad Nacional. Tesis No. 1275.
- Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley No. 7739. San José: Defensoría de los Habitantes y UNICEF, 1998.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). Informe sobre violaciones a los derechos humanos de los inmigrantes: frontera sur. México: CNDH. 1995.

- Consejería en Proyectos para Refugiados Latinoamericanos. Los nicaragüenses en Costa Rica: Enfoque de una problemática. San José: Consejería en Proyectos para Refugiados Latinoamericanos, 1996.
- Consejo Social, Segunda Vicepresidencia de la República, Administración Figueres-Olsen. Plan Nacional de Combate a la Pobreza. Hacia una Costa Rica integrada por las oportunidades. San José: Consejo del Sector Social, Presidencia de la República, 1996.
- Constitución Política de la República de Costa Rica. México D.F.: McGraw-Hill, 2000.
- Corella Conejo Henny & Marco Tulio López Durán. Estudio Sociológico sobre las causas de deserción estudiantil en el Colegio Universitario de Alajuela. Heredia, Universidad Nacional, 1994. Tesis 2580
- Cruz Cruz, Mayela. Plan Anual. 2002. Heredia: Ministerio de Educación Pública, Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, Centro Educativo Guararí, Circuito 02, 2002.
- Delors, Jacques (comp.). La Educación encierra un tesoro. México D.F.: UNESCO, 1996.
- Di Filippo, Armando. "Globalización, integración regional y migraciones", Simposio sobre migración internacional en las Américas. San José Costa Rica. Del 4 al 6 de setiembre del 2000. ONU-CEPAL-OIM.
- EBAIS. ASIS. Guararí, Heredia: 2002.
- El Heraldo, "Defensoría protagonista", lunes 18 de agosto del 2003, página. 4.
- Equipo Interdisciplinario. Boletín Equipo Interdisciplinario. Mimeógrafo, 1997.
- Equipo Interdisciplinario, personal docente y administrativo. Diagnóstico Institucional Ministerio de Educación Pública. Dirección de enseñanza de Heredia, circuito escolar 02. Centro educativo Guararí, Heredia 2002.
- Equipo Interdisciplinario, personal docente y administrativo. Plan Anual Institucional. Dirección de enseñanza de Heredia, circuito escolar 02. Centro educativo Guararí, Heredia 2002.
- Espinoza Prado Eugenio y Hernández Campos Hugo. Sistematización del Programa para el mejoramiento de la calidad de la educación y vida en las comunidades urbanas de atención prioritaria (PROMECUM). San José: MEP. 1997.
- Esquivel López, Xinia. Factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes del Liceo Nocturno de Perez Zeledón. (tesis) Perez Zeledón: Universidad Nacional. 2000.

- FLACSO-Grupo Civitas. Fenómeno integracionista. San José: FLACSO-Grupo Civitas, 2001.
- González González, Fernando (comp.). Educación costarricense (Desarrollo histórico del proceso pedagógico costarricense). San José: EUNED, 1987.
- Greenwood, Marjorie y Ruiz Rosario. Migrantes irregulares, estrategias de sobrevivencia y derechos humanos: un estudio de casos. Serie Éxodos, No.9 San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1995.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. Censo de Hogares 2000. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2000.
- La Prensa Libre. "MEP necesitaría 22 mil millones para becas", martes 19 de agosto del 2003, página. 4.
- La Prensa Libre, "Propondrán giro de 2 mil millones de colones para becas", miércoles 20 de agosto del 2003, página. 5.
- Marín Herrera, Maritza, Monge Allan y Olivares Edith. Tejedores de supervivencia: redes de solidaridad de familias nicaragüenses en Costa Rica: el caso de "La Carpio". Cuadernos de Ciencias Sociales, No. 118. San José: FLACSO, 2001.
- Mirkow, Italo. Proyecto OEA-OIM. Migraciones laborales de América Latina y el Caribe: Actividades de la Secretaría General de la OEA. 1995.
- Molina Molina, María Lorena. Los problemas de la infancia en Costa Rica y los servicios sociales infantiles: Los servicios sociales infantiles en Costa Rica II. San José: EUNED, 1989.
- Morales, Abelardo y Castro Carlos. Redes transfronterizas: Sociedad, empleo y migración entre Nicaragua y Costa Rica, San José: FLACSO, 2002.
- Nanda, Serena. Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales. California: Grupo Editorial Iberoamérica, 1987.
- OIM-CEPAL-CELADE. Migración y desarrollo en América del Norte y Centroamérica: Una visión sintética. 1998
- ONU. Convención sobre los Derechos del Niño. Genève: Centro de Derechos Humanos, Oficina de las Naciones Unidas, 1990.
- Ordóñez Chacón, Jaime. "Neo-tribalismo y globalización". Ensayo sobre la evolución del Estado contemporáneo Estudios para el futuro: UCCP: UCR: San José: FLACSO, 2002.

- Orozco, Manuel y de la Garza Rodolfo, Baraona Miguel. Inmigración y remesas familiares. Cuaderno de Ciencias Sociales No. 98. San José: FLACSO, 1997.
- Proyecto Estado de la Nación. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible: Octavo Informe. San José: Proyecto Estado de la Nación, 2002.
- Proyecto Estado de la Nación. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible: Noveno Informe. San José: Proyecto Estado de la Nación, 2003.
- Proyecto Estado de la Región. Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. San José: Proyecto Estado de la Nación, 1999.
- Quesada Lobo, Arnoldo. Educación para el trabajo y el desarrollo en áreas urbano marginales y rurales deprimidas en Costa Rica. San José, 1993.
- Rojas Flores, Óscar. Informe final sobre proyecto de investigación: Inmigración laboral y Adecuación tecnológica, Costa Rica: Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, 2002, Inédito.
- Sagastume, Marco Antonio. La protección de los derechos humanos en América. San José: CSUCA, 1997.
- Sagastume, Marco Antonio (comp.) Convenios y tratados internacionales sobre derechos humanos, nivel ONU, Cuaderno Educativo No.17. Colección Derechos Humanos. San José: CSUCA, 1998.
- Sagastume, Marco Antonio. Introducción a los Derechos Humanos. Guatemala: Editorial Universitaria, 1999.
- Sánchez Moya, Zaida. Las incidencias de la crisis socioeconómica en la deserción escolar del sistema educativo costarricense. San José: MEP. 1985.
- Saxe Fernández, Eduardo y Brugger Bourgeois Christian. El globalismo democrático neoliberal y la crisis latinoamericana. Editorial de la Universidad Nacional: Heredia. Departamento de Filosofía, junio de 1996.
- Schifter, Jacobo. Conferencia sobre métodos de investigación, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, Heredia: 8 de noviembre del 2002.
- Tapinos, Georges. "L'économie des migrations internationales". En Viales Hurtado Ronny. Las migraciones internacionales: reflexiones teóricas y algunas perspectivas de análisis desde la historia, Universidad de Costa Rica, Escuela de Historia: San José, 2000.
- Trejos Solórzano, Juan Diego. "Inmigración internacional y pobreza en Costa Rica", Revista Economía y Sociedad. Editorial de la Universidad Nacional: Heredia, diciembre del 2002.

