

# educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas

situación  
actual y  
desafíos



Organización de los  
Estados Americanos

# educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas

situación  
actual y  
desafíos



Organización de los  
Estados Americanos

# educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas : situación actual y desafíos.

ISBN 978-0-8270-5664-0

## ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

17<sup>TH</sup> Street & Constitution Ave, NW  
Washington, D.C., 20006, Estados Unidos de América  
www.oas.org

Todos los derechos reservados

Secretario General  
JOSÉ MIGUEL INSULZA

Secretario General Adjunto  
ALBERT R. RAMDIN

Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integral  
MAURICIO CORTES COSTA

Directora del Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura  
MARIE LEVENS

Directora de la Oficina de Educación y Cultura  
LENORE YAFFEE GARCÍA

Investigación y redacción del documento  
MARÍA CECILIA SLEIMAN

Corrección de estilo  
MARCELA GEMINIANI

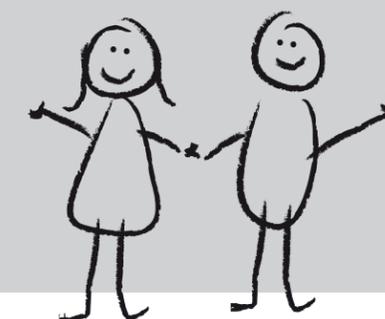
Diseño Gráfico  
CAROLINA LEYVA

Este proyecto fue posible gracias al aporte financiero de CIDA (Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional), y el apoyo de la OEA (Organización de los Estados Americanos). Las opiniones expresadas aquí pertenecen al autor y no necesariamente reflejan las de CIDA o la OEA.

La reproducción parcial o total de este documento sin previa autorización puede constituir una violación de la legislación aplicable. La Oficina de Educación y Cultura apoya la diseminación de este trabajo y normalmente otorgará permiso para su reproducción. Para solicitar permiso para fotocopiar o reimprimir cualquier parte de este trabajo, por favor envíe una solicitud escrita con la información completa a:

**Oficina de Educación y Cultura, Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral**

Organización de los Estados Americanos  
1889 F St., N.W.  
Washington, D.C. 20006, Estados Unidos de América  
Fax: 202-458-3167  
education@oas.org



# tabla de contenido

p11  
agradecimientos

p12  
presentación

p14  
introducción

p16  
mapeo de políticas públicas

18 / Metodología del mapeo

18 / Relevamiento bibliográfico

19 / Resultados generales de la encuesta

21 / Políticas y acciones para la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes

23 / Algunas conclusiones

p26  
estudios de caso

**p28** argentina

- 29/ Consideraciones sobre el trabajo de campo**
  - 34/ principales desafíos para la integración escolar
  - 36/ legislación y políticas marco
  - 38/ caracterización del estudio de caso: resultados de la investigación
    - 38/ Contexto de la migración
    - 40/ Relación con la comunidad actual
    - 41/ Relación con la comunidad de origen
- 42/ Visión de los docentes sobre la presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas**
- 43/ Desempeño escolar de los estudiantes**
- 45/ Estrategias en las escuelas**
  - 46/ Taller intercultural bilingüe castellano - quichua
  - 47/ Talleres a contraturno de cerámica, cocina, telar, huerta
  - 48/ Proyecto de libro sobre los orígenes; maestra bilingüe quichua
- 49/ consideraciones finales**

**p52** costa rica

- 53 / Consideraciones sobre el trabajo de campo**
- 54 / Inmigración en Costa Rica**
- 55 / Configuración del sistema educativo de Costa Rica**
- 56 / Legislación y políticas marco**
  - 56 / Legislación educativa general
  - 57 / Inclusión de inmigrantes en la escuela
- 58 / programas y estrategias que incluyen a estudiantes inmigrantes**
  - 58 / Programa Aula Abierta
  - 60 / Educación Intercultural
- 62 / Resultados del trabajo de campo**
  - 62 / Situación socioeconómica de los inmigrantes
  - 63 / Reunificación familiar
  - 65 / Visión de los docentes acerca de la presencia de inmigrantes en las aulas
    - 66 / Documentación e inscripción de estudiantes inmigrantes
    - 66 / Nivel académico de los estudiantes inmigrantes
  - 68 / Dificultades de los estudiantes
- 69 / Consideraciones finales**

**p72** antigua & barbuda

- 73 / Consideraciones sobre el trabajo de campo**
- 74 / Contexto socioeconómico en Antigua y Barbuda**
  - 75 / Los inmigrantes en este contexto
- 77 / El sistema educativo**
  - 78 / Presencia de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo
- 78 / Resultados del trabajo de campo**
  - 79 / Situación económica de los padres
  - 81 / Situación laboral de los padres e inscripción en el sistema escolar
  - 82 / Visión de los docentes
  - 83 / Desempeño escolar y dificultades de los estudiantes
- 85 / consideraciones finales**

**p88**

resultados del seminario-taller de cierre del proyecto

**p96**

bibliografía

- 97 / Bibliografía Mapeo citada en este informe**
- 98 / Bibliografía Argentina**
  - 99 / Legislación consultada
- 99 / Bibliografía Costa Rica**
  - 99 / Legislación y normativa consultada
- 100 / Bibliografía Antigua y Barbuda**
  - 100 / Legislación consultada
  - 101 / Páginas Web consultadas

NOTA DEL EDITOR

*En este informe, las palabras migrante - inmigrante o migración - inmigración, serán utilizadas como sinónimos y se referirán al migrante o a la migración internacional, salvo en el caso de que explicito lo contrario*

# agradecimientos

Este informe fue realizado por la Lic. María Cecilia Sleiman, quien coordinó el proyecto durante sus tres años de implementación, con contribuciones de Lenore Yaffee García, Directora; Juliana Bedoya Carmona, Especialista; Romina Kasman, Coordinadora del Programa Inter-Americano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, de la Oficina de Educación y Cultura, Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura; y Marcia Bebianno Simoes, Especialista del Departamento de Empleo y Desarrollo Social. Ambos Departamentos forman parte de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Asimismo, el trabajo no podría haber sido exitoso sin el apoyo del resto del equipo de la Oficina de Educación y Cultura, especialmente Jane Piazer, Mercy Kohlberg, Mónica de la Garza, Michaela Reich, Andrea Aranguren, María Paula Farfán, Gaby Fujimoto y Adriana Vilela.

Los Ministerios de Educación de los países de las Américas aportaron los datos fundamentales para la elaboración del mapeo y para el ajuste y desarrollo de las actividades posteriores. Los Ministerios de Educación de Antigua y Barbuda, Costa Rica y Argentina hicieron posible el gran trabajo de abrir las puertas de las escuelas e invitar a las familias de inmigrantes a participar de los estudios de caso. Además coordinaron los esfuerzos locales para el desarrollo e implementación del proyecto.

También agradecemos a estudiantes, docentes, directivos y familias que participaron del trabajo de campo, brindándonos sus opiniones y gran parte de su tiempo.

Igualmente es necesario reconocer el aporte de la Organización Internacional para las Migraciones y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, quienes apoyaron con sus recursos humanos en las diferentes etapas del proyecto.

La Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional destinó generosamente los fondos para que este proyecto fuera posible.

# presentación

El presente informe es una síntesis de los resultados del “Mapeo de Políticas y Programas de educación de niños, niñas y jóvenes migrantes (2009)” y de los estudios de caso realizados durante el año 2010 en el marco del proyecto “Educación de niños, niñas y jóvenes migrantes”, llevado adelante por la Oficina de Educación y Cultura de la OEA.

Este proyecto - que tuvo una duración de 3 años - se planteó como objetivos documentar, sistematizar y difundir las lecciones aprendidas de políticas, programas y prácticas orientadas a brindar experiencias educativas de calidad a niños y jóvenes migrantes. Los resultados esperados incluyen generar conciencia y capacidades en los ministerios de educación y organismos pertinentes de las Américas, acerca del desarrollo, implementación y evaluación de programas que mejoren las oportunidades y los resultados educativos de esta población.

El proyecto forma parte de un componente del Programa Interamericano para los Derechos Humanos de los migrantes y sus familias, adoptado a través de la resolución AG/RES. 2141 (XXXV-O/05) de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Se enmarca también dentro del Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, aprobado por los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la OEA en 2005. Estuvo financiado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), a través de una asignación presupuestaria de US\$ 200.000 para los tres años. La implementación estuvo a cargo de la Oficina de Educación y Cultura (OEC) del Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC) de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI) de la OEA. La Lic. M. Cecilia Sleiman, consultora de la OEC, fue quien llevó adelante y desarrolló los estudios aquí sintetizados.

El proyecto comprendió tres etapas principales.

## PRIMERA ETAPA (2009)

**Objetivos:** 1) documentar el tamaño y la naturaleza del fenómeno (situación de niños y jóvenes migrantes en los Estados Miembros); y 2) documentar y analizar políticas y programas educativos a nivel nacional.

Para desarrollar esta etapa, la Oficina de Educación y Cultura realizó una revisión bibliográfica sobre la temática, instrumentó una encuesta a los Ministerios de Educación de los Estados Miembros y preparó un informe analítico sobre políticas públicas de educación para niños y jóvenes migrantes. También se publicó un boletín en línea sobre la temática. Ambos documentos están disponibles en <http://www.educadem.oas.org>

## SEGUNDA ETAPA (2010)

**Objetivo:** conocer experiencias, necesidades y desafíos de comunidades inmigrantes de las Américas con respecto al tema de educación de sus niños, niñas y jóvenes.

Durante esta etapa se seleccionaron y desarrollaron tres estudios de caso en Argentina, Costa Rica y Antigua y Barbuda.

## TERCERA ETAPA (2011)

**Objetivo:** que los Estados miembros compartan las lecciones aprendidas y los desafíos pendientes de las políticas y programas educativos para niños y jóvenes migrantes en el hemisferio.

Para ello, se organizó un seminario/taller donde expertos en la temática identificaron y discutieron desafíos y recomendaciones para las políticas públicas de educación para la población objetivo del proyecto.

Esperamos que las recomendaciones formuladas en el marco de este proyecto puedan ser consideradas en los foros interamericanos y que llamen la atención de los formuladores de políticas y otros interesados acerca de la necesidad de desarrollar e implementar políticas en esta área. La OEC ha buscado asegurar que este proyecto tenga en cuenta los avances en el campo realizados por los Estados miembros, así como por otras organizaciones internacionales y de la sociedad civil.

El proyecto se ha llevado a cabo con la cooperación de todos los Estados Miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA).

El presente reporte es el producto final de este proyecto.

# Introducción

A lo largo de la historia, diversos motivos han provocado grandes migraciones: la necesidad de poblar regiones, de trabajar, de huir de la pobreza, de las guerras, de la discriminación, de la persecución política y religiosa, entre otras. Si bien durante la época colonial también se registraron migraciones desde Europa, se calcula que, durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, ingresaron al continente americano cerca de 58 millones de europeos. Estados Unidos ha sido el mayor receptor de inmigrantes: entre 1815 y 1860 llegaron 5 millones de europeos a ese país, y entre 1860 y 1920 otros 27 millones más. Entre 1850 y 1950, llegaron a Canadá 10 millones de europeos; a Argentina aproximadamente 6 millones y medio; a Brasil 5 millones y al Caribe otros 2 millones de europeos. También fueron países receptores -aunque no en gran proporción- Uruguay, Chile y Venezuela.

El encuentro de diferentes culturas y comunidades no siempre facilitó la convivencia en el mismo espacio nacional. La educación fue una de las herramientas que consideraron los incipientes e inestables gobiernos para poder integrar y armonizar las poblaciones, a la vez que orientarlas hacia un proyecto de país y de nación.

Durante las últimas décadas, también se han registrado importantes movimientos migratorios en la Región. De acuerdo a datos de las Tendencias de la Población Migrante Internacional (UNPD, 2008) se estiman cerca de 214 millones de migrantes internacionales para 2010, lo que significa un 10% más que en 2005, y un 20% más que una década atrás. Específicamente, las cifras estimadas para 2010 son de 50.042.000 inmigrantes en Norteamérica, y 7.480.000 en América Latina y el Caribe.

La búsqueda de una mejor situación económica es una de las grandes causas de la migración a nivel mundial y en particular en América Latina y el Caribe. La pobreza, la desigualdad, las condiciones laborales, sanitarias y de vivienda presentes en los países de origen, son factores de peso a la hora de emigrar hacia países donde el nivel de infraestructura y desarrollo es más alto. Otros motivos han sido los regímenes autoritarios del siglo pasado, así como también los conflictos políticos. Por ejemplo, debido a la Guerra Civil en El Salvador entre 1970 y 1980, centenares de miles de salvadoreños han emigrado de su país. La gran mayoría se ha radicado en los Estados Unidos, y el Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador calcula que para 2006, el 94% de los emigrados salvadoreños residían en el país del norte.

Un caso muy importante de migración generada por un conflicto interno en el continente es el de los desplazados por la violencia en Colombia. Para fines de 2008, de acuerdo a un informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, el gobierno colombiano tenía registrados más de 2,8 millones de desplazados internos y algunas organizaciones no gubernamentales (ONG), como por ejemplo la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), consideran que la cifra real de desplazados por el

conflicto armado interno desde mediados de los años 80 supera los 4 millones de personas. Las personas que se desplazan por los conflictos no sólo lo hacen al interior del mismo país, sino que también buscan refugio y asilo en la comunidad internacional.

En Estados Unidos vive una gran cantidad de población migrante; de acuerdo a la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), hacia 2005 un número aproximado a los 38,3 millones de habitantes de ese país nacieron en el extranjero -de un total de 44,5 millones de migrantes del hemisferio norte, y de 51,1 millones en todo el continente americano. También se registran altas tasas de migración entre países limítrofes, ya sea en busca de mejores condiciones laborales, o por demandas de trabajo específicas, tales como trabajos rurales. En el caso de los países latinoamericanos y caribeños, muchos empezaron a dejar de ser países receptores de migrantes para pasar a ser también países de tránsito, así como países en los cuales parte de su población comenzó a emigrar, sobre todo hacia destinos como Estados Unidos, Canadá y Europa.

La crisis mundial desatada en 2008 ha instalado el tema de la migración en el centro de las agendas de muchos de los países de la Región, sobre todo enfocada en el tema económico y el impacto en las remesas. Un informe de CEPAL de diciembre de 2009, señala entre sus hipótesis que “en situaciones de retracción económica e incertidumbre general, los trabajadores migrantes ven más erosionados sus derechos, tornándose una población altamente vulnerable que plantea nuevos riesgos y desafíos en relación con la histórica aspiración de la defensa y promoción de sus derechos humanos” (CEPAL, 2009; 5). El estudio de las migraciones contemporáneas en general ha permitido vislumbrar nuevas problemáticas, que incluyen discriminación, exclusión y desigualdad, tanto por nacionalidad, clase, género, idioma o etnia, entre otras. Éstas, sumadas a las tendencias migratorias mencionadas anteriormente y junto a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas, plantean nuevos desafíos a las políticas públicas educativas en relación a los niños y jóvenes migrantes.

Es importante que las políticas se orienten a hacer frente a la diversidad étnica y cultural, a la desigualdad social, y a la preservación de los derechos de los migrantes en instituciones educativas de composición cada vez más diversas. El desafío para las políticas públicas implica poder integrar en un estado plural y democrático a las distintas poblaciones que habitan en su territorio, habilitando el juego democrático, generando nuevos espacios de diálogo y de convivencia en la sociedad.

Sabemos que la educación es un derecho humano universal. Todos los niños, más allá de su estatus legal, deben tener acceso a una educación de calidad. Una educación de calidad es una herramienta que permite a niños y jóvenes desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y valores que contribuyen a la posibilidad de llevar adelante vidas saludables, felices y productivas. A través de la educación, particularmente cuando se realiza en ámbitos escolares inclusivos, los niños y jóvenes migrantes pueden aprender a ser miembros responsables y activos en sus comunidades.

# mapeo de políticas públicas



En este capítulo se sintetizarán los resultados del Mapeo de Políticas Públicas y Programas de Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes. El trabajo realizado para este mapeo consistió en un relevamiento bibliográfico sobre la temática en la Región, y en una compilación de las respuestas que los Ministerios de Educación brindaron sobre una encuesta realizada en el año 2009<sup>1</sup>.

Para realizar el instrumento principal del mapeo -que fue la encuesta- se tomó en cuenta la definición de política pública de Mény y Thoenig (1992). De acuerdo a estos autores, una política pública “se presenta como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico: la seguridad, la salud, los trabajadores inmigrantes, la ciudad de París, la Comunidad Europea, el Océano Pacífico, etc.” Las políticas públicas -es decir, implementadas desde el Estado a través de sus burocracias e instituciones que deben garantizar la vigencia del estado democrático de derecho- traducen las leyes y los derechos en acciones concretas que tienden a mejorar el bienestar de los ciudadanos.

1. El mapeo completo está disponible en la página web del Programa Inter-Americano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, [www.educadem.oas.org](http://www.educadem.oas.org)

El grado de desarrollo de la institucionalidad de la política pública implica diversos elementos, tales como:

- ★ existencia de legislación y de presupuestos asignados (derechos)
- ★ forma en que se ejerce la autoridad y se toman las decisiones políticas (poder)
- ★ burocracias que finalmente viabilizan la implementación de las políticas públicas (intervención estatal)

Para el caso de la migración, además de estos, hay otros factores que influyen en la existencia o no de políticas públicas: la cantidad de personas que inmigran o emigran del país; la producción académica alrededor del tema; y el nivel de desarrollo del país.

## metodología del mapeo

El informe fue realizado con una metodología cualitativa, a partir de fuentes secundarias de información y de la aplicación de una encuesta destinada a los Ministerios de Educación de los 34 países miembros de la OEA. En un primer momento, se realizó una revisión bibliográfica sobre la literatura en la temática, y luego un análisis de la información recibida por parte de los ministerios. Ésta fue luego complementada con datos encontrados en sus publicaciones e informes, los que no fueron reflejados en las respuestas a la encuesta.

Con el objetivo de invitar a participar a los ministerios en el proyecto, a fines de febrero de 2009 se presentó el proyecto en la reunión de Autoridades y Comité Ejecutivo de la Comisión Interamericana de Educación (CIE), y se solicitó su involucramiento. En abril se enviaron cartas de invitación para participar en el mapeo a las autoridades y miembros de la CIE. Se les solicitó en la oportunidad que facilitaran el dato de una persona de contacto que pudiera ser referente sobre el tema y completara una encuesta, que fue luego la base de información para este estudio. Estas personas fueron en general funcionarios de las áreas de relaciones internacionales de los ministerios.

Durante mayo de 2009 se realizó un seguimiento telefónico, pero ante las escasas respuestas se intentó una nueva estrategia: enviar la invitación para participar junto con la encuesta a los Ministros de Educación a través de las misiones permanentes de la OEA y de las oficinas de la OEA en los países.

Hasta fines de junio de 2009, 23 países contestaron, más una provincia canadiense. En mayo de 2010, Antigua y Barbuda entregó su encuesta completa, sumando así una respuesta total de 24 países<sup>2</sup>.

## relevamiento bibliográfico<sup>3</sup>

Luego de revisar tanto la producción académica y la literatura especializada como informes de gobiernos, sociedad civil y organismos internacionales, se pudo observar que la literatura actual y las políticas públicas sobre la temática de educación de niños,

2. Los países que respondieron a la encuesta son: Argentina, Paraguay, Brasil, Guyana, Suriname, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Guatemala, México, Estados Unidos, Canadá, Trinidad y Tobago, Barbados, San Vicente y las Grenadinas, Dominica, Antigua y Barbuda, y San Kitts y Nevis.

3. Para mayor información, dirigirse al informe completo del "Mapeo..." mencionado

niñas y jóvenes migrantes presentan un particular fenómeno de dispersión temática y de concentración geográfica.

*Dispersión temática*, en tanto "educación para niños y jóvenes migrantes" no logra aún constituirse como un campo en sí mismo. Según Pierre Bourdieu, un campo es "un universo en el que se incluyen los agentes e instituciones que producen y reproducen el arte, la literatura o la ciencia." (Bourdieu, 1997; 74:75) Como se verá tanto en las políticas como en la literatura al respecto, al no estar constituido como un campo específico, la educación para niños y jóvenes migrantes carece también de metodologías de abordaje específico. Esto tiene implicancias tanto en el estudio del tema como en el ámbito de la formulación de políticas, las que específicamente son escasas donde el campo está definido. Por lo general, las políticas de educación para niños y jóvenes migrantes son tributarias de otras políticas de educación, habitualmente compensatorias. La educación para niños y jóvenes migrantes se encuentra muchas veces incluida en políticas públicas sobre diversidad o sobre minorías en general, equiparada por ejemplo a las poblaciones originarias dentro de determinado territorio. Los niños y jóvenes migrantes muchas veces son atendidos por programas de educación intercultural, enseñanza de segundos idiomas, etc. En este punto, se considera que el desarrollo científico puede contribuir a la formulación de políticas públicas y ayudar al proceso de toma de decisiones.

En cuanto a la producción académica, trabajos que sí están orientados hacia niños y jóvenes migrantes se enfocan más en el tráfico, la explotación, la reunificación familiar o en la integración como algo más general, donde entra la educación como tema. De todas formas, se han registrado estudios etnográficos de caso y comparativos, así como propuestas curriculares para implementar en las escuelas específicas para estudiantes migrantes.

El término *concentración geográfica* se refiere a que tanto la mayoría de las acciones, programas y políticas – así como los estudios hallados – se encuentran en el hemisferio norte, incluyendo Canadá y México, pero sobre todo en los Estados Unidos. En cuanto a la producción académica, no sólo hay más cantidad, sino también más sistematización a la hora de crear y mantener archivos de congresos, conferencias, reportes gubernamentales y artículos publicados. En cambio, en países latinoamericanos, la temática no está aún ampliamente desarrollada, y no se cuenta con buenos registros que logren sistematizar la producción sobre el tema.

En cuanto a las acciones destinadas a la educación de niños y jóvenes migrantes, si bien existen programas a lo largo del continente, es en Estados Unidos, México y Canadá donde se puede encontrar una mayor sistematización y direccionalidad de estos. Se debe considerar que tanto regiones, países, como zonas fronterizas cuentan cada uno con su especificidad y es interesante poder dar cuenta de los diferentes contextos.

## resultados generales de la encuesta

- ★ Nueve de los países que contestaron la encuesta informaron que no tienen ninguna política, ni acción, ni programa que atienda niños y jóvenes migrantes. Estos países son Antigua y Barbuda, Brasil, Dominica, Honduras, Paraguay, Perú, San Kitts y Nevis, San Vicente y las Grenadinas, y Suriname. Tampoco cuentan con un instrumento de medición para saber cuántos niños y jóvenes migrantes residen en el territorio.

## políticas y acciones para la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes

Existen distintos aspectos a través de los cuales es posible vislumbrar los acuerdos sociales y políticos que sustentan las políticas públicas, y distintos planos en los que se materializa la movilización de recursos por parte de los actores sociales interesados y/o representados en la política pública: los cambios de las instituciones a lo largo de la historia, el modo de construcción de los mecanismos y procedimientos, y el plano presupuestario son algunos de ellos.

A continuación, se sintetizan los aspectos mencionados en el informe completo del “Mapeo...” sobre las políticas y sobre los programas referidos por los Ministerios de Educación del continente.

### A. Reflexiones sobre la institucionalidad política de la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes

- ★ En muchas de las encuestas, la legislación referida no menciona ni aborda el tema de la educación para niños y jóvenes migrantes. Esto refleja que, si bien las poblaciones a las que se dirige este estudio están contempladas dentro de las políticas educativas, no abundan políticas públicas definidas especialmente a estos jóvenes. La atención educativa de los niños, niñas y jóvenes migrantes, generalmente es subsidiaria de otras políticas compensatorias de educación.
- ★ En Argentina, la Ley de Migraciones y la Ley de Educación vigentes establecen que los niños y jóvenes inmigrantes, más allá de su status legal, tienen los mismos derechos a la educación que los alumnos nacionales. Una vez inscriptos estos estudiantes en el sistema educativo, pasan a ser beneficiarios de políticas públicas que los incluyen pero no son exclusivas para inmigrantes, tales como la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.
- ★ En el caso de Estados Unidos, se puede identificar que se cuenta con una política pública ampliamente desarrollada, plasmada en la Ley de Educación, con directivas claras de presupuesto y objetivos generales para las poblaciones migrantes<sup>4</sup>, así como también para los inmigrantes, mayormente en los programas de enseñanza de inglés como segunda lengua. Cabe destacar la Ley *No child left behind* y las escuelas que funcionan bajo el régimen del *Título III*.
- ★ En el caso de México, también existe una legislación asociada a programas que van a tener impacto en poblaciones jornaleras migrantes – como el Programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRO-NIM); Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)– así como también para los mexicanos que residen en el exterior.

4. La política de educación para migrantes no tiene como población objetivo a los estudiantes extranjeros o inmigrantes, sino que atiende a personas que migran regularmente dentro del territorio estadounidense. Según las definiciones del Título I de la Ley de Educación Elemental y Secundaria.

- ★ Algunos países contestaron que no tienen política pero sí acciones que incluyen las poblaciones beneficiadas en este estudio (Barbados, Canadá, Costa Rica, El Salvador, Guyana, Guatemala y Panamá). Algunas de estas acciones son programas que benefician también a otro tipo de poblaciones vulnerables (indígenas, niños que han abandonado los estudios o que tienen riesgo de hacerlo, personas con discapacidad, etc.)
- ★ Otros siete países contestaron que sí desarrollan una política de educación para niños y jóvenes migrantes: Argentina, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, México, Trinidad y Tobago, y Venezuela. Algunas de las políticas mencionadas por estos países no cuentan con una ley o una resolución específica, o con instituciones, o con un presupuesto específico designado. Se acercan más bien a aquellos países que cuentan únicamente con programas, o con leyes que no están asociadas a programas específicos.
- ★ Estados Unidos es el país que cuenta con una política de educación para migrantes más ampliamente desarrollada.
- ★ En algunos casos, se ha encontrado información relevante a partir de fuentes secundarias que ha ayudado a completar la encuesta que han contestado los países.
- ★ Cabe observar que, como es de esperarse, las medidas reflejan las situaciones, contextos y características propias de cada país. Por ejemplo, en el caso de Colombia, no desarrollan políticas y programas orientados a niños, niñas y jóvenes migrantes, sino que las acciones atienden a poblaciones desplazadas por la violencia, las pueden a su vez ser migrantes y ser incluidas en los programas de atención.

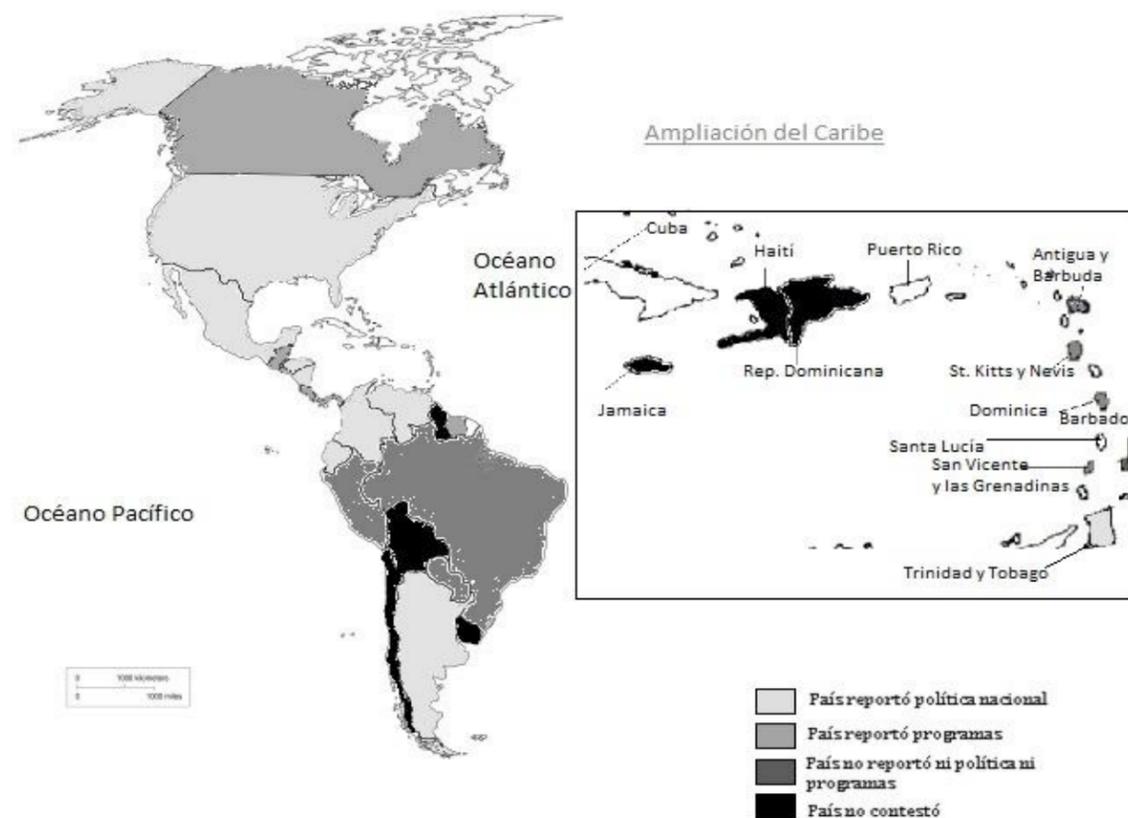


Figura 1. Mapa de Políticas de Educación para Niños y Jóvenes migrantes

- ★ En varios de los países, no se especifica un presupuesto destinado especialmente a las acciones educativas para niños y jóvenes migrantes; tampoco dan cuenta de instituciones asociadas a la implementación de políticas públicas que se hagan responsables de la temática.

