

**Universidad de Costa Rica**  
**Sistema de Estudios de Posgrado**

**“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación para optar al grado y título de Maestría en Comunicación y Desarrollo

**Soledad Hernández Carrillo**

*Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica*

*2025*

## Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a la niñez que por procesos migratorios forzados se moviliza, atraviesa fronteras, lodazales, miedos, sueños y reconfigura sus vínculos desde la creatividad, el afecto y la esperanza por un mundo donde se escuchen todas esas voces, esos relatos que transforman muchos y diversos mundos.

Para los niños y las niñas que hacen magia.

*Somos brujos hechiceros y tenemos un cuaderno con  
Pócimas muy poderosas, que transforman cualquier cosa*

*Somos brujos hechiceros y tenemos un cuaderno con  
Pócimas muy poderosas, que transforman cualquier cosa*

*Por ejemplo, si mezclás siete carozos de aceituna  
Con una lágrima de gato, medio kilo de chicle usado*

*Y unas hojas de estragón*

*Podés transformar un mosquito en dragón*

*Canción Mariana Baggio*

## Agradecimientos

Agradezco a todos los niños y niñas migrantes, que compartieron sus risas, inquietudes, creaciones, recuerdos, opiniones, historias de un viaje difícil y lleno de sueños.

A Marla, por su confianza, su dedicación, acompañamiento, interés y apoyo en el desarrollo del proyecto, por abrirme las puertas a la Escuela Edwin Porras y por el acompañamiento que cotidianamente realiza a los chicos y chicas desde la ternura, el respeto y el compromiso.

A Olinda y Aracelly, por su generosidad y compromiso, por los espacios que posibilitan un trabajo con y entre mujeres, por los domingos que brindan reflexiones, risas y encuentros desde la convicción por construir un mundo mejor.

A mi equipo asesor:

A Carlos por su tiempo, sus preguntas, sugerencias y revisión precisa.

A Larissa por dedicación, lectura minuciosa crítica y detallada, por sus observaciones para fortalecer la investigación.

A Luisa, por su impulso, escucha, paciencia, orientación, aportes y energía motivadora en los momentos de estancamiento.

A mi familia, por la paciencia, los cafecitos y el cariño incondicional.

A mis amigas, por apoyarme y motivarme a finalizar este proceso.

“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación de la Universidad de Costa Rica como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Comunicación y Desarrollo.”

---

Dr. Mario Zúñiga Núñez  
**Representante del Decano  
Sistema de Estudios de Posgrado**

---

Dra. Luisa Ochoa Chaves  
**Directora de Tesis**

---

Dra. Larissa Tristán Jiménez  
**Asesora**

---

Dr. Carlos Sandoval García  
**Asesor**

---

M.Sc. Diana Acosta Salazar  
**Directora  
Programa de Posgrado en Comunicación**

---

Soledad Hernández Carrillo  
**Sustentante**

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| DEDICATORIA.....  | V  |
| AGRADECIMIENTOS.....  | V  |
| HOJA DE APROBACIÓN.....   | V  |
| 1. INTRODUCCIÓN .....   | 1  |
| 2. JUSTIFICACIÓN.....   | 5  |
| 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....  | 8  |
| 3.1 PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE ESTUDIOS DE LA NIÑEZ .....   | 8  |
| 3.2 EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN EN PERSONAS MIGRANTES .....                                  | 10 |
| 3.3 XENOFOBIA, RACISMO E IDENTIDADES NACIONALES .....   | 13 |
| 3.4 BALANCE GENERAL .....   | 17 |
| 4. MARCO TEÓRICO.....   | 20 |
| 4.1 NIÑEZ MIGRANTE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN LA<br>INVESTIGACIÓN ..... | 20 |
| 4.2 NARRATIVAS PARA ABORDAR LA MIGRACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN .....                            | 26 |
| 4.3. NARRATIVAS, SIGNIFICADOS E IDENTIDADES EN PROCESOS MIGRATORIOS .....                       | 30 |
| 4.3.1 <i>Identidades nacionales y narrativas</i> .....  | 33 |
| 4.3.2 <i>La construcción identitaria, las narrativas y lo transnacional</i> .....               | 36 |
| 4.4 DISCRIMINACIÓN, XENOFOBIA Y MIGRACIÓN .....   | 39 |
| 4.4.1 <i>Estrategias de afrontamiento</i> .....   | 41 |
| 4.4.2 <i>Marco jurídico de protección de la niñez migrante en Costa Rica</i> .....              | 43 |
| 5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....   | 46 |
| 6.OBJETIVO GENERAL.....   | 48 |
| 7. MARCO CONTEXTUAL .....   | 49 |
| 7.1. PERSPECTIVA SITUADA DE LA NIÑEZ MIGRANTE EN CENTROAMÉRICA Y<br>COSTA RICA .....            | 49 |
| 7.1.1 ESPECIFICIDAD DE LA NIÑEZ MIGRANTE LATINOAMERICANA.....                                   | 49 |
| 7.1.2 DE NICARAGUA AL SUR: DESAMPARADOS COMO CANTÓN Y COMUNIDAD MIGRANTE<br>.....               | 55 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>8. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....</b>   | <b>59</b>  |
| 8.1. ENFOQUE CUALITATIVO .....   | 59         |
| 8.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA.....   | 63         |
| 8.3. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN Y CONVOCATORIA .....   | 64         |
| 8.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROTECCIÓN A LAS PERSONAS PARTICIPANTES .....  | 69         |
| 8.5 RECOLECCIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN .....   | 70         |
| 8.5.1 Taller.....  | 70         |
| 8.5.2 Entrevista semiestructurada .....  | 81         |
| 8.5.3. Análisis de las narrativas.....   | 83         |
| <b>9. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>9.1. TRAYECTORIAS MIGRATORIAS, ESCENARIOS DE EXPULSIÓN,<br/>CONFLICTIVIDAD SOCIOPOLÍTICA: ATRAVESANDO EL LODAZAL.....</b>   | <b>89</b>  |
| 9.1.1. NARRATIVA VIOLENCIAS EXPULSORAS .....   | 91         |
| 9.1.2. <i>Narrativa de la “ilegalidad” fronteriza</i> .....  | 98         |
| 9.1.3. <i>Narrativa sobre el horizonte educativo</i> .....   | 116        |
| 9.1.4 <i>Cambios y duelos</i> .....  | 119        |
| 9.1.4.1 <i>Narrativas sobre la pérdida del territorio</i> .....  | 120        |
| 9.1.4.2 <i>Narrativas de pérdida del tejido familiar</i> .....   | 125        |
| <b>9.2. SUBJETIVIDADES, NARRATIVAS DE TERRITORIOS IDENTITARIOS .....</b>   | <b>132</b> |
| 9.2. 1. LA ESCUELA: LUGAR DE APRENDIZAJES, SEGURIDAD Y RECONOCIMIENTO.....   | 138        |
| <b>9.3. VIOLENCIAS SIMBÓLICAS Y AFRONTAMIENTOS .....</b>   | <b>149</b> |
| 9.3.1 REPERTORIOS DE DISCRIMINACIÓN PALABRAS QUE AGREDEN Y RACIALIZACIÓN...  | 149        |
| 9.3.1.1 <i>Burlas y lenguaje de exclusión</i> .....  | 150        |
| 9.3.1.2 <i>Bullying</i> .....  | 152        |
| 9.3.1.3 <i>Frases y acciones racializadas</i> .....  | 153        |
| 9.3.2. NARRATIVAS SOBRE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO: SENSIBILIZACIÓN,<br>ACTIVACIÓN DE REDES Y RECURSOS INSTITUCIONALES ..... | 161        |
| <b>10. CONCLUSIONES .....</b>  | <b>171</b> |
| 10.1. CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....  | 171        |
| 10. 2. CONSIDERACIONES FINALES SEGÚN LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....  | 173        |
| 10.3. REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....  | 179        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>11. RECOMENDACIONES .....</b>   | <b>184</b> |
| <b>12. REFERENCIAS.....</b>  | <b>187</b> |
| <b>13. ANEXOS .....</b>  | <b>213</b> |
| <b>ANEXO 1. INSTRUMENTO GUÍA PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....</b>    | <b>213</b> |
| <b>ANEXO 2. GUÍA PARA LAS SESIONES DE TALLERES.....</b>                        | <b>217</b> |
| <b>ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO .....</b>                                 | <b>219</b> |
| <b>ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....</b>      | <b>223</b> |
| <b>ANEXO 5. ASENTIMIENTO INFORMADO.....</b>                                    | <b>227</b> |
| <b>ANEXO 6. PERMISO PARA TRABAJAR JUNTAS-OS EN LOS ESPACIOS DE TALLER.....</b> | <b>230</b> |
| <b>ANEXO 7. ENTREVISTA PERSONAL EDUCATIVO .....</b>                            | <b>231</b> |
| <b>ANEXO 8. FOTOGRAFÍAS .....</b>  | <b>233</b> |
| .....  | 233        |

## Resumen

En nuestra región los procesos de desplazamiento humano por condiciones de violencia, desigualdad y exclusión social se han incrementado siendo visible la inclusión de las niñas y los niños en estas dinámicas de movilización. Sin embargo, las experiencias y perspectivas de la niñez han quedado al margen de las investigaciones académicas. Esta situación motivó a visibilizar las miradas y realidades de la niñez migrante desde su lugar narrativo como sujeto de enunciación. De este modo, esta investigación se planteó las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las narrativas de niños y niñas nicaragüenses sobre su experiencia migratoria, qué significados le otorgan a esta vivencia y cómo influye en los procesos de construcción de sus identidades en sus interacciones cotidianas en Costa Rica?

Para aproximarse a estas inquietudes se utilizó una metodología cualitativa, participativa y lúdica, como estrategia que facilitara la expresión, la creatividad, la construcción colectiva desde un lugar de escucha y diálogo. Así, se utilizaron diversas técnicas gráficas, plásticas, artísticas y conversacionales en el marco del dispositivo de taller con un grupo de niñas y niños de entre 10 y 14 años, participantes de la Escuela Edwin Porras en Huazo de Desamparados y entrevistas semiestructuradas a algunas madres de los niños y a parte del equipo interdisciplinario del centro educativo. A nivel conceptual, se trabajó con las categorías de la niñez desde una perspectiva crítica de construcción social, la narrativa como una matriz de organización de los significados, las identidades, la discriminación y las estrategias de afrontamiento.

Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra que los niños y niñas participantes se insertan en una realidad de migración forzada, que refleja un contexto de conflictividad sociopolítica en Nicaragua y de precarización social. Por otro lado, se resalta un desplazamiento que se realiza desde la clandestinidad en condiciones de irregularidad migratoria, siendo una travesía vivida desde el miedo y la incertidumbre. También, destaca como a nivel de construcción identitaria y de sentidos de pertenencia el territorio y comunidad educativa configuran inicialmente un espacio transicional, un factor protector y una red de apoyo, sostén afectivo y reconocimiento para las niñas y los niños migrantes. Se identifican diversos repertorios de discriminación y xenofobia particularmente de violencia simbólica y situaciones de exclusión laboral. No obstante, como mecanismos de afrontamiento se resalta la necesidad de fortalecer espacios de información, sensibilización donde la diversidad y el respeto sean una práctica cotidiana.

## Lista de Cuadros

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Cuadro 1.</b> Técnicas y población.....  | <b>62</b> |
| <b>Cuadro 2 .</b> Criterios inclusión. ....   | <b>64</b> |
| <b>Cuadro 3.</b> Espacios donde se desarrollaron las sesiones de taller .....       | <b>67</b> |
| <b>Cuadro 4.</b> Personas participantes.....  | <b>68</b> |
| <b>Cuadro 5.</b> Matriz metodológica de los talleres .....                          | <b>73</b> |
| <b>Cuadro 6.</b> Preguntas guía del trayecto migratorio.....                        | <b>80</b> |
| <b>Cuadro 7.</b> Eje Identidades .....  | <b>80</b> |
| <b>Cuadro 8.</b> Ejes de entrevistas a familiar del niño-a y personal PROMECUM..... | <b>82</b> |
| <b>Cuadro 9.</b> Tabla de análisis .....  | <b>84</b> |
| <b>Cuadro 10.</b> Patrones temáticos .....  | <b>87</b> |

## Lista de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1.....   | 56  |
| Mapa Desamparados .....   | 56  |
| <b>Figura 2.</b> .....  | 57  |
| El Huazo .....  | 57  |
| <b>Figura 3.</b> .....  | 57  |
| Fotografías de la escuela y el barrio El Huazo .....                    | 57  |
| <b>Figura 4.</b> .....  | 67  |
| Tarjeta de invitación para participar en los talleres .....             | 67  |
| <b>Figura 5.</b> .....  | 72  |
| Sesiones y actividades.....   | 72  |
| <b>Figura 6.</b> .....  | 77  |
| Mapa de Viaje .....   | 77  |
| <b>Figura 7.</b> .....  | 77  |
| Cartografía de espacios y prácticas .....                               | 77  |
| <b>Figura 8.</b> .....  | 78  |
| Cuentos sobre el proceso migratorio.....                                | 78  |
| <b>Figura 9.</b> .....  | 78  |
| Fotografía del Teatrino .....   | 78  |
| <b>Figura 10.</b> .....   | 81  |
| Collage de actividades desarrolladas con las niñas y los niños.....     | 81  |
| <b>Figura 11.</b> .....   | 99  |
| Cartografía viajera.....  | 99  |
| <b>Figura 12.</b> .....   | 107 |
| Imágenes ilustrativas del paso fronterizo zona norte de Costa Rica..... | 107 |
| <b>Figura 13.</b> .....   | 110 |
| Cuento Migrantes de Isa Watanabe, narrado por Alex y Pepe .....         | 110 |
| <b>Figura 14.</b> .....   | 113 |
| Pintura: El Universo de Nicaragua.....                                  | 113 |
| <b>Figura 15.</b> .....   | 114 |
| Pintura: El Océano .....  | 114 |
| <b>Figura 16.</b> .....   | 115 |
| Pintura: Paisaje .....  | 115 |
| <b>Figura 17.</b> .....   | 115 |
| Pinturas: El arcoíris y El árbol .....                                  | 115 |
| <b>Figura 18.</b> .....   | 125 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Creación de Lucía en Los Guido ..... | 125 |
| <b>Figura 19.</b> .....              | 128 |
| Cuento colectivo y teatrino .....    | 128 |
| <b>Figura 20.</b> .....              | 136 |
| Mano de Alex .....                   | 136 |
| <b>Figura 21.</b> .....              | 136 |
| Mano de Andy .....                   | 136 |
| <b>Figura 22.</b> .....              | 137 |
| Mano de Ezequiel.....                | 137 |

## Lista de abreviaturas

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>ACNUR</b>    | Agencia de Naciones Unidas para los refugiados   |
| <b>CENDEROS</b> | Centro de Derechos Sociales de la Persona Migrante   |
| <b>CND</b>      | Convención sobre los derechos del niño y la niña   |
| <b>DGME</b>     | Dirección General de Migración y Extranjería   |
| <b>DNI</b>      | Defensa de Niños y niñas Internacional   |
| <b>ENAHO</b>    | Encuesta Nacional de Hogares   |
| <b>IMAS</b>     | Instituto mixto de ayuda social.   |
| <b>INEC</b>     | Instituto Nacional de Estadística y Censos   |
| <b>ISDN</b>     | Interés superior del niño y la niña  |
| <b>MEP</b>      | Ministerio de Educación Pública  |
| <b>OIM</b>      | Organización Internacional para las Migraciones  |
| <b>ONU</b>      | Organización de las Naciones Unidas  |
| <b>PANI</b>     | Patronato Nacional de la Infancia  |
| <b>PNICR</b>    | Plan Nacional de Integración para Costa Rica   |
| <b>PROMECUM</b> | El Programa para el Mejoramiento de las Condiciones de Educación y Vida de Comunidades de Atención Prioritaria |
| <b>UNICEF</b>   | Fondo de las Naciones Unidas para los Niños  |

## 1. Introducción

La presente investigación buscó identificar las narrativas de las niñas y los niños migrantes forzados sobre sus trayectorias migratorias, con el fin de comprender los significados que otorgan a la experiencia de desplazamiento, las interrelaciones con la construcción de sus identidades y las situaciones de discriminación, así como los tipos de afrontamiento que ponen en práctica.

Para esta investigación fue central considerar a la niñez como un sujeto social con agencia, cuyas voces, experiencias y reflexiones toman un lugar de escucha y consideración en el ámbito sociocultural y académico. Así mismo, resulta importante pensar desde un enfoque interseccional, que considere las particularidades de las vivencias migratorias, que se tejen según el ciclo de vida que se atraviese, el país de procedencia, los motivos del desplazamiento, el escenario político cultural, el género, las identidades, las redes y recursos con los que se cuente, las dificultades, los aciertos, las estrategias personales y colectivas que se desplieguen y construyan.

En este sentido, la investigación tuvo como punto de partida, el reconocimiento del entramado de condiciones socioculturales y los cruces en las distintas dimensiones de discriminación y opresión que configuran los saberes y prácticas que realizan cotidianamente los niños y niñas migrantes

Los procesos de migración forzada en nuestra región son una realidad que se ha incrementado en los últimos años, siendo visible la inclusión de la niñez en estas dinámicas de desplazamiento humano. Así, según datos de 2021 reportados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2023), se destacó que los niños, niñas y adolescentes representaron alrededor del 26 % de las personas desplazadas por la fuerza. Este desplazamiento estuvo motivado por condiciones de desigualdad y violencia, el acceso limitado a la salud y la educación, así como por conflictos sociopolíticos, lo que los llevó a movilizarse a través de rutas irregulares y peligrosas.

Además, en el caso del desplazamiento intrarregional, sobresale la migración de población nicaragüense hacia Costa Rica, la cual alcanzó un pico a partir del conflicto sociopolítico de 2018. Esto provocó un aumento en las salidas forzadas de grupos familiares y de personas menores de edad que buscaban seguridad, protección, educación y acceso a servicios básicos en el país. Por otro lado, se identificó el corredor migratorio sur-norte, en el que, para el año 2024, se registraron 63 462 niños, niñas y adolescentes que atravesaron la selva del Darién, lo que representa el 21 % del total de personas migrantes (Naciones Unidas, 2025).

Aunque en la actualidad el tránsito migratorio ha disminuido debido al endurecimiento de las políticas migratorias implementadas por el gobierno de Estados Unidos, es importante resaltar los desafíos que presentan estos desplazamientos para la población en movilidad, como son los riesgos e impactos de las rutas de tránsito, las situaciones de separación familiar, el desarraigo, el duelo, las dificultades administrativas que limitan el acceso a derechos y las situaciones de discriminación institucional y social, que generan precarización, exclusión y violencia, y que afectan principalmente a poblaciones con mayores condiciones de vulnerabilidad como la niñez (Hidalgo, 2024).

Cabe resaltar que la temática migratoria y sus implicaciones en las subjetividades ha sido principalmente indagada desde las ciencias sociales, más ampliamente en personas adultas y jóvenes, pero en menor medida en niños y niñas. Estas investigaciones han abordado las condiciones de vida de las personas inmigrantes, como la condición sociolaboral, la salud, las redes de apoyo, la construcción de las identidades y las dificultades que enfrentan en un contexto de xenofobia, discriminación y negación de derechos, los discursos generados en los medios de comunicación masiva (Alvarenga, 1997; Campos y Tristán, 2009; Castro, 2000; Castro y Medina, 2019; Dobles et al, 2014; Masis y Paniagua 2007; Sandoval, 2004).

Específicamente el campo de investigación en niñez migrante y refugiada, la mayoría de estudios se realizan desde países sudamericanos como Chile, Argentina y Colombia, donde se resalta la participación de la niñez y su vivencia del desplazamiento desde su propia perspectiva y aunado a los procesos de identidad, integración e interculturalidad en contextos educativos, dando énfasis a un enfoque de agencia y protagonismo de las personas menores de edad (Acuña 2016 y Pavez, 2017; Martínez, 2011; Novaro 2012;Pavez, 2012; Suárez, 2015; Tijoux, 2013).

En esta línea, los antecedentes sudamericanos han contribuido a comprender a los niños y las niñas migrantes como protagonistas de sus historias. Sin embargo, en Costa Rica este campo requiere de una mayor profundización, particularmente desde el ámbito de la comunicación. En este sentido, el aporte de esta investigación consiste en visibilizar sus realidades y conocimientos a partir de la mirada y la experiencia de los propios niños y las niñas, otorgándoles un lugar narrativo como sujetos de enunciación. Así, se plantearon las siguientes preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y niñas nicaragüenses sobre su experiencia migratoria?, ¿qué significados le otorgan a esta vivencia y ¿cómo influye en los procesos de construcción de sus identidades y en interacción cotidiana en el país destino?

Para este propósito se realizó una aproximación cualitativa, que incluye entrevistas y técnicas participativas y lúdicas, como estrategias que promueven la expresión, la escucha, la construcción colectiva y la creatividad. El trabajo de campo se desarrolló por medio 6 sesiones de taller con seis niños y niñas migrantes nicaragüenses de la comunidad del Huazo de Desamparados, estudiantes de la Escuela Edwin Porras y dos espacios de taller realizados en la comunidad de Los Guido, con hijos e hijas de las mujeres participantes de la estrategia Tardes de Café de la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses, estos niños y niñas son nacidos en Costa Rica, pero su familia proviene de Nicaragua. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos madres de las niñas participantes que tenían disponibilidad para participar y a dos personas integrantes del equipo interdisciplinario con el fin de complementar las experiencias y miradas del proceso migratorio.

Se utilizaron diversas técnicas para la recuperación de la información, entre ellas, el dispositivo de taller como espacio de encuentro y creación desde el diálogo y el juego, herramientas plásticas y gráficas como la pintura, el dibujo y la cartografía, dinámicas corporales de para el trabajo con niñas y niños migrantes y las entrevistas semiestructuradas para la población adulta.

La propuesta se fundamentó en un marco de las narrativas como prácticas organizadoras de sentido y significado de las experiencias, de la visión mundo, y estrechamente vinculadas la constitución de realidades e identidades sociales. Desde una óptica de la comunicación, las narrativas se relacionan estrechamente con el lenguaje, ya que a través de éste se relatan las experiencias de vida, donde se conectan eventos en el tiempo y se les da sentido de continuidad (Capella, 2013; Martín-Barbero, 2003).

Dentro de las narrativas se indagaron tres objetivos principales, uno se relacionó con los significados y dinámicas del movimiento migratorio, un segundo objetivo, se vincula con la configuración de identidades expresadas en los relatos del proceso migratorio y un último objetivo, se centró en las narrativas sobre las experiencias de discriminación y estrategias de afrontamiento que construyen los niños y niñas en sus espacios de interacción cotidiana.

El primer objetivo buscó la comprensión en las narrativas de los significados de la migración en cuanto un desplazamiento que trasciende lo geográfico, lo físico y las fronteras sociopolíticas; integra la movilización de diversos significados culturales, afectivos, simbólicos, políticos (Clifford, 1999, citado por Hirai, 2014). Los sentidos de las trayectorias migratorias se suscriben a realidades económicas, culturales y políticas que permiten comprender sus causas y configuraciones.

El segundo objetivo se relaciona con la configuración de las identidades en las narrativas de los procesos migratorios de las niñas y los niños, entendiendo ésta como un proceso dinámico, multidimensional de un reconocimiento de un yo propio como de un nosotros frente a otros, en una afirmación interpersonal que contiene sentidos de pertenencia, expectativas, valoraciones, diferenciaciones configuradas en la vivencia biográfica, histórica en un contexto social determinado (Dobles, 1995).

El tercer objetivo se centró en conocer, a través de los relatos, las experiencias de discriminación y las estrategias de afrontamiento desarrolladas por los niños y las niñas migrantes nicaragüenses en sus procesos de interacción cotidiana. Se entiende por estrategias de afrontamiento aquellas prácticas y repertorios que les permiten buscar apoyo social, resolver problemas, gestionar y regular las emociones, enfrentar y elaborar las pérdidas afectivas, materiales y simbólicas, así como reorganizarse frente a escenarios que, en la mayoría de los casos, resultan complejos, contradictorios e inciertos (Caqueo et al., 2014; Solís, 2005).

Para el análisis de las narrativas, la información registrada se organizó en un cuadro de análisis diseñado a partir de los objetivos de la investigación y de las dimensiones de los tres ejes principales de indagación: trayectorias migratorias; territorios y sentidos identitarios; y repertorios de discriminación y formas de afrontamiento. Luego se identificaron en cada eje categorías temáticas más significativas y se examinaron en los relatos los escenarios, los actores, las relaciones, los sentimientos y cogniciones expresadas en las narrativas.

## 2. Justificación

La migración centroamericana de niños, niñas y personas adolescentes tiene sus raíces en profundas desigualdades socioeconómicas, exclusiones sociales, desprotección institucional, constantes situaciones de violencia y conflictos sociopolíticos, lo que ha implicado múltiples salidas forzadas en búsqueda de mejores condiciones de vida y de sobrevivencia (Acuña, 2014; Gatica, 2016).

Costa Rica, históricamente, ha sido un país de tránsito, expulsión y destino de personas migrantes. Este movimiento migratorio deviene de múltiples causas en el marco de escenarios históricos mundiales, regionales y nacionales, principalmente en las décadas recientes las condiciones de desigualdad, violencia de género, desempleo, detrimento de las condiciones de vida y conflictos sociopolíticos han impulsado los desplazamientos de manera forzada.

Para el 2023, se calculó que la población extranjera en situación migratoria regular llega a 607.772 personas que representa aproximadamente un 11.66% del total de la población del país, a su vez, se estima que hay entre un 2% a 4% de la población extranjera que se encuentra en condición migratoria irregular, esto significa que el rango total de la población migrante en el país constituye del 13,5% al 15,5%. Las personas provenientes de Nicaragua constituyen la mayoría de la población extranjera representando casi el 80% del total de la población migrante en Costa Rica (Dirección General de Migración y Extranjería [DGME], 2023).

La dinámica migratoria entre Costa Rica y Nicaragua ha sido una constante histórica dentro de los movimientos migratorios de la región, sin embargo, se vio en aumento debido al conflicto sociopolítico suscitado por el régimen Ortega-Murillo desde el 2018. Tras el contexto de represión, asedio, persecución sistemática, procesos de criminalización y amenaza, miles de personas nicaragüenses se han desplazado de manera forzada con la necesidad de buscar mecanismos de protección internacional para salvaguardar sus vidas. De esta manera, para el 2023 se identificaron en el país un total 192.446 solicitudes de refugio de personas nicaragüenses (DGME, 2023).

Según datos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2022), desde el 2018 a la fecha se han presentado graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos por parte del gobierno en contra la población nicaragüense, las cuales resultaron en la muerte de al menos 355 personas, más de 2.000 personas heridas, más de 1.614 detenidas, cientos de despidos arbitrarios de profesionales de la salud; más de 150 expulsiones injustificadas de estudiantes universitarios y al

menos 2381 organizaciones no gubernamentales cuya personería jurídica ha sido cancelada. Así mismo, se impuso el cierre de centros universitarios y proyectos comunitarios vinculados con los derechos humanos, derechos de las mujeres y libertad de expresión y 160 personas periodistas y comunicadoras sociales fueron expulsadas del país al exilio.

Dentro de esta realidad, es importante considerar las condiciones y relaciones sociopolíticas entre Costa Rica y Nicaragua y la construcción de imaginarios sociales que constituyen formas de caracterizar a la población migrante nicaragüense. Estos imaginarios privilegian los discursos hegemónicos difundidos por los medios de comunicación masiva que tienden a criminalizar a la población migrante, tendencia que refuerza y promueve la creación de estereotipos sociales, así como la práctica de otras formas de violencia en las relaciones cotidianas, como son: los malos tratos en instituciones públicas, chistes, insultos, burlas, ridiculización por el acento, la apariencia física, entre otros (Dobles, Vargas y Amador, 2014; Masís y Martínez, 2009; Paniagua, 2007; Sandoval, 2002).

Cabe resaltar que en el país se han presentaron diversas reacciones xenofóbicas, en varios momentos frente al proceso migratorio de personas nicaragüenses, uno de los más recientes con en el 2018 donde se produjo una marcha y comunicados incitando a la violencia contra la población migrante y refugiada (Sandoval, 2018). Así, también en el contexto de la pandemia se han dado rechazos hacia la población, basados en mitos que culpan a la población migrante de problemáticas sociales diversas en el ámbito de la salud y la economía.

Todas estas formas de discriminación conllevan múltiples consecuencias a nivel subjetivo e interpersonal (autoestima, rendimiento académico, depresión, relaciones de hostilidad), además de opacar o invisibilizar los aportes culturales del otro país y de negar el respeto a la diversidad y al diálogo. En este escenario de aumento de los movimientos migratorios y del incremento de situaciones de violencia y discriminación, se considera pertinente acercarse las vivencias, reflexiones y planteamientos de los niños y niñas migrantes y refugiados, en el tanto se pueda reconocer las dinámicas de integración y los impactos del proceso de desplazamiento forzado en las identidades e interacciones sociales.

La niñez constituye una etapa significativa del ciclo vital, donde se desarrollan procesos cognitivos y psicosociales relevantes para la configuración subjetiva y desarrollo integral de las personas. En el caso de las infancias migrantes los escenarios de movilidad condicionan las posibilidades de este proceso y pueden incrementar situaciones de vulnerabilidad para los niños y niñas. Así, es importante

identificar las implicaciones de estas dinámicas de movilidad humana particularmente en la niñez, como grupo vital y sujeto político.

En Costa Rica se han identificado pocos estudios que indaguen la vivencia migratoria en niños y niñas desde sus propias narrativas. Por este motivo, se considera necesario desarrollar propuestas de investigación cualitativa que favorezcan la construcción de una memoria de los contextos de expulsión, de las experiencias de tránsito migratorio y de los procesos de residencia en los ámbitos comunitarios, y educativos de la niñez en el actual contexto migratorio nacional y regional.

Específicamente, en el campo de la comunicación no se encontraron estudios que abordaran esta temática con la población infantil. De esta manera, el presente estudio aportaría con la indagación de las narrativas identitarias de los niños y las niñas migrantes, entendidas como producción de sentidos, relaciones, prácticas y significados que articulan sus vivencias con la configuración identitaria y los procesos de discriminación en el país. Posicionando así, a la niñez migrante como sujeto de conocimiento, que problematiza y aporta desde su experiencia a las dinámicas de movilidad en la región.

En esta línea, la investigación brindaría un acercamiento novedoso desde el ámbito de la comunicación como proceso constitutivo de lenguajes y prácticas narrativas, por medio en la identificación y la construcción de relatos sobre la migración y la visibilización de otras voces que no han tenido tantos lugares para ser escuchadas.

### **3. Estado de la cuestión**

A continuación, se presenta una discusión sobre investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con perspectivas críticas en estudios de la niñez, así como las narrativas y experiencias migratorias en niños y niñas. La mayoría de los estudios enfatiza aspectos vinculados a la discriminación, las identidades y la migración; otros analizan los elementos necesarios para favorecer la integración migratoria desde contextos educativos, y una minoría se centra en la vivencia del proceso de desplazamiento durante sus diversos momentos o etapas.

Estas investigaciones se desarrollan desde los campos de la psicología, la sociología, la educación, la antropología y la comunicación y su trabajo con poblaciones migrantes y refugiadas, principalmente con niños y niñas.

Este estado del arte está organizado por los siguientes ejes temáticos: perspectivas críticas en los estudios de la niñez, experiencias de discriminación en personas migrantes y xenofobia, racismo e identidades nacionales.

#### **3.1 Perspectivas críticas de estudios de la niñez**

Desde las perspectivas críticas en los estudios sobre la niñez, se identifican los estudios que abordan las narrativas identitarias de los niños y niñas en los procesos de desplazamiento.

Las narrativas identitarias se consideran como construcciones de procesos dinámicos, de reconocimiento, resistencia y estrategia; inmersos en espacios de diálogo, tensión y negociación con las vivencias intersubjetivas, las representaciones sociales y los roles asignados por las prácticas culturales del país de origen y el país en el que se establecen las personas que migran (Ibáñez,2020).

Desde el enfoque narrativo, las prácticas discursivas median la experiencia y las prácticas cotidianas, fomentando la construcción de sentidos sobre las vivencias que se entretajan en las relaciones sociales, en la interacción y en las dinámicas de poder.

Se identifica que las investigaciones encontradas posicionan a la niñez migrante como sujeto de la experiencia de desplazamiento, con capacidad de agencia, es decir, se reconoce como los niños y las niñas interpretan, significan, construyen sentidos de pertenencia heterogéneos, narran y transforman su experiencia migratoria. En cuanto sujeto político, la niñez se concibe como productora de conocimientos diversos, que problematizan la construcción de las identidades más allá de los referentes étnico-nacionales, complejizando las realidades desde distintas condiciones de desigualdad

entretejadas en realidades particulares y colectivas (Hedrerera et al., 2024; Quintero, 2021; Suárez, 2015).

Estos elementos epistemológicos coinciden con la apuesta de la presente investigación de comprender a la niñez con voz propia, como protagonista de su historia y donde la experiencia migratoria influye en la configuración de múltiples sentidos de pertenencia que constituyen una identidad compleja y dinámica.

Por otra parte, se distingue la diversidad de los procesos migratorios y con ello las dimensiones afectivas, reflexivas e intersubjetivas que permiten visibilizar otras miradas del fenómeno migratorio y darle lugar a otros factores que intervienen en las vivencias del desplazamiento; como las particularidades de las estrategias familiares, el contexto sociocultural y económico, los referentes simbólicos presentes en la experiencia cotidiana de la niñez (Hedrerera et al., 2024; Quintero, 2021; Suárez, 2015).

En cuanto a los aportes desde categorías y enfoques teóricos, destaca en el estudio de Quintero (2021) la perspectiva transnacional, comprendida como un campo social donde por medio de redes interconectadas de relación se intercambian recursos, prácticas y formas de pensamiento, que producen transformaciones de la realidad en diversos niveles. Esta mirada posiciona los elementos culturales que pueden facilitar, integrar o bloquear hábitos que permiten crear distintas realidades en un mismo entorno desde un dinamismo y flexibilidad que trasciende el país de origen y destino y se vincula con la terceridad. Además, pone atención al rol de la familia como espacio “sociosimbólico” ya que constituye un referente y sostén para la niñez en el proceso migratorio.

Otra contribución relevante para la presente investigación es el trabajo de Suárez (2015), quien analiza las narrativas y discursos racistas dirigidos hacia la niñez migrante. La autora evidencia cómo esta población se convierte en objeto de discursos xenófobos y racistas que circulan en distintos espacios sociales, mediáticos y escolares, lo que produce una legitimación de los imaginarios de amenaza, exclusión o desvalorización de la población migrante. Su aporte permite visibilizar los procesos de racialización y su impacto en la identidad y sentido de pertenencia en la infancia migrante.

Desde las aproximaciones metodológicas priman las metodologías cualitativas, participativas y de corte etnográfico, donde se utilizan las técnicas de entrevistas, la cartografía y las narrativas visuales. Así, por ejemplo, Suárez (2015), por medio de los “mapas parlantes”, que integra lenguajes verbales y no verbales, en los relatos gráficos y narrativos, que permiten reconocer una trayectoria temporal migratoria, evocando pasado, presente y futuro en el devenir identitario, en un proceso de construcción continua y organizado que comprende las experiencias desde nuevos

discursos y prácticas, apostando por enfoques epistemológicos, metodológicos y éticos inclusivos, que afirmen el reconocimiento de la diversidad. Hedrera et al. (2024) desarrollan talleres participativos basados en la cartografía y las narrativas visuales en Barcelona, enfatizan en el papel del vínculo afectivo y la memoria en la configuración de identidades situadas e híbridas, que integran aspectos biográficos, familiares y comunitarios de distintos lugares. En esta misma línea, la presente investigación se centró en las narrativas identitarias de los niños y niñas migrantes desde una aproximación cualitativa, con enfoques participativos y lúdicos.

Además, se encontraron diversos estudios que analizan los espacios escolares como territorios de interacción cotidiana entre población migrante y nacional. Estas investigaciones destacan el papel de la escuela en la construcción identitaria, en las relaciones con la alteridad y en la producción de formas de pertenencia y exclusión. Se enfatiza, por un lado, en las barreras estructurales para la inserción escolar y el acceso efectivo al derecho a la educación, y por otro, en la implementación de prácticas pedagógicas y comunitarias orientadas a una educación intercultural (Novaro, 2012; Ortiz, Pratz y Baylina, 2012; Pavez, 2017; Sandoval et al., 2020; Stefoni, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019; Tijoux, 2013; Valdés et al., 2020).

En el caso de las investigaciones desarrolladas en el contexto chileno se identifica como el espacio escolar reproduce prácticas de discriminación que estigmatizan e invisibilizan la diversidad cultural, además de señalar una tensión en la puesta en práctica de dispositivos institucionales para la inclusión la dimensión pedagógica y la inclusión (Stefoni, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019; Valdés et al., 2020). Esto es relevante ya que la escuela es uno de los espacios de socialización de la niñez migrante que puede brindar un recibimiento desde la hospitalidad o desde la exclusión.

En síntesis, los estudios críticos sobre niñez migrante resaltan su papel como sujetos activos en la construcción de sus narrativas identitarias y en la interpretación de sus experiencias de desplazamiento. Se reconoce la influencia de los espacios transnacionales, los factores familiares, comunitarios, escolares y mediáticos en la construcción de imaginarios y sentidos de pertenencia, donde interactúan elementos simbólicos, afectivos y culturales, en escenarios de tensión y procesos ambivalentes de inclusión y discriminación.

### ***3.2 Experiencias de discriminación en personas migrantes***

En el ámbito nacional se encontraron investigaciones desde el campo de la psicología donde se analizan las experiencias y percepciones de discriminación y su relación con la autoestima e identidad personal. Estos estudios adoptan

principalmente enfoques cuantitativos y utilizan el cuestionario, la encuesta y escalas estandarizadas o adaptaciones de inventarios como medio principal para la recolección de la información (Fields, 2011; Save the Children y Paniamor, 2006; Smith, 2010).

De las anteriores, destaca por la similitud temática con la presente propuesta, el trabajo de Fields (2011) estudia la percepción de la discriminación, autoestima y autoeficacia en niños y niñas costarricenses, migrantes nicaragüenses e hijos e hijas de migrantes nicaragüenses. La autora realizó entrevistas semiestructuradas utilizando un cuestionario estandarizado a niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado en tres escuelas de educación primaria del área metropolitana costarricense.

Fields (2011) se centra en la correlación de las variables de discriminación y autoestima identificando que cuanto mayor discriminación, menor autoestima en niños y niñas de origen nicaragüense de mayor edad. Lo anterior se explica por una mayor exposición, reconocimiento y comprensión de los chistes, bromas, insultos y agresiones sobre su nacionalidad, la cual es tratada de forma peyorativa, en un contexto social hostil hacia la migración nicaragüense.

A pesar de que la estrategia cuantitativa integró a ambos grupos de nacionalidad y abarcó varias instituciones educativas y una cantidad considerable de niños y niñas, se considera que se podría enriquecer esta línea de investigación si se indaga con los niños y niñas por medio de otras formas de acercamiento metodológico, más cualitativo, o mediante una aproximación a sus espacios cotidianos de interacción, como son el barrio, los espacios de juego y recreación.

La utilización de un cuestionario no brinda suficientes insumos para la comprensión de un fenómeno complejo, ni brinda la posibilidad de incluir las vivencias afectivas, las experiencias cotidianas, las contradicciones, los conflictos interpersonales que puede vivir la población. Además, con este método la información recolectada no permite problematizar y cuestionar las construcciones y prácticas discriminatorias, porque las respuestas se restringen en un formato predeterminado, con una cantidad reducida de palabras y sin posibilidad de dialogar, profundizar, clarificar y/o cuestionar los discursos.

Otra de las investigaciones de corte cuantitativo fue realizada por Smith (2010), que indagó sobre las experiencias de discriminación y sus consecuencias emocionales en personas inmigrantes nicaragüenses adultas que residen en el país. Smith (2010) utilizó un cuestionario estructurado para su investigación y se centró en las reacciones afectivas que generan los procesos discriminatorios. De los resultados encontrados destacan las consecuencias depresivas (tristeza, humillación, confusión, desamparo) y las reacciones vinculadas a la indignación (enojo, mal humor, ira). Así,

se identifica una variabilidad de respuestas afectivas, según la atribución de las causas de la discriminación. Smith (2010) señala que si la discriminación se asocia a la identidad social (ser nicaragüense) provoca ira o enojo, lo que implica un reconocimiento de una conciencia colectiva que podría favorecer el empoderamiento como una forma de afrontamiento, aunque, también resalta que a largo plazo las experiencias continuadas de enojo conllevan riesgos a la salud integral. Por otro lado, las reacciones depresivas aparecen cuando la discriminación se atribuye a causas externas, es decir, el origen se centra en quienes perpetúan esta forma de violencia, lo que genera sensaciones de injusticia e impotencia, en ambos casos, se reconoce como una consecuencia desfavorable para las personas víctimas de prejuicios y malos tratos.

Por último, Smith (2010) concluye que es necesario visibilizar los impactos negativos en la salud mental, la calidad de vida y la autoestima de las personas migrantes nicaragüenses que ha sufrido experiencias de discriminación. También llama la atención sobre la responsabilidad en la reproducción de prejuicios y actos de discriminación por parte de la sociedad costarricense. Esto es relevante para la presente investigación, en el tanto se reconoce como las acciones de discriminación afectan el bienestar de las personas, sus proyectos de vida y sus relaciones sociales y como la discriminación social e institucional debe ser cuestionada y frenada.

Las consecuencias afectivas de la discriminación por nacionalidad en niños y niñas también han sido analizadas por Save the Children y Paniamor (2006) en un estudio donde se identifican los sentimientos de enojo, tristeza, decepción, rabia, expresados por las personas menores de edad. Además, se suma la falta de redes de apoyo para hacer frente a estas situaciones. En el trabajo se mencionan algunas de las estrategias utilizadas por los niños y niñas migrantes para afrontar la discriminación, tales como el suprimir, ocultar y negar sus particularidades culturales, su acento y su país de nacimiento. Estas estrategias apuntan a las situaciones de asimilación de expresiones culturales costarricenses, más que a procesos de reconocimiento, intercambio intercultural.

Así, las estrategias de ocultamiento de la nacionalidad se convierten en una forma de mitigar la hostilidad, generada en un sistema social que promueve el imaginario de las personas migrantes como amenaza, promoviendo el odio y la exclusión especialmente hacia la población migrante que vive en condiciones de pobreza y marginalidad.

En este eje las investigaciones sobre la discriminación están relacionadas con la percepción de prácticas discriminatorias y su relación con la autoestima, las consecuencias en el ámbito afectivo de las personas migrantes y las estrategias

utilizadas por los niños y las niñas para afrontar la discriminación, predomina una perspectiva cuantitativa.

Para esta investigación es importante tener en cuenta estos elementos asociados a los impactos subjetivos y colectivos de la discriminación, porque pueden ser experiencias que también surjan en los relatos de los niños y las niñas con quienes se va a trabajar.

### **3.3 Xenofobia, racismo e identidades nacionales**

En este apartado las autoras y autores analizan los procesos de construcción identitaria a partir de los mitos nacionales y los procesos de racialización y condiciones de opresión relacionadas con el género, la condición socioeconómica, la condición étnica y la procedencia geográfica. Se enfatiza en las dinámicas de poder presentes en los discursos y estructuras de desigualdad y prácticas de discriminación en América Latina. Así mismo, se destaca el aporte de la categoría del tercer espacio como constructo que habilita una construcción identitaria desde la creatividad, el movimiento y la pluralidad.

Las investigaciones se enmarcan en el ámbito cualitativo, utilizando en su mayoría técnicas de la etnografía, como la observación y la entrevista, en contextos educativos con niños y niñas migrantes. Los estudios exploran sobre estas relaciones entre los países de Costa Rica- Nicaragua (Alvaregna, 1997; Brenes, 2010; Castro y Latino, 2007; Sandoval, 2002), Chile y Perú (Pavez, 2012; Tijoux 2013) Argentina-Bolivia (Martínez, 2012 y Novaro, 2012).

En el ámbito de los estudios que abordan las dinámicas transnacionales, Brenes (2010) resalta la reflexión sobre la construcción dicotómica y esencialista de las identidades nacionales en niños y niñas nicaragüenses vinculada con las experiencias de discriminación, resiliencia y convivencia solidaria. Su trabajo lo realizó en La Carpio, integrando la observación participante en escuelas, reuniones en casas de vecinas de la comunidad, para realizar entrevistas, y talleres donde el juego fue una herramienta esencial en el trabajo de campo con niños y niñas.

La autora apunta a ir más allá del nacionalismo metodológico<sup>1</sup>, principalmente en el caso de niños y niñas donde puede que éstos no se consideren migrantes. Además, menciona que la configuración identitaria y la relación con Nicaragua varían según los recuerdos, la imaginación, los vínculos familiares, las costumbres y prácticas culturales. Es decir, resalta los campos de construcción simbólica y cultural de las identidades sociales (Brenes, 2010).

---

<sup>1</sup> Lo que refiere a la necesidad de analizar la construcción identitaria más allá del referente del estado-nación y considerar las pertenencias múltiples que traspasan las fronteras territoriales.

Un aporte conceptual que realiza la autora al trabajo sobre identidades y niñez es la introducción del constructo “tercer espacio” como un espacio diferente que puede integrar lo transnacional, un lugar construido por lo familiar y lo comunitario, donde se negocian las identificaciones y sentidos de pertenencia de ambos espacios (Costa Rica- Nicaragua) resignificándolos, en una relación conflictiva, imprecisa, ya que pueden articularse desde la discriminación, las redes sociales, la amistad, la esperanza, la añoranza, la soledad.

Con respecto a esta categoría teórica, se identifica una sintonía con la conceptualización del del tercer espacio propuesta por Bhabha (2013), quien refiere a ese espacio que rompe con lo dicotómico de los binarismos y apunta a lo ambiguo, a los entrecruzamientos identitarios y la hibridez en los procesos desde una otredad diversa. El tercer espacio como concepto es un aporte clave en la construcción de identidades y procesos migratorios, ya que posibilita el diálogo, facilita la negociación de significados y permite dar lugar a las subjetividades en movimiento y cambio.

En el ámbito educativo, Castro y Latino (2007) señalan que la escuela puede convertirse en un espacio estresante debido a la discriminación asociada a la condición migratoria y la desigualdad socioeconómica. Este patrón de hostilidad puede reproducirse no sólo entre pares, sino también por parte del personal docente y de las autoridades del sistema educativo, generando efectos negativos en el bienestar de las estudiantes migrantes nicaragüenses. Entre las consecuencias más frecuentes se encuentran el retraimiento, el aislamiento, conductas agresivas, sentimientos de inseguridad y rezago escolar. Además, apuntan a las implicaciones de las barreras lingüísticas, ya sea por diferencias en el idioma o por variaciones en los significados culturales asignados a las palabras, que incrementan las situaciones de exclusión y vulnerabilidad en las personas menores de edad.

Por otra parte, Pavez (2012, 2013) indaga sobre los significados y experiencia de discriminación y racismo de niños y niñas migrantes peruanos en Santiago de Chile, a partir de la perspectiva de género y la comprensión teórica de la sociología de la infancia, la cual implica reconocer la capacidad de actoría social de los niños y niñas. La autora realiza una revisión crítica del concepto de niñez, enfatizando su dimensión como construcción histórico-social, realiza un aporte epistemológico al comprender la infancia como espacio sociocultural y económicamente construido para ser habitado por niños y niñas. Así, esta determinación política que define la infancia está anclada al contexto social y es atravesada por relaciones generacionales de poder y negociación dentro de un modelo patriarcal.

Un aspecto por resaltar que señala Pavez (2012) es el entramado de opresiones que vive la niñez migrante, dado que la discriminación se acentúa cuando

se suman las variables de nacionalidad, clase social, género y generación. De esta manera, en la construcción de la identidad como alteridad, la posición social de jerarquías y desigualdades se evidencia en la niñez por la jerarquía generacional, el lugar de inmigrante como un orden étnico- nacional, la condición de las mujeres como desigualdad de género, visibilizando la necesidad de posicionar una mirada interseccional que corporeice y problematice el abordaje de la niñez migrante.

Novaro (2012) realiza un estudio sobre los derechos educativos, el nacionalismo escolar y los procesos de alteridad en niños y niñas bolivianos en Argentina. La autora analiza la escuela como institución y espacio que puede promover espacios de enseñanza y aprendizaje, pero que, a su vez, construye y reproduce sentidos de nacionalismo hegemónico y representaciones sociales sobre la migración, desde la diferenciación, la discriminación y la exclusión. Estos imaginarios influyen en la legitimidad y valoración social de los "otros", que, en su condición de extranjeros, son representados desde la sospecha y el rechazo, reafirmando sentimientos de xenofobia y en menoscabo del ejercicio pleno de derechos y la inclusión educativa.

A partir de entrevistas a docentes, Novaro (2012) encuentra que las representaciones sobre la población migrante tienden a reproducir estereotipos siempre desde una mirada de superioridad (desventaja cultural, carencia, apatía). Este aspecto ligado a la construcción de identidad nacional desde una mirada de la discriminación y desvalorización del otro. Un aspecto relevante que señala Novaro (2012) es la importancia de los cuidados metodológicos al trabajar con niños, privilegiando un marco de respeto y evitando la revictimización; también advierte sobre la necesidad de estar atentas a las propuestas que puedan producir efectos paradójicos o contradictorios, como el tratamiento público del tema, donde el señalamiento de la diferencia puede funcionar como una forma de violencia más que viven los niños y niñas migrantes.

Varios de los estudios encontrados coinciden en una lectura de la racialización en los fenómenos migratorios, como un discurso que designa y clasifica a un grupo social como explotable y susceptible de exclusión, basándose en determinadas características étnicas y/o culturales, que se utilizan como límites para el acceso a derechos, para el trato justo y humanitario, en este caso referido a la población migrante (Paniagua, 2006; Martínez, 2011, Tijoux, 2013).

Así, Martínez (2011) reflexiona sobre las tensiones identitarias de carácter étnico nacional que viven los niños y niñas migrantes bolivianos en sus interacciones en los centros educativos, centrándose en el análisis de la vergüenza como categoría

teórica que alude al silenciamiento de las pertenencias relativas a la nacionalidad de los niños.

Un aporte central de Martínez (2011) es la categoría de la vergüenza, asociada a la negación étnica, procesos de discriminación y relaciones de poder. En los resultados de la investigación esta categoría apela a la poca participación infantil en el aula, a lo sucio, lo pobre, lo que no se explicita en las interacciones, que remite a las experiencias y trayectorias migratorias, y en general a las connotaciones negativas hacia “lo boliviano”.

Además, la autora incluye una reflexión crítica sobre su papel como investigadora, en el sentido de influir o condicionar las interacciones de las personas participantes y sus narrativas; ya sea en la forma de indagar o preguntar, en la coyuntura y el contexto en que se desarrolla el proceso investigativo. Así mismo, resalta la importancia de identificar los códigos de lenguaje utilizados por los niños y niñas con el fin de realizar una interpretación acorde a la realidad de las personas involucradas en el estudio.

Por otra parte, Tijoux (2013) identifica que en la sociedad chilena se producen procesos de estigmatización hacia las y los niños migrantes peruanos, asociados a prejuicios y estereotipos fundados en características corporales y culturales, asociadas a la condición étnica- racial, esto conlleva desigualdades en el acceso a recursos sociales y le impacta a nivel socioemocional, ya que su identidad es desacreditada, inferiorizada y objeto de burlas y maltratos. Para la autora este proceso de racialización tiene una base colonial que provoca una condición de explotación, dominación y descalificación simbólica y concreta en los espacios de interacción cotidiana que producen una “otredad negada”. Así, los espacios de la escuela, la calle, el barrio son espacios de conflicto y peligro, en los que las y los niños son estigmatizados y vulnerabilizados.

Para Tijoux (2013), la pregunta sobre cómo enfrentan la discriminación en Chile los niños y niñas hijas de inmigrantes peruanos se responde parcialmente, pues se identifican estrategias que generan las personas menores de edad para integrarse en un contexto adverso y de discriminación que en esa mirada investigativa inicial, da poco espacio para el reconocimiento y validación de la diversidad en una sociedad clasista, xenofóbica y discriminatoria. Sin embargo, deja abierta la reflexión sobre las posibilidades de replanteamiento de un habitus desde un ser sujeto de derechos, apropiado de su propia historia y destino.

Por otro lado, Paniagua (2006) analiza el rechazo y la xenofobia que experimenta la población migrante nicaragüense, a partir del análisis de los contenidos pintados en los textos de los graffitis de los muros de San José; a través

de lo que denomina “fronteras invisibles”. La autora se centra en el papel configurador de la palabra, como medio de reproducción social humana que produce y construye realidades, actitudes, valores, prácticas y subjetividades, y en este caso particular su rol en la creación de barreras simbólicas, edificadas a través de chistes, frases, insultos o grafitis, centrándose en su indagación en este último medio. Estos productos comunicativos se constituyen en herramientas racializadas utilizadas por la población para lastimar, estigmatizar y excluir al otro, convirtiéndose en formas de comunicación hostil y violenta.

Paniagua (2006) apunta al papel o función ideológica de las palabras y su capacidad de transmitir sentimientos de odio creando fronteras simbólicas (imágenes, formas discursivas como los chistes, el choteo) que dividen, aíslan, lastiman, invisibilizan y/ o señalan a determinados grupos sociales, en este caso a los y las migrantes. En su análisis, identifica cómo estas formas de rechazo tienen como consecuencia sentimientos de impotencia, tristeza, sumada a la sensación de no poder responder dado el marco social de los discursos nacionalistas hegemónicos que silencian, legitiman o justifican esas formas de violencia simbólica, bajo los esencialismos del discurso de la identidad nacional costarricense.

Paniagua (2006), aunque no se centra en las narrativas de niños y niñas, sí permite identificar los diversos mecanismos de comunicación que establecen exclusiones y violentan la dignidad y el ejercicio de los derechos humanos de la población migrante en las relaciones sociales cotidianas.

En síntesis, en este apartado se identifica como la construcción de identidades nacionales es un terreno de tensiones y disputas, marcado por experiencias y prácticas de discriminación, racismo y exclusión que promueven barreras y procesos de estigmatización frente a las diferencias y alteridades primordialmente vinculadas a la nacionalidad. Así como, la emergencia de espacios ambiguos donde se negocian las identificaciones y sentidos de pertenencia. Esto es importante para la investigación porque permite reconocer escenarios sociales marcados por la desigualdad y las relaciones de poder y conflicto, que influyen en la construcción de significados sobre el proceso migratorio, la configuración identitaria y las estrategias de afrontamiento frente a la discriminación que elaboran los niños y las niñas.

### **3.4 Balance general**

El eje de la discriminación y las formas de afrontamiento en niños y niñas migrantes ha sido abordado principalmente desde las problemáticas que emergen en espacios institucionales. Los estudios destacan tensiones vinculadas con la accesibilidad a derechos, las barreras para la inserción escolar, así como las

consecuencias psicoafectivas e identitarias que enfrentan los niños y niñas migrantes. En particular, se evidencian impactos en la autoestima, las relaciones interpersonales y los procesos de integración cultural.

Un conjunto de investigaciones subraya la necesidad de incorporar un enfoque intercultural en los espacios socioeducativos, a fin de evitar la reproducción de la exclusión social y de frenar prácticas discriminatorias normalizadas que limitan la participación de la infancia migrante. Asimismo, se identifican discursos y representaciones sociales que articulan el racismo y la discriminación en función de imaginarios de superioridad étnica, cultural y económica. Estos imaginarios suelen estar anclados en narrativas colonialistas y eurocéntricas que reproducen la homogeneidad. En el análisis de la construcción de identidades nacionales, prevalecen imaginarios y discursos asociados a la superioridad étnica (el ser blanco vinculado a la belleza, en contraposición a ser afrodescendiente o indígena), superioridad cultural y económica desde enunciados colonialistas y eurocéntricos, y la homogeneidad cultural que generaliza a toda la población (como campesina, amable, “pura vida”). Desde una mirada crítica, se enfatiza la necesidad de comprender los procesos de construcción identitaria como escenarios complejos de negociación, ambigüedad y conflicto. La identidad se configura en diálogo constante entre lo cultural, lo nacional y lo familiar, y se sustenta en tránsitos afectivos y relacionales que permiten múltiples formas de identificación, especialmente en contextos migratorios transnacionales e interculturales.

Otra línea teórica relevante problematiza el adultocentrismo presente en gran parte de las investigaciones. Por lo que se destaca la necesidad de visibilizar a las niñas y niños como sujetos sociales, con agencia, voz y capacidad de narrar sus propias trayectorias migratorias (Brenes, 2010; Pavez, 2012). Superar este enfoque implica reconocer a la niñez no solo como objeto de protección o intervención, sino como protagonista activa en la construcción de significados y vínculos culturales.

En términos metodológicos, la mayoría de los estudios revisados adoptan enfoques cualitativos, destacando especialmente la etnografía como estrategia para comprender la infancia como una construcción social situada. Esta perspectiva permite recuperar los marcos culturales, las experiencias y los significados que los propios niños y niñas otorgan a sus vivencias cotidianas (Ames, Rojas y Portugal, 2010; Barreto, 2011; Fatyass y Llobet, 2023).

Las técnicas cualitativas más empleadas son la entrevista semiestructurada, los cuestionarios y la observación participante. También se incorpora el uso de mapas parlantes como herramientas para el análisis de narrativas espaciales. No obstante,

se evidencia que el uso de estrategias lúdicas y creativas que incorporen activamente a las infancias en los procesos investigativos es limitada.

Existe un consenso en torno a la necesidad de diversificar y construir nuevos instrumentos metodológicos adecuados al trabajo con la niñez. Esto implica utilizar recursos lúdicos, participativos y expresivos que faciliten la comunicación, así como promover procesos de traducción de lenguajes y un acercamiento empático a la cotidianidad de las niñas y los niños. En este sentido, Brenes (2010) subraya la importancia de que al persona investigadora asuma una actitud flexible, dinámica y abierta al cambio.

A pesar de estos avances, en el contexto costarricense persiste una ausencia de estudios que aborden las experiencias migratorias de niños y niñas desde sus propias voces y desde una perspectiva comunicacional. La mayoría de los trabajos continúan centrados en el análisis institucional o en enfoques adultos que invisibilizan las narrativas de la niñez. Por este motivo, esta investigación propone un enfoque metodológico cualitativo que articule estrategias lúdicas, entrevistas y talleres participativos, con el objetivo de comprender cómo las niñas y niños migrantes construyen sus narrativas identitarias, sus sentidos sobre el desplazamiento y sus formas de afrontamiento frente a la discriminación.

## **4. Marco teórico**

El presente apartado se integra de las perspectivas conceptuales que fundamentan la investigación. Comprende un eje de discusión sobre la niñez migrante como construcción social desde una mirada situada e interseccional. Una segunda sección aborda las narrativas y su vinculación con las identidades en la niñez, destacando su lugar como proceso de construcción de realidades y subjetividades. Ligado a lo anterior se exponen las categorías de sentidos y significados en el proceso de las narrativas, para finalizar con la definición del concepto de identidad en los procesos migratorios.

### **4.1 Niñez migrante como construcción social: perspectivas críticas en la investigación**

La niñez en esta investigación es conceptualizada como una construcción sociocultural dependiente de la época histórica, los marcos económicos- políticos y las diversas condiciones sociales que se entretajan para configurar su comprensión. Los niños y las niñas constituyen un grupo social configurado a partir de relaciones de poder, conflicto y negociación con otros grupos sociales. Es un espacio social donde se juegan las relaciones generacionales, de género, clase y en este caso la categoría de inmigrante dentro de un orden étnico-nacional que dibujan las jerarquías sociales a tomar en consideración a la hora de trabajar con niños y niñas migrantes (Pavez, 2012).

Ahora bien, la historia social y política de la infancia refleja las tensiones y conflictos, dado que su reconocimiento identitario se configuraba en la dicotomía entre un ser que aún no alcanza la legitimidad dentro del mundo adulto, pero se encuentra en proceso de llegar a serlo, ubicándose en una especie de limbo, resguardado por prácticas de racionalidad tutelar, de ese sujeto inferiorizado, o que no cumple con el patrón adultocéntrico (Ballestín, 2009; Duarte, 2016). Así, como constructo social, a las infancias se les ha atribuido una falta de competencias que las ubican en un lugar de vulnerabilidad y necesidad de protección.

Este lugar ambiguo, carente, en espera, en preparación, se ve reflejado en los ámbitos sociales, jurídicos, académicos, investigativos, donde la institucionalidad se centra en los espacios socializadores más que en la persona y asume el rol de transmisor de la cultura, que organiza, tutela, dirige, norma al niño y la niña como sujeto pasivo y no como sujeto social con sus propias capacidades (Osorio, 2016).

No es casual que infancia cuya etimología en latín “infans”, signifique “no hablante”, señale esa imposibilidad del habla, de la palabra, que conlleven a un menosprecio de lo que se pueda escuchar y por ende de lo que puedan expresar los niños y niñas como una narrativa considerada válida. Mantilla (2020) retoma la discusión de Agamben (2007) y señala que la consideración acerca del que no habla, tiene más allá de lo lingüístico una consecuencia en la politización de la vida, en el tanto el lenguaje nos constituye como sujetos, en una actualización permanente a través de las relaciones sociales y culturales. Situando la reflexión lejos de la cronología asignada al momento etario y posicionando desde el cuestionamiento de la “nuda vida”<sup>2</sup>. En este sentido, se denota en las investigaciones tradicionales sobre niñez un enfoque donde prima un carácter de ausencia, de incompetencia, incompletud y extranjería hacia la infancia, cuya “falta” de ese lenguaje adulto le niega perse su presencia en la vida política y su posibilidad de participación en los espacios públicos donde su voz sea escuchada y considerada.