- Montserrat, Sagot (Compiladora) UNICEF-UCR. Análisis situacional de los derechos de las niñas y las adolescentes en Costa Rica, San José: UNICEF, 1999.
- Valenciano, Ilse y Zúñiga Nidia. Recopilación de documentos referentes a la situación de los derechos humanos de las personas migrantes en Costa Rica. San José: Mesa Nacional PARinAC. 1996-1997.
- Varela Jara, Julio. El desarrollo humano de los inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica que trabajan en el sector servicios, Tesis de Postgrado, Maestría. España: Universidad Internacional de Andalucía, 2001.
- Vargas Loría, William. La crisis socioeconómica y su relación con la deserción escolar, en los cantones de mayor pobreza rural del país. Heredia, Universidad Nacional.
- Vargas Ruíz, Benedicto. La pobreza desde la perspectiva de los estudios de la migración. UIA. San José, 2002.
- Villalobos Hernández, Teresita. Causas y consecuencias de la deserción estudiantil en la UNA. El Caso de los estudiantes del CIDE. Junio 1994. Tesis de licenciatura, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, tesis 2196
- Zamora, V. (ATAP del EBAIS del Sector Guararí-La Milpa). Memorandum a Licda. Gloria Sáenz. "Dato población nicaragüense". 28 de agosto del 2001. Un folio.

Páginas de Internet consultadas

- Alvarenga Venutolo, Patricia. "Los migrantes nicaragüenses en Costa Rica". UNA. www.istmo.com, 2001.
- Azurmendi, Mikel. "Inmigrar para vivir en democracia". www.istmo.com, 2001.
- Barahona Portocarrero, Milagros (coord.). Estudio de Hogares de Mujeres Nicaragüenses emigrantes laborales en Costa Rica: Informe Final. www.ilo.org/public/english/employment/gems/download/nicesp.pdf, 2001.
- Baumeister, Eduardo. "Nicaragua migraciones externas" www.elobservador.economico.com, 2003.
- BBC. Aumentan los migrantes en el Mundo. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_2981000/2981436.stm. Londres. 11 de junio, 2003.
- Blanco Rodríguez, Eduardo y Napoleón Serrano Azofeifa. "Reglamento del Seguro de Salud. Enero, 1997" Capítulo II: Definiciones Terminológicas. <http://www.info.ccss.sa.cr/reglamentos/frsesal.htm>, San José: Caja Costarricense del Seguro Social, 1997.
- CEPAL, "Informe de la CEPAL: Panorama social de América Latina 2001-2002", www.eclac.cl, 7 de noviembre, 2002.
- Centro Centroamericano de Población. "Consulta a censos y grandes bases de datos estadísticas", <http://censos.ccp.ucr.ac.cr/censo2000d.html>, 2002.
- Comisión Interinstitucional de Rivas, Nicaragua. "La migración está afectando la escolaridad y la familia". www.laprensa.com, 2002.
- Conferencia hemisférica sobre migración internacional: Derechos humanos y trata de personas en las Américas, "Casi veinte millones de latinoamericanos y caribeños son migrantes", www.eclac.cl, 20 de noviembre, 2002.
- Conferencia Regional sobre Migración: "Modernización de la gestión migratoria y cooperación fronteriza", www.crmsv.org/pagina_nx.htm, Puebla, México, 1996.
- "Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza". Ley 3170 del 12 de agosto de 1963. www.nexos.co.cr/cesdepu/cdiscens.htm.
- Dávila, Luis Ricardo. "Fronteras confusas: Impactos sociales de la migración". www.istmo.com, 2001.

- Denis Santana, Lourdes y Lidia Gutiérrez Borobia. "La investigación etnográfica: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo". Instituto Pedagógico Rural cidipmar.fundacite.org.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc2.htm, 1996.
- "Encuentro Costa Rica – Nicaragua: Retos y oportunidades de las zonas fronterizas". www.encuentrocostaricanicaragua.com, 2002.
- Gutiérrez Borobia, Lidia. "Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa. Proyección y reflexiones". Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Fundacite.org.gov.ve/ve/cidipmar/parxiv-x/art-1.htm, 2001.
- Herrera, Miguel Ángel. "Cuaresma, migraciones nicaragüenses. Un Enfoque histórico". Universidad Centroamericana de Managua. www.istmo.com, 2001.
- La Nación, "Estudiantes reclaman tiempo perdido", lunes 10 de noviembre de 2003, www.nacion.com/ln_ee/2003/noviembre/10/pais5.html
- Ley Fundamental de Educación, Art. No. 2. www.apse.or.cr/webapse/legdoc/leg02.htm, 2004.
- Lungo, Mario. Centroamérica: Migración internacional y políticas migratorias. Serie Alternativas para el Desarrollo. ladb.unm.edu/econ/content/sad/1997/july/centroamerica.html, Fundación del Desarrollo de El Salvador, #47, 1997.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. "Plan Nacional de Educación". www.mecd.gob.ni/plannac.asp, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. "Sistema educativo en cifras". www.mecd.gob.ni/sec.asp, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003.
- Ministerio de Educación Pública. Un centro educativo eficiente. San José: MEP, 1998.
- Ministerio de Educación Pública. "Cuadro de tasas de escolaridad histórica". www.mep.go.cr/cuadroescolaridadhistorico.html, San José, Ministerio de Educación Pública, 2002.
- Ministerio de Educación Pública. "Deserción intra-anual en educación regular según nivel educativo". www.mep.go.cr/cuadrodeserciongeneral.html, San José, Ministerio de Educación Pública, 2002.
- Ministerio de Educación Pública. "Marco de referencia de la educación costarricense". www.mep.go.cr/marcoreferencial.html, 2002.
- Ministerio de Educación Pública. "Plan Educativo 2002-2006". www.mep.go.cr/OrganizacionMEP.html, 2002.

- Ministerio de Educación Pública. "Programa Aula Abierta". www.mep.go.cr/estudiantes/aulaabierta.html, 2002.
- Ministerio de Educación Pública. "Repitentes en I y II Ciclos y en III Ciclo y Educación Diversificada". www.mep.go.cr/cuadrorepitentesgeneral.html, 2002.
- Ministerio de Educación Pública. "Tasas brutas de escolaridad en el sistema educativo. Período: 1999-2001". www.mep.go.cr/cuadroEscolaridadhistorico.html, 2002.
- OIT-IPEC. "¿Qué es trabajo infantil?" www.ipec.oit.or.cr/servicios/Trabajo_Infantil.shtml, 2003.
- ONU. "Derechos humanos para todos. 50 Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948.1998". www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm, ONU, 1998.
- ONU. "Naciones Unidas en Costa Rica". www.nacionesunidas.or.cr/Files/?203&0&8122, San José, ONU, 2003.
- ONU/OIT. www.onu.org, 2003.
- Paniagua, María Eugenia. "Innovaciones en Costa Rica. Plan de acción de educación para todos. Seguimiento de Dakar". www.unesco.org/education/efa/global_co/working_group/2nd_meeting_pres_9.pdf, abril del 2000.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). "Human Development Reports: Costa Rica" www.undp.org/hdr2003/indicator/cty_f_CRI.html, PNUD, 2003.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). "Human Development Reports: Nicaragua" www.undp.org/hdr2003/indicator/cty_f_NIC.html, PNUD, 2003.
- Proyecto Estado de la Nación. Estado de la nación en desarrollo humano sostenible: Octavo informe", www.estadonacion.or.cr/info2002/nacion8/frame/estnacion.html, San José: Proyecto Estado de la Nación, 2002.
- Ramírez Lumbreras, Clara Eugenia, et al. Funcionalidad familiar y enfermedad crónica infantil. www.nuevoamanecer.edu.mx/imgs/pdf/Funcionalidad%20familiar.pdf, 2002.
- Saborío Valverde, Rodolfo. Convención contra la discriminación en la enseñanza. Ley 3170 de 12 de agosto de 1963. Instrumentos internacionales sobre derechos humanos vigentes en Costa Rica, www.cesdepu.com/cdiscens.htm, febrero de 1997.

