

Madurar sin padres

**Los efectos de la
migración de los
progenitores en el
desempeño escolar
de los niños y
adolescentes en
Bolivia**

Fe y Alegría Bolivia, 2010



Autor: Fe y Alegría Bolivia
Edita: Entreculturas
Foto de portada: Fe y Alegría Bolivia
Fecha de edición: Abril 2010
ISBN: 978-84-693-1782-2
Depósito Legal: M-19029-2010

Con la cofinanciación de:



Índice



Introducción	4
Algunos aspectos metodológicos	6
1. Perfil social y afectivo de los y las estudiantes con padres y madres emigrantes	12
1.1 ¿Quiénes son y cómo viven?	12
1.1.1 La re-configuración del hogar	12
1.1.2 El hogar de acogida: entre la fragilidad y la estabilidad	14
1.2 La experiencia de la emigración y el sentir de los hijos e hijas	20
1.2.1 La historia de separación	20
1.2.2 Los efectos emocionales de la emigración	21
1.2.3 Deseos y expectativas en relación a los padres	23
2. Desempeño de los estudiantes y de la escuela	26
2.1 Desempeño de los estudiantes	26
2.1.1 Rendimiento académico	26
2.1.2 La opinión de sí mismos	27
2.1.3 La voz de los docentes	29
2.1.4 La mirada de las juntas escolares	32
2.2 Desempeño de la escuela	33
2.2.1 En opinión de los estudiantes	33
2.2.2 En opinión de los docentes	34
2.2.3 La mirada de las juntas escolares	35
2.3 Lo que debería ser la escuela	36
2.3.1 En el decir y pensar de chicos y chicas	36
2.3.2 En el decir y pensar de los docentes	37
2.3.3 En el decir y pensar de tutores y juntas escolares	39
3. Conclusiones y recomendaciones	42
3.1 Conclusiones	42
3.1.1 Desempeño de los estudiantes	42
3.1.2 Desempeño de la escuela	43
3.1.3 Expectativas sobre lo que “debería ser” la escuela	44
3.2 Recomendaciones	44
3.2.1 Enfoque	44
3.2.2 Ejes temáticos	45
Bibliografía	46

Introducción

MÁS DE TRES MILLONES DE BOLIVIANOS Y BOLIVIANAS VIVEN EN OTRO PAÍS. LA EMIGRACIÓN NO ES UN TEMA ACTUAL, FORMA PARTE DE LA HISTORIA DE ESTE PAÍS, COMO DE TANTOS OTROS. EL ÉXODO SE EXPLICA, EN GRAN PARTE, POR LAS CONDICIONES DE POBREZA GENERALIZADA, CONSTITUYENDO UNA ESTRATEGIA MÁS DE SUPERVIVENCIA.

Sin embargo, más allá de esta larga historia, este momento tiene rasgos particulares. En la última década estos movimientos migratorios han tomado un rumbo poco conocido: muchos emigrantes son progenitores (padre y/o madre) que dejan a sus hijos e hijas al cuidado de terceras personas (familiares o amigos). Así empieza a cobrar relevancia una faceta de la emigración: la experiencia de quienes se quedan.

Quienes se quedan son niños, niñas y adolescentes “ubicados” en un nuevo hogar, a la espera de un pronto retorno de su padres y madres; un retorno sin fecha. Es en ese hogar –algunos de acogida y protección, otros de permanente violación de sus derechos– donde crecen, viviendo sus propias tristezas, broncas, rebeldías y la madurez a la que abruptamente llegan por las responsabilidades que les toca asumir. Este nuevo vivir es más radical cuando es la madre quien se ausenta y cuando deja a una o más hijas: niña, adolescente o joven, por el hecho de ser mujer, le tocará asumir los roles de madre.



En sí, estos niños, niñas y adolescentes son actores centrales de la experiencia migratoria de sus progenitores. Es una vivencia donde se entretajan sentimientos, expectativas, incertidumbre, frustraciones, habilidades y conocimientos, sacrificios físicos y emocionales, y también potencialidades.

Todo ello trasciende los escenarios de donde ellos son parte, entre otros, la escuela.

En esas escuelas ingresó la investigación, con la intención de buscar cuánto ha afectado o incidido su vivencia como hijos e hijas de emigrantes en su desempeño escolar. Y para encontrar la respuesta se acudió no sólo a escuchar a estos chicos y chicas, sino también a sus docentes, a sus pares, a sus tutores y a los otros padres y madres de familia.

El presente documento se estructura en tres partes. La **primera parte** muestra el perfil social y afectivo de estos niños, niñas, y adolescentes, subrayando las condiciones de vulnerabilidad de su vivencia como hijos de padres emigrantes.

La **segunda parte** examina su desempeño en el contexto escolar; allí se analizan las consecuencias de la emigración sobre su rendimiento académico y sus interacciones con los otros actores. Esta parte recupera las opiniones y visiones de los otros actores sobre la situación, examinando la capacidad de la escuela para responder a tales situaciones. Y del mismo modo, se muestran las expectativas de los actores sobre lo que la escuela debería hacer ante las circunstancias de emigración familiar de las y los estudiantes, contrastando sus propias visiones.

Finalmente, se presentan las **Conclusiones y recomendaciones** del estudio, subrayando los principales hallazgos del trabajo, los que, a su vez, constituyen insumos para proponer lineamientos que contribuyan al diseño de estrategias educativas dirigidas a promover capacidades de la escuela para responder oportuna y pertinentemente a las situaciones de vulnerabilidad que atraviesan los estudiantes en algún momento de sus vidas.

Esta introducción no puede concluir sin hacer referencia a los forjadores de la investigación. El producto que hoy se presenta es la confluencia de esfuerzos tanto de docentes y directivos de las escuelas que fueron actores del estudio, como del personal técnico de las oficinas departamentales (regionales) y de la Oficina Nacional de Fe y Alegría Bolivia. La Comunidad de Madrid fue quien financió la investigación.

Sin embargo, los protagonistas centrales de este trabajo son esos niños, niñas y adolescentes cuya historia y cotidianidad están teñidas por el distanciamiento de uno o de ambos progenitores. Sus palabras, no pocas veces entrecortadas por un llanto reprimido, silencios o risas, llevaron a entender esa su realidad. Son voces que reclaman atención, vivencias que comprometen aún más a Fe y Alegría Bolivia a hacer de las escuelas espacios de acogida y respuesta para una población que, por sus circunstancias, ha “aprendido” a vivir como adultos.

Algunos aspectos metodológicos

LA MIGRACIÓN ES COMPRENDIDA HABITUALMENTE COMO UN PROCESO ECONÓMICO Y DEMOGRÁFICO¹. POR LO MISMO, AL REFERIRSE A SUS IMPACTOS, SE HABLA DE LAS REMESAS Y SU IMPORTANCIA EN LA ECONOMÍA FAMILIAR DE LOS PAÍSES DE ORIGEN.

En Bolivia, también las dimensiones demográfica y económica suscitaron mayor atención. Algunos análisis sostienen que la intensificación de los flujos migratorios en las últimas décadas se explica como producto de las reformas estatales desarrolladas en los años 90 que, contrariamente a sus propósitos de crecimiento, profundizaron las brechas socioeconómicas. En esa línea, se sostiene que la estructura económica del país no tiene capacidad suficiente para absorber mano de obra disponible, “expulsándolos” con el fin de buscar mejores oportunidades laborales. Últimamente, la magnitud que alcanzaron las **remesas** desde el exterior del país ha centrado el interés de instituciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, dado que el mayor flujo de éstas alcanzó 800 millones de dólares en el 2007, constituyendo el segundo ingreso más importante del país².

1 Desde esa perspectiva, las migraciones consistirían en producto de “la desigual distribución espacial del capital y del trabajo. En algunos países o regiones el factor trabajo es escaso en relación con el capital y, por consiguiente, su precio –el nivel de los salarios– es elevado, mientras que en otros países o regiones ocurre lo contrario. En consecuencia, los trabajadores tienden a ir de países o regiones donde la mano de obra es abundante y los salarios bajos, a países donde la mano de obra es escasa y los salarios elevados, contribuyendo así a la redistribución de los factores de producción y, a largo plazo, a la equiparación de los salarios entre los distintos países, corrigiendo las desigualdades originales. Cabe decir, en conclusión, que para el pensamiento neoclásico, la raíz de las migraciones ha de buscarse en las disparidades entre los niveles salariales de los distintos países, que a su vez reflejan diferencias en niveles de ingresos y de bienestar. Las migraciones traerán consigo la eliminación de las diferencias salariales y ello, a su vez, implicará el fin de aquéllas.” La Explicación Teórica de las Migraciones: luz y sombra, Joaquín Arango. En: *Migración y Desarrollo*, N° 1 de octubre de 2003. p.p. 3, 4

2 Las remesas igualaron al 80% de ingresos por exportación minera, superaron la magnitud de exportaciones de productos no tradicionales y duplicaron los ingresos por turismo. El Fondo Multilateral de Inversiones y el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola –instancias de la ONU– establecieron que las remesas fueron destinadas a: 45% gasto cotidiano, 21% educación, 17% inversión en negocios, 12% ahorro, 4% adquisición de bienes, inmuebles, 1% otros. En promedio, alcanzan US\$ 120, si proviene de Latinoamérica y US\$ 210, si provienen de los EEUU y Europa.