La transición de la categoría infancia como construcción social ha pasado de un lugar residual a uno de mayor visibilidad y relevancia, a través de distintas etapas o discusiones epistemológicas y metodológicas, que buscan dar cuenta de las realidades de los niños y las niñas de formas desesencializadas y situadas (Bustelo, 2012; Osorio, 2016; Pavez, 2012; Rodríguez, 2007; Sepúlveda-Katan, 2021). De este modo, las discusiones que se destacan para esta investigación debaten la perspectiva de la niñez desde la introducción del enfoque de derechos humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), la inclusión de los aportes feministas con la mirada de género e interseccional y, por último, el reconocimiento de la capacidad de agencia de los niños y las niñas.

Cabe destacar el papel de los movimientos sociales y políticos de la década de los setenta como precursores en la ubicación en el ámbito público de la cuestión de la infancia y de las memorias de la infancia (Durán, 2017; Gaitán, 2006; Liebel, 2007; Qvortrup, 2010), aportes que lograron interpelar los discursos disciplinares e impulsar otras y nuevas retóricas que transformaron las concepciones tradicionales de la infancia. En el ámbito normativo, la contribución de la Convención sobre la noción de la ciudadanía infantil permitió repensar la posición de la niñez como detentora de derechos y responsabilidades de acuerdo con su desarrollo y no como propiedad del mundo adulto, como objeto receptor de asistencia, cambiando la perspectiva de minusvalía, compasión o tutela.

---

<sup>2</sup> Entendiendo el concepto de “nuda vida” como el despojo y exclusión de la niñez como sujeto de derechos políticos.

Por otra parte, una mirada de género en la investigación sobre niñez implica pensar en las articulaciones entre las construcciones culturales e históricas que definen lugares sociales, mandatos, roles de género y sexualidad que definen modelos habilitan, permiten o prohíben acciones, y que tradicionalmente sostienen asimetrías a favor de lo adulto y lo masculino. El enfoque de género permite visibilizar el lugar de subalterno de la niñez, particularmente de la niña y los cuerpos feminizados, e introduce un cuestionamiento al orden social y político que reproduce las desigualdades y violencias. Tanto el orden adultocéntrico y patriarcal, ubica a los niños y niñas como sujetos subalternos, negados en sus capacidades, minorizados, percibidos como individuos a controlar y disciplinar y con ello no reconocidos como interlocutores de la población adulta.

Otro aporte y enfoque pertinente para esta investigación es el de interseccionalidad, el cual permite una comprensión de la complejidad del entramado de los procesos de opresión, visibiliza las relaciones de poder en las dinámicas de interacción, en las situaciones y las condiciones que atraviesan y configuran la experiencia de vida. Esta categoría posibilita particularizar las vivencias, considerando las intersecciones entre el género, la nacionalidad, el lugar de procedencia, la edad, la etnia, idioma, la orientación sexual, desde una perspectiva que da lugar al reconocimiento de la identidad situada contextual e histórica (Guarecuco, 2024; Magliano, 2015). En síntesis, la interseccionalidad como herramienta analítica es central para dilucidar cómo las pertenencias identitarias múltiples de las personas migrantes y el sistema estructural de opresiones influyen en las experiencias cotidianas, en el acceso a derechos y en la vivencia de la discriminación social que enfrenta esta población.

Desde una perspectiva de investigación feminista, es necesaria una revisión crítica del patriarcado en los procesos de producción de conocimiento, visibilizando las relaciones entre masculinidad, poder y autoridad que derivan en jerarquías, desigualdad y exclusión, en este caso en el campo de la niñez migrante. También, es indispensable problematizar el lugar ético político en los procesos y proyectos de investigación (Schongut, 2015). Es decir, el desde dónde y para qué realizamos las investigaciones, pensando en el marco de una sociedad costarricense que se ha caracterizado por la xenofobia, se considera importante indagar sobre los efectos y afrontamientos que elaboran los niños y las niñas migrantes, con el fin de dar lugar a esos impactos y visibilizar las necesidades y propuestas desde sus propias narrativas.

En esta misma línea, Oakley (1994), citada por Rodríguez (2006), identifica una similitud en los estudios sobre las mujeres y las personas menores de edad en el ámbito de la sociología, la autora señala, que ambos grupos son considerados

minorías sociales, que experimentan discriminación, exclusión, desigualdad, además de un lugar subordinado a políticas de control social, en tanto otros toman decisiones por ellos en aquello que compete a sus intereses.

Así, la reproducción de la exclusión de las mujeres, los niños, las niñas, las personas afrodescendientes o pertenecientes a la comunidad LGBTIQ del ámbito público y del ejercicio de la ciudadanía, evidencia un patrón de poder patriarcal moderno, que universaliza la figura del hombre adulto, blanco y heterosexual que permea las lógicas y narrativas cotidianas.

De esta manera, las estructuras sociales de poder naturalizan e institucionalizan categorías de la realidad individual y social, como sería la niñez, para regular y delimitar sus márgenes de acción, e instituir las como categorías dadas, coherentes, naturalizadas y reconocidas como tales, invisibilizando otras posibilidades de construcción de sentido y significado. Fraser (1989) cuestiona estos patrones de interpretación rígidos y estáticos y propone la multiplicidad discursiva como posibles fugas y desestabilización discursiva frente a paradigmas dominantes. Lo que permite dar lugar a otras lógicas desde el cuestionamiento, el reconocimiento de la imbricación de las relaciones sociales y la reconstrucción de la realidad. Retomando los aportes de esta autora, es importante repensar la niñez desde un marco contextualizado y situado, además, de dar lugar a sus propias narrativas, las cuales producen desde sus experiencias migratorias otros significados.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación reconoce el postulado de la epistemología feminista y los aportes de Haraway (1988, citada en Schongut. 2015) sobre la revisión crítica de la objetividad en los procesos de investigación, en el tanto, es necesario un conocimiento situado que distinga la parcialidad en la producción de los saberes, como conocimientos localizables, parciales y críticos, según las posiciones de caracterización histórica, material, corporal y biográfica en la intersección. Así, la presente investigación, busca brindar una aproximación a las narrativas de un grupo particular de la niñez, en este caso de un grupo de niños y niñas migrantes nicaragüenses en un contexto de movilidad forzada por la conflictividad política, así, no pretende brindar generalizaciones sobre la migración en la infancia, sino reflexionar y reconocer a partir de las experiencias particulares, las trayectorias de movilización y sus significados.

Otro de los elementos centrales para la investigación es la concepción de la niñez con capacidad de agencia, lo que permite comprenderla como categoría dinámica y relacional. Ello implica reconocer y validar la expresión de su opinión, reflexión y de posicionamiento en y a través de sus relatos, mediante los cuales construye su propia historia, inscrita en redes de interacción y disputa con narrativas

dominantes (Ochoa y Calderón, 2022; Rodríguez, 2006). Así mismo, Pavez y Sepúlveda (2019) introducen en la discusión sobre la agencia, la noción de Deleuze y Guattari (1973) de agenciamiento, desde su dimensión de interrelación, proceso como proceso de apertura y devenir, de enunciación y de territorialidad. Hace alusión también a los puntos de fuga, los desplazamientos como una estrategia de lucha por una vida vivible (Varela, 2015).

Para el ejercicio de la agencia son indispensables condiciones que la posibiliten (Edmonds, 2019), es necesario considerar los diversos elementos socioculturales que influyen en el alcance material y concreto de la capacidad de agencia, su fuerza, su poder de influencia y la pertinencia del contexto que rompa con el lugar de subordinación asignado a la infancia. Para que los niños y las niñas puedan reflexionar sobre su entorno y su posición en ella, para valorar los riesgos y las oportunidades, que impulse el preguntarse, el interpretar y el actuar sobre su realidad.

La capacidad de agencia infantil se determina por las posibilidades de acción según su posición en las estructuras de relación, según un sistema de edad, género, clase. Así, en escenarios hostiles y marcados por situaciones de discriminación, racismo y violencia que impactan la vida cotidiana y la salud mental de la niñez migrante, se pone en evidencia las consecuentes dificultades para poder desempeñar la agencia en sociedades que normalizan los procesos de exclusión. Como menciona Sen (2000) citada por Pávez y Sepúlveda (2019) “las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que tenemos acceso limitan y restringen inevitablemente la libertad de agencia que poseemos individualmente” (p.16).

El debate continúa en torno al enfoque y la percepción de la agencia infantil en contextos de marginación, donde se identifican varias categorías según las posibilidades de poner en práctica las estrategias de afrontamiento e iniciativas de acción. En este sentido, Pavez, Poblete y Alfaro (2021) retoman las categorías de agencias tácticas, de protección, ambiguas y autodestructivas, que hacen referencia al margen de acción, la intencionalidad y la posibilidad de anticipar las consecuencias o los riesgos que puedan implicar las prácticas realizadas.

En estas modalidades de agencias es posible contemplar cómo los niños y niñas dialogan, confrontan, u otorgan sentidos propios a las decisiones que las personas adultas y las instituciones toman sobre las formas del ejercicio de derechos, su promoción, protección y con ello visibilizan las tensiones y resistencias creativas construidas frente a las lógicas institucionales. Así, se menciona la necesidad de un enfoque no binario de agencia, que evite romantizar, deshistorizar o en su defecto victimizar a la niñez migrante y que reconozca los derechos, las fortalezas, los

riesgos, las vulnerabilidades, las relaciones de poder de generacionales y de género, las dinámicas contextuales y relacionales que dan lugar a la toma de decisiones.

En el ámbito de los desplazamientos humanos, la agencia se manifiesta de distintas maneras en las estrategias que niñas y niños utilizan según sus marcos de interacción. Así, diversos estudios destacan los mecanismos para definir y negociar la autoridad, las relaciones de parentesco durante el proceso migratorio, ya sea en los proyectos de relaciones familiares transnacionales, separaciones con las figuras de cuidado parental, o las acciones tomadas en caso de no ser parte del proyecto de desplazamiento (Moscoso, 2013; Caneva, 2015).

En síntesis, la niñez es un constructo social que requiere pensarse desde el entramado de condiciones de poder, desde una mirada interseccional, ética y política. Entender la niñez desde este lugar posibilita pensarla y visibilizar su dimensión política y en ese sentido evidenciar las diferencias y desigualdades en su configuración, lo que permite hablar de múltiples formas de ser niño o niña según cada contexto, a su vez, este aspecto político implica reconocer la acción social y la capacidad de agencia de los niños y niñas como actores sociales. Esto no quiere decir que esas posibilidades de acción están limitadas por los márgenes de acción adultocéntricos y patriarcales que dificultan su accionar.

A las personas menores de edad se les suele denominar migrantes involuntarios, ya que, por lo general no son tomados en cuenta en los procesos de decisión familiar, como tampoco en las políticas socioeconómicas (García, 2000, en Castro y Latino, 2007). De esta manera, Grinberg y Grinberg (1996) señalan, “Los padres pueden ser emigrantes voluntarios o forzados, pero los niños resultan siempre “exiliados”: no eligen partir y no pueden elegir volver” (p.122).

Para Grinberg y Grinberg (1996), los y las niñas viven la experiencia migratoria diferenciada según su edad, influenciada por los marcos familiares y las circunstancias anteriormente mencionadas. También, ellos y ellas experimentan sus propios duelos y sienten nostalgia por las personas, las prácticas y los espacios significativos que quedaron en el lugar de origen; enfrentan el encuentro con el nuevo entorno, pautas culturales distintas y se ven ubicados en el lugar del “diferente”.

En esta misma línea, Acuña (2010) señala que, en el análisis de las personas migrantes menores de edad, es necesario distinguir el tipo de dinámica migratoria. En primer lugar, se encuentra el grupo conformado por los hijos e hijas de personas migrantes que permanecen en el país de origen; aunque no participen directamente en el proceso migratorio, experimentan impactos psicosociales y cambios significativos en sus dinámicas familiares. En segundo lugar, están las niñas y niños migrantes, es decir, personas menores que se trasladan al país de destino de sus

familiares, ya sea acompañados o no, y que deben afrontar diversos procesos de adaptación e integración, así como la ambivalencia entre la cultura familiar y la del país de acogida.

Por último, se identifican los hijos e hijas de personas migrantes nacidos en el país de destino o que migraron cuando eran muy pequeños, grupo que suele denominarse segunda generación. De acuerdo con Sandoval et al. (2020), en el contexto del siglo XXI, las niñas, niños y jóvenes hijos de personas migrantes representan aproximadamente el 17 % del total de nacimientos en el país. En Costa Rica, esta población ha mostrado un incremento significativo, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, se registraron 9515 nacimientos de madres de nacionalidad nicaragüense durante el periodo del 2022 (INEC, 2023). Este grupo puede enfrentar tensiones grupales y familiares en la construcción de sus identidades, atravesadas por ambos contextos culturales.

Por otra parte, Castro y Latino (2007) enuncian los principales problemas que enfrentan los y las niñas migrantes señalados por García (2000) como son, el riesgo social al que son expuestas las personas menores de edad, dada su condición de vulnerabilidad por la edad y los contextos hostiles a los que se enfrentan. También menciona cómo los derechos humanos de los niños y las niñas pueden verse quebrantados por la falta de información, desconocimiento y las dificultades en el ejercicio de estos en el país destino, manifestándose muchas veces en forma de discriminación cultural. Por último, se alude a los problemas de regulación en los estatus migratorios de las personas menores de edad, ya sea por la falta de documentación original, o ausencia de documentos (partidas de nacimiento, certificados escolares, entre otros).

Los procesos migratorios de niños, niñas y personas adolescentes se caracterizan principalmente por su condición de vulnerabilidad asociada a cadenas históricas de migración, condición de pobreza y desprotección estatal e internacional. Además, existen riesgos en cuanto la invisibilización en los datos de los estudios y encuestas, en las respuestas institucionales y en las agendas y políticas públicas (Acuña, 2010).

#### **4.2 Narrativas para abordar la migración desde la comunicación**

La comunicación como práctica simbólica y de construcción de sentido es constitutiva de las producciones culturales, de las relaciones sociales y de la construcción de subjetividad. La comunicación implica un compartir, es la base de la interacción social y de la organización discursiva entre sujetos que actúan afectándose de forma recíproca. Desde la interacción comunicativa como sujetos de lenguaje y desde la capacidad narrativa se posibilita la relación social, la comprensión e

integración del mundo (Rizo, 2005). Así como menciona Borrat: “comprender narrando y explicar narrando son acciones básicas para los interactuantes en sus comunicaciones intra e interpersonales” (2000, p.46).

Russi (2016) reflexiona sobre las interacciones de la comunicación y la migración, en el tanto los procesos de movilidad humana involucran aspectos simbólicos, cambios en las prácticas culturales, discursos sociales mediados por procesos comunicacionales que influyen y dan sentido a las experiencias de las personas migrantes. La movilidad transita más allá de lo geográfico y lo físico a un campo simbólico, “nos coloca en otra esfera interpretativa, donde los imaginarios juegan un papel fundamental para relocalizar los sentidos de territorios, ya no más geográficos políticos, sino territorios de sentido” (Russi, 2016, p.15).

Para Ricoeur (1996), la vida social comprendida como un texto compuesto por hechos, actores, espacio y tiempo se configura en una narrativa, como una forma de comprender las experiencias y dialogar con la realidad. La narrativa permite comprender por medio de los relatos las vivencias de un momento sociohistórico determinado, como una acción discursiva que expresa pensamientos, sentimientos e ideologías. Para Gayà et al. (2022) la capacidad simbólica y comunicativa del ser humano se expresa a través de la narración y los relatos que transmiten sentidos, representaciones e identidad.

La palabra narrar viene del latín “narrare” que significa contar, como forma de expresar las ideas y emociones sobre acontecimientos y vivencias desde una configuración particular y compleja, como forma de interpretar la realidad. Las narraciones permiten organizar las experiencias, las situaciones, los sentidos, los actores involucrados alrededor de un significado en un tiempo-espacio determinado (Ramírez, 2011). Sin embargo, en determinadas relaciones de poder esta posibilidad de narrar las experiencias no es permitida o legitimada, ya que responde a jerarquías políticas, sociales, económicas, simbólicas, culturales que deciden cuáles relatos se visibilizan, se reconocen, se validan o se silencian y quiénes están autorizados para contarlos.

En el caso de la niñez migrante, estas relaciones de poder pueden producir distintos silenciamientos derivados de la condición etaria, de género, étnica, migratoria, así como de los discursos que las personas adultas, las instituciones y los medios de comunicación producen sobre ellos. Estas narrativas tienden a mediar o cooptar las voces y experiencias que los propios niños y niñas articulan sobre sus vivencias.

La narrativa es la matriz para la organización de los significados, donde la organización y registro de lo vivido se realiza a través de relatos. De esta manera,

desde el enfoque narrativo podemos comprender, habitar, expresar el mundo y recrearlo por medio de los relatos e historias que contamos, recordamos, compartimos y reinventamos, como prácticas comunicativas y constructivas de realidad, como procesos de interacción social y producción de sentido.

Es importante mencionar que la narrativa integra y convoca otros relatos, se nutre de diversidad de voces en un marco de significados y prácticas de sus otros significativos y de su entorno cultural, en un proceso que no es lineal, sino ambivalente, con contradicciones, desde el conocimiento de distintas vivencias, por lo tanto, es producto de la intersubjetividad (Arias y Alvarado, 2015).

Ramírez (2011) reflexiona sobre las escuelas de pensamiento, los cambios en el campo académico y las luchas de los movimientos sociales que favorecieron el surgimiento de los estudios narrativos. La autora menciona, por ejemplo, la contribución de las perspectivas fenomenológicas, el giro lingüístico-cultural y el lugar dado al lenguaje y los marcos culturales en la construcción de la realidad social. También, los aportes del feminismo en politizar los espacios y desprivatizarlos, así como, el cuestionamiento e implicaciones políticas del trabajo investigativo y su relación con la lucha por los derechos humanos.

A partir de estos cambios en los marcos de referencia tradicionales que han definido las identidades, el espacio significativo de las narrativas nos permite dar cuenta de los relatos, las memorias y las experiencias; privilegiando la voz de los sujetos desde la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad, así, las posibilidades de escuchar a los otros, grupos silenciados, vulnerabilizados, excluidos, toma un lugar importante en el campo académico y social (Arfuch, 2002).

En esta línea de convergencias conceptuales y metodológicas, las narrativas son una puerta a la historia, vida y memoria de los sujetos. Las narrativas se construyen desde los sujetos en su andar personal, constituyen una forma de representación de sí mismos y conceptualización de las relaciones con la otredad, inmersas en un contexto sociocultural y en espacios interpersonales, donde se tejen entre lo subjetivo, lo grupal, lo institucional, lo ideológico.

Sobre todo, las narrativas se erigen en la complejidad de redes entre relaciones de poder y opresión, trascienden un relato individual, para constituirse en relatos de significados intersubjetivos y socioculturales, en el marco de tensiones y contextos interaccionales, de “las estructuras de desigualdad y de poder, de clase, de género y de raza/etnicidad se mezclaron con lo que parece ser ‘sencillamente’ la conversación sobre una vida” (Riessman, 2008, citado por Trahar, 2010, p.52).

La narración se vincula con los procesos identitarios, por medio del lenguaje, el relato da cuenta de una historia de vida, de una cultura, así, al hablar de nosotras o nosotros mismos y nuestras vidas (pensamientos, emociones, acciones), nos referimos a nuestra identidad. La narración como dimensión simbólica permite definirse y construirse a sí mismo, a través de una representación, de la propia experiencia y la experiencia comunitaria que es compartida y cambiante al situarse histórica, cultural, geográfica y socialmente.

El proceso narrativo permite organizar las situaciones vividas, brindarle un sentido a las experiencias en el marco de una interacción, donde se comparte la historia y se co-construyen realidades en ese proceso conversacional, en estrecha vinculación entre las dimensiones temporales, espaciales-geográficas- locales-transnacionales y socioculturales (Delory y Cardona, 2016).

Las identidades desde el enfoque narrativo se constituyen a través de la red de relatos múltiples, donde atribuimos significados, ordenamos hechos, expresamos y describimos ideas, afectos, establecemos prioridades, formas de comportamientos, representamos y nos ubicamos en el mundo, así, a través de las prácticas narrativas construimos nuestra identidad y establecemos proyectos de vida situados en contextos determinados.

La investigación narrativa posiciona una forma distinta con respecto a la construcción del conocimiento y a la pertinencia de los saberes de la vida. Como bien señala Lara (2019), narrar la vida como un texto, permite la configuración de la identidad y la intersubjetividad, una alternativa en la que tiene lugar la voz de las personas, como sujetos que hablan sobre sus acciones y su lugar en el mundo.

Siciliani (2014) retoma a Bruner (2003) y señala que la narrativa no es sólo una metodología, sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. Es una reconstrucción intersubjetiva, un acto intencionado de mundos posibles y proyectos de vida e identidad.

En el trabajo de investigación narrativa se enfatiza en el proceso y en el encuentro, siendo indispensable la necesidad de tiempo para establecer una relación de colaboración y confianza, así como el espacio propicio para la comunicación, elaboración de la propia experiencia y la interlocución con el otro que participa en esa reelaboración. La investigación narrativa es una construcción colectiva, un diálogo en el que los relatos trascienden lo individual para situar a los sujetos en relación con la comunidad, sus imaginarios y expectativas. En este proceso, los discursos se interpelan mutuamente y generan conocimiento intersubjetivo. Los relatos, además,

se encuentran corporizados: las palabras acompañan y configuran las experiencias, vehiculizan la reflexividad y posibilitan la reinvención desde la interacción comunicativa.

Para Schongut (2015), dentro de las ciencias sociales la perspectiva narrativa facilita el quehacer transdisciplinario que permite pasar de lo individual a la intersección subjetiva y comunitaria en una organización de sentido mutuamente construida y cohabitada. Una narrativa entonces, como texto de investigación, no es un objeto representativo, sino que se constituye como un lugar de encuentro, lo que permite cuestionar la distancia en la relación sujeto-objeto de las perspectivas de investigación tradicionales. Podemos pensar la narrativa como un texto de investigación abierto y dinámico que se produce en un encuentro entre sujeto a sujeto que se constituye en un contexto y configura historias posibles, entre el pasado, el recuerdo, el presente y el futuro.

Para el análisis narrativo se identifican en los relatos los hechos y acontecimientos, los contextos políticos y sociales en que se desarrollan las historias, las relaciones entre los actores involucrados, así como los sentidos, emociones y recursos discursivos que se ponen en juego y que dan cuenta de la configuración de significados e identidades con relación a momentos históricos determinados (Ochoa y Calderón, 2023; Riessman, 2008; Rivas, 2010).

De esta forma, hay un tejido entre las narrativas sociales, personales y las relaciones de poder, donde se pueden identificar tensiones, resignificaciones, transformaciones frente a las narrativas dominantes y hegemónicas, dando lugar a las posibilidades de resistencia, resiliencia, agencia de esas otredades discursivas y prácticas, en este caso dar lugar a las narrativas migrantes de la niñez.

### **4.3. Narrativas, significados e identidades en procesos migratorios**

Para Bruner (1991), la narrativa es un vehículo para construir, compartir y negociar significados, como expresión de la visión del mundo en un momento histórico y espacio social determinado. Los significados constituidos por componentes afectivo-cognitivos median la relación del individuo y su estar en el mundo social y físico, formando parte de la cultura y la subjetividad, siendo el acto de significar un acto social.

Al hablar de significado debemos referirnos también al lenguaje, como herramienta simbólica, ligada al pensamiento y la palabra, como mediadores sociales que hacen posible la comunicación y la construcción de versiones del mundo. Vergara

(2011) señala que las relaciones vinculares significativas y el apego del niño o niña constituirán las bases para la construcción inicial de una visión de la realidad y del sentido personal.

Las narrativas personales implican ubicarnos en una temporalidad secuencial y su configuración interpersonal (marco de las relaciones sociales en un contexto cultural dado) que genera una organización y sentido a las vivencias de la persona narradora desde su apreciación particular (Bruner, 1991 citado por Vergara 2011). A través de la narrativa se refleja la subjetividad y la identidad personal que se despliega en el acto de relatar, de narrarse ante otros y del ser reconocido por los otros.

Para Weick (1995, citado por Torres, 2013), la creación de sentido es un proceso cognitivo, que implica relaciones entre pensamiento, lenguaje e identidad. En las interacciones sociales, se construyen subjetividades, modelos de mundo desde el intercambio y la negociación de sentidos, reconstruyendo de forma continua expresiones simbólicas.

Para Segato (2007), la producción de identidad se ha constituido históricamente desde la alteridad y la relación con la diferencia dentro de sistemas de poder que sostienen las formas y estructuras de clasificar y organizar las relaciones con la otredad. En el contexto de la globalización y de la implementación de políticas neoliberales, los procesos de migración dan cuenta de un escenario de creciente desempleo, retrocesos en las conquistas laborales, corrupción, desmantelamiento de las instituciones públicas, reducción de la inversión social y pública, aumento en las desigualdades sociales, múltiples formas de violencia y regímenes autoritarios que ejercen prácticas de represión y provocan desplazamientos forzados.

Además, en momentos de crisis social, donde el individualismo, el miedo y la incertidumbre cobran un lugar especial, aparecen modos de estigmatización, estereotipos, dirigidos a las personas extranjeras, particularmente a las personas migrantes empobrecidas, excluidas por partida doble de su país de origen y en el país receptor. La figura del inmigrante, del otro “diferente al nosotros-as” es responsabilizada por todos los males sociales. La migración se convierte en un tópico relevante del discurso y debate público y parte fundamental de las agendas de los partidos políticos a nivel internacional y nacional.

Los discursos de campaña presentan narrativas que estigmatizan a las personas migrantes y refugiadas, omitiendo las causas y particularidades de los procesos de movilidad. Asimismo, las propuestas electorales apuntan, por un lado, a la gubernamentalidad migratoria, mediante políticas de control, prácticas administrativas y restricciones en la gestión de los desplazamientos, adoptando formas coercitivas que vulneran los derechos humanos de las personas migrantes.

Por otro lado, se observa la utilización del fenómeno migratorio como recurso discursivo para la captación de capital político y la instrumentalización de la población en movilidad (Méndez, 2021).

De este modo, la comunicación como discurso y como práctica social tiene un papel fundamental en la reproducción y legitimación de los prejuicios y estereotipos sociales que producen formas diversas de discriminación contra diferentes grupos minoritarios, dentro éstos la población migrante. En los medios de comunicación colectiva y en la vida cotidiana, se construyen y difunden representaciones sesgadas que reproducen estructuras de desigualdad y exclusión (Gervasi y Pérez, 2019).

Los estereotipos y las narrativas contribuyen a fijar las identidades nacionales, en un intento de obtener o continuar con la supremacía y el control de unos grupos sobre otros. Protegiéndose la identidad social, en este caso nacional propia por medio de la generación de hostilidad hacia los “otros”, etiquetándolos para luego rechazarlos. Esto en un proceso donde las propias faltas, son eludidas y traspasadas a los otros, construidos culturalmente como rasgos negativos y por ende los distintos tipos de violencia sobre aquellos que poseen estos rasgos se ven justificados y legitimados socialmente (Belvedere, 2002).

En esta construcción identitaria, como conjunto de prácticas significantes y significativas que dan sentido a las trayectorias personales, familiares, grupales (Arfuch, 2002); cobra gran relevancia el carácter relacional de las identidades, que refiere indiscutiblemente a otros grupos como referencia para definirse y que se comprende como un proceso en construcción dinámica, que busca continuidad en el cambio, como estructurante de la vida y atravesado por un sistema de relaciones de poder donde las identidades son construidas y deconstruidas continuamente (Martín-Baró, 1989; Dobles, 1995).

La identidad para formarse y consolidarse supone un yo y un otro con el cual afirmar su diferencia, reconocer puntos comunes y poder dialogar. Es una construcción continua y abierta, en un doble juego entre la permanencia y el cambio. Como menciona Arfuch (2002), “abierta a la temporalidad, a la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (p.21). La construcción de las identidades en este devenir está atravesada discursivamente, en contiendas de prácticas discursivas como realidades sociales que establecen percepciones y pensamientos, así como experiencias, prácticas y relaciones. Además, las identidades están inmersas en prácticas de diferenciación y distinción entre jerarquías económicas, sociales y políticas que complejizan y particularizan su constitución (Fonseca y Parra, 2020).

En relación con el concepto de identidad personal en la niñez, Yáñez y Capella (2021) resaltan desde un enfoque constructivista, el dinamismo en la construcción del significado entre el sí mismo y el mundo, como parte de los procesos de diferenciación y reconocimiento del sujeto en un contexto sociocultural determinado. Considerando de esta manera la identidad como un constructo intersubjetivo que redefine al sí mismo en cada acción con el mundo y los otros y enfatizando los espacios de interacción tanto con personas significativas como en espacios de socialización educativos, culturales y entre pares.

En los niños y las niñas migrantes este proceso de configuración identitaria conlleva la consideración de otras variables, dinámicas y estructuras que de forma diferencial influyen en esta constitución a partir de los procesos de movilidad. Como menciona Wihstutz (2022), es necesario pensar en las categorías interseccionales y la confluencia en los niveles estructurales, simbólicos y subjetivos. Donde el ámbito institucional, político, jurídico, y económico se entrecruzan con los discursos mediáticos, religiosos, ideológicos y con las prácticas y percepciones de las personas. De esta manera, la incorporación de una mirada interseccional en el análisis de las identidades de la niñez migrante establece el vínculo entre la vida cotidiana y las dimensiones estructurales a nivel macro; como un escenario de cruces entre los marcos nacionales, transnacionales de desigualdad donde se reproducen procesos de género, racialización, explotación, criminalización, adultocentrismo en los espacios de interacción cotidiana.

#### **4.3.1 Identidades nacionales y narrativas**

La migración conlleva inevitablemente a discutir sobre las identidades nacionales, en cuanto configuración de un sentido de pertenencia y de referencia para la definición de un nosotros. Refiere no sólo a un espacio geográficamente delimitado, demarcado a través de fronteras y límites físicos, relacionales, comunicativos y simbólicos. La identidad por su carácter dialógico y relacional es el resultado de las interacciones comunicativas en el transcurso de la vida y los procesos de socialización, en las que se transmiten, expresan, intercambian, construyen mensajes, formas culturales e identidades. (Giménez, 2011). Como destaca Uranga (2022), la comunicación como constitutiva de la producción cultural, hace colectivizar sentidos, concepciones y significaciones, representadas en formas simbólicas en donde se juega la configuración de las identidades.

Para Sandoval (2002), las identidades nacionales pueden definirse como comunidades imaginadas y construidas sobre la base de diferencias y desigualdades. Así, la identidad nacional se constituye como un conjunto que articula el estado, la

nacionalidad y la identidad, asociada al concepto de nación como territorio construido y mantenido simbólicamente a través de los relatos y mitos que sostienen una cultura “unificada y común” que se materializan en pautas, rasgos, códigos simbólicos y culturales que identifican al grupo, le brindan sentido y lo diferencian de otros, es decir, se constituye por medio de procesos de exclusión e inclusión (Alvarado, D y Picado, L., 2013).

En este marco, cuando las narrativas de identidad nacional hegemónica y la legitimidad de las instituciones estatales se debilitan, los imaginarios sobre la migración se incrementan, como una otredad que moviliza las pertenencias. Tomando un lugar de tensión en la construcción de una identidad nacional, más allá de los referentes fijos.

Las identidades nacionales son identidades sociales, se fundan en los códigos compartidos (percepciones, sensibilidades, memoria colectiva común), que permiten reconocer, nombrar, organizar, distinguir en relación de una configuración colectiva de un “nosotros” frente a un “otros”. (Margulis y Urresti, 1999).

De esta manera, la identidad nacional es un constructo social e histórico, ligado a los procesos de consolidación de los estados nacionales y los nacionalismos que comprende tanto un territorio resguardado por fronteras y una comunidad de ciudadanos, bajo un proyecto político de los grupos dominantes de un país. En este sentido, las personas migrantes son excluidas de su participación formal y legítima y ubicadas como ese otro con lo que rechazamos identificamos.

Los discursos oficiales refuerzan ese rechazo por medio de narrativas difundidas por los medios de comunicación que ubican a la población migrante desde la amenaza y el riesgo a la soberanía nacional, convirtiendo a la persona en un sujeto peligroso, con discursos despectivos y de odio cuestionan sus derechos y humanidad. Esa difusión de imaginarios provoca procesos de criminalización de la condición migratoria que incluye a la niñez que se desplaza con su grupo familiar (Ortega, 2014).

Estas narrativas como dispositivos de producción de sentido articulan lo subjetivo y lo social, se configuran desde lo cultural e ideológico, están atravesadas por el poder, el lenguaje y los marcos sociales de reconocimiento o exclusión. Las representaciones forman parte de la construcción de narrativas, en el tanto articulan la relación entre las cosas, los conceptos y los signos dentro del lenguaje y la cultura (Hall, 2010).

Las narrativas y las representaciones sociales se vinculan en la construcción del sentido de la experiencia. Por un lado, se identifican marcos colectivos de significado que se expresan en relatos concretos, los cuales pueden cuestionar o

reproducir dichas configuraciones de significado. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento socialmente elaborado y compartido, es una forma de conocimiento práctico orientado hacia la comunicación, la interpretación y el actuar en el mundo. Participan en la organización de lo simbólico, articulando lo visible y lo invisible, lo dicho y lo silenciado (Jodelet, 1984). Las representaciones sociales contribuyen en la propia construcción de identidades y pertenencias, particularmente en contextos migratorios, se visibilizan desde lógicas contrapuestas de inclusión y exclusión, reconocimiento e invisibilización, donde lo “otro” se codifica a través de estereotipos o imágenes simplificadas.

Desde los aportes de la teoría decolonial en el proceso de construcción identitaria en contextos migratorios, es relevante incluir la categoría del tercer espacio, desarrollada por Homi Bhabha (2002), cuya propuesta incorpora la mezcla, lo híbrido, la enunciación de la diferencia, la creación y reinterpretación de signos y significados permite ver más allá de las convenciones y los marcos sociales preestablecidos en la comprensión de la identidad. Así se establece una ruptura con las dicotomías y los binarismos culturales, dando la posibilidad de la ambivalencia, la construcción de otras realidades (García, 2009).

Para Bhabha (2002), esta configuración de otras realidades surge por y desde la acción de las minorías, desde la cultura como nicho en la construcción de otros discursos y definiciones de la identidad, desde un lugar epistemológico distinto al lugar hegemónico occidental, que implica un posicionamiento ético político y un objetivo social de transformación.

A su vez, Sandoval (2008) plantea el tercer espacio como espacio político que cuestiona y propone retos tanto para las comunidades migrantes como para las comunidades receptoras, en el sentido de desestabilizar el “absolutismo étnico”, rompiendo con los esencialismos y visibilizando las posibilidades de identificación colectiva, acciones culturales, políticas y el ejercicio de la ciudadanía más allá de las fronteras y definiciones de nacionalidad.

En síntesis, el concepto de tercer espacio permite dilucidar un lugar para el cuestionamiento y el cambio social; un espacio para la intersubjetividad, donde negociar y reinterpretar las identidades y crear nuevas narrativas y formas de enunciación.

El tercer espacio permite pensar prácticas comunicativas diversas que cambian nuestras formas de reconocimiento de la diferencia cultural, desde la alteridad sin obviar las desigualdades, en busca de la construcción de identidades desde la dignidad, la alegría y la vida.

La migración cuestiona las identidades nacionales, entendidas como construcciones sociales e históricas que articulan territorio, ciudadanía y pertenencia a partir de narrativas y representaciones que definen un “nosotros” frente a un “otro” (Giménez, 2011; Margulis y Urresti, 1999). En contextos de desplazamiento, los discursos oficiales y mediáticos tienden a criminalizar y estigmatizar a las personas migrantes, incluida la niñez, afectando su reconocimiento social y generando procesos de exclusión (Alvarado y Picado, 2013; Ortega, 2014). Por ello resulta fundamental, considerar las identidades desde las prácticas de hibridación y negociación cultural, que cuestionen las jerarquías hegemónicas, permitan reinterpretar las identidades y faciliten la construcción de nuevas narrativas basadas en la alteridad, el reconocimiento y la inclusión social.

#### **4.3.2 La construcción identitaria, las narrativas y lo transnacional**

En la construcción de las identidades las narrativas permiten reinterpretar las experiencias y comunicar las historias mediante relatos que permiten dar sentido a los acontecimientos de la vida. En los procesos migratorios los relatos ayudan a visibilizar las vivencias personales en relación con los contextos sociales y políticos, articular sus identificaciones, negociar sus sentidos de pertenencia y proyectarse a futuro.

Freydell (2019) retoma las reflexiones de Merleau-Ponty (1994) y Ricoeur (2004) sobre la identidad narrativa, comprendida como una síntesis corporal que da sentido a las experiencias y acciones de los sujetos históricamente situados. La identidad narrativa da cuenta de un proceso constante de construcción de significados en el transcurso de la vida, expresando procesos de pensamiento, lenguaje y estructuración de la realidad. Lo que implica la puesta en marcha de recursos cognitivos y emocionales en las interacciones de las dinámicas sociales. Como parte de la identidad personal permite comprender su expresión como afirmación de una historia particular que le otorga integridad a la existencia subjetiva, como forma expresiva de lo que somos, lo que hemos vivido y la potencialidad de lo que podemos ser.

En el caso de la niñez migrante, esta perspectiva permite entender cómo los niños y niñas articulan sus vivencias, expresan sus reflexiones sobre el mundo del que forman parte y negocian sus identidades. La narrativa, al entrelazar lo permanente y lo cambiante en la dimensión temporal, funciona también como un espacio de intercambio de saberes y de construcción de significados sociales, donde las experiencias migratorias se traducen en relatos que vinculan historia, memoria y pertenencia cultural (Ricoeur, 2004).

Balibar (2006) sostiene que toda identidad es ambigua ya que puede comprenderse desde la multiplicidad de identificaciones y procesos de identificación por los que puede pasar una persona, en un trayecto de construcción identitaria individual y colectiva desigual, inconcluso, inestable, conflictivo dado entre grupos diferentes donde las identidades se mezclan, se traslapan, se acoplan, se negocian y cambian. Las identidades estarían siempre en camino de construcción y reconstrucción entre diversas referencias simbólicas.

Un aporte relevante en el estudio de los procesos migratorios es el concepto de identidad transnacional, entendido como una construcción dinámica que articula subjetividades, identidades y prácticas en el espacio transnacional. Este espacio trasciende las fronteras del estado-nación y permite la circulación de significados, afectos, relaciones, procesos productivos e imaginarios sociales entre el país de origen y el de destino. En este marco se generan negociaciones, resistencias y acomodados en dinámicas de disputa atravesadas por la clase, el género, la etnia y la nacionalidad (Caamaño, 2010).

Hablar de identidad transnacional es reconocer que la migración implica necesariamente una desaparición de los vínculos sociales y afectivos con el lugar de origen, sino que los transforma y los conecta con el país de destino. En ese ir y venir, se movilizan prácticas de sentido y relaciones que atraviesan las fronteras en un espacio liminal, intermedio entre dos realidades que se viven de forma ambigua y contradictoria, donde las relaciones de poder influyen y pueden condicionar la experiencia de movilización y la configuración identitaria.

En el caso de los procesos identitarios en la niñez migrante, estos se articulan en las formas de sostener las redes vinculares, la memoria y los sentidos de pertenencia entre ambos territorios de manera simultánea. Dichos procesos no están exentos de tensiones y ambivalencias, pero incluyen también la posibilidad de simbolizar la experiencia, incorporarla a la propia historia y afrontar las dificultades que esta conlleva.

Así, las identidades son plurales, se definen en función de las adscripciones grupales, pertenencias a colectividades de vida, desde sus espacios vitales de convivencia. En el caso de las migraciones, las identidades confluyen entre los antepasados, el país de origen, el país de residencia, las creencias religiosas, el aspecto laboral, la participación en colectivos, y organizaciones comunitarias, políticas, el género, el sexo, la condición socioeconómica, las costumbres culturales, los intereses sociales, recreativos, entre otras. Las pertenencias simultáneas brindan una identidad particular que va a resaltar según cada contexto.

Además de considerar la multiplicidad de adscripciones identitarias, es importante ver cómo los procesos migratorios pueden dar espacio en la construcción de nuevas formas de subjetividad e identidad social. Hall (1992) retoma el concepto de Laclau (1990) de “dislocación” para discutir sobre la dimensión de las identidades desde la producción de nuevas posibilidades de existencia, nuevos sujetos, nuevas articulaciones. Así, podríamos decir que, en el caso de la migración la identidad se reconstruye generando un cuestionamiento y tensiones sobre las identidades tanto de los que migran como de los que reciben, apelando a la relectura de los imaginarios y las memorias sociales.

Ahora bien, en el contexto actual podemos decir que los referentes tradicionales, institucionales, para la construcción de identidades han cambiado; y ya no hablamos de la definición de una identidad individual, única, inamovible, autocontenida, referida al sujeto de la Ilustración. Ni solamente a la identidad constituida por la interacción entre el sujeto y la sociedad, entre lo personal y lo público, más bien se da paso a la comprensión de una identidad móvil, cambiante, contradictoria, histórica, abierta, ubicada en un mapa social donde existen distintas posiciones de sujeto (Hall, 1992).

En este escenario social y político, la identidad está atravesada por varios discursos dominantes, que se reproducen, difunden y legitiman a través de los medios de comunicación colectiva. Estos medios juegan un papel importante en la discursividad social y la percepción pública sobre las personas migrantes. Los gobiernos, la prensa y las redes sociales construyen y transmiten narrativas determinadas sobre los procesos migratorios y las personas en movilidad, primando relatos que sirven a intereses de grupos con poder económico y político. En este sentido, Van Dijk (2008) señala que los fenómenos de la migración suelen ser cubiertos por los medios desde un enfoque del conflicto, la amenaza y la victimización.

Las narrativas antimigrantes producen, reproducen y legitiman relatos creados por grupos que instrumentalizan a la población migrante para obtener beneficios políticos o económicos. Estas narrativas convierten en chivo expiatorio a la comunidad migrante desviando el foco de atención de las causas de los problemas sociales y personalizando los conflictos hacia la figura del extranjero. Las narrativas permean el modo en que las personas dan sentido a la realidad, sustentan y refuerzan creencias, visiones que en este caso se concretan en situaciones de discriminación, xenofobia y la exclusión.

Estos discursos de odio son reproducidos y fomentados por los medios de comunicación y por figuras gubernamentales que criminalizan y asignan el prejuicio de

carga social o amenaza a la estabilidad y soberanía de la comunidad migrante. Así, en nuestro país la ONU (2023) realizó un estudio sobre discursos de odio y discriminación en las redes sociales y se identificaron 253563 conversaciones xenófobas entre mayo del 2022 y mayo de 2023. Estos mensajes trascienden los espacios virtuales y provocan temor, inseguridad en la población que carga estigmas de criminalidad y responsabilidad por el deterioro de las condiciones de vida, problemáticas económicas y de seguridad, ocultando las causas estructurales de la desigualdad y la pobreza.

Para pensar las narrativas identitarias en el caso de esta investigación y según lo anteriormente mencionado, es importante considerarlas como un constructo intersubjetivo, de carácter relacional y dinámico que conlleva procesos de diferenciación y reconocimiento cambiantes según unas coordenadas de espacio y tiempo determinadas. Tiene que ver múltiples sentidos de pertenencia en la construcción de subjetividades y en el caso de la migración se vincula con las identidades nacionales, así mismo, para este trabajo es fundamental la categoría del tercer espacio y lo transnacional, como lugar sociocultural y político para la configuración de identidades.

#### **4.4 Discriminación, xenofobia y migración**

En la construcción de los relatos sobre migración, la población migrante es protagonista de múltiples prácticas discriminatorias, presentadas bajo diversas manifestaciones, donde las formas de establecer, clasificar, jerarquizar y dar sentidos a las relaciones sociales están permeadas por un discurso de la diferencia traducida en desigualdad, rechazo y violencia.

La mayoría de la población migrante nicaragüense en Costa Rica ha sido objeto de discriminación y de “prejuicios migratorios”, proceso y mecanismo que establece barreras a la integración cultural y social de la población migrante en el país, al negar el acceso a derechos y servicios (salud, educación, empleo, vivienda, reconocimiento intercultural). A su vez, este mecanismo racionaliza la explotación laboral y permite la utilización del migrante como “chivo emisario” al que se culpa por las problemáticas en la sociedad receptora (Dobles et al., 2014, Mármora, 2004, Smith, 2007).

La discriminación social tiene una historia larga se ha sustentado en la desigualdad en el poder, en los recursos y en la valoración diferenciada de los grupos humanos, puede presentarse como discriminación étnica, de género, por segregación espacial, por clase social, exclusiones que se entrecruzan con el racismo y la xenofobia. Podemos definir la discriminación como cualquier forma de distinción,

exclusión o restricción arbitraria que afecte a una persona, por lo general, pero no exclusivamente, por motivo de una característica personal inherente o por su presunta pertenencia a un grupo concreto, con independencia que exista o no alguna justificación para tal medida (ONUSIDA, 2005).

Para Belvedere (2002), la discriminación social consiste en una exclusión social legitimada e institucionalizada, basada en un estereotipo que configura una identidad social a través de rasgos que se adscriben como características negativas. Los procesos de discriminación están íntimamente relacionados con la creación e instalación de estigmas sociales, este es un proceso de devaluación y desacreditación de un individuo ante los ojos de los demás (Goffman, 2001). Según el contexto o la cultura, a determinadas personas se les asignan ciertos rasgos y valores que las llevan a ser consideradas por el resto como indignas, inferiores o deshonrosas.

Por su parte, Bhabha (2002) considera que los estereotipos tienen su base en un discurso racializado con el objetivo de ejercer y justificar el dominio de los “otros” a partir de un proceso de normalización de la desigualdad en los procesos de identidad. Para el autor, el estereotipo está vinculado con lo histórico y con lo fantástico, permite conocer algo de la subjetividad del discurso colonialista, causa ambivalencia, ya que distorsiona la realidad, pero a la vez, establece mecanismos para controlarla, establece fijeza creadas por los “dominadores” sobre la otredad que enmascara la realidad.

En el repertorio de prácticas discriminatorias podemos incluir el hostigamiento, el maltrato, las humillaciones, la segregación, diferencias en el acceso a servicios, derechos en el ámbito laboral, de salud, educativo y cultural, y tratos inhumanos, impidiendo su reconocimiento y libre ejercicio de derechos. Así la discriminación puede ser ejercida desde una persona, colectivo o institución y legitimada por un sistema social hegemónico que necesita de estos procesos para mantener sus privilegios.

La discriminación hacia los niños y las niñas migrantes nicaragüenses se entrecruza por dimensión de género, a través del machismo y el sistema patriarcal; por menosprecio e irrespeto a su edad (adultocentrismo), la xenofobia, sumada a la condición económica de desposesión. La discriminación social comprende un conjunto de percepciones, actitudes y acciones culturalmente condicionadas, negativas orientadas de los grupos dominantes hacia los grupos dominados, donde alguien o un grupo recibe un trato diferencial por una característica adscrita a un agrupamiento social, ya sean rasgos étnicos, culturales, religiosos, sexuales y/ o de género (Dobles et al, 2014).

En cuanto a la xenofobia esta es definida como el rechazo a los extranjeros, basada en la reproducción de estereotipos sobre grupos sociales rechazados en virtud de su condición de diferentes de la cultura "autóctona", más allá de la homogeneidad y la relevancia de la que ésta puede estar revestida en las distintas sociedades (Adaszko y Kornblit, 2008).

Se podría decir que la xenofobia y discriminación hacia los y las migrantes forman parte del racismo cultural, entendido como un sistema de diferenciación social basado en prácticas que excluyen, inferiorizan y menosprecian a las personas migrantes, inicialmente centrados en aspectos fenotípicos, pero que incorporan en su mapa comprensivo otras condiciones sociales, o colectividades de identidad (clase, género, nacionalidad) para establecer desigualdades y naturalizarlas (Cruz, 2011).

El racismo como discurso es una elaboración ideológica excluyente bajo el supuesto de superioridad biológica y cultural de un grupo sobre otro, que incide en la construcción de la subjetividad individual y colectiva y que genera exclusión y negación en el ejercicio de derechos y acceso a espacios, bienes y servicios a grupos y personas consideradas por la cultura dominante como inferiores. En el actual contexto de globalización neoliberal, el discurso racista se evidencia en el trato hacia las personas migrantes principalmente de países pobres, bajo la persistencia de imaginarios neocoloniales.

El racismo se instaura históricamente como forma de exclusión hacia la otredad, desde la representación del otro en cuanto inferior a partir de explicaciones legitimadas por las instancias que detentan el poder económico y político, que elaboran construcciones socioculturales que inicialmente parten de aspectos fenotípicos a significantes vitales de la diferencia. Racismo que, según Wiewiorka (1992), citado por Salgado (2003), puede ser de tipo "excluyente" que implica segregación y exterminio o "dominador" que apela a la adaptación subordinada del otro a los intereses del dominador.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación vamos a abordar las narrativas sobre la discriminación, la xenofobia y el racismo como prácticas, procesos y discursos sociales de exclusión, estigmatización, rechazo y violencia hacia la población migrante, que provocan desigualdades y opresión.

Ante estas prácticas y discursos sociales de exclusión y considerando la agencia, se reconocen también diversas estrategias de afrontamiento que se abordaran a continuación.

#### **4.4.1 Estrategias de afrontamiento**

La migración puede producir un fuerte impacto psicosocial en la población menor de edad, en su vida personal, social y familiar, ya que por lo general los roles a lo interno del núcleo familiar se reconstituyen. Los procesos de desplazamiento humano implican a su vez, procesos de negociación, conflicto y adaptación con los aspectos socioculturales del país destino, que conlleva cambios e impactos tanto a nivel individual como grupal.

A nivel personal, la migración acarrea desarraigo (separación de sus tradiciones culturales), falta de sentido de pertenencia a la comunidad destino y múltiples duelos que pueden generar sentimientos agresivos, depresivos, o trastornos psicosomáticos. Lo anterior tiene implicaciones en la conformación de la identidad sociocultural y los procesos de interacción social, con el grupo familiar, de pares, y de la sociedad que los recibe; así, hay un cruce entre la cultura familiar y la cultura del nuevo país de residencia (Rico, 2000 citado por Castro y Latino, 2007).

Desde los aportes de Grinberg y Gringerg (1996), la experiencia migratoria implica múltiples cambios en el ámbito socioafectivo, remueve ansiedades, miedos y conflictos vinculares, tambalea la confianza básica, la autonomía y el control de sí mismo, lo que puede generar sentimientos de vergüenza, duda y culpa. En este caso, se presentan situaciones en las que la persona es expuesta, señalada y juzgada. Con la migración esta exposición se da al estar en el lugar del otro, lo que puede generar sentimientos de vergüenza al sentirse diferentes versus las posibilidades de acción en cuanto los códigos culturales, el idioma, prevaleciendo situaciones de exclusión.

La vergüenza como categoría analítica y estrategia de afrontamiento también da cuenta de las relaciones sociales de poder y discriminación de grupos empobrecidos, es entendida, como un temor reprimido por determinados modelos y presiones sociales impuestas, que las personas perciben que no pueden cumplir y que cuestionan la legitimidad de su propia biografía, en cuyo opuesto se encontraría el orgullo o la autoestima. La vergüenza opera en forma de silenciamientos de pertenencias, saberes, orígenes, anclados en contextos de estigmatización y o silenciamiento histórico, sostenidos por marcos coloniales de dominación y opresión especialmente hacia las culturas originarias (Martínez, 2011).

Las personas migrantes construyen diversas estrategias para sobrellevar la nueva experiencia, situación que conlleva afrontar pérdidas materiales, simbólicas y afectivas, aprendizajes para manejarse en la sociedad receptora, ansiedades, miedos, duelos, incertidumbres, en fin, una reorganización de reestructuración de su vida en un nuevo contexto (Dobles et al, 2014 y Solís, 2005).

En el marco de las narrativas, las estrategias de afrontamiento migratorio comprenden las acciones que las personas despliegan para reinterpretar y dar sentido

a las experiencias de movilización, en escenarios de discriminación, por medio de la agencia narrativa se posibilita la negociación de significados, la reivindicación identitaria y la construcción de otros sentidos de pertenencia (Ochoa y Calderón, 2023).

Para Solís (2005), las personas migrantes despliegan formas de afrontamiento que ayudan a reducir la complejidad de su nueva situación. Dichas estrategias condicionadas por factores como el contexto cultural, las trayectorias biográficas y los patrones sociales del país de origen, se expresan en prácticas como la conformación de entornos alternativos, la institucionalización de pautas adaptativas, la diferenciación de los planos de la vida cotidiana y la construcción de mecanismos relacionales frente a diversos ámbitos de interacción.

Ante lo dicho, en el marco de esta investigación se contemplarán las estrategias de afrontamiento como aquellos recursos, habilidades y formas de hacer frente a las distintas situaciones y desafíos que conlleva la dinámica migratoria, estas estrategias son particulares según cada contexto, historia personal y familiar, e implican acciones desde el ámbito cognoscitivo, emocional y conductual, de forma personal y colectiva. Además, no se presentan en un vacío sino en el marco de las relaciones sociales, subjetivas e institucionales con sus tensiones, ambigüedades y reconstrucciones.

#### ***4.4.2 Marco jurídico de protección de la niñez migrante en Costa Rica***

A nivel internacional y nacional existe una amplia normativa que resguarda los derechos de la niñez, uno de los elementos articuladores y centrales en este marco jurídico es el interés superior de la niña y del niño (ISDN), como principio que se orienta a priorizar el bienestar de la niñez y la adolescencia ante cualquier otro interés que vaya en su deterioro. Así, se insta a la promoción, defensa y exigibilidad de derechos que se traduzcan en legislaciones, planes, políticas y programas para la atención de las personas menores de edad (Vicente et al., 2021).

En este marco, resalta la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (CDN) en 1989, donde se propicia la protección integral colocando a la niñez como sujeto de derechos. De acuerdo con la UNICEF (2006), la CDN estipula una serie de acuerdos y compromisos que adquieren los Estados Parte para asegurar la protección de la niñez sin distinción de su nacionalidad, opinión política, posición económica, entre otras. Barrantes (2017) menciona que, en el reconocimiento y validación de los derechos humanos de la niñez migrante, la CDN determina tres derechos base: la norma del interés superior, la no discriminación y la participación, como garantes del

desarrollo de la niñez. En este sentido, se reafirma la necesidad de incluir el punto de vista de la infancia en cuanto a su trayectoria y vivencia migratoria, impulsando la integración de sus opiniones y percepciones desde el protagonismo de sus narrativas de movilidad.

En nuestro país, el interés superior del niño y la niña se relaciona con otras normativas como el Código de la Niñez y la Adolescencia No.7739; la Ley N. 7648 Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia de 1996; la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2024-2036; la Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación Racial y Xenofobia 2014-2025; el Plan Nacional de Integración para Costa Rica (PNICR) 2023-2027, relacionando el principio ISDI con los principios de no discriminación, desarrollo, participación, autonomía progresiva, y respeto a su opinión, generando espacios para una adecuada validación de los derechos de la niñez migrante.

En la legislación nacional, el Código de la Niñez y la Adolescencia señala que en nuestro país las personas menores de edad tienen los mismos derechos, sin distinción alguna, independientemente de la etnia, la cultura el género, el idioma, la religión la ideología, la nacionalidad, o cualquier otra condición propia de su padre, madre, representantes legales o personas encargadas. Los derechos y las garantías de este grupo son de interés público, irrenunciables e intransigibles (Asamblea Legislativa, 1998).

Por otra parte, con respecto a los desplazamientos forzados a nivel internacional se cuenta con la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y el Protocolo de 1967, tratado que rige sobre la protección de las personas que se han visto forzadas a huir de sus países de origen debido a fundados temores de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social o por opiniones políticas, no puede o no quiere regresar a su país de origen. A nivel nacional, la Ley General de Migración y Extranjería (2009) y el Reglamento de Personas Refugiadas (2011) regulan la normativa sobre la condición de refugio, el proceso de solicitud de dicha condición y los derechos y deberes de las personas solicitantes de refugio y refugiadas en el país.

La Ley General de Migración y Extranjería (2009) define que una persona refugiada es aquella que se ha visto obligada a abandonar su país debido a fundados temores de persecución por motivos de su raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social, opiniones políticas o género y no quieren o no pueden acogerse a la protección de su país de origen (Art.106).

En términos jurídicos, la persona refugiada refiere a un estatus otorgado a las personas migrantes que atraviesan las fronteras en busca de protección internacional

según los motivos señalados en la Convención de 1951, la condición de refugio es declaratoria, sin embargo, el reconocimiento formal en el país destino depende de la valoración que realizan las autoridades estatales. Ahora bien, para esta investigación es importante el reconocimiento de la migración forzada más allá de la definición normativa, como expresión de estructuras y mecanismos de violencia que provocan desigualdades y expulsiones contra la población que busca y tiene el derecho a vivir una vida digna.

La migración forzada en nuestras sociedades latinoamericanas, como menciona Varela (2015) están regidas por “necropolíticas”, desplazamientos de poblaciones amenazadas por la violencia, el despojo y el abandono institucional, donde tanto los gobiernos como los grupos del crimen organizado y los dueños de proyectos extractivos mantienen pactos orientados por las lógicas del mercado y menosprecio a la vida. Así, los Estados dejan su rol de garantes de una sociedad de bienestar y por el contrario están marcados por la corrupción, la impunidad, la desigualdad, la omisión y el descrédito de las violaciones de los derechos humanos, que sufren cotidianamente las poblaciones consideradas como “desechables”.

En este sentido, la presente investigación se centra en las narrativas de la niñez migrante forzada en un sentido amplio, más allá de una categorización o definición jurídica que restringe la responsabilidad de protección. La migración forzada se entiende como un desplazamiento generado por situaciones de vulnerabilidad estructurales, inscritas en un sistema social caracterizado por violencias, lógicas de control, marginación, empobrecimiento y exclusión sistemática.

## 5. Planteamiento del problema

La niñez en los procesos migratorios es una realidad que va en aumento, según la ACNUR (2025) a finales del 2024 el 40% de la población desplazada por la fuerza a nivel mundial son niños, niñas y personas adolescentes; es decir, más de 49 millones de personas menores de edad son refugiadas, solicitantes de asilo, personas desplazadas internas y otras personas que necesitan protección internacional. UNICEF (2024) calcula que casi 4.500 niños, niñas y adolescentes no acompañados o separados han atravesado el Darién durante el 2024, además señala que en la región Latinoamericana y el Caribe una de cada cuatro personas migrantes es menor de edad, siendo los niños y niñas menores de 11 años el grupo mayoritario, quienes se movilizan principalmente por desplazamientos interno, violencia armada y crisis climáticas.

Dadas las condiciones socioeconómicas de desigualdad, un gran porcentaje de personas migrantes no cuenta con los requisitos de documentación, requisitos administrativos de los países destino, ni los recursos para solventar el viaje en transportes y vías oficiales y seguras para realizar un desplazamiento regular. Por estos motivos, utilizan rutas peligrosas que les expone a múltiples riesgos (UNICEF, 2023).

En este sentido, cabe señalar que la migración de personas menores de edad que se realiza de forma indocumentada conlleva una mayor exposición de situaciones de peligro y vulnerabilidad que puedan poner en peligro su integridad, con mayores posibilidades de ser víctimas de redes organizadas de trata de personas, explotación laboral, sexual o tráfico.

Hay diversos factores que pueden influir en la experiencia migratoria de los niños y niñas, como elementos vinculados a las políticas públicas, marcos jurídicos y de gestión migratoria, características del trayecto migratorio, barreras institucionales para el acceso a derecho, prácticas de xenofobia y discriminación, redes y recursos de apoyo disponibles.

Dado lo anterior, resulta necesario señalar la importancia de particularizar las vivencias, necesidades, demandas y potencialidades de los niños y niñas migrantes. De forma tal, que se dé lugar a las narrativas sobre la experiencia migratoria de los niños y las niñas, considerando su diversidad, su capacidad de agencia, los significados de las experiencias de desplazamiento y la configuración de las identidades. Así, en el ámbito de la comunicación, las narrativas que construyen los

niños y las niñas migrantes darían un aporte particular en la comprensión y producción de sentidos sobre las realidades migratorias en el país.

Por tanto, esta investigación plantea las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las narrativas que construyen los niños y las niñas migrantes sobre su proceso de movilización en Costa Rica?
- ¿Cómo influye la experiencia migratoria de las y los niños en las narrativas sobre sus espacios cotidianos de interacción, en sus procesos identitarios y en las relaciones sociales en Costa Rica?
- ¿De qué manera es narrada la experiencia migratoria, qué se recuerda, qué se enfatiza de la vivencia, cuáles obstáculos, recursos, emociones se identifican?
- ¿Qué lugar tiene la discriminación en las narrativas cotidianas de niños, niñas migrantes nicaragüenses y cuáles estrategias y formas de afrontamiento se identifican en los relatos narrados por ellos y ellas?

## 6. Objetivo general

Analizar las narrativas sobre la vivencia migratoria en niños y niñas nicaragüenses migrantes y/o en condición de refugio, con el fin de identificar significados, relatos de identidad y las estrategias utilizadas ante la discriminación.

Como objetivos específicos se formulan:

1. Identificar los significados que otorgan los y las niñas migrantes y refugiados en los relatos sobre su trayectoria migratoria en Costa Rica.
2. Reconocer en las narrativas los procesos de construcción de identidades personales y colectivas, que elaboran las y los niños migrantes y refugiados en el país.
3. Analizar desde las narrativas las formas de afrontamiento y resistencia cotidiana que construyen los niños y niñas migrantes y refugiados ante situaciones de discriminación.

## **7. Marco contextual**

### **7.1. Perspectiva situada de la niñez migrante en Centroamérica y Costa Rica**

En el presente capítulo se organiza en dos bloques de discusión, por un lado, se delimitan las particularidades de la niñez latinoamericana en su condición de población en movilidad en la región centroamericana y específicamente en Costa Rica, desde una perspectiva de derechos humanos, protección integral y capacidad de agencia y, por último, se presentan las coordenadas del territorio donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

#### **7.1.1 Especificidad de la niñez migrante latinoamericana**

Para esta investigación se consideró importante particularizar las características de los procesos de movilización de la niñez migrante latinoamericana, dado su rol como actor dentro de los procesos migratorios en la región, de modo que es necesario incluir en el análisis las causas que impulsan el desplazamiento, las trayectorias en los lugares de tránsito y destino, las dinámicas y modalidades en que se realiza el movimiento migratorio y la conformación en estructuras familiares transnacionales.