## B. Reflexiones sobre los programas para educación de niños, niñas y jóvenes migrantes

- ★ Existe una gran diversidad y variedad de programas y proyectos dirigidos a la educación de niños y jóvenes migrantes. Entre ellos, programas orientados a mejorar las condiciones de vida dado el contexto de pobreza en que muchos viven; programas de bilingüismo o de enseñanza de una nueva lengua; y programas enfocados al involucramiento de las familias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. También hay iniciativas más formales o burocráticas, como programas para obtener permisos para estudiar (Trinidad y Tobago), o exámenes para que los alumnos puedan estudiar en el nivel que les corresponde (Guyana).
- ★ Dada la frecuente interrelación entre migración, pobreza y marginalidad, muchas veces estos programas y proyectos no apuntan únicamente a las necesidades de la educación para migrantes, sino que incluyen tanto otras problemáticas (erradicación del trabajo infantil, enseñanza de un segundo idioma), como otras poblaciones (alumnos indígenas, refugiados, excluidos). Estas poblaciones pueden tener la característica de, además de indígenas, ser migrantes o vivir en zonas fronterizas. Por ejemplo, los programas de educación bilingüe o intercultural en América Latina están más estrechamente relacionados con las poblaciones indígenas y su incorporación y permanencia en los sistemas educativos.
- ★ Si bien era una pregunta explícita, en muy pocos casos se describieron las actividades que se realizan en cada uno de los programas. Sería interesante poder contar con mayor información sobre las actividades concretas dirigidas a la educación para niños y jóvenes migrantes.
- ★ Se mencionan escasos programas de formación docente para atender la especificidad de la temática. En Argentina, por ejemplo, el programa de escuelas de frontera contempla formación docente para poder enseñar en escuelas de dos países diferentes. Particularmente, se profundiza la temática docente para poder dar clases en ámbitos culturales donde se hablan distintos idiomas.
- ★ México y Estados Unidos son los dos países que tienen mayor cantidad y especificidad de programas. La problemática compartida por los migrantes mexicanos en Estados Unidos ha desarrollado ampliamente la cooperación bilateral entre ambos países como una estrategia para poder abordarla de manera integral. Existe un gran abanico de programas y de incentivos para mejorar la educación de los niños y jóvenes migrantes, procurando facilitar trámites, acceso, proponiéndose metas alcanzables y analizando las necesidades con las que se enfrenta este grupo en particular. Si bien algunas de las problemáticas y temas que corresponden a los mexicanos en Estados Unidos también son trasladables a otros grupos de hispanos y de inmigrantes en este país, la frontera norte mexicana y los estados del sur de Estados Unidos requieren programas específicos para que los mexicanos puedan garantizar su educación y formación.

- ★ México ha remitido un breve análisis sobre sus programas en un momento posterior a la encuesta. Han generado avances sobre políticas y acciones educativas para la población migrante, aunque aún los desafíos son grandes, sobre todo con respecto al tema de juventud, tal como explicitan en el documento enviado: “Entre ellas (las políticas) destacan programas como la boleta única y modular, los planes y programas modulares adecuados al calendario de movilidad de esta población, o la base de datos que se emplea para que en las diferentes escuelas se pueda dar seguimiento a los estudiantes. Sin embargo, este trabajo se ha orientado fundamentalmente al nivel de educación básica, y los jóvenes migrantes han sido poco atendidos hasta ahora.”
- ★ El tema de la frontera también aparece en los programas que se establecen a partir de los desplazados por el conflicto armado en Colombia. Tanto Ecuador como Venezuela reciben población colombiana que vive en calidad de refugiados o de inmigrantes en sus territorios. Si bien el acceso a la educación está garantizado, existen problemáticas específicas que no habilitan tan fácilmente la educación para estos grupos, como la necesidad de que los niños y jóvenes trabajen, o la falta de recursos materiales para enviar a los niños al colegio.

## algunas conclusiones

Las encuestas analizadas permiten visualizar situaciones que son particulares de la problemática presentada en este documento, tales como:

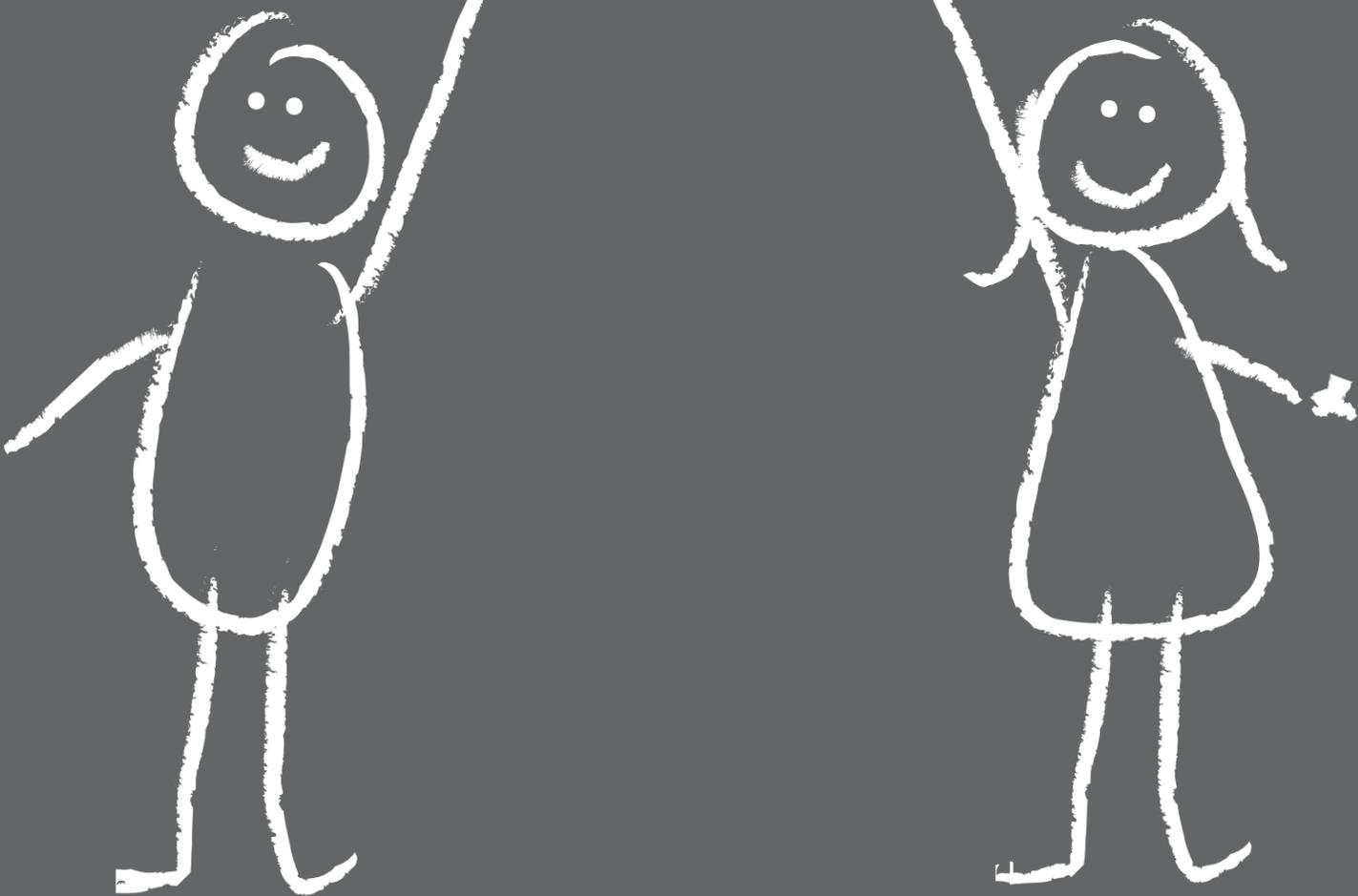
- ★ La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar en políticas públicas. Entre ellas, la cuestión del idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos.
- ★ Estos problemas se ven agravados en las poblaciones de bajos recursos o en situación de pobreza y marginalidad, donde también influyen la dificultad en el acceso a la escuela, ya sea por trabas burocráticas de documentación o por motivos particulares de los estudiantes; o el hecho de que no asisten a la escuela porque tienen que trabajar. Esto acarrea una menor permanencia en la escuela y logros académicos más bajos que los del promedio nacional. No se puede concluir que necesariamente los niños y jóvenes migrantes tienen mayores problemas en el acceso, permanencia y logros educativos, pero dado que el fenómeno migratorio muchas veces está vinculado a situaciones de marginalidad y pobreza, estos tres puntos son clave para la atención de estas poblaciones.
- ★ La falta de datos certeros y actualizados sobre migrantes, junto con el hecho de que muchos de los países no contestaron la encuesta y que nueve países de los que contestaron informaron que no cuentan con una política pública, sugiere que el tema de la educación de niños y jóvenes migrantes no es de alta prioridad en la agenda pública de la Región. Si bien algunos países sí lo han tomado e incorporado en su política pública, a nivel hemisférico los desafíos son todavía muy grandes.
- ★ Los logros de los programas específicos pueden resumirse principalmente en acciones de cooperación internacional, de intercambio de metodologías y de

información sobre los estudiantes, en particular entre los países que comparten frontera, como Bolivia y Argentina, Estados Unidos y México, Colombia, Venezuela y Ecuador. Los programas han tenido distintos niveles de resultados en la inclusión de poblaciones que están por fuera de los sistemas educativos, procurando atender las necesidades específicas que los estudiantes tienen al migrar, como por ejemplo la validación de títulos y la equivalencia de estudios.

- ★ Una de las dificultades más mencionadas es la de poder dimensionar y contabilizar la población de estudiantes inmigrantes en los distintos países, para así poder definir mejor los programas y políticas. Esta problemática se agrava cuando los inmigrantes también se desplazan dentro del país, ya sea por trabajo de los padres o de ellos mismos, o por conflictos internos. La mayoría de los censos de población recogen información sobre la población extranjera en el territorio, pero sin embargo esto tiene algunos problemas: los datos son medidos cada 10 años, y dada la alta rotación de la inmigración y su rápido crecimiento, muchas veces quedan obsoletos; los censos no alcanzan a medir la inmigración ilegal, que es el grupo más vulnerable al interior de esta población, porque estas personas no siempre están dispuestas a responder a las preguntas censales o de encuestas de hogares por temor a ser deportados; las preguntas y los cortes en el tema de educación no siempre distinguen la población inmigrante; muchas veces, los datos que se obtienen de los censos no son comparables entre los países, por ejemplo los cortes de edad no siempre son los mismos.
- ★ Otra de las dificultades detectadas es la falta de presupuesto específico para el desarrollo de los programas. En muchas de las encuestas no ha sido clara la respuesta del financiamiento, y esto sugiere que los programas pueden llegar a depender de la voluntad política de los funcionarios, en lugar de tener un presupuesto con el que se pueda contar año a año y sobre el que además puedan rendirse cuentas y medir resultados. La volatilidad de los presupuestos no sólo tiene influencia en la implementación del programa, sino también en su evaluación y su adecuación para años futuros.
- ★ El tratamiento de la problemática de niños y jóvenes migrantes va más allá de la escuela para la mayoría de los países; implica también otras políticas sociales, como por ejemplo acceso a la vivienda y a la salud. En el particular caso de las personas desplazadas por conflictos violentos, tal como sucede en Colombia, los campamentos de refugiados son situaciones provisionales a un problema mayor de acceso a la vivienda. La situación de precariedad que viven muchos inmigrantes y refugiados, implica pensar en un abordaje integral de la política pública, que contemple políticas generales de integración y que incluya otros servicios sociales además de la educación.
- ★ La temática de la formación docente también es muy importante en el nivel de las escuelas. Los docentes muchas veces no reciben formación y capacitación específica para abordar aulas con estudiantes de diferentes procedencias. El incremento de niños y jóvenes migrantes en las escuelas representa también un desafío para los docentes que deben aprender a enseñar en estos nuevos

contextos. También es elemental que el espacio del aula sea propicio para el intercambio y el diálogo entre los estudiantes y de estos con el docente, y que el currículo escolar contemple las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos. Un currículo que pueda superar una visión histórica de la cultura y que permita un diálogo intercultural entre los distintos participantes del proceso educativo, será muy beneficioso para la integración y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes migrantes.

# estudios de caso



En este capítulo se presentan los resultados de la segunda etapa del proyecto, que consistió en el desarrollo de tres pequeños estudios de caso en Argentina, Costa Rica y Antigua y Barbuda. De acuerdo al diseño del proyecto, los estudios de caso estaban orientados a analizar políticas y programas exitosos de educación para inmigrantes en las Américas. Sin embargo, a la luz de los resultados del mapeo, se consideró pertinente observar cuál era el estado de situación actual de las políticas y cómo los estudiantes provenientes de otros países, junto con sus familias, diseñaban estrategias para acceder y permanecer en el sistema educativo.

En el “Mapeo...” se observó que, a pesar del aumento de la población migrante en los países del continente y con el esperable aumento de la diversidad de nacionalidades y culturas en las aulas de las escuelas, este fenómeno no ha sido correspondido ampliamente, con un consiguiente interés de la política pública en materia educativa en la mayoría de los países. En este sentido, se plantearon los estudios de caso con la hipótesis de que existe una demanda potencial de parte de las familias y de la comunidad educativa que trabaja con migrantes, de contar con programas y políticas específicos que atiendan la situación de la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes.

Entre las principales preguntas de la investigación, se tuvo en cuenta:

- ★ Condiciones socio económicas de vida de la comunidad
- ★ Experiencias de los estudiantes en las escuelas del país de acogida
- ★ Dificultades (legales, políticas, económicas, culturales) para ingresar, permanecer y finalizar los estudios
- ★ Estrategias para resolver los retos y dificultades
- ★ Relación entre las familias y la escuela
- ★ Existencia de organizaciones que apoyen a las comunidades

Se consideraron de manera preliminar los siguientes criterios para la elección de los casos:

- ★ Presencia de población inmigrante en el país, es decir, tomar comunidades en países receptores de inmigrantes
- ★ Presencia de niños, niñas y jóvenes inmigrantes en edad escolar
- ★ Concentración de la población migrante en una o más comunidades. Acotar el estudio a una pequeña área geográfica en cada caso.
- ★ Diversidad regional. Seleccionar los casos en distintas regiones del continente americano.

Luego de conversaciones y negociaciones con algunos Ministerios de Educación, finalmente se seleccionaron y llevaron a cabo los tres estudios de caso en los países recién mencionados: Argentina, Costa Rica, y Antigua y Barbuda.<sup>1</sup> Presentamos los informes de cada uno, en el orden cronológico en que fue desarrollado el trabajo de campo.

1. Estados Unidos también estaba entre los países seleccionados, pero finalmente no fue posible concretar el trabajo de campo dentro del proyecto.

# argentina



## Consideraciones sobre el trabajo de campo

En Argentina, el trabajo de campo incluyó visitas a cuatro escuelas: tres en Provincia de Buenos Aires (una en la localidad de Villa Celina, Partido de la Matanza -donde se realizó una visita a la escuela primaria y a la secundaria; otra en La Capilla, Partido de Florencio Varela; y otra en Ostende, Partido de Pinamar); y una en Ciudad de Buenos Aires (barrio de Retiro). Cabe aclarar que gran parte de la población que asiste a las escuelas visitadas vive en situación de pobreza, de modo que los análisis aquí presentados deberán ser leídos teniendo esto en consideración.

La oficina de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, Modalidad EIB) fue una pieza clave para el acceso a las escuelas y la organización del trabajo de campo. Ellos seleccionaron las zonas y las

escuelas que forman parte del estudio, a la vez que hicieron de contacto con las autoridades locales. Asimismo, habilitaron los canales de diálogo con docentes y directivos, que a su vez facilitaron el ingreso a las aulas para realizar las encuestas y entrevistas con los estudiantes, así como también citaron a los padres de los estudiantes para poder entrevistarlos.

La mayor dificultad fue concertar entrevistas con los padres, dado que en la mayoría de los casos estaban trabajando o no contaban con el tiempo para poder acercarse hasta la escuela.

También se observaron algunos contratiempos en las escuelas, que en su mayoría pudieron ser superados:

- ★ **Infraestructura escolar:** corte de servicio de gas y de electricidad en una de las escuelas, que llevó a la suspensión de clases. Sin embargo, el equipo docente pidió a los estudiantes que eran inmigrantes o hijos de inmigrantes que por favor se quedaran en la escuela para participar de la investigación. Asimismo, convocaron a un padre y a una madre para que pudieran ser entrevistados. Un equipo de directivos y docentes se quedó también en la escuela para participar del grupo focal.
- ★ **Logística:** para la visita a la escuela de Pinamar, el equipo de la Modalidad EIB no logró enviar a ningún representante por problemas administrativos. Además, si bien el cronograma se había pautado dos semanas antes, en el colegio se enteraron con muy poca anticipación que la visita iba a ser el lunes siguiente, lo que provocó que no pudieran organizarse con tiempo suficiente. Cabe destacar que el Ministerio de Educación había coordinado la visita con la jefa distrital de inspectores, pero no se pudo avisar con suficiente tiempo a la escuela. Tanto la directora como la vicedirectora ya tenían otros compromisos por la mañana y no pudieron estar en el grupo focal. De todas formas, asistieron al grupo focal la inspectora y la jefa distrital de inspectores.
  - ★ En la escuela de La Matanza, tanto en la primaria como en la secundaria hubo varias ausencias de docentes. No había suficientes docentes suplentes, y las directoras debieron estar al frente de las clases. Las entrevistas con ellas tuvieron varias interrupciones porque debían atender a los estudiantes al mismo tiempo que respondían las preguntas.
- ★ **Condiciones climáticas:** un factor que hizo complejo el trabajo de campo en Pinamar fue la lluvia. Dado que había llovido durante el fin de semana y las calles son de arena o de tierra, muchos estudiantes estuvieron ausentes.

Junto con una participante de un centro comunitario que ahí funcionaba, también se visitó un barrio cercano a la escuela de La Matanza, donde se entrevistó a una familia proveniente de Bolivia (hija y sus dos padres). El barrio es un lugar de muy bajos recursos y de escasa infraestructura: las tierras sobre las que se asienta no están reconocidas por el catastro municipal, de modo que no hay trazado de calles, no hay alumbrado ni red de agua. El centro comunitario también es muy precario, de chapa, sin puertas ni ventanas.

En total, durante el relevamiento de campo en Argentina - realizado en agosto de 2010 -se realizaron 92 encuestas y 19 entrevistas a estudiantes, seis entrevistas y encuestas a padres, dos grupos focales con docentes y directivos, cuatro entrevistas a directivos y tres entrevistas a docentes. Conjuntamente, se relevaron documentos de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación de la Nación, área encargada de coordinar y llevar adelante la educación intercultural bilingüe. Asimismo, se registraron algunas imágenes de las escuelas.

## inmigración limítrofe en Argentina

En la República Argentina, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Viviendas 2001,<sup>1</sup> residían cerca de 250.000 bolivianos en el país, y la mayoría se encontraba concentrada en el área metropolitana de Buenos Aires. Este número, sin embargo, difiere con los datos proporcionados por la Embajada de Bolivia en Argentina<sup>2</sup>, quienes calculan que 1.500.000 bolivianos son residentes en el país, es decir, 3,75% de la población total a la luz de los resultados preliminares arrojados por el Censo 2010<sup>3</sup>.

Según los datos del mismo censo, la población paraguaya, por su parte, es la primera presencia migratoria residente en el país, superando las 320.000 personas. Muchos de ellos ingresaron a lo largo del siglo XX, debido fundamentalmente a motivos económicos. Al igual que en el caso anterior, los datos suministrados por la Embajada de Paraguay<sup>4</sup> en Argentina difieren con los del censo, e indican que actualmente cerca de 1 millón de paraguayos viven en este país, y más del 80% reside en el área metropolitana de Buenos Aires (PNUD, 2009). Esta situación se observa desde la década del '70, dado que la inmigración paraguaya de principios de siglo se caracterizaba por provenir desde zonas rurales e inmigrar también hacia otras zonas rurales.

La diferencia entre los datos estadísticos de los censos y aquellos estimados por las embajadas se debe a que éstas últimas toman en cuenta la gran cantidad de compatriotas residentes en forma indocumentada, que por diversos motivos no participan de este tipo de empadronamiento.



## sistema educativo argentino

Durante su conformación, hacia la segunda mitad del siglo XIX, el Estado-nación argentino -en consonancia con las tendencias positivistas que marcaban la organización de los demás Estados-nación de la Región- era el centro de gravedad sobre el que giraba la configuración de la nueva sociedad y se organizaba el mercado de bienes y servicios. Es alrededor de lo que Cavarozzi (2002) denomina la *matriz sociopolítica estado céntrica*, que se constituye el sistema educativo. La matriz estado céntrica implica ciertos niveles de integración entre

1. Censo Nacional de Población y Viviendas 2001 (INDEC) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
2. Conversación telefónica en marzo de 2010 con el Sr. Álvaro Seda-Reyda Guzmán, Consejero en Temas Políticos y Promoción Cultural de la Embajada.
3. Censo Nacional de Población y Viviendas 2010 (INDEC) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
4. Noviembre 2010

los distintos sectores y clases sociales, con un Estado que logra una articulación para gran parte la población, que cuenta con bajos niveles de pobreza, y una relativa pero alta inclusión de sectores populares en el mercado de trabajo y los servicios públicos.

Tiramonti (2004) retoma la concepción de Cavarozzi y afirma que la creación y consolidación del Estado-nación argentino tuvo una base muy fuerte en el sistema educativo. Durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, tanto las generaciones de inmigrantes recientemente llegados como los hijos de aquellos ya residentes, tuvieron a la escuela como una institución básica para su socialización, como así también para las posibilidades de ascenso social. Para el Estado, la construcción de la identidad nacional y la formación de nuevos ciudadanos tenían como pilar fundamental la educación, y a la escuela como herramienta para su impartición. Los hijos de inmigrantes de principios del siglo XX se hacían camino en la escala social a partir de la obtención de credenciales educativas, y de la incorporación en un mercado de trabajo que se ampliaba gracias al modelo industrialista y de intercambio internacional que operaba en conjunto con el centralismo de Estado.

Si bien los golpes de Estado ocurridos en el país desde 1930 impactaron negativamente en el sostenimiento de esta relativa igualdad social, y profundizaron los enfrentamientos de clase, es con el proceso de globalización y reestructuración política y económica de los años 90, que esta igualdad se vio finalmente quebrada y las distancias entre los diferentes sectores socioeconómicos se incrementaron de manera considerable (Tiramonti, 2004).

Cavarozzi (1999) indica que durante la década de los 90 hay un cambio de etapa, que va de la matriz estado céntrica a una sociedad de mercado. Durante esta nueva etapa, se implementó una reforma que también impactó en el sistema educativo. Esta implicó que el Estado dejaba de ser el principal prestador de bienes y servicios de manera directa para dar paso, entre otros, a la apertura de los mercados, la privatización de empresas estatales y la flexibilización laboral. En términos generales, esta reforma del Estado también incluyó restricciones a la oferta monetaria, reducción de la inversión pública, y estableció la paridad de la moneda nacional con el dólar, estabilizándolo en términos absolutos. Este conjunto de medidas provocó una mayor recesión y una caída de la producción industrial. Tal como se ve reflejado en la tabla a continuación, en estos años se produjo el desmejoramiento de las condiciones de vida de gran parte de la población y se profundizó una mayor fragmentación y una atomización de las clases sociales con la consecuente generación de “nuevos pobres” (Bustelo y Minujín, 1998), que pertenecían a las capas medias y se vieron fuertemente empobrecidos en este período.

En la siguiente tabla obtenida de CEPAL con datos del Banco Mundial, se observa que los porcentajes del ingreso nacional por quintiles de la población reflejan la situación presentada. Mientras que el quintil más rico de la población fue el único que aumentó su ingreso (del 49,77% en 1986 al 56,6% en 2002), los demás quintiles redujeron su consumo. El quintil más pobre pasó de tener un ingreso proporcional del 4,86% en 1986 a un 3,90% en 1996. El ingreso bajó al 3,14% en 2002. El ingreso del quintil más pobre se vio reducido en más del 35% entre los años 1986 y 2002.

CEPAL CEPALSTAT  
ESTADÍSTICAS E INDICADORES SOCIALES  
Distribución del Ingreso

Distribución del ingreso o consumo nacional, por quintiles de la población  
(Porcentaje de ingreso o consumo nacional total)\*

		AÑOS				
		1986	1992	1996	1998	2002
QUINTIL 1 (MÁS POBRE)	[A]/a	4.86	4.56	3.9	3.53	3.14
QUINTIL 2	[A]/a	9.37	8.94	8.2	7.78	7.16
QUINTIL 3	[A]/a	14.37	14.25	13.51	13.29	12.35
QUINTIL 4	[A]/a	21.63	22.04	21.47	21.6	20.75
QUINTIL 5 (MÁS RICO)	[A]/a	49.77	50.21	52.92	53.8	56.6

Información Revisada al 17/ENE/2011

Fuentes

[A] BIRF: Banco Mundial: Povcal Net, Base de datos en línea.

Notas

\* ODM. - Objetivo 1 / Meta 1.A / Indicador 1.3. - La proporción del ingreso o consumo nacional por quintiles está basada en las curvas de Lorenz estimadas. Los hogares están ranqueados por el ingreso o consumo por persona. La distribución de la población está ponderada por el factor de expansión y el tamaño medio de los hogares (número de personas por hogar).

a/ área urbana.

En educación, la reforma estatal se plasma en la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, que reorganizó el sistema educativo y extendió su obligatoriedad. La estructura de financiamiento cambió con la descentralización y transferencia de establecimientos y cargos educativos de nivel secundario y terciario hacia las jurisdicciones provinciales – la transferencia de las escuelas de nivel primario a las provincias se había realizado en 1978 con la Ley N° 21.809 y N° 21.810. El nuevo esquema contaba con una educación general básica (EGB) de nueve años dividida en tres ciclos, que integraba los siete años de primaria más otros dos años que correspondían anteriormente a la secundaria; y luego con un nivel Polimodal de tres años de duración. La EGB junto con el preescolar pasaron a ser obligatorios.

La descentralización dio lugar a una gran diversificación de la organización del sistema educativo, ya que la Ley permitía distintas modalidades de aplicación así como diferentes posibilidades económicas de financiamiento de la educación, antes también administrado en forma centralizada en el Ministerio de Educación Nacional. En cuanto al funcionamiento, las jurisdicciones orientaron diferentes modelos para poder reorganizar el sistema, sobre todo el tercer nivel de EGB: algunos mantuvieron el anterior modelo de siete años para primaria y cinco para secundaria, otros integraron 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> en la primaria; otros articularon 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> en la antigua secundaria; otros traspasaron 7<sup>mo</sup> año a los establecimientos donde se dictaría el Polimodal; y otros dictaron el tercer nivel de EGB de manera autónoma en un establecimiento particular. La centralidad que había caracterizado el modelo educativo anterior había desaparecido frente a la autonomía y diversidad de modelos que se establecieron a lo largo y ancho del país.

Paralelamente a estas reformas estructurales, se implementaron una serie de políticas compensatorias focalizadas que se proponían aliviar los efectos de la desigualdad económica y la pobreza generada por la recesión de los años 90. Estas políticas compensatorias se dirigen

a fracciones específicas y diferenciadas de población, y dejaban a un lado a las políticas educativas universales promovidas hasta ese entonces.

Si bien existe una cantidad importante de críticas a estas políticas (Puiggrós, 2003), uno de los mayores efectos que tuvieron fue la gran ampliación de la matrícula escolar, principalmente en el nivel medio, aunque esto sucedió en forma dispar entre los distintos sectores sociales, y aunque persistieron altas tasas de repitencia y abandono escolar. Inés Dussel (2004) afirma que las políticas focalizadas escapaban el centro de la problemática, dado que no cuestionaron las condiciones institucionales y sociales que genera la exclusión, y tampoco pretendieron superar la caridad o el clientelismo político (Auyero, 2000). Es decir que, de todas formas, aún era necesario preguntarse por el funcionamiento al interior de las escuelas, dado que la inclusión no tenía únicamente que ver con la expansión de la matrícula.

Los cuestionamientos a esta Ley y su implementación derivaron en un nuevo debate legislativo que culminó con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006. Nuevamente, uno de los principales temas era la cantidad de años de obligatoriedad escolar. En esta última Ley, la educación secundaria es obligatoria para todos los estudiantes una vez concluida la primaria. A diferencia del Polimodal de la Ley anterior, la secundaria tiene ahora dos ciclos, que cubren un total de entre cinco y seis años: uno que es común a todos y otro tramo que se define según las distintas orientaciones.

## principales desafíos para la integración escolar

El concepto de fragmentación es estudiado por Tiramonti (2004, 2009) como categoría explicativa de la situación actual de la educación en Argentina. “El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2004:27). Este concepto ayuda a pensar que además de la clásica segmentación (en términos simplificados, escuelas para la elite y escuelas para las clases populares) en su interior también existen fragmentos que engloban nuevas demandas de grupos más atomizados. A diferencia del concepto de segmentación, que daba cuenta de segmentos dentro de un campo integrado, la fragmentación habla de una falta de referencia a una totalidad común o a un centro que coordine los distintos fragmentos.

La autora explica que en la década del 50 se da un quiebre que sirve como base de la dinámica de fragmentación del campo educativo. Este quiebre es el “abandono de la clase media del circuito público de educación en búsqueda de espacios de formación más homogéneos socialmente” (Tiramonti, 2009:32) y el consecuente ingreso de esta matrícula en las escuelas privadas. Esta situación puede observarse también en la actualidad, por ejemplo a partir de los datos indicados en la tabla a continuación. En ella se presentan la cantidad y el porcentaje de estudiantes que acuden a escuelas de gestión pública y a escuelas de gestión privada en dos de los lugares que forman parte del trabajo de campo de este estudio (Conurbano bonaerense y Ciudad Autónoma de Buenos Aires), así como tres provincias con bajos ingresos. En los dos primeros casos, donde el poder adquisitivo y los ingresos son mayores que en las

demás provincias, se observa que el porcentaje de estudiantes que acude a escuelas privadas es cercano al 40% en el conurbano y mayor al 50% en la ciudad. En cambio, en la provincia de Jujuy se ubica apenas cerca del 14%; en Formosa no alcanza el 10%; y en Misiones solo alrededor del 20% de los estudiantes acuden a un establecimiento de gestión privado.

2009	Alumnos				
	Total	Gestión Pública	% G. Pública	Gestión Privada	% G. Privada
Educación Común					
Conurbano Bonaerense	2,340,613	1,414,687	60.44	925,926	39.56
Ciudad de Buenos Aires	673,529	324,156	48.13	349,373	51.87
Jujuy	210,672	181,521	86.16	29,151	13.84
Formosa	181,344	163,312	90.06	18,032	9.94
Misiones	326,576	261,887	80.19	64,689	19.81

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Anuario Estadístico 2009 del Ministerio de Educación de la Nación.

Como hemos visto, las necesidades y demandas educativas de los estudiantes giran también alrededor de otros temas que el solo acceso a la escuela. En relación a los estudiantes provenientes de otros países, contar con acceso a la escuela no resuelve otras dificultades que pueden encontrarse a lo largo de su trayectoria educativa. Por ejemplo, se puede observar que los estudiantes inmigrantes acuden mayoritariamente a las escuelas del sistema público de enseñanza. Esto significa que, en un sistema educativo fragmentado como el argentino, las desigualdades se ven intensificadas en términos de acceso, permanencia y desempeño. En este contexto, aquellos jóvenes que estudian en escuelas públicas tienen más probabilidades de pertenecer a una clase socioeconómica más baja, dado que no pueden costear una matrícula en el sistema privado, o pueden también vivir en una zona con una oferta educativa reducida, tal como las zonas rurales.