Sin embargo, análisis más recientes trascienden aquella visión que reduce la migración internacional a un flujo de fuerza laboral³ y reconocen que estos movimientos derivan en nuevas formas de vida y en la conformación de redes de intercambio de bienes socioculturales y no sólo monetarios. A partir de tales enfoques, se viene valorando el potencial que ofrecen los procesos migratorios como estrategias de desarrollo local de las comunidades de origen⁴ y modificaciones de las prácticas sociales en y de los países de acogida⁵.

En esta línea, algunas investigaciones han centrado su mirada en quienes se quedan y en las consecuencias que tal circunstancia provoca en su vida, por ejemplo: las re-configuraciones en el núcleo familiar y su influencia en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, hijos e hijas de padres emigrantes⁶.

El presente estudio se inscribe en esa perspectiva, concentrándose en el vivir de niños, niñas y adolescentes de la escuela. Se ha intentado comprender sus vivencias, opiniones y actitudes en contraste con las de otros actores escolares (docentes, pares, padres y madres de familia, etc.), reconociendo que ellos y ellas tienden a diferenciarse y/o autoexcluirse, sea por acción propia, en la mayoría de las veces, por acción de otros actores.

3 Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización, Canales, Alejandro; Zolniski, Christian. En: La migración internacional y el desarrollo en las Américas, Simposio sobre migración internacional en las Américas. CEPAL, 2000. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/8852/lcg2124P_7.pdf

4 Véase: *La Cheqanchada*. Caminos y sendas de desarrollo en los municipios migrantes de Arbieta y Toco. De la Torre Ávila, L.; Alfaro Aramayo, Y. DICYT-Universidad Mayor de San Simón; Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2007.

5 En ese marco, son sugerentes las reflexiones del artículo "Ética, mundo de la vida, migración", Bonilla, Alcira B. En: *Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual*, Ricardo Salas Astrain (Editor), Santiago (Chile), Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007, pp. 27-58. El texto muestra un "estudio de caso" sobre la experiencia de mujeres bolivianas migrantes en Argentina, estableciendo los mecanismos simbólicos de cómo en la sociedad "porteña" vienen incorporándose –no sin resistencias– elementos de democratización e inclusión sociocultural por el empuje de la comunidad boliviana. En ese marco, concluye: "de modo análogo a las "Madres de Plaza de Mayo" las "mamacitas" bolivianas entre "limones y colectivos", creando nuevas formas de socialidad y asociación, brindan cotidianamente lecciones emancipadoras y están contribuyendo de modo positivo a la transformación de las prácticas sociales, con proyección sobre las políticas en esta sociedad que para ellas es de acogida (conflictiva)." p. 56

6 Véase. *Los costos humanos de la emigración*. Ferrufino, Celia; Ferrufino, Magda y Pereira, Carlos. Universidad Mayor de San Simón. La Paz, Plural Editores, 2007.



El objeto de estudio

Para establecer cómo irrumpe la emigración en la experiencia de dichos estudiantes, se ha asumido el concepto de **desempeño escolar**. Para comprenderlo, es necesario reconocer las interacciones de los actores en la escuela como procesos orientados a producir aprendizajes y brindar el soporte institucional necesario; de ese modo, se visualizan los ámbitos **pedagógico** (determinado preferentemente por las interacciones docentes-estudiantes) e **institucional** (interacciones director/directora-docentes-personal administrativo-la Junta Escolar⁷).

Tales dinámicas son objeto de valoración por los actores, mediante su contraste con ciertos parámetros que actúan como referentes para certificarlas/acreditarlas o descalificarlas, dando como resultado el **desempeño** de cada uno, condicionados por las funciones del ámbito al que correspondan: aprender (estudiantes), enseñar (docentes), gestionar la escuela (director, personal administrativo y Junta Escolar).

Aquellos parámetros son expectativas normalizadas en la escuela y con un margen estrecho de cuestionamiento o relativización: los “perfiles” sobre lo que es ser “buen estudiante”, “mal estudiante”, “buen docente”, “mal docente”, “buen desempeño”, “mal desempeño”, etc. que a su vez responden a tradiciones históricas del sistema educativo, tejidas por una articulación entre disposiciones legales y corrientes pedagógicas y culturales que, en el desarrollo del sistema, se han puesto en práctica y se han consolidado como un cierto “sentido común”. Consiste en un complejo “repertorio” de valores, tradiciones, perfiles, etc. reflejado cotidianamente en los discursos y los “modos de hacer” de los actores escolares, es decir, en las prácticas que los actores experimentan y reproducen y a las que contribuyen cotidianamente (estrategias de enseñanza y evaluación, modos de organización interna, recursos pedagógicos, etc.).

Ahora bien, la asignación de valor no es exclusivamente atribución del personal docente o directivo de la escuela sino de todos los actores, quienes, según sus posiciones en las tramas del poder (roles y funciones), emiten juicios respecto de los comportamientos de los demás, contribuyendo así al “tejido” del desempeño.

En este marco, el **desempeño escolar** viene a ser una construcción colectiva que trasciende los resultados académicos de los estudiantes, ya que involucra aspectos afectivos, emocionales, expectativas, frustraciones, motivaciones, y abarca también las interacciones de los otros actores, aspectos que son precisamente el objeto del presente estudio.

7 La Junta Escolar (JEE) constituye el órgano de representación y participación de las familias en la gestión escolar. Entre sus funciones figuran: contribuir en la definición del proyecto educativo, evaluación del desempeño docente y control de su asistencia, control de los recursos de la escuela, su uso y mantenimiento. De igual manera, participa de la gestión de recursos ante autoridades municipales, etc. (Art.13, Decreto Supremo 25273, de 1999).

El Estudio trató de establecer, a través de un referente empírico, las consecuencias socio-educativas del fenómeno migratorio. Las visiones, percepciones y sentimientos en sí, las manifestaciones de los niños, niñas y adolescentes que viven la ausencia de sus progenitores, constituye el eje de análisis. Visiones, percepciones y sentimientos que son, cuando el caso lo merece, contrastados (dimensión comparativa del estudio) con las declaraciones de estudiantes “no afectados” y con la de otros actores de la escuela: directores y directoras, docentes, padres y madres de familia y otras personas calificadas como tutores; también se recogieron las opiniones de los representantes de las organizaciones de padres, denominadas Junta Escolar.

El proceso de investigación exigió recurrir a distintos métodos (cuantitativo y cualitativo) e instrumentos (sondeo, encuestas, entrevistas en profundidad, grupos focales y registros) que se articularon y aplicaron en las distintas fases en que se desarrolló la pesquisa.

El primer paso de este proceso consistió en **acotar el campo de análisis** –debido a la extensión, dispersión de la oferta educativa formal, pertenecientes al sistema Fe y Alegría⁸– a través de un sondeo de alcance nacional y aplicado en aquellas escuelas destacadas por la presencia de estudiantes con padres emigrantes. Los resultados en este primer momento revelaron que a nivel nacional, en promedio, **el 10% de la población estudiantil**, de dichas escuelas, **tiene a sus progenitores fuera del país** o han retornado recientemente⁹.

Selección de los departamentos:

- 1** Los que representan la mayor concentración de estudiantes, hijos de emigrantes, con relación al total general de estudiantes de cada departamento. De ahí se derivó la elección de los departamentos de Cochabamba, Santa Cruz y Potosí, como escenario de la investigación.
- 2** Aquellos que ofrecen representatividad socio-cultural, respecto de la configuración del país (valle, llanos y altiplano). Este último criterio obligó a incorporar al departamento de La Paz, a fin de alcanzar una mayor representatividad de la zona altiplánica.

Tras la identificación de los departamentos se establecieron **criterios de selección de las escuelas** –aquellas que presentaban un porcentaje de casos superior, al menos, en tres puntos porcentuales al promedio de su mismo departamento–. De esto se derivó la selección de 35 escuelas, distribuidas en dichos departamentos y, dentro de las mismas, se seleccionaron los grados a trabajar.

8 Las escuelas pertenecientes al sistema Fe y Alegría ascienden a 404 dispersas en los 9 departamentos de Bolivia, en el área urbana y en el área rural, cubriendo, aproximadamente, 98 municipios.

9 No fue posible abordar en el estudio el grupo de estudiantes cuyos padres retornaron al país, debido a que son casos que se presentaron con una alta dispersión, incidiendo en una baja relevancia numérica. Sin embargo, más allá de estas limitaciones, lo que se evidencia es que el retorno de los padres, es otro momento “crítico” que para comprenderlo y abordarlo demandaría otra lectura, que no fue posible enfrentarla en la presente investigación.

Y así se ingresó a la otra fase cuya tarea central fue construir una matriz de investigación que orientase la “captura” de la información, sobre la base de tres ideas fuerza:

- 1** Recuperar, en las palabras de niños, niñas y adolescentes, la valoración de sus comportamientos, actitudes, relaciones y resultados académicos así como su interpretación desde la situación actual como hijos e hijas de emigrantes y las similitudes y diferencias con relación a su historia previa a la separación de los progenitores.
- 2** La valoración de los otros actores del desempeño de tales estudiantes en la escuela.
- 3** Las demandas de niños, niñas y adolescentes hacia la escuela y la respuesta que ésta les ofrece o proyecta ofrecer.

