

MIGRACIONES EN COSTA RICA

UN FENÓMENO
HISTÓRICO
Y DINÁMICO
DESDE DIVERSAS
PERSPECTIVAS
DISCIPLINARES



Coordinadora e Investigadora
Cynthia Mora Izaguirre

Colaboraciones académicas
Iliana Araya Ramírez
Marcelo Gaete Astica
Vladimir Mésen Montenegro
Jeffrey Peytrequín Gómez
Sonia Marsela Rojas Campos
Zaida Salazar Mora
Santiago Sarceño Barquero


FLACSO
1957 - 2017

Migraciones en Costa Rica: un fenómeno histórico y dinámico desde diversas perspectivas disciplinares

Coordinadora e Investigadora
Cynthia Mora Izaguirre

Colaboraciones académicas
Iliana Araya Ramírez
Marcelo Gaete Astica
Vladimir Mésen Montenegro
Jeffrey Peytrequín Gómez
Sonia Marsela Rojas Campos
Zaida Salazar Mora
Santiago Sarceño Barquero



325.2

M636m Migraciones en Costa Rica : un fenómeno histórico y dinámico desde diversas perspectivas disciplinares/
Cynthia Mora Izaguirre, coordinadora.
– 1ª.edición–San José, Costa Rica: FLACSO, 2017.
260 páginas; 24 x 16 cm.

ISBN 978-9977-68-297-6

1. Costa Rica – Emigración e inmigración.
 2. Cambio cultural – Costa Rica.
 3. Identidad cultural – Costa Rica.
 4. Diversidad cultural – Costa Rica.
- I. Mora Izaguirre, Cynthia, coordinadora.
II. Título.

Directora de
FLACSO Costa Rica: Ilka Treminio Sánchez
Coordinadora e Investigadora: Cynthia Mora Izaguirre
Coordinadora editorial: Rebeca Fonseca Quirós
Producción editorial y portada: Jorge Chávez-cruz



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Costa Rica.
Apartado Postal 11747, San José, Costa Rica. Tel. (506) 2224-8059
flacso.or.cr

El sistema educativo como factor de integración social de las personas inmigrantes en Costa Rica

*Marcelo Gaete
Jeffrey Peytrequín
Sonia Marsela Rojas
Santiago Sarceño*

1. Introducción

En la actualidad, el flujo de extranjeros a suelo costarricense está motivado, en la mayoría de los casos, por la búsqueda de trabajo e inserción laboral (Gatica, 2013). No obstante, este no es el único motivo, hay también razones políticas u otras de índole más personal. Así, los inmigrantes establecen un proyecto de vida donde logran desarrollar diversos ámbitos de interacción: trabajo, familia, nuevos vínculos, nuevas expectativas y aprendizajes.

Este proceso migratorio no lo podemos considerar pasajero y, probablemente, el país continúe en el corto, el mediano y el largo plazo albergando personas que terminan por quedarse en el país. Esto le configura una situación compleja al Estado, al punto de que en la última política migratoria nacional se señala la intención de favorecer la “*integración*” del inmigrante a la sociedad costarricense. El autor ya citado señala que ha sido más laboral que de otro alcance (Gatica, 2013).

De este modo, la pregunta que cabe plantearse es si cuando hablamos de integración del inmigrante debemos entender esto particularmente como

- a) si la integración inducida por el Estado es (solo) de carácter sociolaboral o
- b) también incluye aspectos de orden sociocultural que están -básicamente- en manos de, al parecer, organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos internacionales en vínculo con ciertos Ministerios específicos de Costa Rica.

A pesar de que los esfuerzos estatales de integración son parciales y se circunscriben a la integración laboral (Gatica, 2013), creemos que esta última conlleva a otros tipos de integración, las que suceden de un modo “natural”, no inducido y que se inician, cuando se trata de grupos familiares; con la decisión de matricular a los hijos en las escuelas y los colegios de las zonas de residencia (país receptor).

Es en ese contacto vívido, afectivo, continuo y cotidiano (que mejor ejemplo que la escuela) en el que se termina por producir una integración social y cultural y una aceptación del inmigrante; ello a pesar del manejo que la prensa nacional realiza de los otros culturales.

Así, este artículo intentará revisar el rol que juegan los centros educativos en los procesos de integración social y cultural de los inmigrantes en Costa Rica. No se hará un énfasis particular en la migración nicaragüense, sino que se pretende una aproximación al fenómeno migratorio general. No obstante, es muy difícil dejar de decir algo al respecto de la comunidad nicaragüense dada la magnitud del fenómeno en el país.

Desde la óptica metodológica, este análisis comprensivo se ha alimentado de fuentes varias como la información producida por el X Censo Nacional de Población, la Base de Datos de Extranjeros, del Departamento de Análisis Estadístico, los Informes sobre Migración e Integración de los años 2011 y 2012, que elaboró la Dirección General de Migración y Extranjería (DGME); además de los artículos discutidos en el marco del curso *Procesos Migratorios, identidades y participación sociocultural en el siglo XXI*

(Doctorado en Ciencias Sociales-UNA), así como otra bibliografía afín al tema desarrollado.

2. Los procesos migratorios y sus relaciones con el sistema educativo. Apuntes hacia una comprensión conjunta sobre “escuela”, educación, interculturalidad e inmigrantes

Resulta imposible abordar la relación entre educación y migración sin reconocer el lugar que ocupa la educación en la sociedad y sin comprender las dinámicas a las que se han enfrentado las instituciones educativas. Todo ello en el marco de las transformaciones sociales que convocan los tiempos globalizados.

Efectivamente, preguntarse por la escuela es pensar en los distintos actores que la habitan y, en ese contexto, por el papel de la educación en la producción y/o configuración de sujetos (en sociedad). Sabemos, porque ampliamente lo ha establecido Foucault -y quienes han llevado a cabo estudios sobre la institución escolar desde esta perspectiva lo conocen-, que la escuela es un espacio en el que convergen un sinnúmero de poderes y saberes que la convierten en un campo de tensión entre sentidos de cultura, proyectos de sociedad, formas de conocimiento y posibilidades de subjetivación diferentes.

La escuela (como institución que, a la vez, instituye) nació en el siglo XVIII para favorecer la circulación de los discursos propios de la modernidad tales como la democratización del saber, los valores de igualdad y fraternidad, la idea de progreso y la necesidad de un orden universal. En tal sentido, la institución escolar se convierte en uno de los dispositivos más importantes para construir el paradigma racional del conocimiento. Para ello, la institución escolar (como un mecanismo de poder-saber y uno de los más efectivos) se encargó de la transmisión de conocimientos. Esta organizada por varios principios:

1. División del conocimiento por asignaturas que, de alguna manera, correspondían a la división del conocimiento por disciplinas.
2. Formación en valores como objetivo principal que permi-

tía fundar (mantener, reproducir) la conducta, el orden y la disciplina.

3. Educación del ciudadano que cada sociedad necesita y que, en sus inicios, buscaba formar a los sujetos que debían hacer parte de los Estados-Nación.