Suayter, María Adela. La etnografía como propuesta de investigación en historia. Artículo tomado del Foro Debate. ns.fcs.ucr.ac.cr/~historia/mod-cole/art-etnografia-inv.htm, San José, 2003.

Viales Hurtado, Ronny. "Las migraciones internacionales: Reflexiones teóricas y algunas perspectivas de análisis desde la historia". ns.fcs.ucr.ac.cr/~historia/cuadernos/c1-his.htm. Cuadernos digitales: Publicación electrónica en historia, archivística y estudios sociales, No.1, UCR, agosto del 2000.

Wallerstein, Immanuel "Inmigrantes, tenemos un rompecabezas político que evoluciona continuamente". www.istmo.com, 2001.



Bibliografía consultada

- Eugenio Fonseca Tortos. La Comunicación colectiva, la manipulación como forma de poder y la formación de opinión pública. Un caso en Costa Rica. Estudios Sociales Centroamericanos. Emem. Año II. No. 4. Abril de 1973.
- Sanchez Moya, Zaida. Las incidencias de la crisis socioeconómica en la deserción estudiantil del sistema educativo costarricense. San José, Costa Rica. 1984.
- Campos Lara, Jorge Ed. y Chaves Lobo Israel. La falta de orientación como causa de la deserción en el III ciclo de las instituciones del circuito 04 de la región de Heredia. Escuela de Educación UNA. 1986.
- Bogantes Porras, Aurora y Ramírez Artavia Olman. Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica. San José: MEP. División de planeamiento y desarrollo educativo, 1993.
- Corella Conejo, Jenny & López Durán, Marco Tulio. Estudio sociológico sobre causas de deserción estudiantil en el colegio universitario de Alajuela en 1994. Escuela de Sociología. UNA. Heredia, Costa Rica. 1996. Tesis: 2580.
- Arostegui, Jorge, Brenes William, Marrosta Lorenzo. Calidad de la educación en Costa Rica: deserción y repitencia en puriscal. San José: UNICEF. 1996.
- Arias Ocampo, Rónald y Padilla Meléndez Aura. Indicadores cuantitativos del rendimiento académico. San José, Costa Rica. MEP. División de planeamiento y desarrollo educativo. Departamento de planes y programas. 1996.
- Araya Jiménez, Anhais. Análisis del desarrollo del Programa par el mejoramiento de la calidad de la educación y vida en comunidades urbanas de atención prioritaria: Estudio de caso en la Escuela San José de San Rafael de Heredia. Centro de Investigación y Docencia y en Educación (CIDE), UNA. Heredia: 2000.
- Chávez Mata, Luis, Hernández Sáenz Vivian, Solís Fernández Yazmín. Propuesta de elaboración de un manual de información sobre el proyecto aula abierta para la Escuela Carolina Dent Alvarado. Circuito 06, Dirección regional de enseñanza de San José. CIDE-UNA. Sin año. Tesis 3860.
- Sáenz Aguilar, Flora María & Danilo Cerdas López. Causas y características de la deserción escolar en los establecimientos de la educación primaria del área metropolitana. Escuela de Educación, Universidad Nacional. Heredia, 1977.
- Jengich Buck, Alexa y Morales R Ma. Esther. El fracaso escolar: causas y consecuencias recomendaciones. EFUNA: Heredia, 1993.

Perrenoud, Philippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. La Coruña. Fund. Paideia. 1990.

Devalle de Redo, Alicia. Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. 2da. Ed. Aique Argentina, 1999.

Dorwin Cartwright & Alven Zander. Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Trillas. México, 1977.

Walter M. Lifton. Trabajando con grupos. Formación del grupo del individuo. Libreros Mexicanos Unidos: México, 1965.

Entrevistas realizadas

- Acuña Arce, Carlos Eduardo. Maestro de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia, 18 de julio de 2003.
- Alvarado, Margarita y Guacara Murillo Nasira. Trabajadora social y orientadora, Escuela Finca Guararí. Entrevistadas por Judith Magnan y Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia, 29 de julio de 2003.
- Arias, Tatiana. Maestra de kindergarden, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez y Judith Magnan. Guararí, Heredia. 28 de julio de 2003.
- Barrios Girón, Juana. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Andrés Quesada y Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 24 de julio del 2003.
- Blanco Hernández, Paola. Maestra de cuarto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Bonilla Seiguez, Rita Gioconda y Uriarte Ortiz, Juan Luis. Padres migrantes nicaragüenses. Entrevistados por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 16 de julio de 2003.
- Carmona Cruz, Osmani. Alumno de segundo grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Carmona Cruz, Francisco. Alumno de Aula Abierta, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 8 de abril de 2003.
- Cascante, Isabel. Psicóloga, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 20 de febrero de 2003.
- Cascante, Isabel. Psicóloga, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 28 de julio de 2003.
- Castillo Espinoza, Wilmara. Alumna de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Cruz Cruz, Mayela. Directora, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de enero de 2003.
- Cruz Cruz, Mayela. Directora, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez y Judith Magnan. Guararí, Heredia. 8 de agosto de 2003.

- Cuba Matos, Lester. Alumno migrante nicaragüense de quinto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Dávila, Elsa María y Rizo Martínez Julio César. Padres migrantes nicaragüenses. Entrevistados por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 16 de julio de 2003.
- Díaz Sequeira, Elías Daniel. Alumno de segundo grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Díaz, Miriam. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 16 de julio de 2003.
- Echandi, José Manuel. Defensor de los Habitantes de Costa Rica. Entrevistado por Andrés Quesada. San José, Heredia. 5 de setiembre de 2003.
- Espinoza, Lorena. Maestra de primer grado y de tutorías en ciencias, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 3 de julio de 2003.
- Esquivel, Fabián Jesús y Vicenta O. Padres migrantes nicaragüenses. Entrevistados por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 25 de junio de 2003.
- De la O, Julia. Directora Ejecutiva del FONABE. Entrevistada por Andrés Quesada. San José, Heredia. 9 de mayo de 2003.
- Fonseca, Elizabeth. Maestra de tercer grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- García Bermúdez, Audila. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Andrés Quesada y Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 29 de Julio del 2003.
- García Flores, Gema. Alumna de Aula Abierta, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 8 de abril de 2003.
- García Mendoza, Lidieth. Maestra de cuarto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- González, Nubia del Socorro y Ramírez Bermúdez José Reinaldo. Padres migrantes nicaragüenses. Entrevistados por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 29 de julio de 2003.
- Hernández, Patricia. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Andrés Quesada y Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 24 de Julio del 2003.
- Herrera, Heilyn. Maestra de Aula Abierta. Entrevistada por Judith Magnan. Escuela Finca Guararí, Heredia. 2 de mayo de 2003.