Estas ideas fuerza se tradujeron en variables e indicadores que alimentaron las preguntas centrales traducidas en los distintos instrumentos. El trabajo de campo cubrió el universo siguiente:

Actores por tipo de instrumento		TOTAL
Registro de escuela		35
Encuestas	Estudiantes, hijos de emigrantes	291
	Otros estudiantes de los grados al que pertenecen los 1º	1.088
	Total	1.379
Entrevistas	Estudiantes, hijos de emigrantes	31
	Directores	32
	Educadores	34
	Junta de padres de familia	29
	Tutores (rol que puede ser desempeñado por padre, madre, abuelos, tíos, hermanos o no parientes)	32
	Progenitores que retornaron al país	26
	Total	184
Grupos focales	Estudiantes, hijos de emigrantes	6
	Otros estudiantes de los grados al que pertenecen los 1º	3
	Educadores	3
	Total	12

Tras concluir el trabajo de campo se procedió al procesamiento de información y posteriormente al análisis e interpretación de los datos.



1. Perfil social y afectivo de los y las estudiantes con padres y madres emigrantes

HIJOS E HIJAS DE EMIGRANTES... ¿QUIÉNES SON?, ¿CUÁLES SON SUS SENTIMIENTOS Y SU PERCEPCIÓN SOBRE LA AUSENCIA DE SU PADRE, DE MADRE O DE AMBOS?, ¿CON QUIÉNES Y CÓMO VIVEN?

Las respuestas a estos interrogantes visualizan en ellas y en ellos los efectos provocados por la ausencias de sus progenitores, efectos que son vividos y expresados en modos distintos. La edad y el sexo son variables que marcan diferencias, así como el hogar en el que viven y las relaciones que mantienen con sus miembros, diferencias ligadas también a quien emigró (mamá, papá o ambos) y a la duración de su ausencia. A pesar de las diferencias, también existen aspectos comunes: el deseo del retorno de sus padres y la tristeza que les embarga frente a su recuerdo (sobre todo al inicio de su experiencia).

1/1

¿Quiénes son y cómo viven?

La encuesta abarcó a 291 estudiantes –en 35 escuelas de Fe y Alegría– que viven la emigración de la madre (44% de los casos), el padre (40%) o ambos (16%). El 44% del total tienen 14 o más años de edad, el 36%, se ubica entre los 11 y 13, y el restante 20% tiene menos de 11 años de edad. Los hombres representan el 51% de la muestra y las mujeres el 49%.

1/1/1 La re-configuración del hogar

La re-configuración del hogar es uno de los efectos inmediatos de la emigración que ubica a estos niños y adolescentes en un hogar cuya composición y asignación de roles y funciones entre sus miembros, difiere (en mayor o menor proporción) del hogar de origen:



- 58% viven en un hogar nuclear, conformado por madre y/o padre y/o hermanos.
- 36% viven en un hogar extenso, donde puede figurar más de un miembro del hogar nuclear, más otros parientes.
- 5% vive en un hogar conformado por no parientes próximos a los padres.

La forma en que se redefine el “nuevo” hogar está estrechamente vinculada a la(s) persona(s) ausente(s): papá, mamá o ambos. La tendencia muestra que hay mayores posibilidades de cambios en el tipo de hogar si es la madre la que se ausenta y a la inversa, cuando es el padre el emigrante, el hogar tiende a mantenerse en torno a la figura materna.

“Si la madre se queda a cargo de los chicos y chicas, éstos tienen mejor pronóstico ya que ellas asumen su rol. Pero si se queda el padre, se observa que éste no tiene las herramientas necesarias para asumir un nuevo rol (...) todo es un constructo social (...) el patriarcal, los padres se encuentran desubicados, beben, se violentan y, en la mayoría de los casos, dejan a los niños (con otras personas) o se ven niños con mucha falta de afecto”. Directora del Área Psicosocial ACOBE-AMIBE¹⁰.

¿Quién emigró?		Padre		Madre		Los dos		Total general	
		n	%	n	%	n	%		
Con quién vive	Familia Nuclear	91	77,8%	71	55,5%	8	17,4%	170	58,4%
	Familia Extendida	25	17,9%	49	38,3%	36	78,3%	106	36,4%
	No familiares	5	4,3%	8	6,3%	2	4,3%	15	5,2%
Total		117	100,0%	128	100,0%	46	100,0%	291	100,0%

Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

10 Asociación de Cooperación Bolivia España-Asociación de Migrantes Bolivia España.

Veamos detenidamente:

1 Del total de hogares cuyo **padre ha emigrado**, el 78% se mantiene como hogar nuclear. Cuando **la madre es la emigrante**, sólo el 55% de los hogares se mantiene como nuclear. Es decir, el padre que se queda tenderá a buscar la “ayuda” de otros parientes (38%) o no parientes (6%) para cumplir su responsabilidad, lo que es menos común en casos en los que la madre se queda (véase cuadro).

 “Se podría decir que he vivido con mi mamá (...) mi papá (...) desde que yo he nacido siempre ha andado en Argentina; a mis 8 años vino y se quedó unos 4 meses y se fue a España (...).”
Estudiante.

“Vivo con mi mamá y mis hermanos, mi papá está siete años allá en Estados Unidos, en Virginia.”
Estudiante.

2 Cuando **ambos padres han emigrado**, el nuevo hogar, en su mayoría, se configura en torno a una familia extendida (78%) y a los hermanos (17%). Son pocos los niños que pasan a vivir con personas ajenas al círculo familiar (4%).

Si observamos estas familias extendidas se revela que del total de hogares que ingresan en esta categoría, el 69% está conducido por abuelos y el 31% por un tío y/o tía.

 “Mis dos papá(s) están en Málaga en España (...) Se han ido hace seis años, mi mamá vino el año pasado en octubre, un mes se ha quedado, cuando estaba acá a veces salíamos los sábados, nos llevaba (...) pero mayormente no hemos salido mucho, porque ella ha llegado para buscar casa para que ahí vivamos en Cochabamba y porque mi papá le había mandado para eso (...) Vivo con mi abuela y me siento bien (...) tengo un hermano de 9 años y vivo con él también”. Estudiante.

“Vivo con mis hermanas, mi hermana mayor (...) debe tener treinta y algo (...) mi mamá está en Italia y mi papá falleció”. Estudiante.

1/1/2 El hogar de acogida: entre la fragilidad y la estabilidad

Cuando se aborda la **valoración que los niños y adolescentes hacen de su “nuevo” hogar** de acogida, las opiniones se dividen: un 63% afirma “sentirse bien”, un 32% dice “sentirse igual” que antes (de la partida) y el restante 6% afirma “sentirse mal”.

Estas afirmaciones revelan varios aspectos:

1 Que casi un tercio afirme “sentirse igual” en su hogar tras la emigración de sus progenitores o de uno de ellos, podría estar revelando que la re-configuración de la unidad familiar tiene distintos matices, positivos y negativos, como su hogar de origen. Es decir, sentirse igual podría significar estar mal como antes o bien como antes de la partida.

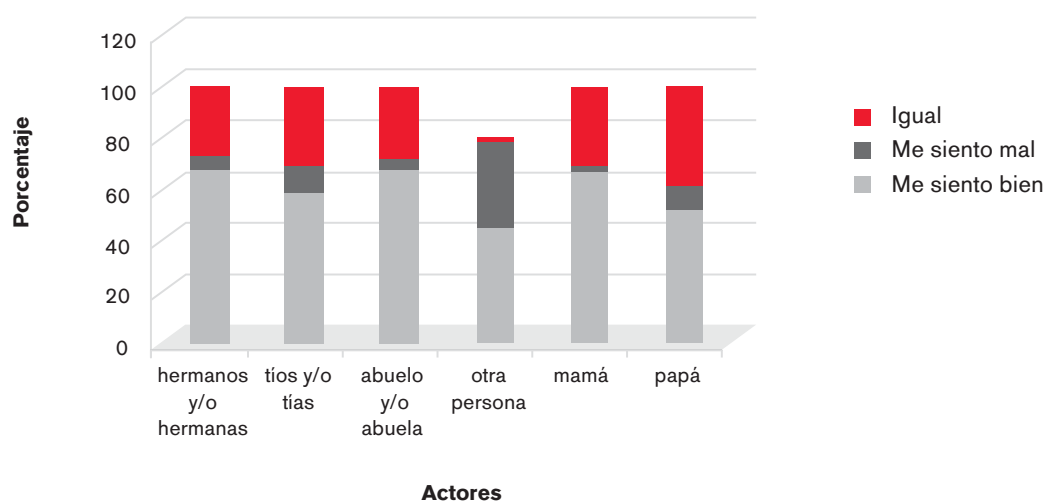
2 La ponderación positiva del hogar actual con relación al de origen, “denuncia”, en algunos casos, la desestructuración familiar de la que provienen. En ese sentido, la ausencia de uno o de los dos progenitores y el asimilarse a un nuevo hogar, puede significar encontrar el equilibrio que antes no tenían. Como acertadamente afirma la Directora del Área Psicosocial de ACOBE-AMIBE:

 “Lo que yo he podido ver es que los problemas se han vuelto más complejos, con los mismos chicos y chicas y con su familia. Pero es verdad que en similares circunstancias (niños con

padres emigrantes) están los niños de padres violentos. (...) Creo que hay cambios significativos (en las familias, pero no sólo) entre los niños y jóvenes que tienen a sus padres lejos, sino también a los que tienen sus papás en el país. Si hay una normalización de la violencia, entonces es un grave problema para todos...”