De tal manera, la escuela tiene un esencial papel en la normalización y la homogenización de prácticas y discursos que sirven al propósito de las sociedades modernas (Pineau *et al.*, 2001). Para cumplir con su papel, la escuela también debió partir del conocimiento científico que estableció la noción de infancia; así como definió qué se aprende, cuándo y en cuáles condiciones²⁰, lo cual se tradujo en el objetivo de la educación: modelar al niño modificando y formando su conducta.

Sobre este aspecto, Foucault (1975) describió ampliamente cómo la escuela se insertó en la lógica disciplinaria de la prisión y del ejército, ello a través de diversas prácticas que buscan afianzar el sentido del orden y construir la sujeción del sujeto. La organización de los tiempos, la postura de los cuerpos, la vigilancia y el control de las conductas, entre otros, son mecanismos de normalización y de disciplina que se objetivizan en el cuerpo, que es o se pretende que sea igual para todos.

Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales. (...) Se tiende a sustituir o al

20. Efectivamente, en especial desde la medicina y la psiquiatría en sus perspectivas conductistas, se aportaron los elementos para establecer rangos para configurar la noción de infancia: de qué a qué edad va, la comprensión biológica del cuerpo y con ella la necesidad de su disciplinamiento; cuáles son los desarrollos físicos y psicológicos asociados a cada edad y en tal sentido qué y cómo se necesita aprender y en qué etapa del desarrollo.

menos a agregar a las marcas que traducían estatutos, privilegios, adscripciones, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad (Foucault, 1975:112).

La institución escolar es un campo de tensiones y, aunque se ha edificado desde una pretendida universalidad, las dinámicas que se llevan a cabo en su interior socavan la autoridad vertical y la pretendida homogenización. Esto, en primer lugar, porque tanto docentes como estudiantes llegan con sus propias experiencias e historias de vida, las cuales se entrecruzan con los discursos hegemónicos de la escuela y, en segundo lugar, porque como institución propia de un tipo de sociedad se ve afectada por las transformaciones de esta y, por lo tanto, obligada a ajustarse a los retos de los nuevos procesos sociales²¹.

Precisamente, la globalización -y con ella la apertura a nuevos intercambios e interacciones sociales, económicas y culturales en continuo movimiento- ha erosionado la idea de la uniformidad de la educación y, en su lugar, puso al descubierto la necesidad de formar en, con y para la diferencia. La visibilización de múltiples culturas y diversos colectivos sociales, así como sus procesos de participación en la vida social y política han interpelado a la escuela; la que se debate entre propiciar una formación para la homogeneidad social y -al mismo tiempo- reconocer la heterogeneidad cultural.

Esta transformación no ha sido fácil y ha significado para la escuela un largo camino que inició con la incorporación de la diversidad cultural al régimen normalizado de la escuela, continuó con la aceptación de la existencia de otras culturas dentro de la diná-

21. Esto aunque los discursos oficiales estatales no lo contemplen con claridad, no lo terminen de entender y/o aceptar.

mica escolar (culturas juveniles²² y también culturas regionales y de otros países). Ello implicaba retomar algunos de esos saberes propios para incorporarlos a ciertos procesos de formación, hasta lo que se lleva a cabo hoy. Nos referimos al trabajo con toda clase de diferencias (de género, clase social, diversidad funcional²³, étnica, entre otras) y que aboga no solo por la incorporación de estas al sistema educativo, sino también por una verdadera comprensión de sus contextos y necesidades, lo cual permita un intercambio efectivo de saberes entre culturas.

En los países occidentalizados, la multiculturalidad aparece hacia finales de la década de 1960 e inicios de 1970 con los grandes procesos migratorios que ya no solo se incorporaban a las dinámicas de trabajo, sino también a las diferentes esferas de la vida social. La multiculturalidad, en sus inicios, se veía como un problema de convivencia debido a los brotes de violencia xenofóbica que suscitó la presencia de otras culturas en los países “desarrollados”.

Las políticas que asumieron la multiculturalidad buscaron generar tolerancia hacia otras culturas. Una especie de “vivir juntos pero no revueltos”. No obstante, y aunque dicha perspectiva en principio reconocía la existencia de varias culturas, durante varios años se mantuvo una visión de estas como “compartimientos estancos”. Dicho enfoque situaba a distintas culturas en los mismos espacios, pero que no concebía la generación de diálogos entre sí.

En el caso de los países latinoamericanos, esta perspectiva multicultural significó -igualmente- la visibilización de distintas etnias en la cultura dominante y la necesidad de incorporarlas al sistema

22. Se dice de las diversas manifestaciones que los estudiantes empezaron a evidenciar dentro de la escuela como marca que se trafa desde la casa, la calle o su grupo de pares (punkeros, raperos, candies, metaleros, barristas de fútbol, entre muchos otros). El gran auge (durante 1990) de estos grupos, al interior de la escuela y la violencia que suscitó la convivencia entre las distintas culturas juveniles, obligó a la escuela a comprender y trabajar con estas diferencias.

23. Es la manera genérica como los expertos, desde una mirada sociológica y antropológica, denominan la discapacidad. Se acentúa que los cuerpos son diversos y tienen funcionalidades diferentes.

educativo. Los indígenas, los negros y otras etnias llegaron a la escuela desatando (también) toda clase de exclusiones y discriminaciones que “el sistema” debió enfrentar para favorecer espacios de tolerancia sobre estas diferencias, las que se hacían cada vez más notorias en el diario (con)vivir.

Si bien la multiculturalidad ha tenido un largo desarrollo en su definición y concepción, puede entenderse como una respuesta instrumentalizada que los gobiernos encontraron para enfrentar un problema de intolerancia que, en todo caso, abrió el camino para pensar la pluralidad de culturas, aunque no generó -de forma directa- procesos de diálogo entre ellas.

Otros autores consideran que la multiculturalidad, en sus comienzos, fue en efecto una estrategia que básicamente buscó ajustar las minorías a la cultura dominante correspondiente. Esto se evidenció en el esfuerzo de la escuela para que el estudiantado aprendiera el idioma y las costumbres predominantes (no otro ni otras). Se castigaba el uso de distintos idiomas o tradiciones propias. En el caso que nos compete, por ejemplo, costumbres y prácticas propias de las comunidades/países de origen de los inmigrantes.

En todos estos modelos de multiculturalidad hay una suposición de fondo y es que las diferencias de la niñez en la escuela son básicamente culturales, suposiciones que en el fondo vuelven la cultura, la identidad cultural como una falencia. Tal suposición y corolario impide ver el efecto que por encima de la cultura tienen, en la educabilidad, los procesos de desigualdad social, y con ello la idea de que no todas las culturas son válidas para el desarrollo social occidental, por lo que la asimilación es la respuesta para la equiparación educativa (García *et al.*, 1997; referido por Escalante *et al.*, 2014: 75).