- Herrera, Luis. Bibliotecario, Escuela Finca Guararí. Guararí, Heredia. Entrevistado por Judith Magnan. 9 de mayo de 2003.
- Juárez Cortés, Yesennia y Luis Enrique. Padres migrantes nicaragüenses. Entrevistados por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 16 de julio de 2003.
- Lepiz de la O, Hannia. Maestra de segundo grado y de PRIN en español y matemáticas, Escuela Finca Guararí. Guararí, Heredia. Entrevistada por Judith Magnan y Dorca Enríquez. 29 de julio de 2003.
- Marchena, Liliana, Sáenz Maciel Gloria y Sánchez Daniel. Funcionarios del EBAIS de Guararí. Entrevistados por Alfonso Loría Pereira. Guararí, Heredia. 23 de abril de 2003.
- Marín, Alonso. Desertor de la Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Andrés Quesada y William Gutiérrez (Colaborador). Guararí, Heredia. 14 de agosto de 2003.
- Mayorga Hernández, Jordy Vicente. Alumno de tercer grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Mendoza, Blanca Rosa. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 24 de julio de 2003.
- Meneses López, Jairo Antonio. Alumno migrante nicaragüense de Aula Abierta, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 29 de julio de 2003.
- Muñoz Cuadra, Kalex Isai. Desertor reintegrado a la Escuela Finca Guararí, actualmente alumno de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Monge, Zaida. Maestra de Inglés, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Muñoz Romero, Yadira Salomé. Madre migrante nicaragüense. Guararí, Heredia. Entrevistada por Alfonso Loría Pereiras. 25 de junio de 2003.
- Peralta Araya, Ana Lorena. Maestra de segundo grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 18 de julio de 2003.
- Pérez, Andrea. Desertora de la Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Andrés Quesada y William Gutiérrez (Colaborador). Guararí, Heredia. 14 de agosto de 2003.
- Ramírez, Eliécer. Director del Departamento de Estadística del MEP. Entrevistado por Andrés Quesada. San José. 5 de setiembre de 2003.

- Reyes, Marta Elisa. Madre migrante nicaragüense. Guararí. Heredia. Entrevistada por Andrés Quesada y Alfonso Loría Pereiras. 29 de Julio del 2003.
- Reyes Estrada, Sandra. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 29 de julio de 2003.
- Rodríguez Briones, Karina. Alumna de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Sáenz Quijano, Graciela. Madre migrante nicaragüense. Entrevistada por Alfonso Loría Pereiras. Guararí, Heredia. 29 de julio de 2003.
- Salgado Valladares, Michelle Marina. Alumna de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Sánchez Rojas, Norbin. Alumno de Aula Abierta, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 8 de abril de 2003.
- Suárez Meza, Erlinton. Alumno de tercer grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Torres Briones, Elton Jhonathan. Alumno de tercer grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Dorca Enríquez. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Vargas, José. Desertor de la Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Andrés Quesada. Guararí, Heredia. 3 de mayo de 2003.
- Vega Espinal, José. Alumno migrante nicaragüense de quinto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistado por Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Villalobos Hernández, Sonia. Maestra de sexto grado, Escuela Finca Guararí. Entrevistada por Dorca Enríquez y Judith Magnan. Guararí, Heredia. 12 de agosto de 2003.
- Viva Ramírez, Ricky. Entrevistado por Dorca Enríquez. Alumno de segundo grado. Escuela Finca Guararí. Guararí, Heredia. 30 de julio de 2003.
- Zúñiga, Isabel. Maestra de quinto grado y de tutorías, Escuela Finca Guararí. Guararí. Entrevistada por Judith Magnan. 3 de julio de 2003.

ANEXOS

Anexo 1:**Instrumentos aplicados en entrevistas
en el estudio de campo**

Entrevista a alumnos migrantes nicaraquenses
de la Escuela Finca Guararí

Fecha:

Entrevistador(a):

¿Cómo se llama?

¿Cuántos años tiene?

¿En qué grado está?

Cuéntenos dónde vivía en Nicaragua y cómo era su vida allí.

¿Le hace falta Nicaragua? ¿Qué le hace falta?

¿Cuándo se vino para Costa Rica?

¿Cómo fue el viaje a Costa Rica?
(cómo se transportó, con quién viajó, qué sintió).

¿Por qué vino a vivir a Costa Rica?

¿En qué grado de la escuela estaba cuando se vino para Costa Rica?

¿Cómo era la escuela en Nicaragua?

¿Dónde vive ahora y con quién vive?

¿Sus papás trabajan? ¿En qué?

¿Ha vivido en otras partes de Costa Rica? ¿Cómo fue su vida en ***?
(tiempo que vivió allí, por qué fue a vivir allí, asistió a la escuela, por qué se vino para Guararí).

¿Hace cuánto tiempo se vino a vivir en Guararí?

¿En qué grado ingresó a la Escuela Guararí?

¿Qué le parece la escuela?
(positivo, negativo)

¿Cómo es su maestro(a)?

¿Cómo se siente con sus compañeros?

¿Le gustaría seguir estudiando en esta escuela? ¿Por qué/por qué no?

¿Qué piensa sobre el futuro?

¿Le gustaría que visitáramos su casa?

¿Tiene un número de teléfono?

¿Cuál es la dirección de su casa?

¿Alguién lo(la) recoge después de la escuela?

Observaciones:

Guía de entrevista a alumnos que han desertado la Escuela Guararí

Fecha:

Entrevistador(a):

Nombre:

Edad:

¿Dónde vive actualmente?

¿Cuándo dejó de asistir a la escuela y en qué grado estaba?

¿Por qué decidió no volver?

¿Piensa volver a la escuela en algún momento? ¿Por qué?

Guía de entrevista a familiares o encargados

Fecha y hora de la entrevista:

Entrevistador(a):

Nombre completo de la madre:

Lugar de nacimiento:

Nacionalidad:

años de residencia en C.R.:

Nombre completo del padre:

Lugar de nacimiento:

Nacionalidad:

años de residencia en C.R.:

Domicilio Actual:

Casa propia o alquilada:

Número de hijos(as):

¿Todos viven en C.R.?

Número de hijos que asisten actualmente a la escuela:

Nombre del niño(a) asistente a la escuela: _____

Edad: _____ Grado: _____ Escuela: _____

Nombre del niño(a) asistente a la escuela: _____

Edad: _____ Grado: _____ Escuela: _____

Nombre del niño(a) asistente a la escuela: _____

Edad: _____ Grado: _____

Escuela: _____

¿Qué edad tienen los hijos que no asisten a la escuela?

¿Qué hacen (estudian, trabajan, en la casa)?

SOBRE LOS NIÑOS QUE ASISTEN A LA ESCUELA:

1) ¿Qué opina sobre la educación escolar de Costa Rica? ¿Por qué?

(Excelente, Regular, Buena, Mala, Muy Mala)

2) ¿Cuáles problemas ha tenido Ud. con la escuela y cómo podría mejorar?
(Matrícula, interpersonales, maestros, personal administrativo, situaciones específicas, otros, ninguno)

3) ¿Cómo cree Ud. que su hijo se siente en la Escuela? ¿Por qué?

(Excelente, Muy Bien, Regular, Mal, Muy Mal)

- 4) ¿Cuales son los problemas más importantes que ha enfrentado su hijo en lo que lleva de matriculado? ¿Por qué?
- 5) A pesar de los problemas, ¿cuáles cree Ud. que sean las ventajas de tener a su hijo matriculado?

CON RESPECTO A LOS HIJOS QUE NO ESTÁN EN LA ESCUELA:

- 6) ¿Por qué no están en la escuela?
(no desean estudiar, factor económico, seguridad, sobre-edad, trabajo, Nicaragua, otro)
- 7) ¿Qué debería suceder para que Ud. pudiera matricular a su hijo?
(mejorar situación económica, normalizar documentos, motivarlo más, otros)
- 8) ¿Conoce a otros niños que abandonaron la escuela? Sí - No
- a) Nombre: _____ Madre: _____ Dirección _____
 Nombre: _____ Madre: _____ Dirección _____
 Nombre: _____ Madre: _____ Dirección _____
- b) Sabe pero no conoce sus nombres ni dirección.
- c) NO conoce a ninguno.
- 9) ¿Sabe por qué no regresaron a la escuela?
- 10) ¿Ud. trabaja actualmente? ¿Dónde? ¿En qué horario?
- 11) ¿Cree Ud. que su trabajo afecta a su hijo en el rendimiento escolar? Sí - No
 ¿Por qué? (Falta tiempo, dinero más importante, queda tiempo, contacto con escuela).
- 12) ¿Dialoga o habla Ud. con su hijo? ¿Con qué frecuencia lo hace?