3 Los grados de satisfacción son mayores cuando viven con la madre, hermanos y abuelos, en este orden de importancia, respecto a cuando no existen dichos vínculos.

Percepciones de los chicos de su hogar de acogida de acuerdo a su composición



Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Los grados de satisfacción/insatisfacción con su nuevo hogar están, sin duda, íntimamente conectados con las sensaciones, percepciones de los adultos (llámese padre o madre u otros actores que cumplen la función de tutores) sobre su rol y sobre su “nuevo” hogar. Todo da a entender que en los grados de satisfacción/insatisfacción de estos actores inciden variables tales como: el vínculo o relación con los chicos, las condiciones propias familiares (composición del hogar), el compromiso/vínculo con la persona emigrante y la aprobación/desaprobación de las razones o causas para la emigración.

4 Cuando el padre es el emigrante, la madre tiende a asumir los roles de padre y madre, sin mayor cuestionamiento, más cuando comparte las razones de la emigración del esposo.

“(Mi esposo se fue a la Argentina en búsqueda de trabajo) en 1992, y luego volvió, de seis meses, hasta un año se queda aquí, y luego otra vez regresa a la Argentina. Ahora viene en el mes de septiembre, luego volverá allá, si hay trabajo. Dice que ahora no hay mucho trabajo. Yo soy la encargada (de mi hogar), sólo yo. Soy solita, tengo cuatro hijos. Dos ya han salido del colegio (...) los mayores trabajan, los menores están en el colegio. (Mi esposo) me quiere llevar, pero no sé a quién dejar mis hijos. No tengo mi mamá, no tengo ni mi suegra, a quién voy a dejar. Yo nomás tengo que ser papá y mamá”. Madre.

5 La tendencia muestra que hay mayores posibilidades de crisis cuando es la madre la que emigra y el padre delega su responsabilidad en terceros y, aún más, cuando estas terceras personas no tienen vínculos sanguíneos con la persona emigrante (relaciones políticas de parentesco). En otras palabras, es más usual

que se emplee el término “abandono de los hijos”, cuando es ella la que se aleja, en relación a cuando es el padre quien lo hace.

 “Ya van a ser cuatro años con agosto que me hice cargo de las niñas. Ella les ha abandonado a las niñas (...) Se ha ido sin avisar a su marido (mi hijo). Es mucha preocupación para mí con estas niñas (...) Manda (dinero) de vez en cuando para sus ropitas, después no, yo les doy, claro que mi hijo me ayuda un poco pero la mayoría de las veces yo nomás porque mi marido ya no trabaja ya es viejito tiene 85 años, y yo ya tengo 68, no tengo renta nada yo (...) sólo con ese bono, con eso me ayudo (...) y en el campo tengo un terrenito del que me traigo papa y esas cosas (...) con eso me ayudo. Ellas me hablan de su mamá, dicen que ‘¿cuándo se vendrá’ Les digo que, bjala se venga ya nomás porque tu hermana mayor ya me tiene llena, no puedo aguantarle”. Tutora abuela.

6 Los abuelos y abuelas son actores centrales en el proceso de emigración de los progenitores. No son pocos los abuelos que han logrado alentar en los chicos y chicas el sentido de pertenencia a una familia, gracias a que se establecen relaciones afectivas y de protección. Es bastante común entre estos chicos referirse a sus abuelos como si fuesen la madre o el padre.

 “Mi hija se ha ido a los Estados Unidos ya que aquí no puede ganar ni nada, así allá está bien nomás dice, se ha separado de su marido y el más antes se ha ido a España, entonces yo he criado a mi nieta (...) con ella me he quedado casi desde que tenía un añito, ahora tiene 9 a 10 va (...) Mi nietita está bien nomás. Estaba un poco mal (...) pensaba para su mamá, nosotros le hemos consolado ‘tienes que estar tranquila’ yo estoy como su mamá (...) Ella no quiere irse (...) su papá le había dicho voy a venir y te voy a llevar pero ella dice ‘no quiero ir, para qué voy a ir (...) tú me has criado yo contigo quiero estar, contigo hasta que te mueras’ Yo no quiero separarme de mi nieta, qué pues (...) conmigo nomás puede estar hasta que viva ¿no?”. Tutora abuela.

Como toda relación, ésta no está ajena a conflictos. Al parecer la diferencia generacional niños, niñas y adolescentes-abuelos y abuelas puede constituir un elemento de tensión, dadas las dificultades en responder a algunas necesidades, especialmente en lo que se refiere a la educación de los menores, y a establecer normas de convivencia.

 “Le digo (a la nieta) va a haber tiempo para (...) para tener chico (...) ahora no, no están todavía en edad. Eso no le gusta a la mayor. Estoy extrañada con la mayor, ni a su papá le pide permiso”. Tutora abuela.

“Me falta poder orientarles, control en cuanto a sus tareas, en sus tareas yo no he cursado todo el colegio. Ahora las lecciones de hoy no se entienden, los niños se salen con el motivo del Internet, se van con sus amigos”. Tutor abuelo.

7 Cuando el hogar de acogida es una familia constituida (padre y madre e hijos e hijas) con relación de parentesco o no, el reacomodo del nuevo integrante puede ser más o menos conflictivo, porque se pone en juego la actitud del tutor y del resto de los miembros, que pueden o no compartir (aprobar) el compromiso (interés) del tutor con los progenitores ausentes.

 “(...) no es igual el estar conmigo que estar con su mamá, pues, en el trato para mí todos son mis hijos/hijas, aunque puede ser que mis hijos/hijas mayores no lo miren de igual forma, aunque mi esposo también lo trata por igual. José, pelea y discute mucho con mi hijo menor de 8 años y es muy torpe cuando juegan y a veces mi hijo de 16 años le pega, ya que es muy terco, pero eso era antes, ahora ya se han acostumbrado a vivir juntos y cuando los veo pelear a mi hijo con él a los dos castigo por igual”. Tutora amiga.

8 Independientemente del vínculo entre el o los emigrantes y los que asumen la tutoría de los hijos (familiares o no), se reconoce que, si la decisión de alejarse ha sido un proyecto compartido entre los que se van y los que se quedan, existen mayores probabilidades de que el hogar de acogida sea más armónico y estable. Sin embargo, la relación entre decisión compartida y bienestar del hogar de acogida no es general. Y no lo es, porque detrás del apoyo “incondicional” de los tutores puede haber intereses mezquinos.

 *“Hay tutores que están sólo con los niños por el dinero, los hay que no invierten en ellos el dinero que se manda para ellos. Se han dado casos que la ropa que les mandan a sus hijos la venden (...) no los alimentan, etc.”* Directora del Área Psicosocial de ACOBE-AMIBE.

9 Este testimonio permite ingresar a uno de los aspectos más “enmarañados” de la vivencia de estos niños y niñas adolescentes y jóvenes en su nuevo hogar. Así como hay hogares de acogida que les brindan el soporte requerido, están aquellos hogares donde permanentemente violan sus derechos más elementales.

La dificultad de abordar el tema de los derechos estriba básicamente en dos aspectos: a) los afectados difícilmente “reconocen” su situación, y b) en la mayoría de los casos, la custodia –de un menor por parte de un adulto– no está legalizada.

En efecto, un gran porcentaje de niños y jóvenes no reconocen en su situación actual la privación de sus derechos, por ende no hablan y menos los demandan.

 *“(Nuestra tarea) es dar a conocer y fortalecer estos derechos a las y los estudiantes pero, más que eso, queremos que los ejerzan. Por ello, hemos tenido problemas con algunos tutores (...) que reclamaban: ‘por qué les decimos eso, ahora me reclaman’. Entonces, lo que para ellos es un problema, (...) para nosotros es un logro. (...) Es necesario que los chicos sepan que son sujetos de derecho y éste debe ser respetado, y que también, hay instancias que los respaldan (...) porque lo que pasa es que están muy solos.”* Directora del Área Psicosocial ACOBE-AMIBE.

Más allá de que estos chicos no conozcan o reconozcan sus derechos, es evidente que el sentimiento de temor prima a la hora de hablar de la relación con sus tutores. No son pocos los niños que relatan situaciones extremas “disfrazadas”; es el caso de una niña que en su relato entremezcla lo que le pasa a ella y a una tercera persona:

 *“No me quería quedar con mis tíos, porque en la casa de mis tíos vivía una chiquita y a ella le agarraban a patadas, le hacían dormir en el baño en un colchón viejo, también le salía pus de sus orejas, era bien flaca, un día la chiquita le avisó a sus profesores y han venido como cinco camiones de policías, pero no le han llevado porque (tío) es militar”.* Estudiante.

La ausencia de legalidad¹¹ de la mayor parte de los hogares de acogida, cualquiera sea la relación entre menores y adultos, al tiempo de afectar la figura del tutor y sus derechos (y deberes) sobre la tenencia, les otorga también “carta blanca” en contra de los derechos de estos menores.

11 La Ley 2026, Código del Niño, Niña y Adolescentes establece que “el acogimiento familiar (...) es una figura jurídica que otorga la guarda y la custodia de un menor a una persona o personas, con la obligación de velar por él ella, tenerlo en su compañía, alimentarlo y procurarle una alimentación integral...” Véase. “Los costos humanos de la emigración” Ferrufino, Celia; Ferrufino, Magda y Pereira, Carlos. Universidad Mayor de San Simón. La Paz, Plural Editores, 2007. Pag. 35.