Sin embargo, esta necesidad de normalizar al diferente, dentro de una cultura hegemónica, no fue sostenible a largo plazo y se fueron dando pasos como el bilingüismo en la educación, los cuales

ampliaron la mirada y las prácticas en torno a lo que significaba el encuentro de diversas culturas en un mismo espacio (la escuela). Para finales de 1990, la escuela no solo estaba incorporando a niños y niñas de otras culturas, sino también incluía en sus reflexiones los contextos de los que provenían estos nuevos estudiantes y se llevaban a cabo esfuerzos importantes para enseñar la pluralidad y la igualdad de derechos. No obstante, para esta época, las acciones se concentraban solo en aquellos centros educativos que tenían presencia visible de minorías étnicas y, por ello, se dice que la multiculturalidad buscó más una integración que ser un proceso real de diálogo intercultural.

Precisamente, del concepto de multiculturalidad se llega (trasciende) al de interculturalidad. El último le coquetea y le provoca nuevos retos a la sociedad, y a la escuela en sí, para asumir -realmente- las diferencias culturales. En ese sentido,

La educación intercultural se propone retos que van más allá de los planes de asimilación de los inmigrantes o de los sectores marginados de la sociedad que se plantean algunos modelos multiculturales. Esta no se centra solo en algunos sectores de la población, sino que mira a la sociedad en su conjunto, entendiéndola como un colectivo complejo y culturalmente diverso que es necesario comprender a partir del autorreconocimiento, la valoración, el respeto, la tolerancia y el diálogo mutuo entre todos los individuos que la conforman. No se trata de una educación focalizada para unos sectores diferentes al conjunto de la sociedad, sino de una educación para todos, para el diálogo y para la convivencia. (Castro, 2009: 133).

Así, entonces, la interculturalidad va más allá de la integración y desarrolla un discurso sobre la inclusión de las diferencias (todas, no solo las culturales) en el marco de reconocer que estas forman parte de la vida cotidiana y necesitamos aprender a aceptarlas, comprenderlas y generar dinámicas para ponerlas en diálogo. “El enfoque de interculturalidad supone una estrategia racional para la integración social y cultural tanto de las minorías étnicas,

como de las de nacionales migrantes y nacionales sociales, en el entendido de que trasciende el modelo de aculturación unidimensional” (Escalante *et al.*, 2014: 75). Con ello se corrobora que el proceso de inclusión no es en una sola vía, sino un proceso que involucra a todas las partes y, en el cual, todas aprenden, negocian, incorporan y mantienen aspectos de las culturas para el crecimiento y para un mejor desempeño tanto en el contexto propio como en el receptor.

Para el caso particular de la migración y la educación, la interculturalidad pone de manifiesto que no se trata solo de que el inmigrante se adapte a la cultura receptora y que, en tal sentido, se lleve a cabo en la escuela un proceso de “ciudadanización” del extraño a la cultura a la que llega; más bien esto conlleva que niños, jóvenes y docentes aprendan mutuamente para hacerse ciudadanos del mundo, de manera tal que desarrollen competencias para estar con otro(a) en cualquier situación.

En este escenario resulta interesante la discusión de Escalante *et al.* (2014) cuando hablan de la necesidad de formar competencias para la interculturalidad. Dichas competencias que no solo deben formarse en los inmigrantes, sino también en las personas que nacieron y residen en el país de recepción y, particularmente; en los docentes como gestores y promotores activos de aceptación de esa interculturalidad. “Por estas razones, probablemente, la discusión en la actualidad se ha orientado hacia una reflexión en torno al campo de las competencias interculturales que deben ser instaladas en docentes en sus procesos de formación inicial” (Escalante *et al.*, 2014: 78).

Este rápido y esquemático panorama sobre lo que ha significado para la institucionalidad de la escuela pensar lo multicultural y lo intercultural nos acerca a dos asuntos fundamentales. ¿Es, entonces, la institución escolar un espacio para facilitar la integración sociocultural de los inmigrantes? ¿Está la escuela costarricense preparada para enfrentar el reto?

A continuación, desglosaremos posibles respuestas a dichos cues-

tionamientos a partir de información y datos generados recientemente en nuestro país.

3. Inmigrantes y educación en Costa Rica

3.1. Perfiles estadísticos y de localización geográfica de las personas extranjeras en el país

Existe una cifra de 385 000 personas extranjeras residentes en el país, distribuidos a todo lo largo y lo ancho de estos escasos 51 mil kilómetros cuadrados (Censo, 2011). Dichos inmigrantes provienen de 157 nacionalidades y de todos los continentes. En el siguiente cuadro, extenso pero ilustrativo, podemos ver las primeras 20 nacionalidades que tienen más de 1000 representantes en el país; lo cual configura un variopinto paisaje multi e intercultural en Costa Rica que no puede seguir siendo negado:

Cuadro 1
Habitantes de Costa Rica por nacionalidad,
según población extranjera. Censo 2011

| Países de origen | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|---------------|--------------|
| Nicaragua | 287 766 | 74,57 |
| Colombia | 16 514 | 4,28 |
| Estados Unidos | 15898 | 4,12 |
| Panamá | 11 250 | 2,92 |
| El Salvador | 9424 | 2,44 |
| Venezuela | 3886 | 1,01 |
| Cuba | 3860 | 1,00 |
| Honduras | 3778 | 0,98 |
| Perú | 3404 | 0,88 |
| China | 3281 | 0,85 |
| México | 3059 | 0,79 |
| Guatemala | 2573 | 0,67 |
| España | 1806 | 0,47 |
| Argentina | 1786 | 0,46 |
| Canadá | 1679 | 0,44 |
| Italia | 1494 | 0,39 |
| República Dominicana | 1475 | 0,38 |
| Alemania | 1412 | 0,37 |
| Chile | 1364 | 0,35 |
| Ecuador | 1040 | 0,27 |
| Total | 376749 | 97,64 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

No está demás señalar que entre el resto de inmigrantes hay conciudadanos provenientes incluso de Samoa, para no dejar de mencionar a franceses, uruguayos, personas provenientes de la República de Corea y del Congo; así como búlgaros, rumanos, etc. Es evidente que la lista es larga y no cabe la menor duda que estos extranjeros(as) tienen su historia que contar, elaboraron sus propios proyectos migratorios (Izquierdo, 2000) y tomaron decisiones que desencadenaron estar aquí en Costa Rica. Dichas decisiones que pudieron haber sido esgrimidas por razones tanto de corte económico, social, político como hasta personal.