En las escuelas relevadas para este estudio, los desafíos para una educación plena para la población inmigrante se establecen alrededor de tres grandes cuestiones, que a su vez están interrelacionadas: situación socioeconómica; cultura; y temas legales y burocráticos. En cuanto a la situación socioeconómica, se aprecia que muchos de los estudiantes de estas escuelas - que cuentan con un alto porcentaje de población inmigrante en sus aulas- viven en barrios en situación de pobreza, donde no hay siquiera trazado de calles, y muchas de ellas no están pavimentadas; las redes de agua potable no pasan por el barrio; la iluminación es escasa; las casas son pequeñas para la cantidad de personas que las habitan y, en muchos casos, de construcción precaria.

Las cuestiones étnicas y culturales también forman parte de estos desafíos. La inmigración desde países limítrofes hacia la Argentina comprende una alta proporción de familias y jóvenes provenientes de diferentes etnias indígenas. A nivel nacional, se observa en las cifras que arroja el Censo 2001<sup>5</sup> que las tasas de analfabetismo de las provincias con mayor proporción de comunidades indígenas sobrepasan el promedio nacional. En el caso de las escuelas de centros urbanos, el acceso a la educación está garantizado, pero las problemáticas están relacionadas con la discriminación y la insuficiente valoración de sus raíces, que se traduce en la prevalencia de una visión de un mundo más europeizado, herencia de los ideales de la educación nacidos en el siglo XIX.

5. Censo Nacional de Población y Viviendas 2001 (INDEC) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

En relación a las cuestiones burocráticas, el acceso está garantizado y el certificado de finalización de los estudios está sujeto a la obtención del documento de identidad argentino. De acuerdo a los profesores y directivos, este requerimiento no genera mayores dificultades, ya que la mayoría de los estudiantes logran realizar este trámite a tiempo. Sin embargo, el tema del reconocimiento y validación de los estudios cursados previamente en el país de origen constituye un desafío a tener en cuenta. El cuerpo docente identifica diferencias en varios elementos entre los países de origen y el de acogida, como las materias, contenidos, calificaciones y el calendario de vacunación. Las estrategias para saldar estas diferencias son desarrolladas al interior de cada escuela, donde se debe hacer un análisis caso por caso, por ejemplo, para saber en qué grado o nivel inscribir al estudiante.

Veremos que las acciones implementadas por las escuelas están más enfocadas en los asuntos relacionados con las diferentes culturas y etnias que conviven en las aulas, mientras que temas como los legales o burocráticos no son parte directa de las prácticas escolares. Por este motivo, gran parte de la información disponible y analizada en las escuelas está muy relacionada con la interculturalidad.

Las escuelas seleccionadas para la muestra tienen la particularidad de alojar a un gran porcentaje de estudiantes inmigrantes limítrofes o nacidos de padres inmigrantes, que en algunos casos supera el 50%, según los registros escolares. Tres de las cuatro escuelas relevadas están desarrollando iniciativas que fomentan la integración de estudiantes inmigrantes o de origen indígena.

Estas estrategias son favorecidas por el esquema de políticas focalizadas mencionadas anteriormente, ya que las escuelas son elegibles para recibir recursos monetarios de acuerdo a proyectos específicos que presentan ante los ministerios. Entonces, la particularidad de las iniciativas surge y es pensada desde las necesidades de la escuela, que decide trabajar frente a las situaciones de discriminación o exclusión de los estudiantes. Estas estrategias tienen distintos formatos, tales como talleres extracurriculares, talleres a contraturno, o proyectos dentro de las aulas.

Es recién en el siglo XXI que comenzaron a resonar con más fuerza diferentes voces -sobre todo de los pueblos originarios- reclamando el cumplimiento de un amplio espectro de derechos. Si bien la formación y el desarrollo de políticas públicas dependen de muchos factores, una variable de peso en la creación de nuevas estrategias e iniciativas ha sido el impacto de la lucha por los derechos y la defensa de los pueblos originarios. Más allá de que todavía haya mucho trabajo por hacer en materia de inclusión e integración de poblaciones con orígenes diversos en las escuelas, ciertas cuestiones políticas y legales están comenzando a tener una mayor articulación con las prácticas dentro del aula.

## legislación y políticas marco

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 incluye en el capítulo XI, artículo 52 la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dentro de la estructura del Sistema Educativo. Esto significa un hito en la historia, dado que esta modalidad no existía anteriormente. Las modalidades, por definición, tienen el propósito de atender demandas educativas específicas para poder garantizar la igualdad en el derecho a la

educación. En el caso de la Modalidad EIB, los tres niveles educativos obligatorios (inicial, primaria y secundaria) deben garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas, y ésta debe contribuir a preservar y fortalecer su lengua, identidad étnica, cosmovisión y cultura.<sup>6</sup> Luego, son los ministerios de educación provinciales junto con las escuelas y las comunidades indígenas involucradas quienes deben definir -teniendo en cuenta las particularidades locales- cuáles serán los mecanismos que aterrizen esta legislación en las aulas. A partir del reconocimiento formal de una situación de diversidad étnica al interior de las escuelas con la promulgación de la Ley, es de esperar que las escuelas sean espacios donde se construya y se fomente la convivencia en un estado de respeto y de diálogo democrático entre los diferentes estudiantes.

De acuerdo a la encuesta realizada en 2009 en el marco de este proyecto, se identifican los siguientes como principales objetivos de la Modalidad EIB:

- ★ Propiciar desde el Estado Nacional la instauración y/o la consolidación de la educación intercultural bilingüe, tal como lo señala el capítulo IX de la Ley Nacional de Educación. A partir de ella se crea esta modalidad de educación y se incorpora a la nueva estructura del sistema educativo nacional.
- ★ Garantizar a todos los alumnos indígenas -de todos los niveles y modalidades del sistema- los derechos constitucionalmente reconocidos a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica. Con el objetivo de reducir los niveles de abandono y repitencia, y facilitar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes de poblaciones aborígenes de todo el país, el Ministerio de Educación de la Nación, en forma coordinada con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) del Ministerio de Desarrollo Social, otorga becas de estudio a más de 10.500 niños y jóvenes.
- ★ Propiciar la formación de docentes interculturales para la atención de las poblaciones indígenas de las distintas regiones. Para esto se ha implementado un programa de becas destinadas a favorecer la inclusión de jóvenes aborígenes en carreras de formación docente. Durante el año 2008, el Ministerio de Educación otorgó 950 becas a futuros docentes para esta modalidad.
- ★ Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural bilingüe.
- ★ Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- ★ Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas, que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.
- ★ Definir contenidos curriculares transversales que promuevan el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar, comprender y respetar la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

6. Para mayor información de esta modalidad, se recomienda visitar: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>.

Más allá de la sanción de esta Ley y la creación de la Modalidad EIB, aún no está definida una manera acabada de cómo la interculturalidad debe ser construida e implementada dentro de la escuela. Por el momento, de acuerdo a datos de la entrevista con la coordinadora de la Modalidad EIB a nivel nacional, no existe un registro de cuántas escuelas están trabajando con interculturalidad, dado que tanto la temática como su tratamiento en el aula en forma organizada está recientemente tomando forma. Según la coordinadora, la Modalidad EIB está trabajando actualmente en lograr su institucionalización. Hasta el momento, se ha enfocado en contar con un referente de la modalidad en cada uno de los ministerios de educación provinciales, y cuentan con referentes en 22 de las 24 jurisdicciones.



## caracterización del estudio de caso: resultados de la investigación

En esta sección se delinearán una serie de ejes temáticos que contribuirán a caracterizar la relación entre los estudiantes inmigrantes y la escuela, para lograr una mejor comprensión de su situación. Se rescatarán y resaltarán además, las voces de los actores involucrados, trabajando a partir de las entrevistas con estudiantes y padres, con los docentes, y los grupos focales. Dado los recursos materiales y temporales en que se desarrolló el proyecto, los resultados y conclusiones que emanan de este informe tienen en cuenta que se ha trabajado con una pequeña muestra de la población objetivo. Sin embargo, sus testimonios se consideran valiosos ya que aportan y arrojan luz sobre la problemática estudiada.

A continuación se presenta un breve contexto acerca de los motivos de la migración de las familias entrevistadas y cómo es su relación con la comunidad actual. Además se da cuenta de las situaciones particulares que los docentes identifican al contar con estudiantes migrantes en las escuelas. Esto servirá de base para presentar las acciones e iniciativas que se desarrollan en las escuelas para la integración de estos jóvenes.

### Contexto de la migración

De acuerdo al “Perfil migratorio de Argentina 2008” elaborado por la OIM, más del 60% de los migrantes limítrofes se ubican entre la población económicamente activa<sup>7</sup>, es decir que la Argentina ha sido fundamentalmente un país receptor de migración laboral. Estos migrantes participan en espacios específicos del mercado de trabajo, tales como actividades estacionales y otras que demandan mano de obra migrante, principalmente en el servicio doméstico, la construcción y el comercio. Este informe también analiza que la migración limítrofe se ha insertado en distintos espacios del mercado de trabajo, siendo la mano de obra complementaria o adicional a los trabajadores nacionales: “Su participación [la de los inmigrantes] en nichos específicos dentro del mundo del trabajo, refuerza la idea de una inserción segmentada en los mercados de trabajo.” (OIM, 2008:29)

Esta descripción se ve reflejada en las situaciones que viven los actores entrevistados. Uno de los padres analizaba que, si bien el motivo de su migración había sido el deseo de obtener mayor y mejor educación, luego las circunstancias laborales habían dejado incompleto este anhelo: “Y, yo diría que la migración, parece que fueran muy ingenuas las escuelas, el sistema educativo; sin embargo, hablan como de que no tendría que haber migración

pero no obstante, somos primeros incentivadores para que haya migración. (...) Yo soy de Carangas, Oruro; Bolivia. En principio, digamos, [en Carangas] las primeras escuelas empiezan donde hay un maestro atendiendo a dos grados. Cuando termina el segundo grado, tiene que irse a una población, por decir, donde el espacio esté más poblado, donde haya una escuela, suponiendo que se puede terminar la primaria; terminan la primaria, pero no está la secundaria. Tiene que seguir arrojándose donde hay otro centro donde tengan la secundaria. Entonces, el sistema educativo dice que todos tienen que salir profesionales. Por lo tanto, tienen que migrar.” Y luego continúa su reflexión: “Uno viene con una expectativa de estudiar. Entonces, cuando es migrante, la ilusión de estudiar se va perdiendo ¿por qué? Porque en principio, tienes que tener cómo sostenerte; el sostenerse no es solamente trabajar sino dónde vivir, dónde vas a cobijarte, digamos, después del trabajo; entonces, todas esas son varias peripecias que uno tiene que hacer ¿no? Si es que uno quiere estudiar. Pero hay algunos que vienen directamente con la ilusión de decir “Voy a trabajar” o tal vez, diciendo “Tanto ganan y yo voy a ganar tanto y voy a...” que es un autoengaño también después de todo, porque si fuera tan así, digamos, si todo fuera ganar, no estarían mal los migrantes, ¿no?”

El acceso a una mejor educación es presentado como deseo para poder mejorar las condiciones de vida, pero la urgencia y la necesidad de un trabajo provocan muchas veces el abandono de los estudios. De todas formas, al menos en los casos estudiados, los hijos de estos trabajadores inmigrantes acudían a la escuela y los docentes en general afirmaban que tenían un buen desempeño a pesar de las dificultades que debían enfrentar. El apoyo de la familia y la escuela son aspectos muy importantes para el proceso de integración de los inmigrantes.

En este sentido, interesa destacar el tema de la reunificación familiar, dado que es una de las bases sobre las que se asientan los inmigrantes para comenzar a desarrollar una vida en el nuevo país de acogida, y esto incluye la asistencia de los hijos a un establecimiento escolar.

Algunos de los padres entrevistados contaban que en sus familias hubo varios viajes hasta el momento en que todos estaban en Argentina. En algunos casos, el padre de la familia migró primero y luego fue a buscar a la mujer y a sus hijos; en otros casos, los dos adultos migraron en primer lugar y luego hicieron traer a los hijos; y en algún otro caso migraron cada uno de los adultos por su cuenta y después formaron su nueva familia en Argentina, tal como el caso que ilustra a continuación:

*Entrevistado/padre: - Yo vine hace 15 años, y después la conocí a mi señora en aquí, hace 5, 6 años. Así que yo estuve todo el tiempo, digamos así ¿qué sé yo? deambulando; una vida que... Después, fui a Bolivia; buscamos a nuestros hijos, que son de ella en realidad, son grandecitos ya; la mayor tiene 13 años y el menor, que tiene 7 años. Y después, tenemos nuestra hijita, que es nuestra; ella es nacida aquí, es argentina; tiene 3 años. El último, que es el más chiquitito, 3 meses cumple.*

*Entrevistadora: - ¿Con quién se habían quedado tus hijos allá?*

*Entrevistada/madre: - Ellos se quedaron con mi mamá. Estaban con mi mamá; yo me vine a trabajar aquí. Después yo ya conseguí para irme y me fui a traer a mis hijos porque se sentían mal allá, ellos me extrañaban.”*

Por otro lado, se observa que la migración en algunos de los casos no se dio de una ciudad a otra, sino que algunos de los entrevistados provenían de zonas rurales, y luego se mudaron a alguna ciudad más grande en el país de origen, o a alguna zona rural en Argentina. Tal es el caso de una madre que relataba que provenía del campo en Bolivia, luego se fue

7. Las personas en edad activa tienen entre 14 y 60 (mujeres) / 65 (hombres) años de edad.



a trabajar a un campo a Mendoza donde vivía su padre, y estuvo allí durante un largo tiempo hasta que se mudó a Ostende, en la provincia de Buenos Aires, 6 años atrás, y formó su propia familia. Es decir que, en varios de los casos, los cambios no sólo se dieron con la migración de un país a otro, sino que también esa migración incluyó un cambio de hábitat, desde el campo a la ciudad, en algunas ocasiones con otras vivencias intermedias hasta lograr asentarse y echar raíces en un lugar.

Cabe destacar que tanto los padres como los estudiantes entrevistados afirmaron que los jóvenes comenzaron las clases inmediatamente después de haber llegado a la Argentina. La educación es un tema de gran importancia y un anclaje que tienen las familias migrantes para desplegarse y desarrollarse en el país de acogida. Los participantes del estudio referían que los docentes los habían apoyado en la inscripción y les habían brindado orientaciones acerca de cómo proceder con los trámites necesarios para regularizar la situación en la escuela.

### Relación con la comunidad actual

El encuentro con costumbres y estilos de vida diferentes que los del país de origen, llamaban la atención de los padres entrevistados. Por ejemplo, un padre proveniente de La Paz, Bolivia, comentaba en la entrevista que estaba asombrado porque a él muchas cosas de Buenos Aires no le parecían “normales” y que esto le generaba un desafío frente a su cultura aimara y su forma de vida. *“Por ahí, los chicos aquí se suben a la mesa... y para nosotros, eso no es normal; tal vez, aquí sea normal... Generalmente [a los bolivianos] se los caracteriza porque son chicos tal vez muy retraídos... Bueno, es nuestra forma de ser.”* Marcaba que esto llevaba a diferenciar a los chicos dentro de la escuela: *“En este caso, dijéramos, los aimaras no somos revoltosos; entonces, de hecho, esa diferencia se va marcando dentro de lo que es la escuela, mientras que otros chicos, de repente, son más inquietos; entonces, quedan sorprendidos los profesores, que no tenga tanta movilidad, por decir; mientras que otros chicos suben a la mesa y bailan sobre la mesa. Entonces, nuestra forma de educar creo que no es así y otros dirán que somos reprimidos; como que nosotros... nos reprimiésemos demasiado.”*

En general, manifestaron sentirse más cómodos y menos observados o criticados en ambientes donde comparten las mismas costumbres y pautas culturales. Muchos de los adultos entrevistados referían que sus conocidos o amigos también eran inmigrantes, que por lo general vivían en el mismo barrio, y que era difícil establecer relaciones más estrechas con los padres de compañeros de sus hijos.

Los estudiantes concuerdan con sus padres en que sus amistades son en su mayoría del mismo país de origen que ellos. Los jóvenes no sólo tienen amigos en la escuela, sino que el 85% de los estudiantes que contestaron la encuesta aseguran tener amigos fuera de ella. En las entrevistas, los estudiantes contaron que muchas veces, tal como se lee en el ejemplo, se llevan mejor con estos amigos que con los compañeros de la escuela, sobre todo porque en su mayoría pertenecen a la comunidad de origen.

*Entrevistadora: - ¿Tenés amigos fuera de la escuela, acá en el barrio?*

*Entrevistada/estudiante 2: - Sí; acá, sí.*

*Entrevistadora: - ¿Cómo te llevás con ellos?*

*Entrevistada/estudiante 2: - Me llevo bien.*

*Entrevistadora: - ¿Te llevás mejor que con los de la escuela?*

*Entrevistada/estudiante 2: - Sí.*

*Entrevistadora: - ¿Por qué pensás que te llevás mejor?*

*Entrevistada/estudiante 2: - Porque ¿cómo se llama? Vienen a mi casa; no... no me discriminan, no me pegan.*

*Entrevistadora: - ¿Te pegan en la escuela?*

*Entrevistada/estudiante 2: - Sí; mis compañeros... me jalan del pelo.*

### Relación con la comunidad de origen

Como se ha destacado, la relación con la comunidad de origen se da muchas veces a partir de las amistades que se entablan con personas de la misma procedencia, o con la participación en festividades tales como el carnaval o los festejos patronales, o en prácticas particulares dentro del hogar. Algunos de los estudiantes contestaron que habían regresado en alguna oportunidad a su país de origen para las vacaciones, sobre todo aquellos que todavía tienen parte de su familia en él.

Uno de los padres entrevistados tenía una participación más activa dentro del barrio:

*“Hemos organizado hace una semana atrás, una organización del barrio éste, con fines de trabajo porque vemos muy abandonado nuestro barrio; entonces, nadie dice “Esta boca es mía y empecemos a trabajar” ¿no? Hay una organización del barrio, que es aparte. Pero de un tiempo a esta parte, mucha gente se va... da menos importancia. Entonces, hemos tratado de organizar, precisamente una colectividad boliviana, con ese fin de trabajar. Así que tenemos que, ahora, reunirnos y hablar sobre cuándo empezamos a trabajar; ojalá tenga frutos, porque a mí me gustaría trabajar por el barrio, que se vea bien; que no tenga las calles como están, que es un desastre cuando llueve, ni se puede caminar y nadie dice nada; entonces, eso no me gusta a mí del barrio; yo quisiera que todos piensen no igual ¿no? pero por lo menos piensen o vean realmente lo necesario o la falta que hace, que bajan la calidad; esa es una de las cosas; con esas cosas fuimos a la colectividad.”*

Otros dos padres entrevistados formaban parte de una organización (WACA), que funciona como espacio de referencia para los pueblos originarios y que otorga mayor visibilidad a la comunidad y a la temática indígena. Uno de los padres entrevistados explica: *“Yo creo que de un tiempo a esta parte, como pueblos originarios estábamos invisibilizados. Aparte de ser invisibilizados, también al poder juntarnos, tener una expansión, nos da otra posibilidad de poder vernos nosotros también. O sea, nosotros mismos. Creo que nos ha fortalecido bastante el espacio y no solamente fortalecer, sino es hacer memoria más que nada y la memoria, creo que es importante.”*

Como miembro de este espacio, este padre daba talleres de cerámica en algunas escuelas (entre ellas, en la escuela visitada en Ciudad de Buenos Aires). Formar parte de una organización permite revalorar y reposicionar la herencia cultural en diferentes ámbitos en el país de acogida, a la vez que acerca a sus miembros a relacionarse entre sí y ayuda a mantener vínculos con la comunidad de origen, en este caso los aimaras en Bolivia. La revalorización del origen en el ámbito familiar permea asimismo la educación de los jóvenes y se traslada al ámbito escolar, logrando que los jóvenes puedan vivir su herencia no solo en la casa, sino en la escuela. La incorporación de la perspectiva intercultural en el currículo y en la práctica escolar -dado que permite poner en juego las diferencias sociales y culturales- es una herramienta poderosa para resolver el conflicto que se genera entre la herencia cultural familiar y los contenidos escolares, a la vez que se enriquece el trabajo en el aula, entre docentes y estudiantes.



## VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA PRESENCIA DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN LAS ESCUELAS

Con respecto a la percepción de los docentes sobre los estudiantes inmigrantes, vemos que los primeros indican que la presencia de inmigrantes en las aulas no es una novedad. De todas formas, identifican que hace 15 ó 20 años no sabían cómo trabajar con esta población, pero que hoy cuentan con más herramientas para integrar a los inmigrantes, sobre todo desde la incorporación de la perspectiva intercultural, aunque todavía sea en algunos casos incipiente y no esté completamente articulada y estructurada.

Estos son algunos testimonios de docentes entrevistados sobre cómo cambiaron las aulas con la presencia de estudiantes inmigrantes:

*“Las primeras familias, hace 20 años, vinieron... Los chicos, casi ninguno iba a la escuela o iban pocos a la escuela; estaban como totalmente dedicados al trabajo. Y bueno, ya la segunda camada o la tercera camada le dan mayor importancia a la educación. Yo digo: En los primeros años invierten un hijo en el campo y la segunda generación invierte un chico en la escuela. Yo creo que eso le pasa a los bolivianos y a todos los procesos migratorios ¿no? Es una característica. Y en realidad, en la situación de aula no hay modificaciones; para nosotros el trabajo es igual para todos.”*

*“Toda la comunidad educativa se transformó de a poco. Cuando yo entré como docente, yo preguntaba a mis compañeros, porque acá yo no había trabajado nunca, “¿Por qué los chicos no hablan?” Yo, era algo que venía de una escuela de parlanchines, que era la escuela 1 y yo decía “No puedo creer, que no hablan, no participan”; generalmente eran los varones y las nenas, “metidas debajo de la mesa”. Yo entré a hablar con uno y con otro; decía “Chicos ¿qué pasa? ¿es mi grupo?” “No, querida, acá son todos así”. Yo decía “¿Cómo puede ser?” No, es que todas las docentes, también, fuimos transformándonos en esta vida escolar porque todo el cambio partió de nosotros.”*

*“La escuela hizo algo muy importante que, si no me falla la memoria, creo que fue en el 2003 ó 2004, que hizo una feria a raíz de una discriminación de inmigrantes entre alumnos, y cortó el conflicto. Hizo toda una exposición que justamente se llamaba “La Feria de Nuestras Raíces”, que tenían que exponer las particularidades. Honestamente, no veo un gran cambio, te soy franco; yo veo que conviven normalmente, digamos; hay cargadas, no te digo que no, pero conviven. Me parece que el mayor problema no está acá, en las aulas; está dentro del barrio, ya que ahí sí se nota mucho la división entre paraguayos, bolivianos y peruanos.*

Entrevistadora: - ¿Y argentinos?

Entrevistado: - También, también. Es muy común que entre ellos se acusen; por ahí uno ¿qué escucha cuando camina la villa? Por ahí, “Tené cuidado allá, que allá hay paraguayos, que son jodidos, que están afanando”; después te dicen “Tené cuidado que allá hay peruanos” ¿entendés? En general, uno escucha más eso que acusarlo de algo al argentino estando en la villa. Ahora, que el argentino está involucrado, no cabe ninguna duda ¿entendés?”

En algunos casos, los docentes enuncian que trabajar con alumnos inmigrantes es lo mismo que trabajar con estudiantes nacionales, que no presentan diferencias. La buena predisposición de los docentes para trabajar bajo un plano de igualdad con los estudiantes se aprovecha y se potencia aún más con la introducción de prácticas interculturales en el aula. La repetición de ciertos estereotipos en la descripción de los inmigrantes que aparecen en los relatos de los docentes se desdibuja al ver su trabajo, que refleja un fuerte compromiso con los estudiantes y la búsqueda permanente de nuevos proyectos y actividades para mejorar su experiencia escolar. La interculturalidad coopera para traer en escena las particularidades de los diferentes grupos de alumnos y las pone en juego

logrando un mayor intercambio de experiencias en el aula. En la medida en que las prácticas interculturales estén más afianzadas y mejor establecidas dentro de las aulas, el tratamiento de las diferencias no va a ser una cuestión de discriminación, sino de trabajo en conjunto.

## DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

El tema del desempeño de los estudiantes formó parte de las preguntas de las entrevistas y los grupos focales. Un 37% de los estudiantes encuestados identificaron que Lengua Española es la materia en la que tienen mayores dificultades. Esta afirmación es compartida con los docentes. De todas formas, todos aquellos estudiantes con dificultad en esa u otra materia contestaron que podrían estar mejor simplemente si estudiaran más.

Por su parte, uno de los directores entrevistados comentó: *“Son chicos que les cuesta mucho expresarse; es más, con el tema de encuestas, que les hayas preguntado, colocan mal los pronombres; los pronombres personales no tienen un gran manejo, un manejo distinto al nuestro; no es que no los manejan, los manejan distinto. Y bueno; esas cosas cuestan mucho en Lengua [española]; Lengua es la materia que más cuesta.”*

Asimismo, el problema con la materia Lengua Española no es únicamente un problema de idioma, sino que en una visión más general, los docentes identifican que los estudiantes inmigrantes presentan más dificultades a la hora de expresarse y participar en la clase: *“Yo, por ahí, una cosa que veo es el exceso de silencio; cómo nos cuesta a muchos hacerlos participar, ¿no?. Eso es una parte de lo que vi históricamente; lograr mayor expresión verbal, que se suelten más y a veces, también, como diferencia entre nenas y varones. Cómo se ve claramente por ahí, mucho más en muchos grupos, no en todos los casos, pero más... no sé si “sumisión” es la palabra, pero más silencio, más quietud en las nenas que en los varones.”*

Especialmente en la escuela ubicada en la zona semi- rural, las docentes se cuestionan el rol del trabajo infantil, dado que muchos de los estudiantes de primaria y de secundaria, trabajan en las quintas y en el mercado vendiendo la producción que cosechan:

*“Y una realidad, es que muchos trabajan ¿no es cierto? Trabajan en las quintas. Entonces, ellos siempre lo sacan ese tema; o “Que estoy cansado porque trabajé” o “Si está bueno trabajar o no”; esa es una realidad muy diferente también a otras escuelas, que a veces podés trabajar y podés ver los derechos de los niños y más allá de las costumbres familiares o de la necesidad o de su realidad, ellos deberían o no deberían trabajar; podrían o no podrían trabajar.”*

Los docentes plantean que es difícil encontrar el límite para diferenciar entre un traspaso de la cultura del trabajo y la explotación infantil, entre que los chicos aprendan el oficio de los padres o que se trate directamente de trabajo infantil. Por ejemplo, una de las maestras comentaba:

*“Hay como una cultura del trabajo; yo te lo digo como esposa de quintero ¿de acuerdo? [Está el papá que dice] “Vos me tenés los plantines, yo hago el agujerito y lo ponemos”. “Vamos a juntar las chauchas; vos agarras este surco, yo...” Entonces, el chico tiene tiempo para estudiar, y después comparte, va aprendiendo al lado del papá; eso tiene que ver con la cultura del trabajo. Está bueno que los chicos aprendan el trabajo con el papá; cualquier adolescente de los nuestros, cuando cumple los 12, 13 años, cuando llega a los pedales del tractor, lo primero que quiere aprender es a manejar el tractor ¿sí? (...) Pero por eso yo digo: “La sutil línea que separa eso”. O sea, mi marido decía “La diferencia la marca entre un chico que cosecha zapallitos y un chico que cosecha chauchas”, porque la jaula de zapallitos pesa 15 kilos y la de chauchas pesa 3 kilos. (...) Es una línea sutil; uno nunca sabe de qué lado está la familia o no.”*



De todas formas, desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes inmigrantes cuentan con mayor apoyo desde las familias para tener un buen desempeño en la escuela y terminar con los estudios. Esta apreciación se relaciona con el hecho de que las personas migran “para superarse”, y la educación es una de las herramientas para poder integrarse en el país, dado que permite abrir mayores oportunidades de trabajo, fundamentalmente. A la hora de comparar, algunos docentes consideran que no son los inmigrantes quienes tienen dificultades en el aspecto académico, sino que son los locales aquellos a quienes ven más desinteresados en la educación. En palabras de los docentes:

*“En su mayoría [los inmigrantes] terminan la escolaridad; es más, los bolivianos, ellos quieren que sus hijos estudien; quieren que sus hijos lleguen a ser alguien. Yo he estudiado el sistema educativo de Bolivia y son muchos los que son profesionales y ellos se preocupan mucho por la educación de sus hijos; se preocupan bastante; pero bueno; tienen otros tiempos. Y lo que sí, por ahí, dificulta un poco, es esto de que van y vienen; a lo mejor se van y pierden un año de escolaridad; entonces, después vuelven; entonces, ya están desfasados en edad. Tenemos algunos casos de chicos que, por ahí, tienen -no sé- 13 años y están en 4º, 5º grado. Pero no es la mayoría.”*

*“Problemas académicos, nosotros tenemos con los chicos criollos, no tenemos con los chicos bolivianos porque no es un problema de aprendizaje. Son más tesoneros; por ahí, en la casa también los presionan un poco más o esperan más de ellos o ellos esperan más de su futuro; por lo tanto, se avanza. Por ahí, el problema lo tenemos con los otros chicos [los argentinos] que por ahí es difícil, porque están desinteresados en la educación. También es verdad esta diferencia que marcaba Vanesa, de que, cuando el poder adquisitivo hace que se diferencien, esos alumnos de origen boliviano que tienen otro poder adquisitivo, entonces se pasan del otro bando; de los que no les interesa la educación. “No está bueno que estudies” es como un título de identidad argentina.”*

Sin embargo, existe de parte de los docentes una apreciación acerca de ciertos rasgos de comportamiento diferentes sobre todo entre argentinos y bolivianos. Aquello que los padres bolivianos identificaban como una forma de ser más retraída, también es señalado por los docentes en las entrevistas:

*“Pero también veo a veces, en comparación con otras escuelas, esta cosa por ahí, de no quejarse o de no decir y, muchas veces, en las nenas ¿sí? Esta cosa de bueno, ¿por qué no tomar la palabra y poder presentar una propuesta, una queja, lo que sea, que en otras situaciones, por ahí, uno no lo ve tan común?”*

*“El pibe acá es como que no... No son de hacer valer sus derechos los pibes; eso como dato general ¿sí? Es como que aceptan, bueno, todas las desgracias que les caen encima. Si el problema tiene que ver con el idioma, no te va a afectar sólo Lengua; te va a afectar todas las demás materias; por ahí, zafen en Matemáticas, no sé, pero el resto... Y realmente, no hay una herramienta; uno no sabe cómo ¿entendés? Les podés tener toda la paciencia que quieras, lo podés ayudar pero eso no mejora el aprendizaje del pibe al final del año. O sea, podés mirar para el otro lado y terminar aprobándolo pero ¿qué sé yo? Lo que pasa es que no te dejan otra.”*

Otra dificultad se genera a la hora de inscribir a un estudiante que cursó antes en una escuela de otro país. Por un lado, difieren las materias, pero también los contenidos, la forma de evaluar, las calificaciones, el idioma en el que presentan la documentación. De acuerdo a los relatos de los docentes, cada escuela debe analizar cada caso y tomar una decisión según sus propios criterios. Como rasgo general, se puede decir que si bien existe una política que garantiza el acceso a los inmigrantes a la escuela y vela por su buena educación, las estrategias de trabajo concretas con estudiantes inmigrantes en las escuelas están más relacionadas a las decisiones y definiciones que toma cada escuela, que a lineamientos curriculares marco, como es el caso que presenta la docente a continuación:

*“Después vamos a mirar, porque algunos tienen Religión y otros tienen como una cosa de Estudio de la Cultura, que tiene que ver más con lo cultural, sobre todo en los que son bilingües; no todos los chicos vienen con boletín bilingüe, hay algunos. Y bueno, cuando alguien viene y este nene tiene 9 años, por ahí lo ponemos en 3ro y vamos a ver qué hacemos. Lo que hacíamos era que lo poníamos en el grado donde la mamá decía... un grado menos; si nos decían 4to, lo poníamos en 3ro y, si vemos que está para 4to, lo ponemos en 4to, pero porque hasta ese año, no había acuerdo directo; incluso lo hacíamos con boletín. A veces podía ser discriminatorio, pero también lo hacíamos con los chicos que son por ahí de alguna otra provincia, porque en realidad, por esto que decíamos ¿viste? A veces estás poniendo a un chico en una situación de exposición total, que no entiende ni lo que le dicen ni qué hacen y lo único que hacés es fortalecer la baja estima. Entonces, a veces es preferible ponerlos un poco más abajo y darle la noticia, decirle “Vas a dejar el grado en que estás, vas a estar un grado más arriba”, pero bueno, muchas veces tenemos que hacer eso.”*

El desempeño de los estudiantes inmigrantes está permeado, tal como se ha indicado en este documento, por cuestiones que tienen que ver con las costumbres y anhelos familiares, por el trabajo en algunos casos, por las dificultades con algunas materias, por cuestiones burocráticas y por diferencias culturales con los compañeros argentinos. A continuación, se describe cómo estos temas son retomados y trabajados en las escuelas a partir de distintas actividades que surgen como propuestas de los docentes.