 *“La mayoría de las familias ha dejado a sus hijos con un poder, que no necesariamente tiene un valor legal. La mayoría de estos acogimientos familiares no se conocen porque no se formalizan; son los llamados acogimientos familiares de hecho o ecológicos, o familiares de generación saltada (abuelos)”.* Directora del Área Psicosocial de ACOBE-AMIBE.

“...no hemos visto la necesidad de hacer ningún documento, somos casados de religioso y civil. Cada dos o tres semanas ellos llaman y se comunica con sus hijos”. Tutor amigo.

En síntesis, en los hijos uno de los efectos más directos y de impacto inmediato de la emigración de los progenitores es, sin duda, el proceso de “acomodo” a su nuevo hogar. Este proceso pone en evidencia la vulnerabilidad de estos niños, niñas y adolescentes. La historia de emigración de los padres es la historia de un cambio de hogar de los hijos. Y en ese cambio unos tendrán más suerte que otros; sin embargo, tanto unos como otros poco o nada han incidido en la decisión de dónde ni con quién vivir.

10 El proceso de cambio implica para los chicos “enfrentarse” a nuevas relaciones y experiencias, también asumir responsabilidades, consigo mismo y con su entorno. Y a la par se acentúa o no su vulnerabilidad, pues les exige adquirir nuevas destrezas y habilidades dentro y fuera del hogar. En efecto, para muchos chicos y mucho más cuando son mujeres, el cambio de hogar es un momento que les obliga a dar pasos vertiginosos hacia “la madurez”; una madurez forzada que les exige, y más a las chicas, “pasar” del rol de hija/o, protegida/o y amparada/o a asumir la conducción de su nuevo hogar.

En este proceso de aprendizaje y de asunción de roles, en el que los papeles de género están marcados y diferenciados, también se asiste a una violación de sus derechos, al derecho a ser niño, al derecho a recibir protección.

 *“Mi hermana mayor está aquí también tiene 17, la menor tiene 12 años y tiene síndrome de Down. Mi hermana mayor es sólo por parte de madre. Mi hermana menor se da cuenta que no está mi mamá y cada vez que va al colegio se da cuenta más y está recuperando todo lo que ha perdido. Yo he hecho las veces de mi mamá por 4 años con ella”.* Estudiante.

Nuevamente y reiteradamente la asunción de responsabilidades más allá de la edad será más drástica cuando es la madre la persona emigrante y cuando es una hija la que se queda.

 *“(...) bueno a mi me toca cocinar, casi todo lo que una mujer hace en hogar, lavar, planchar y todo eso, quehaceres de la casa”.* Estudiante.

11 No parece justo cerrar el tema de la relación con los tutores, sin mirar la otra cara de la medalla. La difícil tarea de asumir el rol de tutor, más cuando les toca acoger a un adolescente. No son pocos los tutores que expresan no haber podido asumir su responsabilidad, tal como requería el momento y, por ende, se culpan de acontecimientos que estuvieron fuera de su control.

 *“Pienso que (la emigración) ayuda en algo, en un sentido económico solamente. En mi caso, yo siento que no he podido (asumir la responsabilidad) que mi mamá me ha dejado. Mi hermanita menor se embarazó. Yo siento que no pude hacerme cargo como mi mamá me dijo y si bien mi mamá (consiguió lo que quería), o sea, le pagó las clases a mi hermano y a mi hermana y a mi también, entonces, mi madre puede estar tranquila porque con eso (cumplió) con los estudios, (la vivienda) y (la comida) Todo lo material nos ha dado. Yo digo a veces ‘yo me voy a ir de la casa’ da ganas a veces de salirse de la casa porque es mucha responsabilidad”.* Tutora hermana.

Es un testimonio que muestra cómo la emigración cambia de tal manera la responsabilidades que tiende a trastocar los roles dentro de la familia.



“...Hace tres años él incursionó en la bebida y en el cigarro y cuando perdieron la batuta mis hermanas, ya era sin son ni ley. Él andaba por su cuenta, se iba y volvía al otro día, y un muchachito a esas alturas no, no de quince años. Entonces me lo pasaron a mí, y por suerte charlando un poco con él, estando un poco con él volvió a su normalidad. Él ya no bebe no fuma, es esclavo de la pelota. El único problema que tengo es que conoció a una chica (...) le dije ‘traiga aquí a su corteja (novia) a las nueve y los quiero ver aquí a los dos’”. Tutor hermano.

“...Cuando ella (mi madre) estaba aquí estaba al tanto de sus cuadernos, que esté bonito, que le haga margencito, (...) le compraba sus láminas, iba con él al Internet. Y ahora no hay quién, él está a la deriva totalmente independiente, y yo por eso le digo a ellos ‘ustedes si quieren lo hacen o no’, yo cumplo con decirles lo bueno y lo malo y ‘ustedes escogen por qué camino van’, y ‘pero mientras estén bajo mi tutela tienen que seguir el camino bueno, porque si no ahí está (la puerta) y cuando ustedes quieran irse díganme, yo no se las voy a cerrar’”. Tutor hermano.

La distancia con sus padres, la vivencia de un nuevo hogar y situaciones diferentes a su historia pasada, definen el perfil de estos estudiantes hijos de emigrantes. Es un perfil que, desde una mirada positiva, nos remite a considerar que son niños y adolescentes –más cuando son mujeres– con mayores niveles de autonomía y de capacidad de asumir responsabilidades, dadas las condiciones que deben enfrentar.

Desde una mirada negativa, parece posible asumir que la emigración acentúa la vulnerabilidad –ya que en un ámbito de pobreza como en el que están insertos estos chicos y chicas, e independientemente de con quien vivan, es común la asunción temprana de responsabilidades–. En otras palabras, la emigración es un momento “propicio” para transgredir los derechos de los niños y adolescentes. La violencia, la inseguridad alimentaria, el uso del tiempo, son aspectos a los que se une la violación de su derecho a vivir como niño o adolescente. Pero también es un momento para que ellos rompan con normas y den curso a su “libertad”.

1/2

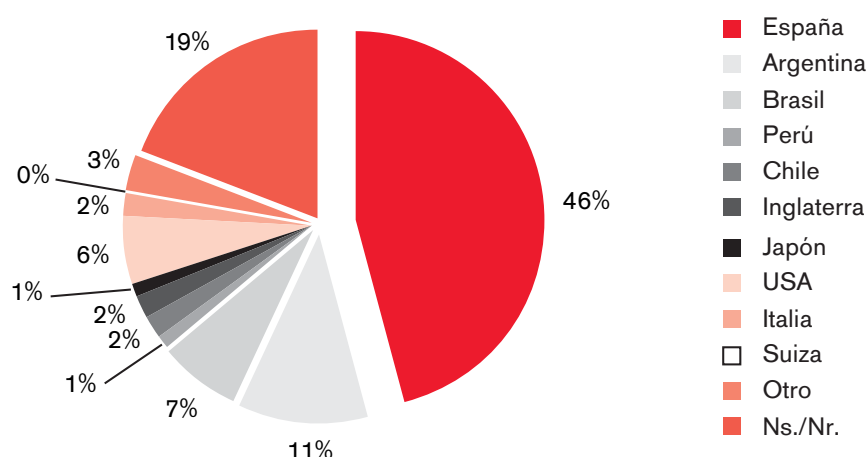
La experiencia de la emigración y el sentir de los hijos e hijas

1/2/1 La historia de separación

"Mi mamá está en España... ella viene en sí cada cierto tiempo, viene se queda dos meses y luego se vuelve a ir... vive 5 años en total... está en Pamplona". Estudiante.

"Mi mamá está en EEUU, y mi papá está en la Argentina". Estudiante.

País de residencia de los progenitores



Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

España, Argentina, Brasil, Estados Unidos, Italia, etc., son países que hoy están “cerca” de estos estudiantes. Y su cercanía se deriva de que allí está su madre (44% de los casos), su padre (40%) o ambos (16%)¹².

La historia de separación de sus padres se remonta, para la mayoría de chicos y chicas, a más de cuatro años (47%); para los menos (18%) esta etapa de su vida se inicia hace menos de un año; el resto cuenta de uno a tres años (35%). Es decir, para un gran porcentaje de chicos y chicas, los cambios fundamentales en su corta vida los atravesaron sin la compañía de uno o ambos progenitores: el ingreso a la escuela, el paso de la niñez a la adolescencia y de esta a la juventud. Muchos de estos chicos y chicas ya no conocen a sus padres y madres.

¹² Proporcionalmente, hay más madres residentes en España con relación a los padres y a las parejas (padre y madre). El mismo comportamiento se observa con los migrantes establecidos en Italia, donde hay más madres solas, en relación a los otros actores. En Argentina la tendencia es la migración de ambos; mientras que a Brasil y USA migra más el padre solo.

 “Cuando mis papás se han ido yo estaba en segundo (...) con este año va a ser siete años que se han ido”. Estudiante.

La trayectoria de la migración es más larga –cuatro años y más– cuando es la pareja la que se alejó del país (63%), en relación a cuando es sólo el padre (50%) y más si es sólo la madre (40%).