En el país se han ubicado extranjeros en las siete provincias, tal como vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2
Extranjeros residentes por nacionalidad y según provincias.
Censo 2011

| País de origen y provincia de residencia | San José | Alajuela | Cartago | Heredia | Guanacaste | Puntarenas | Limón | Total |
|---|-----------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|---------------|----------------|
| Nicaragua | 103 683 | 75 779 | 14 452 | 30 259 | 21 631 | 14 779 | 27 183 | 287 766 |
| Colombia | 8611 | 1884 | 1074 | 3081 | 634 | 744 | 486 | 16 514 |
| Estados Unidos | 6446 | 2993 | 889 | 1943 | 1484 | 1686 | 457 | 15 898 |
| Panamá | 2808 | 608 | 385 | 512 | 140 | 3838 | 2.959 | 11 250 |
| El Salvador | 4287 | 1500 | 697 | 1679 | 346 | 363 | 552 | 9424 |
| Venezuela | 2575 | 322 | 229 | 506 | 140 | 77 | 37 | 3886 |
| Cuba | 1971 | 596 | 307 | 664 | 104 | 139 | 79 | 3860 |
| Honduras | 1614 | 687 | 227 | 579 | 154 | 211 | 306 | 3778 |
| Perú | 1894 | 383 | 249 | 569 | 110 | 128 | 71 | 3404 |
| China | 1703 | 273 | 328 | 322 | 199 | 158 | 298 | 3281 |
| México | 1718 | 359 | 246 | 460 | 112 | 77 | 87 | 3059 |
| Guatemala | 1340 | 379 | 223 | 408 | 68 | 48 | 107 | 2573 |
| España | 1076 | 158 | 95 | 218 | 85 | 104 | 70 | 1806 |
| Argentina | 1029 | 106 | 124 | 184 | 123 | 166 | 54 | 1786 |
| Canadá | 509 | 267 | 78 | 164 | 274 | 290 | 97 | 1679 |
| Italia | 656 | 139 | 38 | 152 | 273 | 152 | 84 | 1494 |
| República Dominicana | 747 | 148 | 70 | 100 | 85 | 240 | 85 | 1475 |
| Alemania | 645 | 140 | 70 | 136 | 230 | 137 | 54 | 1412 |
| Chile | 885 | 85 | 101 | 206 | 27 | 41 | 19 | 1364 |
| Ecuador | 546 | 104 | 94 | 151 | 19 | 44 | 82 | 1040 |
| Total | 144 743 | 86 910 | 19 976 | 42 293 | 26 238 | 23 422 | 33 167 | 376 749 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

En San José y Alajuela se concentra la mayoría de los extranjeros. Por su parte, los europeos tienen una ligera inclinación por Guanacaste y Puntarenas, especialmente los alemanes, los franceses y los suizos. Para el caso de los españoles, prefieren a Alajuela y Heredia después de San José. Todo esto lo podemos ver en detalle en el cuadro que sigue:

Cuadro 3
Personas de origen europeo residentes en el país por provincias.
Censo 2011

| País de origen y provincia de residencia | San José | Alajuela | Cartago | Heredia | Guanacaste | Puntarenas | Limón | Total |
|---|-----------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|--------------|--------------|
| España | 1076 | 158 | 95 | 218 | 85 | 104 | 70 | 1806 |
| Alemania | 645 | 140 | 70 | 136 | 230 | 137 | 54 | 1412 |
| Francia | 398 | 64 | 78 | 54 | 168 | 138 | 36 | 936 |
| Suiza | 170 | 78 | 22 | 57 | 106 | 74 | 44 | 551 |
| Holanda | 160 | 66 | 27 | 74 | 40 | 49 | 18 | 434 |
| Bélgica | 81 | 31 | 16 | 32 | 34 | 54 | 6 | 254 |
| Austria | 57 | 12 | 1 | 30 | 5 | 34 | 6 | 145 |
| Suecia | 43 | 7 | 2 | 9 | 0 | 15 | 4 | 80 |
| Total | 2630 | 556 | 311 | 610 | 668 | 605 | 238 | 5618 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

En cuanto a las personas de origen sudamericano, en el próximo cuadro, se observa su distribución. Así, después de San José, son importantes centros de ubicación como Alajuela y Heredia.

Cuadro 4
Personas de origen sudamericano residentes en el país por provincias. Censo 2011

| País de origen y provincia de residencia | San José | Alajuela | Cartago | Heredía | Guanacaste | Puntarenas | Limón | Total |
|---|-----------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|--------------|--------------|
| Colombia | 8611 | 1884 | 1074 | 3081 | 634 | 744 | 486 | 16 514 |
| Venezuela | 2575 | 322 | 229 | 506 | 140 | 77 | 37 | 3886 |
| Perú | 1894 | 383 | 249 | 569 | 110 | 128 | 71 | 3404 |
| Argentina | 1029 | 106 | 124 | 184 | 123 | 166 | 54 | 1786 |
| Chile | 885 | 85 | 101 | 206 | 27 | 41 | 19 | 1364 |
| Ecuador | 546 | 104 | 94 | 151 | 19 | 44 | 82 | 1040 |
| Brasil | 333 | 59 | 54 | 91 | 23 | 23 | 22 | 605 |
| Uruguay | 207 | 36 | 36 | 41 | 13 | 21 | 2 | 356 |
| Bolivia | 190 | 31 | 38 | 37 | 15 | 5 | 15 | 331 |
| Total | 16270 | 3010 | 1999 | 4866 | 1104 | 1249 | 788 | 29286 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

De acuerdo con los datos presentados, los lugares preferidos como residencia para los colombianos, los peruanos, así como otras personas de origen sudamericano en Costa Rica se ubican en la capital (San José) y en las provincias de Heredia y Alajuela, respectivamente y de forma decreciente.

Fuera del Gran Área Metropolitana (GAM) los inmigrantes residen más, en su mayoría, en las provincias de Puntarenas y Guanacaste a excepción de los ecuatorianos y bolivianos con una tendencia igual o mayor de residencia en Limón.

En relación con los centroamericanos, tenemos naturalmente a la población de Nicaragua como dominante en el espectro censal. Esto se encuentra representado en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Personas de origen centroamericano residentes en el país por provincias. Censo 2011

| País de origen y provincia de residencia | San José | Alajuela | Cartago | Heredia | Guanacaste | Puntarenas | Limón | Total |
|--|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Nicaragua | 103 683 | 75 779 | 14 452 | 30 259 | 21 631 | 14 779 | 27 183 | 287 766 |
| Honduras | 1614 | 687 | 227 | 579 | 154 | 211 | 306 | 3778 |
| Guatemala | 1340 | 379 | 223 | 408 | 68 | 48 | 107 | 2573 |
| Belice | 21 | 33 | 5 | 13 | 7 | 1 | 14 | 94 |
| Panamá | 2808 | 608 | 385 | 512 | 140 | 3838 | 2959 | 11250 |
| El Salvador | 4287 | 1500 | 697 | 1679 | 346 | 363 | 552 | 9424 |
| Total | 113 753 | 78 986 | 15 989 | 33 450 | 22346 | 19240 | 31121 | 314885 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Es de resaltar que para el caso de los centroamericanos localizados en la GAM son más los residentes en San José y luego en Alajuela y Heredia (a nivel decreciente de forma respectiva). Dicho aspecto marca diferencias en cuanto a la proporcionalidad inversa de los inmigrantes sudamericanos ubicados en las dos últimas provincias²⁴.

De la misma manera, llama la atención que de las provincias alejadas de la capital es en Limón donde se ubica la mayoría de centroamericanos, según país de procedencia, seguido de Guanacaste; Puntarenas ocupa el último lugar. Este es otro aspecto que contrasta en relación con la residencia de los sudamericanos en Costa Rica.