## ESTRATEGIAS EN LAS ESCUELAS

Frente a las dificultades y demandas observadas, las escuelas trabajan con sus propios recursos y algunos apoyos externos en la integración de las diferencias al interior de las aulas. Como se mencionó, los asuntos relacionados con la interculturalidad presentan un mayor grado de desarrollo dentro de las escuelas, en comparación con las cuestiones más burocráticas, tales como la comparación entre las calificaciones. Las ideas de los proyectos y estrategias que se presentan a continuación no son pensadas estrictamente desde las teorías y supuestos de la interculturalidad, sino que surgen de experiencias y vivencias concretas que sucedieron en las escuelas. Es decir, que el trabajo desde la perspectiva de la interculturalidad no fue el primer paso, sino que se ha arribado y se sigue trabajando en interculturalidad luego de haber recorrido un largo camino con muchos aprendizajes intermedios. Algunos de los primeros trabajos consistían en resaltar temas folclóricos, tales como comidas o vestimentas típicas que se mostraban en ferias y fechas festivas. Luego de un trabajo de identificación acerca de que estas prácticas no eran suficientes para lograr una mayor integración, comenzaron a pensarse acciones que pusieran en perspectiva la palabra y los planteos de los estudiantes, con una mirada que partiera desde los propios jóvenes. Una docente da cuenta de este cambio en la mirada:

*“Mi jefe regional, lo que había que tratar de hacer, la indicación que a mí me dieron de interculturalidad de la provincia y que me dio mi jefa, fue: Si vamos a hablar de interculturalidad, tenemos que cambiar la mirada; si vamos a hablar de pueblos originarios, los que tienen que hablar son los pueblos originarios, no una profesora parada en una postura además de hegemónica, muy soberbia; armar una clase sobre leyendas que supuestamente la puede dar una maestra en la hora de Lengua. (...) Y mirá, me quedó una frase; no me la olvido más a esa frase; fue tan emocionante; fue terrible. Decía “Un pibe que se mira al espejo y no se puede ver tiene como desdibujado su propio origen y su vida; no puede seguir hacia adelante”. Entonces, yo siento que los pibes de esta escuela, no te digo que todos, ni te digo que el 100%; te digo que, de a poco, los maestros nos dimos cuenta de que en vez de ponernos nosotros frente al espejo, teníamos que dejar que el pibe se ponga y que se vaya reconociendo.”*



No en todas las escuelas visitadas se encontraron trabajos desde la perspectiva intercultural: una de las escuelas de provincia de Buenos Aires no implementaba ningún proyecto en particular, en ninguno de los dos niveles indagados (primaria y secundaria). Frente a casos particulares de conflicto o dificultades, la escuela trabaja con un equipo de orientación. El equipo está conformado por una psicopedagoga, una maestra recuperadora, una asistente social y una fonoaudióloga, quienes, de modo no sistemático, arman talleres o clases individuales de acuerdo al caso.

En relación a las demás escuelas, se describirán las actividades que realizan en el tema de educación e interculturalidad, y se procurará informar de qué manera la interculturalidad está presente en estos proyectos y de qué forma es trabajada. En líneas generales, si bien las acciones son distintas entre sí, todas buscan sumar los elementos culturales preponderantes en los currículos escolares, elementos de culturas diferentes, que partan desde las vivencias y experiencias previas de los estudiantes. Una característica común es que más allá de que estos talleres estén integrados a la escuela, aún se trata de actividades extracurriculares.

### Taller intercultural bilingüe castellano - quichua

La escuela donde se realiza el taller intercultural bilingüe castellano-quichua está emplazada en provincia de Buenos Aires, en el partido de Pinamar. Este taller se realiza a contraturno del horario escolar (es decir, una vez que la escuela termina el horario formal) y está dirigido a todos los alumnos del nivel primario, aunque en su mayoría los que asisten son de origen indígena. Los contenidos del taller incluyen prácticas del lenguaje, matemática, y ciencias sociales y naturales. Algunas de las madres de estos estudiantes también son convocadas a participar, fundamentalmente para ayudarlas a alfabetizarse, dado que muchas de ellas no han ido a la escuela y no saben leer y escribir.

En esta escuela, el trabajo desde una perspectiva intercultural comenzó con el desarrollo de un taller radial realizado en conjunto con otra escuela de la zona, en el que los estudiantes compartían sus culturas y costumbres a través de cuentos y leyendas. Luego se sumaron a la difusión radial, una página web y una radio de difusión por Internet. Como conclusión, se logró el armado de un libro didáctico sobre la temática. También han desarrollado un proyecto de comunicación en conjunto con una fundación, que involucraba a la mayoría de los docentes del primer ciclo.

Con respecto al taller intercultural bilingüe castellano-quichua, cabe destacar que es una maestra boliviana, madre de un estudiante de la escuela, quien lo implementa. Una de las razones por la cual el taller aún no está integrado a la estructura curricular de la escuela es porque esta maestra no tiene su título revalidado en Argentina, y esto le impide dar clases en horario escolar y percibir un sueldo docente. De hecho, sus honorarios son costeados por módulos otorgados por la municipalidad de la zona.

Entre los avances se destaca -de acuerdo a las entrevistas a directivos y docentes- el hecho de que se ha incrementado la aprobación del primer ciclo del nivel primario. La flexibilidad de esta experiencia permite una mayor integración de los estudiantes y sus familias, dado que también el taller ha permitido comenzar un proceso de alfabetización de madres que acuden al taller acompañando a sus hijos.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo con estudiantes de distintas culturas y países empezó a funcionar desde la interculturalidad cuando los docentes y directivos “cambiaron la mirada”. La perspectiva intercultural no era tanto un docente frente al aula que enseñara sobre leyendas indígenas, sino que los mismos estudiantes que proviniesen de diferentes culturas

debían hablar desde su experiencia y su manera de ver el mundo. Este cambio de mirada permitió la nueva organización del proyecto de educación intercultural que actualmente llevan a cabo en la escuela. La incorporación de la maestra bilingüe permitió comenzar a trabajar con la lengua quichua en la escuela. La apertura, desarrollo y continuidad del taller han logrado muchos avances, aunque todavía en la escuela, los directivos y autoridades dan seguimiento a la gestión para crear el cargo de maestra bilingüe y lograr instaurar el taller dentro de la estructura curricular.

De acuerdo con L. López (2001) se puede encuadrar el trabajo del taller dentro de una educación bilingüe “de mantenimiento y desarrollo”. En este modelo de educación bilingüe para estudiantes con origen indígena, al mismo tiempo en que se busca afianzar y mantener la lengua materna, se impulsa el aprendizaje de la segunda lengua. La lengua materna se escolariza y de este modo permite revalorizar sus raíces y su cultura, mientras que también se imparte la educación en el idioma oficial. Para profundizar este modelo, un paso muy importante sería incorporar oficialmente el cargo de maestra bilingüe y así poder modificar el currículo escolar. De este modo, la escuela podría lograr un mayor acercamiento a las familias y su comunidad y así profundizar la perspectiva intercultural dentro de la misma.

### Talleres a contraturno de cerámica, cocina, telar, huerta

En Ciudad de Buenos Aires se ubica una escuela a la entrada de un barrio carenciado, conformado en una gran proporción por comunidades de inmigrantes fronterizos y sudamericanos, fundamentalmente bolivianos, peruanos y paraguayos. Dentro de los estudiantes inscriptos en quinto año, los registros muestran que un 50% de ellos presentó un documento no argentino para poder inscribirse en la escuela.

En esta escuela, el trabajo con interculturalidad consiste en ofrecer talleres manuales a todos los estudiantes del nivel secundario y a adolescentes en edad de cursar el colegio pero que no estén actualmente estudiando. Allí se brindan talleres de cocina, cerámica, telar y huerta. Los coordinadores son una profesora de origen quichua, un profesor de origen aimara y un profesor de origen guaraní.

El director de la escuela identifica como antecedente de los talleres una exposición realizada unos años antes, y que surgió a partir de episodios reiterados de discriminación hacia estudiantes inmigrantes por parte de otros alumnos. En esta muestra se exponían elementos y actividades provenientes de las diferentes culturas que conviven en la escuela. Los docentes indican que la discriminación no es al interior de la escuela, sino que se genera en el barrio, expresando las diferencias entre bolivianos, paraguayos, peruanos y argentinos.

Este trabajo continuó y se profundizó a partir de la incorporación en la escuela, en el año 2006, del programa “Todos a estudiar”<sup>8</sup> llevado adelante por el Ministerio de Educación de la Nación. Este programa otorgaba becas para jóvenes que se encontraran fuera del sistema escolar, subsidios para las escuelas donde estos jóvenes intentarían reinsertarse, y pago a quienes facilitarían los talleres. Con el apoyo de este programa, la escuela comenzó a trabajar la temática cultural indígena que logró conformar y sostener la propuesta de desarrollo de los talleres.

Además de este financiamiento, la escuela cuenta con su propio plan de estudios, que además de desarrollar las actividades curriculares corrientes, tiene diez horas cátedra por cada clase o división para implementar un proyecto que incluya talleres. Dado que el proyecto es

8. Para mayor información, visitar: [http://www.me.gov.ar/curriform/egb3\\_estudiar.html](http://www.me.gov.ar/curriform/egb3_estudiar.html)



de este proyecto, ya que en el producto final de los libros se puede observar el diálogo y el entrecruzamiento de las diferentes culturas que están dentro de la escuela. Es interesante ver cómo las situaciones que se relatan en los libros (vivencias, ritos, leyendas) reflejan cuestiones multiculturales y las ponen en diálogo, aunque este no haya sido el objetivo explícito del proyecto.

Por su parte, los libros procuran explorar las vidas y las raíces de los jóvenes, donde los estudiantes expresan su historia, su cultura y sus saberes. Docentes y estudiantes trabajan de forma muy cercana para poder imprimirle a los libros la mayor autenticidad posible. Además, el estilo de vida colectivo y comunitario más propio de la locación semi rural de la escuela, también permea la escritura de los libros, y se ponderan los estilos de vida familiares y barriales de los jóvenes.

Además del proyecto centrado en los libros, en la escuela también trabajan con la integración en el primer ciclo de primaria de una docente bilingüe en quichua. Ella ayuda en la alfabetización de estudiantes que ingresan y que no saben hablar español, para de este modo lograr integrar ambos idiomas.

La perspectiva intercultural que se trabaja en esta escuela descansa fuertemente en la dimensión cultural de la educación, que a partir de construir un aprendizaje significativo para los estudiantes, pone en perspectiva tanto sus aspectos sociales y culturales, como la historia y el contexto, y logra hacer dialogar los saberes de los inmigrantes con aquellos de la sociedad receptora.

Si bien se trata de experiencias disímiles, el esfuerzo de las escuelas está puesto en la integración de los diferentes tipos de estudiantes desde una perspectiva intercultural. Se observa que las experiencias trabajan en pos de superar una visión unilateral -donde existiría una cultura “de origen” versus la cultura de la sociedad receptora-, y en cambio promueven el diálogo y el aprendizaje de una cultura de la otra.

Tanto desde el nivel ministerial nacional como desde el trabajo día a día de las escuelas se procura trabajar desde la perspectiva de la interculturalidad para la integración de los estudiantes. La Modalidad EIB, en este punto, coopera en crear estructuras provinciales que permitan que las escuelas puedan desarrollar y a la vez institucionalizar sus prácticas en el aula. Estas prácticas responden a las necesidades y demandas de la comunidad educativa ampliada, esta vez con el foco puesto en los inmigrantes y en aquellos estudiantes provenientes de diversas culturas.

## consideraciones finales

A lo largo de este informe se ha procurado describir y presentar algunos puntos de análisis sobre la temática de la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en Argentina. Si bien persisten dificultades, podemos afirmar que existe un abordaje y tratamiento del tema, tanto desde el ámbito político y legislativo, como en niveles de implementación directa.

La legislación en materia migratoria de Argentina es considerada “de avanzada” en la Región,<sup>9</sup> y ha sido inspirada en los tratados internacionales de derechos humanos: “...puede afirmarse

9. Legislación disponible en [http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/txt\\_mapa\\_argentina.html](http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/txt_mapa_argentina.html)

enteramente definido por la escuela, y los docentes del taller son elegidos directamente por la escuela y no a través de un acto público, los talleres tienen un sello muy particular y difieren de otras iniciativas que se realicen en otros establecimientos. La unificación de los fondos y las actividades del programa “Todos a estudiar” y las horas correspondientes a los talleres, permite que convivan en un mismo espacio jóvenes estudiantes de la escuela y jóvenes que están fuera del sistema escolar.

El director explicó, no obstante, que dada la suspensión sin notificación oficial de los fondos del programa, hubo que modificar el desarrollo de los talleres. Fundamentalmente, el cambio radicó en que no se pudieron entregar más becas a los estudiantes a partir de 2010, aunque sí lograron continuar con el desarrollo de los talleres. Esta decisión se sustenta en los buenos resultados que genera el taller, entre ellos la activa participación tanto de estudiantes como de jóvenes que no acuden a la escuela, pero para quienes el taller constituye una puerta de entrada más amigable a la institución.

El diálogo intercultural está presente en esta experiencia, tanto al interior de quienes son “portadores de una experiencia intercultural” (Juliano, D. 2002:488) -o sea jóvenes que habitan su cultura de origen y la de la sociedad de acogida-, como entre estos jóvenes y aquellos que forman parte principalmente de la sociedad receptora. En estos talleres, que no son obligatorios, los jóvenes pueden elegir a qué taller asistir cada vez, trabajar por momentos en la producción y en otros en la exposición de lo producido, y así lograr aprender y expresarse desde las vivencias y experiencias de distintas culturas.

En palabras de una de las talleristas:

*“[Los jóvenes] tienen la libertad de poder elegir qué hacer, cómo hacer; tienen sus propios momentos pero hay una interacción, hay un momento de aprendizaje. Los aprendizajes están dentro de lo que los chicos pueden construir a partir de un telar, a partir de una masa continua, digamos, que va a tener su propia historia, su propia visión y cómo se puede transmitir desde otro lugar. Amasando panes yo puedo transmitir a partir de los ingredientes, cuáles son sus orígenes, qué valores nutritivos tiene y qué se puede hacer con eso (...). Desde los telares, lo mismo; es como tejer esperanzas, tejer relaciones; articular memoria con lo que los chicos tienen, traen.”*

Cabe resaltar la diversidad de culturas que dialogan en estos talleres, y que este diálogo se ve facilitado por el abordaje pedagógico de los docentes, quienes trabajan desde un vínculo personal y afectivo con los jóvenes participantes, utilizando las técnicas como medio para integrarlos y revalorizar su cultura de origen, de modo de lograr un aprendizaje conjunto y fortalecer el vínculo entre jóvenes y escuela.

### Proyecto de libro sobre los orígenes; maestra bilingüe quichua

La tercera escuela está ubicada en provincia de Buenos Aires, específicamente en el segundo cordón del conurbano. Es una zona de quintas, donde hace más de 20 años se asentaron poblaciones provenientes de Bolivia y del norte de Argentina. De este modo, una gran parte de la composición de las aulas tiene estos orígenes. Además, los estudiantes tienen la particularidad, en algunos casos, de trabajar luego del horario escolar, fundamentalmente en las quintas y en el comercio de lo cosechado en el mercado. El trabajo de los estudiantes no había sido un dato significativo en las demás escuelas.

Estas particularidades -los orígenes y el trabajo de los estudiantes- dieron pie para la implementación de un proyecto de escritura de libros sobre estos temas. Además, los libros van en la línea del proyecto pedagógico escolar, que se centra fuertemente en la escritura. En este caso la interculturalidad no fue en sí misma el punto de partida, sino una consecuencia



escolar, de modo de lograr una mayor articulación con el proyecto escolar institucional y una llegada más masiva al resto de los estudiantes, para que no quede reducido a quienes participan de los proyectos o los talleres.

No se trata de reducirlo a una actividad programática inserta en el cronograma escolar, sino de poder permear el currículo con estas nuevas propuestas y generar nuevos intercambios. Sería interesante que las nuevas concepciones acerca de las relaciones con el otro, con el diferente, se articulasen con lo establecido y con aquello que hay en común para así entretejer relaciones en una base de igualdad, donde se establezcan verdaderos diálogos interculturales.

A partir de las observaciones de los trabajos en el aula, se puede afirmar que, al interior de la escuela, el sujeto de la política pública no es el inmigrante en su condición de no nacional, sino que es el inmigrante en tanto portador de una cultura diferente. Es decir, en cuanto al acceso, el corte de la política pública es por la nacionalidad del sujeto beneficiario, y existe una política pública específica para los estudiantes que provienen de otro país. En cambio, en cuanto al proceso de *integración*, el acento está puesto en la cultura; es decir, en lugar de pensar la política a partir de la pertenencia a una nacionalidad diferente, se tiene en cuenta la pertenencia a una cultura que sea diferente a la de la mayoría de los estudiantes, y a aquella que prevalece en el currículo y en los contenidos escolares.

Es interesante aquí volver sobre la conceptualización realizada por Tiramonti acerca de la fragmentación en el sistema educativo, y analizar su vínculo con la perspectiva de la interculturalidad. En el punto en que la desestructuración del Estado ha llevado a una mayor fragmentación del sistema educativo -más allá de que el Estado actualmente se encuentre en un proceso de reestructuración renovado- la búsqueda de un anclaje común para la integración no puede darse más a través de esfuerzos por homogeneizar a las poblaciones de distintos orígenes que conviven en el país. A partir de los ejemplos analizados, es posible afirmar que la perspectiva intercultural permite “ser parte” en un escenario donde conviven las diferencias, y se da una constante exploración y redefinición no solo de las identidades, sino de los lazos sociales donde es difícil encontrar una referencia que aglutine y suture las diferencias.

Es sin duda interesante preguntar cuáles son los alcances de la incorporación de la perspectiva intercultural dentro de la escuela para abordar el tema de la integración social; si además de esta perspectiva sería necesaria una política pública de integración orientada específicamente a un sujeto que se caracteriza por tener otra nacionalidad; o si es suficiente contar con una política que tenga en cuenta las diferencias culturales principalmente para lograr una integración plena del estudiantado extranjero; o cuál es en última instancia la relación entre migración, integración y nacionalidad; y por último, cuál sería el impacto diferenciado entre tener políticas que trabajen desde un abordaje que parta de un sujeto no-nacional, en lugar desde un abordaje cultural.

La integración de los inmigrantes al sistema económico, político y social requiere claramente un marco legal e institucional que habilite, sostenga y expanda estas políticas y prácticas interculturales en un sentido amplio - es decir, que tenga en cuenta la herencia y la memoria cultural, así como también la historia nacional y el origen de los estudiantes - para que se pueda consolidar un sistema educativo basado en el respeto y la igualdad de los estudiantes. Profundizar el estudio y la reflexión en el campo de la migración y la educación podrá cooperar en el diseño y armado de políticas públicas al respecto.

que las políticas migratorias en Argentina están orientadas al control y a la regulación de los flujos de migrantes con el fin de que se efectúen de manera ordenada, sin menoscabar las garantías que exigen los instrumentos normativos nacionales e internacionales en materia de protección de los derechos humanos de todos los extranjeros que ingresan y residen en el país” (OIM, 2008). Por ejemplo, en el aspecto educativo, es de gran significación que los estudiantes puedan inscribirse y cursar la escuela sin necesidad de presentar ningún documento. Es muy importante el reconocimiento formal del cumplimiento de los derechos de los migrantes, en este caso el derecho a la educación. En particular, es fundamental la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo más allá de su estatus migratorio. Asimismo, los canales burocráticos parecen estar suficientemente desarrollados como para que, una vez terminados los cursos, los estudiantes puedan contar con su documento de identidad y de esta forma recibir el título de graduación.

Los avances legislativos en términos de integración escolar en una política pública que incluye, pero no es exclusiva de los inmigrantes, están claramente plasmados en la creación de la Modalidad EIB. La primera observación acerca de la creación de esta modalidad es que reconoce la existencia de una realidad multicultural dentro del sistema educativo. A partir de este reconocimiento, se pueden diseñar e implementar acciones desde las instituciones que atienden estas poblaciones. El camino elegido es el de la interculturalidad, perspectiva que permite resignificar las culturas presentes en el aula, al tiempo que las revaloriza y las enriquece. No se trata de anular las diferencias, sino de trabajar a partir de ellas. Para hacer este camino una realidad, la Modalidad EIB deberá continuar trabajando en la construcción de instancias de implementación y puesta en práctica de sus objetivos.

Por el momento, y dado que la Modalidad EIB está aún en vías de establecer su institucionalización en el nivel nacional y en los niveles provinciales, todavía deberá profundizarse y consolidarse el trabajo específico con los distritos escolares y las escuelas. Por este motivo, las experiencias que se llevan a cabo son aún incipientes, no revisten carácter de obligatorio, no trabajan articuladas entre sí, y no responden a una pauta orientada desde el ministerio, sino que han surgido del trabajo día a día en las escuelas. Dado que el trabajo de educación intercultural bilingüe no se encuentra aún tan asentado en las escuelas, no se sabe aún si estas prácticas son generalizadas en las escuelas que tienen alta proporción de estudiantes inmigrantes o de diferente origen en las aulas.

Como se ha mencionado, aunque disímiles entre sí, un objetivo común en estas prácticas es el afán de fomentar aulas interculturales. La primera escuela centra la interculturalidad en el tema de la alfabetización y cómo puede mejorarse el rendimiento de los estudiantes a través de la lengua y la cultura quichuas a la vez que aprenden y revalorizan esta cultura. En la segunda experiencia, los talleres son vehículos con los cuales se recorren historias y vivencias de diferentes culturas, y a través de los cuales se generan fuertes lazos de los jóvenes entre sí y de los jóvenes estudiantes y no estudiantes con la escuela, más allá de su origen cultural y de su nacionalidad. El diseño del libro de la tercera escuela retratada, retoma los orígenes y las formas de vida comunitarias que estilan los estudiantes y sus familias. La escuela, en este caso, sale al barrio, a la comunidad, y se pone a disposición para las propuestas que provengan desde las propias familias.

Otro punto en común es la voluntad de directivos y docentes para hacer de estas propuestas una realidad y poder legitimarlas frente al resto de la comunidad educativa, y lograr al menos sensibilizar a los ministerios acerca de los beneficios concretos que la implementación de una perspectiva intercultural al interior de las escuelas puede generar. Un siguiente paso podría ser una mayor imbricación entre estas actividades satélite con las actividades del currículo

# costa rica



## Consideraciones sobre el trabajo de campo

En Costa Rica, el trabajo de campo -realizado en septiembre de 2010- incluyó la visita a tres escuelas en zonas aledañas a la ciudad de San José, capital del país. Las escuelas fueron seleccionadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), con apoyo de una consultora del Centro Internacional de Derechos Humanos de la Persona Migrante (CIDEHUM), una organización no gubernamental que trabaja en proyectos coordinados con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).<sup>1</sup> Esta consultora fue delegada especialmente por el ministerio para apoyar la investigación de campo.

1. <http://www.iom.or.cr/>



Factores asociados a fenómenos naturales, políticos y económicos han generado que a lo largo de la historia los nicaragüenses emigraran de su país. Costa Rica, a diferencia de muchos países latinoamericanos, no ha sufrido golpes de Estado que quebraran el régimen democrático e instauraran regímenes autoritarios, tales como las dictaduras militares. La estabilidad política, económica y social ha colocado al país en una situación favorable, convirtiéndolo en un país atractivo para la migración. Mientras que Costa Rica se encuentra entre los países latinoamericanos que presentan valores más altos en el índice de desarrollo humano, Nicaragua se encuentra entre aquellos que presentan valores más bajos. Costa Rica, además de ser el país vecino, aparece como un probable sitio de destino debido a su estabilidad política -con un régimen democrático imperante desde 1948- y a su desarrollo económico; los salarios son más altos en este país, incluso en los trabajos en sectores tales como el agrícola.

En total, se aplicaron un total de 55 encuestas, más 12 entrevistas a estudiantes y un grupo focal con seis estudiantes, 5 entrevistas y encuestas a madres y a una tutora, una entrevista con el coordinador del área de interculturalidad del Ministerio de Educación Pública y con la consultora del CIDEHUM, además de un grupo focal integrado por docentes. Asimismo, se relevaron fuentes secundarias y legislación relacionada con la temática.<sup>2</sup>

Al igual que en el caso de Argentina, las entrevistas con los padres fueron el punto más débil para la recolección de datos, dado que se encontraban trabajando o no contaban con tiempo suficiente para participar de la investigación. Solamente se pudo entrevistar a cinco mujeres en una sola escuela. A las otras dos escuelas no acudió ningún adulto.

En un principio el trabajo de campo también incluía una escuela en una zona de frontera con Nicaragua (Upala), pero llegado el momento no se obtuvo respuesta del director, a pesar de que se hicieron varios intentos por contactarlo desde el Ministerio de Educación.

## inmigración en Costa Rica

La inmigración en Costa Rica sufrió un gran aumento en la última década del siglo XX. Los datos arrojan que mientras en 1984<sup>3</sup> había aproximadamente 89.000 habitantes nacidos en el extranjero, en el año 2000<sup>4</sup>, ese número se incrementó a más de 296.000 y a 489.000, según estimaciones para 2010<sup>5</sup>. Tal es así que porcentualmente Costa Rica pasó de tener un 3,7% de población inmigrante a un 7,8% en el año 2000 y un 10,5% en 2010.

La mayoría de la inmigración en Costa Rica proviene de su vecino país, Nicaragua. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) estima que 350 mil nicaragüenses vivían hasta el año anterior en Costa Rica. La OIM también identifica ciertos hitos históricos que provocaron una mayor movilización de nicaragüenses a este país. Estos eventos son:

- ★ El terremoto de diciembre de 1972 en Managua, Nicaragua, que involucró la movilización de 10.000 migrantes a Costa Rica
- ★ Durante el conflicto armado entre 1978 y 1984 en Nicaragua, Costa Rica acogió más de 50.000 refugiados
- ★ Entre 1993 y 1997, las causas de la migración de Nicaragua a Costa Rica fueron de origen económico
- ★ En octubre de 1998, las consecuencias del huracán Mitch promovieron la migración de muchos nicaragüenses a Costa Rica

2. Tanto el cronograma como los instrumentos de recolección de datos y las visitas a las escuelas se realizaron con la presencia de esta consultora. Cabe destacar que ella ya había realizado un trabajo con los estudiantes inmigrantes, de modo que los docentes a quien ella había contactado para tener ingreso a las escuelas, fueron también quienes permitieron el ingreso a las aulas y cooperaron con el desarrollo de encuestas, entrevistas y grupos focales.

3. Censo 1984.

4. Censo 2000.

5. United Nations Population Division. Trends in International Migrant Stock. The 2008 revision.



## configuración del sistema educativo de Costa Rica

Costa Rica es portador de una relativa continuidad con respecto a sus políticas educativas que, si bien han tenido modificaciones y reformas, no han sufrido cambios drásticos y radicales en su estructura. Además, tanto las políticas educativas como las políticas sociales en general, han recibido históricamente un alto financiamiento como porcentaje del gasto de gobierno, superando a sus países vecinos.

A continuación se presentan datos sobre el gasto público en educación desde el año 1975 (donde Nicaragua estaba bajo el régimen autoritario de Somoza) hasta 2008. Se exhiben datos de 2009 para Costa Rica.

### GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (PORCENTAJE)<sup>6</sup>

PAÍS	AÑOS						
	1975[A]	1980[A]	1985[A]	1990[A]	1995[A]	2000[B]	2009[B]
Costa Rica	31.1	22.2	22.7	20.8	19.8	...	37.7
Nicaragua	13.1	10.4	10.2	9.7	9.9	17.8	...

Interesa resaltar el hecho de que estas reformas se han desarrollado en un contexto de mayor estabilidad política, si se las compara con otros países de la Región, más allá de que también persistan algunos problemas tales como una alta deserción escolar en el nivel secundario -sólo el 44,8% de la población de 20 a 24 años cuenta con secundaria completa, de acuerdo a datos del PRIE 2010.

6. Fuentes: [A] UNESCO-IEU: Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Base de Datos en Línea 1970-1997

[B] UNESCO-IEU: Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Base de datos en línea

Además, el Estado tiene un fuerte rol en garantizar y hacer efectivo el derecho a la educación, lo que se observa, por ejemplo, en que históricamente la educación primaria se ha impartido mayoritariamente en escuelas públicas a toda la población de Costa Rica, y la participación de los centros educativos privados ha sido muy baja, incluso de aquellos que cuentan con subvención del Estado. En 2005, de acuerdo con datos suministrados por UNESCO, el 92,5% de la matrícula total ha sido atendida en escuelas públicas, y el 7,5% en las privadas, teniendo en cuenta que un 1,1% corresponde a aquellas privadas subvencionadas por el Estado.