La niñez migrante como grupo diverso comprende a quienes son parte de movilizaciones familiares, filiaciones transnacionales, configuraciones binacionales surgidas de procesos de nacimiento en los países de tránsito o destino, desplazamientos vinculados a la búsqueda de oportunidades de estudio, laborales, el desplazamiento como forma de escapar de la violencia de género, de grupos delincuenciales y estatal (Acuña, 2010; Varela, 2015).

De esta forma, pensar la especificidad de un abordaje metodológico en la investigación con niñez, implica situar las coordenadas de tiempo, territorio y las posiciones determinadas que ocupan los niños y las niñas en las dinámicas migratorias. Como menciona Acuña (2006), es necesario visualizar aproximaciones creativas, flexibles y rigurosas que nos permitan entender las condiciones específicas de la niñez en situaciones de migración. Al situar a la niñez en contextos precisos, identificamos los ordenamientos sociales, de género, raciales y generacionales que dan cuenta de las experiencias concretas de vida y en consecuencia la elección de enfoques y métodos situados, evitando caer en modelos epistemológicos y metodológicos universalistas (Amador-Baquiro y García, 2021; Pavez y Sepúlveda, 2019; Rovetta, 2017).

Los cambios en las dinámicas y patrones migratorios dan cuenta del incremento de la niñez en los procesos de movilidad humana, en el caso centroamericano vinculado a los rasgos expulsivos de sus contextos de origen, caracterizados por la multiplicidad de violencias, las desigualdades sociales, contextos de inseguridad y criminalidad, como también a proyectos familiares y personales relacionados con la procura de mejorar condiciones de vida y o proyectos de reunificación familiar.

Así, en nuestra región se identifican dos grandes dinámicas de movilidad intraregional, a saber, el patrón sur-sur donde predomina el flujo desde Nicaragua hacia Costa Rica y el movimiento migratorio sur- norte, que va desde el territorio entre Colombia y Panamá atravesando la selva del Darién; con procesos de estadía temporal en Costa Rica y el paso por el norte de Centroamérica y México como ruta hacia Estados Unidos.

En la ruta sur-sur es necesario comprender las movilizaciones de personas nicaragüenses hacia Costa Rica, identificando las causas de estos desplazamientos, como son las dinámicas sociopolíticas relacionadas con acciones represivas y violatorias de los derechos humanos bajo el mandato de Ortega-Murillo, las crisis socioeconómicas, el desempleo y deterioro en las condiciones de vida, que han generado la salida forzada de miles de personas que buscan salvaguardar y mejorar sus condiciones de vida, siendo Costa Rica uno de los principales países receptores de personas nicaragüenses incluyendo personas solicitantes de refugio y refugiadas.

Se calcula que en el país habitan aproximadamente 400.000 personas nicaragüenses, lo que representa el 65% del total de la población migrante en Costa Rica, además, es de resaltar, el aumento de solicitudes del Mecanismo de Protección Internacional de Refugio, donde al 2023 se habían recibido 192.446 solicitudes de asilo de personas nicaragüenses (DGME, 2023). La situación migratoria irregular es un reto para el acceso a derechos y la integración de personas migrantes, se estima que hay entre 100000 y 200000 personas en esta condición, de las cuales el 87 % corresponde a personas nicaragüenses (PADF et al, 2022).

Las salidas forzadas de grupos familiares y particularmente desde el conflicto sociopolítico nicaragüense del 2018 ha provocado un incremento en movilidad infantil, buscando seguridad, protección, acceso a la educación y a servicios básicos y que tiene el desafío de la separación familiar, dificultades administrativas que limitan el acceso a derechos y situaciones de discriminación institucional y social (Hidalgo, 2024).

Por otro lado, en el camino migratorio sur- norte, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023) indica que para agosto 2023 se registraron 60,000

mil niños que habían atravesado el Darién. El incremento en el tránsito migratorio es una tendencia, para el 2023 se registraron aproximadamente 479000 personas atravesando por Costa Rica, personas con necesidades de atención humanitaria y protección, particularmente personas menores de edad y mujeres, donde se distingue que 1 de cada 3 personas migrantes en tránsito son niños, niñas y adolescentes (Nuñez, 2023). En el caso de Guatemala se identificó una llegada de 105000 personas migrantes entre abril y septiembre de 2023, donde el 70% de las mujeres entrevistadas por la UNICEF viajaban con personas menores de edad (UNICEF, 2023).

Estos niños y niñas y sus familias huyen de los conflictos y persecución política, la violencia, la pobreza y el mal funcionamiento de las instituciones estatales y buscan protección y mejores oportunidades para una vida digna. Esta situación plantea diversos retos a nivel de políticas nacionales y respuestas humanitarias en la región, tanto en países de origen, tránsito y destino (UNICEF, 2023).

El aumento de la movilidad de niños y niñas despierta diversas alertas en cuanto las condiciones de vulnerabilidad y riesgo, particularmente en el paso por rutas irregulares, donde por falta de recursos económicos se dificulta el acceso a la documentación de viaje para un paso fronterizo regular y el acceso a un medio de transporte seguro. Las travesías migratorias en la región conllevan largas jornadas de caminatas por territorios cooptados por grupos armados y delincuenciales, posibilidades de contraer enfermedades, de sufrir deshidratación o de tener accidentes por la densidad geográfica de los lugares de tránsito. Así, para el año 2022, UNICEF (2023) contabilizó al menos 92 personas menores de edad que perdieron la vida o desaparecieron durante el trayecto migratorio en la región latinoamericana.

De este modo, se identifica como una situación crítica de la niñez, la actual dinámica de tránsito migratorio en condición de irregularidad, en algunos casos de forma no acompañada; donde se atraviesan rutas peligrosas y la exposición a diversos riesgos como, accidentes, violencia sexual, abuso físico y emocional, trata de personas, explotación laboral, desaparición, entre otros. A propósito del incremento de la migración infantil y las rutas de ingreso irregular, entre el 2021 y 2022 la OIM (2024) realizó un estudio con personas nicaragüenses e identificó que durante ese periodo de las 7263 encuestadas, el 87% ingresó por un puesto fronterizo no autorizado y del total de la población participante en la investigación 1554 eran personas menores de edad.

En estos contextos de desplazamiento forzado, es común la separación y fragmentación de las familias, ya que por lo general las personas cuidadoras salen en

búsqueda de protección o mejores oportunidades y la niñez permanece en el país origen o bien, se ven forzados a viajar solos o con personas adultas con quien no tienen parentesco, lo que se conoce como niñez separada y no acompañada.

En Costa Rica, uno de los retos identificados por el Comité de los Derechos del Niño (2020) para la niñez migrante, es la adopción de medidas especiales de protección que incluyan en la política migratoria protocolos para su acceso a la documentación, como parte de su derecho a la identidad, a la regularización migratoria y acceso a otros servicios y derechos.

Así, en el 2021 se implementó una categoría especial para personas estudiantes extranjeras; como elemento fundamental para el acceso a la regularización migratoria y al acceso a un documento de identidad, que, a su vez, resguarden otros derechos para garantizar el interés superior del niño. Según los datos de UNICEF (2021), se calculaba que más de 21000 de las 50000 personas extranjeras matriculadas en el sistema de educación pública no contaban con un documento de identidad, de ellas el 79% provienen de Nicaragua. Para el 2022, se evidenció un aumento en la población extranjera inserta en el sistema educativo, calculado en setenta mil niños, niñas y adolescentes, de los cuales aproximadamente 23.000 no tienen documentos (Mora, 2022).

Además, existen otros retos para la población migrante nicaragüense en el país, donde se destaca la precariedad laboral en los ámbitos de trabajo agrícola, doméstico y de la construcción, que se refleja en el incumplimiento de derechos a la salud, a un salario digno, que permita el acceso a la atención médica y a la alimentación digna. En esta línea, se identifica que la tasa de informalidad laboral para el año 2023 fue del 54% para personas migrantes (INEC, 2023). El trabajo informal implica no contar con protección social y laboral, es decir, no se cuenta con un contrato de trabajo, con el cumplimiento de una jornada horaria establecida, con un salario mínimo, con seguro social- médico, con prestaciones laborales. De esta manera, se visibiliza como la informalidad y precariedad en el ámbito del trabajo, es determinante de la vulnerabilidad social en la población migrante, donde la explotación laboral de personas en movilidad es un fenómeno transnacional y mundial, ligado a procesos de desposesión, expulsión, atracción e inserción en mercados de trabajo en condiciones de irregularidad que lucran con las necesidades y vulnerabilidades de la población migrante.

En América Latina, se suma la interacción de las condiciones de vulnerabilidad social, exclusión, capacidad y exposición a eventos peligrosos debido a los procesos de degradación, devastación ambiental, sequías, inundaciones y desastres climáticos que inducen al incremento de los desplazamientos de la población tanto a lo interno

de los países como a nivel internacional. Según el Informe del Banco Mundial, *Groundswell: Prepararse para las migraciones internas provocadas por impactos climáticos*, las proyecciones globales indican que para 2050 las movilizaciones forzadas oscilan entre los 140 y los 1200 millones de personas desplazadas a nivel mundial, en el caso de Latinoamérica se calcula que serían 17 millones de personas migrantes “climáticas” (Mijangos, 2023).

En Costa Rica, por ejemplo, durante el 2020 en la temporada de huracanes con *Eta* se produjo el desplazamiento interno de 2056 personas, lo que movilizó la infraestructura institucional para la gestión del riesgo y atención a los desastres, donde cabe mencionar hay una incorporación expresa a contemplar las necesidades de la población migrante (DGME, 2023).

En nuestro país, como indica Hidalgo (2024), hay aproximadamente 75.000 niños y niñas de nacionalidad nicaragüense, representando el 8 % del total de la población infantil, un 35% se encuentra en San José en la gran área metropolitana. Un 65% de hogares integrados por niñez migrante se encuentra por debajo de la línea de pobreza y el 45% carece de acceso adecuado a servicios de agua potable y saneamiento (INEC, 2023). Se identifican grandes brechas y disparidades entre las condiciones de empleo, educación, vivienda y pobreza entre la población costarricense y nicaragüense, para el año 2023 se encontró que la tasa de pobreza extrema en hogares nicaragüenses fue de 9.5% comparada con un 5.6% en hogares costarricense (Intertextual, s.f.). La pobreza crónica nos indica que no hay un ingreso suficiente para satisfacer el consumo de bienes y servicios básicos, lo que empuja a situaciones de empleo informal, autoempleo, ausencia de garantías sociales, riesgos de explotación laboral y posiblemente condiciones de hacinamiento habitacional, situaciones de vulnerabilidad en los hogares con población migrante nicaragüense (Hernández, 2022).

Referente a las condiciones de alojamiento, para el 2022, tras una encuesta realizada por ACNUR a personas solicitantes de refugio y refugiadas venezolanas sobre el estado de la vivienda, se encontró que solo el 67% de los hogares tienen abastecimiento de agua por más de dos horas al día (ACNUR, 2022). Esta situación de acceso a una vivienda digna y saneamiento se ha identificado como problemática también en la población migrante de nacionalidad nicaragüense, donde tras un estudio desarrollado por el IFAM y la OIM, se determinó que un 63% de las personas migrantes encuestadas habita viviendas en condiciones negativas, 39% indica vivir en condiciones incómodas y un 24% en malas condiciones (OIM, 2019).

La condición de pobreza impacta mayoritariamente a la población migrante y de ésta a las mujeres, lo que se entrelaza al proceso de feminización de las

migraciones nicaragüenses desde del 2000, situación que refleja la crisis económica, social, política, de inseguridad, de violencia política y de género (Fernández et al, 2023). Esta situación de desigualdad conlleva un encadenamiento de carencias y factores de riesgo que genera efectos negativos en el bienestar integral de los niños y las niñas migrantes, limitan un desarrollo óptimo a nivel emocional, social y físico; pone en riesgo su acceso a la salud y a la educación, ya que la exclusión económica y social puede provocar deserción educativa.

Es relevante mencionar que actualmente, la educación pública atraviesa un proceso de desfinanciamiento, con reducciones presupuestarias que afectan la calidad, pertinencia y cobertura educativa, se reducen de esta manera los apoyos brindados por los programas que buscan la equidad e inclusividad, a través de la asistencia, protección y apoyo socioeconómico y psicosocial, en los ámbitos del cuidado, becas, comedores y transportes escolares.

Chaverri (2023) alerta sobre la actual crisis educativa, donde las políticas de recorte en la inversión social acentúan las brechas e inequidades y vulnerabilizan a más del 40% de estudiantes de entre 4 y 18 años, la inversión en educación que por mandato constitucional debería ser de al menos un 8% del PIB, se redujo a un 5,9% para 2023 y a un 5,2% en el 2024. Estas reducciones presupuestarias perjudican directamente a los y las estudiantes con menos ingresos y en condición de pobreza, contrayendo los programas que buscan promover el acceso y la permanencia educativa se incrementa el rezago y la calidad de un derecho fundamental en el desarrollo humano y social.

El reconocimiento de las causas del éxodo forzado dirige la mirada a visibilizar las necesidades de protección y atención de las personas menores de edad amparadas en las normativas internacionales como el interés superior del niño-a, pero sin dejar de lado, las condiciones que provocan esos desplazamientos y las responsabilidades estatales que los originan. Con el fin de no caer en narrativas que instrumentalizan y mediatizan la “crisis de las personas menores migrantes” que focalizan en las personas cuidadoras la responsabilidad de su situación de vulnerabilidad y esconde la precarización de la vida, los intereses y políticas migratorias de criminalización y externalización fronteriza.

De acuerdo con lo anterior, la especificidad de la niñez migrante latinoamericana está atravesada por procesos de desplazamiento forzado, provocados por problemas estructurales de exclusión, desigualdad, pobreza y otras formas de violencia institucional, del crimen organizado y de género. Situaciones desatendidas por los Estados o intervenidas por intereses corporativos y privados, dinámicas que profundizan procesos de corrupción, impunidad y abordajes donde

prima el enfoque de la migración como problema de seguridad nacional versus la protección de la vida y el respeto a los derechos humanos.

### **7.1.2 De Nicaragua al Sur: Desamparados como Cantón y Comunidad Migrante**

Desamparados es el tercer cantón de San José, ubicado hacia el sur del Gran Área Metropolitana, se caracteriza por su alta densidad poblacional, grandes proporciones de terreno urbanizado, viviendas en asentamientos informales y por la recepción de población migrante de zonas rurales del país y de otras nacionalidades, cuenta con 208.411 habitantes de los cuales aproximadamente un 9% representa población migrante.

La mayoría de la población se concentra en edades laborales entre los 15 y 64 años, predomina una representación mayoritaria de mujeres y de personas de nacionalidad nicaragüense en los distritos prioritarios del cantón, como son Desamparados, San Rafael Arriba, San Rafael Abajo, San Juan de Dios, Patarrá y Los Guido. Además, en este estudio el 39% de las personas migrantes que indican estar laborando por cuenta propia, en una empresa privada o en trabajo doméstico, reportan trabajar en el mismo cantón de residencia, esto por motivos de costos y tiempo que implica movilizarse hacia otras zonas y por la cercanía a centros de empleo en el cantón (OIM, 2023).

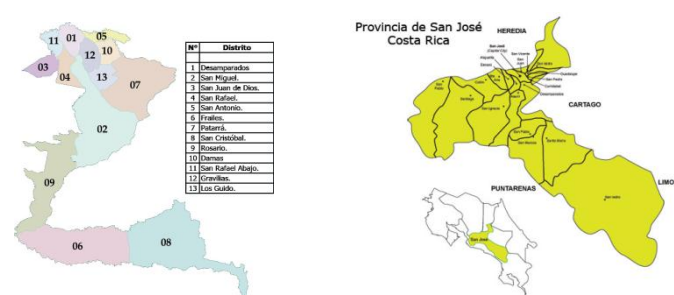
Los Guido se conformó como el distrito número 13 de Desamparados en el 2003 por medio de un decreto ejecutivo, previamente era considerado un asentamiento integrado por familias provenientes de Patarrá, otras localidades del país y personas migrantes, durante los años ochenta con la iniciativa de la Ley del Bono de Familia en la administración de Arias Sánchez, se fueron construyendo casas prefabricadas, ampliando la comunidad y mejorando la infraestructura y el acceso a bienes y servicios, como centros educativos, alumbrado público, servicios de salud y variedad de comercios (Municipalidad de Desamparados, s.f.). Actualmente Los Guido tiene 32, 367 habitantes, representando el 12, 7% de la población total del cantón, siendo el tercer distrito con mayor población de Desamparados (INEC, 2023).

Según los datos encontrados en el estudio sobre el perfil de la población migrante en Desamparados (OIM, 2023), en San Rafael Arriba de Desamparados y en Los Guido, se calcula que habitan 2000 y 2.962 personas migrantes respectivamente, en su mayoría conviven en grupos familiares, con tendencia a aumentar la cantidad de integrantes por las redes familiares, e hijos-as que

mayormente nacen en Costa Rica, conformando familias binacionales. En lo referente a la población infantil migrante, se señala que es difícil determinar si son personas menores de edad migrantes o nacionales, ya que principalmente la información refiere a las matrículas realizadas en los centros educativos y se cree que no llega al 5% del total. Lo anterior dado que muchos niños y niñas nacieron en el país y son costarricenses y otro porcentaje se encuentra en proceso de regularización.

**Figura 1.**

*Mapa Desamparados*



Nota. Mapas del cantón de Desamparados. Tomado de (Wikipedia, 2025)

A partir de los datos expuestos con anterioridad, se reconoce como el cantón de Desamparados se distingue por contar con una significativa población migrante, principalmente de origen nicaragüense. Esto fue un factor importante, al considerarlo uno de los espacios de San José donde residen comúnmente niños y niñas migrantes. Así mismo, la convocatoria para el trabajo de campo se hizo finalmente a través de personas vinculadas al trabajo con población migrante en espacios educativos y de organización comunitaria, quienes facilitaron los contactos y el espacio para la realización de los talleres.

De esta manera, el trabajo de campo se desarrolló en Los Guido de Desamparados (2 sesiones) con la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses y en la Escuela Edwin Porras (6 sesiones<sup>3</sup>).

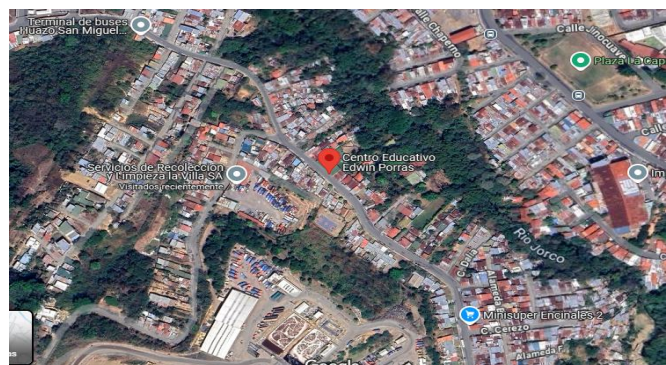
<sup>3</sup> En el capítulo correspondiente a la estrategia metodológica, específicamente en la sección dedicada al procedimiento de selección y convocatoria, se expone detalladamente el proceso mediante el cual se llevó a cabo la convocatoria, así como las dificultades que surgieron durante su implementación.

Este centro educativo se ubica entre San Miguel de Desamparados y el cantón de Aserrí, específicamente en Calle Lajas, de la última parada de autobuses de El Huazo 75 metros al sur, cercana a los ríos Cañas y Jorco. Es importante indicar que no hay mucha claridad si el Huazo pertenece a Salitrillos de Aserrí o a San Rafael de Desamparados, ya que el acceso a la comunidad se realiza por Desamparados y en los documentos revisados aparecen indistintamente.

A continuación, se presentan algunas fotografías del Huazo y de la fachada del centro educativo, con el fin de ofrecer una referencia visual del entorno en el que se desarrolló el trabajo de campo.

## Figura 2.

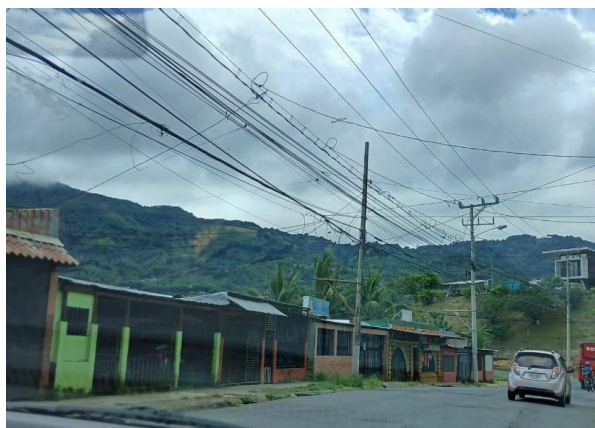
### *El Huazo*



Nota. Mapas de las comunidades de Los Guido y El Huazo de Desamparados. Tomado de [Google Maps, 2025].

## Figura 3.

### *Fotografías de la escuela y el barrio El Huazo*



Nota. Entrada del Centro educativo y calle principal del Huazo. [Fotografía] Elaboración propia.

Por otro lado, cabe mencionar, que el centro educativo se encuentra a una distancia de aproximadamente 400 metros del relleno sanitario El Huazo, el cual ha tenido notoriedad dada la problemática ambiental que representa en la comunidad.

Para trasladarse a la Escuela las vías de acceso son por la ruta de San Miguel de Desamparados, ubicada a 5 kilómetros de San José, o por San Rafael Arriba de Desamparados. Además, la escuela se encuentra en un terreno quebrado y zona de riesgo de deslizamiento, en relación con esto en el 2016 la Sala IV resolvió un recurso a favor de los estudiantes para mejorar las condiciones de infraestructura, electricidad y hacinamiento de la institución educativa.

Es importante mencionar, que la comunidad no cuenta con espacios o parques recreativos o deportivos cerca de la Escuela, salvo, el Parque Lajas, se identifican situaciones inconvenientes con el agua y con los malos olores, situaciones de inseguridad, delincuencia y violencia. Situaciones que el grupo de niños y niñas participantes mencionaron durante las sesiones de taller.

La Escuela Edwin Porras Ulloa pertenece al circuito escolar 2 de Desamparados, fue fundada en 1983, cuenta con un total de 353 estudiantes entre primero y segundo ciclo, 35 son estudiantes migrantes, entre solicitantes de refugio, otras categorías migratorias y niños y niñas de familias nicaragüenses pero que nacieron en Costa Rica (psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024) Es un centro educativo de atención prioritaria, por lo que cuenta con un equipo interdisciplinario, conformado por una trabajadora social, una psicóloga y una orientadora, esto como parte del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (PROMECUM). La institución tiene como misión ser el “Centro Educativo comprometido con la formación integral y eficiente de las personas para potencializar habilidades, destrezas y actividades mediante una enseñanza dinámica e inclusiva con servicios de calidad”.

Así mismo, la escuela integra programas y protocolos impulsados por el MEP para la inclusión educativa y el fortalecimiento integral de la población estudiantil (Aulas de escucha). También, por medio de espacios de diagnósticos de necesidades se realizan referencias y gestiones interinstitucionales que brindan un acompañamiento integral.

## **8. Estrategia metodológica**

En este apartado se presentan las orientaciones metodológicas del trabajo de campo, así como las vicisitudes y cambios realizados en el desarrollo del proceso, reflexiones sobre el quehacer de la investigación con niños y niñas y de los espacios educativos y comunitarios donde se llevó a cabo el estudio. El capítulo contiene los siguientes elementos: descripción del enfoque metodológico elegido para el trabajo con niños y niñas, la estrategia para la selección de las personas participantes, la descripción de la población participante, las técnicas utilizadas, los métodos de análisis y los mecanismos éticos para la protección de las personas participantes.

### **8.1. Enfoque cualitativo**

Investigar con niñas y niños llevó a inclinarse por una propuesta cualitativa, que desde el marco de los estudios narrativos permitiera dar cuenta de la vivencia y los sentidos que otorgan niños y niñas migrantes sobre su trayectoria y experiencia en el país. La propuesta procuró una aproximación a la experiencia de un grupo de población que, por lo general, en la temática migratoria, es abordado de forma tangencial y/ o desde los relatos y discursos que enuncia la población adulta y las instituciones sobre las necesidades y soluciones para la niñez migrante.

El enfoque cualitativo permite acercarse a las particulares percepciones, interpretaciones y sentires sobre el mundo que realizan las personas en sus espacios cotidianos de interacción, enfatizando las subjetividades y la particularidad de las historias y sus actores sociales, versus la búsqueda de homogeneización o los discursos únicos (Dobles,2018).

De esta forma, esta investigación no buscaba encontrar la verdad, objetiva y única, sino, aproximarse de forma cualitativa y descriptiva a los procesos de comunicación, los relatos sobre las vivencias y las opiniones de las personas participantes sobre su realidad (Valles, 1999). En este sentido, el interés fue conocer el significado del proceso migratorio para un grupo de niños y niñas migrantes nicaragüenses insertos en el sistema educativo, como un espacio cotidiano y seguro para ellos y ellas y considerando el momento histórico actual, marcado por procesos de desplazamiento forzado de la población nicaragüense hacia Costa Rica, constituido por los conflictos sociopolíticos y crisis socioeconómicas.

Desde este enfoque, la inclusión de los niños y niñas se centra en su participación como sujetos sociales con agencia y voz propia, reconociendo sus opiniones, ideas, experiencias, formas de relacionarse y sus capacidades de reflexionar sobre sus vivencias, en lo particular relacionado con su trayectoria

migratoria. La participación de las niñas y los niños fue vista desde su protagonismo y por ende conlleva optar por estrategias metodológicas y técnicas que consideraron el desarrollo psicosocial, moral y cognitivo de éstos. De aquí, se desprende que las estrategias lúdicas, participativas y de escucha sean consideradas acertadas para el trabajo con esta población, como son el dispositivo del taller, las cartografías y las entrevistas (Acherbo, 2014; Barcala et al 2021; Gómez, 2015), ya que fomentan la creatividad, la disposición a la expresión y el compartir.

La utilización de estos dispositivos metodológicos, convocan a ubicarse y reconocer las particularidades del otro, es decir, a salir de la comodidad de lo conocido, lo rutinario para disponerse a construir desde la escucha y las necesidades de la diversidad y la otredad, así como menciona Chamberlain (2012, citado por Schongut. 2015) es importante tener la precaución de no caer en el uso de metodologías estandarizadas o rígidas y por el contrario movernos a la construcción de técnicas que sean accesibles para los niños y las niñas.

En concordancia con este planteamiento, en el transcurso de las sesiones se fueron valorando la inclusión de diversos materiales, dinámicas y recursos en un principio no estuvieron contemplados, como fue la utilización de la pintura en canva, la arcilla y la elaboración del teatrino como herramientas para facilitar la expresión y elaboración de relatos de los niños y las niñas.

Los niños y las niñas fueron consideradas desde su capacidad de agencia buscando en el proceso de investigación facilitar espacios de co-construcción del conocimiento, desde la ética, el saber situado y de la reflexividad colectiva, con el fin de no caer ni en el extractivismo cognitivo de grupos subalternos (Simpson y Klein, 2017) ni en la injusticia testimonial (Fricker, 2017). Con el fin de posicionar el principio de reciprocidad, los procesos de legitimación y credibilidad de la palabra y la politización de los procesos de investigación desde un enfoque comprometido y decolonial.

Lo anterior lleva a pensar en el tejido que entrelaza la propuesta epistemológica, metodológica y ética en la propuesta de investigación con niños y niñas, y por ende comprender el rol de la persona investigadora como facilitadora de procesos y de promotora de la dinámica del juego, como un espacio para la imaginación, lo simbólico, lo creativo y lo relacional. Así, Gómez (2015) destaca como las capacidades de la persona investigadora para construir y promover las relaciones de seguridad que favorezcan la exploración y una actitud de comprensión desde la curiosidad mutua en un marco de encuentro, sin olvidar el registro autoconsciente de lo que también se moviliza en la persona que investiga, sus propias experiencias e interpretaciones como parte integrante del análisis.

En este sentido, en los espacios se procuró generar un ambiente de confianza, respeto y cuidado, donde tanto los niños y las niñas me estaban conociendo a mí, como investigadora y persona ajena a la comunidad educativa y al barrio, como yo estaba conociéndolos a ellos y ellas, sus intereses e historias.

Para lo anterior, es importante considerar la función del afecto y el cuidado, el contexto social y simbólico donde se desarrolla la toma de decisiones, además de la incorporación de la dimensión ética en la comprensión de las subjetividades (Liebel, 2019; Mendoza y Morgade, 2018; Pavez, 2017; Segura y Hernández, 2018).

De esta manera, la presente propuesta metodológica contempló para la recuperación y creación de narrativas mediante la realización de talleres participativos como herramienta de indagación y dispositivo de escucha de las percepciones de los niños y las niñas, que buscó posibilitar un acercamiento que no cosifique su condición y que sea respetuosa de sus derechos (Barcala et al, 2021).

Por otro lado, se propuso la realización de cuatro entrevistas semiestructuradas a personas encargadas del cuidado de estudiantes participantes. No obstante, surgieron dificultades relacionadas con la confirmación y anuencia por parte de las personas responsables del sector de Los Guido, con quienes se intentó coordinar reiteradamente sin obtener respuesta. Se considera que en esta situación pudo haber incidido tanto el poco interés o involucramiento en la propuesta de investigación de las madres de los niños y las niñas, como las dinámicas cotidianas que afectan principalmente las mujeres, tanto por la sobrecarga de trabajo doméstico, tareas de cuidado o informalidad laboral que influyen en la falta de tiempo disponible, y que pueden limitar sus posibilidades de participación.

En el caso de la Escuela Edwin Porras, se procuró contactar a cuatro personas adultas encargadas del cuidado de las niñas y niños participantes. No obstante, dos de ellas no pudieron participar debido a responsabilidades laborales, limitaciones de tiempo y situaciones especiales referidas a una modalidad alternativa de cuidado de la niña migrante. Una de estas personas era la tía de uno de los participantes, quien tiene a su cargo tanto a sus hijos como a sus sobrinos y cumplía una jornada laboral de doce horas diarias. La otra persona responsable de una de las niñas no respondió a los intentos de contacto; en el momento de la investigación la psicóloga indicó que la niña estaba momentáneamente bajo el cuidado de una vecina asignada por el PANI, debido a un proceso abierto contra su madre.

En ambas comunidades se observa una feminización de la migración y la pobreza, con un rol socialmente asignado a las mujeres como principales cuidadoras, y donde la situación socioeconómica familiar incide en la necesidad de desempeñar jornadas laborales extenuantes. También estas situaciones revelan cómo las

desigualdades de género atraviesan las metodologías, lo que plantea la necesidad de ajustar las estrategias de acercamiento a las realidades de las mujeres cuidadoras para no reproducir las mismas exclusiones que se buscan visibilizar.

En consecuencia, se llevaron a cabo únicamente dos entrevistas con las madres encargadas de dos niñas del centro educativo que tuvieron disponibilidad de tiempo e interés en participar.

Adicionalmente, se incorporaron dos entrevistas a integrantes del equipo interdisciplinario del centro: la psicóloga y la trabajadora social. Esta inclusión tuvo como objetivo ampliar la comprensión sobre las implicaciones del proceso migratorio, incorporando tanto la perspectiva familiar como la del personal educativo.

A continuación, se muestra un cuadro con las técnicas y la población a quienes fueron dirigidas y se profundizará en el detalle de cada una de ellas en el apartado de Recolección, sistematización y procesamiento de la información.

**Cuadro 1. Técnicas y población**

| <b>Tema</b>  | <b>Técnica</b>                                   | <b>Población</b>  | <b>Cantidad</b>  |
|--|--|---|--|
| Taller sobre el proceso migratorio   | Metodologías participativas:<br>Talleres lúdicos | Niños y niñas   | 6 niños y niñas<br>6 espacios de taller en la Escuela Edwin Porras   |
| Taller de narrativas en Los Guido, Desamparados, en el marco de las Tardes de Café   | Metodologías participativas:<br>Talleres lúdicos | Niño y niña   | 2 niños, aunque en el espacio estuvieron 4 niños y niñas más pequeños, hijos de las mujeres participantes de la Red, que no cumplían con los criterios de inclusión.<br>2 talleres |
| Aportes desde la mirada de las personas adultas al contexto y experiencia migratoria | Entrevistas semiestructuradas                    | Personas encargadas del cuidado de los niños y niñas.<br>Psicóloga y trabajadora social | 4 entrevistas  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | integrantes del<br>equipo<br>interdisciplinari<br>o de la<br>Escuela |  |
|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

## 8.2. Características de la población y definición de la muestra

La selección de la población partió del principio de conveniencia, según los objetivos de la investigación, siendo la muestra de tipo no probabilística, es una selección bajo los criterios y características de interés (Hernández, et al, 2007). Las personas participantes fueron ocho niños y niñas, seis de ellos migrantes nicaragüenses, cuatro solicitantes de refugio, dos en condición irregularidad migratoria<sup>4</sup> y dos con vínculo migratorio con Nicaragua<sup>5</sup>, cuyas edades comprenden el rango de los 10 a 14 años cumplidos.

La selección de este grupo de edad corresponde al nivel de desarrollo cognitivo esperado para ese grupo etario, en función de la comprensión y uso del lenguaje de las personas menores de edad y la importancia del grupo de amigos e influencia de los pares en la construcción de la identidad. De esta manera, es importante retomar que los niños y niñas de seis años en adelante poseen habilidades para la comunicación verbal, la expresión de sentimientos y la capacidad de comprensión, lo que facilita el diálogo y su participación en los procesos de investigación cualitativa (Mendoza y Morgade, 2018).

La selección de la población se relaciona con las categorías de casos políticamente importantes o sensibles (Flick, 2007) dada la significancia de la población nicaragüense en el país y de la niñez en el sistema educativo.

Es importante mencionar que se realizaron algunas modificaciones con respecto a la propuesta inicial de convocatoria, ya que por diversas dificultades no se realizó con las organizaciones con las que de forma preliminar se conversó (Defensa de Niños y Niñas Internacional [DNI] y el Centro de Derechos de las Personas Migrantes [CENDEROS]). En este sentido, se amplió el rango de edad de los 12 a los 14 años. La conformación del grupo de niños y niñas se concretó por las referencias y la habilitación de los espacios facilitados y referidos, por un lado, por la psicóloga del centro educativo Edwin Porras, ubicada en El Huazo de Desamparados y por la

<sup>4</sup> Seis niños y niñas migrantes nicaragüenses de la escuela Edwin Porras del Huazo de Desamparados.

<sup>5</sup> Un niño y una niña de la comunidad de los Guido de Desamparados cuya madre y padre son nicaragüenses. La niña nació en Costa Rica y el niño llegó cuando tenía dos años de edad.

invitación a participar en los talleres desde la actividad de Tardes de Café, organizadas por la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses en Los Guido de Desamparados.

A continuación, se presentan los criterios de selección de los niños y niñas participantes

## **Cuadro 2.**

### *Criterios de inclusión*

|  |
|--|
| Niños y niñas migrantes y/o refugiadas                                     |
| Ser niño o niña nicaragüense o hija-o de personas migrantes nicaragüenses. |
| Ser niño o niña entre 9 y 14 años de edad.                                 |
| Contar con la autorización de las personas encargadas para participar.     |
| Tener disponibilidad para participar en los talleres.                      |

Fuente: Elaboración propia.

Se incluyó como parte de la población participante a dos madres de las niñas participantes y a la psicóloga y a la trabajadora social del centro educativo, con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas.

### **8.3. Procedimiento de selección y convocatoria**

Para el acercamiento a las narrativas de las y los niños y la recopilación de sus relatos, se realizó un proceso de presentación de la propuesta de investigación por medio de contactos con organizaciones y colectivos que trabajan con población migrante y refugiada, entre ellas, Defensa de Niños y niñas internacional DNI- Costa Rica, el Centro de Derechos Sociales de la persona migrante- CENDEROS, con quienes se realizaron comunicaciones y reuniones para valorar el interés y posibilidades de participación de los niños y niñas que asisten a las actividades desarrolladas por estas instancias. Sin embargo, se presentaron varios retos y dificultades, dadas las agendas de trabajo preestablecidas de los proyectos de las organizaciones y los tiempos de su programación de actividades, que finalizaron en la no anuencia y/ o condiciones para concretar el trabajo de campo.

Este inconveniente generó preocupación ya que provocó un cambio con respecto a lo que se había previsto e implicó la búsqueda de otras alternativas en un corto plazo de tiempo. De ahí, que inicialmente se visualizó un espacio y configuración grupal de una población relacionada con el trabajo de organizaciones sociales. Sin embargo, debido a las circunstancias, el trabajo de campo se desarrolló principalmente en un centro educativo.

Ante la imposibilidad de vincularse las organizaciones no gubernamentales, por otras referencias se contactó a la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses y a los equipos interdisciplinarios de la Escuela Finca La Capri ubicada en San Miguel de Desamparados y de la Escuela Edwin Porras, ubicada en San Rafael Arriba, específicamente en El Huazo de Desamparados.

Con la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses, se concretó la posibilidad de convocar a los niños y niñas hijos-as de las mujeres participantes del espacio “Tardes de Café” desarrollado en Los Guido de Desamparados. Las “Tardes de Café” es una estrategia desarrollada por la Red para la promoción de los derechos humanos y la prevención de la violencia de género e intrafamiliar, se desarrolla en Alajuelita y en los Guido de Desamparados una tarde de domingo al mes de 2 a 4 pm. En sus inicios convocaba a mujeres migrantes, principalmente nicaragüenses, pero actualmente amplía su población y participan mujeres costarricenses y migrantes, las cuales se reúnen para compartir sus problemáticas y construir redes de apoyo. A estas actividades muchas de las mujeres llevan sus hijos e hijas y mientras ellas fortalecen sus lazos y conocimientos, a los niños y niñas se les habilita un espacio de juego.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la comunidad de Los Guidos. Tras la presentación del proyecto a las mujeres integrantes de la Red y la posterior autorización por parte de ellas, se realizaron dos sesiones grupales en el marco de las actividades denominadas *Tardes de Café*. La primera sesión tuvo lugar en el encuentro programado para el mes de septiembre y la segunda en octubre.

Sin embargo, se presentó una limitación importante: los niños y niñas que asistieron acompañando a sus madres no cumplían con los criterios de inclusión establecidos para la investigación. La mayoría de ellos tenían menos de ocho años de edad y dos personas adolescentes de diecisiete años (una hermana de uno de los niños y su pareja). Sólo un niño y una niña de diez años se ajustaban a los requerimientos de la investigación. Aunque se llevaron a cabo parte de las actividades, estas se vieron interrumpidas por la dispersión, el bullicio, el correteo, los juegos y dinámicas propias de los niños pequeños, cuyas necesidades de atención y

esparcimiento hicieron complejo y difícil el desarrollo fluido del proceso. También, se intentó relanzar la convocatoria para invitar a otras niñas y niños que cumplieran con los criterios de inclusión y con los objetivos del estudio, pero finalmente se decidió suspender el trabajo en ese espacio.

Ahora bien, en el caso de los centros educativos, se estableció contacto con las psicólogas del equipo interdisciplinario y con las direcciones escolares para presentar formalmente la propuesta de investigación. Una vez obtenido el aval institucional, la convocatoria inicial fue realizada por la psicóloga de cada centro.

En particular, en la Escuela Finca La Capri se realizó una presentación del proyecto y se entregaron los consentimientos informados a los niños y niñas previamente identificados por la psicóloga, con el objetivo de contar con la autorización tanto de las personas adultas responsables de su cuidado como del propio consentimiento de los niños y niñas como participantes activos. Sin embargo, dado que la mayoría de ellos se encontraban cursando el sexto grado y estaban en preparaciones de pruebas nacionales, no se vieron motivados por las restricciones de tiempo, sumado a esta situación no se obtuvo respuesta por parte de sus encargados, lo cual limitó la conformación del grupo previsto. La psicóloga del centro educativo derivó la propuesta a la Escuela Edwin Porras por medio del personal del equipo interdisciplinario, donde finalmente se realizó el trabajo de campo.

La psicóloga de la Escuela Edwin Porras identificó a las personas estudiantes que cumplieran con el perfil (niñez migrante o refugiada, que cumplieran con el rango de edad) y facilitó un listado del grupo de niños y niñas. Así mismo, al ella contar con el expediente de cada estudiante, envió un comunicado por escrito a las familias colaborando con la convocatoria a las personas encargadas de los menores de edad para su asistencia a una reunión de presentación de la propuesta y compartió la tarjeta de invitación elaborada donde se indicaba el propósito del estudio, sus características, propuesta de actividades y las fechas a desarrollarse.

En la reunión se compartió el consentimiento y asentimiento informado para la obtención de su autorización de las niñas y niños participantes y se designó el espacio de trabajo, el cual varió según la disponibilidad de la semana, entre el salón de actos de la escuela, dos aulas y un saloncito de profesores.

En síntesis, se tuvo la participación de ocho personas menores de edad en los espacios de taller, un niño y una niña asistente a la Tarde de Café, dos niños y cuatro niñas de la escuela Edwin Porras, en las entrevistas semiestructuradas participaron: dos personas cuidadoras (madres de las niñas participantes), la psicóloga y trabajadora social del centro educativo.

Cuadro 3.

Espacios donde se desarrollaron las sesiones de taller

| Lugar                     | Organización- Institución              | Sesiones              |
|---------------------------|--|-----------------------|
| Los Guido- Tardes de Café | Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses | 2 sesiones realizadas |
| Desamparados- El Huazo    | Escuela Edwin Porras                   | 6 sesiones realizadas |

Fuente: Elaboración propia

Figura 4.

Tarjeta de invitación para participar en los talleres

**¿QUÉ SE HARÁ?**

Talleres con actividades creativas, juegos, elaboración de máscaras, dibujos y ejercicios teatrales.

Para facilitar la expresión emocional, el fortalecimiento del autoconcepto y el intercambio de opiniones y experiencias sobre las trayectorias personales e interpersonales vinculadas a la migración y sus procesos en Costa Rica.

Este proceso de talleres forma parte de un proyecto de investigación sobre narrativas de la niñez migrantes en Costa Rica para conocer desde sus relatos, su experiencia.

Se propone un espacio seguro para compartir las vivencias, y la información surgida será tratada desde la confidencialidad.

Se envía un documento de consentimiento con más detalles y para autorizar la participación de su hijo o hija.

Información:  
Soledad Hernández Carrillo.  
marlasoledad.hernandez@ucr.ac.cr

Proyecto Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica. Le invita a participar de los Talleres

"Tejiendo nuestras historias migrantes por medio de la expresión creativa".

ESCUELA EDWIN PORRAS ULLOA

OCTUBRE-NOVIEMBRE

11:00- AM 1230M

Nota. Tarjeta presentación del proyecto.

Elaboración propia.

Es preciso mencionar que el trabajo de campo requirió de flexibilidad, paciencia y apertura, ya que se afrontaron varios cambios en las fechas de inicio y realización de actividades por las dinámicas y compromisos propias de los espacios educativos (fechas conmemorativas y cívicas, días feriados, reuniones del personal, pruebas nacionales y actividades sindicales) además, de otras situaciones climáticas (declaración de alerta roja por fuertes lluvias y suspensión de lecciones por parte del MEP) por lo que se tuvo una demora e interrupciones en el desarrollo de las sesiones de taller.

También, es necesario señalar que a pesar de múltiples intentos para coordinar las cuatro entrevistas programadas para las personas encargadas del cuidado de los niños y niñas participantes, sólo se logró concretar dos, y se consideró necesario realizar dos entrevistas adicionales, una a la psicóloga y otra a la trabajadora social de la escuela. Las entrevistas se desarrollaron en modalidad virtual,

por llamada dadas las posibilidades horarias de las personas participantes, salvo la de la psicóloga, que se realizó en el centro educativo.

A continuación, se presenta el perfil de las personas participantes:

**Cuadro 4.**  
*Personas participantes<sup>6</sup>*

| Nombre   | Edad    | Tiempo de residir en Costa Rica           | Grado escolar | Lugar de residencia | Condición migratoria   |
|----------|---------|---|---------------|---------------------|------------------------|
| Pepe     | 12 años | 9 meses                                   | 4 grado       | Huazo               | solicitante de refugio |
| Daniela  | 13 años | 8 años                                    | 6 grado       | Huazo               | refugiada              |
| Ruby     | 14 años | 4 años                                    | 6 grado       | Sabanillas          | solicitante de refugio |
| Alex     | 12 años | 2 años                                    | 6 grado       | Huazo               | solicitante de refugio |
| Sofía    | 10 años | 3 meses                                   | 4 grado       | Lajas               | sin documentación      |
| Ezequiel | 10 años | 1 mes                                     | 4 grado       | Huazo               | sin documentación      |
| Lucía    | 10 años | costarricense madre y padre nicaragüenses | 4 grado       | Los Guido           | costarricense          |
| Andy     | 11 años | costarricense madre y padre nicaragüenses | 5 grado       | Los Guido           | costarricense          |
| María    | 40 años | 3 años- Mamá de Alex                      | secundaria    | El Huazo            | solicitante de refugio |
| Beatriz  | 26 años | 7 años Mamá de Sofía.                     | secundaria    | El Huazo            | solicitante de refugio |

| Personal Educativo                       |  |                 |                     |               |
|--|--|-----------------|---------------------|---------------|
| Rol dentro del Equipo Interdisciplinario | Años de laborar en el centro educativo | Grado académico | Lugar de residencia | Nacionalidad  |
| Psicóloga                                | 23 años de trabajar en la escuela      | Licenciada      | Desamparados        | costarricense |
| Trabajadora social                       | 10 años de trabajar en la escuela      | Licenciada      | Desamparados        | costarricense |

Fuente: Elaboración propia.

<sup>6</sup> Los nombres utilizados en la investigación de los niños, niñas y personas cuidadoras son seudónimos.

#### **8.4. Consideraciones éticas y protección a las personas participantes**

En cuanto a la protección de las personas, como parte del proceso investigativo desde una perspectiva ética, es importante comunicar los objetivos, alcances, condiciones de la propuesta con las personas participantes, por lo que se elaboraron varias herramientas para las distintas fases del proceso con el fin de garantizar el respeto, el cuidado, el bienestar y la seguridad de las personas participantes. De esta manera, se confeccionaron permisos para participar, consentimientos y asentimientos informados para todas las personas participantes de la investigación, donde se explicó el propósito del proyecto, sus actividades y su opción a participar como un acto voluntario, enfatizando en la libertad de decidir cuándo participar o no, a lo largo del proceso, la posibilidad de preguntar ante cualquier duda que surja y en cualquier momento del proyecto (Ver Anexos: 3, 4 y 5).

Para el trabajo colectivo, realizado en el taller, se realizó un encuadre donde se explicó lo que se realizaría en cada sesión, la duración de este, las normas de convivencia. Además, se resaltó que el taller es un espacio para conocernos, aprender, respetando las opiniones de todas las personas participantes, y resaltando el carácter confidencial del trabajo a lo interno del grupo y el objetivo del espacio. Se solicitó la autorización personal de cada participante, su consentimiento verbal y escrito para tomar fotografías de las actividades y productos artísticos elaborados y para la realización de las grabaciones de audio de las conversaciones suscitadas durante las actividades. Además, cada participante eligió un seudónimo para resguardar su identidad, seguridad y privacidad.

Las entrevistas a las madres y personal educativo se realizaron de forma virtual, por video llamada, ajustándose a las posibilidades de tiempo y disponibilidad de ellas mismas, promoviendo que fueran espacios de privacidad y confianza.

Por otra parte, en el trabajo ético con la población de niñez, se consideraron otros elementos los identificados por Mendoza y Morgade (2018) que destacan, la inclusión de propuestas metodológicas cercanas a las actividades cotidianas y recreativas de las personas participantes, para fomentar el bienestar y el intercambio. Subrayar el lugar de los afectos dentro de un proceso relacional, recíproco y dinámico, entre las mismas personas participantes y la persona investigadora, donde las formas de comunicación, las dinámicas y relaciones de poder existentes pueden facilitar, dificultar o restringir la participación.

Es necesaria una lógica de cuidado, que prevenga cualquier daño de las implicaciones de la participación, así como de la información completa y clara que conlleva el proceso de investigación, enfatizando en lo indispensable de contar con el asentimiento de los niños y niñas y no únicamente con el consentimiento de las

personas responsables legales. Lo anterior siendo consecuentes con la perspectiva de la niñez con capacidad de agencia, autorreflexividad y en el reconocimiento de sus voces, opiniones, afectos y perspectivas de mundo.

## **8.5 Recolección, sistematización y procesamiento de la información**

Para la investigación se eligieron dos estrategias principales, una fue el taller para el desarrollo del trabajo grupal, utilizando herramientas y técnicas lúdicas y participativas que facilitarían la expresividad de los y las niñas; una segunda línea de trabajo se realizó por medio de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a dos de las personas responsables del cuidado de las personas menores de edad, a la psicóloga y a la trabajadora social del centro educativo, con el fin de conocer el entorno familiar y educativo que acompaña a los niños y niñas.

### **8.5.1 Taller**

En el trabajo con niñas y niños, se seleccionó el taller como metodología participativa y dispositivo grupal primordial, éste es definido por González (1987) como un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. El taller facilita el encuentro, la relación interpersonal para acercarse a las opiniones, experiencias de los niños y las niñas y entre la persona facilitadora. Así, por ejemplo, se convierte en un espacio de interacción seguro, donde se establecen lazos de confianza para compartir emociones, ideas, expectativas, malestares, desde las trayectorias personales, las relaciones interpersonales y los imaginarios socioculturales. Durante el desarrollo de los talleres, los niños y niñas conversaban entre ellos sobre las tareas y exámenes que tenían pendientes, sobre lo que les gustaba de la merienda que compartimos en las sesiones y otras actividades que les gustaba hacer como los videojuegos.

En los talleres se realizaron diversas actividades y se articularon técnicas lúdicas, gráficas, plásticas, corporales y teatrales que buscaron promover las formas de expresión verbales y no verbales de comunicación, el reconocimiento y la expresión emocional, el fortalecimiento del autoconcepto de los niños y niñas participantes. Además, como menciona Gómez (2015), las técnicas lúdicas brindan la posibilidad de resignificar experiencias dolorosas.

El juego y la lúdica son un vehículo para habilitar el decir y el sentir sobre las violencias y los derechos que afectan a las niñas y los niños en condiciones de vulnerabilidad (Barcala et al., 2021). El juego como una praxis de lenguaje, enunciación, visibilización del mundo y los afectos de los niños, niñas y adolescentes.

Dentro de las técnicas utilizadas, las técnicas gráficas y plásticas, como el uso de la pintura y el dibujo son recursos privilegiados y con mayor antigüedad de uso en las ciencias sociales. Como medio de comunicación, son una herramienta que permite conocer los elementos simbólicos y sistemas de representación que el niño y la niña construyen, ofrece información significativa de sí mismos, los otros y su entorno. También, el dibujo promueve la creatividad y el proceso reflexivo para plasmar lo que se desea transmitir (Barreto, 2011; Moragón y Martínez, 2016).

La combinación de expresiones artísticas y verbales, facilitaron la construcción de relatos que permiten conocer las representaciones, opiniones, creencias, actitudes, sentimientos de los niños y las niñas. De esta manera, tomando en cuenta lo que posibilitan las herramientas plásticas y narrativas, en la investigación se desarrollaron diversos ejercicios que permitieron explorar formas de expresión por medio del arte, como la elaboración de cuadro con pintura acrílica, decoración de mapas, lectura de cuentos, construcción de una historia y simulación programa radio que permitan recuperar y compartir los relatos del proceso migratorio.

Se plantearon tres grandes bloques temáticos de talleres, uno denominado *Cartografías viajeras*, que derivó en la realización de varios ejercicios y dinámicas con que exploraron la travesía migratoria y el mapeo contextual y personal de la experiencia del viaje. Un segundo tópico, *Territorios identitarios*, estaba relacionado con los aspectos identitarios, donde se utilizaron técnicas de las artes plásticas y de la narración para la exploración con los niños y niñas participantes.

Por último, se sustituyó el taller de técnicas teatrales por la exploración de narraciones a través de cuentos, entrevistas y la construcción del teatrino y el microcuento. Este cambio se realizó a partir de una revaloración de las dinámicas e intereses del grupo de niños y niñas, en el que el eje temático sobre las vivencias de discriminación y los mecanismos de afrontamiento frente a ésta fue emergiendo en los relatos durante las distintas sesiones y técnicas.

Se desarrollaron 6 sesiones de talleres, cuya duración aproximada fue de hora y media a dos horas, los lunes en las mañanas, durante septiembre y noviembre 2024, con una con un grupo de 6 niños y niñas de la Escuela Edwin Porras, de cuarto y sexto grado. Cabe indicar que la duración de los talleres fue cambiante y se ajustaba a las actividades programadas en la escuela y a la habilitación del espacio físico destinado para las actividades, ya que se desarrollaron entre el salón de actos y dos aulas del centro educativo.

Paralelamente se realizaron dos espacios en la comunidad de Los Guido, en un espacio facilitado por un centro religioso que le prestan a la Red de Mujeres Migrantes Nicaragüenses, sin embargo, no se logró desarrollar un proceso de

continuidad con un grupo de niños y niñas, ya que su asistencia era irregular, en su mayoría no cumplían con los criterios de inclusión y las dinámicas propias del espacio dificultaron el desarrollo de las actividades propuestas en el marco de la investigación. Por lo anterior, se tomó la decisión de suspender el proceso con este grupo. De igual manera, se integran en el análisis algunos de los resultados de un niño y una niña participante que contaban con la edad y la autorización de las personas cuidadoras.

Para el proceso de trabajo se organizaron sesiones de talleres con actividades que iban entrelazando los ejes de los objetivos de la propuesta.

**Figura 5.**

*Sesiones y actividades*



Fuente: Elaboración propia

Cuadro 5.

## Matriz metodológica de los talleres

| Sesión         | Objetivo de la sesión   | Objetivos de cada actividad   | Actividades   |
|----------------|---|---|---|
| Primera sesión | Presentar la propuesta y tener el primer acercamiento con los niños y niñas.  | Presentar la propuesta a los niños y niñas y sus personas encargadas y realizar un encuadre del proceso | Espacio de conversación con los niños y niñas entrega de asentimiento. Se da la presentación de mi persona, se explica el objetivo de la investigación, la cantidad de talleres que se realizará y las actividades que se desarrollarán en cada uno de los espacios. Se les brinda el asentimiento informado explicándoles que toda la información es confidencial, que se grabarán ciertas reuniones si ellos y ellas la autorizan.  |
|                |   | Generar confianza y un conocer a los niños y niñas por medio de juegos de corporales                    | <b>Juego zip- zap- boing:</b> esta es una dinámica donde se pasa una palmada entre las personas participantes, la palmada se transmite en una sola dirección, hacia la derecha o la izquierda o bien se puede pasar de manera cruzada o intercalando de una persona a otra.<br><br><b>El espejo:</b> se coloca una persona frente a la otra, una asume el rol de guía y la otra persona imita o copia los movimientos y gestos como si fuera un espejo. realiza movimientos explorando las posibilidades de lateralidad y altura. |
|                |   | Presentación de los niños y niñas   | <b>Pintura de la mano:</b> se proporcionan pinturas, papel y para que cada persona haga una impresión de su mano y la decore. Luego se solicita que comparta lo realizado.  |
| Segunda sesión | Identificar en los relatos los significados que otorgan los y las niñas migrantes y refugiados a su trayectoria migratoria en Costa Rica. | Propiciar un clima de recreación y confianza para el desarrollo de la sesión.                           | Actividad rompe hielo para fomentar la concentración y comunicación, <b>1-2-3:</b> Las personas se colocan en parejas una frente a la otra. El juego consiste en contar del uno al tres de forma alternada. Luego se va sustituyendo cada número por un movimiento corporal (palmada, salto, giro).   |

|                       |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|
|                       |  | Explorar experiencias sobre el cruce fronterizo  | <b>Cartografías viajeras:</b> Para esta actividad se entrega a cada persona participante un mapa de Nicaragua y Costa Rica, calcomanías con diversas imágenes (autobús, emoticones, mujeres, personas) y se les indica que puedan plasmar en el mapa su trayecto migratorio. Luego se habilita un espacio de conversación e intercambio sobre los mapas. A partir de esta actividad se identifican temas claves: como las percepciones y narrativas sobre las rutas del cruce fronterizo, emociones sobre el proceso, personas involucradas. |
| <b>Tercera sesión</b> | Identificar los significados que otorgan los y las niñas migrantes y refugiados en los relatos sobre su trayectoria migratoria en Costa Rica.                    | Actividad rompe hielo para propiciar la concentración y la escucha   | <b>Cuenta con los ojos cerrados del 1 al 10:</b> en círculo con los ojos cerrados, se propone contar de manera consecutiva del 1 al 10 pero alternando la persona que canta el número.   |
|                       | Reconocer en las narrativas los procesos de construcción de identidades personales y colectivas, que elaboran las y los niños migrantes y refugiados en el país. | Actividad rompe hielo. Promover la asociación libre de palabras, para explorar el lenguaje y las prácticas culturales. | <b>Palabra lanzada:</b> En círculo se realiza una ronda de palabras, se empieza por una palabra referida a un tema y luego se proponen palabras relacionadas a la migración, a Nicaragua, a la comida.   |
|                       |  | Explorar las narrativas del trayecto migratorio  | <b>Cuento:</b> se facilitan dos cuentos uno con un texto escrito y otro que sólo contiene imágenes. Se les solicita que los vean y que narren lo que ven. Se les pregunta:   |
|                       |  | Explorar a través del arte las identidades   | <b>Pintura:</b> A través del arte plástico se les solicita que elaboren una pintura sobre lo que les gusta, les caracteriza, lo que significa para ellos y ellas estar en el país.   |
| <b>Cuarta sesión</b>  | Reconocer en las narrativas los procesos de construcción de  | Actividad rompe hielo: Promover la concentración y el lenguaje rítmico   | <b>Ritmo:</b> tacatacata tac tan. Se realiza una dinámica de ritmo corporal, por medio de las palmas se sigue una secuencia sonora.  |

|                             |  |   |   |
|-----------------------------|--|---|---|
|                             | <p>identidades personales y colectivas, que elaboran las y los niños migrantes y refugiados en el país.</p>  | <p>Conocer sobre las prácticas culturales y familiares en el país de origen y destino, dinámicas comunitarias, identificar percepciones sobre prácticas de discriminación y afrontamiento</p> | <p><b>Mapeo personal de espacios y prácticas en Nicaragua y Costa Rica:</b> Se facilitan dos cartulinas con un diseño de esferas temáticas sobre relaciones familiares, costumbres y comidas, escuela, barrio y comunidad. Cada esfera contiene las siguientes preguntas: Barrio (Qué me gusta-gustaba de mi comunidad, ¿qué no me gusta? ¿Qué cambiaría? Escuela ¿Qué me gusta? ¿Qué extraño? ¿Qué me molesta? ¿Cómo era un día en mi escuela? Relaciones familiares: ¿Quiénes viven en Nicaragua, quienes viven conmigo? ¿Mi familia había emigrado antes?, ¿Tengo comunicación con mi familia en Nicaragua? Comida y costumbres Mi comida favorita, ¿qué extraño de Nicaragua, ¿qué me gusta de Nicaragua?</p> |
|                             | <p>Analizar desde las narrativas las formas de afrontamiento y resistencia cotidiana que construyen los niños y niñas migrantes y refugiados ante situaciones de discriminación.</p>   | <p>Actividad recreativa para la cohesión grupal</p>   | <p><b>Juego cuenta del 1 al 7:</b> Se realiza una cuenta secuencial del 1 al 7 utilizando la voz y las manos en una u otra dirección, cada persona puede decir un número y cambiar la dirección de la secuencia. Cuando se llega al número siete se realiza un gesto particular con las manos y se reinicia la cuenta.</p>  |
| <p><b>Quinta sesión</b></p> | <p>Reconocer en las narrativas los procesos de construcción de identidades personales y colectivas, que elaboran las y los niños migrantes y refugiados en el país.</p> <p>Analizar desde las narrativas las formas de afrontamiento y resistencia</p> | <p>Promover la construcción narrativa de la experiencia migratoria</p>  | <p><b>Teatrino de sombras:</b> Se realiza la decoración del teatrino, se solicita que entre todos y todas elaboren la historia (le pongan un título, definan un inicio, un conflicto y un desenlace), definan los personajes. Para finalizar con la presentación.</p>   |

|                     |   |  |  |
|---------------------|---|--|--|
|                     | cotidiana que construyen los niños y niñas migrantes y refugiados ante situaciones de discriminación. |  |  |
| <b>Sexta sesión</b> | Realizar un cierre del proceso.   |  | Entrega de un collage y tarjeta fotográfica, espacio de conversación sobre la valoración de la experiencia en los talleres. Se realizan actividades recreativas con arcilla y dados de historias |

Fuente: Elaboración propia.

Así, un primer taller, se planteó la presentación de la propuesta, la presentación de las personas participantes, actividades corporales y la elaboración de un diseño que permitiera conocer un poco sobre cada niño y niña, este espacio fue la antesala a la propuesta inicial del planteamiento de las sesiones de taller por objetivo de investigación. En un segundo momento, se planteó la cartografía viajera, donde se decoró un mapa de Costa Rica y Nicaragua, se escribió información sobre algunas prácticas en ámbitos cotidianos de interacción, como en el barrio, la escuela, la familia y las costumbres particulares, tanto de Costa Rica como de Nicaragua; con el fin abrir un espacio para conversar sobre el trayecto migratorio y algunas de las prácticas y relaciones de ambos países. Para el tercer taller, se identificó que a los niños y niñas les gustaba mucho pintar, por lo que se llevaron pequeñas canvas y pinturas para que cada persona expresara por medio de un cuadro sus intereses y acercarse de esta manera a elementos identitarios de las y los participantes.