Solo se da el caso de los panameños que, por la situación conocida del empleo masivo de indígenas gnäbes en zonas cafetaleras al sur del país, tiene una mayor presencia de inmigrantes en Puntarenas que en otros sectores de Costa Rica. Asimismo, es curioso como en Limón hay más residentes panameños que en la misma capital; no creemos que esto simplemente se explique por ser zonas limítrofes y debería ser estudiado a profundidad.

24. En concreto, hay más sudamericanos en Heredia que en Alajuela.

Para un mejor ordenamiento del fenómeno migratorio, el censo 2011 organizó en tres períodos cronológicos la entrada de los inmigrantes al país. En el siguiente cuadro podemos observar esto:

Cuadro 6
Extranjeros según período de llegada a Costa Rica.
Censo 2011

| Período de llegada | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|---------------|---------------|
| Después del 2000 | 156 829 | 40,64 |
| Entre 1990 y 1999 | 114 855 | 29,76 |
| Entre 1980 y 1989 | 41 052 | 10,64 |
| Antes de 1980 | 35385 | 9,17 |
| Ignorado | 37778 | 9,79 |
| Total | 385899 | 100,00 |

Fuente: Elaboración propia con base en el X Censo Nacional de Población y Vivienda, 2011. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

En suma, existe un claro y masivo ingreso de extranjeros a partir del año 2000 en Costa Rica. No obstante, llama la atención -a nivel proporcional- la cantidad de ingresos registrados para la década de 1990 en el país.

3.2. Distribución de los inmigrantes extranjeros en el sistema educativo costarricense

Para estudiar el sistema educativo costarricense y su vínculo con los inmigrantes se realizó una aproximación a la realidad. Se consideró la distribución de los extranjeros en el mismo sistema y a partir de las nacionalidades que más reportan matriculados en los distintos niveles educacionales. Así, las nacionalidades más frecuentes son la colombiana, la salvadoreña, la estadounidense, la panameña y, por supuesto, la nicaragüense.

En el siguiente cuadro se observa la distribución de estos inmigrantes y su respectiva medida porcentual en las 27 Direcciones Regionales de Educación en que se divide organizativamente el Ministerio de Educación Pública (MEP) para la prestación de sus servicios en Costa Rica.

Cuadro 7

Población estudiantil extranjera por Dirección Regional de Educación dentro de Costa Rica, 2014

| Dirección Regional de Educación (MEP) | Colombia | El Salvador | EEUU | Panamá | Nicaragua | Colombia | El Salvador | EEUU | Panamá | Nicaragua |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| San Carlos | 20 | 19 | 63 | 11 | 4785 | 1,4 | 3,8 | 3,0 | 1,0 | 15,5 |
| San José Oeste | 249 | 67 | 277 | 35 | 3128 | 17,8 | 13,5 | 13,0 | 3,1 | 10,1 |
| Alajuela | 128 | 70 | 256 | 57 | 3048 | 9,1 | 14,1 | 12,0 | 5,0 | 9,9 |
| San José Central | 192 | 66 | 159 | 33 | 2976 | 13,7 | 13,3 | 7,5 | 2,9 | 9,6 |
| Heredia | 249 | 74 | 181 | 50 | 2155 | 17,8 | 14,9 | 8,5 | 4,4 | 7,0 |
| San José Norte | 193 | 40 | 309 | 30 | 1689 | 13,8 | 8,1 | 14,5 | 2,7 | 5,5 |
| Desamparados | 77 | 25 | 47 | 21 | 1553 | 5,5 | 5,0 | 2,2 | 1,9 | 5,0 |
| Limón | 27 | 10 | 35 | 269 | 1429 | 0,9 | 2,0 | 1,6 | 23,8 | 4,6 |
| Sarapiquí | 3 | 2 | 8 | 6 | 1243 | 0,2 | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 4,0 |
| Santa Cruz | 22 | 4 | 36 | 2 | 1232 | 1,6 | 0,8 | 1,7 | 0,2 | 4,0 |
| Occidente | 23 | 17 | 144 | 6 | 1210 | 1,6 | 3,4 | 6,8 | 0,5 | 3,9 |
| Cartago | 43 | 33 | 100 | 13 | 1079 | 3,1 | 6,7 | 4,7 | 1,1 | 3,5 |
| Guápiles | 28 | 16 | 43 | 58 | 1024 | 2,0 | 3,2 | 2,0 | 5,1 | 3,3 |
| Zona Norte-Norte | 1 | 4 | 11 | 0 | 786 | 0,1 | 0,8 | 0,5 | 0,0 | 2,5 |
| Liberia | 19 | 7 | 30 | 3 | 783 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 0,3 | 2,5 |
| Aguirre | 63 | 4 | 69 | 3 | 698 | 4,5 | 0,8 | 3,2 | 0,3 | 2,3 |
| Puntarenas | 17 | 7 | 39 | 8 | 479 | 1,2 | 1,4 | 1,8 | 0,7 | 1,6 |
| Cañas | 8 | 0 | 11 | 0 | 307 | 0,6 | 0,0 | 0,5 | 0,0 | 1,0 |
| Peninsular | 2 | 0 | 10 | 1 | 237 | 0,1 | 0,0 | 0,5 | 0,1 | 0,8 |
| Nicoya | 6 | 3 | 32 | 1 | 211 | 0,4 | 0,6 | 1,5 | 0,1 | 0,7 |
| Puriscal | 7 | 9 | 17 | 4 | 205 | 0,5 | 1,8 | 0,8 | 0,4 | 0,7 |
| Pérez Zeledón | 10 | 3 | 151 | 44 | 167 | 0,7 | 0,6 | 7,1 | 3,9 | 0,5 |
| Turrialba | 3 | 4 | 18 | 4 | 120 | 0,2 | 0,8 | 0,8 | 0,4 | 0,4 |
| Los Santos | 1 | 1 | 30 | 93 | 106 | 0,1 | 0,2 | 1,4 | 8,2 | 0,3 |
| Coto | 6 | 3 | 31 | 343 | 73 | 0,4 | 0,6 | 1,5 | 30,3 | 0,2 |
| Sulá | 2 | 2 | 0 | 19 | 71 | 0,1 | 0,4 | 0,0 | 1,7 | 0,2 |
| Grande del Térraba | 0 | 6 | 23 | 17 | 70 | 0,0 | 1,2 | 1,1 | 1,5 | 0,2 |
| Total | 1399 | 496 | 2130 | 1131 | 30 864 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente. Elaboración propia con base en el registro administrativo del Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública, 2014.

El cuadro, ordenado de mayor a menor, muestra que la Dirección Regional de Educación San Carlos es la que más estudiantes extranjeros tiene matriculados. Esto obedece a que la población estudiantil se ve engrosada -altamente- por nicaragüenses, puesto que dicha región es fronteriza con Nicaragua.