- 13) ¿Se involucra Ud. con las tareas escolares de su hijo? ¿Cómo?
- 14) ¿Cree Ud importante mantener un contacto frecuente con la escuela? Sí - No
¿Por qué?
- 15) ¿Por qué motivo se pone en contacto con la escuela?
(Reunión de padres, festividades, lo mandan a llamar, boleta, obligación como padres).
- 16) ¿Con quiénes ha tenido contacto en la escuela?
(maestros, orientadora, psicóloga, trabajadora social, directora).
- 17) ¿Cuáles temas ha discutido con estas personas?
- 18) ¿Alguna de estas personas ha visitado su hogar? ¿Quiénes?
- 19) ¿Qué logros cree Ud. que ha obtenido del contacto con el(la) maestro(a) de su hijo?
- 20) ¿Ha recibido alguna ayuda de la escuela?
- 21) ¿Qué opinan, según Ud., los maestros de su hijo(a)?
- 22) ¿Cuál es su nivel de estudios actual?
- a) Primaria incompleta
 - b) Primaria completa
 - c) Secundaria incompleta
 - d) Secundaria completa
 - e) Universidad
 - f) Otros. _____
- 23) ¿Dónde realizó esos estudios?

- 24) ¿Cuáles cree Ud. que sean las diferencias de la educación de Nicaragua y la de Costa Rica?
- 25) ¿Cree Ud. que es importante la educación? Sí - No ¿Por qué?
- 26) ¿En qué le favoreció a Ud. haber estudiado o llegado al grado que obtuvo?
- 27) ¿Ud. estudia en este momento? ¿Le gustaría continuar con sus estudios?
- 28) ¿Cuáles factores podría señalar Ud. que no le permitieron continuar con sus estudios?
- 29) ¿Cree Ud. que la educación debe ser igual para mujeres y hombres? ¿Por qué?
- 30) ¿Cómo se siente Ud. en Costa Rica? ¿Por qué?
(Buen trato, salud, estudios, trabajo, estabilidad, temor por legalidad, vivienda, otro).
- 31) ¿Cómo compara Ud. su estado actual en Costa Rica con su estado en Nicaragua?
- 32) ¿Su familia tuvo problemas para adaptarse a Costa Rica? ¿Por qué?
(Diferencias culturales, maltrato, trabajo, vivienda, rural/urbano, otro)
- 33) ¿Ha tenido algún problema para conseguir los documentos necesarios para permanecer en el país?

Observaciones:

Entrevista para la directora M.Sc. Mayela Cruz Cruz

Fecha:

Entrevistador(a):

¿Cuántos años tiene de laborar en la Escuela Guararí?

¿Ha laborado anteriormente en escuelas urbano - marginales? ¿Cuáles y por cuánto tiempo?

Describa el entorno familiar de los alumnos nicaragüenses.

¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos nicaragüenses? ¿Difiere de manera significativa de la de los alumnos costarricenses?

Describa la comunidad donde se desenvuelve el alumno.

¿Qué motivación tienen los padres de alumnos nicaragüenses a mandar a sus hijos a la escuela?

¿Cuáles son los requisitos para matricular a un niño nicaragüense en la escuela?

¿Hay algún proceso de prueba o de nivelación para que entren alumnos nicaragüenses en la escuela?

¿Cómo es el nivel de educación que traen del sistema educativo nicaragüense?

¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el alumno nicaragüense para estudiar?

¿Cómo se comparan estos problemas con los de los alumnos costarricenses?

¿Cómo responde la escuela a estos problemas?

¿Se adaptan y se integran los alumnos nicaragüenses a los alumnos costarricenses?

Describa el rendimiento académico y el interés general en el estudio de los alumnos nicaragüenses.

¿Cómo se comparan los alumnos costarricenses en estas áreas (rendimiento académico e interés general)?

¿Tienden a ganar el año y a avanzar en la escuela? Los alumnos nicaragüenses o tienden a perder el año y a repetir grados con más frecuencia que los costarricenses?

¿Los alumnos nicaragüenses presentan problemas de disciplina?

¿Cómo se comparan estos con los alumnos costarricenses en cuanto a la disciplina?

¿La ausencia constituye un problema? ¿Cuáles son las causas? ¿Es más frecuente entre alumnos nicaragüenses que costarricenses?

¿Conoce a algún alumno de este año o de años pasados que ha desertado de la escuela? ¿Cuáles son las causas de la deserción en este caso específico y en general?

¿Qué hace la escuela cuando un niño deserta la escuela?

¿Cuáles programas en el Plan Anual Institucional contemplan el tema de la prevención de la deserción escolar?

¿Se registra estadísticamente la deserción escolar de estudiantes nicaragüenses?

¿Es más frecuente la deserción entre alumnos nicaragüenses o costarricenses?

¿Es frecuente el traslado a otras escuelas? ¿Qué motiva el traslado?

¿Qué motiva al alumno nicaragüense a permanecer en la escuela y a sus padres a continuar con el servicio de la escuela?

¿Qué motiva al alumno costarricense a permanecer en la escuela?

Describa la relación de las familias de los alumnos nicaragüenses y costarricenses (asistencia a reuniones, notificación o boleta, interés en educación, ayuda con tareas).

¿Cuál es el nivel educativo de los padres nicaragüenses?

¿Qué participación le da la escuela a los padres de familia de alumnos nicaragüenses?

¿Existen lineamientos oficiales o talleres de capacitación del MEP o de la escuela para el personal docente y el equipo interdisciplinario de cómo trabajar con alumnos nicaragüenses?

¿Qué tipo de ayuda y programas se le brindan a la población estudiantil nicaragüense?

¿Cómo se compara con la ayuda que se le brinda a la población estudiantil costarricense?

Entrevista para la psicóloga Isabel Cascante

Describa el entorno familiar de los alumnos nicaragüenses.

Describa la comunidad donde se desenvuelve el alumno.

¿Qué motivación tienen los padres de alumnos nicaragüenses para mandar a sus hijos a la escuela?

¿Cuáles son los requisitos para matricular a un niño nicaragüense en la escuela?

¿Hay algún proceso de prueba o de nivelación para que entren alumnos nicaragüenses en la escuela?

¿Cómo es el nivel de educación que traen de Nicaragua?

¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el alumno nicaragüense para estudiar?

¿Cómo se comparan estos problemas con los de los alumnos costarricenses?

¿Cómo responde la escuela a estos problemas?

¿Se integran los alumnos nicaragüenses con los alumnos costarricenses?

Describa el rendimiento académico y el interés general en el estudio de los alumnos nicaragüenses.

¿Cómo se comparan los alumnos costarricenses en estas áreas (rendimiento académico e interés general)?

¿Tienden a ganar el año y a avanzar en la escuela los alumnos nicaragüenses o tienden a perder el año y a repetir grados con más frecuencia que los costarricenses?

¿Presentan problemas de disciplina los alumnos nicaragüenses?