En el cuarto taller se trabajaron los ejes de identidad, se realizó una entrevista y conversó sobre intereses y prácticas culturales. En el quinto taller, se leyeron cuentos relacionados con procesos migratorios (“La mirada de Ahmed”, de María Dolores Pellicer y Eva Garcés y “Migrantes” de Issa Watanabe) se decoró el teatrino, se jugó con las figuras de papel y se construyó una historia. Para finalizar, se tuvo una sexta sesión donde se entregó a cada participante un collage fotográfico con imágenes de las actividades realizadas, una tarjeta de agradecimiento y se realizó el cierre de la sesión haciendo un recorrido por lo trabajado.

Es importante mencionar la diversidad en cuanto a las participaciones de los niños y niñas con relación a sus formas de expresión y comunicación donde en algunos relatos se evidencia una mayor fluidez y amplitud narrativas y en otros es más limitada. Esto se evidenció en las diferencias de complejidad y extensión de los

relatos compartidos. Por otra parte, en las sesiones de taller se daban espacios de conversación entre las niñas, los niños y la investigadora, que se consignan en el capítulo de resultados y análisis como “conversaciones colectivas” y se indica quienes participaron en la cita.

A continuación, se muestran fotografías de los insumos utilizados en los talleres.

**Figura 6.**

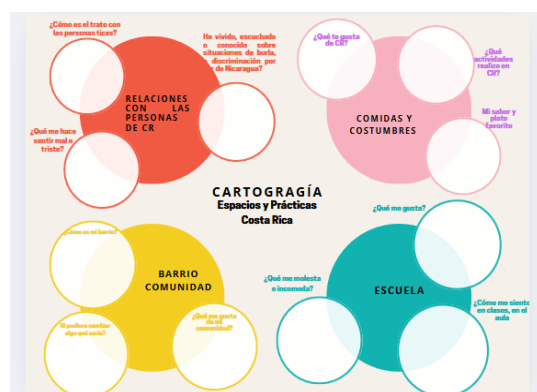
*Mapa de Viaje*



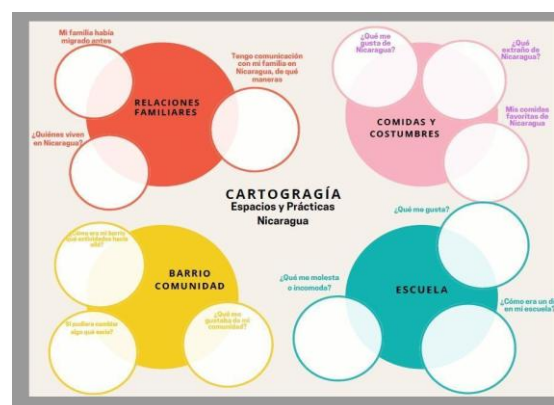
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 7.**

*Cartografía de espacios y prácticas*



Fuente:  
Elaboración  
propia.



**Figura 8.**

*Cuentos sobre el proceso migratorio*



Fuente: Fotografía. Elaboración propia

**Figura 9.**

*Fotografía del Teatrino*



Fuente: Fotografía del proceso de decorado y prueba con personajes y teatrino. Elaboración propia.

Estos recursos y productos gráficos y narrativos buscaron identificar los significados que otorgan los y las niñas migrantes y refugiados en los relatos sobre su trayectoria migratoria y la exploración de la configuración de las identidades personales y colectivas.

Para las actividades creativas, se siguió la recomendación de Camargo y Gómez (2020), sobre propiciar un clima de seguridad en las personas participantes en cuanto a la percepción de sus capacidades y habilidades para realizar ilustraciones. También fue importante considerar el equilibrio entre el uso de una consigna muy dirigida o, por el contrario, vaga que no provocara una restricción del universo simbólico de expresión de los niños y niñas.

En la última sesión, se le entregó a cada niño y niña una bolsa de tela con los materiales que habían elaborado a lo largo de los talleres: el teatrino, los personajes, la pintura sobre lienzo y la silueta de su mano dibujada. Estos trabajos creativos representaron la condensación simbólica y material de las historias compartidas, como elementos de memoria y reflejo de las capacidades de ellos y ellas como participantes.

La idea inicial era presentar una muestra de arte para compartir los resultados de los talleres, pero la fecha coincidió con el periodo escolar de fin de curso, que estuvo atravesada por cambios de horario y suspensiones de clases, lo que impidió realizarla como se había planeado. En su lugar, se creó un espacio más íntimo y cercano entre los niños y las niñas y la psicóloga quien había dado seguimiento a cada sesión. En este espacio se generó un intercambio de impresiones sobre lo vivido y se valoró la creatividad, la disposición, las habilidades artísticas y la confianza para poder compartir sus vivencias. Fue un espacio de reconocimiento y agradecimiento

A continuación, se presenta una guía de preguntas que orientaron la indagación sobre la trayectoria migratoria en la elaboración de los mapas y relatos de las conversaciones y entrevistas:

**Cuadro 6.***Preguntas guía sobre el trayecto migratorio*

|   |  |
|---|--|
| <p>¿Cuándo salieron de su país?</p> <p>¿Qué pasaba en ese momento, o qué recuerdas que ocurría en la familia, la comunidad y el país?</p> <p>¿Qué recuerdan fue lo más difícil de salir del país y llegar a Costa Rica?</p> <p>¿Qué sienten cuando recuerdan el viaje?</p> <p>¿Con quiénes realizaron el viaje, cuál fue el camino o ruta del viaje?</p> <p>¿Qué sabían o habían escuchado de Costa Rica?</p> | <p>¿Cómo se sintieron cuando llegaron, qué les llamó la atención, qué les gustó y qué no fue de su agrado?</p> <p>¿Cómo se sienten en Costa Rica actualmente?</p> <p>¿Cómo son las relaciones con las y los vecinos, los y las compañeras y maestras de la escuela?</p> <p>¿La familia había emigrado en el pasado, o se tienen familiares en el país?</p> |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia.

A través de las creaciones plásticas, las actividades lúdicas y las conversaciones, se exploró la identificación de vínculos familiares, culturales y territoriales. Así como, las distintas identificaciones, intereses, gustos y las formas de autopercepción de los niños y niñas participantes, lo anterior con el fin de abordar los referentes identitarios.

**Cuadro 7.***Eje Identidades*

|  |  |   |
|--|--|---|
| Características personales<br>cualidades, gustos e intereses | Grupos de referencia y<br>relaciones interpersonales | Espacios de interacción: barrio,<br>escuela |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

Así, retomando la experiencia de Camargo y Gómez (2020), que utilizaron una combinación de métodos visuales y narrativos, como los dibujos temáticos y la foto-voz (herramienta de la Investigación acción participativa), se recurrió a técnicas de tipo proyectivo, interactivo y visual, que permita una exploración amplia de las realidades desde los puntos de vista de niños y niñas en sus contextos cotidianos.

**Figura 10.**

*Collage de actividades desarrolladas con las niñas y los niños*



Fuente: Elaboración propia

Para el registro de la información se recurrió a las anotaciones de campo, al registro fotográfico de los productos elaborados por los niños y niñas, a la descripción y comentarios sobre las creaciones y actividades realizadas; así como también a los materiales escritos por las personas participantes en los mapas, cartografías. Para los productos pictóricos se realizó una lectura de los elementos y colores dispuestos en la pintura y lo que los niños y niñas comentaron sobre su cuadro artístico.

Algunas de las sesiones fueron grabadas en audio. Cabe señalar que no todos los audios de las sesiones de taller pudieron ser transcritos de forma literal en su conjunto, debido a que el sonido ambiente dificultó en ciertos momentos una captación del sonido nítido, afectado por la lluvia, el bullicio de los otros niños y niñas durante los momentos de recreo, entre otros factores.

### **8.5.2 Entrevista semiestructurada**

Para el trabajo con las personas adultas se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad, a partir de la recopilación de los relatos y narrativas de las personas participantes.

Permite generar una situación con el fin de que la persona pueda expresar una conversación sobre su historia, su pasado, presente o futuro (Sánchez, 2005).

Para Vélez (2003), la entrevista es un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, conectadas por medio de la palabra, donde aparecen representaciones, recuerdos, emociones, discursos de la historia personal, la memoria colectiva y la realizada sociocultural de las personas partícipes de la entrevista.

Para la investigación se consideraba importante la inclusión de los relatos de las personas responsables del cuidado de las niñas y los niños y del equipo interdisciplinario de la Escuela, con el fin de tener un panorama más integral del proceso migratorio con las perspectivas del entorno familiar y educativo. Para cada entrevista se realizó un encuadre, donde se explicitan la propuesta de investigación, sus objetivos, la confidencialidad de la información brindada y el consentimiento informado. Así mismo, se solicitó la aprobación y el consentimiento informado para grabar la entrevista, se indicó que se utilizarían seudónimos en el documento en lugar de sus nombres, con el fin de garantizar su privacidad y el anonimato. A continuación, se presentan los ejes de la entrevista a la persona encargada del cuidado y al personal del equipo interdisciplinario.

### Cuadro 8.

#### *Ejes de entrevista a familiar del niño-niña y personal PROMECUM*

| <i>Guía para persona cuidadora</i>                         | <i>Guía para personas equipo interdisciplinario</i>   |
|--|---|
| Datos personales   | Entorno educativo y migración                         |
| Proceso de migración                                       | Percepción necesidades población migrante y refugiada |
| Relaciones entre país de origen y residencia actual        | Retos en el ámbito educativo                          |
| Residencia en Costa Rica                                   | Relaciones entre las familias y la Escuela            |
| Percepciones sobre discriminación y xenofobia              | Percepción y experiencias discriminación              |
| Vivencias del niño-niña en la familia, escuela, comunidad. | Aciertos en el acompañamiento y la inclusión          |

Fuente: Elaboración propia.

El registro de las entrevistas se realizó por medio de la transcripción de los audios en formato digital y luego la selección de extractos en función de los ejes y categorías de la tabla de análisis.

### **8.5.3. Análisis de las narrativas**

La sistematización y análisis de la información se dio en cuatro momentos: transcripción y digitalización de las grabaciones de audio y notas de las sesiones, organización de la información en la tabla de análisis, identificación en cada eje de patrones temáticos significativos y recurrentes, para finalizar con el análisis de actores, escenarios, relaciones de poder y afectividades dentro de las narrativas identificadas. Seguidamente se presenta una descripción de cada una de estas fases del análisis.

En primer lugar, se transcribieron las grabaciones de las sesiones y entrevistas realizadas en formato digital, y se recopilaron notas de campo, materiales pictóricos y escritos producidos por los niños y las niñas (cartografías), así como comentarios sobre sus actividades. Posteriormente, de estos datos se recuperaron extractos y se organizaron en un cuadro de análisis elaborado en una hoja de cálculo, construida a partir de los objetivos de la investigación y las dimensiones de indagación: trayectorias migratorias; territorios y sentidos identitarios; y repertorios de discriminación y formas de afrontamiento.

A continuación, se detalla las categorías de análisis de cada eje de investigación y se muestra la tabla de análisis.

En el eje de trayectorias migratorias, correspondiente al primer objetivo de investigación se contemplaron las siguientes categorías de análisis: acontecimientos que motivaron la salida, componentes afectivos y cognitivos y formas de lenguaje.

En territorios y sentidos identitarios, relacionado al segundo objetivo: se incluyó la intersubjetividad, referentes identitarios, sentidos de pertenencia e identidad personal, prácticas culturales.

Sobre el último eje sobre los repertorios de discriminación y las formas de afrontamiento, se contemplaron los repertorios de prácticas discriminatorias, las barreras para el acceso a derechos, la xenofobia y los estereotipos, las estrategias, habilidades y recursos del afrontamiento.

Cuadro 9.

Tabla de análisis

| Objetivo específico   | Variable  | Preguntas investigación  | Técnicas   |  |
|---|---|--|--|--|
| Identificar los significados que otorgan los y las niñas migrantes y refugiados en los relatos sobre su trayectoria migratoria en Costa Rica. | Momento histórico (temporalidad y acontecimientos que motivaron la salida del país. | ¿Qué pasaba en los contextos regionales y de país que motivaron los procesos migratorios?  | Taller de Cartografías viajeras<br>Cuento<br>Canva |  |
|   | Componentes afectivos   | ¿Qué emociones se suscitaron en el viaje migratorio y durante la llegada a Costa Rica?<br>¿Qué sentimientos tuviste al salir de tu país?<br>¿Con quiénes realizaron el trayecto se sentían seguros-as?<br>¿Cómo se han sentido viviendo en Costa Rica? |  |  |
|   | Componentes cognitivos  | ¿Qué pensamientos se suscitaron en el viaje migratorio?  |  |  |
|   |   | ¿Qué información tenían sobre el viaje y llegada al país?  |  |  |
|   |   | ¿Qué opinan sobre la migración?<br>¿Qué obstáculos y dificultades se identifican en el trayecto migratorio?  |  |  |
|   | Podrían mencionar algunos aprendizajes de esta experiencia                          |  |  |  |
|   | Lenguaje  | ¿Cómo se nombra la experiencia migratoria?<br>¿Qué palabras usan?  |  |  |
| Intersubjetividad   | Espacios de interacción   | Taller sobre Identidades   |  |  |
|   |   | Alteridad (puntos comunes, diferencias)  | -<br>cartografías                                  |  |

|  |                         |  |           |
|--|-------------------------|--|-----------|
| Reconocer las narrativas sobre el proceso de construcción de identidades personales y colectivas, que relatan las y los niños migrantes y refugiados en el país. |                         | Actores relaciones                               | - cuentos |
|  |                         | ¿Cuáles son los espacios de interacción          |           |
|  |                         | cotidiana en la comunidad?                       |           |
|  |                         | ¿Cómo son las relaciones con el equipo           |           |
|  |                         | docente y los y las compañeras de clase en la    |           |
|  | escuela?                |  |           |
|  | Referentes identitarios | ¿Con cuáles grupos de pertenencia se identifica? |           |
|  |                         | ¿Cómo se define en cuanto sus                    |           |
|  |                         | características personales?                      |           |
|  |                         | ¿Cuáles prácticas culturales se realiza en la    |           |
| familia, centro educativo y comunidad?   |                         |  |           |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Reconocer las narrativas sobre el proceso de construcción de identidades personales y colectivas, que relatan las y los niños migrantes y refugiados en el país. | Identidades nacionales y Tercer espacio | Relaciones entre países<br>¿Cuáles elementos y prácticas culturales (alimentación, juegos, música, costumbres) se identifican como similares y diferentes?<br>¿Qué prácticas y costumbres se configuraron de forma distinta?  |  |
|  | Sentidos de pertenencia                 | ¿El espacio escolar brinda una ambiente de respeto, confianza, seguridad?<br>¿Qué aspectos se comparten con la Escuela?<br>¿Qué elementos comparte con su familia, con sus amigos del barrio, con sus compañeros de clase?<br>¿Qué define como lo propio y lo de otros? |  |
|  | Identidad personal                      | Autoimagen- autopercepción<br>¿Cómo se define, qué características destaca?   |  |

|   |   |  |                             |   |
|---|---|--|-----------------------------|---|
| <p>Analizar las formas de afrontamiento y resistencia cotidiana que construyen los niños y niñas migrantes y refugiados ante situaciones de discriminación.</p> | <p>Repertorios de Prácticas discriminatorias</p>            | <p>¿Qué tipo de prácticas discriminatorias se presentan en los contextos cotidianos de interacción?</p> <p>¿Cuáles barreras institucionales se identifican en el acceso a derechos?</p> <p>¿Cuáles dificultades, limitaciones se identifican a nivel institucional y comunitario para el disfrute de los derechos?</p> | <p>Taller conversación.</p> |   |
|   |   | <p>Barreras para el acceso a derechos</p>  |                             | <p>¿Existe un trato respetuoso en las instituciones y el barrio hacia las personas migrantes?</p> |
|   |   |  |                             | <p>Existen políticas y medidas para el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural</p>     |
|   | <p>Xenofobia y estereotipos</p>                             | <p>¿Cuáles estereotipos se identifican vinculados a la nacionalidad?</p>   |                             |   |
|   |   | <p>¿Cómo se expresa la xenofobia en su comunidad y en el país?</p> <p>¿Qué lugar tiene la discriminación en la vida cotidiana de niños, niñas migrantes nicaragüenses?</p>   |                             |   |
|   | <p>Estrategias, habilidades, recursos del afrontamiento</p> | <p>¿Qué recursos utilizan y construyen las y los niños migrantes y refugiados para hacer frente a la xenofobia?</p>  |                             |   |
|   |   | <p>¿Cuáles estrategias y formas de afrontamiento construyen para hacerle frente?</p>   |                             |   |

Fuente: Elaboración propia

En un tercer momento del análisis se identificaron patrones dentro de los ejes y las narrativas, como los tópicos más referenciados, temas recurrentes y significativos mencionados en los relatos, a modo de análisis temático, centrando la atención en los contenidos expresados por las personas participantes, como emociones, valores,

percepciones y experiencias de desplazamiento (Riessman, 2005; Braun y Clarke, 2006).

Paralelamente, se utilizó el análisis paradigmático, que busca distinguir cómo se estructuran las narrativas, reconociendo las secuencias de los acontecimientos, las relaciones entre actores y objetos, sus patrones de interacción, relaciones de poder, los escenarios y espacios sociales donde se inscriben las prácticas. Esta aproximación permite examinar cómo se construye sentido, cómo se articulan roles, responsabilidades y posiciones sociales, y cómo se manifiestan conflictos, emociones o estrategias de afrontamiento dentro de la narrativa, visibilizando las tramas relacionales en los relatos del proceso migratorio de los niños y las niñas (Riessman, 2005).

La combinación de ambos enfoques permitió comprender no solo lo que los niños y las niñas migrantes nicaragüenses expresan sobre su experiencia de movilidad y residencia en el país, sino también cómo construyen sentido, negocian significados y proyectan identidades, integrando dimensiones emocionales, sociales y culturales de sus relatos.

Por último, la información se fue contrastando con el marco teórico y generando una lectura tejida con las temporalidades, las coyunturas, los referentes teóricos y los objetivos propuestos para la investigación.

### Cuadro 10.

#### *Patrones temáticos*

| <b>Patrones temáticos</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <i>Trayectorias migratorias, escenarios de expulsión, conflictividad sociopolítica: atravesando el lodazal</i> | <i>Subjetividades, narrativas de territorios identitarios</i> | <i>Violencias simbólicas y afrontamientos.</i>  |
| Violencia y represión  | Escuela como territorio de sentido de pertenencia             | Lenguaje despectivo y burlas                    |
| Figura del presidente  | Formas comunes de nombrar objetos                             | Racismo   |
| Ilegalidad fronteriza  | Personas referentes   | Discriminación por nacionalidad                 |
| Imaginario Costa Rica- Nicaragua   | Comidas e identidad   | Ignorancia, Campañas, Programas institucionales |
| Educación de calidad   |   |   |

Fuente: Elaboración propia.



## 9. Resultados y análisis

Y los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron. Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días, los averiguadores, los buscadores de la vida. Y si nosotros somos hijos de los días, nada tiene de raro que de cada día brote una historia. Porque los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias (Galeano, 2012).

A continuación, se presentan los resultados y análisis de las narrativas sobre las experiencias de desplazamiento de las niñas y los niños migrantes participantes de los espacios de taller. Este apartado está organizado en tres capítulos.

En el primer capítulo se discuten las narrativas sobre las trayectorias migratorias, resaltando los significados sobre la salida migratoria, donde la violencia sociopolítica y estructural se convierte en el principal motivo de la migración forzada. Otro eje resalta las narrativas que caracterizaron la vivencia del cruce fronterizo, donde destaca en los relatos del proceso de desplazamiento la condición administrativa de la irregularidad vivida como ilegalidad. Así mismo, se examinan las expectativas depositadas en Costa Rica, percibida como un país de desarrollo y oportunidades educativas, lo cual otorga sentido a la decisión de migrar. Finalmente, se exploran las narrativas vinculadas a los procesos de cambio y duelo que provocan las dinámicas de desplazamiento.

En el segundo capítulo, se explora las narrativas de las niñas y los niños migrantes relacionadas a los procesos identitarios, se parte de la identidad como una configuración relacional de identificaciones y sentidos de pertenencia, desde la diversidad, el dinamismo y la contradicción, destacando la vinculación con el territorio educativo, la comida, el lenguaje, y redes familiares como elementos y prácticas culturales de pertenencia e identidad.

El tercer capítulo comprende la identificación en las narrativas, de los repertorios de discriminación y xenofobia, así como sus estrategias de afrontamiento. En los repertorios aparece la violencia simbólica y procesos de exclusión socioeconómica y en el afrontamiento brindado por las redes de apoyo, el acceso a la información sobre los derechos y el marco normativo y prácticas de la institución educativa para la inclusión, el apoyo y el acceso a derechos de los niños y niñas migrantes.

### **9.1. Trayectorias migratorias, escenarios de expulsión, conflictividad sociopolítica: atravesando el lodazal**

Este capítulo corresponde al primer objetivo de la investigación. Comprende la identificación de los significados sobre el trayecto migratorio, que integra los motivos y causas de desplazamiento, sobre su paso fronterizo en el tránsito entre Nicaragua y Costa Rica y por último los significados en torno a la llegada al país.

Se identificaron tres narrativas principales con respecto a los significados de las trayectorias migratorias. La primera, llamada “violencias expulsoras”, que integra la conflictividad entre el gobierno y la oposición social en el contexto nicaragüense, los actores más relevantes en esta trama son los grupos estudiantiles, el presidente, la policía, las personas pensionadas. En estos relatos el conflicto se expresa por medio de la movilización social, son las marchas y las protestas que se configuran como mecanismo de exigencia de derechos y denuncia ante unas medidas consideradas injustas, se destaca el uso de la violencia contra las personas manifestantes, como forma de control político y social, la represión como amenaza y generador de miedo. Uno de los relatos que muestra ese escenario de tensión política es el de Alex: “a raíz desde que se dió la agresión contra los ancianos que estaban peleando sus pensiones y los estudiantes que los estaban defendiendo” (Alex, 12 años, comunicación personal, 28 de octubre del 2024).

Una segunda narrativa la constituye la “ilegalidad fronteriza”, como un elemento que atraviesa la identidad en el tránsito migratorio y el cruce de fronteras, éste se presenta como una vivencia desde la clandestinidad, en un pasaje no autorizado y realizado al margen de las rutas regulares y requisitos migratorios definidos por Costa Rica. Como se evidencia en la experiencia de Ezequiel: “Yo me vine con mi hermana ilegal hace un mes de Diriamba, por el monte” (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 28 de octubre del 2024).

Como última narrativa, se identifica el “horizonte educativo”, la búsqueda de una mejora educativa para los niños y niñas a partir de la reubicación en Costa Rica. La expectativa de una nueva opción de vida por medio de la posibilidad de estudio, la superación de barreras en el país de origen, la posibilidad de algo mejor, seguro y nuevo, donde las opciones laborales permitan mejorar los ingresos y condiciones de vida familiares, se integran a los proyectos migratorios, que no están exentos de propiciar reunificaciones y reencuentros con miembros de la familia que se encontraban en el país, como madres, padres, tías.

A continuación, se detalla el análisis de cada una de las narrativas. Es importante destacar que la mayoría de las y los niños participantes de la Escuela Edwin Porras realizaron su desplazamiento entre el 2017-2024, momento en el cual la situación sociopolítica en Nicaragua se caracterizó por la persecución, agresión, difamación, represión, detención arbitraria y asesinato de personas estudiantes,

defensoras de derechos humanos y disidentes o críticas al gobierno, además, fueron cerrados múltiples medios de comunicación y miles de organizaciones no gubernamentales, esto sumado al deterioro de las condiciones de vida y deterioro institucional una crisis social y económica que empuja a la migración forzada. Los y las niñas participantes del Huazo llegaron al país en diferentes periodos, desde hace 4 años hasta un mes antes de realizarse la investigación, todos se encuentran como solicitantes de refugio, además, contaban con familiares (abuelas, mamá, papá, tías) en Costa Rica que migraron desde el 2000 en adelante, por motivos laborales y económicos, asentándose en San José, Alajuela, Desamparados, Alajuelita.

### **9.1.1. Narrativa violencias expulsoras**

En los relatos de los niños y las niñas se identifica un momento histórico donde prevalece el conflicto y la represión política. En este escenario los actores principales señalados son la policía, el presidente Daniel Ortega y su esposa Rosario Murillo, quienes son percibidos como personas non gratas, se les asocia a la corrupción, a la perpetuación de las situaciones de violencia y agresión contra la población estudiantil universitaria, contra las mujeres y contra las personas adultas mayores, generando un clima de inestabilidad, de descontento y de impunidad. Además, las acciones y decisiones de los representantes presidenciales son percibidas como responsables del encarecimiento del costo de la vida, la pobreza y las pocas oportunidades laborales que constituyen junto a la persecución política una de las causas de la salida migratoria forzada.

[...] Cuando nosotras nos venimos de Nicaragua, ella me dijo que el motivo fue porque ella estaba en las marchas anti-gobierno junto con mi hermana, ella no estaba de acuerdo con lo que pasaba. Ella estaba estudiando, todo comenzó porque a los señores y a los viejitos no les querían dar correctamente su pensión de hecho en León golpearon a un abuelito, a mi hermano lo arrestaba la policía, a mi mamá no le querían dar trabajo porque estaba en la oposición, a mí me bajaban notas de la nada en la escuela, solo porque no miraba los canales del gobierno. Además, que todo estaba demasiado caro, un huevo eran casi 200 colones, ¡un huevo! Estaba bastante caro para ese tiempo, y entonces nos vinimos, además que mi papá lleva bastante tiempo acá, entonces le dijo a mi mamá: vente yo te ayudo con lo de la niña y todo, él lleva casi 19 años y le dijo a mi mamá y ella aceptó, entonces mandó un “coyote” a mi mamá, para hacer el viaje. (Alex, 12 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024)

En el relato de Alex, se identifica el contexto de polarización social en el marco del conflicto sociopolítico de Nicaragua durante las protestas antigubernamentales. Su narración describe un conflicto entre el gobierno, la fuerza armada como antagonistas del relato, las personas jóvenes y las personas adultas mayores; estos dos últimos actores son catalogados como la oposición. Las tensiones y la pugna se centran en la inconformidad por las reformas de las pensiones. Alex menciona varias acciones de represión, como violaciones a los derechos humanos que vivieron junto a su familia, como la exclusión, la persecución, la agresión física, el señalamiento por ser de la oposición, las situaciones de detención policial, las dificultades laborales y el control ideológico en el ámbito educativo. Estas prácticas de amedrentamiento para mantener el poder y el control social por parte del gobierno, sumadas al alto costo de la vida, se describen como causantes de la salida forzada.

Otro hecho mencionado por Alex refiere al encarecimiento del costo de la vida, situación que dificulta el sostén económico cotidiano, “todo estaba demasiado caro, un huevo eran casi 200 colones, ¡un huevo!”. Así, se identifica un contexto de desigualdad, que genera indignación y refleja la injusticia. El relato de Alex refleja cómo la comprensión de las causas de la salida forzada tiene su origen en el posicionamiento familiar frente a las acciones de violencia, el hostigamiento experimentado por cada uno de los integrantes de su familia y el costo de la vida.

Por otra parte, en el relato de Alex, también se identifican como hay antecedentes familiares migratorios, la figura del papá es un actor que forma parte importante de la decisión del desplazamiento, dada su experiencia de años de asentamiento en Costa Rica y de facilitar el proceso de salida de Nicaragua, donde resalta la figura del “coyote”, de este personaje se profundizará en la siguiente sección de narrativas sobre ilegalidad fronteriza.

Es importante resaltar los elementos afectivos que se muestran en el relato de Alex, donde confluyen emociones vinculadas al miedo, la frustración, la angustia. El proceso migratorio condensa decisiones asociadas a las condiciones políticas, materiales y de una perspectiva de cuidado y protección de la niñez que se configuran en relatos compartidos que son comunicados y que pueden facilitar la interpretación, simbolización y resignificación de la experiencia de desplazamiento.

Un evento significativo refiere a la trama compartida que se reitera en las narrativas de la niñez, pero también de las personas cuidadoras, sobre la lucha por las pensiones como detonante del conflicto, en palabras de una de las entrevistadas:

A raíz que se dió la problemática que los adultos mayores empezaron a pelear sus pensiones que el gobierno les estaba robando, entonces se dió un enfrentamiento, comenzó una protesta y la policía comenzó a agredirlos, se vio involucrada la policía golpeando a los ancianos, se metieron los estudiantes de las universidades que estaban defendiendo los adultos mayores en la ciudad de León y bueno comienzan un sin número de acciones en contra de los estudiantes. Se dieron un montón de marchas en Chinandega, León, Managua, en todos los departamentos. Mi hija estaba estudiando en secundaria y como quería ir a la universidad, se dieron protestas a favor de los estudiantes detenidos, ella quiso asistir y yo pues, la acompañé como a tres marchas. Donde el pueblo estaba protestando pacíficamente y aparecieron en las calles personas encapuchadas en motos, nos tiraban piedras, nos agredían [...]. (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre de 2024)

En este relato se identifica una narrativa relacionada con la intensificación del conflicto, donde se reconocen distintos escenarios de la trama localizados en los departamentos de Nicaragua, indicando cómo la disputa se extendió de forma regional y local en lo territorial y se incrementó en cuanto al involucramiento de actores protagonistas (los jubilados, población estudiantil universitaria, estudiantes de secundaria y el pueblo) y antagonistas (el gobierno, la policía, personas encapuchadas). Además, se exacerbaron las formas de violencia.

Como aparece en el relato de María, las experiencias personales se alojan en las estructuras institucionales, sociotemporales, que cuentan aspectos históricos y coyunturales, en donde la implicación personal y subjetiva le imprime un carácter particular a la vivencia, la relación con la defensa de los derechos humanos como la educación, está presente como una narrativa contra las injusticias, como una manifestación de inconformidad, de denuncia contra el robo gubernamental y la demostración del apoyo a la comunidad estudiantil enfrentada a la policía como ente represor. Como señala Hamui (2011):

Las narrativas proveen en el campo para abordar las experiencias problemáticas y dar sentido a lo que está pasando, aunque sea de manera provisional. Los preceptos culturales y los contextos de las narrativas son espacios de negociación de los eventos de la realidad que obligan a decidir y actuar sobre el cuerpo. Las narrativas permiten establecer vías para vincular la experiencia personal a los saberes culturales, las normas y los principios. (p.64)

Otro elemento de estas violencias expulsoras pone en evidencia un mecanismo del uso extremo de la violencia contra la oposición que en el caso del

relato de María se presenta en los golpes hacia los ancianos y a ella misma cuando le tiraban piedras.

Así mismo, en los relatos se observa como la agresión se agrava, y es dirigida contra las corporalidades de vidas que son tratadas como desechables por medio de una necropolítica de eliminación de la disidencia que en este caso personifican los estudiantes universitarios como se expresa en los relatos y particularmente en el de Ruby:

En el 2018 comenzaron a matar a los de la universidad y cualquiera que se oponga, también los mandaba a matar y murieron un montón de estudiantes por tratar de que el país sea mejor...y otra cosa el presidente es bien machista, la mayoría de veces agarra a las mujeres para hacerlas sirvientas y eso a nosotros no nos gusta para nada (Ruby, 14 años, comunicación personal, 10 de octubre de 2024).

En el relato de Ruby se distingue una narrativa que vincula la experiencia migratoria con la percepción de una política de eliminación del otro, ya sea estudiante u opositor y el abuso de poder ejercido por el presidente como figura política. Este relato funciona como una memoria de denuncia sobre el asesinato de estudiantes y las luchas sociales. Asimismo, la crítica al machismo institucional introduce una dimensión de género, evidenciando el malestar frente al trato y rol asignado a las mujeres, quienes son subordinadas y reducidas a funciones de obediencia, servicio y cuidado. Esta realidad refuerza el rechazo al contexto vivido y legitima la decisión de desplazarse.

Dentro de las narrativas, Ortega es un actor antagonista descrito por las y los niños en las cartografías personales. En el marco de la pregunta sobre qué cambios les gustaría realizar en Nicaragua, mencionaron como única respuesta al presidente, dadas las experiencias propias y conocidas por ellos y ellas como prácticas represivas de acoso policial, detenciones arbitrarias, maltrato, asesinatos y actos de corrupción y de desatención frente a las necesidades ciudadanas.

Él es un dictador, que ha subido mucho la inflamación allá en Nicaragua, allá casi nada se puede comprar, porque muy caras las cosas, y para mi ese presidente es demasiado malo, incluso creo que fue en el 2018 fue que mandó a golpear a unos estudiantes y los que andan en contra, creo que me habían dicho que él los mandaba a matar. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

En el relato de Pepe, se señala directamente al presidente como “dictador” como un signo de poder político y poder armado, esta denominación corresponde a una narrativa social compartida. Así Ortega concentra el poder, agrede y es una

amenaza directa a la vida, especialmente para las personas estudiantes, para las personas jóvenes. Además, su accionar provoca la precariedad y deterioro económico. Este poder autoritario del presidente genera miedo ante la posibilidad de sufrir la violencia y de que la vida sea arrebatada.

La figura del presidente como actor de violencia se vincula también con la concepción de una falta de ética; representa una amenaza contra la vida de quienes se opongan a él, incluso cuando se trata de sus propios familiares.

El presidente de Nicaragua es una persona muy extraña, no quiere cambiar las calles, ni las instituciones, no las quiere remodelar, cada cosa que dan las personas el agarra toda esa plata y se la consume, él todo lo quiere para él y cada vez que alguien se va a quejar no les pone atención, tampoco quiere cambiar los policías, porque allá son bien vagos, corruptos, son como malos. A los estudiantes de la universidad, él no los quiere, porque lo que quieren hacer, es hacer protestas y poder continuar con el país bien bonito, pero el presidente no quiere. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

La figura antagonista del presidente resalta por su inacción frente a proyectos de mejora o bienestar social y su acción de malversación de fondos para sus intereses personales y privados. En el relato se expresa una crítica política, que devela al presidente como negligente, autoritario y corrupto. Se denota la desconfianza y la frustración frente a un poder político que oprime y despoja.

La policía aparece como un actor vinculado a este poder estatal, descrita como corrupta e ineficiente, reforzando la percepción de impunidad y desprotección en la sociedad. Los escenarios narrativos incluyen tanto las instituciones públicas (calles, universidades, policía) como los espacios de protesta estudiantil, donde se tensionan las relaciones de poder y se articulan demandas sociales

En esta línea de actores asociados a la corrupción en otro de los relatos se evidencia la relación entre lo difundido por los medios de comunicación, los espacios de interacción cotidiana y la percepción de un país gobernado por un grupo familiar, como se puede apreciar en lo expresado por Sofía:

[...] he visto noticias de Nicaragua, donde sé que el presidente mandó a matar a su propio hermano. Cómo puede ser tan traicionero, está rompiendo la paz. Si ese señor se llega a morir la Rosario, "Chayo", le dicen la "Chayote Murillo" ella quedaría de presidenta o, si no, los hijos, eso fue hace tiempo que lo escuché [...] Me gustaría que cambie el presidente que ayude a las personas que caminan en la calle, que arregle las escuelas, que ayude a los perros. (Sofía, 10 años, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

En este relato se evidencia el papel de los medios y otros imaginarios sociales, en la construcción de la narración de Sofía sobre el presidente. Se señala una ruptura en las formas de convivencia, la traición es resaltada y nombrada desde el desaliento. Ortega se presenta como una persona que atenta contra la tranquilidad de su país de origen. Por otro lado, la referencia a Rosario Murillo como la “chayote” refleja la integración de un recurso lingüístico coloquial, con una connotación irónica y crítica hacia las figuras que gobiernan Nicaragua.

Por medio del humor se logra expresar la inconformidad, utilizando un lenguaje desde lo cotidiano se le despoja de poder y autoridad y se canaliza el conflicto. Se identifica una forma de gobierno que se perpetúa por herencia familiar, concentrando el poder en un grupo privilegiado, ahondando en la distancia de un gobierno democrático y popular. Además, Sofía señala la necesidad de un cambio que impacte en lo cotidiano, en la escuela, la calle y transforme las injusticias sociales.

Uno de los relatos de los niños no se asoció directamente al conflicto político, y señaló una problemática comunitaria relacionada con las drogas y la inseguridad como un elemento que influyó en la decisión de la salida del país: “ocurrían demasiados problemas, gente que fumaba, había drogas, creo que una señora se puso a pelear con la policía porque le acusaron a su hijo por algo que no había hecho, pero el hijo mentía demasiado, robaba y era drogadicto, había violencia [...] aquí iba a estar bien, mejor” (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 10 de octubre del 2024). En el relato las drogas y la delincuencia son nombradas e identificadas como factores que vulneran la seguridad cotidiana en la comunidad de origen. A partir de esta experiencia se considera la migración como una alternativa de bienestar. También, en la narración se expone un conflicto social marcado por la desconfianza hacia la instancia policial, que genera dudas sobre la veracidad y congruencia de su actuación en un contexto de criminalización social y detenciones arbitrarias, que complejizan la relación entre prácticas delictivas oposición y justicia.

A partir de los datos analizados se puede concluir, como lo señala Hidalgo (2024), que los rasgos expulsivos del contexto de origen de las niñas y los niños participantes se caracterizan por una multiplicidad de violencias, desigualdades sociales, corrupción, contextos de inseguridad y criminalidad que han provocado la salida forzada de grupos familiares y un incremento en movilidad infantil, buscando seguridad, protección, acceso a la educación y a servicios básicos y que tiene el desafío de la separación familiar, dificultades administrativas que limitan el acceso a derechos y situaciones de discriminación institucional y social.

Así, los relatos encontrados coinciden con esos factores de expulsión identificados en las investigaciones, la decisión de migrar se ve influenciada por el alto

costo de la vida, el desempleo, la represión, así como también, por experiencias familiares pasadas, donde tíos, abuelas, papás, mamás de los niños y niñas participantes, ya habían optado por movilizarse y asentarse en Costa Rica, en su gran mayoría buscando mejores oportunidades laborales, estas redes brindaron una antesala para el proyecto migratorio.

La narrativa de las violencias expulsoras constituye la visión de las niñas y los niños con respecto a una problemática social y política de su país de origen, un escenario de hostilidades y maltratos, este posicionamiento se nutre de los relatos de su familia, como sugiere Vergara (2011), las relaciones vinculares significativas y el apego del niño o niña, constituirán las bases para la construcción inicial de una visión de la realidad y del sentido personal.

Además, se expresa una posición frente al mundo, desde ellos y ellas mismas como protagonistas del relato muestran una visión crítica de la realidad, un sentido de resistencia, de responsabilidad. En el relato se evidencia una postura ética la cual está con los abuelos, las abuelas y la población estudiantil, está de lado de quienes sufren la exclusión socioeconómica y la violencia política.

Hay una narrativa sobre la justicia frente a la corrupción, el abuso y la discrepancia de poder, que lleva al reconocimiento de los derechos y a la indignación por las agresiones sufridas por otros actores del conflicto, como las personas jubiladas. En el marco vincular de las niñas y los niños, los abuelos constituyen una figura significativa y genera preocupación por su condición de vulnerabilidad al ser personas adultas mayores. A la vez, dentro de la configuración familiar simbolizan empatía, respeto y cariño, ya que son personas apreciadas y vitales en las prácticas de cuidado y crianza.

En las narrativas también se distinguen los componentes afectivos que componen el significado de la violencia estatal, marcado por el temor a la violencia física, la persecución y el daño a los seres queridos, la indignación frente a las injusticias, la valentía que se percibe al participar de la organización y protesta social y la incertidumbre sobre la decisión familiar de migrar.

Si bien los relatos de las madres entrevistadas y de los niños y niñas coinciden en señalar el conflicto de la violencia por parte del gobierno, el alto costo de la vida y el desempleo. Se encuentran diferencias en el modo en que se construyen estas narrativas. Las madres tienden a elaborar relatos más estructurados y racionalizados, centrados en las condiciones políticas, económicas y de seguridad que motivaron la migración. En cambio, los niños y las niñas orientan sus relatos hacia la figura del presidente como símbolo que condensa el poder represivo y sus testimonios se caracterizan por tener un fuerte componente afectivo.

Esta dimensión emocional se expresa principalmente en el lazo con sus abuelos y abuelas y la expectativa personal impulsada por sus familiares de una mejora en su proyecto educativo. En los relatos se identifica el impacto de la violencia en las realidades de sus personas significativas y en prácticas que han modificado su cotidianidad. La violencia se significa desde su mundo relacional y el impacto de la migración trae como consecuencia la separación de sus seres queridos y la pérdida de su espacio conocido.

En síntesis, la narrativa de las violencias expulsoras integra y convoca otros relatos vinculados a las situaciones de injusticia, al posicionamiento ético, al abuso de poder estatal, al detrimento de las condiciones de vida y las formas de represión política, da cuenta de las experiencias desde el punto de vista de los grupos vulnerabilizados en su andar personal y social. En esta narrativa, los niños y las niñas dan significado a su salida del país como producto de un contexto de conflictividad política y polarización social, cuyos actores, el gobierno, la policía y particularmente el presidente, ejercen violaciones a los derechos humanos, por medio de la corrupción, agresiones físicas, hostigamiento y asesinatos contra la oposición, representada por los grupos estudiantiles, las personas pensionadas, las personas manifestantes y el pueblo en general. Este clima de tensión y amenaza contra la vida provoca la salida migratoria forzada de las familias y los niños y niñas participantes.

Los niños y niñas participantes establecen de forma activa reflexiones sobre asuntos de la vida social y política, identifican situaciones de corrupción, violencia y desigualdades que empujan al desplazamiento forzado de ellos y sus familias.

### **9.1.2. Narrativa de la “ilegalidad” fronteriza**

Con respecto a la narrativa de ilegalidad fronteriza, en los relatos de los niños y las niñas se identificó que el cruce fronterizo y tránsito migratorio fue realizado de forma irregular, un traslado entre países desde puntos no autorizados, caracterizando el significado del desplazamiento desde la clandestinidad, lo que conlleva diversos riesgos físicos, emocionales y jurídicos.

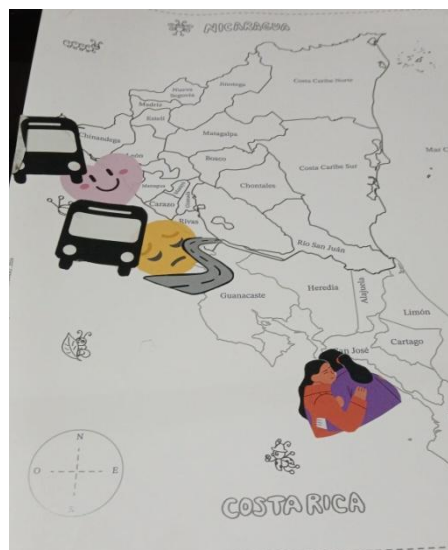
A pesar de que el desplazamiento se realizó de forma acompañada por familiares, lo que proporciona cierto grado de seguridad, las vivencias narradas por las niñas y los niños participante apuntan a un viaje sentido con temor, cansancio, incertidumbre y tristeza, debido a las características del camino, a la existencia de redes criminales presentes en el terreno y al rol del aparato de seguridad del estado nicaragüense, que puede realizar detenciones, sobornos e impedir el cruce fronterizo. La ruta utilizada es reconocida por los familiares de los niños y niñas y es transitada

de forma cotidiana por la comunidad migrante nicaragüense, donde destaca la figura del coyote como instancia que orienta ese cruce fronterizo.

Para el análisis de los significados en los proyectos de traslado, resultó muy importante la realización de cartografías y cuentos para aproximarse a los elementos claves que representaron el tránsito migratorio, así como la identificación de los principales actores, elementos afectivos, acciones y escenarios del cruce fronterizo.

**Figura 11.**

*Cartografía viajera*



Nota: Mapa intervenido por las niñas y los niños del Huazo sobre el cruce fronterizo [Fotografía]

Elaboración propia.

En el mapa intervenido por los niños y las niñas, podemos ver el uso de emoticonos de caritas tristes asociadas al sentimiento provocado por la salida del país; se identifican figuras que se abrazan en esas despedidas, denotando el cariño y afecto de las personas significativas para el grupo de participantes. La imagen del bus y la carretera dan cuenta de ese camino transitado por rutas oficiales en transporte público y otros trayectos que no aparecen en la cartografía, pero sí en los relatos de los pasajes silenciados y ocultados por la irregularidad. El corazón con sonrisa fue comentado como esa alegría por las expectativas de la llegada, el deseo de una mejor educación, de una mejora en las condiciones de vida y los reencuentros con familiares.

Si bien el tránsito migratorio entre Nicaragua y Costa Rica es acotado en cuanto distancia geográfica al ser un país vecino, sí implica, según la localidad de origen, un trayecto de entre seis y ocho horas de viaje hasta la frontera y de ahí otras

seis horas hasta San José. El recorrido limítrofe es de aproximadamente 309 kilómetros entre La Cruz en Guanacaste y Tablillas en Los Chiles, provincia de Alajuela, ruta caracterizada por fincas agrícolas y ganaderas, de ríos y montañas, paisajes agrestes que para el tránsito migratorio implican varias horas de caminata y en la mayoría de las veces afrontar diversas condiciones adversas y riesgos, como pasos a través del lodo, altas temperaturas, posibilidades de sufrir robos, agresiones o incluso ser víctima de trata de personas. Sobre estos trayectos una niña participante compartió sus vivencias:

Me vine ilegal, ya había venido dos veces por el monte y en otro paso en moto, pasando por un río. Eran como los coyotes que nos llevaban, me vine con mi mamá y luego vino mi hermano mayor de 26 y mi hermana se quedó en Nicaragua. Nos pasamos la primera vez por Peñas Blancas, esto siempre da un poco de miedo, pero era para ver cómo era el ambiente y si queríamos estar acá, entonces todo bien, no hubo problemas y pues, la segunda vez que veníamos tuvimos un problemita, porque se habían puesto un montón de guardas en la entrada para Costa Rica, que es como una lámina, un muro, hay un montón de guardias. Tuvimos que estar agachadas como treinta minutos en el piso, porque, si no, nos iban a deportar, nos iban a volver enviar a Nicaragua. Tuvimos que esperar bastante y fue una caminata como de dos horas. Cuando estuvimos acá nos sacaron la cita para los papeles y eso. (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024)

El relato de Alex como protagonista de su historia inicia con una aseveración sobre la forma de ingreso a Costa Rica, se adscribe al apelativo de ilegalidad, donde se asume y autopercebe la etiqueta como parte de esa pertenencia migratoria. El proceso administrativo se traslapa a una condición personal, como mecanismo discursivo la ilegalidad reduce la historia y subjetividad de la persona que migra a un estatus de formalidad legal, la acción de cruzar al margen de la norma altera el “orden público” y esto tiene un peso y consecuencia más allá del ámbito legislativo, lo excede y se mueve desde lo simbólico, lo identitario, lo actitudinal y lo práctico. En lo simbólico, la ilegalidad vincula la migración irregular con el delito y la amenaza a la seguridad nacional y en la práctica justifica medidas de represión y control migratorio y refuerza estigmas sobre las personas migrantes.

El discurso mediático acentúa determinados temas de la realidad migratoria y los presenta de una forma determinada según su agenda comunicativa y política, lo que influye en cómo se percibe y se comprende determinados asuntos públicos. En el caso de la migración irregular, a través de la utilización estratégica del eje legal-ilegal,

desempeña una función institucional que legitima una visión que combina lo judicial con lo policial en la mirada de la migración (Casero, 2007), lo que lleva a la construcción de categorías centradas en la exclusión social y despojo de la condición de humanidad de las personas migrantes, éstas en el imaginario social son designadas como ilegales, indeseables, e irregulares.

En la historia de Alex, se mencionan dos zonas de cruce fronterizo irregular, caracterizados por una geografía de montes y ríos, una ruta descrita como más corta y otra de camino largo que topa con un muro resguardado por agentes policiales, el muro repele, contiene, amenaza marca la división fronteriza. Los coyotes son actores que conducen el viaje, son los conocedores de las rutas, su rol consiste en orientar a las personas migrantes por las rutas no autorizadas.

La policía, “los guardias”, como antagonista del relato, realiza el control migratorio que obstaculiza y puede impedir el ingreso a Costa Rica. En el relato de Alex se expone una situación de dificultad en el viaje, que se enuncia como “problemita” referido a la vigilancia policial como impedimento para continuar el trayecto y la posibilidad de la deportación, esta situación suscita miedo e incertidumbre y coloca a la protagonista en una situación de indefensión, sin embargo, una vez atravesada la frontera se menciona la ruta institucional para regularizarse.

En esta misma línea narrativa sobre el cruce catalogado como “ilegal” se encuentra el relato de Pepe:

Yo hice el viaje con mi mamá hasta la frontera y mi tía me recogió, venía con más gente de otras partes de Nicaragua, pasamos ilegal, al principio me sentí nervioso, creía que me iba a pasar algo malo en el viaje, pensé que iba a sufrir un accidente o algo, porque en ese momento estaba muy paranoico, y a la vez feliz porque venía a estudiar, sentía alegría y miedo, me sentía paranoico, o sea, muy miedoso con muchos nervios, los lugares era que daba miedo, porque era todo solo. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024)

El relato de Pepe se caracteriza por la referencia a las emociones, se denota un lenguaje que expresa los sentimientos de miedo, preocupación, nerviosismo, asociados a las particularidades de los lugares del tránsito (sitios solitarios) y a la forma en la que se cruza la frontera (irregular), esto provocaba un ambiente de amenaza que Pepe expresa como el temor que algo pueda pasarle (como un accidente), dada la clandestinidad migratoria. A su vez, se expresan afectos relacionados con la alegría por los proyectos futuros a realizar en el país destino.

El cruce fronterizo de Pepe estuvo acompañado por dos integrantes de su familia, como en la mayoría de los relatos estas personas son mujeres, quienes

asumen la dinámica del viaje, las tareas de cuidado y el sostén tanto en los países de origen como en el lugar de destino. En el relato, el paso “ilegal” repercute en la sensación de miedo y clima de desprotección percibido por Pepe, de un entorno simbólico marcado por el significado de un cruce fronterizo no oficial.

El término “ilegal” en los relatos de Alex y Pepe forma parte del significado otorgado a su migración irregular, al trayecto realizado por rutas no oficiales, donde a partir de esa acción transita como descriptor identitario y los coloca en una condición que cuestiona su humanidad y los ubica del lado de la criminalidad, poniendo en duda su derecho a migrar.

Ahora bien, a partir de identificar la categoría de la ilegalidad en los relatos durante los talleres, se pregunta si podrían decir que es “ilegal” a lo que Pepe responde de la siguiente manera:

[...] no sé tanto de la palabra, lo que sé es, por ejemplo, que uno viene a Costa Rica sin pasaporte, ni nada, pasa por un monte, viene mojado, viene por encomienda y agarra un bus para llegar a San José, luego en Migración va a sacar el carné de refugiado, eso significa para mí ilegal. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

En el relato Pepe, el término y significado de la ilegalidad es comprendido desde su vivencia concreta de lo que implica un cruce de fronteras sin documentación, lo cual visibiliza una ruta marcada por la clandestinidad, la vulnerabilidad y la necesidad. La definición teórica o jurídica, no tiene tanta relevancia frente al saber popular sobre la experiencia que nombra el tránsito irregular. Además, Pepe menciona como esa ilegalidad podría resolverse en tanto se asista a la institución migratoria para obtener una documentación que lo califique como refugiado.

De esta manera, podemos asociar la referencia a “Migración” como una instancia estatal que posee el poder jerárquico de definir y legitimar la pertenencia. Así, la institucionalidad aparece no sólo como un lugar y actor para realizar trámites, sino como una autoridad que produce categorías diferenciadas de reconocimiento, inclusión, ciudadanía y acceso a derechos.

Este cambio en la condición migratoria a través del acceso y obtención del carnet de refugio es compartido por otras de las personas participantes y se considera que este documento de identificación es una vía de seguridad y acceso a los servicios sociales del país destino:

[...] Un documento que nos pone como en estatus [...] nos ayuda a pasar consulta en el Ebais y estar legales en el país [...] es como una cédula para nosotros, el refugio es como nos pone en lugar seguro a los migrantes [...] es

como un refugio de la mamá para uno (Comunicación colectiva, Daniela, Alex y Pepe, 14 de octubre de 2024).

En el relato se puede ver cómo para las niñas y los niños participantes la documentación toma un lugar de gran relevancia para resolver aspectos cotidianos de su vivencia en el país. La condición de refugio más allá de su comprensión como mecanismo que acredita su estadia brinda una protección estatal, “nos pone en lugar seguro a los migrantes”. Este estatus resulta funcional y necesario para acceder al derecho a la salud y posibilita el reconocimiento para una inclusión formal y simbólica dentro de la comunidad nacional. A nivel identitario, este documento contribuye a la autopercepción de una estadia legítima y asocia la figura del refugio al rol materno de cuidado y seguridad.

El acceso a la documentación genera una reflexión sobre las dificultades y vulnerabilidades que implicó su ausencia en cuanto a obstáculos y miedos durante el trayecto migratorio. No contar con los papeles necesarios obliga a pasar por trillos, atravesar por “el monte” y venirse de “mojado”, situación que marca la experiencia migratoria. El paso irregular asociado a la ilegalidad genera una calificación que puede calar en la subjetividad y corporalidad de las personas en movilidad, al no tener el reconocimiento de sus derechos por el incumplimiento de una norma administrativa. Esta falta se traslapa a una falta social, que denigra y estigmatiza un derecho humano de existencia y de movilidad.

Se identifica una confusión en cuanto a las categorías normativas, términos y palabras que se comprenden más por influencia de las representaciones sociales, narrativas públicas y el marco de vivencias particulares.

A pesar de que el término “ilegal”, es una práctica que se ha intentado cuestionar y erradicar en las narrativas de contextos migratorios, sigue siendo un adjetivo y categoría empleada en los discursos políticos y por los medios de comunicación colectiva que homologan la ausencia de regularización migratoria con la condición de “ilegalidad” y con ello a la realización de un delito, criminalizando de este modo a las personas en procesos de movilidad.

La representación mediática de las personas migrantes les señala como causantes del deterioro de las instituciones públicas, del incremento de la delincuencia y la inseguridad, del desorden social, reforzando una narrativa del miedo y el rechazo (Sandoval, 2002; Vergara, 2016; Voorend y Venegas, 2014).

Campos y Tristán (2009) identifican que los reportajes sobre personas nicaragüenses se enmarcan frecuentemente en contextos de delincuencia, violencia o ilegalidad, lo que refuerza los estereotipos sobre la seguridad pública y nacional. Así, la población migrante nicaragüense se configura como una amenaza simbólica, a

partir de la reproducción de estereotipos negativos que enfatizan la criminalidad asociada a las personas migrantes, refugiadas y hacia la migración que se realiza de forma irregular.

La ilegalidad se asume como una estrategia común en el pasaje migratorio, dadas las condiciones históricas y políticas, la realidad de la irregularidad no es independiente de su contexto de producción, de estructuras específicas que la configuran y reproducen, la posibilidad de un tránsito migratorio autorizado no aparece como alternativa en estas historias, la niñez participante reproduce la nomenclatura de la ilegalidad y se autodenomina como “ilegal”, como bien discute Schrover et al. (2008, citado por González, 2010) se sustantiviza un adjetivo que debería hacer referencia a la situación administrativa, de la persona migrante, ya que es la actividad y no la persona la que podría caracterizar como ilegal. Ahora bien, esta designación sobre la legalidad discute se transfiere al campo del reconocimiento, el derecho y la legitimidad de la presencia o no de la persona migrante, de sí a su llegada será bienvenido o por el contrario recibirá un trato hostil y descalificatorio.

El trayecto migratorio se distingue un tránsito migratorio que se es vivido desde la clandestinidad, realizado con cautela, bajo el temor e inseguridad que implica el cruce de fronteras en situación de irregularidad en zonas no habilitadas, esta condición es contada por ellos y ellas como un paso largo, cansado, que se vive desde el miedo y angustia, y la inseguridad frente a la posibilidad de ser devuelto, deportado y no lograr llegar al destino.

Mi paso fue por La Cruz, pasamos por los coyotes, llevábamos muchas cosas, pasamos caminando, me vine con mi hermano y con mi abuela. Di, nada me sentí normal, pero estaba asustada porque había escuchado que habían secuestrado a una muchacha, sentía miedo de pasar, porque yo sabía que era muy largo, y como habían contado que en las fronteras a veces habían robado a los niños y secuestraban a las personas, las mataban y todo yo tenía miedo de pasar por ahí, pero confiando en Dios pasamos, hasta que llegó mi mamá y nos vinimos rápido porque estaba la policía buscando al muchacho. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

En el relato de Ruby se distingue como una narrativa de la frontera como camino cargado de peligros y amenazas que se agudiza si se es niña o mujer, al ser más vulnerable de sufrir violencia, ser raptada, detenida o asesinada. Así, Ruby menciona la historia que le provoca miedo sobre el secuestro no de cualquier persona, sino de una muchacha y el robo de niños. Hay una especificidad en el riesgo, desde una mirada interseccional el relato evidencia cómo ser mujer, niña, de una

determinada clase social y migrante interactúan como condiciones que profundizan la vulnerabilidad de exposición a la violencia estatal, institucional, sexual y criminal.

Se identifica a los secuestradores y a la policía como antagonistas de esa ruta migratoria, por su posición hostil y amenazante demarcan las desigualdades de poder en ese espacio simbólico de la frontera.

El coyote es otro actor nombrado como guía del viaje y es un personaje que se reitera como parte de las historias de los niños y las niñas y sus madres, como veremos más adelante en otros relatos. Por otro lado, el grupo familiar y la creencia espiritual centrada en Dios, otorga una sensación de seguridad y confianza. Es importante mencionar que las figuras de la violencia son hombres y la figura de protección es una mujer, la mamá con quien se finaliza el viaje. La narrativa posiciona dos representaciones de las mujeres, una se relaciona a fuerza, al desafío de las restricciones y a la búsqueda de bienestar y la otra ubica a las mujeres desde la vulnerabilidad y el lugar de víctimas (secuestro, robo, violencia).

Tras el relato podemos observar que los miedos se sustentan en otras historias escuchadas por Ruby vinculadas a las redes criminales que lucran y violentan a la población migrante que transita de forma irregular. Su relato condensa otras narrativas sociales y se materializa en el mundo emocional y en su percepción del riesgo.

Otra de las historias es narrada por una de las madres entrevistadas, donde se denota la complejidad del acceso migratorio durante la noche y como las diferencias en la condición migratoria definen las particularidades de la ruta fronteriza:

Yo fui a traer a Sofía, pase normal, por el frente, pero con ella cruzamos por el monte, porque está ilegal, cruzamos con un cuñado que nos ayudó, la caminata fue fea y larga, muchos huecos, guindos, cuando llegamos a la frontera era tarde y ya no había buses, entonces fue complicado pagar donde dormir, porque no aceptan niños en los lugares. (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre 2024)

Nuevamente, la ruta irregular es descrita como larga y el cruce agreste. Este camino a diferencia de la mención del paso por el “frente”, como ruta “normal” de salida y entrada autorizada a Costa Rica, se complejiza si se atraviesa al final del día, el tiempo de la noche implica pausar el viaje y buscar alojamiento en la frontera. En este límite se identifica una nueva dificultad por la restricción de ingreso de niñas y niños en los hospedajes. Del relato se subraya la calificación que la misma mamá da a su hija: “está ilegal”, como una etiqueta que se normaliza en la narrativa de las propias personas migrantes.

Desde la óptica de otra de las madres, se reitera el cruce no oficial y el papel de la institucionalidad estatal como regulador de estatus migratorio. Pero lo que

sobresale son los miedos que provoca ese tránsito para las mujeres y las niñas. Así vemos el relato de María:

[...] entramos mojados, nos pasó un muchacho por potreros, entre vacas, alambrados y gracias a Dios, la niña no sintió miedo, venía a ver a su papá, veníamos con una mochilita de ropa cada una. La verdad yo nunca había cruzado ilegal, y con miedo si nos robaban o tantas cosas que dicen, si nos violan, y un muchacho nos cruzó. [...] y mi esposo me sacó los documentos para el asilo. Para ir a migración nos pidió los documentos y cédula, como él tenía residencia, aunque la tiene vencida. Nos dió la cita y nos dijo: para que vos vayas a Migración a solicitar tu carnet. (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre del 2024)

En el relato, la irregularidad migratoria se designa mediante expresiones como “entrar mojados”, “cruzar ilegal”, esa ruta remite a un escenario de espacios rurales, de lugares abiertos y delimitados por alambres, aludiendo a otras fronteras, las de las propiedades de fincas que se atraviesan en el trayecto. Como en las narraciones anteriores el riesgo está presente, provoca tensión, miedo e incertidumbre.

Desde el rol de María como madre se identifica la preocupación por el bienestar de su hija y nuevamente desde una mirada de género, se reconoce el riesgo diferenciado por ser mujer particularmente en cuanto a ser víctima de violencia sexual. Se distingue una memoria social del riesgo, transmitida por relatos, rumores o experiencias cercanas que construyen miedo por una anticipación a la violencia y a la impunidad.

En el relato se destaca el apoyo familiar del esposo, como figura que da cuenta de una migración previa, brinda una sensación de seguridad y estabilidad, su experiencia le convierte en orientador sobre el trámite a seguir tras la llegada a Costa Rica. Procedimiento que otorga un estatus de legalidad, aunque en estos escenarios de irregularidad él también se encuentra en un riesgo dada su situación jurídica (tiene la residencia vencida).

La figura del coyote esta vez aparece desde la nominación de “un muchacho”, designando su anonimato, su generalidad, asegurando la clandestinidad de su función y dinámica migratoria. Para finalizar, el elemento del carné y la oficina de Migración, aparecen como instancias requeridas para el cambio de estatus, reflejan la burocratización de la condición migratoria, vista como un trámite por medio de los procedimientos administrativos que no garantizan derechos ni estabilidad para las personas migrantes.