Por su parte, la población estudiantil colombiana se concentra en las Direcciones Regionales que se ubican en el sector central del país, concretamente en las Direcciones Regionales de San José Oeste, Alajuela, San José Central, Heredia y San José Norte. Esto, quizá, esté ligado al tipo de migrante colombiano (adulto) que predomina en Costa Rica. Este tiene más años de estudio, al igual que el proveniente de los Estados Unidos (Gatica, 2013), lo que les facilitaría a los padres y madres de familia de estas nacionalidades encontrar trabajos en la GAM menos ligados a actividades primarias (típicas de las regiones fronterizas) y, sucesivamente, residir en la zona central del país, así como matricular a sus hijos en centros educativos cercanos ya sea a sus viviendas o trabajos.

Los estadounidenses se concentran en distintas Regiones Educativas que corresponden al centro del país como a otras locaciones más alejadas, pero no menos urbanas. De este modo, los estudiantes norteamericanos se ubican tanto en San José Oeste, Alajuela, San José Central, Heredia y San José Norte, como en la Región Educativa Occidente, Cartago y Pérez Zeledón.

Los salvadoreños se distribuyen proporcionalmente en todo el país, al igual que los estudiantes panameños con la excepción de un predominio de estos últimos en las Regiones Educativas de Limón, Guápiles y Coto. Esta última en la zona sur de Costa Rica. Este hecho como consecuencia de que se trata de la frontera con Panamá.

Finalmente, se señala una fuerte concentración de la mayoría de la población inmigrante en las zonas urbanas costarricenses con un 72 %, mientras en las áreas rurales hay un 28 %. O sea, casi 3/4 partes del estudiantado extranjero recibe su educación en la GAM.

En cuanto a otro nivel de análisis, la población inmigrante se distribuye en los siguientes niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y educación especial, además de ofertas para jóvenes y adultos como la del Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS) y los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA). En el próximo cuadro, que resume a escala nacional esta distribución, vemos lo siguiente:

Cuadro 8
Población de extranjeros(as) matriculados(as) en el sistema educativo costarricense, por niveles y ofertas, según sexo. 2014.

| NIVEL | Total | % | Hombres | % | Mujeres | % |
|--------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| CINDEA | 2623 | 6,5 | 1365 | 6,7 | 1258 | 6,4 |
| CNVMTS | 1316 | 3,3 | 638 | 3,1 | 678 | 3,5 |
| Educación Especial | 670 | 1,7 | 401 | 2,0 | 269 | 1,4 |
| Escuelas Nocturnas | 72 | 0,2 | 36 | 0,2 | 36 | 0,2 |
| Preescolar | 2589 | 6,5 | 1358 | 6,6 | 1231 | 6,3 |
| Primaria | 18175 | 45,4 | 9524 | 46,6 | 8651 | 44,1 |
| Secundaria | 14 611 | 36,5 | 7135 | 34,9 | 7476 | 38,1 |
| Total | 40056 | 100,0 | 20457 | 100,0 | 19599 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia con base en el registro administrativo del Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública, 2014.

Resulta evidente la alta matrícula en los niveles de primaria y secundaria versus las otras modalidades. Se infiere que la inmigración la componen núcleos familiares y ello podría estar respondiendo a parte de los proyectos migratorios de las personas que llegan a Costa Rica.

Llama la atención que en la mayoría de modalidades dominan los hombres matriculados; por ejemplo, en primaria son 873 estudiantes hombres más que mujeres; sin embargo, es de resaltar que para este año en el nivel de secundaria hay 341 mujeres sobre la cantidad de hombres.

Ante esto último, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿habrá una mayor proporción de estudiantes mujeres provenientes de familias de inmigrantes, que logren culminar el bachillerato en

2014? ¿Esta tendencia -de más mujeres extranjeras en el colegio- se mantendrá en los siguientes años? ¿Cuáles factores pueden estar incidiendo en estas proporciones? Es claro que las respuestas a dichas preguntas no pueden ser establecidas en este momento y sobrepasan las posibilidades del presente escrito.

3.3. Política educativa costarricense respecto al estudiantado extranjero.. En camino hacia el respeto y la integración real de los inmigrantes

No existe una política clara del Ministerio de Educación Pública respecto al estudiantado extranjero; es decir, una dirigida específicamente y con acciones curriculares y extracurriculares (explícitas) orientadas a una integración real. Sin embargo, en las dos últimas administraciones (que cubren el período 2006-2014), la política educativa, por medio del *Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía*, entre otros ejes de reforma se ha orientado a promover las capacidades de vivir y de convivir de los estudiantes. Las capacidades se implementaron desde la manera en cómo enseñar, así como por medio de un conjunto amplio de actividades extracurriculares. Los cambios dirigidos desde una postura ética y concretada en el espacio de la vivencia y de la convivencia diaria de las personas (Ministerio de Educación Pública, 2014:29-33).

En cuanto a los aspectos curriculares, en Costa Rica cambiaron varios programas de estudio que condensan tópicos que tratan temas de identidad nacional y cultural; así como el de Educación Cívica. Principalmente, a través de este último, se impulsa hacia el análisis de los problemas morales que desarrolla (enfrenta) la ciudadanía, en la dirección de que se aprenda a vivir colectivamente en democracia. Todo ello por medio del respeto al derecho propio y ajeno (Ministerio de Educación Pública, 2014: 38-39).

En otras asignaturas, que también han cambiado, no se habla explícitamente de nacionalidades e inmigrantes; pero sí hay un trasfondo general en ellas de respeto a la diferencia. Se aclara que estos temas están provocados por la presencia directa y concreta de la diversidad en las aulas. La diversidad no es solo nacional, sino también étnica. Incluso, los cambios se han orientado a pro-

mover el respeto a las culturas indígenas, las raíces africanas y a los extranjeros presentes en el suelo costarricense.

En relación con las actividades extracurriculares, destacan los Festivales Estudiantiles de las Artes, los Juegos Deportivos Estudiantiles, las Olimpiadas Académicas, entre otros, donde la presencia y los aportes de los hijos de inmigrantes es evidente, aunque no haya una intencionalidad explícita, es clara la diversidad de alumnos que participan en dichos eventos.

Como muestra, un cambio en el Reglamento de Gobiernos Estudiantiles está destinado a mejorar la convivencia y favorecer el protagonismo estudiantil para el fomento del diálogo y el intercambio que sustenten una formación y participación ciudadana electoral. Así, la normativa de los gobiernos estudiantiles responde a un enfoque de derechos y responsabilidades, lo que obliga a la participación de todos los estudiantes “sin restricción de nacionalidad, religión, etnia o sexo” (Ministerio de Educación Pública, 2014: 86).

El MEP implementó el Programa Convivir destinado a enfrentar el *bullying* y el *ciberbullying* por medio del impulso de procesos de convivencia para aprender a vivir con otros, con la diversidad, a conocer y a disfrutar de las diferencias. La temática está orientada, a la vez, para el tópico de la diversidad de género. Junto a estos aspectos, se han impulsado procesos de fortalecimiento de la educación indígena, la que -desde antes- se ha desarrollado desde el Enfoque Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación Pública, 2014: 96, 117-118).