Progenitor emigrante y años de migración		Nº	%
Papá	menos de 1 año	29	24,8
	1 año a 3 años	30	25,6
	4 años o más	58	49,6
	Total parcial	117	100
Mamá	menos de 1 año	19	14,8
	1 año a 3 años	58	45,3
	4 años o más	51	39,8
	Total parcial	128	100
Los dos	menos de 1 año	4	8,7
	1 año a 3 años	13	28,3
	4 años o más	29	63
	Total parcial	46	100
Total		291	100.0

Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

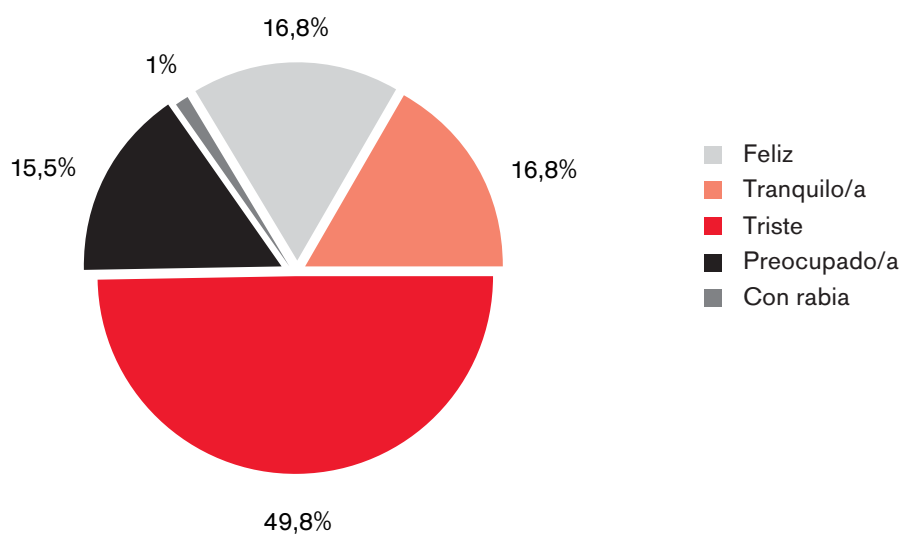
1/2/2 Los efectos emocionales de la emigración

Cuando las y los estudiantes hablan sobre las razones que motivaron a sus padres a emigrar, la mayoría lo atribuye a la falta de trabajo en el país. La búsqueda de mejores condiciones de vida es interpretada como un sacrificio de los padres y madres a su favor.

 “Cuando recién se fueron me sentí un poco triste, pero después ya supe que era por nuestro bien, que se fueron por nuestro bien y estoy bien nomás, siempre nos llaman y nos dicen que nos extrañan”. Estudiante.

A pesar de tener claridad sobre las razones y asumir que su ausencia “es por el bien de ellos”, a la hora de indagar sobre sus sentimientos estas razones dejan de tener “valor”; por el contrario, la tristeza frente a la pérdida es el sentimiento más generalizado –independientemente de cuál de los progenitores sea el emigrante– aunque no el único.

Sentimientos de los niños/adolescentes hacia sus padres



Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Cuando padre y madre han emigrado, los hijos expresan mayores niveles de tristeza, en relación a las otras situaciones. La preocupación es más común cuando es la madre la emigrante y el sentimiento de tranquilidad es más propio cuando es el padre el ausente.

Sentimientos	Persona emigrante			Años de emigración		
	Papá	Mamá	Los dos	Menos de 1	1 año a 3	4 años o más
Feliz	20,5%	11,7%	21,7%	21,2	13,9	17,4
Tranquilo/a	21,4 %	12,5 %	17,4 %	21,2	13,9	17,4
Triste	41,9%	54,7%	56,5%	36,5	56,4	50,0
Preocupado/a	15,4%	19,5%	4,3%	19,2	15,8	13,8
Con rabia	0,9%	1,6%		1,9	0,0	1,4
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Detrás de la expresión de estos sentimientos subsisten otros aspectos relacionados no sólo con la vivencia del “abandono”, sino también con el miedo a perderlos (preocupación), más cuando ha migrado uno de los dos (y más cuando es la madre), producto de las historias que se entretajan sobre el futuro de los emigrantes.

 “No sé mucho de España, ella no me cuenta pero yo ya voy escuchando (...) Lo que pasa es que se juntan con otros hombres o abandonan a sus familias aquí y se casan allá (...) a ratos se me viene a la cabeza que mi mamá está así (...) porque antes no quería mandar y me hacía pensar mal”. Estudiante.

Los **años de emigración** de los progenitores es otra variable que incide en los sentimientos. La angustia (tristeza) se acentúa tras el primer año de separación; pasados los cuatro años ese sentimiento tiende a disminuir, posiblemente como expresión de una mejor readecuación a la situación actual. Los primeros doce meses de separación los sentimientos son diversos, si bien prima la tristeza, hay expresiones positivas (feliz, tranquilidad).

La **edad y el sexo** influyen en las expresiones. Los niños y niñas menores de 11 años son más explícitos en su sentimiento de tristeza (y también de felicidad); mientras que el sentimiento de “tranquilidad” es una expresión más común en la pre-adolescencia y más aún en la adolescencia. Y son proporcionalmente más los varones (62%) que las mujeres (37%) quienes reconocen el sentimiento de tristeza.

Los resultados alertan sobre la expresión de sentimientos de rabia o de una cierta indiferencia frente a sus progenitores, acentuada en la adolescencia y, especialmente, en las mujeres; esta “desafección” posiblemente esté vinculada a que ellas (en algunos casos) han asumido responsabilidades que superan su propia madurez (madre y ama de casa a edad temprana) y también a la urgencia de contar con el apoyo de la madre en momentos difíciles de su desarrollo, la pre-adolescencia y adolescencia.

1/2/3 Deseos y expectativas en relación a los padres

La expectativa de **un pronto retorno de los padres es el deseo más común** entre estos niños, niñas y adolescentes (64% del total, mientras un 22% afirma que su “vida sigue igual” que antes y el restante 14% desea irse con ellos¹³). Expectativa construida por los progenitores y que adquiere distintos matices de acuerdo a variables como la edad de los hijos e hijas, sexo y persona y años de emigración.

 “Dice que mi mamá va a llegar para fin de año o para enero (...) pero antes no sabíamos nada (...) ella nos dice cualquier rato me voy a aparecer”. Estudiante.

“No tengo muchos recuerdos (de mi mamá) porque prácticamente yo tenía 6, 7 años cuando se ha ido. Me han dicho se han ido a trabajar, porque aquí no había dinero. Cuando llegó, después de cuatro años, ha cambiado mucho, no sé, a veces no le conocía su carácter”. Estudiante.

En efecto, los pequeños (menores de 11 años) son los que mayoritariamente (78%) convocan el retorno, y más los niños (81%) que las niñas (74%). En la pre-adolescencia (11 a 13) disminuye este deseo (66%) –más en los varones (62%) que en las mujeres (71%)– y disminuye aún más en la adolescencia (56%) y está más acentuado en las mujeres (sólo el 52% demanda el retorno) en relación a los hombres (61%).

¹³ El poco interés de trasladarse al país de residencia de los padres (14% del total) está relacionado tanto con la promesa de sus progenitores de su retorno –mensaje que se ratifica a pesar de los años de alejamiento: mis papás me han dicho que este año van a volver (...) o al año tal vez, todavía no logran opinar de eso– como con la imagen que tienen de dicho país, construida o no por los progenitores: “no quiero vivir en España porque me dicen que los niños son un poco malos y por eso no quiero vivir allá”.

El deseo de un pronto retorno es mayor cuando es la madre la ausente, en relación a cuando son ambos o sólo el padre (en este orden). Sin lugar a dudas, las diferencias en la intensidad de las expectativas se explica –como se mencionó– por el temor a perder a la madre, sentimiento que se aminora cuando ella está acompañada del padre.

Expectativas	Persona emigrante			Años de emigración		
	Papá	Mamá	Ambos	Menos de 1	1 año a 3	4 años o más
Quiero irme con él y/o él/ella	11,1	15,6	17,4	9,62	10,89	18,12
Quiero que vuelva pronto	56,4	71,1	65,2	57,69	73,27	60,14
Mi vida sigue igual	32,5	13,3	17,4	32,69	15,84	21,74
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Los años de migración también afectan o matizan los deseos. El período de 1 a 3 años es un momento “crítico”: a la par que se acrecienta el deseo de un pronto retorno (en relación al período anterior), disminuye significativamente (en relación al primer momento) la percepción positiva respecto a su vida actual (mi vida sigue igual). Tras el tercer año de ausencia se ingresa en un nuevo momento. Al parecer los chicos “expresan” un cierto reacomodo a su nueva familia **mi vida sigue igual**, al tiempo que se plantea “más seriamente” la posibilidad de emigrar junto a sus padres. Posiblemente la “diversidad” de opiniones (respecto al período anterior) está conectada a que, con el paso de los años, se debilita frente a ellos la promesa de sus padres de un pronto retorno.

Todo lo señalado nos permite extraer algunas pautas sobre esta población, hijos de emigrantes. Es una generación “marcada” por la ausencia de uno o ambos progenitores. En su corta vida han sido testigos de cambios fundamentales en su hogar que los ubica en situaciones de alta vulnerabilidad y de niveles de “autonomía” e “independencia”, mayores a los esperados para su edad. Estos dos aspectos definen la emigración de los padres como un momento de “ruptura” en su propio proceso de desarrollo que puede derivar en una actitud positiva frente a sí mismo y frente a los demás o de rebeldía y descontrol.