Por otra parte, en los relatos de los niños y las niñas se destacan las experiencias de un camino percibido como tenebroso, un sendero con mucho barro y

difícil de pasar. Se trata de una travesía acompañada de sensaciones de temor por las historias de violencia ocurridas en la frontera que se han escuchado y por la angustia de ser visto o detenido por la policía, lo que implicaría ver truncada la aspiración de llegar a Costa Rica. Así, Ruby y Pepe expresan:

El camino fue lodoso, había mucho barro, cuando vine estaba en tiempo de lluvia y era muy barrialoso, mi hermano se cayó en el barro, pero no le pasó nada, y pasamos por Rivas y creo que, por la Cruz, aquí en Costa Rica. Todo el camino fue casi sin paradas, fue un viaje largo y me sentí bien, aunque en Rivas cuando se veía a la policía daba miedo, pero nos vio a mi hermano a mí muy cansados, dormidos y bueno nos vio y nos dejó pasar, tenía un bonito corazón y nos dejó pasar (Ruby, 14 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

**Figura 12.**

*Imágenes ilustrativas del paso fronterizo zona norte de Costa Rica.* muestran unas imágenes del cruce fronterizo de la zona norte:

A  
continuaci  
ón, se



Nota: Jiménez, S. (2022) *Entre lodo, asaltos y sueños, nicaragüenses cruzan la frontera hacia Costa Rica* [fotografía]. La Región.

En las narrativas el actor estatal ejerce un poder en la posibilidades del desplazamiento, la población migrante queda a merced de las situaciones que puedan darse en el cruce fronterizo y a la voluntad de los agentes gubernamentales, cuya condición de autoridad puede coaccionar, limitar el tránsito, o bien, ser percibidos por la niñez como “bondadosos” al permitir el pasaje hacia el otro lado. Así, en la conversación dada en el taller sobre el tránsito migratorio y el paso de frontera, Ruby

comentaba que para ella el policía tuvo empatía y sensibilidad frente al dolor humano de ella y su hermano y por eso les dejó pasar, “tenía un bonito corazón”.

Yo inicié el viaje desde León. El camino de cruzar la frontera era lodoso, mi mamá casi se cae, pero lo bueno es que la había agarrado de las manos porque, si no, se habría ensuciado, se me habrían ensuciado demasiado los zapatos, me los tuve que cambiar, era montañoso, la policía no pasaba tanto, porque si pasaba uno se tenía que meter en una casa para que no los vieran, yo apenas veía unas luces rojas y azules, me metía antes que todos, era la policía de aquí y nos escondimos. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

En el relato de Pepe, como en el de Ruby, se destaca el lodo como parte de los obstáculos que dificultan el camino. Más allá de ser una característica del terreno que se debe atravesar, es un material que ensucia y marca el tránsito, es una huella sensorial y simbólica, forma parte de la historia personal y colectiva que se inscribe en los cuerpos de los niños y niñas migrantes. La frontera se vuelve un actor central y polisémico, es un espacio de riesgos, de amenaza, de impunidad y de excepción, cualquier cosa puede ocurrir durante su tránsito. Es un espacio simbólico, donde se mezcla lo real con lo imaginario, las prácticas concretas y los deseos. Es un territorio ambivalente, de control, violencia y a la vez de esperanza. Su cruce provoca una interiorización del peligro como se evidenció en los relatos, pero también de resistencia y permeabilidad.

Pepe se posiciona desde su capacidad de apoyo para su madre evitando su caída en el lodazal y su atención frente a los otros peligros del viaje, como la policía. En el relato se identifica la tensión, la preocupación y el estrés que se vive siendo un niño en estado de alerta por el tránsito irregular, donde se emplean diversas estrategias para ocultarse, el lodo puede taparse tras el cambio de zapatos, sin embargo, se vuelve más difícil esconderse y escabullirse del control y la criminalización migratoria. A pesar de la vigilancia, en el relato de Pepe se resalta su agencia, manifestada tanto en el cuidado y la solidaridad hacia su mamá como en la interiorización de recursos para pasar la frontera sin ser visto, con todo lo que ello implica a nivel afectivo y subjetivo.

Dentro de los actores de las narrativas encontradas, destaca la figura del coyote y de la policía. El coyote es un actor que guía y facilita el viaje, evidencia lo normalizado y cotidiano de las redes de tráfico fronterizo entre Costa Rica y Nicaragua. A la vez, en el imaginario de los niños y niñas está la sombra del peligro representada por el rol policial que materializa la autoridad y la ley encargadas de resguardar las fronteras. La policía es el muro humano, una de las figuras que

criminaliza el movimiento humano no autorizado, con la potestad de detener o permitir el tránsito, es representante de las normas específicas de cada país, que contemplan los criterios de admisión, autorización de residencia y trabajo.

El coyote forma parte una red de otros actores no estatales (como prestamistas, transportistas, hoteleros, agentes migratorios) que forman parte las narrativas del tránsito, o los trayectos de la dinámica migratoria al facilitar, asistir u obtener ganancias a partir de la migración internacional, lo que algunas autoras han identificado como “la industria de la migración” o “coyoterismo” (Álvarez, 2021; López, 2020), esta configuración de redes y movimientos migratorios ha ido naturalizando el vínculo entre el tránsito migratorio e irregularidad, sumada a la conformación de una economía ilícita, altamente rentable para la explotación y la mercantilización de la población migrante.

En América Latina estos cruces fronterizos irregulares se han vuelto muy frecuentes y han aumentado desde la pandemia por COVID-19. En el caso de Costa Rica, país que comparte frontera con Nicaragua, este fenómeno se ha intensificado como consecuencia del recrudecimiento de las medidas represivas implementadas por el régimen de Ortega-Murillo. Además, el cruce irregular se ha ido normalizando como estrategia de tránsito percibida como más accesible para muchas personas migrantes.

La figura de “coyote” es presentada en los relatos como un actor y mecanismo común en el tránsito migratorio. Aunque no se profundiza en el costo económico que implica que este tipo de movilización ni en las razones específicas que motivaron el cruce irregular, puede inferirse que los requerimientos para el ingreso formal a Costa Rica, como la obtención de pasaporte, visa, representan barreras significativas que influyen en la decisión de optar por rutas no oficiales. Asimismo, algunos relatos mencionan los riesgos asociados a salir del país por los puestos fronterizos oficiales de Nicaragua, debido a la posibilidad de ser identificados y/o detenidos por haber participado o mostrado apoyo al movimiento de oposición al régimen Ortega-Murillo.

No es de excluir también, como los relatos de las niñas y los niños muestran el peso de las experiencias migratorias previas de familiares, quienes utilizaron esas mismas rutas para su ingreso al país y compartieron los contactos para el ingreso de sus hijos e hijas, reflejando una repetición de la historia migratoria.

Es necesario mencionar el impacto afectivo que se plasma en los relatos, como una gama de emociones que suscita el trayecto migratorio, por un lado, resalta el estado de alerta, el estar pendiente de manera constante al camino, la preocupación por los seres queridos con los que se lleva a cabo el viaje, la sensación de miedo y la necesidad de ocultarse para no ser detectado, devuelto o detenido en el paso fronterizo, esa sensación de peligro puede provocar un desgaste emocional y en

algunos casos según las particularidades de la vivencia convertirse en potencialmente traumáticas.

En este capítulo sobre los significados del trayecto migratorio en las narrativas de los niños y niñas se puede identificar como la experiencia migratoria se corporiza, atraviesa el cuerpo de las niñeces de múltiples formas, sensitivas, simbólicas y de interacción y se crean sentidos particulares y colectivos sobre la vivencia de desplazamiento. Así, los relatos permiten visibilizar los significados dados a las vivencias y emociones relacionadas a las narrativas de las violencias expulsoras y a las narrativas enfocadas en el recorrido y. proceso de traslado fronterizo.

Como parte de la exploración de las narrativas sobre la trayectoria migratoria y las identidades, se utilizó un libro de cuentos sobre migración que contenía únicamente ilustraciones, este cuento fue narrado por Alex y Pepe como protagonistas y personajes del cuento.

### Figura 53.

*Cuento Migrantes de Isa Watanabe, narrado por Alex y Pepe*



Nota. Collage de imágenes del cuento y las narraciones de la niñez [Fotografía de cartel] Elaboración propia.

A continuación, se presenta la narración del cuento realizada por los niños participantes:

Un pájaro que migra con una calavera, un camino que se recorre de algo nativo o seguro por ir a algo nuevo, conoce personas que emprenden un viaje juntos que posiblemente vayan a un mismo país, personas que pasan de un punto a otro por seguridad o por una mejor vida [...] Ven a la calavera que no es del grupo, la están viendo porque es alguien nuevo, me siento como el primer día en la escuela yo era diferente, que la ven raro me veían raro y con curiosidad... al estar entrando en un lugar que no pertenece él [...] La calavera le da una flor, de un lado está marchito con algo no vivo y luego algo vivo y representa dos lados diferentes, representa algo malo o la muerte [...] Van en el camino cruzando el mar para llegar a su destino, van asustados, como si algo les siguiera [...] Parece que se hunde porque son muchos animales, pero el pájaro y la calavera se está yendo, cuando no aceptaron a la calavera hubo desbalance [...] Parece que la calavera los acompaña y van para el mismo país, la calavera es diferente a los animales, que rompe la estabilidad que tenía el grupo [...] Están acampando y conviviendo, se ayudan tienen buena actitud y entre todos van a hacer comida, dormidos con su familia, fue un viaje largo, hay diferentes animales, pero es la misma especie, hay depredadores, aunque sean diferentes todos son animales [...] Están tristes porque perdieron cosas y personas, como el conejo, conexión con la mayoría de la familia, es como la muerte la verdad, se despide con el conejo... Este tiene color y este no. Unidos a pesar de ser diferentes. Lo marchito, están en estado de tristeza [...] Todo marchito representa un lugar en el que ya no pueden habitar [...] Llegan a un lugar más sano, un nuevo destino en el que puedan habitar, se ponen contentos. (Alex y Pepe, comunicación personal, 28 de octubre de 2024)

En este relato sobre la interpretación del cuento que realizan Alex y Pepe, se presenta una narrativa migratoria en la que se identifican elementos relacionados con la trayectoria, el viaje, las identidades, las emociones y los contextos que empujan a la movilización. A continuación, se detallan estos aspectos:

Se observa un escenario de un trayecto de un país a otro, motivado por la necesidad de seguridad y por mejores condiciones de vida. Esto sintoniza con las historias de movilización de las familias y niños y niñas migrantes participantes y su salida forzada para resguardar la vida y construir un futuro mejor. La experiencia del viaje está marcada por el tránsito entre lo conocido y lo incierto, la pérdida y la

esperanza, la travesía es señalada como larga, peligrosa y genera miedo e incertidumbre.

El camino recorrido por el pájaro y la calavera alude al paso fronterizo que realizaron las y los niños, es percibido desde el peligro, el riesgo y el anhelo de algo mejor, “van en el camino cruzando el mar para llegar a su destino, van asustados, como si algo les siguiera”. Esta sensación de ser perseguido se relaciona con el relato de Pepe, compartido con anterioridad: “al principio me sentí nervioso, creía que me iba a pasar algo malo en el viaje, pensé que iba a sufrir un accidente o algo [...] me sentía paranoico” (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

El elemento de la flor que entrega la calaca contiene la dualidad de algo vivo y algo marchito, de algo nuevo y algo que se deja, que refleja esa ambivalencia y contradicción que atraviesa la vivencia migratoria como se menciona en dos de los extractos:

“[...] La calavera le da una flor, de un lado está marchito con algo no vivo y luego algo vivo y representa dos lados diferentes, representa algo malo o la muerte [...] un camino que se recorre de algo nativo o seguro por ir a algo nuevo” (Alex y Pepe, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

La figura del *pájaro* es un símbolo de libertad y movimiento, se une a la *calavera*, como imagen cargada de ambigüedad: representa la muerte, lo diferente, lo que no encaja, pero también el cambio, la memoria y el renacimiento. Esta dupla construye un eje narrativo donde lo vivo y lo marchito coexisten, como también los sentimientos de tristeza, pérdida, separación, evidenciando las tensiones entre el pasado doloroso y un presente futuro más alegre.

En la narración la calavera tiene múltiples rostros, refleja distintas identificaciones, en esta parte del relato representa la muerte y las despedidas, lo marchito y lo gris, es asociado a lo no vivo, es lo que ya no tiene color, es el despojo, lo no habitable, “Lo marchito están en estado de tristeza [...] Todo marchito representa un lugar en el ya no pueden habitar”.

En el relato se distingue la temática de la construcción de identidades y las relaciones con la otredad, las identidades se juegan desde las diferencias y semejanzas, así, se evidencian en el cuento la mención a distintos tipos de animales, pero reconocidos como grupo que comparte el viaje migratorio. La calavera cumple el rol de marcar la diferencia, irrumpe mostrando el lado de la expulsión social, la huida del peligro presenta lo distinto, la alteridad que genera curiosidad.

El momento en que los animales observan con extrañeza a la calavera refleja una experiencia común de las niñas y los niños migrantes: el sentirse distinto, mirado, juzgado, “como el primer día de escuela”.

Esta escena articula la vivencia de la otredad, donde el que llega es percibido desde la condición de extranjería, de no pertenencia a ese espacio o como una amenaza al equilibrio del grupo. La calavera, al no ser “de la misma especie”, genera desequilibrio, lo que puede leerse como una crítica implícita a las lógicas de exclusión y xenofobia que enfrentan muchas personas migrantes.

También se identifica la narrativa de la solidaridad y la esperanza: los personajes, aunque diferentes, comparten, se ayudan y conviven. La colaboración entre especies representa una forma ética y de solidaridad en el viaje, una comunidad de destino que se construye más allá de las diferencias, a partir de la construcción de vínculos por el apoyo mutuo.

Para finalizar el cuento se describe el fin del viaje, la llegada a un “lugar más sano, un nuevo destino donde pueden habitar” marca la transformación y el sentimiento de alegría de poder continuar con un proyecto en un espacio seguro. Este final expresa que una de las causas del desplazamiento se da por esa imposibilidad de contar con una vida digna, y la esperanza de habitar en un lugar que proporcione bienestar.

Por otra parte, la pintura como otra técnica metodológica utilizada en los talleres, también permitió explorar los sentidos y significados de los niños y las niñas, identificando emociones, expectativas y escenarios del trayecto migratorio, que se muestran a continuación.

#### **Figura14.**

*Pintura: El Universo de Nicaragua*



Nota: Pintura acrílica elaborada por Alex durante una sesión de taller [Fotografía].

Elaboración propia.

“[...]representa el universo de Nicaragua y el ying y el yang, en este lado, está oscuro y del otro las estrellas, me gustan las estrellas y por acá el árbol japonés, con flores rosa” (Alex, 12 años, comunicación personal, 28 de octubre del 2024)

### Figura 15.

*Pintura: El Océano*



Nota: Pintura acrílica elaborada por Pepe en una sesión de taller [Fotografía].  
Elaboración propia.

“El mar me gusta, este es un barco explorador, salió de una isla y encontró una ciudad, viajó de noche y estaba nublado, pero quería llegar a esa gran ciudad”. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 28 de octubre del 2024)

A través de la pintura y la narración, los niños y las niñas relataron paisajes que evocan la inmensidad y la posibilidad, pintaron climas nocturnos, horizontes lejanos, cielos amplios, como escenario de ese trayecto migratorio realizado en la clandestinidad, tal como contaron el cruce fronterizo los niños y niñas con anterioridad. Un elemento común en ambas creaciones plásticas es la idea de la esperanza y otros escenarios, como el universo y la ciudad. Las figuras centrales, el barco y la silueta humana aparecen solas, de espaldas, mirando hacia lo incierto, las figuras son observadores y protagonistas, ambos en un tránsito simbólico hacia lo desconocido, pero a la vez, dirigidos a la multiplicidad de experiencias que eso conlleva.

**Figura 16.***Pintura: Paisaje*

Nota:  
sesión de

Pintura acrílica elaborada por Ruby en una  
taller [Fotografía]. Elaboración propia.

“Me gustan los paisajes, las montañas, el río, como la naturaleza de Costa Rica y los Lagos de Nicaragua”. (Ruby, comunicación personal, 28 de octubre del 2024)

Ruby en sus relatos ha manifestado un marcado interés por el entorno natural y el aspecto estético de la geografía y el ambiente. Así, sus palabras reflejan cómo los vínculos con los paisajes de ambos países contribuyen a articular una sensación de continuidad y pertenencia que trasciende las fronteras nacionales. A través de la pintura como espacio simbólico cohabitan elementos significativos de ambos lugares que se constituyen en referentes identitarios.

**Figura 17***Pinturas: El arcoíris y El árbol*

Nota: Pintura acrílica elaborada por Sofía y Ezequiel en una sesión de taller [Fotografía]. Elaboración propia.

Como se puede observar en las dos últimas pinturas, los colores y sus tonalidades cambiaron, estas obras se usan colores verdes, celestes, amarillos, naranjas, marrones. Se identifican paisajes diurnos, donde el sol resalta, la naturaleza, las plantas y las flores, el arcoíris. Se asocia a un lugar de tranquilidad, de disfrute, hay sentimientos de alegría. Pese a las adversidades y tensiones del viaje identificadas en los relatos, el horizonte de un futuro mejor constituye una creencia que sostiene, motiva y contiene una dimensión de agencia, transformación y desafío frente a la securitización y exclusión.

Aunque es indispensable reflexionar y visibilizar las dificultades, riesgos e impactos negativos del proceso de desplazamiento, se hace necesario mencionar que en los significados del viaje también confluyen sentimientos más amenos, relacionados con expectativas de bienestar colectivo y personal, mejora en las condiciones laborales de las madres migrantes y el acceso a oportunidades educativas, que desde las narrativas familiares son compartidas por los niños y niñas como una meta a cumplir y una visión más favorable sobre el asentamiento en Costa Rica. Lo anterior se vincula con la tercera narrativa identificada en el objetivo sobre los significados de las trayectorias migratorias en los relatos de las niñas y los niños, denominada “Horizonte educativo”, la cual se discutirá en la siguiente sección de este capítulo.

### **9.1.3. Narrativa sobre el horizonte educativo**

Esta sección se centra en los significados y expectativas sobre Costa Rica como país destino como otra narrativa que ayudó a comprender la migración, frente a la salida del país de origen, ya que, en el balance de sopesar las pérdidas provocadas por el desplazamiento, se hace necesario saber que se va tras un proyecto nuevo y mejor, reconociendo la capacidad de agencia y no desde la victimización.

Así, dentro de los motivos mencionados por las niñas y los niños participantes para migrar se encuentra, la búsqueda laboral, el resguardo de la integridad y la aspiración de acceder a una mejor educación, enfatizando los imaginarios de Costa Rica, como un país más “desarrollado y democrático” con mejores condiciones educativas, de salud y un lugar ordenado y limpio, “[...] ha sido un éxito para mí estar en este país, he aprendido demasiado” (Daniela, 13 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024), otro participante menciona “me gusta estudiar mucho, me gusta Costa Rica los paisajes y lo bueno de estar aquí es la escuela, bien, sí, tengo amigos, allá era feo no había ni un trabajo (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Las motivaciones se conjugan en modos de narrar la experiencia para otorgar un sentido al proceso migratorio, ya que el desplazamiento es un cambio vital y significativo en la historia de los niños y niñas, de esta forma, se construye un relato que justifica la movilización para tener la oportunidad de superar las dificultades económicas de la familia, para estar en un lugar de protección, sin conflictos y para tener acceso a un mayor nivel educativo. Uno de los relatos refleja lo significativo que ha sido el proceso migratorio:

El venir fue como algo que cambió mi vida, pero la salida para mí fue como tipo divertida, porque no sabía para dónde iba, pero fue una experiencia importante, fue bonita cuando venía por la frontera, porque sabía que a mí me mandaban [...]. Mi mamá me mandaba acá, para que yo estuviera en una escuela mejor, porque allá en Nicaragua las escuelas no son, bueno, la educación, no son tan altas como acá. Mi mamá me mandaba a estudiar, porque me decían que además de ser un país muy bonito, es más limpio que allá (Pepe, 12 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

En el relato de Pepe, se expresa una convicción que facilita y argumenta la decisión del desplazamiento, al concebir que la migración es por un motivo de avance y progreso para ellos y ellas, reflejando un imaginario de magnificación hacia el sistema educativo costarricense y una minimización y devaluación de la educación en Nicaragua, esta tensión en la valoración de la calidad de la educación y la valoración positiva de la misma funciona como un mecanismo que ayuda en la aceptación de la nueva realidad, más allá que las condiciones concretas den cuenta de las diferencias en ambos sistemas educativos. Como menciona Hamui (2011), la narrativa permite comunicar lo que es significativo en la vida de las personas, tienen algo que decir sobre lo que inspira la existencia y por lo que cobra sentido tomar riesgos. En este sentido, Pepe prioriza la visión de oportunidad vinculada a la mejora educativa. A la vez, hay elementos afectivos que se vinculan con lo no dicho, que pueden asociarse al costo emocional que implica el cambio y las pérdidas inherentes al proceso migratorio.

En el extracto de Pepe se manifiesta una aceptación de su salida del país como algo positivo, sin embargo, se reitera la frase “me mandaban” enfatizando que la decisión del proyecto migratorio recayó en su madre como figura adulta. Esta decisión no se cuestiona, sino que se acepta y se justifica desde la expectativa de bienestar.

Es importante considerar que, en las narrativas, a través de sus distintas formas de expresión, siempre habrá aspectos que escapan a las palabras; lo que se decide o no compartir, lo que se omite, evita o silencia, ya sea porque está normalizado, porque produce dolor o miedo, o por las propias limitaciones y particularidades del lenguaje en la niñez. Así, lo no dicho en los procesos migratorios

se convierte en un espacio de significación tan relevante como lo que se expresa abiertamente.

Por otro lado, en el relato de Pepe, se enuncia una noción de un país destino bonito y limpio, lo que es identificado como un factor de atracción y motivación para la salida migratoria. En esta línea, el relato de Ruby coincide con esa noción ligada a una representación simbólica del orden como bienestar e ideal social:

Me habían dicho que Costa Rica era muy frío, muy montañoso, que era bonito, los buses y las calles eran ordenadas, que era precioso, fue algo motivador ya que había muchas posibilidades de estudiar mejor, estudiar más y yo cuando entré vi mucho las montañas y me gustó, ya que en mi país hay volcanes, pero no se ven, solo en algunas partes [...] y aquí se ven desde cualquier lugar las montañas y me motivó a explorar Costa Rica. Pensé que estando aquí voy a estar mejor que en Nicaragua y me gustó. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024)

En el relato se identifica un imaginario de Costa Rica como un país ordenado, con educación de calidad que funciona como motor de desarrollo social, con un sistema político democrático, que contrasta con el antagonista: un gobierno autoritario, corrupto y machista señalado con anterioridad por las personas participantes. En la narración de Ruby hay una apelación al paisaje natural (montañas) y urbano (calles ordenadas) valorado positivamente, desde una óptica de la belleza del país y como una motivación para la permanencia en Costa Rica. Este escenario es comparado con Nicaragua que, aunque se menciona que tiene volcanes, prima la apreciación del país destino como mejor que el de origen dadas las posibilidades que ofrece a nivel educativo y como forma de comprender su migración como una elección y no una salida forzada.

Como protagonista del relato, Ruby se posiciona como una persona que viene al país a explorar, asociada a la figura de visitante o turista, condición que es mejor recibida en el imaginario social costarricense y donde la movilidad no genera sospecha, amenaza o rechazo. Se visibiliza una distancia entre el percibirse como una persona que viaja para conocer un país, de quien ingresa como inmigrante en busca de seguridad y en miras de mejorar sus condiciones sociales de vida. En el relato se distingue una tensión desde la selectividad migratoria y la jerarquía que se establece entre las personas migrantes a nivel social, económico y político. A nivel simbólico tiene más estatus y beneficios una persona que se moviliza como para “explorar”, que una persona que migra por razones de protección o socioeconómicas.

El proceso narrativo permite organizar las situaciones vividas, brindarle un sentido a las experiencias en el marco de una interacción, donde se comparte la

historia y se co-construyen realidades en ese proceso conversacional, en estrecha vinculación entre las dimensiones temporales, espaciales-geográficas- locales-transnacionales y socioculturales (Delory y Cardona, 2016).

Los niños y niñas organizan los elementos que motivaron su migración en torno a una búsqueda de bienestar. Por un lado, esperan alcanzar seguridad personal y familiar en Costa Rica, frente al contexto adverso de Nicaragua. Esta valoración se centra en las violencias políticas que han atestiguado y que comparten en el espacio conversacional. Dichos factores de expulsión son comprendidos y aceptados por ellos y ellas, otorgando sentido a la experiencia migratoria.

En segundo lugar, existe un imaginario compartido acerca de una mayor posibilidad de acceder a mejores condiciones de estudio, lo que a su vez se asocia con más oportunidades a futuro y refuerza la percepción de una Costa Rica desarrollada.

En suma, los horizontes y los escenarios futuros de bienestar se convierten en un factor de contrapeso frente a lo que se deja o queda en el país de origen. En los relatos se distingue como la posibilidad de un acceso educativo valorado como de mayor calidad anima a dar un significado a la experiencia y a construir sentidos de pertenencia y proyectos de vida. Por otro lado, el imaginario de Costa Rica, si bien, puede convertirse en una idealización, que es necesaria de cuestionar, en un primer momento funciona como un factor que ayuda a transitar la experiencia migratoria y generar identificaciones, disminuir la incertidumbre y facilitar el proceso de llegada y asentamiento.

#### **9.1.4 Cambios y duelos**

Esta sección analiza los significados en torno a las pérdidas que se presentan tras el proceso migratorio, identificando en los relatos de los niños y las niñas diferentes dimensiones del duelo y narrativas de pérdida del territorio, del tejido familiar. Así, como también se muestra la articulación con los procesos identitarios que no pueden separarse de esta reconfiguración interpersonal.

Los movimientos migratorios conllevan cambios y con éstos pérdidas en diversos ámbitos y dimensiones, el proceso de duelo es una experiencia relacional y a la vez individual y particular, los significados de lo perdido se deben considerar según las biografías y espacios socioculturales. Tal como señalan Grinberg y Grinberg (1996), los niños y las niñas, experimentan sus propios duelos, nostalgia por las personas, prácticas y espacios significativos que quedaron en el lugar de origen, el encuentro con el nuevo medio, pautas culturales distintas y el ubicarse en el lugar del “diferente”.

El proceso de duelo implica la reorganización a partir de la pérdida de algo significativo para la persona. No es un proceso lineal, tiene momentos de avances y retrocesos, de mezcla y ambivalencia de sentimientos, desde la añoranza, la inseguridad, la tristeza, el enojo, el aislamiento, la aceptación, que se movilizan y afrontan según las biografías particulares, los recursos de apoyo, el tipo de pérdida, el momento en el ciclo de la vida en que se encuentre.

#### *9.1.4.1 Narrativas sobre la pérdida del territorio*

El duelo migratorio comprende la pérdida del territorio, de los espacios y prácticas de interacción, en el relato de Ruby se expresa esa afectación y nostalgia:

Extraño mi comunidad, mi familia, el primer diciembre que estuve aquí me puse a llorar, porque allá, cada vez que es 24, 25, 31 de diciembre, se celebra en grande, nos ponemos a tirar pólvora y todo eso, aquí eso no es permitido y allá sí, y se siente bonito, el 31 de diciembre la gente está preparada, aquí es como frío, yo lo paso aburrida. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 25 de noviembre de 2024)

Ruby identifica el cambio en los rituales familiares y comunitarios asociados a las navidades y el fin de año con respecto a su país de origen. Estas tradiciones y prácticas culturales forman parte de su identidad y de su sentido de pertenencia, le hacían sentir alegría y bienestar. En el relato se identifica un cambio en los significados de un periodo del año con un sentido especial e importante para Ruby, un apelativo a la festividad y al encuentro que en el país de destino no se presentan y más bien se prohíben, esto genera sentimientos de tristeza, soledad y añoranza, a través de un espacio que es percibido como distante y frío.

La migración marca un antes y un después, una tensión entre la cotidianidad vivida en Nicaragua y en Costa Rica, desde lo simbólico se constituye en otra frontera y una nueva pérdida al no poder experimentar esa práctica cultural que caracteriza su identidad social.

El desarraigo se suma a la pérdida de las tradiciones culturales, se extraña el territorio, el barrio, la casa las dinámicas comunitarias de construcción de vínculos, así el recuerdo y la evocación crean una manera de traer al presente eso que da sentido y pertenencia: “Mi barrio era bien, bonito Tipitapa, casi no se ven drogas, es tranquilo y está bien, nos conocemos” (Sofía, 10 años, comunicación personal, 28 de octubre de 2024).

Para Sofía su comunidad de origen es recordada con aprecio, un lugar que refleja vínculos comunitarios, donde sus habitantes se reconocen entre sí, expresa una dimensión relacional del territorio, de familiaridad. Se identifica como un espacio

tranquilo, a pesar de presentarse alguna problemática (“casi no se ven drogas”), lo describe como lugar de seguridad, de pertenencia, la legitimación de su barrio de procedencia le proporciona el arraigo frente a su movilización reciente y los imaginarios sociales que tienen a estigmatizar los lugares de origen de la población migrante.

En otro de los relatos de Sofía, se contrasta su comunidad con la percepción de inseguridad de su barrio actual. Además, se identifica un temor encontrado también en los relatos sobre el tránsito fronterizo, especialmente en lo relacionado con el robo y el secuestro de niños y niñas:

A mí no me dejan salir, piensan que me van a robar, los vecinos de allí consumen como cosas, y por eso no me dejan. Solo cuando voy a comprar algo con mi mamá [...] es inseguro, me puede pasar cualquier cosa en la calle. (Sofía, 10 años, comunicación personal, 14 de octubre del 2024)

El barrio es un espacio de riesgo, provoca aislamiento y encierro; se está frente a un imaginario de amenaza latente y a la vez de un contexto de drogas, de esas “cosas que se consumen”; así los vecinos se constituyen en actores amenazantes, al contrario de los pobladores de Tipitapa. En los relatos de los niños y las niñas, las drogas son un elemento que caracteriza al Huazo.

Otro relato refiere al espacio más íntimo, al territorio familiar y el vínculo con la abuela: “extraño mi casa, tenía un patio grande de mi abuela, árboles, jocotes, extraño a mi abuela [...] mi mamá me presta el teléfono para llamarla y en Navidad se va a venir” (Ezequiel, 10 años, 28 de octubre del 2024). Ezequiel menciona la interrupción de la relación con la abuela por la distancia migratoria, pero con la mediación tecnológica de la comunicación, el vínculo afectivo parece mitigarse y la proyección futura de la visita próxima permite reafirmar la continuidad de ese arraigo familiar emocional. El relato también habla de la pérdida de un espacio propio, un lugar identitario de creación de vínculos y vida; el patio configura un lugar donde posiblemente se podía jugar y compartir. Los árboles y los jocotes como elementos de vida, de alimento y de recreación que, tras el desplazamiento, son evocados como recuerdo vivo que ayuda a procesar la salida migratoria.

En los relatos se evidencian percepciones y sentimientos de ausencia, asociados a la falta de espacios de encuentro, camaradería comunitaria y complicidad, elementos que se existían en Nicaragua. Con la migración, estas prácticas tienden a perderse o transformarse debido a nuevas normas, diferencias culturales y a las condiciones específicas del barrio de residencia. En este contexto, se resalta que El Huazo es percibido como un espacio inseguro y que existe una escasa relación entre

la población infantil, las familias migrantes y la comunidad. Así, lo reflejan los relatos de los niños y las niñas participantes:

A mí no me gusta nada, porque El Huazo tiene calles feas y botan la basura en todos lados, no me gusta [...] las drogas, se escuchan muchas balaceras, a cualquier hora, no importa [...] Yo me encierro en mi casa, me escondo en cualquier lado (Ruby, 14 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

En el relato de Ruby se evidencia un gran malestar con su barrio, al identificar la comunidad como un lugar feo, sucio y peligroso. En lugar de ser un espacio de socialización como en Nicaragua, su localidad es un territorio de amenaza y encierro. Este relato da cuenta de la violencia estructural y de la vulnerabilidad social que enfrenta la niñez habitante del Huazo, los espacios públicos están restringidos para los niños y niñas y son ocupados por la criminalidad y el botadero de basura. Las niñas y los niños atraviesan una situación de riesgo y exclusión ante ese escenario, donde deben esconderse y protegerse en lugar de disfrutar de los espacios de juego y comunitarios.

Es necesario retomar que en El Huazo se ubica el relleno sanitario administrado por la Empresa Berthier EBI de Costa Rica S.A., proyecto que recoge los residuos sólidos del Gran Área Metropolitana. Este proyecto ha generado múltiples cuestionamientos, por sobrepasar la capacidad de basura y residuos autorizada para el relleno, lo que genera un impacto ambiental y comunitario considerable.

Este espacio se constituye, como menciona Mora (2025), en una “zona de sacrificio”, aludiendo al concepto de Steve Lerner, de un territorio configurado por el poder que en función de las ganancias desarrolladas sacrifica ambientes y poblaciones racializadas, vulnerabilizadas y estigmatizadas. Además, la zona de Desamparados ha tenido el estereotipo de ser un cantón donde habita población pobre, peligrosa y violenta (Jara, 2021 citado por Mora, 2025).

Es importante mencionar que los imaginarios sobre Costa Rica, construidos por los niños y niñas antes del desplazamiento suelen perfilar al país como un lugar de seguridad, ordenado, limpio, sano o de mejora en las condiciones de vida. Sin embargo, estos imaginarios contrastan con el espacio que finalmente se habita, donde se enfrentan condiciones de exclusión, precariedad, violencia y falta de acceso a derechos básicos. Así, esta discrepancia entre las expectativas y la realidad genera sentimientos de tristeza, decepción, nostalgia, miedo y desconexión con el nuevo territorio.

En los relatos de los niños y las niñas sobre su barrio, las dinámicas comunitarias y el espacio físico de la escuela, se evidencia esa tensión, un cruce entre lo imaginario, lo deseado, y lo vivido. Se producen narrativas contradictorias y

ambivalentes, que se negocian entre lo incierto y lo dual, ubicando a la escuela como un territorio de pertenencia local, apreciado como ámbito de inclusión; mientras que el barrio se percibe como espacio expulsor que reproduce la sensación de inseguridad de la que se huyó en el país de origen. A esto se suma el sentimiento de pérdida y añoranza de un lugar vincular, afectivo e identitario.

Estas incongruencias entre el país idealizado que motivó el desplazamiento y el país real revelan las desigualdades sociales, traducidas en la segregación espacial que sitúa a los niños y las niñas nuevamente en una posición de vulnerabilidad y alteridad. Esa conflictividad traza las negociaciones continuas entre lo propio y lo ajeno, el aquí y el allá, que coexisten en tensión e implican la reelaboración de otras formas de pertenencia desde la ambivalencia. Tal como apunta Bhabha (2013) con la categoría del tercer espacio, como un ámbito donde las identidades se transforman y, al mismo tiempo, son ambiguas, situándose en la intersección de múltiples contextos socioculturales y de pertenencia.

El tejido comunitario narrado por los niños y las niñas muestra una fractura, producto de los niveles de violencia e inseguridad que perciben, además, problemas en la infraestructura vial y la inexistencia de espacios para la recreación o sitios pensados para el disfrute del espacio público. Los lugares abiertos, como el parque, son concebidos como espacios poco accesibles, ya que el barrio se presenta como un territorio de posibles riesgos y amenazas a la integridad de la vida. Las personas participantes identifican manifestaciones de violencia y problemáticas vinculadas a robos, violencia armada, alto consumo de drogas principalmente entre personas jóvenes. Así como dificultades con acceso al agua.

[...] se escuchan peleas, a veces hasta balazos, hay falta de agua, donde vivo es una subida como dos cuadras y vivo casi al tope y no llega demasiado el agua. Aquí no puedo ir al parque porque esta parte de Desamparados es muy riesgosa y mi mamá no me deja [...] por ser la menor, ella me protege [...] con los vecinos no hablo, no asisto a nada [...] Liberia era muy sano, allá estaba mi casita y un parquecito y era muy bonito y me salía a andar en bici o ir al parque: En Liberia el horario de la escuela era diferente, había más ventas y cosas. (Alex, 12 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2024)

El relato de Alex evidencia a El Huazo como un territorio marcado por la precariedad y el riesgo, especialmente debido a las dificultades de acceso a servicios básicos como el agua. Se trata de un espacio donde no hay redes comunitarias ni comunicación entre vecinos, se produce desconfianza y miedo, configurándose como un lugar de exclusión, atravesado por la violencia y la inseguridad. Asimismo, el relato permite identificar una dimensión de género, ya que la percepción del riesgo se

traduce en una mayor restricción de la movilidad para las mujeres en un contexto considerado como de amenaza constante.

Por otro lado, la narración incluye una comparación con su experiencia anterior en Liberia, primer lugar de residencia tras la migración, evocada con afecto y añoranza. Allí, Alex recuerda con cariño “la casita” y “el parqucito”, símbolos de un entorno más amigable y accesible, donde sí existían espacios de pertenencia y vida comunitaria.

Este relato sobre la percepción del barrio del Huazo como espacio inseguro y de encierro se reitera y tiene eco desde la mirada adulta, en este caso de la mamá de Alex, quien resalta la comparación con la experiencia vivida en Liberia con El Huazo:

“Con respecto al barrio, allá cuando estábamos Liberia tuvimos bastante comunicación con los vecinos, antes allá en Liberia ella se veía con los “chavaleros”, aquí le dicen “guilas”, los guilas del barrio ahí, ella salía andar en bicicleta, era más dinámica su actividad allá, pues allá teníamos acceso a un lugar, como te dijera era más popular el barrio. Aquí uno viene a encerrarse en el departamento, aquí no conocemos a nadie, aquí paso metida haciendo labores de la casa, no hemos socializado aquí: Mi marido e hijo se van a las cinco y cinco y media de la mañana a trabajar, solo hablo con la dueña, de ahí con nadie más [...] ella va la a la clases, va a la escuela vuelve aquí no más, a encerrarse [...] Aquí viera cuántos accidentes pasan, por andar matando a otros, le dieron a uno que nada tenía que ver, a uno la inseguridad del país, hace que una no pueda disfrutar de una tarde sentada en la acera de la casa. Uno siempre anda precavido por cualquier cosa que pueda pasar. (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre 2024)

En el relato se expresa la diferencia entre un barrio concebido desde lo popular, como más accesible, activo y comunicativo donde prevalecían las redes comunitarias y la posibilidad de disfrutar el espacio abierto y al aire libre, versus un barrio donde predomina el encierro, el miedo y la desvinculación social. Se reitera la diferenciación entre el allá y el aquí en una dimensión geográfica, afectiva y simbólica dentro del mismo país de acogida, Liberia y El Huazo, difieren en cuanto sus dinámicas barriales, lo rural y lo urbano, una zona ubicada en el espacio fronterizo y otra en el área metropolitana.

Desde la perspectiva de María, en Liberia Alex tenía amistades: “chavaleros-guilas” con quienes disfrutaba del espacio público y constituían su red social, situación que se vio cortada con la mudanza al Huazo, donde el espacio de interacción entre pares se reduce a la escuela y la casa es un lugar de encierro por la inseguridad social del barrio.

En términos de Martín- Barbero (2003), las formas de habitar y comunicar están profundamente atravesadas por las experiencias materiales y simbólicas del territorio, en este caso marcadas por la exclusión comunitaria. Los niños y las niñas participantes de los talleres perciben como una pérdida su espacio barrial comunitario comparado con el que tenían en Nicaragua, se denota una sensación de resignación ante esta situación y prevalece de la escuela como único espacio social seguro de la comunidad para ellos y ellas.

La imposibilidad de ir al parque, salir a jugar a la calle o de hablar con los y las vecinas por la situación de criminalidad refuerza la idea de un entorno que no favorece la construcción de vínculos sociales ni la participación comunitaria. El Huazo se constituye en un territorio de pobreza, violencia y estigma que produce encierros físicos y simbólicos.

#### *9.1.4.2 Narrativas de pérdida del tejido familiar*

Otra de las pérdidas y fracturas en el tejido familiar de las niñas y los niños participantes, se refiere al distanciamiento con los seres queridos, personas significativas de cuidado que quedan en el país de origen que se extrañan y se recuerdan con aprecio: “sentí miedo y tristeza, no quería dejar a mi familia, más que nada a mi abuelito. Cada semana iba con él, era algo difícil. Mi mamá también porque ella es super pegada a él, él va a cumplir setenta” (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

En el relato de Alex se pueden ver una mezcla de sentimientos asociados al desarraigo y el duelo familiar, la relación con su abuelito formaba parte de su rutina y de un vínculo emocional personal e intergeneracional, al ser también una figura referente para su madre. Se identifica una preocupación con relación a la edad del abuelo y las vicisitudes que esto conlleva en cuanto a la posibilidad de no volverle a ver.

Hay un sufrimiento por dejar en el país de origen a personas significativas, por la pérdida de un lazo afectivo que se tenía cotidianamente antes de migrar. Estas figuras son identificadas como un sostén familiar, la separación parental conlleva sentimientos de aflicción, dolores que impactan el mundo emocional y afectivo de los niños y niñas, esto se evidencia también en otros relatos, donde, por ejemplo, a partir de la elaboración de un collage, éste es dedicado a la abuela.

#### **Figura 18.**

*Creación de Lucía en Los Guido*



Nota. Collage  
[Fotografía].

realizado por Lucía  
Elaboración propia

Este dibujo lo hice con cariño, porque a mi abuelita, la he extrañado tanto. Mi abuelo está en Panamá y él va conmigo a Nicaragua, con mi papito [abuelito] voy cada año. Me gusta ir a Nicaragua, porque yo le ayudo a mi abuelita a hacer tortillas, mira yo hago tortillas con queso. (Lucía, 10 años, Comunicación personal, 22 de septiembre de 2024)

En el relato y dibujo de Lucía, se evidencia la relación transnacional de su familia entre Nicaragua y Costa Rica, la práctica compartida de hacer tortillas con su abuela durante sus visitas es un elemento que permite la continuidad del vínculo, mantiene una relación intergeneracional de cuidado, de identidad y pertenencia. La comida es un símbolo cargado de emoción y representa el enlace entre los dos territorios.

En las prácticas de elaboración de alimentos la comida es un objeto transicional que reafirma la identidad y el arraigo, el afecto se actualiza a través del recuerdo, la comida, la comunicación y el dibujo como medios de simbolización de la experiencia. Además, el recurso simbólico del dibujo permite comunicar su sentimiento, su vínculo y su identidad. Este recurso forma parte de su historia y autoimagen, contribuye a su bienestar psicológico (Caamaño, 2010).

La experiencia migratoria conlleva una separación física que genera una reelaboración de los vínculos familiares, para mantener las conexiones afectivas se utilizan diversos recursos simbólicos, como el dibujo, la cocina, la narración, que permiten recordar, acortar las distancias y sopesar la ausencia. Lucía dedica su dibujo especialmente a su abuela, trae a su memoria y al presente esta figura significativa que es nombrada y compartida a través del relato. Aunque su abuela permanece en Nicaragua, el vínculo es internalizado, lo que renueva su sentido de pertenencia con su país de origen y contribuye a la reconstrucción de su identidad social.

Por otra parte, en el relato se identifica una configuración familiar separada por diversos espacios geográficos, que se entrelazan en su identidad múltiple, fronteriza y relacional. Como señala Suárez-Orozco et al. (2008), la niñez migrante muchas veces

desarrolla una identidad híbrida, de simultáneas pertenencias que se integran desde lo afectivo y lo simbólico.

Lucía mantiene el contacto físico y la comunicación vía telefónica y de forma anual por medio de visitas a Nicaragua, esto también se da con otros de los niños de la comunidad de Los Guido, a diferencia del grupo participante de El Huazo (quienes en su mayoría son solicitantes de refugio), estos niños y niñas nacieron en Costa Rica y mantienen vínculos de forma esporádica con la familia de Nicaragua, con los primos y abuelos a través de idas allá o visita de sus familiares a Costa Rica.

En el caso de los niños y las niñas con la condición migratoria de refugio, el retorno a Nicaragua solo sería posible si hay un cambio sustancial en el contexto represivo actual, ya que regresar implicaría un alto riesgo a su seguridad e integridad personal y la pérdida del estatus de persona refugiada. Por tanto, las visitas periódicas al país de origen se tornan imposibles y el tiempo de la separación incierto, lo que complica y ahonda en el sentimiento de tristeza y de pérdida parcial al dejar de convivir el niño o niña con la persona querida.

A pesar de esta distancia física, las familias migrantes utilizan diversas formas de comunicación, como las llamadas, mensajes, videollamadas y recursos simbólicos como la gastronomía, que se convierten en un elemento de apoyo para acortar la separación, mantener el contacto, elaborar el duelo y fortalecer los vínculos. El relato de Beatriz, madre de Sofía, da cuenta de esta de esta experiencia de duelo migratorio y a de afirmación identitaria tras el desplazamiento:

Sofía, se había quedado con la abuela y ahora mantenemos comunicación telefónica, mantiene la gastronomía de Nicaragua, acá a ella (Sofía) no le gusta estar, está adaptada a la familia de Nicaragua, es difícil para ella, todos están allá. (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre de 2024)

El desarraigo y duelo por el círculo familiar está presente en algunas de las historias, dada la separación de figuras centrales en el cuidado. En el relato el allá y el aquí coexisten de forma conflictiva, la elaboración de las rupturas y las dificultades que conlleva el desplazamiento se intentan procesar manteniendo los vínculos por medio de la comunicación telefónica.

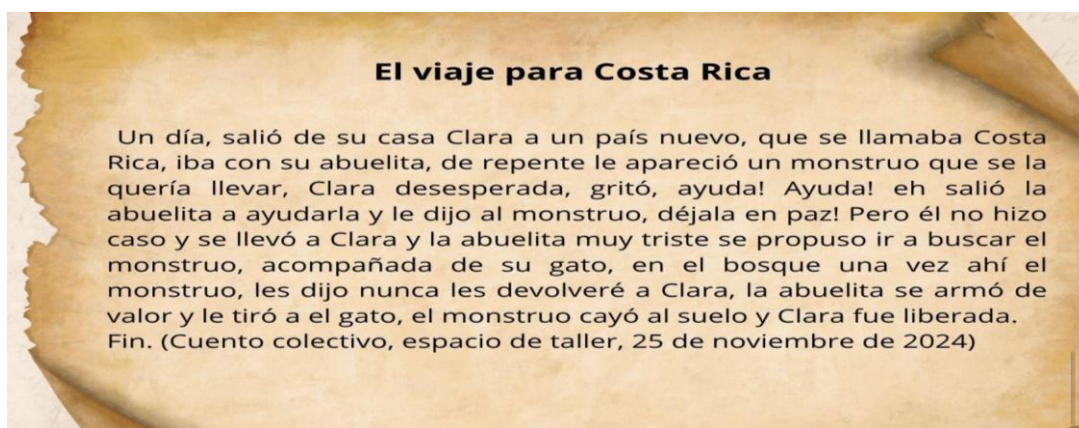
Las tecnologías de comunicación permiten sostener el encuentro y la relación a distancia. La comida, las costumbres y la persistencia de los vínculos permiten dar continuidad y estabilidad subjetiva, en medio de un proceso que altera y desorganiza la cotidianidad. Por otro lado, el nuevo reencuentro familiar tras años sin convivir implica un proceso de reconocimiento mutuo, de reorganización de vínculos y confianzas, así como de aprendizaje de una nueva rutina. En este sentido, el relato

alude a las cadenas de cuidado transnacional (Hidalgo, 2016), en las que abuelas y otras mujeres de la familia asumen la crianza tanto en los contextos de origen como en los de destino, reflejando los mandatos culturales que históricamente recaen sobre las mujeres, la feminización de la migración y realidades de desigualdad de género.

Las figuras queridas son traídas al presente desde lo simbólico, por medio de los dibujos, pero también en la construcción de historias, como el relato elaborado para la actividad del teatrino de sombras desarrollado de forma colectiva por Daniela (13 años), Sofía (10 años) y Ezequiel (10 años), en la quinta sesión del taller (25 de noviembre de 2024).

### **Figura 19.**

#### *Cuento colectivo y teatrino*





Nota: Teatrino y cuento elaborado por las niñas y los niños durante los talleres [Fotografía] Elaboración propia.

En este relato se narra la historia de Clara, como una niña migrante que hace un viaje migratorio. En la historia se destaca la figura del “monstruo”, el antagonista, como símbolo de amenazas reales e imaginadas del tránsito migratorio, como personaje representante de las redes de tráfico de personas migrantes, de la institucionalidad represiva migratoria y estatal. El monstruo provoca miedo, se asocia a la separación familiar, al impedimento del viaje, al desarraigo, a la violencia y genera el deseo de protección.

Otro de los personajes participantes es la abuelita, es una figura salvadora, una persona que protege y cuida. Es la heroína del trayecto, enfrenta con fortaleza al monstruo que amenaza con llevarse a Clara. La abuela representa las redes de apoyo, los vínculos familiares.

Como se ha visto en los otros relatos, la figura de la abuela o el abuelo constituye un referente afectivo que está presente como parte de la travesía y se constituye en el vínculo simbólico con el país de origen, la memoria y las prácticas culturales que configuran la identidad. En este sentido, acorde a lo que señala Suárez et al. (2002), los lazos familiares transnacionales se reconfiguran emocional y simbólicamente en la migración y las narrativas preservan los vínculos afectivos.

El gato es un aliado que colabora en derrocar al monstruo, representa la lucha, la perseverancia, la agencia infantil y migratoria, es parte importante en el desenlace del cuento, que culmina con la liberación de Clara y su reunificación familiar. Estos

elementos se pueden asociar al anhelo de los niños y las niñas de poder transitar el proceso migratorio sostenidos y acompañados de sus personas significativas, dando un sentido de seguridad, protección y cierta certeza durante el cruce fronterizo.

El cuento se convierte en una herramienta de expresión emocional y en una forma de transitar los duelos, sin exponerse directamente, por medio de un lenguaje metafórico y desde personajes ficticios, se exploran las emociones, ideas y deseos, se representa el pasado y se toma una posición sobre lo vivido. En sintonía con Bruner (2003), los relatos nos permiten dar sentido a las experiencias y organizarlas narrativamente para poder integrarlas, nos permite vincular lo individual con lo sociocultural, lo personal con lo político.

Desde la mirada adulta, la madre de Alex compartió su experiencia sobre el duelo en el contexto migratorio, así como su percepción sobre cómo su hija vivió esta situación. Durante el transcurso de la investigación enfrentaron la pérdida de un familiar muy cercano y querido ya que falleció la mamá de María, abuela materna de Alex:

Hay veces que me dice que extraña Nicaragua. Hemos tenido dificultades familiares, mi mamá falleció hace un mes y medio y no pudimos asistir. Ella (Alex) era bien pegada con mi mamá, también a mi hermana la menor la han operado como tres veces [...] Hemos tenido sentimientos encontrados ya que vienen las fechas de navidad, ella (la abuela) antes iba y volvía a Costa Rica porque vivió aquí [...] Tenemos bastante comunicación hablamos todos los días por videollamada con mi papá, mi hermana, yo soy bien pegada a él [...] Siempre la comunicación la hemos mantenido, es la forma de sentirnos juntos y cerca a la vez (María se pone a llorar por un momento) [...]

Mis hermanos se molestaron porque no podía ir, pero las fronteras estaban llenas, por la lluvia las fronteras estaban inundadas y no me podía ni tirar por punto ciego, y diay me quede con el pesar (se le quiebra la voz) [...], el carne lo tengo vencido, en la carretera de regreso te piden el documento, entonces, son muchas cosas. A Alex le afectó los primeros días, ella estuvo que no podía dormir, estaba triste, no podemos movernos de aquí, faltó a la escuela, no quiso ver nada, ella se quería quedar con los recuerdos buenos de su abuela [...] (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre del 2024)

En el relato de María se visibilizan las dificultades de un proceso de duelo migratorio atravesado por la imposibilidad de ir a Nicaragua, de realizar una despedida y un ritual desde la presencia física. La pérdida conlleva sentimientos de tristeza, dolor, culpa y frustración al no poder retornar debido a los obstáculos jurídicos,

climáticos, de seguridad y materiales que impiden el libre movimiento entre ambos países, así se conjugan diversos factores como la falta de documentación vigente, las inundaciones que dificultan el paso fronterizo, el control y vigilancia migratoria en las carreteras, el dolor del desarraigo se complejiza en estas condiciones. Por otra parte, el papel de la videollamada es fundamental como un mecanismo de reafirmación del lazo afectivo y sostenimiento emocional y de vinculación familiar a pesar de la distancia.

En síntesis, se identifican como principales significados del trayecto migratorio los siguientes elementos:

- Un proceso de desplazamiento marcado por múltiples violencias, donde confluyen factores sociopolíticos, económicos y sociales, que se materializan en situaciones de represión política, luchas sociales, corrupción, machismo, inseguridad y deterioro de las condiciones de vida. Asociadas a estas causas del éxodo se encuentran las figuras del presidente de Nicaragua, Daniel Ortega, su esposa, Rosario Murillo y la policía.
- La travesía se significa desde el tránsito irregular y clandestino. Ruta en la que se enfrentan riesgos físicos, emocionales y jurídicos. Los relatos muestran un viaje marcado por el miedo, la incertidumbre y la vulnerabilidad, donde intervienen los “coyotes”, las autoridades fronterizas, el muro y se incorpora la noción de “ilegalidad” que vincula el cruce irregular con estigmas sociales vulnerabilidad y marginalidad.
- Los imaginarios y percepciones de Costa Rica como un país seguro y con oportunidades educativas representa un horizonte de mejora, posibilidades y agencia, aunque acompañado de tensiones afectivas por las pérdidas del país de origen. Estos imaginarios facilitan la elaboración del duelo, permiten dar sentido a la experiencia de la salida y a la reorganización de vínculos y proyectos de vida.
- Las experiencias de desplazamiento generan impactos socioafectivos y pérdidas en diversas dimensiones subjetivas, familiares, comunitarias, territoriales. Provocando sentimientos de miedo, tristeza y duelo Las narrativas de los niños y niñas migrantes evidencian las rupturas del tejido familiar y social, donde resalta la añoranza de las abuelas, los espacios de esparcimiento, las prácticas culturales, que por la distancia se asocian al desarraigo.
- La pérdida comunitaria se vive desde el contraste con el barrio y vivienda actuales, donde la violencia y la precariedad prevalecen y las posibilidades de

socialización y recreación se ven restringidas. El temor a la criminalidad y la falta de redes comunitarias generan encierro y aislamiento, mientras que la escuela se constituye en el único espacio percibido como seguro y de pertenencia. Este panorama evidencia cómo la migración altera la experiencia territorial, produciendo tensiones entre lo vivido y lo imaginado,

- Para mantener los vínculos afectivos, se recurre a recursos simbólicos y comunicativos como el dibujo, la gastronomía, las narraciones y las videollamadas, que permiten recordar, acortar la distancia y sostener la pertenencia.

## **9.2. Subjetividades, narrativas de territorios identitarios**

En este capítulo se exploran las narrativas de las niñas y los niños migrantes relacionadas a los procesos identitarios, se parte de la identidad como una configuración relacional, abierta, dinámica, contradictoria y continua. Como un constructo intersubjetivo, en constante redefinición en cada acción con el mundo y con la otredad, enfatizando los espacios de interacción tanto en las relaciones vinculares significativas, como en los espacios de socialización, familiares, educativos y culturales (Arfuch, 2002; Dobles, 1995; Hall, 1992; Ricoeur, 2004).

La configuración de la identidad en la niñez contempla representaciones individuales y colectivas que se influyen mutuamente. Se construye a partir de los vínculos afectivos con los otros y se liga al sentido de pertenencia a grupos socioculturales, las experiencias significativas, el autoconcepto y el entorno social. En la niñez migrante una de las características que resalta es la multiplicidad de pertenencias, atravesadas con tensiones y ambivalencias identitarias que reflejan la interacción de experiencias transnacionales y dinámicas de poder en los distintos espacios que se habitan simbólicamente y cotidianamente.

En este sentido, dentro de las narrativas los procesos de identificación forman parte de los procesos intersubjetivos construidos en el territorio educativo. Espacio percibido por los niños y las niñas como un lugar cotidiano de interacción, de construcción de vínculos y generación de sentido de pertenencia. No obstante, este espacio está atravesado por discursos institucionales que mediatizan la experiencia identitaria, generando tensiones entre múltiples referencias culturales y nacionales. Las identidades no se configuran de manera uniforme, sino que se negocian constantemente en la interacción con creencias, códigos culturales y expectativas sociales diversas. Así, la escuela se convierte en un escenario donde los niños y niñas articulan identidades múltiples, cruzadas por su origen, su historia familiar, su trayecto

migratorio y los marcos culturales del país de destino, evidenciando que la pertenencia y la identificación no son estáticas, sino procesos dinámicos y situados, en los que conviven tensiones y negociaciones permanentes.

Los niños y niñas nicaragüenses en Costa Rica viven cambios complejos, situaciones que movilizan los sentidos de pertenencia entre su país de origen y el país de residencia. El proceso de desplazamiento migratorio se inscribe en sus trayectorias vitales e históricas y deja una huella en los relatos compartidos, los cuales construyen un sentido de “nosotros”, al tener en común la experiencia del viaje, el tránsito irregular, la experiencia de una dinámica educativa nueva, los cambios en las comidas y las formas de nominación. A la vez, los niños y las niñas se constituyen en los “otros” por su condición migratoria.

Los relatos personales expresan sus identidades como un proceso dinámico que genera tensiones e hibridaciones, formas de inclusión y exclusión en sus espacios cotidianos de interacción. Se convierten en vehículos simbólicos por medio de los cuales se significa la experiencia migratoria en el devenir social, vincular y afectivo de las niñas y los niños migrantes.

La comida como símbolo sociocultural representa un elemento clave de pertenencia, los tipos de platillos su vinculación con el recuerdo y la memoria familiar. Los alimentos y su significado particular refieren al lugar afectivo que ocupan como parte de las tradiciones familiares y nacionales, conforman un aspecto identitario importante. El sostener la gastronomía permite dar continuidad al vínculo con el país de origen desde lo simbólico, genera un sentimiento de arraigo y nutrición emocional.

Lo anterior se refleja en uno de los talleres realizado, donde los niños y las niñas mencionaron la comida de Nicaragua, realizando gestos de disfrute, anhelo y agregando “[...] uhm, chancho con yuca, deliciosa, vigorón, nacatamales, aquí los hacen sin sabor, sin el gusto nicaragüense, en el Parque la Merced hacen comida muy bien, al gallo pinto le tiene un sabor muy diferente” (Alex, Daniela y Pepe, conversación colectiva, 28 de octubre de 2024). La comida como sentimiento de pertenencia posibilita el sentido de comunidad a pesar de la distancia física y geográfica, como un sabor particular e insustituible, una gastronomía propia y distintiva. La comida constituye una práctica estructurante de la identidad personal y colectiva.

Así también, las forma de hablar y el acento, como un sistema común de lenguaje e intercambio de códigos, se integra en el sentido de pertenencia de su identidad social, la forma de nombrar los objetos, los recuerdos y procesos de memoria de los espacios queridos, como el barrio, la escuela, la familia y amigos.

Uno de los relatos que condensa este sentido de pertenencia desde el lenguaje y la comida, se refleja en el testimonio de María, la mamá de Alex:

uhm...siempre en el hablado vos sabes, este, que se te sale tu origen ahí. Ella cuando platica expresa ciertas palabras que son nicaragüenses, ella viene y dice: así hablamos nosotros los nicas. Con respecto a las comidas siempre sale a defender su comida, aquí dicen si el gallo pinto es nica o es tico, pero ella dice nosotros toda la vida hemos comido gallo pinto (risas) [...] de todos modos estamos pegados a la frontera, que sea es de los dos. Ahora habla más el lenguaje y aprendiendo el vocabulario de acá [...] (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre del 2024)

En el relato se resalta el rol del lenguaje y la comida como elementos culturales estructurantes de la identidad y el sentido de pertenencia, a la vez se convierten en símbolos de la diferencia. Se presenta una autoafirmación del ser nicaragüense, del “origen” pero a la vez se aprende e incorpora otros códigos del lugar de residencia. La persistencia de expresiones lingüísticas nicaragüenses convive con la integración del vocabulario “costarricense”.

Se observa una tensión en la negociación entre el “aquí” y el “allá” a través de la comida, particularmente con el gallo pinto. Este platillo, como elemento compartido, se sitúa en lo fronterizo; en palabras de Alex, “de todos modos estamos pegados a la frontera, o sea, es de los dos”. Aquí se configura un referente identitario que atraviesa los límites formales de los países y habita un espacio intermedio, ya que esta práctica culinaria no pertenece únicamente al lugar de origen ni al de destino, sino a ambos, coexistiendo como expresión cultural compartida. De este modo, se mantiene un vínculo transnacional mientras se negocia y construye un lazo de pertenencia.

Las niñas y los niños mencionaron que al principio había confusiones en las interacciones con personas de Costa Rica por la forma de decirle a las cosas, y donde todas las personas participantes comentaban entre risas y daban ejemplos de estas nomenclaturas comunes en Nicaragua y diversas para las y los costarricenses, “aquí dicen, palo piso y nosotros lampazo, a la natilla y le decimos crema, al chile dulce se le llama chiltoma [...]aquí es popi, allá bombón, a la sartén, allá paila [...] aquí el trapiche es un lugar donde hacen dulce, allá a un lugar donde hay piscinas, la pila aquí es lavadero, provincia, departamento (Ruby, Ezequiel, Pepe y Alex, conversación colectiva, 14 de octubre de 2024).

El lenguaje es un referente identitario fundamental, ya que configura y delimita pertenencias culturales a través de códigos compartidos que permiten nombrar, reconocer las situaciones, objetos, sentimientos, construir realidades, narrarse a sí mismos y al mundo. En este proceso, el lenguaje no sólo transmite información, es

una práctica de comunicación e identificación, así, se comunican experiencias que desde esos códigos comunes pueden comprenderse y reconocerse como propias del grupo de pertenencia. Para los niños y niñas nicaragüenses, en el escenario escolar estos códigos comunicativos, se configuran en relatos de identidad social con un anclaje en la nacionalidad. Expresan un marco simbólico común que, en relación con otros campos de sentido, puede conflictuarse, expandirse, diversificarse o reconocerse, según cómo se negocie lo propio y lo ajeno, el nosotros y la otredad.