Los programas de equidad son también universales y hay evidencia de que no se realiza discriminación por nacionalidad o de tipo étnica. En esta dirección se acoge la directriz constitucional de que los extranjeros, en tanto alumnos, tienen los mismos derechos en el sistema educativo que los nacionales (Ministerio de Educación Pública, 2014: 342).

En el caso de los estudiantes en condición irregular, el Ministerio de Educación Pública (en conjunto con la Embajada de Nicaragua)²⁵, estableció el uso de un “carné consular” que, aunque no legaliza la condición migratoria, sí facilita la realización de trámites, entre estos matricularse en las instituciones educativas. Dicho permiso fue legitimado por medio de la Circular DVM-PICR 003-2012, dirigida a las autoridades educativas de todos los niveles de gestión institucional, nacional y regional por parte del Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional del Ministerio de Educación Pública. En esta circular se señalaba lo que sigue:

En este contexto, [a] partir del curso lectivo del 2012, los centros educativos aceptarán a los estudiantes nicaragüenses el uso de Carné Consular como documento de identificación para la realización de los trámites regulares en el ámbito educativo.

También, se han puesto en práctica diversos mecanismos institucionales para el reconocimiento de los estudios de las personas extranjeras y se publicó un Compendio de Normas sobre el derecho a la educación de la población inmigrante y refugiada²⁶, esto en conjunto con el Ministerio de Justicia y el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (Ministerio de Educación Pública, 2014: 343).

El informe anterior reconoce que hay pendientes, a escala local, en cuanto a sensibilización. Aunque ya se han implementado actividades y acciones para enfrentar y atender la diversidad, esta no solo a nivel de nacionalidades, sino también de las otras culturas que existen en el país.

En particular y con respecto a la población estudiantil nicaragüense, se ha constatado que tanto como ingresan a las institu-

25. Esto en correspondencia con el cuadro 7, donde es claro un predominio de estudiantes nicaragüenses sobre las otras nacionalidades en el sistema educativo costarricense.

26. La educación un derecho de todos y todas. 2013.

ciones educativas al poco tiempo se retiran. Los retiros parciales están relacionados con las actividades productivas de los padres y las madres, quienes trabajan estacionalmente y durante todo el año. Dicha situación se ha configurado, desde el punto de vista del Fondo para la Infancia de Naciones Unidas (UNICEF, 2011), como uno de los principales obstáculos para que estos niños concluyan sus estudios; el retiro se da -básicamente- porque trabajan con sus padres. En esa línea, este informe señala que a pesar de que las maestras hacen “ingentes esfuerzos por convencer a las familias sobre la importancia de que concluyan los ciclos escolares” (UNICEF, 2011: 93). La realidad presiona en el sentido inverso.

Pero, el mismo informe indica que los centros educativos se vuelven espacios de cuidado en tiempos de cosecha y esta función (de cuidado y atención) es también una estrategia indirecta de retención de los alumnos. Además, a escala local, se hacen esfuerzos para conseguir recursos y facilitar la retención escolar, principalmente de la población de estudiantes nicaragüenses (UNICEF, 2011).

Asimismo, los niños nicaragüenses, y probablemente también de otras nacionalidades, encaran diversos problemas de integración sociocultural; ya sea esto por su condición de extranjeros, o bien por sus situaciones de pobreza (UNICEF, 2011). Al respecto, se debe hacer notar que hay una tenue línea entre ser pobre y extranjero. Ello para explicar algunos problemas educativos que percibe el cuerpo docente en la población inmigrante que forma parte del sistema educativo costarricense.

3.4. Percepciones docentes del estudiantado extranjero

El cuerpo docente de Costa Rica se expone, a diario, al manejo que los medios de comunicación realizan en torno los inmigrantes (en general) y a ciertas nacionalidades en particular (por ejemplo: colombianos, nicaragüenses). En concreto, la percepción que se ha tenido de los nicaragüenses ha sido construida por los periódicos nacionales como una “amenaza”. Esto mediante algunos temas claves -hacia esa dirección- como enfermedades, conflictos fronterizos y la criminalidad. En ese sentido: “Una característica

común del discurso de los medios es el uso de metáforas; así, el sentido de amenaza es algunas veces construido como un temor a ser contaminado por ‘inmigrantes’ indeseables, especialmente en noticias relacionadas con el cólera“. (Sandoval, 2008: 103).

Existen muchas imágenes de diferencias y desigualdad que permiten, dice el autor, construir parte de un sentido de nacionalidad (Sandoval, 2008: 103).

Una conclusión importante a la que llega Sandoval consiste en que los estudiantes nacionales no necesariamente reproducen ni el discurso de los medios, ni el de los libros de texto respecto a los nicaragüenses. Así, “algunos estudiantes elaboraron un argumento que generalmente está ausente de los medios: la ciudadanía no puede ser determinada por la nacionalidad; en consecuencia, los nicaragüenses no pueden ser discriminados por ser “extranjeros“ (Sandoval, 2008: 244). Los textos que produjeron los nicaragüenses, que fue la metodología del estudio de Sandoval, reflejan “una intensa tensión entre una propia autorepresentación y los discursos de los medios y otras instituciones acerca de ellos“ (Sandoval, 2008: 244-245).

Dichos aspectos, sin embargo y siguiendo al mismo autor, no pueden confundirse con la racialización de que son objeto (víctimas) los nicaragüenses. Esta en un sentido peyorativo, mientras que otras nacionalidades son racializadas positivamente, como es el caso de los colombianos u otros sudamericanos.

La influencia de los medios es innegable y sus repercusiones en las representaciones sociales son hartamente reconocibles. Ello se percibe por las opiniones que se vierten sobre los distintos tipos de extranjeros que habitan el territorio nacional. No obstante, también se observan prácticas individuales que en el diario vivir cooperan con el extranjero y con el nicaragüense en particular. El cuerpo docente no es la excepción a esto.

En recientes y diversos estudios realizados por el MEP, en torno a diversas problemáticas educativas y a pesar de las opiniones me-

diáticas respecto de los extranjeros, se deja entrever una conducta cooperativa con los(as) inmigrantes; en especial, con los nicaragüenses en aspectos educativos. La visión más común del cuerpo docente indica que en el aula a los niños se les trata por igual sin hacer distinción; tal como se concluye en un estudio acerca de las competencias interculturales docentes:

La mayoría del personal docente cuenta en su práctica educativa con la dimensión psicoafectiva de las competencias interculturales. Es decir, todos los niños y las niñas son tratados con afecto, desde una mirada igualitaria que no busca ejercer diferencias en el aula. (Escalante *et al.*, 2014: 88).

Es suma, una conducta -desde el profesorado- que genera condiciones positivas para la integración social y cultural. Dicha conducta, irónicamente, en cierto modo y al "borrar las diferencias", también limita las posibilidades de trabajar lo intercultural, lo internacional en las aulas y así producir espacios de integración con base en la diversidad.

4. Reflexiones de cierre en torno a la tríada: inmigrantes, educación e integración en Costa Rica

Con el presente trabajo hemos abordado el tema del vínculo entre educación y migraciones de una manera alterna y considerando distintas posibilidades y áreas de encuentro.