¿Cómo se comparan estos con los alumnos costarricenses en cuanto a la disciplina?

¿La ausencia constituye un problema? ¿Cuáles son las causas? ¿Es más frecuente entre alumnos nicaragüenses que costarricenses?

¿Conoce a algún alumno de este año o de años pasados que ha desertado de la escuela? ¿Sabe por qué desertó?

¿Qué hace la escuela cuando un niño abandona los estudios?

¿Es más frecuente la deserción entre alumnos nicaragüenses o costarricenses?

¿Se hace el traslado a otra escuela?

Describa la relación con las familias de los alumnos nicaragüenses y costarricenses. ¿Asisten a las reuniones de padres? ¿Acuden a la escuela cuando reciben una notificación o boleta? ¿Muestran interés en la educación de sus hijos? ¿Ayudan a sus hijos con las tareas?

¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos nicaragüenses? ¿Difiere de manera significativa de la de los alumnos costarricenses?

¿Existen lineamientos oficiales del MEP o de la escuela o algún entrenamiento de cómo trabajar con alumnos nicaragüenses?

¿Existen diferencias culturales y lingüísticas que afecten el aprendizaje de los alumnos nicaragüenses?

¿Cómo se orientan los alumnos costarricenses en casos de conflicto o aislamiento general?

¿Tienen a ganar el año y a avanzar en el estudio los alumnos nicaragüenses o a perder el año y a repetir cursos con más frecuencia que los costarricenses?

Entrevista para la orientadora Margarita Alvarado
y la trabajadora social Nasira Guacara

Describa el entorno familiar de los alumnos nicaragüenses.

Describa la comunidad donde se desenvuelve el alumno.

¿Qué motivación tienen a los padres de alumnos nicaragüenses para mandar a sus hijos a la escuela?

¿Cuáles son los requisitos para matricular a un niño nicaragüense en la escuela?

¿Hay algún proceso de prueba o de nivelación para que entren alumnos nicaragüenses en la escuela?

¿Cómo es el nivel de educación que traen de Nicaragua?

¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el alumno nicaragüense para estudiar?

¿Cómo se comparan estos problemas con los de los alumnos costarricenses?

¿Cómo responde la escuela a estos problemas?

¿Se integran los alumnos nicaragüenses con los alumnos costarricenses?

Describa el rendimiento académico y el interés general en el estudio de los alumnos nicaragüenses.

¿Cómo se comparan los alumnos costarricenses en estas áreas (rendimiento académico e interés general)?

¿Tienden a ganar el año y a avanzar en la escuela los alumnos nicaragüenses o tienden a perder el año y a repetir grados con más frecuencia que los costarricenses?

¿Presentan problemas de disciplina los alumnos nicaragüenses?

¿Cómo se comparan con los alumnos costarricenses en cuanto a la disciplina?

¿La ausencia constituye un problema? ¿Cuáles son las causas? ¿Es más frecuente entre alumnos nicaragüenses que costarricenses?

¿Conoce a algún alumno de este año o de años pasados que ha desertado de la escuela? ¿Sabe por qué desertó?

¿Qué hace la escuela cuando un niño abandona los estudios?

¿Es más frecuente la deserción entre alumnos nicaragüenses o costarricenses?

¿Se hace el traslado a otra escuela?

Describa la relación con las familias de los alumnos nicaragüenses y costarricenses. ¿Asisten a las reuniones de padres? ¿Acuden a la escuela cuando reciben una notificación o boleta? ¿Muestran interés en la educación de sus hijos? ¿Ayudan a sus hijos con las tareas?

¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos nicaragüenses? ¿Difiere de manera significativa de la de los alumnos costarricenses?

¿Existen lineamientos oficiales del MEP o de la escuela o algún entrenamiento de cómo trabajar con alumnos nicaragüenses?

Entrevista a personal del
EBAIS de Guararí

¿Cuál es su nombre completo?

¿Cuál es su puesto en el EBAIS?

¿Cuáles son los servicios que ofrece el EBAIS?

¿A cuáles comunidades le sirve este EBAIS?

Por favor describir estas comunidades.

(estadísticas de las poblaciones, relación entre comunidades, mapas).

¿Cómo caracterizaría usted a la población nicaragüense?

(población constante o fluctuante, situación socio, económica).

¿Cuáles son las condiciones generales de salud de la población nicaragüense?
(problemas más comunes de salud física y mental, condiciones sanitarias de la comunidad).

¿Cuáles son los principales problemas sociales que presenta esta población?
(drogas, violencia doméstica, pandillas).

Describa la relación de la población nicaragüense con el EBAIS

(Asistencia al EBAIS, tratamientos recomendados, seguimiento, actividades con la comunidad, actitud de población hacia EBAIS y sus servicios).

Entrevista al Defensor de los Habitantes
José Manuel Echandi

La entrevista fue realizada en conjunto con medios de comunicación en conferencia de prensa, por ende se incluyen las preguntas hechas por el miembro de nuestro equipo de investigación.

¿En qué consiste el recurso interpuesto por la Defensoría de los Habitantes para que los alumnos migrantes puedan acceder a las becas que otorga el Estado?

¿Esa propuesta sería aplicada para todos los alumnos extranjeros, o excluye a algún sector?

Existen varias propuestas para el financiamiento de estas ayudas, ¿cuáles son estas propuestas?

De ser la propuesta que se recargue en mayor medida esta ayuda económica al Ministerio de Educación Pública, ¿cómo debería establecerse con respecto a las becas que se entregan en la actualidad?

Entrevista a Eliécer Ramírez, Director del Departamento de Estadística
Ministerio de Educación Pública

¿Cuántos alumnos migrantes hay en el país?

¿Cuántos alumnos migrantes hay en la provincia de Heredia?

De estos, ¿cuántos son nicaragüenses?