De esta manera, el lenguaje puede ser un espacio de reafirmación de la identidad nacional o un terreno de conflicto, dependiendo de si el entorno sociocultural valida o rechaza esas formas de expresión. Así, el hablar “como en Nicaragua” o nombrar elementos culturales propios puede convertirse tanto en una reafirmación identitaria como en un factor de vulnerabilidad frente a la discriminación. Esto lleva a debatir sobre los espacios que la escuela posibilita para dar lugar a esas otras formas de comunicar las identidades que promuevan y legitimen un reconocimiento mutuo.

En este sentido, como señala Rincón (2020), el sentido de pertenencia es una estructura social constituida por los afectos, los significados y los vínculos, que hacen que las personas se sientan reconocidas e identificadas con un colectivo. El lenguaje, posibilita una identificación común a través del acto de nombrar, refleja y reafirma una cultura y una nacionalidad que permite a las niñas y los niños que se reconozcan como parte de un grupo y, a la vez, se diferencien de otros colectivos. Sin embargo, en el caso del grupo de niños y niñas participantes este reconocimiento lingüístico convive con la experiencia de migración forzada, lo que produce una tensión entre la pertenencia y el desarraigo.

El lenguaje opera para los niños y las niñas como un vehículo de reconocimiento mutuo y de sostén de una identidad nacional compartida, identidad que de forma paradójica representa un refugio simbólico frente a la expulsión y la pérdida de pertenencia del país origen por el desplazamiento forzado. Frente a la experiencia del desarraigo, el lenguaje es una práctica simbólica y afectiva que facilita la elaboración de las pérdidas. Ahora bien, el lenguaje puede convertirse en un puente que posibilite el intercambio de saberes, la incorporación de otros códigos y la creación de nuevos significados que den cuenta de las diversidades identitarias; o, por el contrario, en un muro, cuando se impone un único marco lingüístico que invisibiliza o deslegitima las formas de nombrar provenientes de otros orígenes.

La identidad y la comunicación se entrelazan en la vivencia migratoria, ya que los niños y las niñas expresan sus sentidos de pertenencia y reconstruyen sus identificaciones en la interacción interpersonal y con otros marcos simbólicos, visibilizando lo múltiple y complejo de ese espacio transicional migratorio e identitario.

La construcción identitaria se caracteriza, como menciona Balibar (2006), por la ambigüedad, dada la multiplicidad de identificaciones que se negocian, se mezclan, se traslapan y cambian. Así, desde su pluralidad, podemos pensar en la ruptura con lo esencial y dicotómico, pensando en unas identidades en el escenario migratorio permiten visibilizar la terceridad, ese espacio otro, para la intersubjetividad, para reinterpretar las identidades y crear otras formas narrativas.

La dimensión vincular y transnacional con Nicaragua, sostenida por las redes de comunicación, las visitas, los recuerdos, puede ser comprendida como propone Herrera (2021), al retomar el concepto de Anzaldúa de “subjetividades fronterizas” como una nueva forma identitaria, de ser, estar y pensar a partir de las prácticas transnacionales de circulación de saberes, valores, memorias entre dos o más entornos y de experimentar el aquí y el allá simultáneamente desde las identificaciones y pertenencias múltiples que escapan al nacionalismo y una identidad fija o estable.

**Figura 20.**

*Mano de Alex*



Nota. Mano decorada en una sesión de taller [Fotografía]Elaboración propia.

En una mano se encuentran ambos países, se visibiliza el trayecto y lo múltiple, se identifica con la transformación de la mariposa, así en la descripción del dibujo, Alex comenta: “Me abrió muchas oportunidades estar acá, la mariposa es mi viaje, el azul simboliza Nicaragua el blanco mi viaje y el rosado Costa Rica” (Alex, 12 años, comunicación personal, 7 de octubre de 2024).

**Figura 21.**

*Mano de Andy*



Nota. Mano decorada en una sesión de taller [Fotografía]Elaboración propia.

Me gustan las flores y los bichos, tengo una colección grande de carros, las bicicletas, pero mi papá se llevó la mía, entonces aquí no ando, pero tal vez para Navidad en la Iglesia donde voy [...] Nací allá en Nicaragua, vine cuando tenía 2 años, pero mi mamá lo dejó con mi otro papá y tengo un padrastro, aquí vivo con mi mamá, mi padrastro y mis hermanos [...] Extraño a mi abuela, mis primos y otros tíos. Tengo un cariño a la familia [...]. (Andy, 11 años, comunicación personal, 22 de septiembre del 2024)

En el relato y la creación plástica de Andy se articula una narrativa del desarraigo y la reconfiguración familiar a partir de la migración. Parte de su familia está en Nicaragua y su recuerdo es sentido con afecto. A pesar de que su proceso migratorio fue hace más de 9 años, Andy expresa una memoria afectiva que vincula su identidad con el país de origen por medio de esos lazos familiares, se integra una pertenencia transnacional, una identidad móvil que combina los vínculos emocionales del allá con los del presente en Costa Rica. En su obra plástica se refleja las actividades y cosas que le gusta hacer y la representación de ambos países.

## Figura 22.

*Mano de Ezequiel.*



Nota. Mano decorada en una sesión de taller [Fotografía]Elaboración propia.

En esta última pintura, se ven dos manos, una roja representando a Nicaragua y otra con los colores de la bandera de Costa Rica: “está es mi mano, me gusta jugar fútbol, desde pequeño he jugado, e iba con amigos, de aquí me gustan los paisajes, allá está un tío mío y un hermano” (Ezequiel 10 años, comunicación personal, 2024)

En las manos retratadas se identifica esa dualidad y sentido de pertenencia desde los vínculos afectivos que mantienen en ambos países. En las narrativas de los niños y las niñas participantes también se puede identificar tercer espacio, como contienda, tensión y creación, donde la memoria, el apego al terruño, los lugares sociales y culturales, las prácticas culturales, como las comidas, las leyendas, las celebraciones y los seres queridos, se tejen en un ir y venir entre las identificaciones sobre lo costarricense y lo nicaragüense.

Las prácticas culturales como la gastronomía, el lenguaje, los dibujos y los recuerdos de la vida en Nicaragua juegan un papel central como anclajes simbólicos de pertenencia y arraigo afectivo, forman parte de la memoria y de las relaciones con su historia personal, su mundo social y cultural. A su vez, se presentan ambivalencias, dadas las identificaciones múltiples entre lugares y prácticas culturales de Nicaragua y Costa Rica.

Por último, el lenguaje como estructurante de sentidos y las formas de hablar, los recuerdos y las prácticas culturales constituyen códigos compartidos que delimitan pertenencias, y a través del lenguaje los niños y niñas narran sus vivencias, reconfiguran su identidad y se reconocen como grupo con elementos comunes, unos vinculados a su nacionalidad pero que a la vez en el país la trascienden y muestran cómo las identidades en contextos migratorios son móviles y negociadas, permitiendo la emergencia de una “terceridad” que integra y se mueve entre elementos del país de origen, prácticas familiares y las experiencias y vínculos que se construyen en Costa Rica habilitando la heterogeneidad.

### **9.2. 1. La Escuela: lugar de aprendizajes, seguridad y reconocimiento**

Los procesos identitarios están ligados al territorio, como un lugar afectivo y referente, el espacio educativo da un sentido de pertenencia, de interrelación, de reconocimiento y cuidado, se vincula con los derechos, los valores y las metas que expresan los niños y las niñas dentro de sus proyectos de vida.

Para el grupo de niños y niñas participantes, la escuela es un lugar que aprecian, donde se sienten a gusto, valorados y donde establecen relaciones interpersonales que se constituyen como elementos en la construcción de su identidad, como se puede ver en los relatos de algunas de las personas participantes “ la escuela es un lugar sano, la verdad muy bonito, es muy divertido, tengo amigos, me

gusta aprender, me gusta mucho la clase de inglés, las maestras saben explicar bien, la verdad” (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

El centro educativo es calificado de manera muy positiva, como un espacio donde las personas docentes se implican con el proceso de enseñanza y promueven la motivación hacia el aprendizaje de los niños y las niñas, otro los relatos reflejan esta valoración:

Es una escuela excelente, bonita, donde la educación es mejor que la de Nicaragua, porque el presidente invierte más allá en lo suyo que en la educación, una escuela excelente, enseñan demasiado bien, para mí un día en la escuela es bonito, un día lleno de enseñanzas: Si me quedo en mi casa, me aburro; aunque me ponga a dibujar. Aquí puedo venir a hablar con mis amigos en los recreos, hacemos actividades, es divertido, lo que más me gustan son los actos cívicos, tienen más relleno que los de Nicaragua. (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024)

Así, los relatos permiten evidenciar una relación emocional entre la subjetividad y los espacios que se habitan, donde la interacción con el entorno se constituye en vínculos significativos entre las niñas y los niños y la comunidad educativa de la escuela Edwin Porras. Es en este espacio donde, a partir de las interacciones cotidianas, se gestan aprendizajes y se genera una autopercepción de valía y capacidad. La configuración de amistades durante la infancia es un componente clave en la dimensión relacional del desarrollo, aportando al fortalecimiento de habilidades sociales y a la construcción de la autoestima.

Al mismo tiempo, en los relatos se reitera la identificación de una mala gestión gubernamental en el país de origen, donde los recursos en lugar de ser invertidos en el fortalecimiento educativo son cooptados y malversados por el presidente.

De esta manera, siguiendo a Salcedo (2020), el territorio educativo proporciona encuentro, alegría, placer, aprendizaje, reconocimiento y seguridad. Es un elemento estructurante de la identidad de los niños y niñas, en tanto ofrece un grupo de referencia, a través del colectivo estudiantil, promueve prácticas educativas y culturales percibidas como importantes y actúa como un espacio de acogida donde se posibilitan vínculos afectivos.

Por otra parte, el personal educativo coincide con la percepción del estudiantado al considerar la escuela como un lugar de protección, de apoyo afectivo y reconocimiento. Así, en uno de los comentarios la psicóloga expresa:

Les encanta venir a la escuela, es su espacio seguro, es su espacio de refugio, la escuela para los chicos migrantes es su espacio seguro; se les trata de incluir programas recuperación infantil, donde vienen si tienen dificultad de

problemas de aprendizaje o si tienen adecuaciones significativas. (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

En este relato destaca la reiteración del centro educativo como un espacio seguro, como lugar de protección física y afectiva para las niñas y niños migrantes, como espacio alternativo frente a contextos de violencia. Sin embargo, desde la mirada adulta de la psicóloga, se identifica una ambigüedad y contradicción, ya que, por un lado, se busca incluir e integrar, pero la forma institucional de hacerlo es a través de la gestión de programas y dispositivos que clasifican y señalan a la población desde la dificultad o la carencia, lo que puede reproducir formas simbólicas de exclusión. En este sentido, se coincide con la reflexión de Novaro (2012) respecto al espacio educativo y los procesos de alteridad en niñas y niños migrantes, en el que la escuela puede promover espacios de enseñanza y aprendizaje, pero también construir y reproducir representaciones sobre la migración basadas en la diferenciación, la desventaja cultural o la carencia.

El acceso a la educación como derecho, territorio y práctica implica la posibilidad de construir lazos sociales e identitarios, puede mitigar algunas de las dificultades que se enfrentan en el marco del desplazamiento. La escuela se configura como una red de apoyo y de sentido, por medio de las amistades que se establecen, el sostén y el acompañamiento que proporciona el personal docente y administrativo, y de las actividades escolares que permiten estructurar nuevas rutinas, formas de cotidianidad y procesos de subjetivación.

La inserción de las niñas y niños en la escolaridad es una forma de integración sociocultural que facilita su desarrollo socioemocional. El acceso a nuevos espacios recreativos, a la construcción de una cotidianidad compartida, a la socialización y al ejercicio del derecho a la educación, permite que la escuela se configure en un entorno donde pueden sentirse incluidos e incluidas. En la narrativa de Ruby, las relaciones que establece en el centro educativo le proporcionan pertenencia, seguridad y acogimiento. La institución escolar es una referencia y un actor clave para su vivencia:

Es una buena escuela, la mayoría de maestros son bien bonitos, enseñan bien, como mi profesora Vicky. Uno entiende rapidísimo matemáticas y ciencias, la maestra guía, es muy buena, me gusta estar con ella, es muy divertida. También explica bien las cosas, nos ayuda, nos hace prácticas de examen cuando viene algo muy difícil nos hace prácticas, pero no las mismas preguntas sino algo relacionado, la mayoría de las personas tratan bien, el director es muy bueno. Los colegios cerca son el Liceo de San Miguel y el de Higuito; el colegio de excelencia de José María Zeledón Brenes es más lejos,

me gustaría el de excelencia por ser un colegio técnico porque es muy bueno, pero no sé si me van a aceptar (Ruby, 14 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

La integración educativa forma parte de las vivencias diarias de las niñas y niños, ese espacio cotidiano conlleva significados, intereses personales y compartidos que confluyen para constituir una red de subjetividad, como indican Serrano y Velarde (2015), cada sujeto construye en el espacio en que se desenvuelve su identidad, la concepción del sí mismo y la identidad social en su vida cotidiana y en ámbitos heterogéneos como el familiar y el cultural.

En los relatos se denota la importancia de figuras adultas que facilitan el proceso de aprendizaje, ayudan a los niños y niñas a navegar entre nuevas normas y expectativas escolares. Estas personas son claves para la identificación y el acuerpamiento desde una óptica que prioriza el disfrute, la comprensión y la atención al bienestar del estudiantado.

Este reconocimiento y buen trato del equipo docente brindan seguridad, confianza para expresarse, compartir, plantear inquietudes y motiva la participación y la inclusión educativa, tal como expresan los niños y niñas participantes: “las profesoras enseñan mejor no se mantienen con el celular chateando con sus amigas, no nos ponía atención a las dudas, aquí aclaran dudas” (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024). El relato de Pepe expresa la importancia de la relación pedagógica, donde las docentes están presentes desde la escucha y la orientación. Pepe percibe una atención y reconocimiento de los estudiantes que en la escuela de su país de origen no tenía.

Otro relato vinculado a la práctica educativa y las actividades desarrolladas en el espacio escolar indica: “me gusta aquí, allá no nos daban clases, copiaban y rápido borraban, demasiados problemas. Me gusta aquí, la comida, los recreos, hacer tareas, yo vengo por todo” (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024). Ezequiel contrasta la experiencia educativa en Nicaragua, donde se identifica una narrativa de desatención y problemática, versus una vivencia de integración, socialización, donde la escuela figura como un espacio de aprendizaje, nutrición y disfrute.

También para una de las niñas participantes enfatiza en esa comparación entre aquí y allá, se distinguen a las actividades como forma de apropiación simbólica y afectiva del espacio educativo: “esta escuela es mucho más grande, hacen actividades, allá no, aquí pueden decorar, allá no, cuesta que lo hagan en algunas escuelas, solo cuando hacen verano, promociones o en navidad y aquí, la educación es mucho mejor que allá” (Daniela, 13 años, comunicación personal, 2024). En el

relato se aprecia la visión del entorno educativo favorable, tanto en lo académico como en las actividades de carácter festivo.

En los relatos se reconoce una comparación de las instituciones educativas, ubicando la escuela en el país de acogida como una experiencia positiva, un espacio de mayor atención, organización y bienestar, en oposición a sus experiencias escolares previas percibidas desde la desatención. La escuela en Costa Rica aparece como un lugar deseado, que motiva y permite resignificar sus trayectorias educativas.

La escuela se erige como una instancia de integración social, como una puerta de posibilidad de futuros, sin embargo, desde una mirada interseccional, que considere el género, las vulnerabilidades socioeconómicas, es importante preguntarse por las condiciones y probabilidades de continuar en el proceso de la educación secundaria, ya que debido a las apremiantes necesidades económicas de las familias producto de la exclusión y desigualdad social, la deserción escolar es un riesgo que se enfrenta, es un desafío que genera incertidumbre y nos cuestiona sobre los mecanismos implementados en el sistema educativo del tercer ciclo en adelante para brindar herramientas que favorezcan el sostenimiento e inclusión educativa.

En los procesos de construcción de las identidades de las personas entrevistadas, otra de las dinámicas que favorece el sentido de pertenencia consiste en ser parte de las actividades académicas, recreativas y contar con conocimientos sobre Costa Rica, su historia y tradiciones, principalmente por medio de los actos cívicos.

A mí, me gustan los actos cívicos de aquí porque uno aprende más sobre lo que es Costa Rica y las historias del país, me gusta que tienen historia, las escuelas de Nicaragua no son las mejores, no son tan buenas, pero tienen historia (Ruby, 14 años, comunicación personal, 28 de octubre de 2024).

En el relato de Ruby, un tópico importante es la historia que se constituye en un puente que comunica la pertenencia identitaria con el país de origen y lo nuevo que representa la cultura del país destino. Así, los actos cívicos son espacios de comunicación y dispositivos ideológicos identificados por la protagonista como una vía para la participación, la socialización y el reconocimiento de la pertenencia en el país de acogida, el conocimiento sobre la historia de Costa Rica facilita su lugar en la trama migratoria. Por otra parte, en el relato se distingue también la reivindicación de la historia de las escuelas de Nicaragua como sostén del vínculo afectivo y simbólico con su país de origen.

La comprensión e información sobre Costa Rica, sus costumbres, historia, geografía, permite tener una mayor apropiación y sentido de pertenencia del lugar, reconociendo sus símbolos, sus prácticas culturales, sus provincias, configurando la

identificación con referentes asociados a la identidad nacional costarricense y su imaginario social, permitiendo interactuar desde esos códigos compartidos y por ende concebirse como parte de esa comunidad. Aunque esto facilita su interacción educativa y sentido de pertenencia, es importante visibilizar el rol de la escuela como instrumento ideológico de socialización nacionalista, donde se reproducen mandatos y discursos oficiales que pueden invisibilizar, tergiversar y/o desvalorizar las experiencias identitarias, históricas y educativas de Nicaragua. Ante lo cual, Ruby se posiciona cuestionando las narrativas que provoquen desprestigio de lo migrante y lo nicaragüense y cierra su relato con la memoria y el componente histórico de las escuelas de Nicaragua.

En el relato de Ruby se observa cómo la construcción de las identificaciones en torno a la experiencia educativa y cultural se negocia constantemente. Si bien valora y disfruta formar parte del espacio escolar en Costa Rica, también reconoce e integra en una memoria viva la experiencia vivida en Nicaragua, resaltando que las escuelas de allá también poseen historia.

Yo estaba en una escuela que se llama Brenda Cano Torres, era un cementerio, y yo digo que casi todas las escuelas de Nicaragua están construidas sobre un cementerio. Y ahí asustan, por eso es que mucho, mucho asustan, hay una mujer bueno es tipo una estatua, no sé, que se llama la "Gigantona". Ella se movía y había duendes [...] y en un hueco mataron a una muchacha hace muchos años; una muchacha muy valiente que quería ser presidente para arreglar las cosas y la mataron. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 28 de octubre de 2024)

En esa configuración identitaria, el referente de panteones enterrados y ocultos sobre la edificación de escuelas forma parte de un imaginario que entrelaza la memoria, la historia y el mundo mágico. Estos relatos transmitidos a través del mito o la leyenda conectan con un pasado de duelos comunitarios no elaborados, de esas muertes de personas luchadoras por los derechos, que resurge por medio de fantasmas y duendes que conviven en el espacio educativo como parte de esa historia personal y social.

La figura de la "muchacha valiente" descrita en el relato conecta con la historia con una identificación de género, con un pasado protagonizado por una mujer con la aspiración a ser una autoridad estatal que buscaba cambios sociales. En contraste con la imagen del presidente actual de Nicaragua, asociada a acciones de violencia y asesinato de las personas que denuncian las injusticias. Por otro lado, los duendes y la "Gigantona" representan elementos de la cultura popular nicaragüense capaces de provocar miedo. Estos símbolos pueden interpretarse como expresiones narrativas

asociadas al temor que genera el contexto de violencia vivido, el proceso migratorio y la incertidumbre que implica reiniciar un proyecto educativo en un nuevo entorno. Al mismo tiempo, estas representaciones forman parte de una tradición cultural que ofrece un sentido de continuidad y pertenencia, de una identidad social compartida.

Otro aspecto en tensión, presente en el relato de Ruby, es el proceso de identificación con la historia de Costa Rica. Si bien este refuerza el reconocimiento de una pertenencia a escala nacional, cuando se reproduce desde una lógica homogeneizante y de “asimilación-aculturación” puede fomentar la exclusión e invisibilizar el bagaje identitario de la niñez migrante nicaragüense. En este sentido, es fundamental cuestionar y promover la apertura de espacios en el centro educativo que permitan visibilizar y recuperar las historias de los distintos países de origen presentes en la comunidad escolar.

En el relato de Ruby se distingue una comparación y ambivalencia entre los dos territorios culturales con los cuales hay una vinculación afectiva y se configura un lugar híbrido de reconocimiento de ambos espacios escolares. Esta valoración y distinción entre centros educativos también surgió en otro de los relatos: “La escuela aquí, es bonita, pero quisiera que tuviera un lugar para recrearse, como zonas verdes, que hubiera un play bonito arreglado, porque uno se siente encerrado aquí, no como las escuelas de Nicaragua” (Sofía, comunicación personal, 10 octubre de 2024).

En los relatos de Sofía y Ruby se destacan elementos que tienen las escuelas del país de origen como rasgos importantes y significativos para las niñas, donde la historia y el espacio físico, son evocados desde una memoria relacional y espacial que forman parte del arraigo identitario. Para Sofía hay una vivencia de la ausencia, que se refleja en la falta de áreas recreativas, lugares que posibiliten el juego en espacios abiertos y brindan la sensación de libertad. Por el contrario, el centro educativo “aquí” en Costa Rica transmite una percepción de encierro y limitación para la expresión y la lúdica. Se presenta así, una narrativa de la pérdida vivida en cuanto al espacio y territorio cotidiano de interacción social, a la vez, un balance entre el lugar de origen y acogida, y una proyección de lo deseado para el nuevo espacio educativo y comunitario.

Como menciona García (2009), en la construcción de identidades en contextos migratorios se establece una ruptura con las dicotomías y los binarismos culturales, dando la posibilidad de la ambivalencia, la construcción de otras realidades. Desde la óptica del tercer espacio, en el relato se expresa como se yuxtaponen referencias culturales previas y expectativas actuales desde significados que son negociados, donde no se niega ni se idealiza ninguno de los dos territorios simbólicos.

Las identificaciones se van construyendo en ese espacio escolar, como territorio articulador de nuevos sentidos de pertenencia, y de sentimientos de alegría, reconocimiento, y de valía de las habilidades y capacidades que se despliegan en el aula. A la vez, las experiencias y recuerdos de las dinámicas en el espacio educativo de Nicaragua generan un referente de identidad y arraigo donde la memoria se nombra y se comparte incluyendo e integrando esas experiencias a la historia personal.

Como acertadamente señalan Guzmán y Saucedo (2015), los afectos atraviesan la vivencia migratoria, y esta dimensión del sentir no sucede en sí misma, se produce en la relación social, las experiencias y el significado personal que le otorga el sujeto al acontecimiento vivido.

Parte importante en los procesos de asentamiento, son los procesos de transición, como ese espacio que permite comprender los nuevos códigos y prácticas del país destino, transitar los campos sociales desde la contradicción y el dinamismo entre las identidades, como un proceso migratorio con dificultades y aciertos. En este sentido, los hallazgos de esta investigación coinciden con la reflexión sobre la articulación entre las categorías de espacio “transnacional- transicional” que discute Azoifeifa et al. (2014), como un espacio intermedio, donde se movilizan elementos simbólicos, afectivos, relacionales, intencionado para generar un espacio suficientemente bueno, que brinde protección, seguridad y confianza, condiciones para que la niñez pueda enfrentarse con lo nuevo en su vida y aprender la nueva realidad.

Por lo tanto, las prácticas y el territorio escolar se convierten en ese espacio vivo, relacional, afectivo, que promueve una bienvenida, una contención y el reconocimiento de la niñez migrante, siendo un espacio transicional. Así, la psicóloga comenta:

[...] es una escuela afectuosa, los niños vienen, él entra todos los días pasa a saludar y luego va al comedor, son chicos que se encariñan, hay mucha necesidad económica y alimentación, utilizan mucho comedor, veo necesidad económica y de vestimenta, vienen con una condición muy baja, hay muchos que no tienen que comer, hacemos lo posible desde apoyos escolares, y comedor educativos, darles afectos, decirles, animarlos, ellos aprenden y sienten el afecto[...] (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

En este relato se identifica una narrativa de asistencia y contención, que está atravesada por el afecto como sostén del vínculo pedagógico y emocional. El afecto es posicionado como un rasgo identitario del centro educativo. La psicóloga es la

representante de la institucionalidad escolar, desde su protagonismo tiene un rol de cercanía y sensibilidad, pero también corre el riesgo de reproducir un rol asistencial dada la realidad precarizada y de desigualdades sociales del contexto comunitario y la población que recibe la escuela.

Se ubica una tensión entre la lógica de cuidado, pertinente y necesario para la configuración de ese espacio transicional, de hospitalidad y recibimiento, frente a una lógica tutelar ya que en el abordaje de los niños y niñas migrantes se enfatiza la vulnerabilidad y la carencia.

En relación con esta percepción de la escuela como espacio afectivo de recibimiento, pero también como una instancia que atiende las necesidades económicas de los niños y niñas migrantes se identificaron en los relatos de las personas encargadas dos percepciones, una de ellas refiere a un buen trato, dejando entrever un posible conflicto por la condición migratoria:

En mi opinión en la escuela, pues, gracias a Dios me la han recibido muy bien, el que seamos extranjeros no le ha impedido a ella sus estudios, Al contrario, pues, este, siempre le han abierto las puertas y gracias a Dios me la han tratado bien. No le he visto ningún, o sea, que prefieran a las personas de aquí que a ella que es extranjera, le han dado siempre igual trato. Yo considero que sí que hemos recibido buen trato [...] Me la incitaban a participar en muchas actividades, pero sí este, participó bastante en Liberia, participó en festivales infantiles de baile, música y este [...] Bueno, aquí empezó el año normal, tranquila, no tuvo ningún problema con las maestras, su comportamiento siempre ha sido excelente. Allá participaba en más actividades, aquí por el nivel de grado, sexto, ya son otras actividades, les da como más pena [risas] (María, mamá de Alex, comunicación personal, 11 de diciembre del 2024)

María expresa una percepción positiva sobre el trato recibido por su hija en la escuela en ambos espacios educativos (Liberia y Desamparados), a pesar de que en su relato se enfatiza el buen recibimiento, la ausencia de problemas y las posibilidades de participación de la niña en el ámbito educativo. Se identifican silencios y vacilaciones al referirse a las diferencias entre la población nacional y extranjera, lo que señala, de forma latente, un marco de comparación en el que la discriminación se presenta como una posibilidad siempre contemplada.

De este modo, la condición migratoria se configura como un factor potencial de exclusión. Las relaciones de poder se negocian a partir del acatamiento de las normas esperadas según los códigos dominantes de los espacios de residencia. En el relato, el agradecimiento y la valoración del buen trato se reiteran como si la posibilidad de estudiar fuera una excepcionalidad y no un derecho, dejando entrever una percepción

según la cual el acceso a la educación pública dependiera de la voluntad del personal o de la institución educativa, cuando en realidad no constituye una concesión. Esta situación evidencia una tensión respecto al lugar que se otorga a las personas migrantes en relación con las y los estudiantes costarricenses.

Asimismo, se alude a un cambio en las oportunidades de participación en actividades culturales y artísticas entre el contexto previo en Liberia y el actual en El Huazo, lo que sugiere que las dinámicas territoriales, incluyendo las diferencias asociadas al grado escolar, inciden en el acceso y la visibilidad de la niñez migrante en el espacio público escolar.

Otra de las mamás, resalta la desigualdad social y económica que se vive en Costa Rica, donde se vuelve insuficiente los ingresos percibidos para cubrir las necesidades básicas:

La vida en Costa Rica es dura, porque a veces a las personas migrantes se le cierran las puertas, el salario es demasiado bajo para las personas, hay discriminación. O sea, algunos tenemos estudios otros no, está bien, porque a veces para tener un mejor empleo tiene que estudiar, yo terminé el colegio aquí, pero hay dificultades para encontrar trabajo, hay dificultades para encontrar trabajo, es un reto: A veces no alcanza para el alquiler, para la comida, y bueno allá en Nicaragua tengo mi casa con mi familia. (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre 2025)

Así en el relato se expresan las condiciones de precariedad social y exclusión económica que pueden vivir las personas migrantes en Costa Rica, desde un entorno hostil y discriminatorio que impide el acceso a derechos. En este sentido en el relato de la psicóloga, el soporte que brinda la escuela en cuanto al servicio de la alimentación entre otros apoyos se vuelve fundamental para el sostenimiento educativo de las niñas y niños migrantes.

En los relatos por parte del personal educativo se denota como hay una narrativa de una comunidad de afecto, como elemento importante en el recibimiento e inclusión de los niños y niñas migrante, lo que resuena con el concepto de “comunidades emocionales” planteado por Gutiérrez (2021), el cual se constituyen a partir de una red de afectividades, donde las corporalidades en interacción y situadas en un periodo y escenario particular, expresan sus emociones como praxis humana, emergen por la afectación mutua desde la proximidad.

Así, una comunidad escolar se ve interpelada por la migración, optando por una posición ética de procurar el bienestar de su población, atendiendo el derecho a la educación que incluye, la alimentación y los implementos necesarios para el desempeño educativo, de este modo, la escuela se asocia a un espacio nutricional en

sus múltiples dimensiones, aunque no exento de tensiones frente a las realidades migratorias, como por ejemplo, las prácticas educativas referidas al componente de educación cívica, si éste se impone desde una lógica de homogeneización, invisibilizando el bagaje identitario migrante.

Para concluir, las narrativas de identificaciones y sentidos de pertenencia se vinculan principalmente con la dimensión de interacción y construcción de vínculos en el territorio y comunidad educativa. El espacio social de la escuela actúa como espacio transicional, como lugar de protección, reconocimiento, aprendizaje, apoyo social y afectivo, cuyas dinámicas permiten reconstruir y reelaborar la cotidianidad desde un sentimiento de pertenencia y una lógica de inclusión.

También, el tercer espacio identitario se moviliza entre las prácticas y referentes culinarios como componentes culturales y afectivos, memorias de experiencias educativas, de tradiciones y costumbres, que refieren a una identidad compartida como niños y niñas nicaragüenses, que trasciende la mirada estatal y se convierte en transnacional. Así como, las formas de comunicación entre y con los familiares que permanecen en Nicaragua y los códigos de lenguaje que sostienen y conectan sus historias personales y sociales.

### 9.3. Violencias simbólicas y afrontamientos

No me llames extranjero porque haya nacido lejos,  
o porque tenga otro nombre la tierra de dónde vengo.  
No me llames extranjero porque fue distinto el seno  
o porque acunó mi infancia otro idioma de los cuentos.  
No me llames extranjero, tu trigo es como mi trigo,  
tu mano como la mía, tu fuego como mi fuego,  
y el hambre no avisa nunca, vive cambiando de dueño.  
Y me llamas extranjero porque me trajo un camino,  
porque nací en otro pueblo, porque conozco otros mares,  
y un día zarpé de otro puerto,  
si siempre quedan iguales en el adiós los pañuelos  
y las pupilas borrosas de los que dejamos lejos,  
y los amigos que nos nombran y son iguales los rezos  
y el amor de la que sueña con el día del regreso.

Extracto No me llames extranjero, Rafael Amor.

Este capítulo se relaciona con el objetivo de específico vinculado al análisis de las narrativas sobre las formas de afrontamiento y resistencia cotidiana que construyen los niños y niñas migrantes y refugiados ante situaciones de discriminación. Es importante considerar, que, en el marco del desplazamiento forzado, las personas participantes han vivido múltiples exclusiones y formas de violencia, que incluyen el despojo, el deterioro de sus condiciones de vida, el exilio y el desarraigo. Frente a estas experiencias, desarrollaron diversas estrategias para resistir y recrear su vida cotidiana, aspectos que fueron abordados en los apartados anteriores.

Ahora bien, en esta sección se presentan las narrativas sobre los distintos repertorios de expresión de la discriminación fundamentalmente a través del lenguaje y la violencia simbólica. Dentro de estos se identifica: las burlas y lenguaje de exclusión, el “bullying”, frases racializadas, mensajes xenofóbicos y de odio.

En un segundo momento, se discuten las estrategias de afrontamiento que despliegan los niños y las niñas y las que realiza el centro escolar donde se destacan las acciones de la comunidad educativa.

#### **9.3.1 Repertorios de discriminación palabras que agreden y racialización**

En los repertorios se evidencian prácticas de violencia simbólica. Las narrativas muestran que una de las principales formas en que se manifiesta la discriminación en el espacio escolar es a través del lenguaje, expresada en la diferenciación en las formas de nombrar los objetos, en las críticas al acento y en el uso de expresiones despectivas vinculadas a la nacionalidad. También, las y los niños

mencionaron de forma más puntual, situaciones de bullying escolar vinculadas a rasgos físicos y a condiciones de discapacidad. A continuación, se presenta el detalle de cada uno de estos repertorios que si bien están organizados en ejes se articulan entre sí como matrices de opresión y violencia.

### 9.3.1.1 Burlas y lenguaje de exclusión

Con respecto al repertorio de las *burlas y el lenguaje de exclusión*, Andy, quien vive en la comunidad de Los Guido, señala que en su escuela se daban “burlas entre compañeros por ser más pequeños [se refiere a la edad] [...]” También, menciona sobre una situación de discriminación por nacionalidad, “he escuchado que discriminan por ser de otro país, le dicen que se vaya a su país, pasa con todos los países [...]”. Por otra parte, al preguntar si en la escuela hay personas de distintas nacionalidades Andy indica: “En la escuela vienen estudiantes de Centroamérica desde hace mucho tiempo” (Andy, 10 años, comunicación personal, 13 de octubre de 2024).

En el relato se muestra de forma simultánea y contradictoria como las prácticas de discriminación por nacionalidad son reconocidas y normalizadas, coexisten en el espacio educativo a pesar de ser un lugar donde interaccionan personas de diversos países. Esto puede sugerir una naturalización de esta forma de violencia y aludir a la desatención y ausencia de un abordaje sistemático por parte del centro educativo sobre la diversidad cultural y la migración; lo que contribuye a que el lenguaje discriminatorio se perpetúe, se minimice y sea aceptado en las interacciones escolares.

Andy se posiciona como testigo de prácticas de discriminación por las diferencias de edad entre estudiantes del centro educativo. El ser más pequeño implica una vulnerabilidad y menos poder, refleja una jerarquización en la estructura social de la escuela. También, a partir de lo que otras personas dicen se identifica la palabra como medio para reproducción de la discriminación por nacionalidad, se presenta una reacción hostil a través de una frase imperativa “que se vaya a su país”, lenguaje que apela a la exclusión y expulsión del territorio y a la reproducción de fronteras nacionales. La condición migratoria se estigmatiza y se produce la ruptura de vínculos desde la jerarquización social. La nacionalidad se convierte en una marca identitaria negativa, como una diferencia indeseable, que no es bienvenida en el espacio escolar.

A la vez, en el relato se menciona un rasgo histórico de la dinámica migratoria escolar, “en la escuela vienen estudiantes de Centroamérica desde hace mucho tiempo”, donde la migración no es algo excepcional y por el contrario se distingue por

ser un espacio de confluencia de nacionalidades e identidades. Se refleja una tensión entre esa cotidianidad migratoria en el espacio educativo que podría habilitar el reconocimiento y la validación de la diversidad versus un contexto comunitario y nacional donde opera el rechazo a la comunidad migrante.

Los niños y niñas migrantes han expresado que se refieren a ellos con las palabras como “nica”, “paisa”, “chocho”, expresiones utilizadas como forma de burla, menosprecio o incitación al silenciamiento, estas connotaciones negativas del lenguaje establecen una distancia con respecto al “otro”, distancia que excluye y maltrata. Una de las participantes comentó al respecto:

Me ha pasado a mí, a veces cuando hablo me dicen cállese “nica” o “paisa”, o nos dicen, esta paisa, así, algunos compañeros, lo hacen cuando la profe no está, no solo hacen comentarios sobre mi país, sino sobre lo físico. (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024).

En el relato de Alex se constata cómo en el espacio escolar se reproducen formas de xenofobia a través de expresiones del lenguaje como: “cállese nica” o “paisa”, estas palabras se acompañan de comentarios que aluden a una diferenciación que jerarquiza la pertenencia por nacionalidad y por las características físicas, estas formas despectivas se realizan en un marco poder e impunidad cuando no hay una supervisión docente. Como apunta Tijoux (2013), se presenta una matriz de discriminación que racializa la migración y establece una marca verbal de exclusión, ésta impacta sobre los cuerpos y acentos distintos.

La discriminación se traduce en disparidad tanto de los recursos materiales como simbólicos, donde se juega el reconocimiento o ninguneo de un grupo social y cultural sobre otro. Así, una identidad es legitimada y valorada, mientras otra es invisibilizada, desprestigiada o castigada. En este sentido, como plantea Paniagua (2006), la palabra se erige a través de la construcción de imágenes, formas discursivas y significados que conforman un límite simbólico y un medio de transmisión ideológica y afectiva, desde esta barrera simbólica, que produce una separación y señalamiento a determinados grupos como la población migrante.

Otra forma de expresión de la xenofobia se presenta a través del chiste racializado y la burla:

[...] La xenofobia, a veces lo hacen en chiste, por la forma en que las personas hablamos. Son tantas cosas, que a veces se burlan de las personas, que van a cualquier trabajo, que son muertos de hambre, qué feo hablan, como todos delincuentes. Hay personas malas y buenas en todos lados, ticos y

nicaragüenses, pero aquí, la mayoría vienen a trabajar. (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre del 2024)

En este extracto se entrecruzan los comentarios despreciativos sobre el lenguaje, la desigualdad según la condición socioeconómica y la estigmatización que asocia a la población migrante con la pobreza y la criminalidad. Se debate la generalización y la visión homogénea con respecto a las personas nicaragüenses, las cuáles se vinculan a acciones delictivas o de competencia laboral, lo que refuerza la discriminación y los estereotipos. En relato Beatriz, cuestiona la xenofobia y posiciona el tema de las trayectorias laborales migrantes. En este sentido, Van Dijk (2008) plantea que el discurso es un espacio privilegiado para la reproducción de ideologías y el mantenimiento de relaciones de poder, en este caso, reforzando estigmas asociados a la nacionalidad. Pero también, el lenguaje puede constituirse como un espacio de resistencia que desafíe la exclusión social.

El lenguaje como barrera no sólo remite a la carga peyorativa que pueden tener ciertas palabras, sino que, en un marco de discriminación las distintas formas de nominación de la cotidianidad pueden verse deslegitimadas o consideradas incorrectas, configurándose como un lenguaje minorizado y racializado. Una de las personas cuidadoras de una niña participante lo expresa así: “Hay discriminación en la escuela, o sea, a los niños que tienen un lenguaje diferente, hay cosas que se llaman diferente, entonces hay niños que hacen burla por eso, le dicen ay que no sabe hablar, o sea, siento un bullying” (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre de 2024).

Aquí, se observa el repertorio de la discriminación lingüística en el contexto escolar, donde la burla actúa como una sanción simbólica de las diferencias en el habla. De esta forma, se jerarquizan ciertos códigos verbales y de sentido, asociando legitimidad a unos y relegando otros a un estatus inferior. Cuando un niño o niña migrante es señalada y juzgada por su forma de expresarse, no solo se evidencia su diferencia lingüística, sino que también se reproduce una jerarquía cultura que le desplaza al lugar de la otredad. Estos códigos y formas de nombrar distintos, en vez de reconocerlos como parte de la diversidad intercultural, son marcados como “extranjeros”, lo que deriva en una situación de exclusión simbólica o rechazo reforzando las relaciones de poder que legitiman la discriminación.

### 9.3.1.2 *Bullying*

Otro de los repertorios de discriminación mencionado por los niños y niñas es el “*bullying*”, como significante de exclusión, burla y dolor. Este mecanismo opera por

medio de la risa, el rechazo y la marginación de espacios colectivos de juego y dinámicas recreativas, estas prácticas son realizadas por los compañeros de clase hacia sus pares con alguna condición de movilidad reducida. Por ejemplo, en uno de los talleres el grupo comentó: “cuando alguien no tiene una pierna se burlan, le invitan a jugar fútbol, para luego decirle que no puede jugar por no tener una pierna” (Ruby, 14 años, comunicación personal, 28 de octubre de 2024).

En este relato se evidencia un acto de exclusión y de violencia basada en la condición física, la falta de una pierna, la diferencia corporal es el marcador que determina, a partir de los prejuicios el marco de acciones que puede o no realizar una persona con una discapacidad. La agresión desde lo simbólico se produce a partir la invitación a jugar e integrarse en el grupo, para luego negarle su participación en el juego por su condición de discapacidad, esta acción refuerza la discriminación y el rechazo.

Ante esta situación los niños y niñas participantes del taller señaló esta acción como un acto valorado negativamente, como una forma de injusticia que genera un maltrato hacia otro compañero, el cual es objeto de una burla, humillación, por medio de actitudes y comportamientos hostiles y un trato desigual, lo que provoca un daño emocional, aísla al estudiante del grupo y limita sus posibilidades de participar en una actividad de esparcimiento y reproduce lógicas de segregación y crueldad.

### 9.3.1.3 Frases y acciones racializadas

Otro de los repertorios de discriminación se expresa por medio de *frases y acciones racializadas*, estas narrativas fueron percibidas tanto en la escuela del Huazo como en espacios de interacción cotidiana. En relación con el racismo, Pepe y Ruby describen la siguiente situación, “cuando una persona es de color moreno y la mayoría de las personas se ríen porque no es como ellos, blancos” (Pepe y Ruby, comunicación personal, 28 de octubre de 2024).

Como se identifica en esta cita, una característica física como es el tono de piel es motivo de burla, marginación y rechazo. Lo moreno es concebido como lo diferente, es la otredad, así la persona a partir de esa marca física es clasificada, cuestionada, inferiorizada. La risa colectiva es una acción de reprobación, de separación y diferenciación grupal, de negación del otro. Este discurso, racializado, genera clasificaciones identitarias que provocan el cuestionamiento sobre la pertenencia, refleja el privilegio del poder blanco, versus una identidad étnica subordinada, mostrando la articulación entre el racismo y la discriminación.

Como problematiza Quijano (2000), “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (p.

122). Siendo el color de piel un marcador para jerarquizar la superioridad de quienes se denominan blancos y otorgar legitimidad a las relaciones de dominación.

En los relatos anteriores se evidencia la discriminación racial, tal como plantea Shirane (2011), es toda distinción, exclusión o restricción, basada en motivos de raza, linaje, origen étnico o nacional que tenga por objeto anular o menoscabar el reconocimiento y ejercicio de derechos humanos en condiciones de igualdad y libertad en la vida cotidiana y esferas públicas. Se identifica también, la intersección entre la xenofobia, el racismo y la aporofobia, basado a su vez en el imaginario de una identidad nacional, basada en el mito de la blanquitud, como supuesta superioridad étnica y la excepcionalidad costarricense, donde los otros grupos no blancos y no nacionales, son desvalorizados y asociados a características peyorativas. Además, en esa configuración identitaria se produce una autoafirmación y sobrevaloración de un grupo, en este caso los costarricenses, sobre otro que es devaluado y discriminado, los nicaragüenses, tomando el binomio de oposición, Costa Rica como un país lindo y con desarrollo económico y Nicaragua como un país feo y sin recursos.

Los niños y niñas reconocen y nombran el racismo desde su propia experiencia y la construcción identitaria desde la pertenencia étnica o nacional, se evidencia desde una dinámica de exclusión social. Los marcadores de distinción en las relaciones interpersonales y espacios cotidianos operan desde la risa, la burla, o el diferencial de recursos. Aunque no se use el término en la jerga cotidiana, en sus formas de comunicar se expresa la identificación de la exclusión y el impacto que generan las experiencias de violencia simbólica.

Las relaciones de desigualdad social, poder y control están implícitas en el lenguaje, la construcción de estas identidades racializadas y del racismo cultural, se expresa en un sistema de diferenciación social por medio de prácticas que excluyen, inferiorizan y menosprecian para establecer desigualdades y naturalizarlas (Cruz, 2011). En el centro educativo una integrante del equipo interdisciplinario comentó al respecto del racismo: “Racismo, pues en cuanto al color de piel, aja, en el sentido en que le dicen usted es una negra, es un negro [...] (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024).

En el relato se identifica discriminación asociada al color de la piel y se refiere a un insulto donde el apelativo “negro/negra” conlleva una carga negativa de la acción, así mediante la palabra hay una acción que descalifica a la persona. Además, se menciona la xenofobia ligada a formas de expresión, a partir del uso de frases que en para el niño o niña migrante en su país de origen es cotidiana, pero en la interacción escolar entre pares son motivo de burla.

El racismo como discurso es una elaboración ideológica excluyente bajo el supuesto de superioridad biológica y cultural de un grupo sobre otro, que incide en la construcción de la subjetividad individual y colectiva y que genera exclusión y negación en el ejercicio de derechos y acceso a espacios, bienes y servicios a grupos y personas consideradas por la cultura dominante como inferiores.

Otro de los relatos compartidos permite identificar la xenofobia y el racismo como se evidencia en lo expresado por Ruby:

[...]Como en Estados Unidos, algunos son así, ahí se ve mucho eso, las discriminan por su tono de piel, en Costa Rica yo no he visto eso, lo hacen por el país, algunos costarricenses discriminan a los venezolanos, a los nicaragüenses, yo no me he sentido discriminada, pero sí me duele cuando discriminan a mi país, dicen que es muy feo Nicaragua, pero en realidad es muy bonito, le llaman la tierra de lagos y volcanes y es muy muy bonito[...] por ser inmigrantes, dicen que su país no tiene recursos para mantenerlos a ustedes. (Ruby, 14 años, comunicación personal, 28 de octubre 2024)

En esta narración, se identifica una comparación entre Estados Unidos y Costa Rica, diferenciando las formas en que se presenta la discriminación en ambos países. Mientras que en Estados Unidos se hace mención del racismo, en Costa Rica se hace alusión a la xenofobia. Ruby distingue formas locales de exclusión y se posiciona desde la empatía y su sentido de pertenencia ligado a su nacionalidad. Se denota en la narración un impacto emocional, “un dolor” que convoca, interpela y genera una reacción de autoafirmación identitaria y territorial.

Además, en el relato podemos identificar, cómo Ruby frente a la representación negativa de Nicaragua, designado como un país feo y pobre, resalta lo bonito de su país: la naturaleza y la diversidad geográfica. Lo presenta como un espacio referente de su identidad que le genera orgullo y pertenencia, y con ello cuestiona los imaginarios que denigran a Nicaragua, utilizando esta afirmación como una forma de afrontar los discursos xenofóbicos. Por otra parte, en el relato se identifica una lógica de superioridad e inferioridad, desde el binomio país rico- país pobre, donde Nicaragua es representada como carente económicamente y Costa Rica como un país con recursos que corren el riesgo de ser utilizados por la comunidad migrante.

Este sentimiento de aflicción que fue narrado por Ruby es compartido por otros niños y niñas participantes: “cuando he escuchado insultos sobre personas de otras nacionalidades me siento mal, porque están hablando de mí y eso no me gusta” (Sofía, 10 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024), “me siento mal porque ellos no saben por lo que estamos pasado, no tienen como conciencia, les gusta andar criticando a las personas y no saben qué está pasando algo en nuestro país” (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024).

En ambos relatos se expresa un malestar, un dolor que es social y personal, hay una autoidentificación con la otredad migrante, una otredad estigmatizada que impacta a nivel subjetivo y colectivo. Además, se refleja una situación de ignorancia

por parte de la población costarricense sobre la realidad migratoria que omite el reconocimiento del conflicto que fuerza la migración y la afectación emocional que este desplazamiento provoca. Los procesos de discriminación están íntimamente relacionados con la creación e instalación de estigmas sociales, este es un proceso de devaluación y desacreditación de un individuo ante los ojos de los demás (Goffman, 2001). La extranjería se convierte en un marcador de no pertenencia frente a esa comunidad imaginada.

La xenofobia es reproducida y legitimada desde discursos de odio, ridiculización y exclusión, promoviendo procesos de deshumanización contra las personas extranjeras y sus prácticas culturales. Esto constituye una forma de violencia contra la dignidad y los derechos humanos de la población migrante, y refleja una percepción predominante de la sociedad costarricense sobre la población nicaragüense como problema social y por ende a su criminalización. Esta percepción se relaciona con la construcción de la identidad nacional basada en el mito de la excepcionalidad costarricense frente a la otredad.

Desde esta lógica de pertenencia y exclusión, la condición de extranjería se convierte en un marcador de la alteridad, representada como un referente negativo opuesto al ideal identitario. Una otredad que es percibida desde la carencia, inscrita en condiciones estructurales de desigualdad que se sostienen en las prácticas y dimensiones políticas, económicas y en las relaciones interpersonales. La población nicaragüense, en este contexto, es simultáneamente rechazada e instrumentalizada, en función de intereses que refuerzan su subordinación y exclusión.

De manera similar, en las narrativas se identifican actitudes de xenofobia y un sentimiento de agresividad dirigido hacia la población migrante nicaragüense, expresadas a través de discursos de odio y de desprecio, que las ubican en un lugar de deslegitimación, como personas sin derechos, cuya presencia no es bienvenida. En este sentido, una de las mamás entrevistadas menciona:

Sí, a las personas las discriminan. Gracias a Dios, a mí no me ha pasado, pero yo he visto, cuando voy por San José que a una persona nicaragüense [...] que ellos están aquí en Costa Rica, que odian al nicaragüense. Dicen que deberían irse para su país, porque aquí no son bienvenidos. Pienso que está mal, porque todos somos seres humanos, tenemos derechos y tenemos derecho a ir a otros países, y también lo que me enoja, ellos hablan, son costarricenses, hablan de no discriminar a las personas y lo hacen (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre de 2024).

Beatriz en su narrativa confronta la autopercepción de una población costarricense pacífica, amable, respetuosa, señalando que son las mismas personas

costarricenses quienes reproducen acciones de xenofobia. Así, cuestiona la doble moral de la población y señala la contradicción entre los discursos públicos oficiales de derechos, igualdad y no discriminación, frente a las prácticas que promueven la exclusión, el odio y vulneran los derechos de la comunidad migrante.

El relato de Beatriz está atravesado por la indignación y el enojo, como una emoción surgida ante el sentimiento de injusticia y la contradicción de quienes declaran no discriminar, pero lo hacen. Desde su experiencia, la población costarricense manifiesta hostilidades y agresiones verbales hacia las personas nicaragüenses; estas prácticas de discriminación provocan tristeza y decepción, pero en su relato se articulan como una forma de denuncia para evidenciar lo que está mal y apalabrarlo.

Las percepciones identificadas por las participantes adultas realzan los estereotipos que generan sentimientos de inseguridad y amenaza, al designar a la población nicaragüense como un grupo que acapara los servicios y empleos. Esta construcción discursiva alimenta una actitud predominante de rechazo social. En este sentido, la psicóloga señala: “la percepción es de rechazo, reclamo, a quitarnos más, principalmente con la parte de salud, por ejemplo, mencionan que a ustedes los atienden y a nosotros no” (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024).

En el relato se identifica un escenario de conflicto entre grupos sociales, donde la población migrante es percibida como una amenaza que suscita temor ante la posible pérdida o saqueo de los servicios y recursos públicos del país. Se denota una creencia nacionalista y excluyente, sostenida por un imaginario social que ubica a las personas migrantes como abusivas y aprovechadas, y cuya condición de extranjería les impide acceder de forma legítima a sus derechos, al no ser consideradas parte de Costa Rica. De esta manera, se configura una tensión vinculada a la nacionalidad, los derechos y la ciudadanía.

En este contexto, las personas nicaragüenses son miradas desde la sospecha, generando recelo y reprobación. Bajo esta misma perspectiva, Beatriz, quien en otros de sus relatos daba cuenta de la discriminación contra la población nicaragüense, profundiza en estos mecanismos de exclusión y creación de estereotipos, y señala:

Creen que invadimos el país de ellos, por culpa de los nicaragüenses, ellos no tienen trabajo, pero, o sea, no tienen trabajo porque no quieren, el nicaragüense agarra cualquier trabajo, aunque le paguen poco por la necesidad. Hay que pagar alquiler o, si tenemos familia y a veces no queda otra opción. Yo veo que está muy mal, todos somos iguales. (Beatriz, 27 años, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre 2024)

En el relato de Beatriz se evidencia la representación de una narrativa dominante que atribuye a las personas nicaragüenses la responsabilidad del desempleo de la población costarricense. Esta narrativa genera la sensación de crisis y temor, provocando reacciones defensivas y posturas hostiles contra la población migrante. Este imaginario y estereotipo es cuestionado por Beatriz quien lo desmiente y problematiza. En su relato señala cómo muchas personas migrantes aceptan realizar labores en condiciones de explotación ante la necesidad familiar de subsistencia, la exclusión socioeconómica y laboral que enfrentan.

Así, el discurso construido en torno a la supuesta invasión coloca a dos actores en disputa, por un lado, la población costarricense representada como un grupo que reproduce discursos xenofóbicos y que teme por el imaginario de usurpación laboral; por otro, la población migrante nicaragüense, situada en condiciones de precarización, pero que se resiste y cuestiona estos prejuicios y apela a la universalidad de los derechos laborales, así como al reconocimiento de la igualdad.

A partir de relato se puede dilucidar una lectura de la racialización en los fenómenos migratorios, como un discurso que designa y clasifica a un grupo social como explotable y susceptible de exclusión, basándose en determinadas características étnicas y/o culturales, que se utilizan como límites para el acceso a derechos, para el trato justo y humanitario. En este caso, dichas prácticas se dirigen hacia la población migrante, configurando formas de discriminación estructural que refuerzan su vulnerabilidad (Paniagua, 2006; Martínez, 2011, Tijoux, 2013).

Si bien los niños y niñas participantes mencionaron diversas situaciones de discriminación, sin profundizar en ellas, no las identifican como prácticas constantes por parte de sus compañeros y compañeras de clase. Sin embargo, es necesario señalar y visibilizar estas acciones de violencia simbólica para evitar la reproducción de estereotipos o derivar en formas de acoso escolar.

Los comentarios y referencias con carácter xenofóbico, sumados a las acciones y discursos que denigran e inferiorizan a la población nicaragüense, cohiben el derecho a la libre expresión y pueden generar un sentimiento de vergüenza o un silenciamiento en los niños y niñas migrantes. Estas condiciones afectan su disposición a compartir opiniones y a expresar sus emociones, por temor al rechazo o la burla. Como señalan Grinberg y Gringerg (1996), la experiencia migratoria en su implicación socioafectiva puede movilizar ansiedades y la confianza básica, generando sentimientos de duda, vergüenza o culpa. En este contexto, el silencio no

debe interpretarse como falta de experiencia o de opinión, sino como una estrategia subjetiva frente a un entorno que perciben como hostil o deslegitimador.

Así, en el análisis de las narrativas es importante considerar que en escenarios complejos de tensión social o percibidos como amenazantes, puede prevalecer el silencio en lugar de la palabra, ya que algunos aspectos dolorosos o polémicos no llegan a ser expresados como mecanismo de protección frente a determinadas dinámicas de poder y miedo que atraviesan las experiencia migratoria. En este sentido, los silencios también pueden apuntar a otras realidades más amplias y profundas que quedan fuera de los relatos explícitos.

Honneth (1997) refiere a esta actitud de desprecio que genera un sentimiento de duda o cuestionamiento sobre la legitimidad ante los otros. Cuando no se es reconocido por la comunidad, producto de las experiencias de desposesión de derechos y exclusión social, puede presentarse una devaluación y una falta de reconocimiento identitario, que afecta en el autoconcepto, la autoestima y el sentido de pertenencia de los niños y niñas migrantes.

Las palabras y el lenguaje se erigen como una barrera ideológica que transmite y reproduce sentimientos, en este caso de menosprecio, inferiorización y rechazo. Estas actitudes y discursos impactan en las emociones, la dignidad y en la capacidad de respuesta o defensa frente a una agresión, una capacidad que se ve disminuida frente a estas acciones de xenofobia. La sensación de no poder responder, o que la contestación no encuentre una escucha válida y una acción de protección efectiva, se refuerza en el marco social de los discursos nacionalistas hegemónicos. Estas narrativas silencian, legitiman o justifican esas formas de violencia simbólica, bajo el imaginario de una identidad nacional esencialista y excluyente.

En este marco de xenofobia, las formas de relación interpersonal estudiantil se dan desde lo que Granda y Loaiza (2021) denominan como “inclusión subordinada”, es decir, una forma de incorporación aparente que mantiene a las personas migrantes en una posición de inferioridad estructural. Esta inclusión limitada se manifiesta en restricciones a la convivencia y a la expresión de las pertenencias y saberes propias del país de origen. Se trata de un mecanismo que opera a través de la imposición de modelos culturales dominantes y de tensiones que cuestionan la legitimidad identitaria y biográfica de la niñez migrante. Aunque los niños y niñas migrantes acceden al sistema educativo, lo hacen en condiciones de desigualdad, marcados por estigmas, burlas y prácticas cotidianas de discriminación que cuestionan constantemente su pertenencia y valor.

En síntesis, en los relatos se identifica el uso del lenguaje y la burla como principales repertorios de discriminación, en los cuales se entrelazan palabras despectivas, burlas y expresiones discriminatorias para demarcar las diferencias y la exclusión, ya sea por condiciones físicas, étnicas o de nacionalidad. Estas prácticas reflejan fenómenos de xenofobia, racismo y capacitismo, al estigmatizar y promover la devaluación de las identidades y el rechazo social a quienes son percibidos como los “otros”.

Estos repertorios se configuran en narrativas que exponen escenarios de desestabilización y conflicto en diversos ámbitos: laborales, económicos, migratorios, institucionales y de acceso a recursos. Dichas narrativas, al mismo tiempo, invisibilizan los procesos estructurales de desigualdad y despojo presentes en la región y en el país. Se construye así una lógica implícita de confrontación entre lo “propio” y lo “ajeno”, el “nosotros” y la “otredad”. En esta dinámica, la población migrante es representada como competencia, amenaza, culpable o ignorante, legitimando con ello las prácticas simbólicas y cotidianas de exclusión y expulsión.

Finalmente, se identifica una exclusión que se traduce en un doble desplazamiento forzado: por un lado, la expulsión de los espacios territoriales, y por otro, la configuración de nuevas fronteras geopolíticas y simbólicas que se experimentan tanto en el país de origen como en el de destino. Este proceso invalida el reconocimiento de las identidades y limita sus formas diversas de expresión.

### **9.3.2. Narrativas sobre estrategias de afrontamiento: sensibilización, activación de redes y recursos institucionales**

Ahora bien, frente a estas situaciones de violencia y discriminación se construyen estrategias de afrontamiento. Dentro de los afrontamientos utilizados por los niños y niñas participantes se encontraron narrativas de evitación y de afirmación.

Dentro de los *afrontamientos de evitación*, se identificaron: el no darle mucha importancia al comentario ofensivo y prestar atención a otros elementos del aula, como en el caso de Pepe quien expresa, “yo no sé, yo los ignoro, a mí se me olvida siempre decirle, porque paso muy distraído” (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre, de 2024). Otras participantes mencionan: “no me molesta, a mí me vale, no me vengo a preocupar, parecen fan de uno pendiente de la vida de una” (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024). “No ponerle importancia a lo que dicen ellos, vivir la vida normal” (Daniela, 13 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024). “Podemos alejarnos de ellos, o sea, apartarse de

las malas amistades y personas” (Ezequiel, 10 años, comunicación personal, 4 de noviembre del 2024).

Así, en los relatos vemos como “ignorarlos” “no preocuparse”, “no darle importancia”, “alejarse” son estrategias que buscan resguardar el sentido de pertenencia y autoestima de los niños y niñas, así como, mantener su sentido de agencia frente al hostigamiento y no interiorizar esas formas de violencia. Los mecanismos de la indiferencia o la racionalización no niegan las acciones de burla, pero les permite gestionar el dolor que podrían causar a su identidad social y personal.

En estos relatos podemos pensar en una estrategia denominada intrapsíquica (Ojeda et al., 2008), que se dirige a regular el impacto emocional por medio de la minimización del valor que se le da a la emoción negativa y cambiar el sentimiento y pensamiento a una valoración más positiva y de autoafirmación con respecto al evento discriminatorio. También, se considera que el estilo de afrontamiento mencionado por Alex, Daniela, Pepe y Ezequiel, puede asemejarse a una estrategia enfocada en la emoción, es decir, buscar cambiar la reacción de malestar que podría generar una situación de burla, a través de un “distanciamiento o evitación” (Bouchard, 2003, como se citó en Ojeda, 2008), ya sea por considerar que no se cuenta con las herramientas, las redes y el entorno para hacerle frente, o porque hay un sentimiento propio de autoeficacia y confianza, sumado al descrédito de los comentarios despectivos o estereotipados que realizan los niños, que no da espacio para el efecto negativo en la autoestima.

Por otra parte, en ambos relatos, se puede entrever también el mecanismo de silenciamiento como estrategia de afrontamiento, es decir, más allá de la decisión de darle o no lugar a las formas de discriminación, considerar la posibilidad de denunciar la situación, o expresar el malestar, sopesando si esa acción tendrá una repercusión favorable de frenar las burlas o sí en la relación de fuerzas y poder acarrea mayores consecuencias negativas. El sentimiento de no pertenencia puede traducirse en silenciamiento y autocensura y asociarse también a la vergüenza, como mecanismo de represión.

Martínez (2011) señala que la vergüenza opera en forma de silenciamientos de pertenencias, saberes, orígenes, anclados en contextos de estigmatización y o silenciamiento histórico. En estos escenarios de discriminación, podemos relacionar la vergüenza, como mecanismo que lleva a que determinadas formas de expresión y comunicación sean presentadas como las únicas válidas, correctas y autorizadas, mientras otras formas de lenguaje son consideradas ilegítimas e incorrectas. También, la vergüenza como consecuencia de la discriminación traducida en el no decir, no hablar, condensa una tensión identitaria vinculada a las relaciones de poder y a la

interiorización de determinados códigos sociales que los sujetos perciben que no pueden cumplir y por eso se ocultan y silencian.