2. Desempeño de los estudiantes y de la escuela

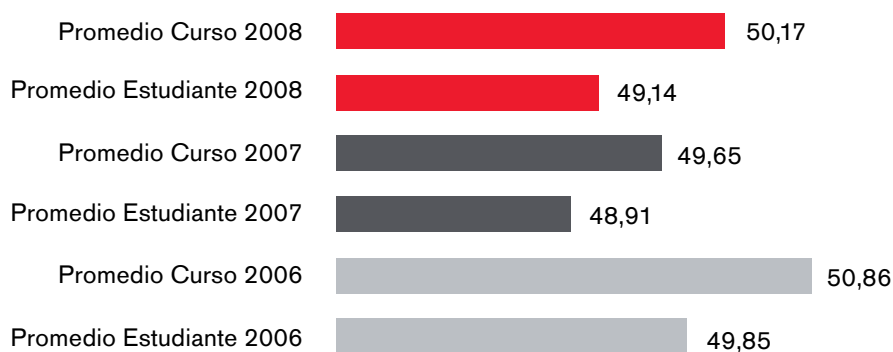
2/1

Desempeño de los estudiantes

El desempeño de estudiantes hijos e hijas de emigrantes fue abordado a partir de dos variables: rendimiento académico e interpretaciones sobre su propio desenvolvimiento en la escuela. Estas variables se contrastaron con el rendimiento académico de sus pares, –de acuerdo al grado y considerando las tres últimas gestiones– y con las opiniones de los docentes y de los representantes de las juntas escolares sobre el desempeño de estos chicos.

2/1/1 Rendimiento académico

La información sobre rendimiento académico revela que el promedio de los estudiantes, hijos de padres emigrantes, es inferior al promedio general de los grados (cursos) a los que corresponden y en las tres gestiones analizadas (la calificación máxima es de 70 puntos).

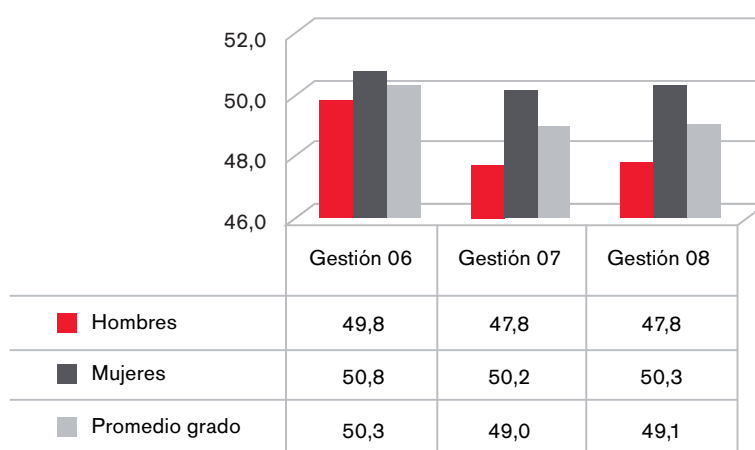


Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Sin embargo, deben hacerse algunas puntualizaciones que permiten relativizar aquella visión global. Las mujeres muestran, notablemente, mejor rendimiento académico, respecto a los hombres de su misma condición y respecto al promedio general del grado (curso).



Rendimiento por sexo en relación al promedio de sus mismos grados



Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

Las cifras ratifican las diferencias entre chicas y chicos. A pesar de que las primeras (como ya se mencionó) asumen mayores responsabilidades domésticas y familiares, en relación a sus pares varones, lo que les consume tiempo y energía, logran destacar en la escuela; evidenciando que esa madurez precoz, que ha desencadenado la emigración de los padres, determina su comportamiento dentro y fuera de la escuela... a diferencia de los varones que, al parecer, requieren de un “control” familiar para responder en la escuela.

“Me ha ido bien nomás en la escuela (...) no tiene nada que ver con que se haya ido mi mamá, porque si uno quiere estudiar, porque por ejemplo yo tengo unas compañeras que tienen el mismo problema que yo y les va bien con el estudio”. Estudiante.

2/1/2 La opinión de sí mismos

La tristeza, el dolor por la separación de sus progenitores, al decir de los niños y jóvenes, inciden negativamente en sus estudios y tienen mayor impacto en los primeros años de la partida.

“No sé, mis notas han bajado un poquito y eso a mí me preocupaba, pero no sé, yo siempre me sacaba buenas notas arriba de cincuenta, nunca me había sacado cuarenta o treinta, a veces me dolía mi estomago y me desmayaba”. Estudiante.

 *“Al principio el cambio si me afectó, dos años me afectó, pero después me superé”.* Estudiante.

En el transcurso de los años, y a fuerza de la costumbre, los niños y adolescentes de padres emigrantes, tienden a retomar el ritmo en la escuela y salir adelante:

 *“Sigo bien nomás, siento que me he portado mejor, más antes, en mi agenda tenía puro mal y mal y mal, el primer año cuando se ha ido y ahora ya no”.* Estudiante.

Al momento de indagar sobre su comportamiento, las respuestas de un gran porcentaje de estos estudiantes es ambigua (47% del total); ambigüedad que se traduce en la categoría “he cambiado” –comparando su situación actual en relación a cuando vivían con sus padres–. Sin embargo, estos chicos y chicas se niegan a calificar ese cambio (negativo o positivo); actitud más común en los pre-adolescentes y adolescentes, en relación a los más pequeños y más propia de las mujeres que de los hombres.

Percepciones	Edad			Sexo		Total
	menos de 11	12 a 13	14 y más	Hombres	Mujeres	
Sigo portándome igual que antes	25,42	23,08	25,78	25,50	23,94	24,74
Soy más responsable	35,59	27,88	21,09	30,87	21,83	26,46
Ahora me porto mal	0,00	0,00	3,91	1,34	2,11	1,72
NS/NR	38,98	49,04	49,22	42,28	52,11	47,08
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Encuesta Fe y Alegría 2009

De aquellos que sí emitieron un juicio sobre su comportamiento (53%), un 26% afirma comportarse en la escuela con mayor responsabilidad que antes de la partida de sus padres; opinión que se incrementa a medida que disminuye la edad. Estos datos podrían interpretarse como expresión de la maduración a la que se confrontan los estudiantes con la emigración de sus padres, y que, conforme su experiencia se prolonga, van “acostumbrándose” o “habituándose” a tales circunstancias. En ese marco, los más pequeños estarían experimentando el “peso” de asumir responsabilidades escolares (antes, compartida o atribuida a sus padres). En la preadolescencia y adolescencia dichas responsabilidades podrían estar asumidas (sin conflicto, como en la niñez), al tiempo de reconocer abiertamente que ahora sí se portan mal (4% de los chicos de 14 a más años de edad) y más las mujeres (2%) que los hombres (1%).

Sin lugar a dudas, la emigración de los progenitores enfrenta a estos chicos y chicas a **una situación de vulnerabilidad y junto a ello estimula el desarrollo de nuevas competencias ante las condiciones de mayor exigencia, lo que incide en su autonomía y asunción de responsabilidades, tanto fuera como dentro de la escuela.** En este sentido, no son pocos los niños y adolescentes que afirman que la emigración de los padres los motiva a esmerarse en los estudios:

 *“Yo estoy bien en los estudios... porque ella (mi mamá) hace todo el esfuerzo,... para que sea buena estudiante de verdad”.* Estudiante.

El concepto generalizado de que sus progenitores se han ido para tener mejores oportunidades laborales y así ofrecerles a ellos, a sus hijos, un mejor futuro, los impulsa a superarse.

 *"(Desde que mi mamá ha viajado) soy más responsable, (...) para poder darle, buenas notas, ... para que ella se sienta orgullosa de mí".* Estudiante.

"Mi mamá nos dice que se fueron para que (podamos) ir a la universidad, cuando nosotros salgamos del colegio".

"Yo opino que está bien (que se hayan ido) porque ellos se fueron por nuestro bien".

"Tengo una compañera que el año pasado se fue su papá y ella estaba mal, y yo le ayudé con sus estudios,... le daba el ejemplo de que mis papás se fueron y yo seguía siendo la misma, entonces le decía "que no cambie".

"(Ahora) soy más estudiosa. Porque si él está allá es para que nosotros nos superemos".

A esto se suma la motivación de los padres quienes, desde la distancia, pueden enviarles obsequios o dinero exclusivo para ellos y ellas:

 *"(...) si no hago mis tareas les preocupó a mis papás (...) Me dicen: 'ya que estamos aquí, por lo menos estudia pues (...) si estudias te voy a comprar algo de aquí y te voy a mandar'".* Estudiante.

Es destacable la claridad con que se expresan los chicos respecto a la incidencia que ha provocado la emigración de sus progenitores en su rendimiento y su proceso, tras años de separación. Sin embargo, la reflexión sobre su desempeño no coincide con sus calificaciones ni con las opiniones del plantel docente. Esta disparidad sólo puede explicarse por los parámetros a los que acuden los chicos y chicas en el momento de autoevaluarse, muy distintos a los de la escuela. En efecto, la percepción que tienen de sí mismos relativiza aquellas opiniones, pues los parámetros a los que acuden para autoevaluarse son distintos: se miran desde lo que les toca vivir, fuera y dentro de la escuela, en contraste con los parámetros que sustentan los juicios de los otros actores. De ese modo, valoran positivamente su desempeño escolar o al menos lo sienten como en superación permanente, reconociendo que al inicio de la separación han mostrado un desenvolvimiento no satisfactorio.