## legislación y políticas marco

### LEGISLACIÓN EDUCATIVA GENERAL

La Constitución de Costa Rica se basa en los valores de la democracia representativa, la división de poderes, la garantía de los derechos individuales, sociales y políticos, y el sufragio secreto y universal, entre otros. El sistema educativo se propone garantizar la libertad de enseñanza, de pensamiento, de asociación y de culto, respetar los derechos humanos y la constitución, de manera de fortalecer el estado de derecho.

Este sistema educativo es centralizado: las decisiones emanadas del Ministerio de Educación Pública deben ser seguidas por todas las jurisdicciones. El marco jurídico básico del sistema educativo nacional lo componen la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación. Dentro del marco legal, la Constitución Política es la Ley Suprema de la República, y establece que la Educación General Básica (EGB, que comprende desde el nivel preescolar hasta el 9° año) es gratuita, obligatoria y costeadada por la nación (Artículo 78).

La Ley Fundamental de Educación N° 2160 de 1997 actúa como ley marco para todo el sistema educativo. En la encuesta realizada en el marco del proyecto Educación de niñas, niños y jóvenes migrantes, se hace referencia a los fines de la educación costarricense como un aspecto a destacar de esta Ley. Estos son:

1. Formar ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus deberes, derechos y libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad y respeto a la dignidad humana.
2. Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana.
3. Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad.
4. Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana.
5. Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

Para su administración, el sistema educativo de Costa Rica está organizado en 20 direcciones regionales de educación, con un director/a a cargo y dos departamentos técnicos: el de desarrollo administrativo y el de desarrollo educativo. Los centros educativos están organizados por una dirección y un conjunto de comités (en el caso de la primaria) o un conjunto de departamentos (en el caso de la secundaria).

En los años 90 se lanzaron dos políticas educativas que pretendieron mejorar y actualizar la oferta educativa. Estas políticas fueron la Política Curricular 1990-1994 y la Política Educativa hacia el Siglo XXI.

La primera política se orientó a la elaboración de planes y programas de estudio, al perfeccionamiento docente, al desarrollo de nuevos materiales didácticos y a la modificación de los procesos de evaluación.

La Política Educativa hacia el siglo XXI entró en vigencia en 1995. Allí se establecieron nuevos programas de estudio orientados al desarrollo integral del ser humano en un plano de igualdad de oportunidades. Se enfoca principalmente en los siguientes elementos que constituyen la práctica educativa: los planes y programas de estudio; los textos y otros recursos didácticos; los procesos de evaluación; la mediación del docente y la formación, capacitación y educación continua de los educadores (MEP 1994). Asimismo, en el marco de esta política, se incorporó el Programa Nacional de Formación en Valores, y se estableció el tema de los valores como el eje transversal del currículo del país. Los valores promovidos se orientan hacia una sociedad democrática, pacifista, civilista y en estrecha relación con el medio ambiente.

En 2009, en consonancia con los avances tecnológicos, el MEP lanzó la Política Nacional en Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación. El objetivo de esta política es “promover la transformación del sistema educativo costarricense, de forma que se desarrolle la utilización de las tecnologías digitales al servicio de la educación nacional, como estrategia para propiciar el desarrollo y el enriquecimiento de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión educativa.” Los campos de acción donde se desarrollará esta política son el Programa de Informática Educativa, la informática como herramienta didáctica, la certificación de competencias en el manejo de la herramienta informática, y la utilización de la informática en la gestión administrativa de las tareas educativas.

Por último, hay que mencionar el Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía<sup>7</sup> para estudiantes de nivel secundario. Según la información provista en el sitio web, este proyecto apunta a mejorar la convivencia a través de “*espacios y actividades que faciliten una mayor sensibilidad y apropiación de valores para saber elegir con criterio y libertad lo que consideren bueno, correcto o éticamente valioso; lo que consideren bello o estéticamente valioso, no como categorías absolutas o estáticas, sino como categorías y criterios que se construyen tanto individual como socialmente en el proceso mismo de construcción de la identidad de las y los jóvenes.*” Funda una nueva concepción de la educación ciudadana, hace que la educación ciudadana sea el eje del currículo escolar y sirva como guía para las materias. Se basa en que la ética y la estética son fundamentales y la base para la convivencia ciudadana. Además, permite un adecuado ejercicio de los derechos, porque vincula la educación en ética, estética y ciudadanía con la calidad, y la igualdad del proceso educativo en su conjunto.

### INCLUSIÓN DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Con respecto a la incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela, la Constitución establece en el Artículo 19 que los extranjeros tienen los mismos deberes y derechos individuales y sociales que los costarricenses. Esto se refleja en que los estudiantes extranjeros reciben una oferta educativa homogénea sin distinción de su nacionalidad.

De acuerdo a los datos provistos en la encuesta realizada en el marco del proyecto, no existe una propuesta pedagógica y curricular para la atención integral de la población extranjera en el sistema educativo. No obstante, existe un programa denominado Aula Abierta, que recibe

7. <http://www.mep.go.cr/Estetica/index.aspx>

a una gran cantidad de estudiantes extranjeros (sobre todo nicaragüenses) por presentar características de la población objetivo de ese programa: sobre-edad, condiciones sociales y económicas muy vulnerables, y que están en alto riesgo de llegar a abandonar la escuela. Costa Rica, además, está trabajando en una estrategia denominada Educación Intercultural<sup>8</sup>, que también incluye dentro de su accionar la atención de las necesidades de la población estudiantil inmigrante.

Tal como se indicara en el “Mapeo...”, se puede reconocer que las políticas y programas que reciben o que involucran como beneficiarios a los estudiantes inmigrantes, no están formuladas explícitamente como para favorecer a estas poblaciones por el hecho de provenir de un país distinto. Son características relacionadas con la exclusión aquellas que hacen a los inmigrantes plausibles de participar en políticas y programas compensatorios. Entre otras, estas características son: formar parte de una cultura que no es la de la mayoría; hablar un idioma diferente al oficial; vivir en un ambiente con menores oportunidades económicas y sociales; y tener una edad mayor a la estipulada para asistir a una clase escolar. Cuando el ingreso y el acceso a la escuela están garantizados, son otras características -y no la nacionalidad- las que incluyen a los inmigrantes en estos programas de atención focalizada.



## programas y estrategias que incluyen a estudiantes inmigrantes

Se describen a continuación las dos estrategias mencionadas anteriormente: el programa Aula Abierta, que brinda apoyo a poblaciones vulnerables para finalizar los estudios primarios; y la Estrategia de Educación Intercultural, que procura incorporar una mirada intercultural de interacción comunicativa dentro de las escuelas.

### PROGRAMA AULA ABIERTA

Aula Abierta nació en 2001 como un programa del MEP de lucha contra la pobreza a través del otorgamiento de oportunidades a población con sobre-edad (personas con edad superior a la esperada para el año escolar que actualmente se cursa), trabajadora y migrante, para que complete la educación primaria. A través de este programa, con una propuesta flexible y abierta -porque permite actividades presenciales y a distancia, y estudio independiente a través de módulos- se procura hacer cumplir el derecho a la educación de niños y jóvenes, estén o no incorporados al sistema formal de enseñanza.

En la encuesta realizada para el “Mapeo...”, desde el MEP expresan que el programa Aula Abierta consiste en que los alumnos en condición de sobre-edad por razones de repitencia, reincorporación o incorporación tardía al sistema educativo, son integrados en un grupo especial, al cual se le adecúa la forma de entrega del servicio educativo, especialmente en relación con la organización, el horario, los contenidos, los materiales didácticos y la promoción. Está específicamente dirigido a población infantil y juvenil: (a) con sobre-edad y que permanece en el sistema educativo; (b) con sobre-edad y que ha desertado del sistema escolar formal; (c) que nunca ha ingresado al sistema educativo; y (d) migrante sin documentación escolar y/o que se desempeña en algún trabajo.

8. Para mayor información, ver <http://www.educatico.ed.cr/Entreculturas/Forms/AllItems.aspx>

De las escuelas visitadas para este estudio, una de ellas desarrolla el programa Aula Abierta. Dos de los estudiantes entrevistados mencionaron que participaban de este programa, dado que tenían 14 años y estaban cursando el 6<sup>to</sup> grado de Educación General Básica (EGB).

Para el diseño y la implementación de este programa se tomaron en consideración algunas de las siguientes situaciones:

- ★ Tasas de repitencia en el I y II ciclo de EGB<sup>9</sup>, especialmente en los primeros grados del I ciclo, lo cual genera sobre-edad, fracaso y deserción escolar.
- ★ En los centros educativos de I y II ciclo existe una gran cantidad de población estudiantil que presenta la condición de sobre-edad, o características físicas, psicológicas e intelectuales diferentes a las del resto de compañeros, lo cual exige estrategias diferentes para su atención pedagógica.
- ★ Deserción de jóvenes de I y II ciclo que no se vuelven a incorporar a ningún servicio educativo.
- ★ La población migrante extranjera requiere incorporarse al sistema educativo para continuar con su proceso de desarrollo personal.
- ★ Existen condiciones que afectan el rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo formal, entre ellas: el trabajo infanto-juvenil, la desintegración familiar, el embarazo en la adolescencia y otras, que afectan significativamente el rendimiento académico de la población estudiantil.
- ★ La tasa de cobertura neta en educación primaria es inferior al 100%, lo cual indica que existe un pequeño porcentaje de niños y jóvenes que han estado totalmente excluidos de los servicios educativos.
- ★ Las soluciones que se han brindado a la problemática del fracaso escolar (repitencia, recuperación, educación abierta) en el sistema educativo costarricense se han mostrado ineficientes para fortalecer el proceso educativo de los jóvenes que viven esta condición.
- ★ Diversos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, Constitución Política de la República, Ley Fundamental de Educación y Código de la Niñez y la Adolescencia), garantizan el derecho a la educación de todas las personas y comprometen a los organismos competentes, en este caso al Ministerio de Educación Pública, a diversificar sus ofertas y a ejecutar acciones tendientes a la inclusión de aquellos sectores que han permanecido al margen de los beneficios de la educación.

Con estos elementos en consideración, y en base a la información disponible de repitencia, deserción, sobre-edad escolar y migraciones, se hace una preselección de las escuelas. En el centro educativo se realiza un censo a la población meta, donde se inscribe la matrícula. Luego se organizan los niveles y los recursos y se inicia la implementación del programa.

Los centros educativos donde funciona el programa deben contar con población meta, personal a cargo capacitado para desarrollar las tareas, espacio físico para desarrollarse y adhesión de la comunidad. El enfoque pedagógico combina estrategias presenciales y de educación abierta - tales como recursos de auto y mutua formación - y cuenta con

9. I ciclo EGB incluye de 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> grado; II ciclo, de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup>

la guía de un docente que apoya al alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Se promueve la atención personalizada, de manera que cada uno avanza de acuerdo a su propio estilo y ritmo de asimilación, y el estudio independiente por medio de módulos auto formativos de aprendizaje en cinco asignaturas: español, matemáticas, ciencias, estudios sociales y formación humana, y el uso de videos, guías, fichas y otros recursos multimedia.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Ley del Día de las Culturas N° 7426 define a Costa Rica como un país multiétnico y pluricultural. Entre otras cosas, ordena al Ministerio de Educación Pública la adaptación de los planes de estudio a esta condición de diversidad. En seguimiento a esta ley, el Ministerio de Educación asumió estos cambios jurídicos promulgando algunos decretos, entre ellos el 23490-95, que reconocía de manera explícita la pluralidad cultural, social y económica de la nación costarricense y regulaba, entre otras funciones de carácter político y administrativo, las condiciones en que las direcciones regionales de educación quedaban facultadas para ejercer la descentralización del currículo nacional.

Para transformar estas medidas jurídicas, a mediados del año 2007 se inició un proceso de consultas que culminó en el año 2008 con el Congreso de Educación Intercultural, en el que participaron alrededor de 2000 personas de todo el territorio nacional.

En él participaron todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres y madres de familia, así como técnicos y docentes del sistema educativo. Se logró un consenso nacional acerca de una estrategia de educación intercultural con 15 lineamientos de trabajo, que incluyen resoluciones para toda la estructura educativa, desde los centros educativos hasta las autoridades del nivel central del MEP, pasando por los circuitos escolares y direcciones regionales. En base a ellas, la Dirección de Desarrollo Curricular emitió un compendio de normas reguladoras para el desarrollo curricular en 2009. La norma reguladora N° 14 es sobre educación intercultural (contextualización y pertinencia curricular). Dicha norma ha sido, a su vez, validada con los jefes de los departamentos de desarrollo educativo, directores regionales de todo el país y asesores del nivel central del MEP. En esta norma se hace un llamado a que el grupo de trabajo de alto nivel de educación intercultural -creado a partir de los resultados del Congreso de Educación Intercultural mencionado- formule un plan de trabajo a ser implementado en 2009-2010, y donde participarán representantes de los liderazgos estudiantiles y comunales que estuvieron presentes en la fase regional del Congreso de Educación Intercultural.

Cabe destacar al respecto, que en la entrevista con el asesor para el Ministro de Educación en el área de interculturalidad, éste comentó que actualmente están desarrollando un manual de interculturalidad y migración que contempla aspectos tanto administrativos como de contenido, tales como los antecedentes en Costa Rica de la migración y los pueblos migrantes más presentes en el país. Además, el manual contempla el marco jurídico en temas de migración. Una ventaja que destacan es que este manual es trabajado en conjunto con el Programa conjunto de Juventud, Empleo y Migración<sup>10</sup>, y se incluye un capítulo adicional sobre el manejo de la población migrante en servicios públicos e instituciones que trabajan con población migrante, pero que no tienen una política al respecto.

Lo establecido en la Norma Reguladora N° 14 de la Dirección Curricular, se vio fortalecido con la promulgación del Decreto 35.513 del año 2009, que reforma la organización administrativa de las direcciones regionales, dado que hasta el momento esta organización no se adecuaba

a las necesidades actuales del sistema educativo costarricense. En esta nueva organización se pretende crear las condiciones técnicas, administrativas y tecnológicas necesarias para acercar la prestación de los servicios a las comunidades educativas. Para lograr esto, se promueve un proceso de desconcentración mínima en aspectos operativos de la gestión institucional del Ministerio de Educación, y una reorganización geográfica de las direcciones regionales. Asimismo, las direcciones regionales de educación serán responsables de promover la educación intercultural como instrumento para la contextualización de la política educativa, así como para enaltecer y fortalecer el carácter pluricultural y multiétnico de la sociedad costarricense (Decreto 35.513/09).

En marzo de 2010 se realizó el Segundo Congreso de Educación Intercultural, que tuvo como objetivo "...definir con claridad estrategias para orientar el trabajo que le corresponde desarrollar a las autoridades administrativas y técnicas del Ministerio de Educación Pública de todos los niveles, en la apropiación de la educación intercultural como un ejercicio permanente de contextualización, pertinencia curricular e inclusividad pedagógica para el reconocimiento, el respeto, la interacción y el disfrute de la pluralidad que impera en Costa Rica."

Aunque aún no se han publicado los resultados de este evento, desde el MEP señalaron que una de las principales conclusiones es que el trabajo debe estar más enfocado en el aula, los docentes y la producción de materiales.

En ese sentido, desarrollaron un curso para docentes de orientación constructivista, que en una primera etapa debía validar cuatro módulos sobre interculturalidad: 1.- educación intercultural (el enfoque conceptual y la gestión desconcentrada del currículo); 2.- enfoques curriculares (porqué el enfoque curricular constructivista se acerca más a un planteo de educación intercultural); 3.- gestión de un centro educativo plural; y 4.- un módulo centrado en técnicas pedagógicas para trabajar en el aula, que combina tanto el manejo del currículum como el manejo de la técnica pedagógica.

En base a la opinión de los entrevistados, la construcción de estos manuales fue un proceso innovador, porque se convocó para su redacción a asesores regionales, en lugar de contratar a consultores o llamar a los asesores nacionales, que son quienes regularmente se encargan de estos temas. Estos módulos se van a implementar a través del Instituto de Desarrollo Profesional, organismo encargado de certificar las capacitaciones docentes. A través de la formación con estos módulos, se espera poder llegar a cubrir territorios amplios donde hay diversidad de poblaciones.

De acuerdo al análisis de la entrevista realizada en el Ministerio de Educación Pública, y junto con la información provista en la encuesta realizada en 2009 para el proyecto, se observó que el desarrollo de la educación intercultural comenzó a estructurarse dentro del Ministerio, pero que aún tiene un largo camino para poder establecerse como una práctica concreta dentro de las escuelas, ya sea en términos de formación docente en interculturalidad, como con el desarrollo de programas y acciones específicas para las instituciones escolares.

A continuación se analizarán los testimonios de los actores participantes del trabajo de campo para, finalmente, ponerlos en diálogo con los preceptos sobre la educación intercultural que se proponen desde el MEP.

10. Para más información, visite [http://nacionesunidas.or.cr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=200&Itemid=127](http://nacionesunidas.or.cr/index.php?option=com_content&task=view&id=200&Itemid=127)  
Documento del Programa mdtf.undp.org/document/download/1414

## resultados del trabajo de campo

En esta sección se busca acercar algunas respuestas a la pregunta principal de la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los actores entrevistados acerca de las experiencias que viven los estudiantes inmigrantes en la escuela? Para ello se describirá quiénes son estos inmigrantes, cuáles son las condiciones socio económicas en que viven y en qué contexto se dio la migración. Luego se avanzará en el escenario de la escuela, para saber cuál es la visión de los docentes acerca de la presencia de inmigrantes en la escuela y, a partir de eso, explorar cuáles son los desafíos en términos de políticas y programas para alcanzar la plena integración de estudiantes de diversas procedencias.

### SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS INMIGRANTES

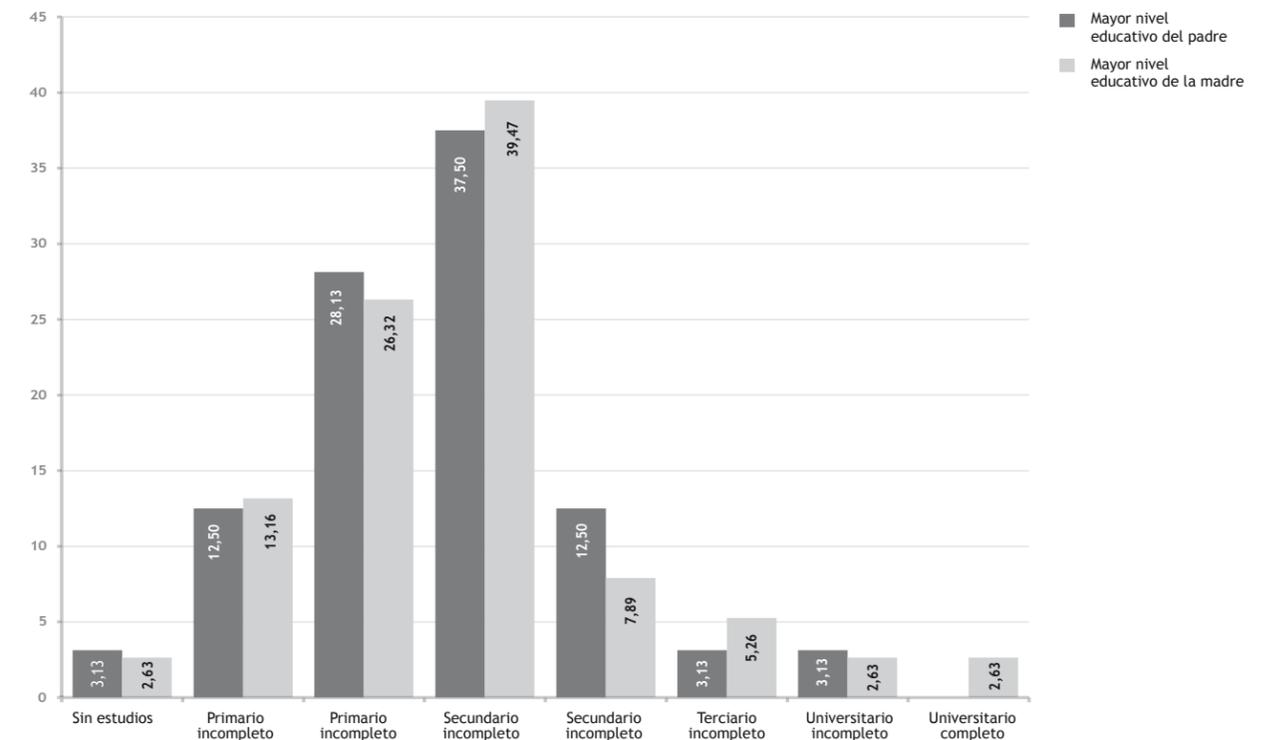
En un estudio para el Banco Mundial, Murrugarra y Herrera (2011) analizan el fenómeno de la migración nicaragüense a Costa Rica. Sostienen que, preferentemente, los nicaragüenses tienen dos países de destino a la hora de migrar: Estados Unidos y Costa Rica. La inmigración hacia Costa Rica ha ido en aumento, y en el período 2001 a 2005, el 60% de la emigración nicaragüense fue hacia ese país. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas de quienes migran a Estados Unidos y de aquellos que migran a Costa Rica presentan grandes diferencias. “Los migrantes nicaragüenses a Costa Rica son más pobres, menos educados, más jóvenes, y más propensos a venir de áreas rurales que aquellos que viajan a EEUU. Esto probablemente refleja la distribución desigual de oportunidades sociales y económicas, tales como el acceso a la educación, redes sociales e infraestructura.”<sup>11</sup> (Murrugarra y Herrera, 2011:102)

Una de las variables a través de las cuales analizan este fenómeno, es por quintil de ingreso. “El porcentaje de migrantes a Costa Rica en cada quintil [de ingreso] es mayor que el porcentaje que va a Estados Unidos, excepto en el quintil más alto. Mientras más del 80% de los migrantes del quintil más pobre van a Costa Rica, sólo un quinto de aquellos que pertenecen al quintil más rico eligen ese destino” (Murrugarra y Herrera, 2011:106). Como reflejo de estos patrones, es interesante observar que las cuatro madres entrevistadas (no así la tutora) dicen que sus hogares son pobres. El promedio de personas viviendo en las casas de acuerdo a encuestas a jóvenes es de seis individuos, mientras que la cantidad de habitaciones es entre dos y tres por casa en promedio.

Una vez que las familias de inmigrantes están instaladas en Costa Rica, los trabajos a los que acceden se encuentran en los lugares más bajos de distribución del ingreso, y no requieren de largos años de estudios para desempeñarlos. En el caso de aquellos estudiantes que contestaron que los padres tienen una ocupación (52,7%), mencionaron que el trabajo más frecuente es en el área de la construcción, entre ellos: albañiles (20,7%); maestro mayor de obras (6,9%); y pintor (3,4%). Otras ocupaciones son: chofer, cocinero, obrero, pescador, vendedor, empleado de seguridad, etc. Para las madres (45,5% de los niños contestaron que sus madres trabajan), una amplia mayoría trabaja como empleada doméstica (29,1%) y el resto se distribuye entre cocineras y ayudantes de cocina, vendedoras y una maestra.

El siguiente cuadro presenta un resumen del mayor nivel de estudios alcanzado por los padres y madres de los estudiantes encuestados, tomando en cuenta únicamente las respuestas válidas:

### Nivel educativo padres y madres de estudiantes entrevistados (en porcentaje)



La mayor proporción comenzó los estudios secundarios pero no los terminó (39,47% para las madres y 37,5% para los padres). Un 28,13% de padres y un 26,32% de madres alcanzaron el nivel primario, y sólo un 12,5% en el caso de los padres y un 7,89% en el caso de las madres finalizaron el secundario. Con respecto a estudios superiores, únicamente un estudiante contestó que su madre cuenta con estudios universitarios completos.

Frente a estos datos, se aprecia que existe una correlación entre los tipos de trabajo que hacen los padres de familia y el bajo nivel educativo que presentan en general. En concordancia con los datos más generales, la migración hacia Costa Rica se caracteriza por ser de personas económicamente activas, que trabajan principalmente en agricultura (sobre todo en las áreas rurales de la zona de frontera con Nicaragua), construcción y empleo doméstico, todos sectores que no requieren de una alta formación escolar o académica (T.H. Giddling, 2008). Los estudiantes, por el contrario, se encuentran en una situación más favorable que sus padres. El hecho de que la cobertura y la calidad de la educación presentan mejores indicadores en Costa Rica que en Nicaragua, hace esperar que los estudiantes que están ahora en esas escuelas tienen mayores probabilidades de terminar sus estudios y eventualmente insertarse en el mercado laboral mejor preparados y con más herramientas para obtener trabajos más calificados y mejor remunerados.

### REUNIFICACIÓN FAMILIAR

La reunificación familiar es un punto fundamental para una política migratoria exitosa. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) sostiene que la reunificación familiar facilita la normalización de la vida del migrante en el país de acogida, dado que contribuye a una mayor estabilidad, fortalece su integración y alienta la participación del migrante en la vida

11. Traducción propia.

económica, social, cultural y política. Asimismo, sostiene que es importante, en primer lugar, tener en cuenta que las definiciones de familia varían desde una definición básica de familia “inmediata” (cónyuge e hijos dependientes), hasta una definición ampliada que también puede incluir, entre otros, a todos los hijos no casados, a prometidos, padres, abuelos, nietos, tíos y tías, sobrinos y sobrinas, etc. También es interesante observar datos de otros países y regiones acerca de la migración en relación con la reunificación familiar: por ejemplo en Europa, la reunificación familiar ha sido la principal forma de inmigración legal de ciudadanos de otros países hacia países de la Unión Europea, representando casi tres quintos de la inmigración hacia aquellos países; en Estados Unidos, la inmigración familiar representa aproximadamente el 70% de la inmigración anual; y en Canadá, de acuerdo a datos del Departamento de Ciudadanía e Inmigración, el 22.1% de los inmigrantes hombres y el 29.4% de las mujeres residentes en 2009 fueron aceptados a través de programas canadienses de reunificación familiar.

Con respecto al recorrido que han realizado las familias hasta llegar a Costa Rica, dentro de los entrevistados predomina el patrón de haber inmigrado primero alguno o varios de los miembros de la familia, para luego regresar a traer al resto, o bien los demás familiares llegaron después. Algunos de ellos ya habían tejido una red con Costa Rica, dado que tenían amistades o familiares viviendo en el país. Las redes familiares o de conocidos que viven en el país de destino son un elemento importante a la hora de conseguir trabajo e integrarse en la nueva comunidad. La familia, sobre todo, es un referente muy fuerte para amortiguar la llegada a un lugar nuevo.

La reunificación familiar sirve como ruta de ingreso a un país nuevo por parte de diferentes miembros de la familia. Temas tales como el status migratorio, el acceso a la educación, al mercado laboral, a la seguridad social, o a la salud, son más fáciles de abordar en los casos en que se da una reunificación familiar planificada.

Entre los testimonios de las madres entrevistadas, hay casos donde la familia de origen ya estaba en Costa Rica; otros casos donde hermanos y padres los visitan frecuentemente; situaciones como la de una mujer que emigró de Nicaragua porque su compañero la maltrataba; y otra que se mudó a Costa Rica para poder atender la enfermedad de su hija.

A continuación se presenta uno de los testimonios:

#### Madre 1:

*Entrevistadora: -Usted cuando se vino acá ¿con quién vino?*

*Entrevistada: -Vine con mis dos chiquitas; la que estudia aquí y la otra. Tres tengo nacidos aquí, y mi mamá tiene años de vivir aquí; es casada con un costarricense, pero ya es de la tercera edad; es medio inválida también.*

*Entrevistadora: -¿Ella es nicaragüense también?*

*Entrevistada: -Sí, pero tiene cédula del registro de acá.*

*Entrevistadora: -¿Su mamá había venido antes primero?*

*Entrevistada: -Mi mamá tiene como 50 años; ella se vino como de 18 años a vivir acá.*

*Entrevistadora: -¿Después vinieron ustedes?*

*Entrevistada: -Ella se devolvió a Nicaragua y nos trajo aquí.*

*Entrevistadora: -¿Ustedes cuando vinieron, por qué medio de transporte lo hicieron?*

*Entrevistada: -Mojados.*

*Entrevistadora: -¿Cómo es “mojados”?*

*Entrevistada: -Digamos así transbordando.*

(...)

*Entrevistadora: -¿Después de ustedes vino algún otro familiar?*

*Entrevistada: -Mi hermano vino antes que yo.*

*Entrevistadora: -¿Quiénes de sus familiares están ahora en Costa Rica?*

*Entrevistada: -Mi mamá, mi sobrino, mis hijas, mi hermana, mi hermano, mi otra hermana, que vive en Guanacaste. Ellas vinieron desde chiquititas, desde que tenían 15 años.*

*Entrevistadora: -¿Su mamá también fue a buscarlas a Nicaragua?*

*Entrevistada: -Sí, se vinieron antes que yo. Mi hermana ya tiene 34 años. O sea, tiene como 29 años de estar aquí y mi hermano también.*

*Entrevistadora: -¿Y cuando ustedes vinieron, cuántos años tenían sus hijas?*

*Entrevistada: -Una no caminaba ni nada; ahorita acaba de cumplir 14 años. La otra cumple 16 ahora el 25 de diciembre [de 2010].*

Dado que la educación es uno de los puntos que afectan la reunificación familiar, parece pertinente dar cuenta de la percepción que tienen las familias acerca de la educación que reciben sus hijos en Costa Rica. Todas las encuestadas contestaron que están contentas y conformes con la escuela y la educación. Incluso aquellas cuyos hijos fueron a la escuela en Nicaragua, argumentan que la educación que reciben es de mejor calidad, que tienen materias como inglés e informática, que “*les explican mejor y con más calma*”. Una de las personas que contestó que cambiarían algo de la escuela fue la tutora a cargo de uno de los estudiantes que participaron del estudio, quien dijo que la escuela debería, por un lado, ser más exigente, y por otro, tener en cuenta las necesidades de los adolescentes y que los estudiantes fueran consultados acerca de sus opiniones sobre la escuela.

Se puede afirmar que la reunificación familiar tiene implicancias para todas las políticas sociales, dado que las familias de los trabajadores migrantes deberán poder garantizar el ejercicio de sus derechos, entre ellos el de la educación para sus hijos. Si bien es un adulto quien ha tomado la decisión de migrar en los casos revisados, la educación y la salud de los hijos son puntos cruciales que los padres tienen en cuenta a la hora de migrar. En todos los casos analizados, los adultos afirmaron que una vez llegados a Costa Rica, pudieron inscribir a los niños en la escuela, y comenzaron a estudiar sin ningún inconveniente.

## VISIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA PRESENCIA DE INMIGRANTES EN LAS AULAS

En el estudio se realizó un grupo focal con docentes y una entrevista a una orientadora escolar. Los docentes acuerdan que la presencia de estudiantes inmigrantes en la escuela es positiva y que, por lo general, se combinan en las aulas inmigrantes de primera y de segunda generación -es decir, jóvenes nacidos en Costa Rica, pero con al menos un padre nacido en otro país. Durante el grupo focal, los docentes se refirieron mayormente a los inmigrantes como “los niños nicaragüenses”, dada la alta proporción de estudiantes provenientes de ese país en la escuela. Consideran que estos se preocupan más por la escuela, y que son los estudiantes nativos quienes traen más conflictos a la clase. Al mismo tiempo, indican que son los padres nicaragüenses quienes son más responsables con la educación de sus hijos, a pesar de que también tienen compromisos laborales y familiares.

Los problemas que identifican a los niños nicaragüenses son básicamente dos: 1.- la documentación, y 2.- el nivel académico que tienen los estudiantes que fueron a la escuela en Nicaragua.

## Documentación e inscripción de estudiantes inmigrantes

De acuerdo con la legislación costarricense, los niños para inscribirse necesitan tener algún tipo de documentación, ya sea el pasaporte o la cédula, aunque sea extranjera. Esto para que puedan saber el nombre completo, la fecha de nacimiento y la relación de parentesco con los tutores - a modo de evitar la trata y la explotación de personas- y para poder entregarles el título de conclusión de los estudios con el nombre que figura en el documento. En palabras de un docente: *“A veces los inmigrantes de primera generación tienen algunos problemas de documentación. Por ejemplo, no sabemos cuál es el último año cursado, realmente qué edad tienen, muchas veces se cambian el nombre... Hace poco hubo una muchacha que, por decirte algo, era Cubillo Darla y de repente ya no es Cubillo Darla sino que es Zúñiga Darla. Entonces, el título de sexto grado ya no le funciona. Tiene que venir aquí a la escuela y hacer un cambio. Pero sucede que no se puede hacer el cambio porque no tiene la constancia de nacimiento... Igual que cuando entran los niños ilegalmente, se han tratado de establecer algunas pautas para que puedan legalizarse los que están acá, para poder verificar que no haya ninguna chica ni ningún chico víctima de explotación.”*

También es fundamental que cuenten con un carnet de vacunación para poder acceder a los servicios de salud que brinda el Estado, y que muchas veces se administran a través de la escuela (por ejemplo, visitas de odontólogos, campañas de vacunación, asistencia primaria de salud). De todas formas, en las escuelas pueden emitirles una constancia de estudios para que puedan ser atendidos en una clínica en el caso de haber nacido afuera.

La documentación también influye en los casos en que los estudiantes tienen necesidad de contar con una beca para sostener sus estudios. La orientadora escolar señalaba que *“[El tema de la documentación] nos afecta a veces con los chicos, pero es externo. Por ejemplo, que ocupen beca, entonces a la hora de hacer un trámite y no tener los papeles al día, esa puerta se cierra. Entonces hemos tenido papás, por ejemplo, que él apenas está arreglando sus papeles, que la mamá ya tiene trabajo, pero están en muy mala situación con la documentación. La señora viene a decir “Los papeles de mi hijo apenas los estamos tramitando”. Entonces, hasta que no tramiten eso, ese muchacho está sin beca y un colegio técnico como éste demanda muchos recursos.”* Para estos casos, en la institución cuentan con un comité de bienestar, que los ayuda con los libros, los materiales, pero no pueden ayudarlos con dinero: *“Dar dinero, no podemos, jamás. El libro se le da, pero no se le puede dar el dinero siquiera para que vaya a comprar. Y después de eso, en la casa también hay otras necesidades que a nosotros como colegio se nos escapan.”*

## Nivel académico de los estudiantes inmigrantes

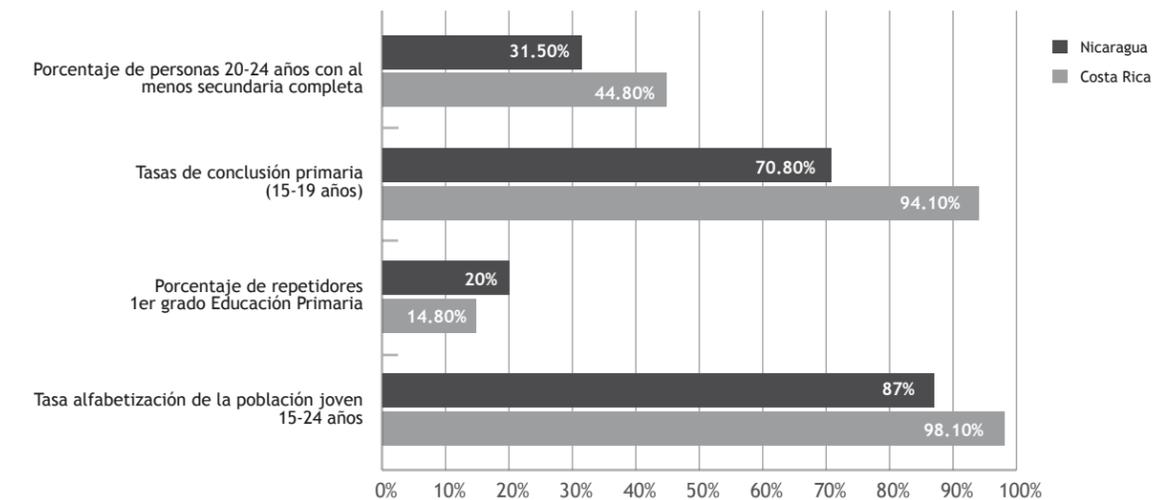
Con respecto al nivel académico, los docentes señalan que los inmigrantes de Nicaragua presentan muchas carencias cuando han tenido oportunidad de estudiar algunos años en la escuela de su país de origen. El abordaje que tienen los docentes para suplir estas carencias, es trabajar más cerca de los alumnos y eventualmente adecuar el currículo escolar para que puedan ir incorporando más contenidos. Un profesor comentaba lo siguiente: *“Si el estudiante lo requiere y se detecta que tiene problemas de aprendizaje, se le aplica adecuación curricular; y si es muy grave el caso se le aplica una adecuación curricular significativa. Ahí se le hace una valoración diagnóstica. Entonces, dependiendo de eso, se les dictan las clases. Por ejemplo, puede ser un chico que por edad, le corresponda estar en sexto grado, pero su nivel de funcionamiento es de segundo o tercero. Estos niños se quedan de todas formas en la misma clase. Hay algunos espacios... dependiendo del caso, se ve cuál de los compañeros los atiende.”*

*Por lo general los atiende la profesora de apoyo fijo. Hay unos espacios dentro de la semana en que ellos se van con ella. Por lo demás, están en el aula porque así la ley lo pide.”*

También señalaban que la forma de enseñanza en Nicaragua es diferente que en Costa Rica, dado que trabajan allí más fuerte en estudiar de memoria. De todas formas, sostienen que factores tales como el docente, la responsabilidad y el apoyo del hogar, la voluntad y la preocupación de los estudiantes influyen significativamente en el desempeño de los jóvenes.

El gráfico siguiente compara algunos indicadores educativos de Nicaragua y Costa Rica:

### Indicadores Educativos Nicaragua y Costa Rica



Datos 2008. Elaboración propia en base a “Panorama educativo 2010: desafíos pendientes. Proyecto Regional de Indicadores Educativos - PRIE

Costa Rica presenta, en todos los puntos seleccionados, mejores niveles en los indicadores que su vecino país, Nicaragua. Mientras en Costa Rica el 94,1% de los jóvenes entre 15 y 19 años ha completado la primaria, solo un 70,8% de ellos ha logrado completarla en Nicaragua. Asimismo, Costa Rica cuenta con un promedio de 14,8% de estudiantes que repiten el primer grado en la primaria, mientras que en Nicaragua este porcentaje es del 20%.

Los relatos de los docentes junto con los datos presentados dan cuenta de la precariedad en que inmigran muchos de los estudiantes de Nicaragua. Los docentes y los directivos ponen especial atención en facilitar y agilizar los trámites para que los inmigrantes obtengan la documentación necesaria, así como también brindan apoyo para que los estudiantes puedan integrarse de una manera efectiva en las aulas y logren alcanzar las metas propuestas por el sistema de educación costarricense.

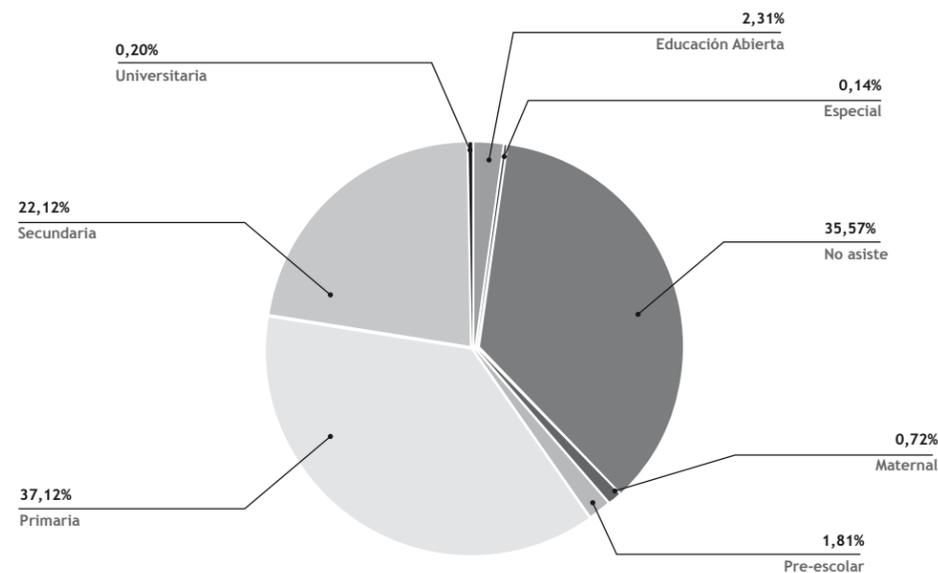
De todas formas, se observa una distancia entre los discursos de los docentes y lo planteado por el Ministerio de Educación Pública con respecto al tema de la interculturalidad. La implementación concreta y consciente de esta perspectiva todavía no es una realidad en las aulas, y no es un tema que los docentes consideren como problemático al hablar de la situación de los inmigrantes. Los problemas y los desafíos que los docentes entrevistados identifican con respecto a la presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas están relacionados con temas tales como las becas, la documentación, la diferencia de nivel académico que traen los niños nicaragüenses, y en algunos pocos casos, problemas con el idioma. Estas cuestiones son la base

sobre la que se va a asentar la incorporación en las aulas de la perspectiva intercultural. No es posible el diálogo intercultural sin que primero se atiendan estos temas más estructurales, ya que son las realidades que se enfrentan en el aula y que presentan desafíos a las metodologías y estrategias de enseñanza.

## DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES

Las dificultades que mencionaban los docentes se complementan con datos acerca de la asistencia escolar de los jóvenes nicaragüenses que viven en Costa Rica, tal como se observa en el gráfico a continuación.

Tasa de matrícula en Costa Rica de personas de 3 a 18 años de edad nacidas en Nicaragua



Fuente: Elaboración propia en base a datos sobre "Asistencia a la Educación" de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2009. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Costa Rica.

En primer lugar, llama la atención que más del 35% de los niños y jóvenes entre 3 y 18 años no asisten a ningún establecimiento educativo. La gran mayoría estudia en la escuela primaria y, en segundo lugar, en la secundaria. En un análisis más detallado de los datos, se observan casos de sobre-edad en estos estudiantes: 26% de los estudiantes de escuela primaria tienen 13 años o más, y 17,46% de los de secundaria tienen 18 años o más.

En consonancia con las opiniones de los docentes, el desempeño académico es, sino la primera, una de las principales dificultades que los estudiantes identifican en la escuela de acuerdo a las entrevistas llevadas a cabo en el presente estudio de caso. Matemática, Estudios Sociales y Lengua Española son las más mencionadas a la hora de preguntar en qué materias tienen menores resultados. Asimismo, el mal desempeño académico y las pocas ganas de estudiar constituyen el primer motivo por el cual, según los entrevistados, algunos compañeros han dejado de ir a la escuela; también las drogas y las malas amistades resuenan en las entrevistas entre las causas de abandono escolar. Cabe mencionar que todos los niños entrevistados conocían a alguien que había abandonado los estudios.

En su mayoría, los estudiantes que fueron a la escuela en Nicaragua, coinciden en que les gusta la escuela en Costa Rica, que es más exigente, que tienen que estudiar más y que pasan más

horas en el colegio. Los docentes son un eje central para ayudar a estos jóvenes a superar las dificultades, son a quienes acuden cuando tienen algún problema en la escuela, e incluso con los amigos. Para ellos, los maestros, profesores y directivos:

*"Están atentos a las necesidades de los estudiantes"*

*"Nos aconsejan en caso de que tengamos bajas notas o dificultades con alguna materia"*

*"Defienden a los más pequeños de los más grandes"*

*"Nos ayudan haciéndonos participar de trabajos comunales, dándonos tareas extra, ayudándonos para rendir las materias en que nos quedamos."*

*"A veces no pueden ayudarnos tanto porque tienen muchas cosas para hacer, están muy ocupados."*

*"A veces nos dejan trabajos para que uno haga, los del examen; las mismas preguntas que vienen en el examen nos las dan para que las estudiemos"*

Los estudiantes entrevistados consideran asimismo que la educación es un pilar fundamental para su futuro, especialmente a la hora de insertarse en el mundo laboral. Conseguir un trabajo va a ser más fácil si uno estudia, aunque también encuentran que pueden llegar a tener algunas trabas. Entre las dificultades, imaginan que puede suceder:

*"Que sean racistas y que no me dejen trabajar por no ser costarricense"*

*"Que el pago sea muy malo"*

*"Que en algunos trabajos ocupan el inglés. Si uno entra y le piden inglés, y la persona no sabe, no puede hacer el trabajo"*

Estas dificultades mencionadas por los jóvenes se enmarcan en un contexto donde ellos mismos relataban las difíciles situaciones laborales que atraviesan frecuentemente sus padres, quienes -sobre todo en casos de no contar con la documentación adecuada para obtener un trabajo formal- percibían ingresos que no eran suficientes para poder pagar el costo de vida. Según sus testimonios, los padres encuentran muchas veces problemas para poder legalizar su situación migratoria, para poder encontrar buenos trabajos, donde respeten sus horarios de descanso, reciban un pago que cubra sus gastos y aquellos de los estudios de los hijos. En líneas generales, tener un trabajo bajo el cual poder estar amparados por una legislación que garantice sus derechos como trabajadores y padres.

En resumen, entre las dificultades que aparecen en las conversaciones con los estudiantes están el mal desempeño, la posibilidad de dejar la escuela, las drogas y las malas compañías, un futuro laboral incierto, y problemas en la economía familiar. Sin embargo, identifican la escuela como el límite donde esta experiencia puede cambiar; la asistencia a la escuela no depende únicamente si viven en una situación de pobreza o no; es para ellos el lugar de la integración social. Estudiar más, y estudiar en la escuela, es la solución que proponen para enfrentar las dificultades.

## consideraciones finales

Un análisis cualitativo realizado hace más de diez años atrás por la OIM (1999) con respecto al impacto de la inmigración en el sistema educativo formal de Costa Rica, arrojó las siguientes conclusiones



- ★ Las escuelas localizadas cerca de grandes asentamientos de migrantes enfrentan sobrepoblación en sus establecimientos. Esto se suma a los problemas ya existentes de infraestructura y falta de equipamiento y materiales didácticos.
- ★ Los docentes tienen dificultades para lidiar con grupos fracturados desde un punto de vista técnico, psicológico y social, debido a la presencia de jóvenes con sobre-edad y que tienen un nivel académico más bajo que el resto de los compañeros.
- ★ Dar clases donde existen necesidades pedagógicas diferentes presenta dificultades técnicas.
- ★ Se da una situación de intolerancia y estereotipos entre estudiantes en el aula debido a la nacionalidad. Esto lleva a una baja autoestima entre los niños inmigrantes.
- ★ En áreas que atraen a migrantes estacionales, es común ver flujos de nuevos estudiantes a lo largo del año, y esto dificulta la provisión de equipamiento, materiales didácticos y mobiliario para el año escolar entero. Esto también agrava el problema de la sobre-edad y las diferencias académicas entre estudiantes. Esta situación no está en las estadísticas y se hace imposible cuantificar y predecir el movimiento de estudiantes entre escuelas (OIM; 1999: 26-27).

Mientras que algunos de los desafíos aquí mencionados todavía siguen presentes, ha habido fuertes avances en términos de incorporación e integración de los estudiantes inmigrantes al sistema educativo formal. Estos avances se reflejan sobre todo en el campo legislativo, y pueden observarse asimismo esfuerzos por consolidar la legislación en el plano de la acción, como el desarrollo de procesos para reflexionar y planificar políticas que estén a la altura de los desafíos que la inmigración presenta.<sup>12</sup>

Si bien la legislación y el diseño de políticas no son por sí solos suficientes para tener un alcance y una llegada a las poblaciones que se beneficiarían de las mismas, son una herramienta indispensable para poder llegar a los docentes, directivos, escuelas y comunidad educativa en general.

En el nivel de los programas y estrategias dirigidos a estudiantes, Aula Abierta procura incorporar a jóvenes con sobre-edad de una manera flexible, teniendo en cuenta las causas de la deserción y agilizando procesos de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Por su parte, la estrategia de interculturalidad procura permear todo el sistema educativo y poner en diálogo todas las culturas que conviven en Costa Rica, y esto incluye, pero no se restringe, a los inmigrantes.

En su artículo Pluralidad, Derechos Humanos y Educación Intercultural, Mauricio González sostiene que “El derecho y la educación comparten una misión ineludible: habilitar el sentido de convivencia entre culturas, formando personas no tanto para el mínimo de tolerar la diferencia, sino para construir una ciudadanía que sea competente para apreciar, respetar y asumir las diferencias desde la identidad que elijan construir, y si pueden y quieren, aprender a disfrutar las diferencias” (González; 2009: 84).

El cumplimiento de esta misión por parte de la educación y del derecho es una tarea ardua que implica la participación no solo del arco educativo, sino también de otras instituciones estatales que habiliten marcos legales y políticos donde la interacción y la construcción de una ciudadanía plural sean posibles. En este punto, Costa Rica cuenta con una legislación

migratoria que abre caminos para impulsar políticas e iniciativas que favorezcan el bienestar y la garantía y cumplimiento de los derechos de los trabajadores migrantes y sus familias.

Desde el ámbito educativo, la perspectiva de la interculturalidad que se trabaja desde el MEP procura responder a estos desafíos. Cabe recordar que la educación intercultural en Costa Rica no está dirigida únicamente a la integración de las poblaciones inmigrantes, sino que los inmigrantes forman muchas veces parte de una diversidad de culturas que incluye también a la población costarricense. Así, la educación intercultural pretende integrar a las diferentes culturas que se encuentran viviendo en el país, más allá de su nacionalidad. Sin embargo, dada la amplitud de esta perspectiva, muchos de los desafíos y problemas planteados alrededor de la integración de los inmigrantes pueden ser trabajados desde la interculturalidad, y por eso su profundización podrá abrir camino a una mejor convivencia entre estudiantes de diferente origen cultural, así como a estudiantes nacionales e inmigrantes.

La incorporación de una perspectiva intercultural en las aulas no es solamente una decisión política de “bajar” la interculturalidad desde el Ministerio a las escuelas; la educación aún se encuentra en el camino hacia consolidar las condiciones de posibilidad que permitan un terreno más firme y llano para un desarrollo intercultural, que involucre más directamente al cuerpo docente y a los mismos estudiantes. La perspectiva de una educación intercultural tiene hoy en día un mayor desarrollo y madurez política a nivel del MEP: el tema está siendo tratado en espacios administrativos y gerenciales del Ministerio, para luego ser incorporado en el campo de la formación docente y las instituciones educativas. El abordaje institucional y político que se está impulsando desde el MEP procura tanto consolidar las bases de un mejor desempeño académico y oportunidades reales y concretas para la obtención de la documentación apropiada, como impulsar estrategias que comprometan e involucren a los docentes en la perspectiva intercultural.

Desde la perspectiva de los estudiantes inmigrantes, es también importante tener en cuenta y aprovechar la alta estima y la visión que tienen estos de la escuela, así como la buena relación con los docentes, para impulsar procesos de formación docente y reformas curriculares en vistas a tener escuelas más democráticas e interculturales.

Un mayor desarrollo de la perspectiva intercultural va a permitir integrar no sólo los aspectos étnicos o folclóricos; o aquellas características de la herencia de los pueblos originarios de las Américas; o las costumbres de los países vecinos; sino que también incluirá los aspectos sociales y económicos que -especialmente en el caso de los inmigrantes que viven en una situación de desventaja económica- son una parte fundamental de esa cultura con la cual hay que aprender a convivir, tales como la clase, el trabajo, el lugar de residencia, la organización familiar, etc. La inclusión de los nicaragüenses, quienes constituyen la más alta proporción de inmigrantes en Costa Rica, no reside únicamente en las cuestiones culturales relacionadas con las tradiciones y el idioma, sino que resulta fundamental que las políticas apoyen los procesos de desarrollo y de ruptura de los círculos de pobreza y exclusión que las familias persiguen al migrar, muchas veces dejando familiares y afectos atrás.

El desafío reside entonces en poder profundizar la educación intercultural y tomarla como marco de referencia para la interacción y el diálogo, en este caso entre inmigrantes y nacionales, para poder ir apoyándose, complementándose y enriqueciéndose unos a otros. En un contexto global, donde los puntos de apoyo y las referencias parecen cambiar y desvanecerse, la perspectiva intercultural permite un constante intercambio y aprendizaje que favorecerá y ampliará las visiones y formas de vida de las personas con diferentes historias, culturas y orígenes.

12. Por ejemplo, ver Ley de Migración y Extranjería de 2009.

# antigua & barbuda



## Consideraciones sobre el trabajo de campo

En noviembre de 2010, se realizó el trabajo de campo en Antigua y Barbuda. Durante una semana, se visitaron cuatro establecimientos educativos ubicados en los alrededores de St. John, la capital del país. Los establecimientos seleccionados para la realización de este trabajo fueron dos de nivel primario y dos de nivel secundario. Para cada uno de estos niveles, se contó con un establecimiento público y otro privado.

Durante la implementación del trabajo de campo, se realizaron 68 encuestas y 27 entrevistas a estudiantes, 8 entrevistas y encuestas a padres y madres, un grupo focal con docentes y una entrevista a la Directora de Educación del Ministerio de Educación del país. Para la preparación de esta actividad, se revisó bibliografía previa de documentos elaborados por el Ministerio de Educación, otros organismos públicos y universidades.

La selección de las escuelas fue realizada por el Ministerio de Educación, y la persona encargada del ámbito de investigación dentro de esta institución fue quien realizó los contactos y organizó el cronograma con cada una de las escuelas para implementar el trabajo de campo. Las escuelas fueron muy colaborativas con el estudio, aun cuando existieron algunos contratiempos logísticos.

Al contrario que en los casos de Argentina y Costa Rica, el punto más débil del trabajo de campo no fue con los padres, dado que pudieron acercarse a las escuelas (o en algunos casos, conversar por teléfono). En esta ocasión fue más difícil concertar reuniones o entrevistas con los docentes, y sólo logramos realizar un grupo focal con los profesores y el director de la escuela primaria pública.

## contexto socioeconómico en Antigua y Barbuda

De acuerdo al informe Tendencias de la Población Migrante Internacional de la División de Población de Naciones Unidas, se estima que para el año 2010 el 23,6% de la población de Antigua y Barbuda era inmigrante. Si bien los números totales no son altos en comparación con la cantidad de personas inmigrantes en otros países, se encuentran en el primer lugar entre los Estados Miembros de la OEA por el alto porcentaje de inmigrantes que componen el país.

En comparación con otros países del Caribe, Antigua y Barbuda es uno de los países con mayor desarrollo económico relativo, y resulta atractivo para la migración, especialmente desde países con menor desempeño económico como Jamaica y Guyana. De todas formas, y como ha sucedido en otros países de la Región, la reciente crisis económica mundial ha afectado su desempeño económico, y las tasas de crecimiento se han reducido desde 2008 hasta la actualidad.

De acuerdo al Índice de Desarrollo Humano de la División de Población de Naciones Unidas, en 2007 Antigua y Barbuda se encontraba en el puesto 47 de 182 países, y era considerado como un país de alto desarrollo humano. Si bien tuvo altas tasas de crecimiento económico en 2006 (alrededor del 12%) y 2007 (7%), estas tasas decrecieron en 2008 a un 2,8% debido a la crisis financiera mundial, a tasas con un crecimiento negativo de 7,1% para 2009 y 4,1% en 2010, según la Declaración Presupuestaria (*Budget Statement*) de 2011 del Ministerio de Finanzas, Economía y Administración Pública. Un informe de pobreza de 2007 (Kairi Consultants Ltd.) menciona que para los años 2005 y 2006, un 18,3% de los habitantes de Antigua y Barbuda vivían bajo la línea de pobreza (con menos de US\$ 6,41 por día), mientras que otro 10% vivía en condiciones de vulnerabilidad (con menos de US\$ 7,90 por día).

La economía del país depende fuertemente del sector de servicios, especialmente del turismo. En la Declaración Presupuestaria citada, según el reporte de 2009 del Consejo Mundial de Viajes y Turismo (WTTC, por sus siglas en inglés), el turismo conformaba el 73,5% del PBI y el 80,6% de los puestos de trabajo de Antigua y Barbuda.

Según el informe de CARICOM *Labour Migration into Antigua and Barbuda in the Context of the CARICOM Single Market and Economy* (Downes y Lewis; 2010), entre los años 1998 a 2005 se produjo una fuerte expansión del sector privado. El valor agregado de este período se centró en la construcción, las ventas al por mayor y al por menor, hoteles y restaurantes, transporte, comunicaciones, servicios financieros, ventas inmobiliarias, y servicios gubernamentales. Más allá de este crecimiento, la deuda pública continuó aumentando. En las partidas de gobierno se ve reflejada una fuerte decisión por mantener una red de seguridad social para sus ciudadanos, financiada con déficit público y una ayuda financiera externa cada vez menor. Por ejemplo, en el caso de la educación pública, el gobierno provee de manera gratuita alimentos, uniformes y libros de texto. Esta política, a la luz de una población escolar creciente y la obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria, también ha contribuido al déficit público mencionado.

Antigua y Barbuda no fue ajena a la crisis económica mundial, y el freno en las actividades de construcción, hoteleras y turísticas ensanchó la brecha fiscal y provocó un aumento en las demandas para incrementar los presupuestos de los programas de seguridad social.

En 2010, algunos sectores incrementaron su producción, tal como es el caso de los sectores de agricultura, energía, comunicaciones, inmobiliario, y bancario. La implementación del Plan Nacional de Transformación Económica y Social (NEST Plan), y los esfuerzos para reestructurar la deuda impactaron positivamente en la credibilidad crediticia del país. El Plan cuenta con un programa de consolidación fiscal, un plan de acción económica, de transformación social, y de estabilidad del sector financiero.

En relación al gasto público, el Plan consiste en reducir un mínimo del 25% de los gastos corrientes para los ministerios, retrasar el comienzo de nuevos programas o la expansión de aquellos ya existentes (tales como el programa de comidas para escuelas, la iniciativa Conectar Antigua y Barbuda, el programa de uniformes escolares y el de entrenamiento laboral), y congelar la creación de nuevos puestos laborales, entre otras reducciones. El esfuerzo para mejorar la economía también se ha puesto en apoyar la infraestructura relacionada al sector turismo.

### LOS INMIGRANTES EN ESTE CONTEXTO

En este contexto, la pregunta acerca de los beneficiarios de los programas públicos del sector social aparece como fundamental, principalmente dado el incremento de población nacional y extranjera frente a un Estado que presenta dificultades para, al menos, continuar sosteniendo sus programas de seguridad social.

Los flujos migratorios de Antigua y Barbuda tienen una larga historia, sobre todo con inmigrantes provenientes de países como Dominica y República Dominicana. Actualmente, la mayoría de los inmigrantes son de estos dos países mencionados, así como también de Jamaica y Guyana.

Cabe destacar que en el ámbito regional, el Tratado de Chaguaramas, que establece el CARICOM *Single Market and Economy* (CSME), es el marco sobre el que deben regirse las políticas económicas que se implementen en Antigua y Barbuda. Este es un elemento sumamente importante, toda vez que las modificaciones a las políticas que se implementen en el país pueden tener impacto en el acceso a servicios sociales para las poblaciones inmigrantes. El desafío entonces está en poder cumplir con el Tratado sin perjudicar la situación socioeconómica de los antiguos.

Para los habitantes del CARICOM que están dentro de este Tratado, los Artículos 32 al 34 establecen el Derecho al Establecimiento, y los Artículos 36 y 37, el Derecho a Prestar Servicios de Carácter Temporal. El Derecho al Establecimiento consiste en: desarrollar actividades no asalariadas (auto-empleo) de naturaleza comercial, industrial, agrícola, profesional o artesanal; o crear y manejar emprendimientos económicos. Por su parte, el Derecho a Prestar Servicios de Carácter Temporal dispone que las personas proveedoras de servicios deberán comprometerse en el desarrollo de actividades aprobadas por el país donde quieran trabajar, bajo las mismas condiciones en que lo hacen los ciudadanos nacionales, y podrán percibir ingresos no salariales.



## el sistema educativo

La ley principal de educación es la *Education Act* de 2008. Allí se establecen doce años de educación obligatoria, que comienza cuando los estudiantes tienen 5 años de edad. El sistema educativo se divide en escuelas primarias, secundarias y post-secundarias, siendo la primaria y la secundaria obligatorias. Existen escuelas gratuitas que pertenecen al gobierno, así como escuelas privadas, que son pagadas. Los estudiantes comienzan la primaria a los 5 años de edad y la secundaria, a los 12. El gasto en educación representa el 2,7% del PBI (2009).

Una vez que los estudiantes inmigrantes están inscriptos en el sistema escolar público, reciben los mismos beneficios que los estudiantes nacionales. Los beneficios de las escuelas públicas son los siguientes:

- ★ Libros de texto y uniformes escolares gratuitos
- ★ Comedor escolar en la primaria a un costo entre US\$ 1 y US\$ 2 por día

Las escuelas privadas reciben asistencia financiera del gobierno mediante un impuesto especial cobrado a través del salario de los trabajadores que tienen hijos en las escuelas, manejado por el Consejo Educativo. En muchos casos, los trabajadores inmigrantes que están trabajando en el sector informal de la economía están exentos de pagar el impuesto, y sus hijos reciben los beneficios del sistema educativo.