Otras de las narrativas sobre las acciones para frenar la discriminación, desde un *afrontamiento de afirmación* se posicionan en la promoción de un trato justo, en el diálogo y en el reconocimiento del impacto negativo de acoso escolar y discriminación. Así, Pepe expresa, “pensaría en el poder de la justicia, no permitir que los estudiantes discriminen a otros de diferentes países, espacios de las maestras, dar charlas de que el bullying es malo y eso” (Pepe, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024).

De esta manera, se denota la necesidad de un marco ético y derechos humanos que apele a un trato respetuoso, equitativo y justo, además, se apunta a la necesidad de espacios impulsados por la comunidad educativa y particularmente los equipos docentes como responsables de propiciar el diálogo y el abordaje de la problemática de la discriminación y el bullying, es decir, un llamado a la institucionalidad como garante de derechos y desde una perspectiva de la sensibilización y prevención de situaciones de violencia xenofóbica.

En esta misma línea, para Alex hay una necesidad de cambio de pensamiento, del reconocimiento de la diversidad de opiniones y puntos de vista donde prime el diálogo y donde la escuela asuma el rol de activar espacios desde un afrontamiento activo que interpele y promueva estrategias de resolución frente a la discriminación. En su relato ella indica:

Poder cambiar la mente de una persona, sé que eso estuviera mal visto, pero sería bonito que las personas vieran desde otras perspectivas las cosas. Pero no de una manera mala como la ven, sino como una balanza también de mi lado, no que yo pongo todo el peso, que vos me tenés que tratar así, y la otra persona también lo exige, que no sea un desbalance. La escuela tiene que dar charlas de que todos somos iguales. (Alex, 12 años, comunicación personal, 4 de noviembre de 2024)

El relato de Alex expresa el deseo de un cambio, plantea la reflexión sobre la negociación de significados y la apertura de perspectivas. En el extracto se evidencia el cuestionamiento a la imposición, al pensamiento único y a las jerarquías. Apela a la reciprocidad y el intercambio. Para ella la escuela tiene un rol importante en promover discursos y prácticas de respeto entre pares, desde el principio de la equidad, la no discriminación.

Desde la experiencia de la niña participante de Los Guido, menciona que cuando a alguien le molestan “se puede hablar y poner una queja con la profesora y le

pueden enviar boleta, suspender o hacer una cita” (Lucía, 10 años, comunicación personal, 13 de octubre de 2024).

En este relato se resalta la importancia de la mediación adulta en la gestión de conflictos, donde el personal docente puede aplicar mecanismos institucionales para atender actos de violencia. Esta normativa contempla un proceso que va desde hacer explícita la falta, denunciar la situación y marcar una mala conducta, hasta la suspensión o la convocatoria de la persona encargada del niño o niña. Si bien existe un marco de consecuencias que reprende las conductas, estas acciones no cuestionan los factores culturales, sociales o simbólicos que sostienen la discriminación, por lo que su efecto o motivación se presenta desde la amenaza de la “boleta”, que implica la advertencia de no repetir esa conducta, o su corrección puntual, pero no apunta a la revisión de los estereotipos y la transformación de relaciones escolares desde la no violencia.

En este relato se resalta la importancia de la mediación adulta en la gestión de conflictos donde el personal docente puede aplicar un mecanismo institucional que atiende la acción de violencia, además esta normativa implica un proceso que va desde hacer explícita la falta, denunciar la situación, marcar una mala conducta, expulsión, o la convocatoria de la persona encargada del niño o niña, sin embargo, no se aborda con los propios niños y niñas la situación.

Desde los relatos de las personas encargadas de los niños y niñas, una de las mamás menciona que, es indispensable poner límites a las prácticas de discriminación, ella expresa: “[...] frenar actitudes de xenofobia, cada persona tiene una mentalidad y si esa persona cree que todos somos ignorantes y tontos, por qué tiene eso en la cabeza, pienso que se podría hacer una campaña” (Beatriz, mamá de Sofía, comunicación personal, 9 de diciembre 2024).

En el relato anterior, Beatriz considera que es necesario hacer una campaña que desmitifique y cuestione los estereotipos y las creencias generalizadas sobre la población migrante nicaragüense (“ignorante y tonta”), como una otredad inferiorizada. Un espacio de información, sensibilización y educación que promueva la reflexión y problematice las representaciones sociales que dañan a las personas migrantes.

A nivel institucional para la atención de la niñez migrante en el ámbito educativo, hay un marco normativo que resguarda los derechos y funciona desde una estrategia jurídica como mecanismo de afrontamiento ante la discriminación y exclusión educativa. Así, la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia, posiciona que a todas personas vinculadas con procesos de migración, en etapa de niñez y adolescencia bajo la jurisdicción del Estado, se les debe garantizar el acceso a la educación, la cual debe ser contextualizada acorde a las necesidades específicas de

las poblaciones, garantizando las mismas condiciones que a la población nacional (PANI y UNICEF, 2009) y el Ministerio de Educación Pública tiene directrices e instrumentos que permite generar prácticas de denuncia, asegurar la protección de la persona afectada, evitar la repetición de situaciones de xenofobia, discriminación o bullying y promover la implementación medidas correctivas y de reparación como el Protocolo de actuación en situaciones de bullying y el Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia.

Es en este marco que se presentan algunas de las estrategias de afrontamiento identificadas en el ámbito escolar. La primera estrategia se refiere a la aplicación de la normativa institucional cuando se presentan situaciones de discriminación a través de los protocolos del MEP. La segunda se relaciona con la atención de los impactos afectivos del proceso migratorio y la inclusión de la población migrante en programas como Aulas de Escuela. Para finalizar, una tercera estrategia fortalece las redes de apoyo y brinda orientaciones para el acceso a servicios y derechos desde una perspectiva integral de las necesidades de la comunidad migrante. A continuación, se detallan cada una de las estrategias.

Con respecto a la aplicación de los instrumentos normativos, en los relatos del equipo interdisciplinario se menciona la importancia de una perspectiva que sensibilice a la comunidad educativa sobre la realidad migratoria, así como, las consecuencias del acoso escolar, a este respecto la psicóloga comenta:

A nivel del MEP está el protocolo y lo reforzamos todos los años, hacemos charlas sobre qué es el bullying, cómo se siente y que no es fácil dejar su tierra, el niño o la niña no pidió venirse de su país, sino por una condición difícil, si vienen aquí necesitan que lo acompañemos no es fácil dejar su tierra y salir corriendo. (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

Para la psicóloga es importante reflexionar sobre las implicaciones socioafectivas del desplazamiento, como parte de un proceso que visibilice el carácter forzado de la migración y sus afectaciones en el ámbito emocional y relacional de los niños y las niñas. El comprender las causas y contextualizar los procesos migratorios como parte de la realidad escolar facilita contrastar las representaciones que descalifican y promueven la discriminación. Además, en sus palabras se apela a una narrativa de la empatía y la necesidad de tener un rol desde la comprensión y el acompañamiento como una estrategia educativa que influye positivamente en el afrontamiento frente a la discriminación.

En otro de los relatos se destaca que las características de la comunidad educativa como un espacio donde confluyen familias y estudiantes migrantes se constituye en un factor que facilita la acogida de los niños y niñas:

Yo rescato de la escuela, que tal vez por ser tan pequeña, los chicos y las chicas que ingresan de otro país pues, son muy acogidos. Posiblemente es porque básicamente, todos tienen mucha relación con personas nicaragüenses. No le puedo decir que tengamos que intervenir porque esté siendo discriminado algún chico; son pocos los casos y cuando los hay, aplicamos los protocolos. Los y las docentes están muy sensibilizados en el tema, conocen que la población tiene madres y padres nicaragüenses, saben que es una comunidad en movimiento, los acogen muy bien. (Trabajadora social, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

La trabajadora social identifica que la migración y participación de niños y niñas nicaragüenses es una realidad cotidiana dentro del ámbito escolar, donde se reconocen las dinámicas de movilidad como un aspecto histórico de la realidad. Los vínculos y la construcción de familias binacionales no son ajenas a las vivencias en los centros educativos y del personal docente. Además, se destaca una narrativa vinculada a la preparación, información, conciencia y capacidades del personal educativo para recibir y acoger a la población desde la hospitalidad y la empatía.

Se resalta en la narración una percepción que las escuelas más pequeñas favorecen las dinámicas de inclusión de niños y niñas migrantes, por propiciar interacciones más frecuentes y cercanas que facilitan el reconocimiento mutuo. Sin embargo, aunque las escuelas pequeñas pueden ofrecer condiciones más propicias para la inclusión, no están exentas de reproducir estereotipos o prácticas de discriminación. Como menciona la trabajadora social, se han presentado pocos casos, pero no ninguno.

Los protocolos e instrumentos institucionales son un actor más en el escenario educativo, que si bien, pueden quedarse en el papel como un requisito administrativo, pueden ponerse en práctica para la atención oportuna y preventiva de situaciones de discriminación. Con base a los marcos normativos la escuela ha desarrollado una ruta de actuación, que se traduce en responsabilidades del equipo interdisciplinario y personal docente:

Si surge una situación de acoso o discriminación por una condición cultural, lo aborda la docente de aula y el equipo interdisciplinario, se habla con el grupo. Si es constante, lo abordamos a nivel de acto cívico, o en las semanas donde se aborda la temática, por ejemplo, hacemos acciones y si hay que hacer una acción correctiva o un debido proceso. La escuela no lo pasa por alto, el director es muy involucrado y comprometido. (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

En los relatos se identifica una narrativa de la institucionalidad y la reglamentación, enfatizando en los elementos jurídicos y procedimentales establecidos como base para la atención de situaciones de discriminación o bullying. Aunque esto puede interpretarse como un esfuerzo por visibilizar el compromiso del centro educativo y su personal frente a la xenofobia y el cuidado de la niñez migrante, acción que es pertinente y necesaria. Se presenta una tensión entre la gestión de los conflictos desde mecanismos correctivos que pueden limitar la posibilidad de transformar las dinámicas culturales subyacente y la promoción un diálogo continuo sobre la diversidad cultural en la comunidad educativa. Así, es indispensable promover que estos mecanismos oficiales no se queden en una forma de deseabilidad institucional o en pasos operativos generalizados. Sino que se traduzcan en estrategias situadas, articuladas a condiciones programáticas, pedagógicas y cotidianas que incorporen las experiencias y realidades de los niños y las niñas y el rol participativo de la comunidad educativa para promover entornos diversos e inclusivos.

El rol de la dirección del centro educativo es un aspecto que se recalca como un actor con autoridad para promover y planificar prácticas educativas inclusivas y respetuosas. Donde los principios y las acciones curriculares se orienten por el reconocimiento de las necesidades y derechos del estudiantado migrante.

Como segunda estrategia de afrontamiento, el centro educativo ha generado propuestas para el abordaje y fomento de la expresión emocional de la población migrante y de la atención de necesidades educativas, como se describe en la siguiente cita:

En la escuela se trata [...] y se puede dar seguimiento y apoyo. Tuvimos chicos con necesidades especiales y fue muy lindo. Porque hicimos un espacio de inducción para abordar la problemática educativa y se les preparó un grupo con la maestra y se les hizo una fiesta de bienvenida a la escuela[...] La mamá [de uno de los niños] decía que era agresivo y violento. Lo incluimos en un programa de Aulas de Escucha, donde desde el MEP se insta que los chicos migrantes vengan, que puedan expresar sus emociones, sus vivencias [...] Vemos que de acuerdo con la temática hacemos los enlaces. Tenemos poco de empezar el programa, pero tiene una buena acogida. (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

En el relato se identifica como hay una referencia a una narrativa del acogimiento, que facilite la construcción de un entorno simbólico que favorezca al sentido de pertenencia, se destaca el papel del personal educativo y del programa institucional que busca brindar un espacio afectivo, además de denotar un enfoque que privilegie la escucha frente a la etiqueta. También, en el relato se menciona la

importancia de prácticas de inducción, como espacios preparativos de puesta en común de códigos culturales que orienten a los niños y las niñas en el nuevo lugar y donde se involucre a diversos actores del entorno educativo.

Para finalizar, como tercera estrategia institucional para el recibimiento de población migrante, se identifica una narrativa de la información y gestión para incluir elementos materiales y aspectos socioeconómicos como parte del ingreso y permanencia educativa. Así, la psicóloga explica,

Es desde la dirección que se toman los datos básicos de las familias migrantes y refugiados, algunos vienen en condición irregular, la gran mayoría tienen subsidio, porque hay un presupuesto específico para los niños y las niñas en condición migratoria, especialmente para los que son refugiados, la trabajadora social les hace una referencia, un documento para llevar al IMAS. Desde la Escuela se conoce de otras organizaciones, como el ACNUR, la oficina de Casa de Derechos y Justicia en Desamparados, los referimos para que les den una guía, sobre situación legal o violencia intrafamiliar, tenemos un grupo espiritual de apoyo, desde la escuela también se ha hecho una coordinación con Asembis para anteojos para los chicos y chicas. (Psicóloga, comunicación personal, 27 de noviembre 2024)

La institución se posiciona como mediadora entre la familia, el Estado y las organizaciones de apoyo, articulando recursos legales, sociales, educativos, espirituales y de salud. La comunicación se despliega en múltiples niveles: formal, a través de la documentación y las referencias institucionales; relacional, mediante el acompañamiento y apoyo afectivo; y estratégico, al vincular a las familias con organizaciones externas como ACNUR o Casa de Derechos y Justicia. En el relato se incluye el elemento del apoyo espiritual que refleja la dimensión emocional y simbólica de la contención social y personal. A la vez, se visibilizan problemáticas como la violencia de género, lo que permite inferir que esta afecta a algunas de las mujeres migrantes y sus hijos e hijas, evidenciando las intersecciones entre migración, género y violencia estructural. Esta mención remite a la necesidad de articular acciones de prevención y protección ante situaciones de riesgo derivadas de la violencia intrafamiliar.

La escuela se configura como espacio de referencia, protección e inclusión, donde desde la perspectiva del equipo interdisciplinario, se percibe que las prácticas de discriminación presentes en la escuela son escasas y que no se han presentado inconvenientes ni dificultades en los procesos de matrícula e ingreso a la institución por parte de la población migrante. Tanto la psicóloga como la trabajadora social señalan que el centro educativo se ha caracterizado por recibir poblaciones

binacionales o de personas con algún vínculo migratorio, lo cual, según su valoración, ha facilitado y favorecido las relaciones interpersonales.

A pesar de que en los relatos se reconoce el interés del personal educativo por generar prácticas afirmativas, de respeto al acceso y a la inclusión educativa, así como por brindar igualdad de oportunidades, es importante no minimizar ni invisibilizar las formas de violencia simbólica cotidiana que reproducen marginación y xenofobia en el centro educativo. Los testimonios de las niñas y los niños evidencian diversas manifestaciones de discriminación y xenofobia que, aunque descritas como “mínimas”, siguen estando presentes. Asimismo, resulta necesario pensar en estrategias que favorezcan espacios de expresión de estas experiencias no compartidas con el equipo docente, a fin de evitar que continúen siendo ocultadas o naturalizadas por los propios estudiantes.

En las experiencias narradas se puede identificar la pertinencia de un dispositivo institucional, que, a través de la activación de recursos personales, materiales, pedagógicos y administrativos, son implementados en la escuela para organizar los procesos educativos orientados a la inclusión de estudiantes migrantes al sistema escolar. Sin embargo, es necesario matizar esta perspectiva con la atención a los elementos que generan exclusión en los espacios educativos y comunitarios, con el fin de transformar lógicas de asimilación de identidades que homogenizan las experiencias y modificar los esquemas de relaciones sociales que inferiorizan las diferencias culturales.

El trabajo del equipo interdisciplinario y docente se convierte en una estrategia que favorece la convivencia y que funciona como dispositivo de prevención de la discriminación. Por medio de la implementación de políticas y protocolos formales del sistema educativo nacional y las iniciativas de solidaridad gestadas por personas de la comunidad barrial y educativa consolidan apoyos y prácticas para el resguardo de los derechos de los niños y las niñas migrantes.

En resumen, las estrategias de afrontamiento ejercidas por los niños y las niñas participantes son identificadas como narrativas de evitación y de afirmación. Sobre los relatos de evitación se corresponden las prácticas de minimización del acto discriminatorio, la ignorancia, o el silenciamiento. Dentro de las narrativas de estrategias de afirmación se encuentran los relatos de justicia, empatía e igualdad. Cabe resaltar las emociones suscitadas por la discriminación donde el enojo y la indignación pueden ser motores de transformación y denuncia de estas violencias.

Las formas de afrontamiento en el ámbito educativo se dirigen a una narrativa institucional del acogimiento, la inclusión y el recibimiento migrante. Así, los relatos refieren a los marcos normativos oficiales, por medio de la orientación y aplicación de

instrumentos como los protocolos de atención del MEP. Además, en los relatos se posiciona un personal educativo sensibilizado e informado, una segunda estrategia menciona una narrativa de la atención y la promoción de la expresión emocional para los niños y niñas migrantes. En tercer lugar, la última estrategia se configura desde la narrativa de la información y mecanismos de referencia interinstitucionales y organizativos para la comunidad migrante como recursos de apoyo.

## 10. Conclusiones

A continuación, se presentan las reflexiones finales de la investigación. En primer lugar, se identifican las continuidades y los cambios observados en los resultados en relación con las conclusiones de las investigaciones y literatura revisada. En un segundo momento, se destacan los principales hallazgos en función de los tres objetivos específicos planteados. Finalmente, se abordan las reflexiones metodológicas derivadas del proceso.

Es importante señalar que esta propuesta fue acotada, en tanto recupera las narrativas y experiencias de un grupo reducido de niños y niñas migrantes de nacionalidad nicaragüense, estudiantes de la Escuela Edwin Porras, ubicada en El Huazo de Desamparados. Esta limitación responde, en parte, a las dificultades propias del trabajo con poblaciones vulnerables, especialmente con la niñez migrante; así como por los desafíos presentes en los espacios educativos, tales como las dinámicas institucionales, como la disponibilidad de tiempo y espacio, agendas escolares, la obtención de los consentimientos informados de las personas encargadas legales. Por tanto, los resultados no buscan establecer generalizaciones, sino ofrecer un punto de vista situado que permita reflexionar sobre los significados de la trayectoria y el proceso migratorio en estos niños y niñas, reconociendo la complejidad y la diversidad de sus experiencias. Asimismo, y en concordancia con la propuesta de Haraway (1988), se trata de un conocimiento particular, parcial y crítico, configurado en una intersección histórica, material, corporal y biográfica específica.

### 10.1. Continuidades y cambios en los hallazgos de la investigación

A partir de los resultados, se identifica como elemento coincidente que el desplazamiento forzado de niños y niñas nicaragüenses es provocado por contextos de pobreza, desempleo, violencia institucional, amenazas y riesgos contra su integridad. Esta situación forma parte de un encadenamiento de vulnerabilidades que conforman un continuum de violencia estructural. Ésta se manifiesta tanto en el país de origen a través de la represión política, durante el tránsito migratorio por medio de las condiciones de irregularidad, y en el país de destino, donde persisten condiciones de precariedad laboral e inseguridad social. Estos hallazgos coinciden con lo señalado en estudios de organizaciones e investigaciones recientes (Hidalgo, 2024; INEC, 2023; OIM, 2024; UNICEF, 2023), que registran un incremento del tránsito migratorio irregular de niños y niñas y sus familias en búsqueda de protección y una mejor calidad de vida, así como condiciones de informalidad laboral y pobreza en un porcentaje de la población nicaragüense que vive en Costa Rica.

También, los hallazgos muestran una persistencia en la percepción y prácticas de discriminación por nacionalidad, que se dirigen particularmente hacia la población migrante nicaragüense. Lo que coincide con los resultados de investigaciones previas sobre discriminación en centros educativos, espacios sociales y en medios de comunicación. Esta forma de violencia se expresa en discursos y repertorios de acción que incluyen el uso de palabras despectivas, burlas sobre el acento y el lenguaje, así como la reproducción de estereotipos que refuerzan la exclusión y el rechazo (Masís y Paniagua, 2007; Paniagua, 2006; Ramírez, 2007; Smith, 2010). Estas prácticas se mantienen vigentes en la actualidad y más allá de ser conductas aisladas, estos patrones revelan la existencia de un racismo estructural y de un nacionalismo excluyente que naturaliza la desigualdad y la jerarquización de identidades.

Asimismo, en los relatos sobre la xenofobia y la discriminación se identifican procesos de racialización identitaria, lo que coincide con lo planteado por Campos y Tristán (2009), Novaro (2012), Sandoval (2015), Suárez (2015) y Tijoux (2013) acerca de los discursos xenófobos y racistas que circulan en distintos espacios sociales y mediáticos. Estos discursos contribuyen a legitimar imaginarios de amenaza, marginación y desvalorización hacia la población migrante.

Se hace evidente la pertinencia de un abordaje sociocultural frente a los procesos de discriminación social. En este sentido, los hallazgos interpelan a la institución educativa a generar mecanismos que cuestionen los prejuicios y promuevan espacios de información y sensibilización sobre la diversidad cultural y los procesos migratorios, destacando la propuesta de realizar campañas, charlas y posicionar el diálogo como estrategia para el reconocimiento mutuo y la validación de múltiples perspectivas.

Si bien se reconoce como favorable el avance normativo identificado en el centro educativo en cuanto a estrategias para atender situaciones de discriminación, persiste el desafío de incorporar prácticas cotidianas que fomenten relaciones interculturales basadas en el reconocimiento y el diálogo en la convivencia y la currícula educativa.

Por otra parte, los datos revelaron la configuración de una identidad transnacional en los niños y las niñas migrantes participantes, en la medida que se mantienen los vínculos con el país de origen a través de diversas prácticas simbólicas (la comida, el lenguaje, los recuerdos, las llamadas) y simultáneamente, se negocian e incorporan códigos culturales del país de acogida a partir de las interacciones y participación en actividades escolares, con el grupo de pares y en la sociedad en general. De esta manera, se relacionan dos marcos de referencia diferentes y se elabora uno propio que les incluye, pero a la vez, es particular según las formas de

apropiación y creación de cada persona. En consonancia con lo planteado por otras investigaciones, donde los elementos simbólicos configuran un espacio y una dinámica caracterizada por la simultaneidad de sentidos de pertenencia, la ambigüedad, la negociación y la resignificación de identificaciones (Brenes, 2010; Caamaño, 2010; Quintero, 2021).

Los estudios existentes sobre el desplazamiento entre Costa Rica y Nicaragua, si bien reconocen los procesos de migración irregular, rara vez incluyen las experiencias de la niñez migrante desde sus propias perspectivas. Esta investigación, aunque se desarrolló con un número limitado de niños y niñas y recuperó las experiencias de un asentamiento reciente, logró acercarse a las vivencias iniciales del proceso migratorio, donde el viaje se recuerda como un momento clave y marca un punto de inflexión en la trayectoria vital. También se analizó cómo la construcción social y política de la 'ilegalidad' incide en la experiencia fronteriza y en la autopercepción de los niños y las niñas participantes, algo poco explorado hasta ahora en las ciencias sociales y la comunicación, específicamente con esta población.

Otro aspecto destacado en los hallazgos es la valoración que las niñas y los niños migrantes hacen de las situaciones que provocaron el desplazamiento, resaltando sus reflexiones y opiniones sobre el contexto social en Nicaragua. Además, se subraya el rol de las abuelas y abuelos como elemento significativo en los procesos de duelo migratorio, constituyéndose en una figura primordial dentro de la red familiar y de vinculación afectiva de los niños y niñas participantes. Aunque las investigaciones mencionan la reconfiguración familiar y las pérdidas asociadas a los procesos de desplazamiento, no se encontró en la bibliografía revisada un análisis específico que profundice sobre este aspecto.

También resulta fundamental visibilizar las experiencias diferenciadas según el género, en tanto se evidencia la feminización de los procesos migratorios y la presencia de cadenas globales de cuidado, así como el incremento de los riesgos asociados tanto al tránsito migratorio como a la seguridad en los barrios donde persisten dinámicas de violencia.

## **10. 2. Consideraciones finales según los objetivos específicos**

En el marco del análisis de las narrativas de los niños y las niñas en procesos de movilización, resulta indispensable comprenderlas dentro del concepto que Rubio (2008) retoma de Bajtín y reelabora para Latinoamérica de “cronotopo”<sup>7</sup>, en el sentido

---

<sup>7</sup> El cronotopo permite pensar la articulación entre el tiempo y el espacio en la narrativa y en la configuración de la identidad, sus sentidos y prácticas. De esta manera las experiencias están

de mirar desde la praxis y escuchar las formas en qué se comprenden y comunican las dinámicas de interacción cotidiana de las infancias, sus sentidos de pertenencia que se configuran habitando y recreando una temporalidad y lugar con carácter simbólico, sensitivo, vital e histórico. Así, pensar los sentidos otorgados al país de origen, al tránsito migratorio, a la escuela en clave de momentos del proceso migratorio, como su salida, su llegada, el desarraigo, la proyección de futuro que realizaron los niños y las niñas participantes.

En este caso, los significados atribuidos a las trayectorias migratorias de los niños y las niñas se articularon en torno a la narrativa de las violencias expulsoras, asociadas a experiencias de injusticia social, corrupción, abuso y desigualdad en el ejercicio del poder estatal. A estas condiciones se suman la represión, el desempleo y el alto costo de la vida en Nicaragua, lo que en su conjunto se perciben como circunstancias adversas que impulsaron el desplazamiento. En este sentido, la movilidad forzada se entiende como una estrategia y alternativa para salvaguardar su integridad y mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y sus familias

Cabe destacar, dentro de esta narrativa, la representación de la figura del “presidente”, quien aparece en los relatos como un personaje corrupto, negligente, machista y autoritario, asociado a actos de agresión e incluso asesinato. De este modo, el presidente se transforma en un símbolo de opresión y desprotección, en uno de los motivos que empujó el proceso migratorio.

Es importante mencionar el rol de agencia de los niños y las niñas respecto a los acontecimientos y realidades de su país de origen. A partir de sus experiencias concretas ellos y ellas realizaron discusiones, establecieron relaciones entre eventos, expresaron opiniones sobre los entornos que los que viven, reflejan valoraciones éticas y afectivas. Se denota una preocupación por el bienestar y la dignidad de las personas y su derecho a la vida.

Otro de los significados asociados al desplazamiento forzado es la impronta de la condición de irregularidad, narrada desde la categoría de la “ilegalidad”. El hecho de no contar con la documentación requerida para realizar el viaje obliga, en muchos casos, a utilizar rutas no autorizadas, lo que incrementa los riesgos durante la travesía y profundiza las condiciones de vulnerabilidad de los niños y las niñas. La ilegalidad, entendida como etiqueta y estigma, aparece en los relatos como una estrategia que posibilita el cruce fronterizo, pero al mismo tiempo como una transgresión a las normas debido a la forma en que se realiza el ingreso al país de destino. De esta

---

situadas en un determinado contexto socio cultural y temporal, ligando lo subjetivo, lo comunicativo y lo cultural.

manera, la “ilegalidad” se configura como una marca identitaria impuesta sobre las personas migrantes, en la que una condición administrativa se transfiere al plano personal, cuestionando su derecho a la movilidad y legitimidad como sujetos, y derivando en procesos de criminalización de la migración.

En el tránsito migratorio, la “frontera” como territorio simbólico y como realidad, se materializa a partir de las experiencias de los niños y las niñas desde su vivencia del tránsito migratorio. La frontera se llena de sentidos a través de los imaginarios, emociones y relatos que se construyen sobre ella. Se encarna a partir de las travesías que marcan un antes y un después en la vida de las niñas y los niños, como un hecho significativo para las personas participantes. Es narrada desde la incertidumbre y las sensaciones de temor y angustia, proyectadas sobre las situaciones que pueden surgir durante el cruce fronterizo, como accidentes, agresiones, robos, detenciones o la deportación, lo cual frustraría la llegada al país de destino.

Los relatos evidencian que la experiencia de la clandestinidad se acompaña de preocupaciones y sentimientos de ambivalencia en torno a los anhelos y expectativas sobre el país de destino. Son narrativas atravesadas por el miedo, la amenaza y el peligro, derivados tanto de las condiciones del trayecto marcado por el paso por fincas, ríos y lodo; como por el carácter de marginación e invisibilidad que implica realizar un cruce por rutas no oficiales.

Por otro lado, es de subrayar la figura del “coyote” como personaje y recurso normalizado y cotidiano, es un actor que participa en el cruce de fronteras a cambio de un pago al margen de la ley; se opta por aceptar un cobro con tal de tener un pasaje “más seguro”, justificado por el supuesto conocimiento que tiene el coyote de las rutas para el traslado fronterizo. El “coyote” se convierte en un agente que ejerce un rol práctico y logístico para la movilización, pero mantiene su condición de anonimato.

En los relatos también aparece la policía en dos escenarios y momentos cronológicos de las historias de los niños y las niñas. Por un lado, en el país de origen durante las protestas sociales y en los espacios barriales, donde es descrita como una figura corrupta que genera desconfianza, que agrede, persigue y, al mismo tiempo, es ineficiente en cuanto a su función pública.

Por otra parte, durante el tránsito migratorio, la policía se narra como un actor que representa el poder del fronterizo, es el vigilante y el control estatal. Su presencia se asocia al miedo, a la amenaza, a la posibilidad de la detención y la deportación. La policía forma parte de un momento de tensión en la travesía del desplazamiento, opera como un mecanismo de criminalización de la migración, intensifica la vulnerabilidad y el carácter de riesgo que enfrentan las niñas y los niños durante el cruce.

Así, se identificó una narrativa de riesgos construida a partir de un tránsito diferenciado, analizado desde una perspectiva interseccional que entrelaza el género, específicamente el ser mujer, ser una niña, la condición migratoria en contextos de migración irregular y la edad, el ser menor de edad. De este modo, los peligros y amenazas no son iguales, ni se perciben y experimentan de forma uniforme, se narran desde la vivencia de ser hombre o ser mujer, ser adulto o ser niño o niña, cruzar con papeles o sin ellos.

Estas diferencias también se reflejan en la percepción de los espacios cotidianos y en el significado de habitar en un barrio peligroso. Un ejemplo de ello es la caracterización de la comunidad del Huazo como un entorno de riesgos, especialmente para la niñez, lo que conlleva una narrativa vinculada al encierro, el aislamiento y la restricción de actividades recreativas como estrategias de protección.

Para los niños y niñas participantes la narrativa de un futuro educativo mejor se convierte en justificante y sostén para la comprensión del desplazamiento, como una forma de dar continuidad a los procesos escolares, pero desde una óptica de una mayor calidad y en miras a una estadía en mejores condiciones. Esta narrativa ayuda a reconfigurar la experiencia de desplazamiento pasando de la pérdida a la oportunidad y la perspectiva de continuidad frente a la ruptura que provoca la migración. Además, permite construir a nivel de identidad una imagen positiva de sí mismos como sujetos con capacidades en un espacio educativo como territorio simbólico de pertenencia y esperanza.

Dentro de los significados del trayecto migratorio en los relatos se encontró el duelo como un significado del desplazamiento. Se identificó cómo las dinámicas vinculares se modifican, se presentan diversas situaciones de pérdidas y duelos. Estas situaciones de crisis y cambio implican una reorganización personal y colectiva de prácticas cotidianas, de referentes socioculturales y de movilizaciones afectivas.

En este contexto, se presentan separaciones familiares que fragmentan el grupo de parentesco. Las personas que permanecen en el país de origen son rememoradas por medio del relato, se extrañan y generan sentimientos de añoranza. Estos recuerdos de momentos afectivos son valorados positivamente por las niñas y niños como un mecanismo de arraigo afectivo y simbólico, así como de continuidad identitaria. Destaca en particular el papel de los abuelos, abuelas, con las cuales se intenta mantener la comunicación vía telefónica, siendo vital el rol de las tecnologías de la comunicación como medio para el sostenimiento de los vínculos y arraigo subjetivo.

Con respecto al segundo objetivo de investigación, orientado a las narrativas sobre los procesos de construcción de identidades, es pertinente señalar que se consideran procesos dinámicos, relacionales y en constante negociación, las identificaciones están atravesadas por vínculos afectivos, experiencias transnacionales y tensiones entre lo propio y lo diferente (Arfuch, 2002; Hall, 1992; Ricoeur, 2004). En este sentido se encontraron distintos sentidos de pertenencia identitaria entre los que destacan las referencias a las comidas y los lugares de Nicaragua y Costa Rica, desde un vínculo afectivo, de reconocimiento y de memoria. Por medio de las relaciones transnacionales se transita entre las prácticas culturales del país de origen y de acogida como actividades simbólicas que configuran un nosotros y una otredad diversa a partir de una pertenencia porosa y múltiple.

La gastronomía (vigorón, nacatamales, gallo pinto) simboliza la continuidad cultural y el arraigo emocional, mientras que el habla, los acentos y las formas de nombrar refuerzan una pertenencia compartida, aunque también marcan fronteras frente a la discriminación. Estos elementos, junto con la memoria y los relatos míticos (duendes, la "Gigantona", historias de cementerios), condensan vínculos afectivos con Nicaragua y permiten sostener una identidad transnacional.

Otro de los referentes identitarios que se distinguió en los relatos fue el las "abuelas", que aparecen en las narraciones como figuras centrales de cuidado, de protección y de memoria, con quienes se comparten experiencias significativas, como cocinar, conversar o jugar, momentos que se revaloran desde la distancia. Estas dinámicas simbólicas expresan el vínculo transnacional, como referentes identitarios, las abuelas son el hilo que enlaza el país de origen y el país destino.

También, se encontró que las identidades y sentidos de pertenencia se construyen a partir del territorio educativo, entendido como una autoadscripción a la comunidad estudiantil, que tiene para cada niño y niña un significado particular, pero que al mismo tiempo genera un sentido de pertenencia colectivo. Esto ocurre a través de la identificación con las prácticas educativas, desde el afecto, la escucha los vínculos y el reconocimiento. Así, la escuela se convierte en un espacio físico, afectivo y simbólico de relaciones sociales que les representa, les proporciona un lugar social y les une, aunque no está exento de tensiones y ambigüedades el territorio educativo para las personas participantes actúa como un factor de protección, contención y apertura de otros horizontes futuros. La escuela también se constituye en un espacio transicional, en un tercer espacio que media la experiencia identitaria y actúa como campo de construcción cultural y simbólico donde se negocian los sentidos de pertenencia.

Reconocer la importancia del acceso y permanencia educativa como factor de protección e integración de los niños y niñas migrantes, es comprender la inclusión desde la dimensión sociocultural, considerando los elementos contextuales y las experiencias de vida de la población migrante. Cabe pensar, en la incertidumbre que genera la posibilidad de la continuidad del proceso educativo y el acceso a la educación secundaria, ya que algunas de las experiencias narradas por los niños y niñas este acceso se ve limitado por la lejanía de los colegios, lo implica contar con el dinero para el traslado cotidiano, en un escenario de desempleo y vulnerabilidad psicosocial de las familias migrantes y refugiadas.

Como último eje vinculado al objetivo de las narrativas sobre las formas de afrontamiento frente a la discriminación de los niños niñas migrantes. Se identificaron diversos repertorios de discriminación y xenofobia, en los ámbitos de interacción cotidiana y espacios públicos, como la violencia simbólica presente en el espacio educativo por medio de las burlas relacionadas al lenguaje y el acento.

Los niños y las niñas y las personas adultas entrevistadas indicaron que, en la población adulta costarricense se reproducen los imaginarios de amenaza, aprovechamiento, como narrativas que promueven estereotipos y prejuicios hacia la población nicaragüense, que exponen los niños y niñas migrantes a representaciones negativas. Esto genera acciones que limitan la igualdad de derechos, afectan la autoestima y la convivencia. Se reconoce una discriminación donde se entrelaza lo étnico, cultural, lo socioeconómico y la discapacidad. Destacándose un discurso racializado, que naturaliza, inferioriza, criminaliza, rechaza y excluye a la población migrante nicaragüense.

Por otro lado, sobre los mecanismos de afrontamiento frente a situaciones de discriminación y xenofobia identificados en los relatos se encuentran dos perspectivas, una desde los niños y niñas y otra desde el ámbito educativo.

Las niñas y niños participantes, en sus relatos plantean la necesidad de generar espacios de información y sensibilización que pongan freno a las acciones de discriminación y maltrato. Además, de permitir la reflexión sobre la xenofobia e impulsar el reconocimiento de la diversidad, la justicia, el diálogo y los derechos humanos. Esta narrativa sobre la justicia, la empatía y la igualdad de los derechos humanos, se perfila como una reflexión y una tarea a desarrollar primordialmente por el personal educativo. De este modo, para los niños y niñas participantes, es elemental promover relaciones sociales desde el respeto a las diferencias, frenar los malos tratos, desmitificar los estereotipos y prejuicios contra la población migrante nicaragüense.

Los afrontamientos de los niños y las niñas refieren a estrategias de evitación y afirmación, que se concretan en prácticas de minimización o evasión de los comentarios ofensivos, insultos y burlas sobre su acento, lenguaje o nacionalidad. No obstante, hay un impacto reflejado en una serie de sentimientos y actitudes en los niños y niñas migrantes, como la inseguridad, la vergüenza, la limitación a la libertad de expresión. Así se puede reproducir una dinámica de silenciamiento de las violencias y una tensión y duda sobre la legitimidad identitaria y biográfica.

En el campo escolar se evidencia una narrativa desde la institucionalidad y lo reglamentario, a partir de estrategias de abordaje educativo, orientadas por la normativa nacional y los protocolos del MEP, estos son aplicados por la comunidad administrativa y docente, considerados como mecanismos que favorecen el recibimiento y la inclusión, frente a las vulnerabilidades que enfrentan las familias migrantes a su llegada al país.

Se visibiliza el papel fundamental de la dirección y el equipo interdisciplinario como puntos focales de información y enlace a recursos de apoyo para la población migrante y solicitante de refugio, constituyendo una estrategia de afrontamiento frente a la exclusión social y la precarización de las condiciones de vida.

Un aspecto destacable de las escuelas que participan en el programa PROMECUM, como la Edwin Porras, es la posibilidad de implementar un abordaje interdisciplinario, así como contar con un mapeo de organizaciones e instituciones que favorezcan la vinculación intersectorial. Esto permite ofrecer una atención más integral a las diversas necesidades y problemáticas presentes en el centro educativo, y específicamente apoyar a la población migrante a través del trabajo en red.

Se considera muy relevante la necesidad de una institucionalidad que proteja y garantice los derechos de la niñez, desde una perspectiva de sensibilización, prevención y atención de las situaciones de violencia y discriminación, pero también de escucha y promoción de la participación de las niñas y los niños como partícipes de las propuestas de cambio.

### **10.3. Reflexiones teórico-metodológicas**

Sobre los aspectos metodológicos en cuanto a los alcances y limitaciones, se resalta la importancia de propuestas de investigación de carácter cualitativo, participativo y lúdico, que incorpore actividades que permitan explorar las capacidades creativas, habilidades y destrezas de los niños y las niñas, estas dinámicas favorecieron el involucramiento de los niños y las niñas, así como la construcción de un espacio de escucha y seguridad.

Se consideró un acierto la elección del dispositivo del taller en el marco de un proceso de varias sesiones para acercarse a las experiencias de los niños y las niñas, desde la construcción de confianza y la escucha. Este proceso facilitó la participación, la construcción colectiva de conocimiento en un ambiente creativo y de disfrute. Particularmente en el trabajo con niños y niñas, las estrategias metodológicas deben ajustarse a sus tiempos, intereses y lenguajes, de modo que se garantice un espacio significativo que reconozca sus propias formas de expresión y permita visibilizar sus vivencias desde sus propias voces.

Además, las dinámicas y el espacio del taller contribuyeron también, a las necesidades afectivas de socialización, de escucha, de movimiento, de juego y diversión, que toda niña y niño debería tener como parte de su bienestar integral y derecho humano. Las dinámicas de interacción favorecieron la promoción de la agencia de los niños y niñas, reforzando la responsabilidad y el bienestar personal y grupal.

En este marco, la reflexión ética debe transversalizar todo el proceso investigativo, reconociendo que la relación establecida entre la persona investigadora y los niños y las niñas parte de una interpelación mutua basada en la confianza. Esta relación no ignora las asimetrías de poder, sino que las visibiliza y problematiza, con el objetivo de construir un proceso respetuoso, dialógico, empático y no autoritario, orientado a la construcción de acuerdos en conjunto y al reconocimiento de la dignidad.

En esta línea, la propuesta de las narrativas aportó como estrategia para la escucha respetuosa y atenta, que dió lugar a la validación de las experiencias de los niños y las niñas; así como a aproximarse a sus construcciones sobre las realidades y significados, entendidos como un acto intencionado de mundos posibles y proyectos de identidad (Siciliani, 2014). Compartir un espacio donde estaba abierta la posibilidad de conversar sobre sus vivencias migratorias permitió poner en común sus opiniones y sus sentimientos; lo que favoreció el reconocimiento entre pares y el intercambio de una experiencia compartida. El viaje, el cruce fronterizo, la condición migratoria pasaron del ámbito personal a socializarse, lo que permitió desmitificar y desprivatizar la experiencia, contribuyendo a la construcción de una memoria colectiva como soporte de una identificación cultural y una identidad social que fortalece los vínculos, la cohesión y el diálogo.

En las narrativas, los niños y las niñas fueron reconocidos como protagonistas de sus propias historias, desafiando el enfoque adultocéntrico tradicional en el estudio de los desplazamientos humanos. Desde esta perspectiva, la agencia infantil se manifiesta como capacidad de dar sentido a sus experiencias y de intervenir

simbólicamente en los espacios públicos que habitan. Botero y Victoria (2006) señalan que la lucha simbólica de los niños y niñas se orienta hacia lo público, buscando una participación que visibilice la colectividad y que, a través de la interacción en espacios compartidos, contribuya a la construcción de identidad e intercambio cultural. En este sentido, sus acciones y relatos constituyen formas de posicionamiento político, donde se reconoce a la niñez como sujeto de derechos, capaz de incidir en las dinámicas sociales.

Además, se reivindica el lugar de la persona investigadora como facilitadora de encuentros y espacios de conversación, a través de habilitar dinámicas de confianza, escucha y diálogo, desde las posibilidades diversas de participación de los niños y niñas, en un marco que considera la diferenciación de roles en función de los intereses, habilidades, posibilidades de contribución que tienen las personas participantes, según sus edades y características personales.

Contar con el apoyo de una persona del centro educativo fue un aprendizaje clave, ya que su colaboración y participación a lo largo de todo el proceso no solo facilitó la logística y la coordinación de las actividades, sino que también favoreció la generación de un vínculo de confianza entre mi persona y los niños y niñas migrantes, así mismo, su involucramiento permitió habilitar un entorno más seguro para la participación dado que representaba una figura de confianza.

Cabe mencionar, que se identifica la necesidad de incrementar propuestas con actividades recreativas, lúdicas y artísticas en la comunidad y en el centro educativo, las y los niños participantes asistían con gran motivación y entusiasmo a los talleres, preguntaban por más actividades y comentaban como el barrio no brinda la posibilidad de espacios seguros para el juego y la recreación, ya que los espacios públicos son concebidos como lugares donde se pueden presentar situaciones de criminalidad y violencia, así la estructura comunitaria dificulta la realización de actividades de esparcimiento y socialización fuera del ámbito escolar.

Como aprendizaje y recomendación, es pertinente mantener una estructura flexible y abierta a lo emergente y a lo que percibimos como “caótico”, a propuestas que a veces desordenan lo planificado, esto principalmente por las características y lectura constante de las dinámicas y los espacios con las niñas y los niños, sus necesidades particulares, así como también por los desafíos del trabajo en contextos educativos. Como mencionan Mendoza y Morgade (2018), la posibilidad de ser flexibles con la propia propuesta considerando las contingencias que se presenten.

En cuanto a las dificultades y limitaciones, el contacto con organizaciones no gubernamentales y colectivos sociales para llevar a cabo el proceso resultó complicado, debido a los compromisos de sus agendas, sus propios objetivos y

proyectos de trabajo con la población, y, en algunos casos, a un bajo interés en participar. Esta situación generó no sólo retrasos en el cronograma previsto, sino también la necesidad de buscar nuevos contactos y espacios para la realización de la propuesta. A su vez, estas circunstancias provocaron sentimientos de incertidumbre y preocupación frente a las expectativas del trabajo y los resultados del proceso, así como la reflexión constante sobre las vinculaciones con los espacios y actores involucrados, donde también, se genera la pregunta por la coincidencia de intereses en el desarrollo de la investigación para las organizaciones y las poblaciones.

Ahora bien, en los contextos educativos también se presentaron retos, ya que se realizó un paso de una institución a otra dentro del distrito de San Miguel (de la escuela Finca La Capri a la escuela Edwin Porras). Esto implicó demoras y ajustes tanto en la convocatoria como en algunas de las actividades propuestas con la población, afectando el ritmo general del proceso.

Se identificaron varios factores que influyeron en la organización metodológica, entre ellos: el tiempo limitado que la escuela facilitó para desarrollar las actividades, y las restricciones asociadas a la infraestructura educativa, ya que no se contaba con espacios adicionales a las aulas que ofrecieran condiciones adecuadas de privacidad y aislamiento respecto al ruido y las distracciones (como el bullicio de los recreos, el sonido del timbre de los recesos y la salida de clases, los actos cívicos, entre otros).

A lo anterior se sumaron las dinámicas y compromisos propios de la escuela en la organización de sus tiempos y actividades institucionales, los cuales afectaron el calendario de las sesiones programadas. Entre estos factores se incluyen la suspensión de talleres debido a actividades conmemorativas, convocatorias a espacios sindicales, días festivos e imprevistos climáticos, aspectos que resultan importantes de considerar. Durante el desarrollo de las sesiones durante el mes de noviembre se dió el paso de una onda tropical que provocó condiciones meteorológicas adversas y conllevó la suspensión de clases en los centros educativos públicos.

Otra de las dificultades metodológicas se vinculó con la intención de incorporar más entrevistas a personas encargadas del cuidado de los niños y niñas participantes. La falta de anuencia, influenciada por las jornadas laborales y otras responsabilidades cotidianas, evidencia no sólo una limitación logística, sino también las condiciones estructurales que atraviesan a muchas de las familias migrantes, particularmente a las mujeres. Así, desde una mirada de género se identifica como el rol de cuidado recae mayoritariamente en las mujeres, quienes enfrentan una doble carga, la laboral y la doméstica. Esta realidad complejiza su disponibilidad para participar en procesos investigativos.

En síntesis, en el trabajo con niños y niñas en contextos educativos es fundamental considerar las particularidades de cada institución, sus dinámicas y tiempos, así como la disponibilidad y condiciones de las personas encargadas del cuidado, a fin de favorecer un desarrollo adecuado de las investigaciones.

## 11. Recomendaciones

### *Para la academia*

En el ámbito académico se recomienda fomentar y diversificar procesos de investigación desde la comunicación con niños y niñas migrantes. En particular, se insta a explorar los relatos sobre las vivencias de niñas y niños de diversas nacionalidades que residen en Costa Rica, provenientes de países como Venezuela, Colombia y de la región de la Mosquitia nicaragüense. Con el fin de aproximarse a otras narrativas desde lo cotidiano que contrasten y problematicen los discursos oficiales divulgados desde los medios hegemónicos.

Se sugiere indagar la experiencia migratoria y la construcción del sentido de “ser costarricense” en el sistema educativo, considerando cómo las dinámicas migratorias actuales, el resurgimiento de modelos autoritarios y nacionalistas a nivel regional y los discursos de exclusión social que ponen énfasis en la homogeneidad cultural pueden influir en la formación de identidades en la niñez.

Se recomienda incorporar enfoques cualitativos y lúdicos, que se adapten a las formas expresivas de la niñez y que permitan indagar las narrativas del desplazamiento desde una perspectiva situada, sensible y participativa. También se sugiere profundizar en experiencias de binacionalidad, dados los vínculos de los niños y niñas con los procesos migratorios, las dinámicas de crianza y socialización que articulan experiencias culturales e identitarias de ambos países (origen, residencia), entendiendo los sentidos de pertenencia y representaciones múltiples, tanto individuales como colectivas entre sí.

A pesar de los retos que implica el trabajo con población menor de edad, se sugiere ampliar las investigaciones en otros espacios colectivos distintos al centro escolar, donde la niñez también construye vínculos, aprendizajes y sentidos de pertenencia. Entre estos espacios se encuentran organizaciones comunitarias, grupos artísticos, deportivos o iniciativas barriales que funcionan como escenarios significativos de socialización. Incluir estas instancias en el trabajo investigativo y de acompañamiento permitiría reconocer la diversidad de entornos en los que se configuran las identidades y la experiencia migratoria de la niñez.

Otro elemento importante de la experiencia migratoria en los niños y niñas se relaciona con los duelos. En este sentido, se sugiere investigar sobre las narrativas en torno a las pérdidas en el marco migratorio, con el fin de generar herramientas y estrategias comunicativas para el acompañamiento desde los ámbitos educativos y sociales, que proporcionen un lugar de visibilidad, escucha y apoyo para su elaboración.

Para finalizar, la producción y el uso de datos precisos y actualizados sobre la niñez migrante constituyen una necesidad urgente para el diseño de políticas públicas efectivas que garanticen sus derechos. La falta de información sistemática no solo limita la capacidad institucional de responder a las realidades de esta población, sino que también contribuye a su invisibilización en el ámbito social y político. Si bien se reconocen avances en materia de registro, persiste la falta en la generación de datos que reflejen la especificidad de la niñez migrante en diferentes ámbitos, que más allá de constituir un vacío técnico, puede ser una forma de reproducir la exclusión. Por lo tanto, es indispensable para la realización de investigaciones, propuestas institucionales e incidencia política contar con información adecuada para generar acciones pertinentes y contrarrestar las narrativas oficiales que promueven la discriminación.

#### *Para la institución educativa*

Se recomienda continuar fortaleciendo la perspectiva integral implementada por la Escuela Edwin Porras. En el tanto, se considera un acierto la consideración de diversas dimensiones de los procesos de asentamiento de los niños y niñas y de las necesidades de las familias migrantes. Su implementación favorece un acompañamiento y una transición más llevadera frente a la nueva realidad de vivir en un país distinto al de origen. En este sentido, disponer de un mapeo actualizado de las organizaciones que ofrecen asesoría resulta fundamental ante el desconocimiento, la confusión y la desinformación sobre las rutas que deben seguirse. Asimismo, dicho mapeo permite clarificar aspectos vinculados a las dimensiones jurídicas, laborales, educativas, materiales, sociales y personales que inciden directamente en la inclusión y el bienestar de la población migrante.

Considerar el territorio educativo como un espacio de acogida implica reflexionar sobre la construcción e implementación de estrategias para el abordaje de la diversidad y los procesos migratorios. En este sentido, resulta clave incluir prácticas educativas interculturales que integren diversos recursos pedagógicos, tales como textos escolares, actividades que promuevan el diálogo, la visibilidad de distintas identidades, representaciones de la diversidad y el reconocimiento de los aportes culturales de la niñez migrante, contribuyendo así a la construcción de un “tercer espacio” de integración y aprendizaje compartido

Es fundamental que las escuelas implementen programas de sensibilización y estrategias de comunicación para estudiantes, padres y maestros, con el fin de reducir el bullying y fomentar un ambiente de respeto y convivencia pacífica. Incluir más actividades sobre diversidad cultural, derechos humanos y empatía podrían ser una

herramienta eficaz para promover el intercambio cultural, asegurar entornos seguros y acogedores para la población estudiantil migrante. Así, las instituciones y colectivos pueden configurarse como redes sociales de apoyo, de circulación de la información, orientación, seguridad y contención frente a la incertidumbre que se vive en el proceso de llegada al país.

Aunque en este caso específico las experiencias migratorias de las niñas y niños en el contexto educativo reflejaron prácticas más favorables en términos de inclusión, se considera pertinente continuar fortaleciendo estrategias que incorporen una mirada interseccional y de género. Este enfoque permitiría un abordaje más integral e inclusivo de la infancia y, al mismo tiempo, favorecería la promoción de procesos de educación intercultural, especialmente en escenarios marcados por la exclusión y la vulnerabilidad.

Por otro lado, resulta fundamental considerar la habilitación de espacios de encuentro y comunicación entre y con la población migrante como dispositivos que posibilitan la elaboración subjetiva de las experiencias de movilidad. La inclusión de la afectividad en estos procesos permite visibilizar dimensiones usualmente relegadas en los abordajes institucionales, colocando en el centro las vivencias emocionales y los significados atribuidos por la niñez migrante, desde un marco de la escucha empática y ética. En este sentido, metodologías participativas que integren enfoques artísticos, recreativos, narrativos y de comunicación social no solo constituyen herramientas pedagógicas, sino también medios de resistencia simbólica, promoción de la creatividad, la escucha y de construcción de identidades en contextos atravesados por la discriminación (Romero et al., 2021).

## 12. Referencias

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>.
- Acherbo, E. (2014). Entrevista de juego: técnica empleada en el análisis con niños@s. [Tesis de grado]. Universidad de la República. [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg.\\_eliana\\_acherbo\\_30.10.14\\_0.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg._eliana_acherbo_30.10.14_0.pdf).
- Acuña, G. (2010). *Migración de niños, niñas y adolescentes, derechos humanos y trabajo infantil. Los nuevos actores en la migración y su incorporación al mercado de trabajo en la región: algunos elementos para su análisis*. Plataforma Subregional sobre trabajo infantil y adolescente. Defensa de Niñas y Niños Internacional, DNI.
- Acuña, G. (2016). Estructura y agencia en la migración infantil centroamericana. *Cuadernos Inter.c.a. Mbio Sobre Centroamérica y El Caribe*, 13(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/c.a.13i1.23908>.
- Acuña, G. (2021). *Déjennos Pasar, Migraciones y Trashumancias en Centroamérica* (Ensayo). Amargod Ediciones.
- Adaszko, D. y Kornblit, A. (2008). Xenofobia en adolescentes argentinos: Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados. *Revista mexicana de sociología*, 70(1), 147-196. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032008000100005&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100005&lng=es&tling=es).
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México, México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025). *Tendencias globales del desplazamiento forzado en 2024*. Tendencias globales | ACNUR
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2012). *Personas refugiadas hoy en Costa Rica: sus voces, retos y oportunidades*. San José. Lara Segura & Asociados.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2023). *Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2022*. Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado | ACNUR

- Alvarenga, P. (1997). Estrategias de Supervivencia de la población migrante nicaragüense en Costa Rica. En: *Cuadernos de Ciencias Sociales*, FLACSO, Costa Rica.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, S. (2021). Tránsitos regularizados. En I. Ceja, S. Álvarez, y U. D. Berg (Ed.), Migración (pp 31-37) CLACSO.
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Universidad Pedagógica Nacional*. Número 37. pp. 73 – 87.
- Ames, P; Rojas, V. y Portugal T. (2010). Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2010. 84 p. <https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2010/10/Nota-Methodol%C3%B3gica-1-%E2%80%93M%C3%A9todos-para-la-investigaci%C3%B3n-con-ni%C3%B1os-Lecciones-aprendidas-desaf%C3%ADos-y-propuestas-desde-la-experiencia-de-Ni%C3%B1os-del-Milenio-en-el-Per%C3%BA.pdf>.
- Aragón, S. (2005). *Las adolescentes migrantes nicaragüenses en Costa Rica: entre la migración, la pobreza y la condición de género*. Heredia, Costa Rica.
- Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la Identidad, en Leonor Arfuch (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo Libros. [http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2014/genero\\_y\\_politica/mes\\_tres/Arfuch-Identidades\\_sujetos\\_y\\_subjetividades.pdf](http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2014/genero_y_politica/mes_tres/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf).
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=iso&tlng=es).
- Arroyo, A. y Villalobos. J. (2004). El derecho a la participación: *Las percepciones de niños y niñas que viven en un albergue transitorio*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica]. San José, Costa Rica.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1997, 03 de diciembre). Ley 7739 de 1997. Código de la Niñez y la Adolescencia de la República de Costa Rica.

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2009). Ley General de Migración y Extranjería N° 8764, San José. Costa Rica.
- Azofeifa, S., Caamaño, C., y Wo, A. (2014). Migraciones, género y subjetividad: El trabajo con población migrante en Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III (145), 35-43.
- Balibar, E. (2006). *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa.
- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. ISSN: 1695-9752.
- Barcala, A; Luciani, L; Sánchez, N.; Makrucz, G; Moreno, E; Rubel, L y Torricelli, F. (2021). Métodos participativos para la investigación con niños y niñas institucionalizados: escuchando sus voces mediante memes, emojis y juegos. *Revista Salud Mental y Comunidad*, 10 (8), 90-110. CONICET\_Digital\_Nro.d29bd419-9f35-44b5-acd6-3d3bbc5d82d3\_A.pdf.
- Barrantes, J. (2017). *Protección jurídica de los derechos humanos de los niños y niñas migrantes en Centroamérica: menores no acompañados y separados*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/5271>.
- Barreto, M., (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592011>.
- Belvedere, C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Biblos.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la Cultura*. Argentina: Manizales. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2016). Adolescentes inmigrantes en las escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. Centro de Estudios de Población y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. <https://observatoriodaintegracao.files.wordpress.com/2019/04/binstock-cerruti.pdf>

- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), pp.135-156. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312915004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312915004).
- Boal, A. (2009). *La estética del oprimido*. ALBA.
- Bolaños, M. (2008). La Gigantona y el enano cabezón: símbolos de la identidad popular nicaragüense. *Revista de Estudios folklóricos latinoamericanos*, 15 (3), 45-62.
- Borrat, H. (2000). "El primado del relato". *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 25, pp. 41-60. [02112175n25p41.pdf](https://doi.org/10.21121/75n25p41.pdf)
- Botero, P. y Victoria, S. (2006). Niñez ¿política? y cotidianidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(4), 97–130.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brenes, M. (2010). *Las identidades nacionales en negociación. Análisis de la construcción de los referentes espaciales, simbólicos y afectivos que realizan los niños y las niñas nicaragüenses que viven en las Gradas, La Carpio, San José*. [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bustelo, E. (2012). "Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano". *Salud Colectiva*. 8 (3), 287-298. <https://doi.org/10.18294/sc.2012.168>
- Cabruja, T; Vázquez, F y Íñigo, L (2000) Cómo construimos el mundo relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, ISSN 0211-2175, N° 25, 2000, 61-94.
- Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable*. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>.
- Camargo, A y Gómez, N. (2020) Infancia, paz y conflicto: procesos de reconciliación desde la mirada de los niños y las niñas. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 18-01. Doi: <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2117>.
- Campos, A., y Tristán, L. (2009). Convivencias tele-visadas: un análisis de la información periodística sobre los inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica.

- Revista Digital De Ciencias Penales De Costa Rica, (1), 545.  
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/RDMCP/article/view/1264>.
- Caamaño, C. (2010). La Ambigüedad como Salud Mental: La construcción de identidades nacionales entre migrantes transnacionales costarricenses. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*. 6 (1 y 2), 1-25.
- Cano, R. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *ReLMeCS*, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, 22-52.  
<http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/La-metodolog%C3%Ada-de-taller-en-los-procesos-de-educaci%C3%B3n-popular.pdf>.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>
- Cartín, D. (2020). *Estudiantes extranjeros matriculados en educación regular, 2009-2020*. Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico. MEP  
[https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/EstudiantesExtranjerosMatriculadosenEducacionRegular2020.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/EstudiantesExtranjerosMatriculadosenEducacionRegular2020.pdf).
- Carli, M. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina; Universidad de Guadalajara; 2017; 43-59. CONICET Digital.  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4333949>.
- Casero, A. (2007). Discurso mediático, inmigración e ilegalidad: legitimar la exclusión a través de la noticia. En Zapata, R. y van Dijk, T. (Ed.). *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones* (pp.69-92). CIDOB.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107–123. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485>
- Castro, Y. (2010). *Identidad y Juventud: Jóvenes Nicaragüenses que migran a Costa Rica*. [Tesis de Licenciatura en Antropología con énfasis en antropología social. Universidad de Costa Rica]. San José, Costa Rica.
- Castro, M y Latino, S. (2007). *Concepto de sí mismas de niñas y adolescentes migrantes nicaragüenses en trabajo doméstico en Costa Rica*. [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica]. San José, Costa Rica.