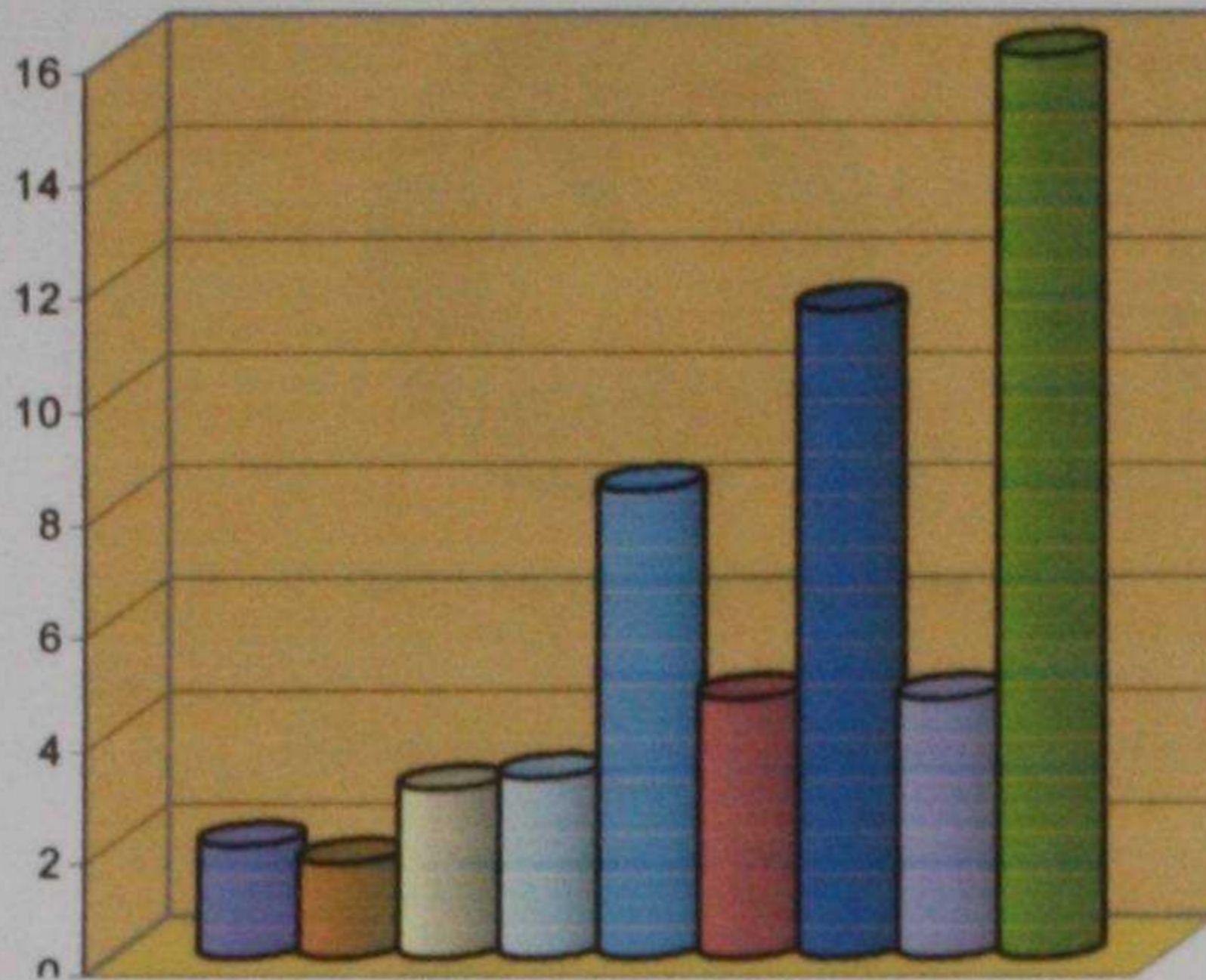
Anexo 2:

Gráficos

Figura 1: Diagrama de flujo de la metodología de investigación.

Este documento describe el proceso de investigación que se siguió para el desarrollo del presente estudio. El proceso comenzó con la identificación del problema de investigación y la formulación de hipótesis. Posteriormente, se diseñó el estudio y se recolectaron los datos. Los datos fueron analizados y se interpretaron los resultados. Finalmente, se concluyó el estudio y se redactó el informe final.

Gráfico 1a: Población nacida en el extranjero por categoría ocupacional

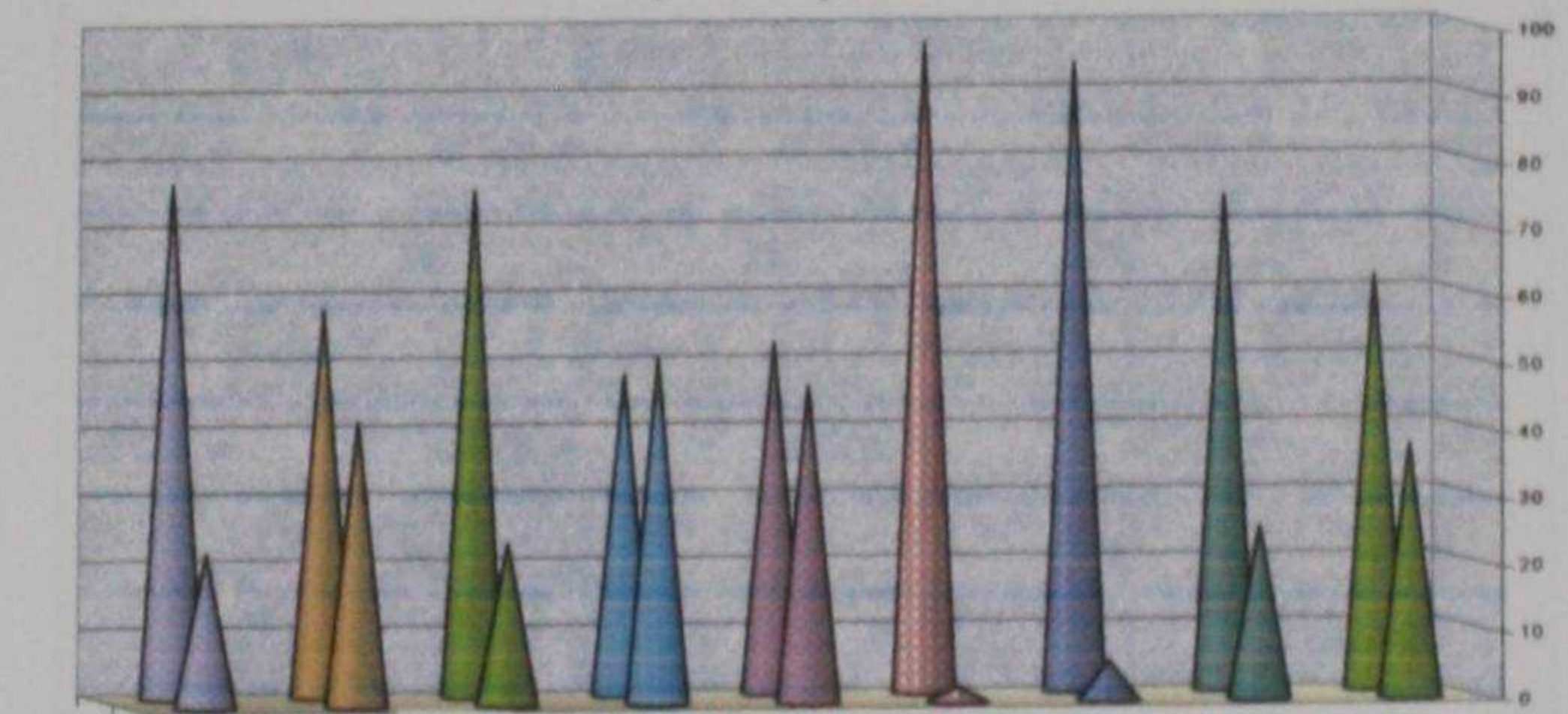


Porcentaje de nicaragüenses que laboran en estas categorías o niveles

- Nivel directivo de administración pública y privada.
- Nivel profesional y científico
- Nivel técnico / profesional medio.
- Nivel de apoyo administrativo.
- Nivel venta en locales y servicios directivos.
- Nivel agropecuario y pesca calificada.
- Nivel producción artesanal y manufactura.
- Nivel Montaje y operación de máquina.

INEC-2000. Tema 8. Población nacida en el extranjero. Categoría ocupacional. Pág. C:02-1.