Para ingresar a la escuela secundaria, todos los estudiantes deben rendir un examen antes de cumplir los 13 años (*Common Entrance Examination, CEE*). En un estudio elaborado por la Dra. Patricia George (2009), surge que -de acuerdo a datos de 2005, 2006 y 2007- son las mujeres de las escuelas privadas quienes presentan la mayor tasa de aprobación del examen (86,33% en promedio); los estudiantes varones y mujeres de escuelas privadas superan a sus pares de las escuelas públicas; y son los varones de las escuelas públicas quienes presentan las tasas más bajas (38,66%). Los estudiantes que han aprobado el CEE tienen la posibilidad de elegir la escuela donde acudirán, y generalmente se orientan por alguna de las dos escuelas públicas de sólo mujeres o sólo hombres.

Quienes no aprueban este examen, son admitidos en las denominadas escuelas secundarias junior (*Junior Secondary Schools*) que tienen hasta 9° año. La proporción de varones que se inscriben en estas escuelas es el doble que la de las mujeres. Esto se debe en parte a que son los hombres quienes no aprueban el CEE en una mayor proporción. Consecuentemente, hay una menor proporción de estudiantes varones en las escuelas secundarias.

Una vez terminado el 9° año de la escuela secundaria junior, los estudiantes deben rendir un nuevo examen (*Junior Secondary Examination- JSE*) que les permitirá el ingreso al 3er año de secundaria. La tasa de aprobación de este examen ha sido históricamente menor al 50%, y es significativo el porcentaje de jóvenes mayores de 16 años que -luego de haber rendido el examen en reiteradas ocasiones - finalmente abandonan la escuela.

Al finalizar la secundaria, los estudiantes rinden el CXC/CSEC. EL CXC es el Consejo Examinador del Caribe (*Caribbean Examinations Council*) que es el órgano encargado de organizar estos exámenes y entregar los certificados y títulos correspondientes.

En el estudio mencionado (George, 2009), un bajo nivel del manejo del idioma inglés es considerado un factor de riesgo para el desempeño escolar. Entre otros, también se encuentran la pobreza, vivir en un hogar mono parental, el bajo nivel educativo de los padres, vivir con

El Artículo 45 de este Tratado indica que los Estados Miembros se comprometen a la libre circulación de sus habitantes nacionales dentro de los países de la comunidad. La libre circulación de personas implica dos niveles:

- 1- La libre movilidad por motivos económicos, que incluye la libre circulación de personas calificadas, para ejercer el derecho a establecerse, y el derecho a prestar un servicio con carácter temporal.
- 2- La provisión de facilidades de traslado.

El Artículo 46 indica quiénes son las personas calificadas para ejercer la libre circulación: graduados universitarios, trabajadores de medios de comunicación, deportistas, artistas y músicos. Nacionalmente, el trabajador debe tramitar un certificado de reconocimiento de sus calificaciones (*CARICOM Skills Certificate*), y puede entrar por un periodo máximo de seis meses, en primera instancia, si el país de acogida no es el emisor del certificado. O bien puede ingresar por tiempo indefinido, si el país de acogida es el emisor de dicho certificado. En el primero de los casos, el trabajador puede hacer verificar su certificado en el país de acogida y recibir un estatus de tiempo indefinido para quedarse. De acuerdo a este tratado, no hay discriminación por nacionalidad en cualquier país del CARICOM, una vez que el inmigrante cuenta con este certificado.

Los inmigrantes que no forman parte del CARICOM,<sup>1</sup> así como también aquellos inmigrantes que llevan adelante actividades que quedan fuera de las establecidas por los Derechos al Establecimiento y a Prestar Servicios de Carácter Temporal, y por las disposiciones para la libre circulación, deberán contar con un permiso de trabajo. Este permiso sirve principalmente para los trabajadores no calificados, o que realizan trabajos en el sector de servicios. Tal como se verá en el análisis de los resultados de la investigación, este es el caso de la mayoría de los padres de los estudiantes entrevistados.

A nivel nacional, existen algunas leyes que se encaminan al cumplimiento del tratado y a consolidar el derecho a la libre circulación de trabajadores. Entre ellas, se encuentra la Ley de Inmigración y Pasaporte (*Immigration and Passport Act*) de 1946, con sus respectivas enmiendas de 2002 y 2007. En relación a los objetivos mencionados, esta Ley establece condiciones de entrada y permanencia en el país, así como la administración de los certificados de residencia temporaria, en los cuales se incluye a los dependientes de los inmigrantes para que puedan hacer uso de esta residencia.

La Ley Nacional de Calificaciones de la Comunidad del Caribe (*Caribbean Community Skills National Act*) de 1997 y su enmienda de 2007, establecen el libre movimiento de trabajadores calificados, incluyendo a graduados universitarios, artistas, músicos, deportistas, trabajadores de medios de comunicación, así como también a sus dependientes.

Por último, la Ley de Naturalización del Milenio (*Millenium Naturalisation Act*) del año 2004, que establece que podrá obtener la ciudadanía del país cualquier residente que estuviera en forma legal el día 1 de enero del año 2000, y que su residencia legal y habitual -a partir del día en que comenzó su trámite de ciudadanía -haya sido en Antigua y Barbuda.

1. Estados Miembros del CARICOM: Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Grenada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía, San Kitts y Nevis, San Vicente y las Grenadinas, Surinam, Trinidad y Tobago

una discapacidad, o alto número de hijos en la familia. Sería importante que las políticas y programas que estén dirigidos a estos estudiantes tuvieran en cuenta los temas mencionados.

Por ejemplo, con respecto al idioma, se demuestra que un estudiante que aprobó Inglés A, tiene trece veces mayores probabilidades de aprobar cinco o más materias en el último año de secundaria, y se evidencia de esta manera que un buen manejo del idioma Inglés está fuertemente asociado con el desempeño del estudiante. Se puede esperar que los estudiantes inmigrantes tengan bajos resultados en otras materias y éste no es sólo el caso para los estudiantes que provienen de países donde no se habla inglés, sino que también involucra a jóvenes que no hablan inglés estándar en sus hogares. Por tanto, se anticipa la importancia de trabajar con iniciativas que mejoren el aprendizaje del idioma por parte de los estudiantes inmigrantes, ya que este aprendizaje constituye una pieza fundamental para lograr un mejor desempeño escolar general de los estudiantes que tienen dificultades con él.

## PRESENCIA DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

De acuerdo a información suministrada por el Ministerio de Educación, la población extranjera que asistía a las escuelas en este país era del 18,3% (3.143 estudiantes son extranjeros sobre un total de 17.220) al comienzo del año lectivo 2008-2009. Para la escuela primaria (de pre-escolar hasta 6° grado), el porcentaje de extranjeros del total de la población que asiste a escuelas públicas es de 10,4%, mientras que en las escuelas privadas, el porcentaje de extranjeros es de 15,6%. Para las escuelas secundarias junior, el porcentaje de extranjeros en las escuelas públicas es de 20,1% y en las privadas de 44,4%. Por último, en el caso de las escuelas secundarias, los porcentajes de estudiantes secundarios se ubican en un 26,2% para el caso de las públicas, y 26,9% para el caso de las privadas.

El Ministerio de Educación también brindó información sobre las cartas de inmigración procesadas entre septiembre de 2009 y enero de 2010: un total de 1390. De la información obtenida de estas cartas, la mayoría de los solicitantes de la autorización para la inscripción en el sistema educativo provienen de Guyana (494 personas), seguido de Jamaica (437), Dominica (144) y República Dominicana (116 solicitudes). Consecuentemente, estos 4 países mencionados figuran entre las nacionalidades predominantes de los estudiantes extranjeros en las escuelas primarias. Estados Unidos - a pesar de que no figuraba entre la información de las cartas de inmigración procesadas - se suma a esta lista de países, y sus ciudadanos figuran en el tercer lugar del total de inscriptos.

Tal como sucede en el caso de la migración total, las nacionalidades de los estudiantes en las escuelas son en su mayoría provenientes de países del Caribe, y niños y jóvenes oriundos de Estados Unidos.



## resultados del trabajo de campo

En esta sección se analiza la percepción que tienen los actores involucrados en este estudio sobre la experiencia escolar de los niños, niñas y jóvenes. En primer lugar, se presenta un panorama de los tipos de trabajo y los estudios alcanzados por los padres. Luego se describe -desde el punto de vista de los padres- el proceso que deben realizar para inscribir a sus hijos en la escuela. Asimismo, se indica la visión que tienen los docentes sobre los estudiantes inmigrantes para, finalmente, tomar los relatos de los jóvenes acerca de cómo les va en la escuela y cuáles son sus dificultades. Se observan principalmente dos factores que afectan la

escolarización y la integración de los estudiantes en el aula y con sus compañeros. El primer factor comprende cuestiones culturales que no son suficientemente consideradas dentro del aula y generan enfrentamientos en relación a la nacionalidad o a las características físicas distintivas de los inmigrantes; y el segundo factor, es la situación laboral de los padres y las dificultades para la inscripción de sus hijos en la escuela.

## SITUACIÓN ECONÓMICA DE LOS PADRES

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la mayoría de los padres en este estudio tienen un permiso de trabajo, y se ubican así en el grupo mayoritario a nivel nacional, dentro de las tres opciones laborales en que se dividen los trabajadores inmigrantes. Los otros dos grupos están conformados por aquellos quienes cuentan con un certificado de reconocimiento de sus calificaciones, y quienes trabajan en forma ilegal. Estos últimos son los más difíciles de analizar, ya que no existen registros oficiales. A nivel nacional, los inmigrantes más calificados -los graduados universitarios- representan una minoría, mientras que el grueso de los trabajadores inmigrantes tienen un permiso de trabajo.

Los estudiantes encuestados respondieron acerca de los trabajos desempeñados por sus padres. Dentro de las respuestas válidas (30 estudiantes respondieron sobre la ocupación de sus madres y 26 sobre la de sus padres), el principal trabajo de las madres es la docencia (20%), luego las ventas (16,67%) y en tercer lugar, los empleos domésticos y los trabajos en salones de belleza, tales como peluquería y manicure (10%). En el caso de los padres, la ocupación predominante es la carpintería (23,08%). Luego sigue construcción, con un 11,54% y, en menor medida, empleados de peluquería, mecánicos, choferes de taxi y empleados de oficina, con un 7,7% cada uno.

A continuación se presentan los tipos de trabajo que tienen los padres de los estudiantes encuestados de acuerdo a la frecuencia de respuestas:

OCUPACIÓN DEL PADRE	FRECUENCIA	OCUPACIÓN DE LA MADRE	FRECUENCIA
Carpintería	6	Docente	6
Construcción	4	Ventas	5
Peluquería	2	Limpieza	3
Mecánico	2	Salón de belleza	3
Oficina	2	Cocina	2
Chofer de taxi	2	Auto empleo	2
Arquitectura	1	Contable	1
Servicios Comunitarios	1	Inspectora de salud	1
Granja	1	Empleada judicial	1
Basura	1	Enfermería	1
Maderero	1	Seguridad	1
Gerencia	1	Soldado	1
Prestamista	1	Dueña de una tienda	1
Lavadero	1	Camarera	1
		Lavado de ropa	1
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

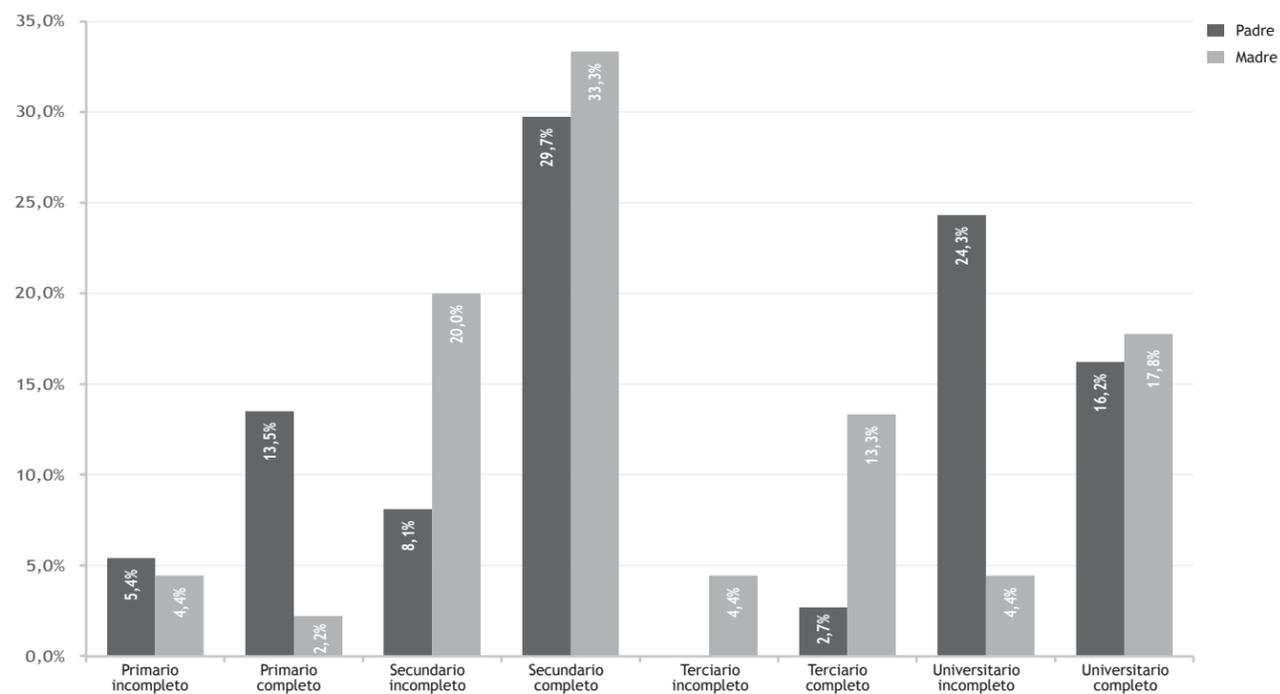
Cabe mencionar que, en comparación con los casos de Argentina y de Costa Rica, Antigua y Barbuda tiene la mayor cantidad de madres profesionales entre los estudiantes encuestados. En general, las madres tienen una mejor formación que los padres, aunque las diferencias no son tan amplias como se verá en el siguiente gráfico. Dentro de este país, la mayoría de las madres tienen un trabajo más calificado que los padres (docencia vs. carpintería) y esto se condice con un mayor nivel de estudios por parte de ellas. Solo en los casos de terciario incompleto y universitario incompleto, los hombres superan a las mujeres.

La mayoría de los padres de los estudiantes encuestados ha terminado al menos la secundaria. Algunos de ellos han continuado estudios superiores, de modo que un 17,8% de las madres y un 16,2% de los padres tienen una carrera universitaria completa.

En rasgos generales, el nivel de estudios de los padres es el más alto entre los tres países participantes del estudio. Asimismo, los dos trabajos predominantes mencionados anteriormente son calificados, sobre todo el trabajo de docencia, que implica un estudio universitario. Asimismo, las madres y padres entrevistados manifestaron en su mayoría que sus ingresos eran suficientes para vivir con tranquilidad, y que sus viviendas no son ni ricas ni pobres, sino “normales”.

El siguiente cuadro ilustra las afirmaciones realizadas y sintetiza las respuestas acerca del mayor nivel educativo alcanzado por madres y padres de los estudiantes encuestados:

Nivel Educativo de los padres



La situación aquí presentada es algo más favorable que los datos que se exhiben a nivel nacional para los inmigrantes que viven en Antigua y Barbuda, donde predominan los permisos de trabajo entregados para servicio doméstico, guardias de seguridad y trabajadores agrícolas.

## SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES E INSCRIPCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

Los padres entrevistados afirman que, una vez establecidos en Antigua y Barbuda, comenzaron enseguida los trámites para inscribir a sus hijos en la escuela. Sostienen que están conformes con respecto al desempeño de los hijos y también con el trabajo de los docentes.

Sin embargo, mencionan algunos problemas en aspectos que están relacionados con el sistema educativo en general, aunque no con la escuela, directamente. La burocracia necesaria para inscribir a los hijos en la escuela pública resulta muy engorrosa para algunos padres. Por un lado, implica mucho tiempo, el que, si los padres trabajan, es difícil de conseguir. Además, la atención en las oficinas de inmigración no les resulta amigable -llegan a considerarla incluso discriminatoria-, y afirmaban que en los casos en que los padres trabajan en forma indocumentada, y no tienen dinero para enviar a los hijos a una escuela privada (donde los requisitos para la inscripción son más laxos), algunos optan por no enviar a los hijos a la escuela.

Con respecto al tiempo que lleva obtener la documentación necesaria para inscribir a los jóvenes en la escuela, se indicó que una vez que el padre o madre tiene el permiso de trabajo, debe ir a la escuela para que le otorguen una carta, la que es llevada al Ministerio de Educación procesada (usualmente toma dos semanas) y luego regresa a la escuela para completar la inscripción (que toma dos semanas más). Una de las madres entrevistadas recomienda: “Se podría hacer mucho más fácil. En lugar de tener que llevar la carta desde aquí, y pasar dos semanas allí, y otras dos semanas más allá. Porque cuando usted va, no se la dan así nomás. Usted tiene que conseguir una próxima cita y para nosotros como padres tenemos que trabajar. Es muy difícil hacerse un tiempo para ir, ya sabes, con los empleadores y así. Creo que podría hacer un poco más fácil. Así que, ya sabes, para nosotros, en lugar de tener que esperar tanto tiempo... podríamos usar solo un día para hacer todo, en lugar de tener que utilizar tres o cuatro días, ya sabes, para hacerlo.”

De todas formas, aquellos padres que envían a sus hijos a escuelas privadas, no deben pasar por el trámite frente al Ministerio de Educación, sino que la inscripción se realiza directamente en la institución escolar. Estos padres no han referido inconvenientes en la inscripción de sus hijos.

Padre entrevistado:

“Bueno, usted consigue un trabajo. Obtiene un permiso de trabajo que es legal y que usted lo completa y se lo sellan. Usted va a la oficina de inmigración y le sellan su libreta. Pero la oficina de inmigración es un lugar muy difícil para ir. Lo tratan como un animal allí. Le hablan de una manera que parece que uno fuera un mendigo. No lo tratan como a un ser humano... en lugar de “venga, siéntese”, y tener una conversación. Así que las personas extranjeras, los inmigrantes, tienen miedo de ir al departamento de inmigración debido a este temor a ser discriminados y que los agarren y los envíen a donde provienen originalmente en su país de nacimiento. Así que ahora los inmigrantes se encuentran en desventaja. No es una política abierta, como en los EE.UU. y otros lugares donde uno va a buscar su permiso y lo tratan de una manera justa. Usted no tiene ese tipo de tratamiento aquí.”

Otro padre hizo mención al estatus legal que tiene cada trabajador, porque en caso de que los padres estén viviendo de manera indocumentada en Antigua y Barbuda, existe el riesgo (ya sea real o potencial) de que los envíen nuevamente a su país de origen. El entrevistado estima que algunas de esas personas prefieren educar a los hijos en sus casas, y otras enviarlos a escuelas privadas, siempre y cuando cuenten con los recursos para pagar las cuotas. También indicó que para los estudiantes inmigrantes es más difícil acceder a becas para estudiar, dado que los



estudiantes nacionales se encuentran en primer lugar para acceder a estos beneficios; y que los inmigrantes deben ser realmente excelentes en sus estudios para poder aspirar a una beca.

Si bien no se cuenta con testimonios ni documentación fehaciente, la mayoría de los padres entrevistados conoce o ha escuchado casos en que los padres no envían a los hijos a la escuela. Coinciden en que los motivos para no enviar a los jóvenes a la escuela son, o bien que los padres temen enfrentarse a una deportación, o que no tienen suficiente dinero para que los niños vayan a la escuela.

La documentación es el tema más sensible que afecta a los inmigrantes en tanto trabajadores y padres, y esto interfiere -en algunos casos- con la escolarización de los niños. El tiempo para realizar los trámites, los costos y el trato en las oficinas gubernamentales son los puntos que mencionaron los entrevistados como cruciales para acceder a los servicios educativos. La problemática se profundiza cuando se trata de inmigrantes con mayor grado de vulnerabilidad, es decir, que no cuentan con la documentación necesaria y que tampoco tienen los recursos materiales para pagar por derechos y servicios tales como la educación, en forma privada. En casos extremos, las familias optan por no mandar a los hijos a la escuela.

## VISIÓN DE LOS DOCENTES

Las escuelas en Antigua y Barbuda siempre contaron con estudiantes inmigrantes, y aquellas visitadas durante el trabajo de campo no son la excepción. Los docentes acordaron que siempre hubo extranjeros en las aulas, pero que quizás ahora había un número mayor que algunos años atrás.

Al igual que los padres, ellos también identifican la mayor fuente de dificultades en la documentación, sobre todo porque en el momento de la inscripción -una vez que ya realizaron el trámite frente al Ministerio de Educación- muchos no tienen la libreta de salud. Según los docentes “Desde hace años que hay problemas con el tema de la libreta de salud”.

En las clases, los docentes identifican que a veces surgen problemas entre los nacionales y los extranjeros, principalmente en las materias sociales, donde los estudiantes tienen mayor interacción, que en, por ejemplo, Matemática: “No todo el tiempo se llevan bien. Porque por ejemplo, si tú enseñas un tema en particular en Estudios Sociales -yo les enseño Estudios Sociales- a veces se agarran entre ellos, como por ejemplo, “¿Por qué viniste aquí?” Sabes, se agarran entre ellos, nacionales versus extranjeros.”

En relación al desempeño, los docentes expresaron que muchas veces los niños inmigrantes se destacan mucho en sus estudios porque saben lo que está en juego, ya que tienen una oportunidad en un nuevo país y por eso trabajan más. Dijeron además, que si bien ese no era el caso de todos los inmigrantes, cuando estos niños deciden realmente esforzarse, logran destacarse mucho.

En la escuela, no se sigue ninguna estrategia en particular para trabajar en la integración de los estudiantes inmigrantes, sino más bien, como dijo una docente “El mismo talle le queda bien a todos” (“One size fits all”). En el caso de que haya una barrera idiomática muy grande, se atiende ese caso en particular. De todas formas, los docentes no identificaron ninguna necesidad de formación o capacitación para trabajar con niños de diferentes orígenes.

Los docentes consideran que trabajar con inmigrantes presenta los mismos retos y desafíos que trabajar con los nacionales, aunque sí consideran que tener niños de distinto origen en las aulas enriquece las discusiones cuando estudian temas de literatura o de ciencias sociales.

La documentación y la inscripción son los temas más álgidos, pero su gestión excede el nivel de la escuela. De todas formas, podría pensarse que si los padres de los estudiantes contaran con mayor información antes de emigrar (por ejemplo, que tuvieran en cuenta que necesitan una libreta sanitaria), algunos de estos escollos burocráticos serían superados más fácilmente.

## DESEMPEÑO ESCOLAR Y DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes entrevistados respondieron algunas preguntas sobre su desempeño escolar. Por lo general, estos jóvenes contestaron que tenían buenas notas en la mayoría de las materias que se encontraban cursando, y que les gustaba la escuela. Cuando se les preguntó en qué materias tenían dificultades, la variación de respuestas fue muy amplia, aunque matemática e inglés se encontraron entre las más difíciles, seguidas de estudios sociales y ciencias. Consecuentemente con estas respuestas, un total de 16 estudiantes -de los 67 encuestados contestaron que iban a profesor particular para alguna materia: ocho para matemática, seis para idioma inglés, tres para ciencias sociales y naturales y uno para francés.

Al igual que en los otros estudios de caso, los estudiantes afirmaron que pueden contar con los profesores en los casos en que están con dificultades en alguna materia. Las estrategias de los docentes son volver a repetir los ejercicios, brindar nuevos ejemplos y darles tareas extra. Asimismo, señalaron que sus padres, hermanos u otros adultos que viven en la casa, los ayudan con los deberes escolares.

Las dificultades que los estudiantes mencionaron se vinculan más a la relación con otros estudiantes, que a cuestiones académicas. Insultos, peleas y apodosos que no gustan demasiado se encuentran entre los ejemplos dados. Algunos de los relatos están relacionados con la nacionalidad y otros con características físicas. Asimismo, dos jóvenes mencionaron que no hablaban “bien”, es decir, hablan una variante distinta del inglés que se habla en Antigua y Barbuda. A continuación se reproducen relatos de los estudiantes respecto de este tema:

Niña entrevistada:

*“Algunos de mis compañeros a veces me llaman nombres, los niños se burlan de mí (...). Me llaman dientes de conejo debido a que mis dientes se ven porque cuando yo estaba en tercer grado, mis dientes... me empecé a chupar el dedo, me crecían los dientes y me pusieron un retenedor. Me llaman aparatos o dientes de conejo”.*

Niño entrevistado:

*- Niño: Algunos de ellos (los estudiantes) nos ven de otra manera como... como que algunos de ellos, porque no tenemos el mismo país que ellos, no les gustamos, ya sabes, dicen cosas malas de nosotros, como que nosotros no somos de aquí, regresen de donde vienen y así. Al igual que, ehh... que soy un extranjero y un día yo podría ser deportado o algo así. Cosas por el estilo.*

*-Entrevistadora: ¿Por qué cree que haber nacido en otro país es algo que algunos estudiantes piensan que es malo?*

*-Niño: No lo sé. Tal vez... tal vez piensan que no podemos comunicarnos porque somos de diferentes países y tal vez podrían... no entenderían mi manera de hablar porque hablamos de manera diferente, quizás por eso. O piensan que no podemos... que no podemos, como, ser amigos, porque soy un extranjero.”*

Niña entrevistada:

*-Entrevistadora: Y desde tu punto de vista ¿cómo crees que los alumnos de Antigua ven a la gente que viene de afuera?*

*-Niña: Algunos los discriminan pero algunos, no. Tratan bien; a mí me tratan bien.*

*-Entrevistadora: ¿Por qué dices que los discriminan?*



-Niña: Porque algunas veces, como uno no sabe el idioma, como yo, que no sabía el idioma, te tratan mal o dicen que tú no tienes que estar aquí; que tienes que ir para tu país; así te hacen.

-Niña: A veces ellos (los estudiantes de Antigua) dicen que mi nacionalidad no es agradable, a veces dicen que está bien, pero a la mayoría siempre les gusta criticar mi nacionalidad... a mí no me importa, me siento orgulloso de donde vengo.

#### Niña entrevistada:

-Entrevistadora: ¿Qué tal con tus compañeros? ¿Cómo te llevas con ellos?

-Niña: Bueno, me llevo bien con ellos bien, excepto por algunos de los varones. A veces me ponen nerviosa y yo... a veces me insultan y me dicen cosas sobre mi complexión... pero me llevo bien con ellos.

-Entrevistadora: ¿Qué cosa de tu complexión?

-Niña: A ellos les gusta decirme lo negra que soy

-Entrevistadora: ¿Crees que eres más oscura que el resto de los niños?

-Niña: Sí ... soy muy oscura

#### Niño entrevistado:

-Niño: Porque yo [vengo] de otro país, me insultan y me dicen que me vuelva adonde vengo, que yo no debería haber nunca venido aquí.

-Entrevistadora: ¿Eres al único a quien insultan o...?

-Niño: No, no soy el único. A algunos de ellos, a algunos los insultan.

#### Niño entrevistado:

-Entrevistadora: Cuando se comparan las dos escuelas (en Guyana y Antigua) ¿qué ves? Los temas, los profesores, tus compañeros de clase. ¿Ves alguna diferencia en los...?

-Niño: Los niños aquí, es como que cuando se enteran de que eres guyanés, les gusta decirte que te vuelvas a tu país y así.

Otro punto a mencionar sobre las dificultades en la escuela, es que varios estudiantes conocían a alguien que había abandonado el colegio, sobre todo en la secundaria. En algunos casos, se trataba de amigos cercanos o de familiares. Los jóvenes distinguían entre quienes habían abandonado por motivos económicos (por falta de dinero para ir a la escuela o por tener que ir a trabajar), y aquellos a quienes los habían suspendido o expulsado de la escuela, ya sea por embarazo, mal desempeño, o mala conducta.

De los testimonios de los estudiantes, surgen principalmente dos reflexiones. Por un lado, una necesidad de abordar de alguna manera desde adentro de la escuela temas relacionados con la diversidad cultural que convive en las aulas. Estos testimonios dejan claro que, aun cuando las cuestiones formales de la documentación y de la inscripción están saldadas, y aunque los jóvenes tengan buen rendimiento en las materias de la escuela, hay temas más subjetivos, de relaciones humanas, que deben atenderse entre los estudiantes. La Directora de Educación que fue entrevistada para este estudio, conoce bien este tipo de situaciones. Considera que, sobre todo cuando el origen de los estudiantes se nota, por ejemplo, en el color de piel (dado que muchos dominicanos son blancos, y en Antigua predominan las personas negras) pueden generarse más problemas, y cree que esta situación puede mejorar enseñando cuestiones de tolerancia en la escuela y profundizando actividades como la del día de la cultura.

Por otro lado, podría existir un vínculo entre las dificultades para conseguir permisos de trabajo por parte de los padres, los requerimientos para la inscripción de los hijos, y los

tipos de problemas que identifican los estudiantes dentro de la escuela. Se considera que la rigidez administrativa, tanto con los permisos de trabajo como con la inscripción en la escuela, no es favorable para la construcción de una imagen positiva de los inmigrantes.

La Directora de Educación en su entrevista afirmaba que quienes no tienen un estatus legal en el país, no están trabajando y son en su mayoría usuarios de los servicios públicos, sin realizar ningún aporte significativo para la economía y para la sociedad. Por ejemplo, el riesgo que mencionaba la Directora de Educación es que los hijos de estos trabajadores se conviertan en dependientes del Estado ya que, como sus padres no tienen un trabajo asegurado, no es factible que puedan hacerse cargo de sus hijos y su escolarización, tal como vemos en su testimonio:

*“Nosotros no discriminamos contra los niños, creemos que todos los niños tienen derecho a una educación, pero lo único que les impediría ingresar [a la escuela] es si sus padres no tienen ningún estatus. Ellos vienen a Antigua y no están trabajando. No podemos darnos el lujo de enviar [a los niños] a la escuela porque, digo, lo más probable es que se conviertan en dependientes del Estado. Porque si sus padres no están trabajando, esto significa que no pueden cuidar de ellos y, básicamente, pensamos que el sentido común dice que [el Departamento de] Inmigración no debe permitir que niños como esos en el país. (...) No suman, van a convertirse en dependientes del estado y entonces todos tus servicios sociales van a tensarse. Tu centro de salud, tu escuela, porque te van a sacar cosas y no te van a estar dando nada, ¿verdad? Así que si no pueden trabajar, tienen que volver a casa.”*

Las afirmaciones realizadas a lo largo de estos párrafos estimulan de alguna manera la reflexión, no solo acerca de la importancia de trabajar en cuestiones de tolerancia y aspectos culturales dentro de las escuelas, sino también de analizar en qué medida el discurso y las políticas estatales (considerando que cada país define su legislación de acuerdo a su situación política, económica y social) pueden contribuir a reforzar algunos estereotipos y pueden llegar a profundizar aspectos negativos de las relaciones entre los habitantes nacionales y los inmigrantes.