En primer lugar, discutíamos sobre la naturaleza de los propósitos estatales (a nivel general) relacionados con la famosa "integración" de personas nacidas en otros países y que se suman a las dinámicas propias de un contexto de recepción, como es el caso de los inmigrantes en el ámbito costarricense. Además, establecimos los objetivos modernos de institucionalizar la educación como un mecanismo más de perpetuación del *statu quo*; panorama inspirado solo en la homogenización social, cultural y étnica a lo interno de los Estados-Nación y reproducido por el sistema educativo formal por muchos años.

No obstante, pasamos revista por los cambios globales que en las últimas décadas han sucedido en el apartado educación, viendo las transformaciones en el proceso de aprendizaje ligadas, primero, con la multiculturalidad y, luego con la incorporación del bilingüismo, la igualdad de derechos y la perspectiva intercultural. De forma tal que se concibe a la sociedad y a la educación de manera más compleja y a un nivel multiescalar a doble vía. En concreto, la interculturalidad va más allá de solo la integración y desarrolla un discurso sobre la inclusión de las diferencias en el contexto educativo.

En esa línea, apelando a lo propio de las interrelaciones diarias y concretas en los centros de enseñanza, así como a las consecuencias de estas prácticas en un tejido social globalizado más amplio²⁷, proponemos a la esfera educativa como una arena donde se visibilizan, negocian y, hasta cierto punto, se aceptan las diferencias ligadas con las identidades propias y afines a distintos inmigrantes que llegan a Costa Rica.

Lo anterior tiene consecuencias varias para el sistema educativo, unas más de carácter curricular que otras, mas hemos detectado consecuencias hacia esa apertura, respeto y aceptación de la diferencia propia de los contextos educativos de la realidad costarricense del siglo XXI. Como muestra, recontamos las recientes reformas y decisiones concretas ligadas a la tríada educación, inmigrantes e integración en nuestro país.

A nivel general, el MEP considera que los estudiantes inmigrantes tienen los mismos derechos (en el sistema educativo) que los nacionales y ha implementado una mayor participación activa por medio de los Reglamentos de gobiernos estudiantiles, el "carne consular", el Programa Convivir y un Compendio de Normas sobre el derecho a la educación de la población inmigrante y refugiada. Todos estos esfuerzos buscan erradicar cualquier tipo de discriminación, burla o "choteo" hacia la diferencia en los am-

27. Que entre muchos otros aspectos va aparejado con el encuentro de varios actores, de distintas nacionalidades, en contextos diarios de distinta envergadura.

bientes educativos, así como se ha fomentado las competencias de interculturalidad entre el cuerpo docente, lo cual redondea los primeros objetivos mencionados.

Una visión compleja de la tríada inmigrantes, educación e integración en Costa Rica nos faculta a proponer la siguiente hipótesis de trabajo²⁸: un motivo para migrar puede ser, aparte de solo los aspectos sociolaborales, las condiciones sociales favorables del país y, dentro de estas, particularmente incluir la reconocida buena educación pública. Por eso, las migraciones parece que se dan -o asientan con el tiempo- con base en grupos nucleares (familias).

Lo anterior podría traducirse de manera más tangible para el caso de los(as) inmigrantes nicaragüenses. De este modo, concebimos que los inmigrantes del vecino país del norte toman en cuenta, como parte de su proyecto migratorio (*sensu* Izquierdo, 2000), la posibilidad de que -en algún momento- sus niños estudien acá ²⁹. Ligado a ello, habría que desarrollar futuras investigaciones para conocer si este capital humano se “gana o se pierde” (Altamirano, 2007: 40-43), es decir, si las personas inmigrantes formadas en el país se quedan en Costa Rica o vuelven a Nicaragua.

En esta investigación se presentaron datos y resultados precisos relacionados con la distribución de inmigrantes por provincia. No obstante, para un futuro, sería adecuado hacer un acercamiento intraprovincial para así poder realizar cruces de variables específicas entre las distintas provincias que componen el país o, más bien, entre las diferentes Direcciones Regionales de Educación.

Además, como parte del análisis realizado, se propuso una explicación para comprender el por qué hay estudiantes de nacionalidad colombiana concentrados en las Direcciones Regionales ubicadas en el sector central del país. Asimismo, a lo largo del

28. A contrastar a futuro.

29. Otra conjetura por contrastar.

escrito, se despliegan varias preguntas sugestivas que pueden ser retomadas por otros investigadores con el objetivo de conocer más, y de forma integral, el fenómeno educación-inmigrantes en el país.

Por último, insistimos que en la convivencia diaria los estudiantes lidian con las diferencias. Eso provoca la visibilización real y la interacción concreta (y, poco a poco esperamos, una consiente aceptación) de/con esas diferencias. Los medios de comunicación masiva pueden provocar y reproducir muchos estereotipos hacia los inmigrantes en la sociedad costarricense, pero en las dinámicas escolares se pueden generar otras perspectivas a partir del contacto directo con hijos de inmigrantes.

Bibliografía citada

- Altamirano, Teófilo. «Transnacionalismo y movilidad del capital humano.» En Aldo Panfichi (editor) *Aula Magna Migraciones Internacionales*. Capítulo 2: pp. 39-54. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.
- Castro, Celmira. «Repensar la educación desde la interculturalidad.» *Revista Amauta* (Universidad del Atlántico), n.º 14 julio-diciembre (2009): 123-143.
- Escalante, Cristina, David Fernández y Marcelo Gaete. «Práctica docente en contextos multiculturales. Lecciones para la formación docente en contextos interculturales.» *Educare* (Universidad Nacional de Costa Rica), mayo-agosto (2014): 71-93.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 1975.
- Gatica, Gustavo. *Perspectivas socioeconómicas de la población migrante en Costa Rica*. Investigación, Programa Estado de la Nación, San José: Consejo Nacional de Rectores, 2013, 1-30.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. *X Censo Nacional de Población y Vivienda*. Costa Rica: INEC, 2011.

- Izquierdo, Antonio. «El proyecto migratorio de los indocumentados según género.» *Papers* (Universidad Autónoma de Barcelona) 60 (2000): 225-240.
- Ministerio de Educación Pública. *La educación subversiva: atreverse a construir el país que queremos. Memoria institucional 2006 - 2014*. Gestión, Despacho del Ministro, Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2014, 350.
- Ministerio de Educación Pública. Departamento de Análisis Estadístico. *Bases de datos de extranjeros en el Sistema Educativo*. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2013.
- Pineau, Pablo, Dussel Inés y Carusso Marcelo. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: Paidós, 2001.
- Regional, Viceministerio de Planificación y Coordinación. «Autorización de Carné Consular.» *Circular DVM-PICR 003-2012*. San José: Ministerio de Educación Pública, enero de 2012.3.
- Sandoval, Carlos. *Otros amenazantes. Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2008.
- UNICEF. *Estado de la niñez y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. Investigación, UNICEF, San José, Costa Rica: UNICEF, 2011, 165.