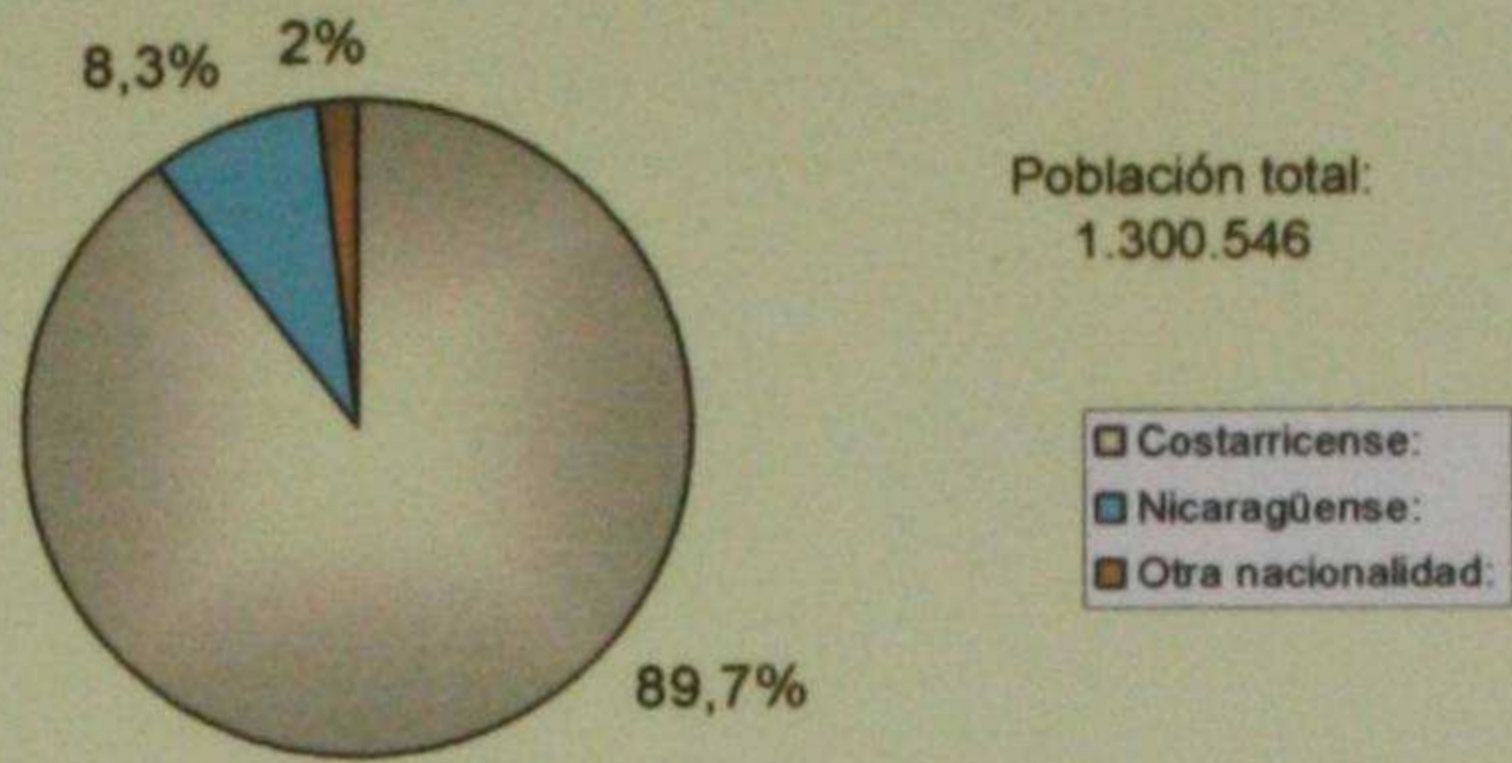
Gráfico 1b: Población nacida en el extranjero según categoría ocupacional y sexo



- Nivel directivo de administración pública y privada
- Nivel profesional y científico
- Nivel técnico / profesional medio.
- Nivel de apoyo administrativo.
- Nivel venta en locales y servicios directivos.
- Nivel agropecuario y pesca calificada.
- Nivel producción artesanal y manufactura.
- Nivel Montaje y operación de máquina.
- Nivel de ocupaciones no calificadas.

INEC -2002- Tema 8. Población nacida en el extranjero. Categoría Ocupacional. (pág. C:02-1. Porcentaje según el sexo. Gráfico # 30

Gráfico 2a: Migrantes por población ocupada



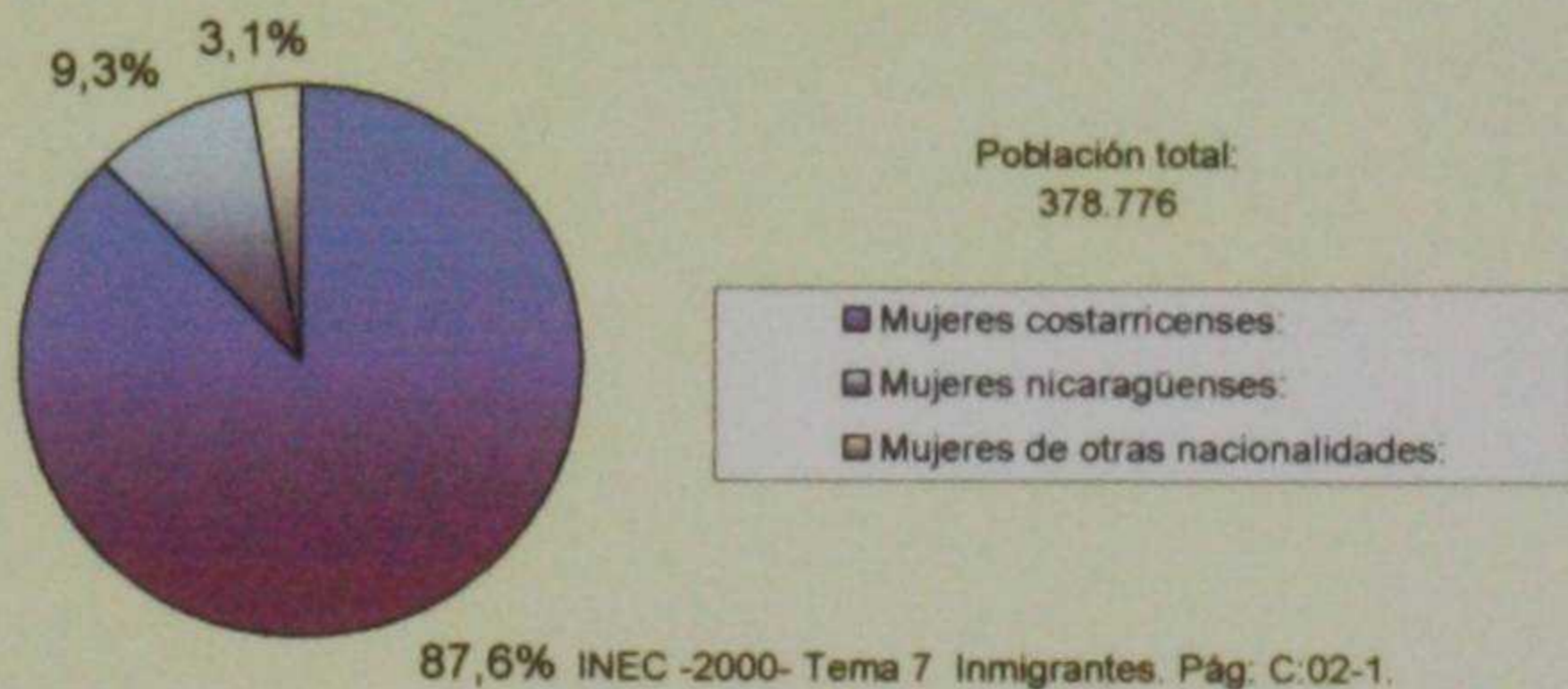
INEC -2000- Tema 7 Inmigrantes. Pág: c. 02.1

Gráfico 2b: Población inmigrante por sexo: hombres



INEC -2000- Tema 7. Inmigrantes. Pág: C:02.1

Grafico 2c: Población inmigrante por sexo: mujeres



INEC -2000- Tema 7 Inmigrantes. Pág: C:02-1.