- Castro, C. y Medina, M. (2019). La integración de juventudes migrantes y refugiadas en Costa Rica: una mirada desde las experiencias de las personas jóvenes en las asociaciones Red de Jóvenes Sin Fronteras y Jóvenes Madiba durante el periodo 2010-2016 [Tesis de pregrado]. Universidad de Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2018-18.pdf>.
- Chaverri, P. (2023, 14 de diciembre). La tragedia social de la pobreza infantil en Costa Rica. <https://www.worldvision.cr/blog/la-tragedia-social-de-la-pobreza-infantil-en-costa-rica>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2019). *Migración forzada de personas nicaragüenses a Costa Rica*. OAS- CIDH. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MigracionForzada-Nicaragua-CostaRica.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2022). Boletín. [https://www.oas.org/es/cidh/meseni/boletines/boletin-meseni-2022\\_08.html](https://www.oas.org/es/cidh/meseni/boletines/boletin-meseni-2022_08.html).
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2022). Capítulo IV. B- Nicaragua. *Informe anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2022. 8-IA2022 Cap 4B NI ES.pdf (oas.org)*.
- Contreras, C. y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811 - 825.
- Cruz, T. (2011). Racismo cultural y representaciones de inmigrantes centroamericanos en Chiapas. *Migraciones Internacionales*, 6(2) 133-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15120218005>.
- Cruz Roja Española y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural*. [Http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006\\_3\\_IS/BIBLIOTECA/GUIA\\_0SENSIBILIZACION%20INTERCULTURAL%20%28EDICION%20DGI2923404\\_5.PDF](Http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006_3_IS/BIBLIOTECA/GUIA_0SENSIBILIZACION%20INTERCULTURAL%20%28EDICION%20DGI2923404_5.PDF)
- Delory, C., y Cardona, O. (2016). El relato de sí como hecho antropológico. In G. J. M. Arango (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57–68). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v.5>.
- Despacho 505. (2025, febrero 7). Más de 7 mil nicaragüenses ingresaron de forma irregular a Costa Rica en diciembre de 2024. Despacho 505. [Más de 7 mil nicaragüenses ingresaron de forma irregular a Costa Rica en diciembre de 2024](#)

- Dirección General de Migración y Extranjería. Estadísticas Extranjería. (2022). <https://www.migracion.go.cr/Paginas/Centro%20de%20Documentaci%C3%B3n/Estad%C3%ADsticas.aspx>.
- Dirección General de Migración y Extranjería (2023). *Plan Nacional de Integración Costa Rica 2023-2027*. [Plan Nacional de Integración Costa Rica 2023-27 - BR \(migracion.go.cr\)](https://www.migracion.go.cr)
- Dirección General de Migración y Extranjería (2023). *Política Migratoria Integral, 2024-2034*. [Politica-Migratoria-Integral-2024-2034.pdf](#)
- Dobles, I. (1995). *Construcción de la moral y la expresión de esquemas axiológicos en estudiantes de secundaria del área metropolitana*. [Tesis de Maestría en Psicología]. Universidad de Costa Rica.
- Dobles, I., Vargas, G. y Amador, K. (2014). *Inmigrantes. Psicología, Identidades y Políticas Públicas. La experiencia nicaragüense y colombiana en Costa Rica*. San José: Editorial UCR.
- Dobles, I. (2018). *Investigación cualitativa, metodología, relaciones y ética. Estrategias biográficas, discursivas y de campo*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Domenech, E. (2015). Inmigración, anarquismo y deportación: la criminalización de los extranjeros 'indeseables' en tiempos de las 'grandes migraciones'. *REMHU*, 23(45), 169-196. [scielo.br/j/remhu/a/Byw45nH6JMGxFmSLfmwCtmn/?format=pdf&lang=es](http://www.scielo.br/j/remhu/a/Byw45nH6JMGxFmSLfmwCtmn/?format=pdf&lang=es)
- Domínguez de la Ossa, E. y Herrera, J. (2013). La Investigación Narrativa en Psicología: Definición y Funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-640. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a09.pdf>.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En C. Duarte, y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*, 17-47. Social ediciones.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década* n° 8 (13). Valparaíso: CIDPA.
- Duque, M. (2008). Niñas y niños colombianos en los Estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida. *Revista Colombiana de Antropología*, 44 (2), 281-308. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105012451002>.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 879-891. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520623062016>.

- Edmonds, R. (2019). Hacer visible la "agencia" de los niños: hacia la localización de un concepto en la teoría y la práctica. *Estudios globales de la infancia*, vol. 9(3) 200–211.
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>.
- Fatyass, R., y Llobet, V. (2023). Heterogeneidades infantiles: niñas y niños que cuidan en un barrio popular de Córdoba. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (45). <https://doi.org/10.35305/revista.vi45.225>.
- Fernández, A.; Voorend, K., Alvarado, D., Contreras, J.; Gatica, G y Navarro, G. (2023). Migración, feminización y pobreza en Costa Rica. *Notas de coyuntura migratoria en Costa Rica. N° 2, Año 3 (setiembre 2023)*. [Notas\\_de\\_Coyuntura\\_03-02.pdf](#)
- Fields, A. (2011) *Percepción de la discriminación, autoestima y autoeficacia en niños y niñas costarricenses, migrantes nicaragüenses e hijos e hijas de migrantes nicaragüenses*. [Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica]. San José, Costa Rica.
- Figuroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última década*, 24(45), 118-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2011). *Estado de la niñez y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. UNICEF-MAEC AECID. San José, Costa Rica.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2024). *El número de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados que migran en América Latina y el Caribe alcanza cifras récord*. El número de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados que migran en América Latina y el Caribe alcanza cifras récord

- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2023) *La infancia en peligro*. El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe. Una región como ninguna otra. [UNICEF Migration Child Alert 050923 ES.pdf](#).
- Fondo de las Naciones Unidas para los niños- UNICEF. (2021, 14 de octubre) *Personas estudiantes extranjeras menores de edad o adultas que no hayan cumplido los 21 años podrán obtener el DIMEX con una Categoría Especial*. (Comunicado de prensa). <https://www.unicef.org/costarica/comunicados-prensa/personas-estudiantes-extranjeras-menores-de-edad-o-adultas-que-no-hayan-cumplido>.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008). *Primera Encuesta Nacional de Juventud Costa Rica*. San José. <http://www.cpj.go.cr/docs/encuesta/Informe-final-encuesta.pdf>.
- Fraser, N. (1989). *La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío*. Universidad de Minnesota.
- Freites, L. (2008). La convención internacional sobre los derechos del niño: Apuntes básicos. *Educere*, 12(42), 431-437. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300002&lng=es&tlng=es).
- Freydell M, G. (2019). Configuración de identidad en la narrativa del cuerpo vivido. *Encuentros*, 17(1), 106-118. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1630>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (Ricardo García Pérez, Trad.). Barcelona, CT: Herder. 300.
- Fundación Paniamor (2006, julio). *Lucha contra todas las formas de discriminación en niños, niñas y adolescentes en Centroamérica, Guía Referencial. Niñez, Adolescencia y Discriminación de hecho y de derecho en Centroamérica*, San José: Save the Children. <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/1310.pdf>.
- Gaborit, M., Zetino, M., Brioso, L. y Portillo, N. (2012). La esperanza viaja sin visa: Jóvenes y migración indocumentada en El Salvador. UNFPA-UCA, San Salvador.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Gallego, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1). ISSN: 1692-715X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632007>.
- Galaz, C; Pavez, I; Álvarez, C y Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea digital*, 2019, Vol. 19, n.º 2, p. e-2447, <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/359267>.
- García, O. (2009) “Ni el centro ni la periferia”: La construcción del Tercer Espacio en los textos del Subcomandante Marcos. *Discurso & Sociedad*, 3(2) 2009, 280-315.
- García, M.R. (2008). *Actitudes de aculturación ante la inmigración: Opiniones de agentes sociales en el Municipio de Vicar, Almería*. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ActitudesDeAculturacionAnteLainmigracion-2899\\_873.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ActitudesDeAculturacionAnteLainmigracion-2899_873.pdf).
- Gatica, G. (2016). Niñez migrante desde Centroamérica: los rostros de la baja inversión social pública. *Revista Rupturas*, 1(1), 91–123. <https://doi.org/10.22458/rr.v1i1.1122>.
- Gayà, C., Rizo, M. y Vidal, D. (2022). Comunicación, cultura y relato: Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 55, 11-28. [Comunicación, cultura y relato: Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa - Dialnet](https://doi.org/10.22458/rr.v1i1.1122)
- Gervasi, F., y Pérez, G. (2019). Discriminación y comunicación: algunas reflexiones teóricas. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 4(8), 5–15. <https://doi.org/10.13128/ccselap-10861>
- Giménez, G. (2011). Comunicación, cultura e identidad: Reflexiones epistemológicas. *Cultura y representaciones sociales*, 6(11), 109-132. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102011000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000200005&lng=es&tlng=es).
- Godina, E. (2004). *Hacia una sociología de la infancia. Pensar desde la vida de los niños*. Por Berry Mayall. Págs. 217. (Open University Press, Buckingham/Filadelfia, 2002.) ISBN 0-335-20842-8. *Revista de Ciencias Biosociales*, 36(3), 378-379. doi:10.1017/S0021932004235945.
- Goffman, I, *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrotu. 2001.
- Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas* N° 26, 163-175.

- González, N. (2010). De indeseables a ilegales: una aproximación a la irregularidad migratoria. *ARBOR* 186(744), 671–687.  
<https://doi.org/10.3989/arbor.2010.744n1225>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Granda, I. y Loaiza, J. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: Investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07987.  
<https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Grinberg R. y Grinberg, L. (1996). *Migración y Exilio: estudio psicoanalítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39646776006>.
- Guarecuco, S. (2024). Fenomenología e interseccionalidad en la migración: enfoque en igualdad y discriminación laboral. *Revista Internacional y Comparada de relaciones Laborales y Derecho del Empleado*, 12 (3). [Fenomenologia.pdf](#)
- Gutiérrez, T. (2021). Comunidades emocionales. Afectividades y acción colectiva en organizaciones sociales comunitarias de base en Bogotá (reseña de libro). *Nómadas*, (54), 293-295. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n54a18>.
- Guzmán, K., González, B. y Rivera, M. (2015). Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 701-714.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*. Editado por Eduardo Restrepo et. al. Colombia: Envión editores, pp. 15-73.
- Hall, S. (1992) La cuestión de la identidad cultural. Publicado como “*The Question of Cultural Identity*”. En: Stuart Hall, David Held y Tony McGrew (eds.), *Modernity and Its Futures*. pp. 273-316. Cambridge: Polity Press, 1992. Traducido por Alexandra Hibbett.
- Hamui, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300005&lng=es&tlng=es).

- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hart, A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay*, no. 4, International Child Development Centre, Florence.
- Hauser, J. (2013). Inclusión social a través de la arteterapia con enfoque de género, experiencias con migrantes latinoamericanas. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 25 Vol. 8, 25-43. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2013.v8.44435](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44435).
- Hedra-Manara, L.; Mazzucchelli, N y Íñiguez-Rueda, L. (2024). *Cartografías de memoria y experiencias migratorias de niños/as: un análisis visual*. *Migraciones Internacionales*, 15, Art. 20. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.296>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, J. (2022). Factores de vulnerabilidad social en población inmigrante nicaragüense empobrecida en Costa Rica, 2019. *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(1). Doi:10.15517/psm.v20i1.50414.
- Herrera, G. (2021). Subjetividades. En I. Ceja, S. Álvarez, y U. D. Berg (Ed.), *Migración* (pp 21-27) CLACSO.
- Hidalgo, S. (2024). Cotidianidad de la niñez migrante y refugiada a la luz de la Convención Internacional de los Derechos del Niño: discurso y praxis en la zona norte de Costa Rica. 2024 Projeto de Pesquisa para trabalho de Conclusão de Curso Relações Internacional e Integração. Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/8583>
- Hidalgo, R. (2016). *Mujeres de las fronteras: Subjetividad, migración y trabajo doméstico entre Nicaragua y Costa Rica*. EUCR.
- Hirai, S. (2014). La nostalgia: Emociones y significados en la migración transnacional. *Nueva antropología*, 27(81), 77-94.
- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362014000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362014000200005&lng=es&tlng=es).

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Crítica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2011). *Censo Nacional de Población 2011 de Costa Rica*. <http://www.inec.go.cr/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023). Encuesta Nacional sobre Migración y Pobreza Infantil. INEC. <https://www.inec.go.cr>.
- Jiménez, A. (2011). *Estado de la niñez y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. UNICEF.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: Fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social* (pp.469-494). Paidós.
- Kasuya, Ch. (2012). Un enfoque narrativo sobre las personas inmigrantes en Costa Rica: utilización de una técnica cualitativa de origen japonés. *Actualidades en psicología*, 26(113), 1-13. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0258-64442012000100002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442012000100002&lng=pt&tlng=es).
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*
- Lenta, M., y Di Iorio, J. (2016). Psicología e infancia: Hacia intervenciones en la interfase subjetivo-social. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 96-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021011>.
- León, G. (2015) Comunicación y ciudadanía cultural. Razón y Palabra. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/actual/jleon.html>.
- Liebel, M. (2019). Infancias dignas, o como descolonizarse. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, IFEJANT “Mons. Germán Schmitz”,
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, (78), 6–18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>.
- Llobet, V. (2019). Las investigaciones en infancia y algunos desafíos para la política y la intervención. En Barcala y Poverene (Coord.). *Salud Mental y Derechos Humanos en las infancias y adolescencias: Investigaciones actuales en Argentina* (1a ed., pp. 27-32). Universidad Nacional de Lanús.
- López- Sala, A. (2020). La(s) industria(s) de la migración. ¿Un nuevo enfoque en el análisis de la movilidad internacional? *EMPIRIA. Revista de Metodología de*

- Ciencias Sociales*. (46 marzo), 45-64. ISSN: 1139-5737, DOI/empiria.46.2020.2696
- Luna, D., Herrera, S. y Escobar, J. (2019). Niñez y migración: propuesta metodológica cualitativa desde dibujos temáticos y narraciones. *Psicumex*, 9(1), 36–54. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.157>.
- Magliano, M. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 23(3): 406, setembro-dezembro/2015. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- Marchao, A., y Henriques, H. (2018). Investigación con niños: reflexión sobre la escucha de las voces de los niños a través de procesos de entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Mantilla, L. (2020) La construcción social de la niñez y la biopolítica de infancia. *Puntos iniciales para un debate*. INFEIES – RM, 9 (9). <http://www.infeies.com.ar>.
- Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación social en la época de la globalización. En *Nueva Sociedad* Nro. 152 noviembre-diciembre 1997, pp. 37-52.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Mármora, L. (2004) *Las políticas de migraciones internacionales* (1era reimpresión). Buenos Aires, Paidós.
- Mármora, L. (2003). Políticas migratorias consensuadas en América Latina. En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Año, 17, No 50. Argentina.
- Martínez, J. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. México: Universidad Mesoamericana.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (2.ª ed.). Gustavo Gili.
- Masis, K. y Martínez, T. (2009) Migración nicaragüense e inseguridad alimentaria y nutricional: un tema sin explorar muchas preguntas pendientes. *Revista Avances en Seguridad alimentaria y nutricional*. Año IV. Vol 1. [file:///C:/Users/Owner/Downloads/1615-2435-2-PB% 20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/1615-2435-2-PB%20(2).pdf).
- Masis, K. y Paniagua, L. (2007). Chistes sobre nicaragüenses en Costa Rica: barreras simbólicas, mecanismos de control social, constructores de identidades. En: Sandoval, Carlos (ed.), *El mito roto. Inmigración y emigración en Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica. pp. 339-356.
- Masis, K. y Paniagua, L. (2006). *Sexualidad y racialización: las vivencias de las y los adolescentes inmigrantes nicaragüenses residentes de Tirrases de Curridabat*,

- 2005 [Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad de Costa Rica].  
Universidad de Costa Rica
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder*. San Salvador. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animar a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, V.6, nº 1. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/Rlei%206,1.pdf>.
- Matamoros, R. (16 de febrero de 2024). Crisis educativa se intensifica con el bajo presupuesto otorgado para este 2024. *Crhoy.com noticias*. Crisis educativa se intensifica con el bajo presupuesto otorgado para este 2024
- Méndez, J. (2021). El abordaje del fenómeno migratorio desde la perspectiva de los derechos humanos por los partidos políticos durante las elecciones presidenciales en Centroamérica 2018-2019. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 47, 515-536. <https://dx.doi.org/10.15517/aeca.v47i0.47233>.
- Medina, P. (2006). *Crece en el cruce de culturas: Adolescencia, Identidad e Inmigración*. Universitat Ramon Llull. 4, 129 – 139.
- Mendoza, K y Morgade, M. (2018). Talleres artísticos como dispositivos de investigación con migrantes adolescentes. *Disparidades. Revista De Antropología*, 73(2), 365–385. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.005>.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Madrid: Editorial Planeta-De Agostini.
- Mijangos, M. (2023). Las migraciones climáticas en América Latina y protección internacional a los desplazados climáticos. *GeoGraphos*, 14(2), 91–120. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2023.14.155>
- Miranda, H.; Esquivel, N.; Regidor, C.; Regidor, S. y Chavarría, D. (2022). Niñez migrante: ¿Cómo es crecer ‘sin papeles’ en un país en el que no naciste? <https://radios.ucr.ac.cr/2022/05/interferencia/reportajes/ninez-migrante/>.
- Montaño, R. (2016). *El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la psicología social*. Disponible en <http://www.rolandomontano.info/index.php/investigacion/el-dispositivo-grupal-como-instrumento-de-intervencion-e-investigacion>.
- Mora, P. (2022, 16 de junio). *Estudiar, vivir libres y sentirse seguros: los sueños de los niños y adolescentes migrantes se hacen realidad en Costa Rica*. Noticias Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2022/06/150282>.
- Mora-Solano, S. (2025). Red de territorios de sacrificio: vínculos entre botaderos de basura y rellenos sanitarios en Costa Rica. *Letras Verdes. Revista*

- Latinoamericana De Estudios Socioambientales*, (37), 150–168.  
<https://doi.org/10.17141/letrasverdes.37.2025.6153>
- Moragón, F., y Martínez, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1),1-17. ISSN: 0379-7082.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204001>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2017). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños.  
*Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. Doi:  
<https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>.
- Murillo, G. (comp.) (2015), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires, Clacso.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>.
- Navarro-López, E. (2021). La construcción de narrativas sobre fenómenos de movilidad humana en redes sociales: un estado de la cuestión. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 27 (1), 177-190. Disponible en:  
<https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71408>
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (abril-junio).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105007>>ISSN 1405-6666
- Nunes, A., y Delicado, A. (2019). Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas. En L. Gálvez, y L. del Moral (Dir.), *Infancia y bienestar: una apuesta política por las capacidades y los cuidados* (pp. 85-118). Deculturas.
- Nuñez, M. (18 de octubre de 2023). Niños migran en cantidades récord expuestos a trabajo infantil, mendicidad y vulneración derechos humanos. *Semanario Universidad*.
- Ochoa, L. y Calderón, A. (2022). Narrativas de mujeres colombianas migrantes: violencias y heroínas desde Costa Rica. *Journal of Latin American Communication Research* 10 (1-2), 51-64.  
<https://doi.org/10.55738/journal.v10i1-2p.51-64>.
- Ochoa, L y Calderón, A. (2023). Análisis narrativo e interseccional de relatos de mujeres migrantes colombianas en Costa Rica: actores, escenarios, objetos y códigos culturales. *Mediaciones*, 19(30), 75-92.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.19.30.2023.75-92>.

- Ojeda, A., Cuenca, J., y Espinosa, D. (2008). Comunicación y afrontamiento como estrategias individuales que buscan facilitar la adaptación social en población migrante. *Migración y desarrollo*, (11), 79-95. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992008000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992008000200004&lng=es&tlng=es).
- Organización de las Naciones Unidas (2021). *El cambio climático puede provocar 216 millones de desplazados en el año 2050. Noticias ONU, Cambio Climático y medio ambiente Setiembre 2022. El cambio climático puede provocar 216 millones de desplazados en el año 2050 | Noticias ONU (un.org)*
- ONUSIDA: Colección de prácticas óptimas (Julio,2005). Violaciones a los derechos humanos. Estigma y discriminación relacionados con el VIH. [http://data.unaids.org/publications/irc-pub06/jc999-humrightsviol\\_es.pdf](http://data.unaids.org/publications/irc-pub06/jc999-humrightsviol_es.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones; OIT; Costa Rica. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Acuña, G. (2011). *Informe Flujos migratorios laborales intrarregionales: situación actual, retos y oportunidades en Centroamérica y República Dominicana. Informe de Costa Rica.*<https://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/media/docs/reports/Informe-Costa-Rica-Flujos-Migratorios-Laborales-Intrarregionales.pdf>.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). Derechos humanos de la niñez migrante. <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/08/IPPDH-MERCOSUR-Derechos Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Estudio preliminar de flujos migratorios mixtos nicaragüenses, abril 2018 -junio 2019. [estudio preliminar de flujos migratorios nicaraguenses 0.pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/media/docs/estudio_preliminar_de_flujos_migratorios_nicaraguenses_0.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo. Interactivo.* <http://worldmigration.iom.int/wmr-2022-interactive/lang=es>.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023) *Contexto Migratorio en Costa Rica y últimas tendencias. Reporte de situación: Febrero, 2023. resumen mig cr 02 2023.pdf (iom.int)*.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023). Perfil de la población migrante en Desamparados: Estudio de línea base a partir de las percepciones de actores comunitarios en localidades prioritarias del cantón, 2023 OIM, San José.

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). Estudio de caracterización y evaluación de necesidades de la población migrante con vocación de permanencia en Costa Rica. OIM, San José, Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas (2023). Informe sobre discursos de odio y discriminación 2023. <https://costarica.un.org/es/238630-informe-sobre-discursos-de-odio-y-discriminaci%C3%B3n-2023>.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* Núm. 8. 25-30. Medios, audiencias y mediaciones - Dialnet (unirioja.es).
- Ortega, E. (2014). Los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica europea y americana: entre el control y la protección. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 142, 185-221.Redalyc.LOS NIÑOS MIGRANTES IRREGULARES Y SUS DERECHOS HUMANOS EN LA PRÁCTICA EUROPEA Y AMERICANA: ENTRE EL CONTROL Y LA PROTECCIÓN
- Ortiz, A., Prats, M., y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVI (400). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400-htm>.
- Osorio, A. (enero-abril, 2016). La ampliación de la participación infantil en México. Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica*, 31(87), 111-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n87/v31n87a4.pdf>.
- PADF et al. Acceso a derechos esenciales: regularización migratoria, salud, trabajo y educación. Abril 2022. P. 14. <https://www.expedientepublico.org/wp-content/uploads/2022/06/Recomendaciones-proyecto-de-acceso-a-derechos-esenciales-Final-15-de-mayo-2022.pdf>.
- Paniagua, L. (2007-2008). Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 33-34: 153-181.
- Paniagua Arguedas, L., (2006). La palabra como frontera simbólica. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), I-II (111-112), 143-154.<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311212>
- Passeggi, M., Nascimento, G. y Antunes, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (33),111-125. ISSN: 1645-7250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009>

- Patronato Nacional de la Infancia [PANI] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2009). Política Nacional para la Niñez y Adolescencia 2009-2021. <https://www.corteidh.or.cr/sitios/observaciones/2/anexovi.pdf>
- Pavéz, I., (2012). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales".  
*Revista de Sociología*, no. 27, 81-102.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, vol.12, n.1, 75-99  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-09482012000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100004&lng=es&nrm=iso). ISSN 0719-0948.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>.
- Pavez, I. (2017). Investigación con infancia migrante en Chile: enfoques, métodos y ética. *Conocimiento para el desarrollo*, 7(2).  
<https://revista.usanpedro.edu.pe/index.php/CPD/article/view/5>.
- Pavez, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41),96-113.
- Pavez, I y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Revista Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. 10.5209/soci.63243.
- Pavez, I., Poblete, D., y Alfaro, C. (2021). Agencia y polivictimización en infancia migrante: analizando percepciones profesionales. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (52), 147–175.  
<https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.006>.
- Pavez, I., Salinas, S., Dufraix, I., Ortiz, J., y Acuña, V. (2023). Reflexividad ética de un traspíe: niñez y adolescencia migrantes no acompañadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-25.  
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5904>.
- Peña, L. (2010). La incidencia de la discriminación percibida en la construcción de la autoestima y el autoconcepto en personas adolescentes migrantes colombianas, nicaragüenses e hijas de migrantes nicaragüenses [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica.
- Pérez, H. y Salas, D. (2006). *Los procesos de Hibridación Cultural y algunas de sus implicaciones socio-familiares en adolescentes nicaragüenses de los distritos de San Juan y San Pedro del cantón de San Ramón de Alajuela*. [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Universidad de Costa Rica.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (1° ed.). Barcelona: Labor.

- Quintana, A. (2006). *Metodología de la Investigación científica cualitativa*. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>.
- Quintero, M. K. (2021). *La experiencia de ser migrante. Una mirada transnacional desde la infancia venezolana en Madrid*. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 83-94. <https://doi.org/10.5209/soci.73807>.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 122-123) CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, 631-643, maio/ago. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.
- Ramírez, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 1(56), 9. <https://doi.org/10.22201/FCPYS.24484938E.2011.56.28611>.
- Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. *Narrative, Memory & Everyday Life*, 1-7. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22.
- Riera, M.; Hernández, F., de Riba, S, Lozano, P, y Estalayo, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (43), 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>.
- Rincón, U. (2020). Fenomenología de la inmigración: frontera, territorialización, desplazamiento y sentido de pertenencia. *REMHU*, 29(61), 241-256.
- Riquelme, A. y Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: desafíos éticos y metodológicos. En Runge-Peña, A. K., Ospina, H. F. y Pino, Y. (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 234- 273). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).
- Rizo, M., (2005). Me comunico, luego existo. El papel de la comunicación en la construcción de identidades. *Culturales*, I (1), 124-142. Me comunico, luego existo. El papel de la comunicación en la construcción de identidades

- Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (12),65-88. ISSN: 1139-5737. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124008003>.
- Rodríguez, I. (2007). Para una sociología de la infancia. Aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, A. (2002). Redefining our understanding of narrative. The Qualitative Report, 7(1). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR71/rodriguez.htm>.
- Rojas, S. (2021). Protección de la infancia y saberes expertos: un archivo interamericano como campo etnográfico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-23. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4574>.
- Romero, S., Moreno, C. y García, E. (2021). La construcción de las identidades culturales en niñas y niños migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483-501. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.44141>
- Rovetta, A. (2017). "Si me dieran un billete de avión...": recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 36(1), 63-87.
- Rubio, T. (2008). La antropología: una ciencia de conceptos entrelazados. *Gazeta de Antropología*, 24 (2), artículo 51. <http://hdl.handle.net/10481/696>.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-352013000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-352013000100004)
- Russi, P. (2016). Problemáticas concernientes a la relación comunicación- migración. *REMHU- Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 24(46), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407045589002>.
- Salcedo, M. A. (2020). Vergüenza, territorio e identidad social: aproximación al fenómeno de la migración transnacional voluntaria desde la psicología social. *Revista Colombiana de Sociología*, 43 (1), 109-131.
- Salgado, J. (setiembre, 2003). *Discriminación, racismo y xenofobia*. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH. Conferencia regional "Globalización, migración y derechos humanos" Quito - Ecuador. [http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/13843.salgado\\_2003 aportes\\_andinos\\_7.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/13843.salgado_2003 aportes_andinos_7.pdf).

- Salvo, I. (2018). Narrativas de mujeres que adoptan monoparentalmente en Chile: dispositivos de intervención y prácticas de resistencia. *Revista de Estudios Sociales*, (63),29-41. ISSN:0123-885X.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81554612003>.
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y representaciones sociales*, 12(23), 101-132. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102017000200101&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102017000200101&lng=es&tlng=es).
- Sánchez, M. (2005). *La metodología en la investigación cualitativa*. México: Mundo siglo XXI. <http://132.248.9.34/hevila/MundosigloXXI/2005/no1/8.pdf>.
- Sandoval, C. (1997) Comunicación y etnicidad: Construcción de identidades entre costarricenses y nicaragüenses en los noventa. *Revista Reflexiones*, 40, 29-37.
- Sandoval, C. (2004). *Los otros amenazantes*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sandoval, C. (2007). *El mito roto. Inmigración y emigración en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sandoval García, C. (2015). 'Inmigración nicaragüense a Costa Rica: tendencias, políticas, y política. Foro LASA 46 (4), 7-10.
- Sandoval, C. (24 de agosto de 2018). Tarjeta roja a la xenofobia, *Semanario Universidad*.
- Sandoval, C; Soto, A. y González, D. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Costa Rica: inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica*. Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe -Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción" UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374676>.
- Save the Children- Suecia y Fundación Paniamor (2006). *Niñez, adolescencia y discriminación de hecho y de derecho de Centroamérica. Guía Referencial*. San José Proniño.
- Segato, R. (2007). Identidades políticas y alteridades históricas. *Nueva Sociedad*, 178, 104-125.
- Segura, T., y Hernández, O. (2018). Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad*, XXX (73), ISSN: 1870-3925. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10256031001>.

- Serrano, M. y Velarde, H. (2015) "La mediación comunicativa de las identidades individuales y colectivas". *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 552-565. <http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1059/29es.html>
- Schongut, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 110 - 148. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/233>.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 159-170.
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, XXVII (63), 31-59.
- Sime, D. (2017). Challenging barriers to participation: doing research with migrant children and young people. *Methodological Approaches*. Evans, R., Holt, L. y Skelton, T. (eds.). 1 ed. Singapore: Springer, Vol. 2. 135-157. [Sime MA 2017 Doing research with migrant children and young people.pdf](#).
- Simpson, L., y Klein, N. (2017). Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, (26), 51-70. <https://doi.org/d2tx>
- Shirane, D. (2011) La Convención Internacional sobre toda forma de discriminación racial (ICERD) y su Comité (CERD): Una guía para actores de la sociedad civil. Movimiento Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación y Racismo (IMADR).
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21-36.
- Smith, V. (2009). Experiencias de discriminación social de inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica: reacciones afectivas y atribuciones causales. *Revista Interamericana de psicología*. vol. 44, núm. 2, 2010, 368-381. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Stefoni, C., y Corvalan, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>.

- Solís, A. (2005). Estrategias y mecanismos para el afrontamiento psicológico de la experiencia migratoria: dilemas, costos y complejidades. Ponencia presentada en el Seminario-Taller “Migración intrafronteriza en América Central”, Centro Centroamericano de Población, San José, 2. <http://ccp.ucr.ac.cr/noticias/migraif/pdf/solis.pdf>.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración* (Trad. P. Manzano). Morata. (Trabajo original publicado en 2001).
- Suárez, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R., y Suárez, M. (2008). Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438–472.
- Suárez, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 627-643.
- Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Thompson, A., Torres, R., Swanson, K., Blue, S. y O. Hernández (2017). “Re-Conceptualising agency in migrant children from Central America and Mexico”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-18.
- Tijoux, M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. ht
- Torres, J. (2013). Construcción de significado en un proceso de internacionalización en una organización universitaria. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 50-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030523006>
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 49-62. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702004>.
- Uranga, W. (30 de marzo de 2022). *Comunicación y política: intervenir en las prácticas sociales en el territorio* [Transcripción de conferencia]. Carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA Buenos Aires, Argentina). [35 Comunicacin poltica Intervenir en las prticas sociales en el territorio W Uranga marzo 2022 .pdf](#).
- Urzúa, A; Villena, C; Irrarázaval, M., Pereda, Caqueo, A y Ferrer, R. (2014). Afrontamiento y etnia: Estrategias en niños y niñas aymara. *Terapia Psicológica*, 32(2), 79-86. ISSN: 0716-6184. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78532497001>

- Uribe, A. (2005). Discurso grupal y migración: una mirada metodológica. En Ariza, M. y Velasco L. (cords). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: el Colegio de la Frontera Norte
- Van Dijk, T. (2008). *Semántica del discurso e ideología. Discurso y sociedad*. Volumen 2 (1), 2001-261. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Van%20Dijk.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Van%20Dijk.html).
- Varela, A., (2015). "Buscando una vida vivible": la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la "muerte en vida". *El Cotidiano*, (194),19-29. ISSN: 0186-1840. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32542592003>.
- Vargas, D. (2011). Migración, niñez y educación como procesos culturales. Una mirada al caso costarricense: develando lo oculto para transformarlo. *Ístmica*, 95-109. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/5374>.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Vergara, A. (2016). El discurso sobre la criminalidad en las noticias televisivas en Costa Rica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26(2): 241–259.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y E. Vergara., (2015). Los niños como sujetos sociales. *Psicoperspectivas*, vol. 14, no. 1, 55-65.
- Vergara, A. (2011). La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile. *Revista Praxis*, Año 9, N°11, 2007, 127-131, Santiago. [https://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3\\_19-36.pdf](https://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3_19-36.pdf).
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal*. [Tesis para optar al grado de magister en psicología mención clínica infante juvenil, Universidad de Chile].
- Vicente, R., Castro, M., Córdoba, M. y Bonilla, M. (2021). Interés superior de la persona menor de edad. Centro de Investigación y Docencia en Educación Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia.[content](#)
- Voorend, K. y Venegas, B. (2014). Tras de cuernos, palos: percepciones sobre Costa Rica como imán de bienestar en la crisis del seguro social. *Revista de Ciencias Sociales* 3 (145): 13–33.

- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Libros del Zorro Rojo.
- Wihstutz, A. (2022). La infancia desde un enfoque interseccional sustanciado en el caso de los niños y niñas refugiados en Alemania. *Polít. Soc. (Madr.)*59(3) 80339. [Vista de La infancia desde un enfoque interseccional sustanciado en el caso de los niños y niñas refugiados en Alemania](#)
- Yañez, C., y Capella, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista De Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>.

## 13. Anexos

### Anexo 1. Instrumento Guía preguntas Entrevista Semiestructurada

#### *“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”*

A continuación, se presenta una guía de ejes temáticos sobre los cuales versarán las preguntas de la entrevista semiestructurada para las personas adultas encargadas del niño o niña participante. Esta guía incluye un apartado denominado encuadre donde se retoma la presentación de la investigadora, el propósito de la investigación y de la entrevista, su duración aproximada y el mecanismo de resguardo de la información y uso de esta.

#### **Encuadre**

Para esta investigación es importante la inclusión de los relatos de las personas responsables del cuidado de las niñas y los niños, como la madre, el padre, o a la persona encargada del niño o la niña participante, con el fin de tener un panorama del entorno familiar y las implicaciones del proceso migratorio de manera más integral.

La información que comparta es confidencial y se resguardará su identidad y privacidad a través del uso de un seudónimo que usted elija, además, si hay alguna temática a la cual no quiere referirse puede no hacerlo, así mismo, si se sintiera incómodo-a podemos suspender la entrevista.

La entrevista tiene una duración aproximada de una a dos horas máximo, y será grabada y transcrita para tener un resguardo de la información, sin embargo, su contenido y lo que me relate será escuchado solo por mi persona y una vez que finalice el proceso de investigación será destruida.

#### **Ejes y preguntas de entrevista**

- *Datos personales del niño o la niña, y de la persona encargada.*

Edad del niño/ niña

Edad suya

Parentesco con la niña/ niño

País y región de procedencia

Tiempo de vivir en Costa Rica

Estatus migratorio

Actividad laboral actual

Escuela y año educativo del niño o la niña.

- *Proceso de desplazamiento*

Su historia y experiencia personal del proceso migratorio ¿Es la primera experiencia de migración, su familia ha migrado con anterioridad, ¿cómo ha sido esa experiencia? Contexto, motivos del desplazamiento. ¿Qué pasaba en Nicaragua y en su comunidad cuando tomó la decisión de migrar, qué le impulsó a salir de su país? ¿Cómo fue su trayecto de desplazamiento?

Implicaciones y cambios en la organización familiar, laboral, social. ¿Qué cambios y decisiones se tomaron a nivel de la organización familiar, espacios de trabajo y relaciones con personas cercanas?

Información previa y redes de apoyo para el proceso migratorio ¿Cómo considera que tomó el niño o la niña la noticia y decisión de salir de Nicaragua?

- *Relaciones entre el país de origen y el de residencia.*

¿Cuenta con familiares o amistades que también emigraron y viven en Costa Rica? ¿Mantiene comunicación con ellos y ellas, qué tipo de relación establecieron? ¿Qué prácticas culturales, costumbres mantiene de Nicaragua? ¿Qué prácticas culturales ha integrado de Costa Rica? ¿Cuáles elementos caracterizan y representan Nicaragua y cuáles a Costa Rica? ¿Con cuáles se identifica usted y su familia? ¿Qué es para usted ser nicaragüense? ¿Cuáles son las relaciones del niño o la niña con Nicaragua y las personas nicaragüenses?

- *Residencia en Costa Rica.*

Representaciones y expectativas sobre Costa Rica ¿Cómo se imaginaba que era vivir en Costa Rica? ¿Qué es ser migrante o refugiada en Costa Rica?

Relaciones y percepciones hacia las personas costarricenses

¿Cómo considera que ha sido su vida en Costa Rica? ¿Cómo es la relación con las personas de su comunidad?

¿Cómo son las relaciones y el trato con las personas costarricenses? ¿Qué opina y qué percepción tiene de las personas costarricenses?

Necesidades, limitaciones, aprendizajes y logros. ¿Qué dificultades ha enfrentado durante su asentamiento en Costa Rica? ¿Cómo es el acceso a

derechos y servicios en Costa Rica? ¿Cuáles considera que son los principales retos de vivir en Costa Rica, y cuáles son los retos que enfrenta la población migrante, se diferencian de los retos de las personas costarricenses? ¿Cómo considera que es el acceso al trabajo y las condiciones laborales en Costa Rica?

¿Qué considera que ha logrado o que valora positivamente de estar y vivir en Costa Rica?

- *Discriminación y xenofobia*

La percepción de la xenofobia y la discriminación. ¿Considera usted que hay diferencias en el acceso a derechos según la nacionalidad? ¿Cuál es la visión que cree usted poseen las personas costarricenses hacia la población migrante, hay diferencias con el imaginario hacia la población nicaragüense? ¿Qué factores considera usted que influyen sobre la visión que se tiene sobre la población migrante? ¿Considera usted que la sociedad costarricense discrimina a las personas nicaragüenses? ¿Qué tipo de prácticas de discriminación identifica en contra las personas nicaragüenses? ¿Podría compartir cómo se manifiestan las actitudes y prácticas de xenofobia en Costa Rica? ¿Cómo considera que afectan estas actitudes y comportamientos xenófobos a la población migrante? ¿Cuáles son las acciones, estrategias que son necesarias para eliminar o detener la xenofobia y la discriminación? ¿Qué hace cuando suceden eventos de discriminación? ¿Considera que hacia las personas menores de edad se presentan conductas de discriminación y xenofobia?

- *Aspectos relacionados con las vivencias del niño o la niña.*

Las relaciones del niño o la niña en la escuela (con la docente y su grupo de pares) y con su familia y comunidad. ¿Cómo describiría la relación del niño o niña con la escuela y con sus compañeritas-os? ¿Cómo describiría la convivencia y las relaciones con otras personas del barrio?

¿Qué actividades acostumbra a hacer el niño o la niña cotidianamente? ¿Cuáles considera que son las habilidades, capacidades del niño o niña y cuáles considera que son los retos o dificultades que enfrenta? ¿Cómo son las relaciones del niño con su familia, sus amigos?

- *La definición del niño o la niña con respecto a la nacionalidad.*

¿Su hijo o hija hace ilusión a su condición migratoria y su nacionalidad en sus conversaciones? ¿Su hijo o hija menciona sus orígenes relacionados con la nacionalidad? ¿Cómo considera que representa el niño o la niña a Nicaragua y a Costa Rica? ¿Con cuáles aspectos y elementos se identifica el niño o la niña de cada país?

## **Anexo 2. Guía para las sesiones de talleres.**

**Universidad de Costa Rica**  
**Posgrado en Comunicación y Desarrollo**  
**Guía para el desarrollo y sistematización de los talleres lúdico-participativos**

**“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”**

**Guía para las sesiones de talleres**

Para cada sesión de taller se realizará un encuadre, que comprende la presentación de la persona investigadora, la temática general a trabajar en el taller, la duración de cada sesión y se construirán conjuntamente las normas de convivencia para el espacio, donde primará el principio de respeto a las diferencias, confianza y cuidado de unos a otros. Además, se resaltarán que el taller es un espacio para conocernos, aprender, sumado al carácter confidencial del trabajo a lo interno del grupo. Se solicitará el consentimiento verbal y escrito para la realización de grabaciones de audio, registro fotográfico de las actividades y producciones gráficas y estéticas elaboradas por los niños y las niñas.

Para cada sesión se explicarán las actividades y dinámicas a realizar y se aclararán las dudas que manifiesten los y las niñas. Para cada actividad se dará una consigna sobre las acciones a realizar y se enfatizará en la importancia de respetar y dar lugar a la expresión de ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos de cada participante, así como el valor de los materiales elaborados en el marco de los talleres como medios expresivos y comunicativos de cada uno-a.

### *Estructura general de las sesiones*

Cada sesión de taller está organizada, por un momento inicial de presentación y disposición para empezar la dinámica de trabajo, una segunda fase que comprende las actividades lúdicas, expresivas y creativas (expresiones gráficas, dibujos, relatos, construcción de máscaras, juegos teatrales) para abordar las categorías de investigación y un último espacio de principales conclusiones del taller y cierre del espacio. Así, se sugiere el siguiente esquema común:

## Talleres lúdico participativos



### **Bienvenida**

Bienvenida y encuadre

Actividades rompe  
hielo

Presentación de  
participantes y  
acuerdos de  
convivencia



### **Actividades vinculadas objetivos**

Cartografías

Identidades

Dinámicas  
teatrales



### **Conclusiones Cierre**

Espacio de compartir  
reflexiones,  
inquietudes,  
aprendizajes

Despedida cierre

### Anexo 3. Consentimiento informado



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**(Dirigido a madres, padres, o personas encargadas de la niña/o que autorizan la participación de las personas menores de edad)**

**“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”**

**Código (o número) de proyecto:**

**Nombre de el/la investigador/a principal:** Soledad Hernández Carrillo.

**Nombre del/la participante:**

**Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono**

**Correo electrónico**

**Contacto a través de otra persona**

#### **A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO**

La presente propuesta de investigación busca conocer las narrativas o relatos de las niñas y los niños migrantes y refugiados sobre su experiencia y trayectoria migratoria y cómo ésta se relaciona con sus identidades y espacios de convivencia. Es un proyecto que estará facilitado y coordinado por Soledad Hernández Carrillo, quien cursa la Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad de Costa Rica.

#### **B. PROPÓSITO DEL PROYECTO**

El objetivo del proyecto es analizar las narrativas sobre la vivencia migratoria en niños y niñas nicaragüenses migrantes y/o en condición de refugio, con el fin de identificar los significados de la experiencia de migración, relatos de identidad y las estrategias utilizadas ante la discriminación. Para esto se realizarán talleres lúdico-participativos con niños y niñas con edades entre los 8 años y los 13 años y una entrevista semiestructurada a su persona como responsable del cuidado del niño o niña.

#### **C. ¿QUÉ SE HARÁ?**

Sí acepta participar en esta investigación, se le convocará a su hijo o hija a espacios de talleres, es importante señalar que está en plena libertad de decidir cuándo interrumpir su participación.

Para participar en los talleres los requisitos son: tener disponibilidad de asistir, ser niño o niña de entre 8 y 13 años de edad, migrante o con la condición de refugio procedente de Nicaragua o ser hijo de madre o padre nicaragüense.

La duración del taller será de 1 hora u hora y media aproximadamente. En las sesiones se llevarán a cabo actividades lúdicas y participativas, dibujos, construcción de relatos y cartografías y ejercicios teatrales.

Las producciones artísticas desarrolladas por los niños y niñas en los talleres serán fotografiadas y guardadas en una llave maya, en el caso de la construcción de relatos serán grabados en audio con fin de contar con un registro para el análisis de los puntos de vista y expresiones de los niños y niñas, así como una memoria del proceso. Los insumos y materiales elaborados como documento final serán utilizados con fines académicos y relacionados con la investigación. Las grabaciones de las entrevistas y sesiones, una vez registradas serán destruidas.

## **RIESGOS**

La participación en este estudio no va a significar riesgo para las personas participantes. Sin embargo, si se movilizaran emociones relacionadas con las experiencias migratorias, la investigadora intervendrá al momento por medio de técnicas de contención emocional o brindando primeros auxilios psicológicos. Luego sí la afectación persiste, la investigadora podrá remitir a la persona a una organización social especializada en la temática, en donde pueda obtener algún tipo de apoyo o acompañamiento.

## **BENEFICIOS**

Como beneficio directo su participación en este estudio favorecerá al reconocimiento e intercambio de sus vivencias sobre su proceso migratorio y relaciones interculturales en el país. Además, fortalecerá sus capacidades expresivas y el diálogo sobre propuestas frente a la discriminación.

Los resultados de este estudio pretenden contribuir de manera crítica con insumos que reconozcan las narrativas de los niños y niñas, con el fin de incorporar sus voces, opiniones sobre la experiencia migratoria, promover estrategias para la convivencia y afrontar la discriminación.

Para la devolución y validación de los resultados obtenidos se hará una presentación artística y conversatorio que permita recopilar y exponer el proceso de los niños y las niñas con las familias y personas de las organizaciones contacto.

## **VOLUNTARIEDAD**

Su participación en esta investigación es voluntaria, puede negarse a participar o retirarse en el momento que lo requiera, sin que esto implique ninguna consecuencia negativa por su decisión de interrumpir su participación.

### **CONFIDENCIALIDAD**

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información y las medidas que se tomarán para asegurarla, como mantener el anonimato de las personas participantes o por medio de la utilización de seudónimos para referirse a las personas participantes. Cualquier uso futuro de los resultados de esta investigación podrán ser expuestos en el ámbito académico a través de diferentes informes como artículos, ponencias, elaboradas por la investigadora, siempre que se mantenga el anonimato de las personas participantes. Así mismo, se permitirá generar reflexiones, discusiones y debates recuperando distintos puntos de vista en torno a la temática de interés, siempre reconociendo los aportes brindados y procurando no revelar información sensible o que atente contra la confidencialidad de las personas participantes.

La persona participante podrá acceder a la información que surja de la investigación o a sus resultados totales escribiendo al correo electrónico [marisoledad.hernandez@ucr.ac.cr](mailto:marisoledad.hernandez@ucr.ac.cr).

### **INFORMACIÓN**

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Soledad Hernández Carrillo y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Soledad Hernández, al teléfono 88109744 en el horario de 9 am a 5pm. O bien a la directora de la tesis Luisa Ochoa del Programa de Posgrado en Comunicación al teléfono 2511-1439. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

I. La persona participante de este estudio no perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

### **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

**\*Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital, de la persona que será participante o de su representante legal.**

---

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la testigo

---

Lugar, fecha y hora

**Versión 2 – Junio 2021**

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 216 del Comité Ético Científico. realizada el 02 de junio del 2021.

## Anexo 4. Consentimiento informado entrevista semiestructurada



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**(Dirigido a madres, padres o encargados del niño/a para su participación en la entrevista semiestructurada)**

**“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”**

**Código (o número) de proyecto:**

**Nombre de el/la investigador/a principal:** Soledad Hernández Carrillo.

**Nombre del/la participante:**

**Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono**

**Correo electrónico**

**Contacto a través de otra persona**

### **A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO**

La presente propuesta de investigación busca conocer las narrativas o relatos de las niñas y los niños migrantes y refugiados sobre su experiencia y trayectoria migratoria y cómo ésta se relaciona con sus identidades y espacios de convivencia. Es un proyecto que estará facilitado y coordinado por Soledad Hernández Carrillo, quien cursa la Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad de Costa Rica.

### **B. PROPÓSITO DEL PROYECTO**

El objetivo del proyecto es analizar las narrativas sobre la vivencia migratoria en niños y niñas nicaragüenses migrantes y/o en condición de refugio, con el fin de identificar los significados de la experiencia de migración, relatos de identidad y las estrategias utilizadas ante la discriminación. Para esto se realizará una entrevista semiestructurada a su persona como persona encargada del cuidado del niño o niña participante.

### **C. ¿QUÉ SE HARÁ?**

Sí acepta participar en esta investigación y ser parte de las personas a entrevistar, se le convocará a participar de una entrevista semiestructurada de una duración de una hora aproximadamente, es importante señalar que está en plena libertad de decidir cuándo interrumpir su participación.

Se realizará una sola entrevista de una duración de 1 hora aproximadamente. Esta entrevista consiste en un espacio de conversación en un entorno seguro y privado acordado en conjunto por su persona y la investigadora, en un momento a convenir para ambas partes, donde se le realizarán algunas preguntas sobre su experiencia en el proceso de migración, implicaciones en la organización familiar, sus relaciones con el país de origen, su percepción sobre la discriminación y xenofobia, y su opinión sobre las experiencias del niño o niña en Costa Rica. Lo anterior con el fin de tener un panorama del entorno familiar y las implicaciones del proceso migratorio de manera más integral.

La entrevista será grabada como archivo de audio y posteriormente será transcrita para uso estrictamente académico. La información brindada será revisada únicamente por la investigadora a cargo de este proyecto, y únicamente esta persona tendrá acceso a los registros audibles y escritos, los cuales serán almacenados de forma segura y teniendo estricto cuidado sobre su confidencialidad. Posteriormente al análisis de los resultados, la grabación será destruida.

#### **D. RIESGOS**

La participación en este estudio no va a significar riesgo para las personas participantes. La entrevista busca solamente conocer su opinión y sus experiencias respecto a la vivencia migratoria de su hijo o hija y de su grupo familiar. Sin embargo, si se movilizaran emociones relacionadas con las experiencias migratorias, la investigadora intervendrá al momento por medio de técnicas de contención emocional o brindando primeros auxilios psicológicos. Luego sí la afectación persiste, la investigadora podrá remitir a la persona a una organización social especializada en la temática, en donde pueda obtener algún tipo de apoyo o acompañamiento.

Debe recalcar que su participación se realizará de forma voluntaria y que tiene el derecho a retirarse del proceso en el momento que lo desee. En todo momento se guardará su identidad y se excluirá el uso de datos personales que podrían poner en riesgo su integridad y confidencialidad. Sus opiniones y comentarios, así como la información recopilada durante el proceso sólo se utilizará con fines académicos por parte de la persona investigadora, y los informes del proyecto no revelarán información sensible.

#### **E. BENEFICIOS**

Como beneficio directo su participación en este estudio favorecerá al reconocimiento e intercambio de sus vivencias sobre su proceso migratorio y relaciones interculturales en el país. Además, fortalecerá sus capacidades expresivas y el diálogo sobre propuestas frente a la discriminación.

Los resultados de este estudio pretenden contribuir de manera crítica con insumos que reconozcan las narrativas de los niños y niñas, con el fin de incorporar sus voces, opiniones sobre la experiencia migratoria, promover estrategias para la convivencia y afrontar la discriminación.

Para la devolución y validación de los resultados obtenidos se hará una presentación artística y conversatorio que permita recopilar y exponer el proceso de los niños y las niñas con las familias y personas de las organizaciones contacto.

## **F. VOLUNTARIEDAD**

Su participación en esta investigación es voluntaria, puede negarse a participar o retirarse en el momento que lo requiera, sin que esto implique ninguna consecuencia negativa por su decisión de interrumpir su participación.

## **G. CONFIDENCIALIDAD**

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información y las medidas que se tomarán para asegurarla, como mantener el anonimato de las personas participantes o por medio de la utilización de seudónimos para referirse a las personas participantes. Cualquier uso futuro de los resultados de esta investigación podrán ser expuestos en el ámbito académico a través de diferentes informes como artículos, ponencias, elaboradas por la investigadora, siempre que se mantenga el anonimato de las personas participantes. Así mismo, se permitirá generar reflexiones, discusiones y debates recuperando distintos puntos de vista en torno a la temática de interés, siempre reconociendo los aportes brindados y procurando no revelar información sensible o que atente contra la confidencialidad de las personas participantes.

La persona participante podrá acceder a la información que surja de la investigación o a sus resultados totales escribiendo al correo electrónico [mariasoledad.hernandez@ucr.ac.cr](mailto:mariasoledad.hernandez@ucr.ac.cr).

## **H. INFORMACIÓN**

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Soledad Hernández Carrillo y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Soledad Hernández, al teléfono 88109744 en el horario de 9 am a 5pm. O bien a la directora de la tesis Luisa Ochoa del Programa de Posgrado en Comunicación al teléfono 2511-1439. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

I. La persona participante de este estudio no perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

## **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

\*Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital, de la persona que será participante o de su representante legal.

---

\_\_\_\_\_  
**Nombre, firma y cédula del sujeto participante**

---

\_\_\_\_\_  
**Lugar, fecha y hora**

---

\_\_\_\_\_  
**Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)**

---

\_\_\_\_\_  
**Lugar, fecha y hora**

---

\_\_\_\_\_  
**Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento**

---

\_\_\_\_\_  
**Lugar, fecha y hora**


---

\_\_\_\_\_  
**Nombre, firma y cédula del/la testigo**

---

\_\_\_\_\_  
**Lugar, fecha y hora**

## Anexo 5. Asentimiento informado

|   |  |  |
|---|--|--|
|  | <p>UNIVERSIDAD DE COSTA RICA<br/>COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO<br/>Teléfono/Fax: (506) 2511-4201</p> | <p>Posgrado en Ciencias de la Comunicación<br/>Maestría académica en Comunicación y Desarrollo</p> |
|---|--|--|

### FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO

**(participantes mayores de 12 y menores de 18 años) BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**“Narrativas de niños y niñas migrantes y refugiados en Costa Rica”**

**Código (o número) de proyecto:** \_\_\_\_\_

**Nombre de la investigadora:** Soledad Hernández Carrillo

**Nombre del/la participante:** \_\_\_\_\_

**Medios para contactar a la/al participante:**

**Correo electrónico** \_\_\_\_\_

**Contacto a través de otra persona**

Hola, mi nombre es Soledad Hernández Carrillo, soy estudiante de la Universidad de Costa Rica y estoy haciendo un estudio sobre las vivencias de la experiencia migratoria de niños y niñas en Costa Rica.

Quiero hablar con vos para conversar e invitarte a participar de unos talleres donde realizaremos diferentes juegos y actividades para conocer sobre:

-El viaje de tu país de origen hacia Costa Rica, qué recuerdos tienes de esa experiencia. O bien, que te ha comentado tu familia sobre este trayecto.

- ¿Qué sabes o has escuchado sobre las personas migrantes, conoces a otros niños o niñas que vivan en un país diferente al que nacieron o al de su familia?

- Cómo es tu vida en el barrio y en tu escuela, ¿cómo son las relaciones con las personas de tu comunidad y de otras nacionalidades?

- ¿Cómo has sentido que tratan en Costa Rica a las personas y a los niños y niñas que vienen de otros países?

**Firma de sujeto participante:** \_\_\_\_\_

**Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión de aprobación del proyecto:** \_\_\_\_\_

No estás obligado u obligada a participar si no quieres, y si en algún momento cambias de

opinión me la puedes comunicar y no hay ningún problema en que no asistas más.

Si decides participar en este proceso, haríamos lo siguiente: estarías participando en 4 espacios de encuentro con otros niños y niñas, donde realizaríamos juegos y actividades como construir mapas, máscaras, hacer dibujos, juegos de expresión corporal y dinámicas donde podemos contar y aprender sobre nuestra historia familiar, sobre cómo nos sentimos en la escuela, en nuestro barrio, en Costa Rica. Nos reuniremos los sábados en las mañanas, por un rato aproximado de 2 horas y media, durante 4 sesiones de talleres.

Todo lo que compartas en los talleres es importante, ya que nos interesa conocer tus opiniones y experiencias, lo que digas lo voy a conocer yo, Soledad Hernández Carrillo, y únicamente con tu autorización se podrá compartir, siempre cuidando tu privacidad. Los resultados del estudio sí serán conocidos por otras personas, pero nadie va a saber de dónde vienen los datos.

Con tu permiso, quisiera grabar y tomar fotografías de las actividades que realicemos en los

espacios de los talleres. Pero luego cuando termine mi trabajo me encargaré de destruir la grabación.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio

**( ) Sí ( ) No**

**Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que te haga. Si necesitas más información sobre este estudio, puedes obtenerla llamando a Soledad Hernández Carrillo, al número de teléfono 88109744 de lunes a viernes de 8 a 5 pm. Podes hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.**

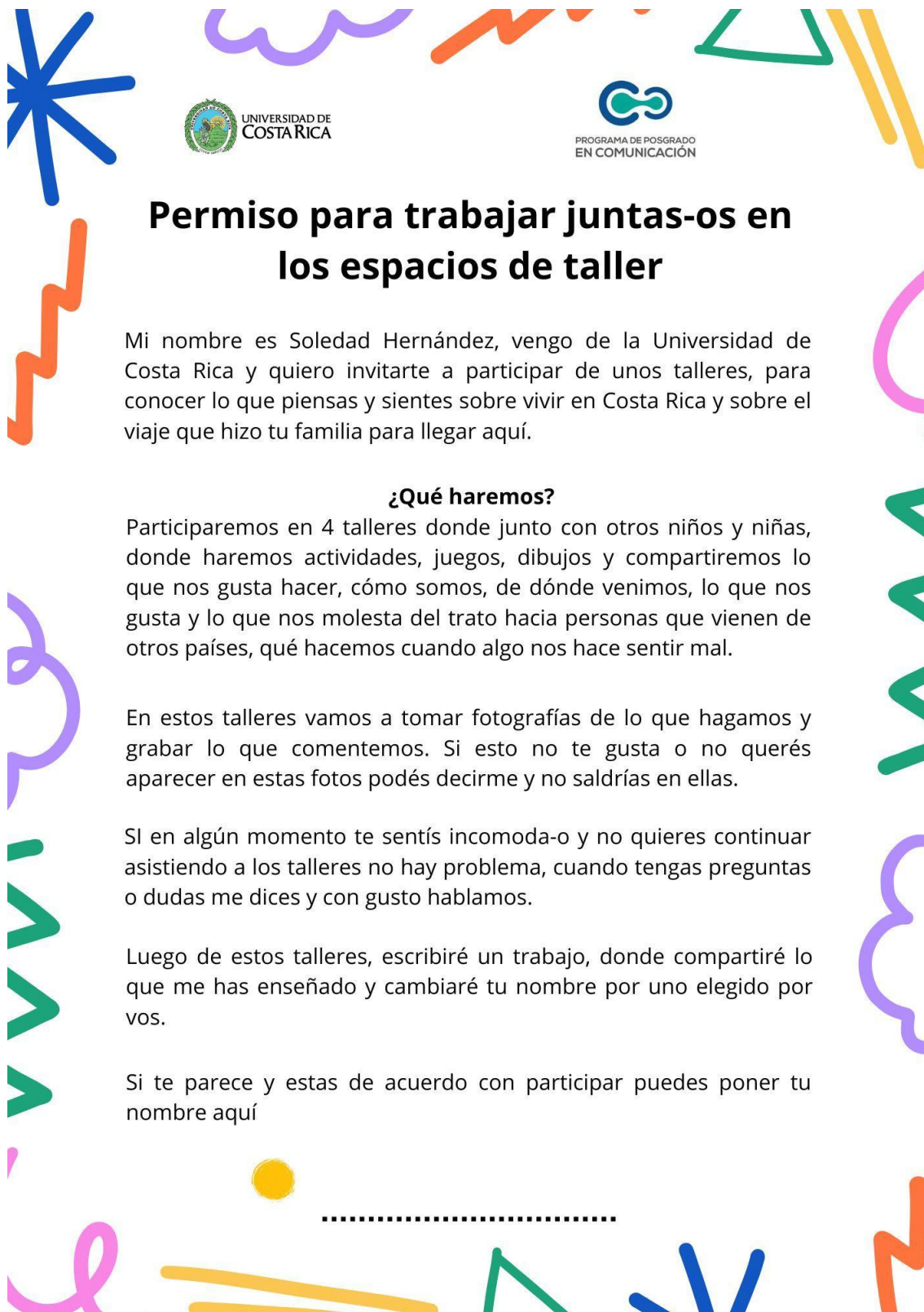
---



**Nombre de la persona participante firma fecha**

---



## Anexo 6. Permiso para trabajar juntas-os en los espacios de taller




 UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
 
 PROGRAMA DE POSGRADO EN COMUNICACIÓN

### Permiso para trabajar juntas-os en los espacios de taller

Mi nombre es Soledad Hernández, vengo de la Universidad de Costa Rica y quiero invitarte a participar de unos talleres, para conocer lo que piensas y sientes sobre vivir en Costa Rica y sobre el viaje que hizo tu familia para llegar aquí.

**¿Qué haremos?**

Participaremos en 4 talleres donde junto con otros niños y niñas, donde haremos actividades, juegos, dibujos y compartiremos lo que nos gusta hacer, cómo somos, de dónde venimos, lo que nos gusta y lo que nos molesta del trato hacia personas que vienen de otros países, qué hacemos cuando algo nos hace sentir mal.

En estos talleres vamos a tomar fotografías de lo que hagamos y grabar lo que comentemos. Si esto no te gusta o no querés aparecer en estas fotos podés decirme y no saldrías en ellas.

Si en algún momento te sentís incomoda-o y no quieres continuar asistiendo a los talleres no hay problema, cuando tengas preguntas o dudas me dices y con gusto hablamos.

Luego de estos talleres, escribiré un trabajo, donde compartiré lo que me has enseñado y cambiaré tu nombre por uno elegido por vos.

Si te parece y estas de acuerdo con participar puedes poner tu nombre aquí

.....

## Anexo 7. Entrevista personal educativo

### Datos generales

Nombre

Edad

Tiempo de laborar en la Escuela

Rol profesional

### Escuela y Sociedad

- ¿De cuántos estudiantes está conformada la comunidad educativa?
- ¿Cuál es el porcentaje de población migrante en la Escuela, y de qué procedencias y población binacional?
- En los años que tiene de laborar considera que se han presentado cambios con respecto a la cantidad de niños y niñas migrantes en la Escuela
- ¿Cómo considera que les estamos recibiendo, comprendiendo y acogiendo a la población migrante en el sistema educativo y a nivel general?
- ¿Considera que el Estado costarricense cumple con los derechos de la niñez migrante? Refiérase al respecto. ¿Desde la escuela se conoce o hay relación con otras instancias que apoyan a la población migrante?
- ¿Cuáles son las principales necesidades, dificultades y/o violaciones a los derechos humanos que ha podido percibir usted en los niños y las niñas migrantes y sus familias?

### Percepciones y Prácticas educativas e inclusión

- ¿Cómo sienten que percibe el personal docente esa nueva y compleja realidad?
- ¿Cuáles son los desafíos para los procesos de aprendizaje?
- ¿Considera que en la Escuela se realizan actividades e iniciativas que favorecen el diálogo intercultural? ¿Cómo cuáles? qué se podría sumar?
- ¿Conoce de experiencias de discriminación o xenofobia que se hayan presentado en la Escuela?
- ¿Cómo se abordan los conflictos relacionados con las diferencias culturales y de condición de nacionalidad entre el estudiantado?

- ¿Cuáles han sido los aciertos en el abordaje e inclusión de la población migrante en el centro educativo?
- ¿Cómo diría que es la relación con las familias de las y los niños migrantes?
- ¿Cómo considera que es la valoración de las familias y los niños y niñas de la escuela?
- ¿Cuáles considera que son los impactos a nivel afectivo emocional, conductual, social de los niños y niñas migrantes?
- Desde su experiencia profesional ¿qué recomienda para fortalecer la atención que se le está brindando a los derechos de los niños y las niñas migrantes? capacidades.

Algo más que quisiera agregar

**Anexo 8. Fotografías***Producciones de los talleres*