## consideraciones finales

A lo largo de estas páginas se ha intentado brindar un panorama acerca de la educación para migrantes en Antigua y Barbuda, procurando relacionar la situación socioeconómica del país en general, ubicando a los inmigrantes en ese cuadro, y haciendo un contrapunto con la legislación vigente y las experiencias que tienen los estudiantes en la escuela. Los puntos más importantes se retomarán a modo de reflexión.

En el informe de CARICOM realizado por Downes y Lewis (2010) se analiza el impacto de la migración laboral en los servicios sociales tales como la educación, la salud, la vivienda y la protección social. En un análisis económico del nivel de ingresos de los trabajadores migrantes y de la demanda de servicios sociales, se indica que parte de los servicios a los que acceden los migrantes estarían siendo subsidiados por el Estado, ya que los ingresos no alcanzarían a cubrir la totalidad de los costos implicados en los servicios sociales. El impacto, sin embargo, no es significativo, pero igualmente se considera que este desfase sucede en gran parte porque los trabajadores inmigrantes funcionan como complemento de los trabajadores nacionales, ocupando áreas de baja calificación y bajos

ingresos como el trabajo doméstico, seguridad, ventas, etc. También es verdad que la educación brinda efectos inter-generacionales, de modo que en el largo plazo, los inmigrantes aumentarán aún más su contribución a la sociedad. Como contrapunto, el informe también señala que gran parte de las micro y pequeñas empresas han sido emprendimientos impulsados por inmigrantes.

De todas formas, un análisis de costo-beneficio no resulta suficiente para encarar la problemática de la educación de los inmigrantes en Antigua y Barbuda. La legislación vigente establece claramente los pasos que deben seguir quienes deseen establecerse en el país, para obtener la documentación necesaria y trabajar de manera legal, y para que sus hijos puedan asistir a la escuela. Las leyes de Antigua y Barbuda permiten que los niños, niñas y jóvenes inmigrantes estudien dentro del sistema educativo, ya sea en establecimientos públicos o privados.

Las garantías legales para el ejercicio del derecho a la educación existen y están vigentes en el país, más allá de que - en el pequeño estudio de caso realizado - los padres, los docentes, y los representantes del Ministerio de Educación hayan mencionado dificultades relacionadas con la documentación de los inmigrantes.

Entre las dificultades señaladas, dentro del marco legal establecido, encontramos que los padres tienen en primer lugar problemas para conseguir el permiso de trabajo, y luego para tramitar la autorización para que sus hijos puedan estudiar. Los padres entrevistados indicaron casos en que las familias no envían a los hijos a la escuela por miedo a la deportación, o porque no tienen dinero suficiente para pagar la escolaridad. Por su parte, aquellos que no tienen los papeles en regla pero tienen una mejor situación económica (quienes tienen su propio emprendimiento o son autoempleados), envían a los hijos a la escuela privada, donde no se les solicita el permiso sellado en el pasaporte.

Una vez que obtienen este permiso, otra de las dificultades que surge es que muchas veces no tienen la libreta de salud, tal como identificaron los docentes. Los padres deben mandarla a buscar o a tramitar al país de origen, retrasando la inscripción de los jóvenes. Esta dificultad, acarreada desde hace años, podría solucionarse con una estrategia de comunicación para quienes van a migrar, que les indique la documentación necesaria para acceder a servicios sociales. Información clara y concisa sobre el proceso migratorio sería de gran ayuda, no sólo para la inscripción en la escuela, sino por ejemplo para buscar un trabajo o iniciar un emprendimiento laboral.

Las políticas públicas y la legislación vigente consideran que sólo los trabajadores que tengan la documentación en regla a la hora de la inscripción, son quienes tienen derecho a enviar a los hijos a una escuela pública. Podría considerarse en este punto que una normativa más flexible -que permita a la familia regularizar su situación a lo largo del ciclo lectivo- allanaría el largo camino de la inscripción.

La escasa flexibilidad que encuentran los inmigrantes frente a la legislación vigente y las normativas que tienen que cumplir, junto con la visión de algunas personas que creen que el inmigrante es alguien que invade, saca y ocupa puestos de trabajo destinados a los habitantes nacionales - donde tanto el trabajador como su familia se convierten, en última instancia, en dependientes del Estado - no son puntos muy favorables que permitan cooperar para mejorar las situaciones de tensión que experimentan los estudiantes y sus familias.

También sería interesante indagar acerca de las posibilidades de la institución escolar para mejorar las relaciones entre los estudiantes, cómo puede hacer para que los jóvenes se vinculen de una manera diferente, y dialoguen entre pares en un ámbito de igualdad. Debemos tener en cuenta que los insultos y bromas pesadas suceden también en otras escuelas, y no están relacionadas únicamente con el lugar de origen. De todas formas, es pertinente retomar algunos aprendizajes de los estudios de caso de Argentina y Costa Rica. Allí ha quedado claro que la sensibilización y formación docente específica para enfrentar aulas multiculturales y lograr establecer vínculos donde los jóvenes aprendan unos de otros y de las culturas de origen - teniendo en cuenta que se puede aprender desde las diferencias - sería muy importante para lograr cambios significativos.

Asimismo, para profundizar y continuar este tipo de investigaciones, sería muy pertinente poder indagar acerca de otros emergentes que aparecieron en las entrevistas y encuestas, pero que no fueron profundizados por falta de mayor información al respecto, tales como las cuestiones relacionadas con el idioma, y aspectos de capacitación y formación docente.

# resultados del seminario- taller de cierre del proyecto



El siguiente apartado fue elaborado en el seminario/taller de cierre del proyecto de Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes, en mayo de 2011, que contó con la participación y colaboración de representantes de los Ministerios de Educación participantes de los estudios de caso, así como de una representante de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) de la oficina de Washington, DC, y un investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad de México (UACM).

Durante el taller, los participantes identificaron desafíos y elaboraron recomendaciones para las políticas públicas y la investigación académica en relación a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes. Estas formulaciones fueron concebidas desde la base de que la educación es un derecho humano universal, y por tanto es un fin en sí mismo. Si bien puede servir como herramienta para conseguir trabajo o mejorar las

condiciones socioeconómicas, la educación fundamentalmente permite un desarrollo y un crecimiento activo e integral de las personas.

Cabe mencionar que la mayoría de los puntos mencionados se basan en un análisis de la situación de niños, niñas y jóvenes migrantes que viven situaciones de pobreza y exclusión.

Los temas tratados fueron: políticas públicas, derecho a la educación, información, investigación académica, compromisos internacionales, diversidad cultural en las escuelas, y lenguas. A continuación, se sintetizan los resultados del taller:

## políticas públicas

Sobre la base del reconocimiento formal de los derechos humanos, es necesario impulsar la formulación y puesta en práctica de políticas y programas que atiendan de manera integral el cumplimiento de esos derechos para las personas migrantes.

Es claro que la migración internacional es conveniente a los intereses económicos tanto de los países emisores como de los receptores de migración. Los primeros porque las remesas avivan el mercado interno y alivian la pobreza; los segundos porque la presencia de trabajadores migrantes resuelve importantes problemas de escasez de mano de obra (a veces barata y sin derechos) en las economías agrícolas, en la construcción, en las empresas de seguridad y en los empleos signados por los oficios domésticos. En este sentido, los grupos empresariales y los sectores políticos tienen responsabilidades éticas y jurídicas ineludibles ante las sociedades y las personas migrantes.

Una visión meramente económica de la migración desde las políticas públicas genera que padres y madres migrantes trabajadores, muchas veces releguen las expectativas que tienen para sus hijos, tales como la educación. Este anhelo lamentablemente va disminuyendo conforme los niños y niñas van creciendo y deben integrarse muchas veces de manera temprana al mercado de trabajo, desmereciendo la asistencia a la escuela. Esto empieza a producir o radicalizar el rezago y el probable abandono de los estudios.

Asimismo, el abandono escolar no está muchas veces marcado solo por la incorporación temprana al trabajo, sino que también está motivado por la acumulación de agravios producto de actitudes xenofóbicas y discriminatorias de profesores y estudiantes poco informados y poco sensibles a las diferencias culturales.

### RECOMENDACIONES

- Generar un cambio de enfoque de las políticas públicas. Es decir, un enfoque basado en los derechos humanos que comprenda las articulaciones legales, socioculturales e institucionales, para construir políticas públicas integrales que atiendan las miradas de los hacedores de políticas, empresarios, académicos y de los migrantes.
- El debate público debería atender y resaltar los aspectos positivos de la migración. Esto puede lograrse a través de:
  - ★ Resaltar los beneficios de la contribución de los flujos migratorios que salen y que ingresan. Por ejemplo, la investigación académica puede ayudar a comprender y evaluar los beneficios de la migración.
  - ★ Establecer una política procedimental que respete los derechos humanos consagrados en las convenciones internacionales.

- ★ Entrenar a las autoridades migratorias en derechos humanos, por ejemplo, en el hecho de que deportar a niños no es una práctica aceptable.
- Las políticas públicas deben ser integrales, y es importante que prevengan el abandono escolar, comprendiendo que la discriminación y las actitudes xenofóbicas forman parte de las causas del abandono escolar.
    - ★ Los niños y jóvenes migrantes necesitan acceder a una educación de calidad que les permita mejorar sus posibilidades de socialización en el país de acogida sin ser discriminados debido a su propia identidad, la cual debería ser respetada como un aporte a la pluralidad de cada país y el diálogo intercultural.
  - Plantear programas para los migrantes, o considerarlos en los que ya existen de manera explícita, para la inclusión en el sistema educativo de aquellos niños o jóvenes que no tienen en su horizonte de expectativas el deseo de estudiar o de acceder a la educación ya que varios migran con el propósito y la necesidad de trabajar.
    - ★ Estos programas deben brindar la posibilidad de romper los círculos de la reproducción generacional de la pobreza, con una mejor instrucción para el mercado de trabajo y el desarrollo de capacidades para la defensa de sus derechos.
  - En el caso de las familias necesitadas de dinero, también debe intervenir el Estado, facilitando el acceso a las transferencias monetarias condicionadas de manera directa, y apoyando -al igual que a todos los estudiantes rezagados o en riesgo de estarlo- con estrategias pedagógicas que no se centren en supuestos problemas de aprendizaje, calificados así por el prejuicio docente y el desconocimiento de los sujetos de derechos -niños, niñas y adolescentes- concretos con quienes están tratando.

## derecho a la educación

Es importante tener en cuenta que los Estados han generado un conjunto de políticas con la finalidad de integrar a los inmigrantes a diferentes derechos sociales como la salud, vivienda y educación. Sin embargo, en el caso de las políticas educativas, aún existe el desafío de garantizar el derecho a la educación y a todos los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes migrantes.

Para atender esta situación, los Estados deben considerar la cooperación internacional entre los países receptores y los expulsos de población migrante, de modo que los esfuerzos de unos no se diluyan en la frontera de los otros.

### RECOMENDACIONES

- Construir políticas educativas que reconozcan la realidad transnacional de las formaciones educativas de la población migrante, y generen mecanismos institucionales de reconocimiento en términos prácticos, tales como la revalidación de títulos y documentos oficiales para ser aceptados en los sistemas educativos nacionales.
- Evitar que niños, niñas y adolescentes que están en situación de vulnerabilidad socioeconómica, entren al mercado del trabajo en edad temprana. Esto puede hacerse a través de articular asociaciones de trabajadores con organizaciones de inmigrantes y otras, que favorezcan el acceso de sus padres a un trabajo que no obligue al niño o joven a ingresar al campo laboral.
- Avanzar en la obligatoriedad y la gratuidad de la escuela, desde preescolar hasta la secundaria.
- No restringir el acceso a la educación de las madres jóvenes migrantes menores en edad escolar. Considerar programas para el cuidado de sus niños.

- e. Promover la alfabetización de los adultos.
- f. Establecer mecanismos institucionales a nivel técnico y político, que consideren a la población escolar inmigrante como un sujeto específico de las políticas públicas.

Para ello, es importante articular acciones entre:

- ★ País de acogida y país del que emigra, y entre sus ministerios
  - ★ Ministerios, al interior del país de acogida
  - ★ Ministerios y organizaciones de inmigrantes, consulados.
  - ★ Entre instituciones: escuelas, ONG, organizaciones de derechos humanos, organizaciones de trabajadores, centros de salud, organizaciones barriales, etc.
- g. Generar vacantes en escuelas cercanas a las zonas de residencia de los inmigrantes, tanto en el nivel inicial, primaria y secundaria. Tener en cuenta que generalmente en las zonas donde residen menos cantidad de migrantes, los problemas que se generan son mayores, dado que tienen menos acceso a servicios públicos.

## información

Los migrantes (adultos o jóvenes) recién llegados no están preparados para acceder a los servicios sociales del país. Sin embargo, la inmigración en el continente americano se encuentra en una etapa de consolidación de los flujos de población. En este sentido, dado que los recién llegados no son la primera camada de migrantes, cuentan con más redes sociales y recursos para acceder a políticas y programas sociales como educación, vivienda y salud. Ello implica, que es posible pensar en la existencia de redes sociales suficientemente fuertes que pueden ser usadas virtuosamente para compartir información necesaria que va usar el inmigrante para integrarse a su país de acogida.

Con frecuencia, los migrantes llegan a las grandes ciudades desde zonas rurales y necesitan conocer nuevas formas de relación con la gran ciudad y prácticas culturales, e instan a cuestionamientos en relación con las prácticas del ejercicio de ciudadanía. Es necesario que haya agentes que acompañen a la familia en el conocimiento del circuito escolar y su dinámica, específicamente de los ámbitos administrativos.

Hasta el momento -al menos en los países participantes de este estudio- no se cuenta con mecanismos institucionales que informen sistemáticamente a los inmigrantes, tanto en los países de destino como de origen, acerca de la documentación institucional que van a necesitar para integrar a sus hijos a las escuelas ni a los sistemas protección social.

## RECOMENDACIONES

- a. Compartir la responsabilidad de los países de acogida y de origen, de informar a los migrantes cuáles son los documentos que necesitan para migrar y obtener permisos de trabajo. Esto puede lograrse a través de:
- ★ Establecer entre dos o tres países específicos un acuerdo acerca de roles y responsabilidades para difundir información para los migrantes.
  - ★ El país de origen debe reconocer que existen condiciones que ponen en peligro a los migrantes. Antes de migrar, debe brindar información para que las personas tengan una migración segura: tener pasaporte, visa, documento de identificación, certificado de nacimiento, registro de antecedentes penales, y otra documentación necesaria.

- ★ Asimismo, se deben dar a conocer los derechos de los migrantes. Una vez que el migrante llega a destino, debe conocer sus derechos laborales, sociales y los servicios de salud a los que puede acceder.
- ★ Establecer una oficina gubernamental o una ONG tanto en el país de origen como en el de acogida, que pueda brindar la información necesaria para migrar y atender consultas. Es fundamental que esta dependencia cuente con una persona física como referente, y no que sea solo un cartel o una página web de información.
- ★ Formar traductores culturales/institucionales que permitan la difusión y la pertinencia de la información hacia personas clave pertenecientes a las redes sociales de los inmigrantes.

- b. Organizar un mecanismo de diálogo entre actores clave (especialistas en niñez, migración y sociedad civil) para discutir en profundidad el tema. Esto puede servir como ejemplo de buenas prácticas, que puede ser analizado comparativamente en investigaciones académicas.
- c. Vehiculizar el acceso a la documentación necesaria para acceder a derechos y servicios (a la salud, a la educación, al pedido de becas).

## investigación académica

Si bien existe una amplia literatura sobre el tema de las migraciones - en el caso de América Latina hay importantes investigaciones en el área específica de la migración internacional e intrarregional - la investigación especializada sobre educación de migrantes es todavía incipiente. Existen cuerpos y redes académicas consolidadas en México, Ecuador, Argentina y Chile, y redes internacionales que giran en torno al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y la Red de Migración y Desarrollo. Sin embargo, el tema específico de educación y migración es emergente. Aún más, en el Caribe no se cuenta con una institución académica que atienda temas de migración o de educación para migrantes. Estas redes internacionales mencionadas pueden ser útiles para que se enfoquen investigaciones a través de financiamientos específicos.

## RECOMENDACIONES

- a. Creación de un observatorio sobre el estado de la educación de juventud y la niñez migrante.
- b. En el caso del Caribe, promover becas de investigación desde actores tales como gobiernos, universidades y CARICOM, para temas relacionados con la migración infantil y áreas relacionadas en contextos nacionales y regionales. Por ejemplo, los gobiernos podrían tener un listado de temas para orientar tesis de grado y posgrado.
- c. Sugerencias para posibles áreas de investigación
- ★ Inserción de la migración en el área rural y en el área urbana.
  - ★ Voces de la diáspora, voces de niños y jóvenes en temas de migración. Las voces de los niños que figuren en la investigación académica pueden servir para informar a las políticas públicas, el diálogo y la cooperación.
  - ★ Migrantes en tránsito, niños y jóvenes que quedan en países de origen, o que son deportados, o que regresan a sus países de origen. Analizar comparativamente los resultados de reuniones de diálogo entre actores clave.
  - ★ Lenguas e idiomas de los jóvenes.

- ★ Obstáculos que impiden la inscripción, la permanencia y el término de los distintos ciclos escolares de las/los niñas y jóvenes en la escuela. Asimismo, investigar dónde los niños migrantes logran mejor terminalidad y desempeño educativo.

## compromisos internacionales

Los países no siempre implementan los compromisos establecidos en las convenciones internacionales.

### RECOMENDACIONES

- Establecer un comité veedor a nivel nacional que monitoree la implementación de las convenciones internacionales. Este comité reportará sus hallazgos al gobierno y a otros cuerpos internacionales.
- Los gobiernos deben dar debida cuenta de las contribuciones que los migrantes realizan tanto al país de origen como al de acogida.
- Las leyes de deportación deben tener en cuenta las necesidades específicas de los padres inmigrantes, que no cuentan con un estatus legal y que tienen hijos viviendo con ellos en el país de destino, sean estos ciudadanos en el país de residencia o no. Por ejemplo, en el caso de que los niños sean ciudadanos, permitirles a los padres que de alguna manera regularicen su situación legal para poder vivir en el país donde sus hijos son ciudadanos.
- Para aquellos países que no lo han hecho, considerar ratificar la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias.

## diversidad cultural en las escuelas

Si bien la adaptación de los estudiantes migrantes y los locales es un proceso recíproco donde se genera un “ida y vuelta”, muchas veces son los inmigrantes quienes deben asimilar la cultura y las políticas locales. Frente a esto, existen prácticas y acciones que se desarrollan al interior de las escuelas que promueven el involucramiento de estudiantes y docentes - nacionales y extranjeros- para promover la diversidad.

El aporte de los migrantes a la cultura, la economía y la sociedad de cada país debe ser considerado en los programas de estudio y las prácticas pedagógicas. Esto requiere un fuerte componente de sensibilización e información [capacitación] para docentes y estudiantes, y también el desarrollo de mecanismos de sanción ante la violación de los derechos humanos de las personas migrantes y ante cualquier manifestación de discriminación y maltrato por parte de ambos grupos.

### RECOMENDACIONES

- Sistematizar y ampliar estas prácticas.
- Aprender de las comunidades organizadas de inmigrantes para incidir en el nivel educativo.
- Incorporar al plantel docente tutores interculturales que puedan trabajar positivamente con la diversidad presente en las aulas.
- Mejorar las trayectorias escolares:
  - ★ Fortaleciendo proyectos institucionales, locales y/o regionales ya existentes, y estimulando el diseño de nuevos.
  - ★ Promoviendo proyectos institucionales escolares que aborden las problemáticas de la discriminación, posicionando a todos los actores de la educación: estudiantes nativos,

estudiantes inmigrantes, docentes nativos y docentes inmigrantes en igualdad. Vivenciar la igualdad en todas las prácticas escolares.

- ★ Que en ellos se analicen las segregaciones motivadas generalmente por causas económico-sociales, en los que se desnaturalicen y problematicen conceptos como migración, territorio, nacionalidad, límites fronterizos y otros, ya que todos constituyen construcciones político -históricas y sociales. A partir de allí, trabajar por una ampliación del concepto de ciudadanía.
- Estimular la capacitación de docentes y la formación, de manera que se considere la problemática; pero que esto no focalice al niño o joven como carente, sino que se recoloquen en las estrategias didácticas para que se promueva un verdadero diálogo intercultural, democrático y participativo, en el que se involucren los conocimientos de los nativos y de los inmigrantes, y de sus grupos de pertenencia, por igual.
  - Desarrollar acciones puntuales de sensibilización para los docentes acerca de la diversidad cultural y las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, tener un “Día de la Cultura”, o un foro o evento para mostrar las diferentes culturas. En Costa Rica se conmemora el “Día Internacional de los Migrantes”, que está vinculado a la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias.

## lengua

La lengua es fundamentalmente un problema de orden cultural. Es la herramienta a través de la cual se vehiculiza y se transmite la cultura. Sin embargo, la diversidad lingüística no es atendida ampliamente en las escuelas.

### RECOMENDACIONES

- Evitar la retracción en el uso de lenguas distintas a la que se emplee en la escuela. Crear espacios donde los estudiantes puedan seguir desarrollando sus prácticas en las distintas lenguas y profundizarlas, y así posibilitar la construcción de nuevos conocimientos en la lengua de origen.
- Continuar revisando y ajustando el abordaje de la diversidad en la escuela, de modo de incorporar las distintas tendencias culturales y de lenguaje.
- Establecer políticas educativas que no anulen ninguna lengua ni repriman la comunicación.

# bibliografía



## bibliografía Mapeo citada en este informe

- Bourdieu, Pierre. (1997) “Los usos sociales de la ciencia”, Buenos Aires, Nueva Visión.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 2006. Migración internacional de latinoamericanos y caribeños en Iberoamérica: Características, retos y oportunidades. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 2009. Los derechos concedidos: Crisis económica mundial y migración internacional. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 2006. Migración internacional, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y conclusiones. CEPAL.
- Domenech, Eduardo, (2005). Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración? Versión revisada de la ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP realizada en Tours, Francia, en el mes de julio.
- Domenech, E. y Magliano, M. J., (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: Políticas y discursos de exclusión/inclusión. En M. del C. Zabala Argüelles (comp.), Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe, CLACSO / Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

- International migration, racism, discrimination and xenophobia (2001). A publication prepared by: International Labour Office (ILO); International Organization for Migration (IOM); Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR).
- Meny, Y., Thoenig, J.C., et al (1992). *Las Políticas Públicas*. Ariel, Barcelona
- Martínez Pizarro, J. (2000). *Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: Protagonismo y vulnerabilidad*. Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP (Fondo de Población de las Naciones Unidas), Santiago de Chile.
- No Child Left Behind Act. Disponible en [www.ed.gov](http://www.ed.gov)
- No Child Left Behind Act of 2001: Annual Report to Congress (2005). US Department of Education.
- Novick, S. (comp.) (2008). *Las Migraciones en América Latina*. Catálogos SRL, en coedición con el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Buenos Aires.
- Nusche, Deborah (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD, Paris.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD, Paris.
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. *Educación Intercultural Bilingüe* (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo y Todorova, Irina. *Learning a new land. Immigrant students in American Society*. First Harvard University Press paperback edition, United States of America.
- United Nations Population Division, *Trends in International Migrant Stock: The 2008 Revision*. CD ROM, New York, 2008

## bibliografía Argentina

- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres: Las prácticas clientelistas del peronismo*. Manantial.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización: Consecuencias humanas= Globalization*. Sección de obras de sociología. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bustelo, E. S., & Z., A. (1998). *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes*. Unicef.
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós.
- Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo (eds) (n.d.). *Teoría sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. (Porrúa). México.
- Cavarozzi, M. (2002). *Autoritarismo y democracia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires SEM.
- Censo Nacional de Población y Viviendas 2010 (INDEC) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Ver: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

- Dussel, Inés. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. En publicación: *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Saavedra, M. C. (2006). *Don Quijote*. Echo Library.
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. University of California Press.
- Tiramonti, G. (2004a). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2004b). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. Revista da Faculdade de Educacao, 23.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Viñar, M., & Arana, M. (2001). *Memoria social: Trilce*, Ediciones.

## LEGISLACIÓN CONSULTADA

- Ley Federal de Educación N° 24.195 -[http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leyfederal.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html)

## bibliografía Costa Rica

- Bauman, Z. (2001). *La globalización: Consecuencias humanas*. Sección de obras de sociología. Fondo de Cultura Económica.
- Departamento de Ciudadanía e Inmigración de Canadá (2009) *Canada facts and figures. Immigrant overview. Permanent and temporary residents*. Disponible en: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/facts2009.pdf>
- Gindling, T. H. (2009). *South-south migration: The impact of nicaraguan immigrants on earnings, inequality and poverty in Costa Rica*. *World Development*, 37(1), 116-126.
- González Oviedo, M. (2009) *Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural*. En González Oviedo, M. (coord.) *Educación e interculturalidad: Lo nuestro, lo propio, lo de todos*, Ministerio de Educación Pública, San José.
- Murrugarra, E. y Herrera, C. (2011) *Migration choices, inequality of opportunities, and poverty reduction in Nicaragua*, en Murrugarra, E., Larrison, J. y Sasin, M. (Eds.) *Migration and poverty. Toward better opportunities for the poor*. The World Bank, Washington, DC.
- Organización Internacional para las Migraciones (1999). *Informe para el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Vida e Inserción de Inmigrantes en Costa Rica*.
- Quesada, J. R. (2003). *Estado y educación en Costa Rica. Del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado interventor: 1914-1949*. Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José.

## LEGISLACIÓN Y NORMATIVA CONSULTADA

- Constitución política de Costa Rica

- [http://www.asamblea.go.cr/Centro\\_de\\_Informacion/Documentos%20compartidos/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Costa%20Rica.pdf](http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_Informacion/Documentos%20compartidos/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Costa%20Rica.pdf)
- Código de la niñez y la adolescencia (1998) Disponible en: <http://www.protegiendoles.org/documentacion/articulo23.pdf>
- Compendio de normas reguladoras para el desarrollo curricular (2009). Ministerio de Educación Pública.
- Decreto 22072-MEP (1993). Subsistema de educación indígena.
- Decreto 35513-MEP (2009). Organización Administrativa de las Direcciones Regionales de Educación. [http://www.gaceta.go.cr/pub/2009/09/25/COMP\\_25\\_09\\_2009.html#Toc241555752](http://www.gaceta.go.cr/pub/2009/09/25/COMP_25_09_2009.html#Toc241555752)
- Ley Fundamental de Educación de Costa Rica (1997).
- Ley de Migración y Extranjería (2009).
- [http://www.oas.org/juridico/mla/sp/cri/sp\\_cri-int-text-mig-y-extran.pdf](http://www.oas.org/juridico/mla/sp/cri/sp_cri-int-text-mig-y-extran.pdf)
- Ley del Día de las Culturas (12 de octubre) (1994).
- Plan de Acción de la Educación para Todos 2003-2015.
- Política Nacional en aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación (2009).
- Reglamento de matrícula y de traslados de los estudiantes (2004). Disponible en [http://www.pgr.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.asp?param2=&nValor1=1&nValor2=52478&nValor3=56951&nValor4=NO](http://www.pgr.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.asp?param2=&nValor1=1&nValor2=52478&nValor3=56951&nValor4=NO)

## bibliografía Antigua y Barbuda

- Downes, Andrew S. y Lewis, Lucilla (2010). Labour migration into Antigua and Barbuda in the context of the CARICOM single market and economy. Reporte para la Secretaría del CARICOM.
- George, Patricia (2009). A social risk assessment of the education system of Antigua and Barbuda. Report for the Ministry of Education as part of groundwork towards universal secondary education.
- Kairi Consultants Ltd. (2007). Living conditions in Antigua and Barbuda: Poverty in a services economy in transition. Report prepared for the Caribbean Development Bank.
- Ministerio de Finanzas, Economía y Administración Pública (2010) Declaración Presupuestaria 2011. Disponible en [http://www.ab.gov.ag/gov\\_v4/pdf/budget\\_speech\\_2011.pdf](http://www.ab.gov.ag/gov_v4/pdf/budget_speech_2011.pdf)
- National Economic and Social Transformation (NEST) Plan. (2009) Disponible en: [http://www.ab.gov.ag/gov\\_v4/pdf/treasury/2009\\_nest\\_plan\\_presentation\\_symposium.pdf](http://www.ab.gov.ag/gov_v4/pdf/treasury/2009_nest_plan_presentation_symposium.pdf)
- The Antigua triangle: How Stanford's \$8 billion went missing in the Caribbean. Marie Colvin in St John's and Dominic Rushe in New York report. *Sunday Times* [London, England] 22 Feb. 2009: 13. Academic OneFile. Web.

## LEGISLACIÓN CONSULTADA

- Constitución de Antigua y Barbuda- <http://www.laws.gov.ag/acts/chapters/cap-23.pdf>
- Tratado de Chaguaramas- [http://www.caricom.org/jsp/community/revised\\_treaty-text.pdf](http://www.caricom.org/jsp/community/revised_treaty-text.pdf)

- Education Act, 2008- <http://laws.gov.ag/acts/2008/a2008-21.pdf>
- The Immigration and Passport Act, 1946- <http://www.laws.gov.ag/acts/chapters/cap-208.pdf>
- The Immigration and Passport (Amendment) Act, 2002 -<http://laws.gov.ag/acts/2002/a2002-9.pdf>
- The Immigration and Passport (Amendment) Act, 2007- <http://laws.gov.ag/acts/2007/a2007-1.pdf>
- Millenium Naturalisation Act, 2004- <http://laws.gov.ag/acts/2004/a2004-4.pdf>
- The Caribbean Community Skills National Act 1997- <http://laws.gov.ag/acts/1997/a1997-3.pdf> and its Amendment in 2007 <http://laws.gov.ag/acts/2007/a2007-22.pdf>
- The Caribbean Community Special Visa Agreement Act 2007- <http://laws.gov.ag/acts/2007/a2007-2.pdf>

## PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- CIA- The World Factbook- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ac.h>



# educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas: situación actual y desafíos



Canadian International  
Development Agency

Agence canadienne de  
développement international



Organización de los  
Estados Americanos

El crecimiento de la población inmigrante en los países de las Américas y el aumento de la diversidad de nacionalidades y culturas en las escuelas, imponen nuevos desafíos a las políticas públicas, principalmente a las educativas.

Este informe presenta un panorama de la situación educativa actual de los niños, niñas y jóvenes inmigrantes del continente. Es el resultado de un proyecto de investigación de la Organización de los Estados Americanos (OEA) que busca generar conciencia y capacidades en los Ministerios de Educación y organismos pertinentes de las Américas, acerca de programas y políticas que mejoren las oportunidades y los resultados educativos de estos niños, niñas y jóvenes.



Canadian International  
Development Agency

Agence canadienne de  
développement international



Organización de los  
Estados Americanos

<http://www.acdi-cida.gc.ca/>

[www.oas.org](http://www.oas.org)



2011