2/1/3 La voz de los docentes

Las direcciones, como el personal docente, consideran que el desempeño escolar de los estudiantes está conectado con su entorno familiar. Desde esta entrada, la emigración de los progenitores y la desestructuración/reconstrucción del hogar incidirían en su desempeño escolar. Si bien reconocen que la decisión de migrar está motivada por condiciones económicas adversas, sus consecuencias en la vida personal y escolar de los hijos e hijas no se compensan con el acceso a recursos económicos.

 *"Efectivamente, es una necesidad (económica) pero algunos padres lo hacen por liberarse de la responsabilidad. Allí lo único que hacen es cuidar la parte económica y olvidarse del resto".* Docente.

"En cuanto a lo económico se nota que hay mayor estabilidad (...) pero la pregunta es (...) ¿a cambio de qué?". Docente.

*"Viendo lo bueno y lo malo, lo bueno es que han ido a buscar lo mejor para ellos, para que no sufran económicamente. Y lo malo es que (los menores) están sin el cariño de los padres, **especialmente en el estudio necesitan ayuda bastante los niños**, y ahora con lo que (...) está pasando en el barrio, (...) necesitan bastante ayuda".* Docente.

A partir de esta lectura, común en el plantel, se pueden distinguir dos “posiciones”. Una postura que claramente considera que sus alumnos de padres emigrantes tienen un desempeño negativo (tanto en su rendimiento académico como en su comportamiento) derivado sin duda de esa desestructuración familiar.

La otra postura considera que en el ámbito social al que pertenecen las escuelas existen varios factores o causas (violencia, alcoholismo, etc.) que pueden derivar en un proceso de desestructuración familiar afectando negativamente al chico. Desde esta mirada, la emigración de los progenitores puede o no constituirse en una causa más que afecta negativamente al chico. Es decir, reconocen que existen hogares reconstituidos que brindan el sustento familiar necesario. En ese sentido asumen que estos chicos de padres emigrantes no responden a un parámetro único y, por ende, no es posible generalizar que tengan un desempeño deficitario. Subrayando la relación entre desempeño escolar y entorno familiar, los seguidores de esta postura consideran que el maestro tiene un rol que cumplir cuando dicho desempeño es negativo; rol que tiene límites, dado el tiempo, la dedicación y las posibilidades que brinda la acción educativa.

La primera postura, considera fervientemente que el nuevo hogar, reconfigurado a partir de la emigración y dirigido por hermanos, tíos, abuelos, amigos, etc., no puede brindarles el sustento moral, afectivo y educativo de una familia nuclear “clásica” (mamá, papá e hijos). En consecuencia, se “construye” un “tipo” de alumno que, dada la composición de su hogar, producto de la emigración de los progenitores, tiene un desempeño deficitario, tanto en su rendimiento, como en su comportamiento... en síntesis, son alumnos diferentes al resto.

 “...creo que es muy negativo, la migración; creo que es una actividad forzada por la situación que hay en nuestro país. Pero es muy negativo, por todos los resultados que se ha visto; (...) muchos de los papás que se han ido, por lo menos el 50%, están separados o se han divorciado. Y de los chicos que se han ido sus papás, han bajado enormemente en su rendimiento académico, humano, etc., se dedican más a gastar lo que tienen. Y los papás como ya no están cerca, ya no les educan; no tienen una figura educativa, con autoridad para darle ... Porque el hermano mayor o el abuelo o alguien que se haga cargo, la tía, etc. no es lo mismo; ya pierde toda educación y ellos simplemente viven la vida, como tienen dinero pueden alimentarse, pueden gastar en muchas cosas superfluas, como música, ropa, celulares, y ya no les interesa estudiar; tal vez alguno hasta quisiera hacer lo mismo, irse a trabajar y se acabó la vida, como está reducida simplemente a existir y a vivir, por otro lado, tienen muchos problemas de relacionamiento, son muy agresivos porque como no tienen control están en los tilines, tienen mucho acceso a internet, las películas violentas, o sea, no cultivan valores de relación humana desde principios éticos, cristianos, etc. por todas esas cosas, por lo menos pienso, es muy negativo”. Docente.

En la misma línea de pensamiento y simplemente a manera de ratificarlo, los seguidores de esta postura, subrayan aspectos del rendimiento deficitario de estos chicos muy vinculados al “rol” que la escuela otorga a la familia: control de deberes, pulcritud personal y en los trabajos escolares.

 “Los chicos (hijos de padres emigrantes) tienen mayor interés por trabajos manuales, que en el resto de las materias... Por ejemplo en matemáticas tienen que concentrarse, tienen que razonar, por eso aunque deberían aprender de los profesores, se puede ver que como los niños no están con sus papás entonces no hay quien les impulse, les motive, no están estimulados, siempre es necesario el acompañamiento de su familia... Aquí en el colegio están apenas tres horas y más tiempo están con sus papás pero como no viven con sus papás no hay quien les ayude, ni quien les exija”.
“Creo que esto (emigración de sus progenitores) afecta enormemente a su rendimiento escolar (...) no hacen sus tareas, sus cuadernos no están forraditos, están incompletos, sus letras, o sea, es un desorden total”. Docente.

De esta manera se ha ido construyendo un “perfil” de desempeño del alumno de padre emigrante, que se juzga deficitario, tanto en términos de rendimiento (medido a través de notas) como en su comportamiento, valorado desde las normas escolares. Este perfil marca la diferencia con el resto y, al decir de los docentes, esta diferen-

cia a su vez está alentada por su apariencia externa, donde se destaca el acceso a bienes (como ropa de marca, aparatos electrónicos, etc.) al que no pueden acceder el resto de sus compañeros. Pero más allá del aspecto externo, es recurrente la opinión de estos docentes de que estos niños manejan indiscriminadamente cantidades de dinero (enviados por los padres) que, además de permitirles contar con dichos bienes, les “motiva” a afiliarse a conductas “negativas”.

La otra postura parte de argumentar la presencia de problemas familiares como el alcoholismo o la violencia intrafamiliar, la emigración, etc., que impacta en los chicos con resultados similares. Desde esta lectura relativizan la relación entre el hogar reconfigurado como sinónimo de hogar desestructurado (propio de la postura anterior) por lo mismo, reconocen que los chicos de padres emigrantes no responden a un parámetro único y, por ende, tampoco es “norma” que todos tengan un desempeño escolar deficitario.

 “(...) pero eso creo que es normal y casi generalizado en todos los niños y de todas las edades, y también de los jóvenes. Pero justamente no es tanto porque tengan (a) los papás lejos (...) porque los estudiantes si bien están con sus padres aquí en Bolivia, pareciera que como no estuvieran, porque papá y mamá trabajan, ambos trabajan, entonces los chicos están solos en casa y algunos están cumpliendo el rol de padre y madre en casa. Y entonces se nota una carencia a nivel de afectividad”. Docente.

En la misma línea consideran que las condiciones de vida de los hijos de padres emigrantes no son homogéneas y, por ende, las conductas son también diversas.

 “...Hemos tenido la posibilidad de tener una aula telemática y nos dimos cuenta de que muchos chicos (con padres emigrantes) no podían cancelar la cuota (mínima para acceder al aula). Es que a pesar de que sus papás les envían dinero, apenas les alcanza para sobrevivir, porque mandan para sus alimentos, sus servicios básicos, más nada, no tienen uniforme de educación física, no hay ese apoyo que deberían tener”.

“Entonces quiere decir que ni económicamente son mejor las condiciones de estos alumnos... Si bien se dice que migran por mejorar su calidad de vida, y al mejorar su calidad de vida hablan de un mejor sustento económico, pero sin embargo estos alumnos, te hablo de un 70% (de estos chicos con padres emigrantes) no tienen recursos, porque (los padres) en vez de mandarles más dinero, prefieren ahorrar para que cuando regresen se compren autos, casa, compren una u otra cosa...”.

Esta postura, a diferencia de la otra que generaliza, defiende un perfil del alumno supuestamente construido por la emigración de los padres, no plantea una especificidad en estos chicos, sino más bien considera que el efecto de la emigración puede ser tan nocivo como otras causas negativas afectando el desempeño escolar. Por lo mismo, la ida de los progenitores, o de uno de ellos, no necesariamente conlleva consecuencias negativas sino que en algunos casos reivindican conductas positivas.

 “Se podría ver, vemos dos ángulos a estos alumnos: aquellos que su padres están afuera, digamos los dos están afuera, está en Rusia, está Japón, está en EEUU, en fin, el alumno se somete a un estudio más silencioso, no deja de estudiar, pero es silencioso y trata de aprovechar al máximo el (dinerito) que el papá le está mandando, es una respuesta, es un regalo que le dan a su papás las buenas notas, y eso lo he vivido; hay alumnos aquí que tienen sus padres en el extranjero y que ellos, a veces suplican que se les dé una oportunidad para sacarse sesenta sobre sesenta, porque ellos consideran que sacarse 58, no es el premio máximo que le pueden dar a papá, la minoría se ha beneficiado porque es un premio que les dan a los padres, es decir, le dicen: mirá papá vos seguís trabajando y yo acá, yo te recompensó con mis buenas notas... Los otros tienen un mundo aparte, ellos se vuelven más materiales, ¿por qué? porque el papá trata de, quizás enmendar esa ausencia con mandarles dinero, de tal manera que los alumnos ahora tienen celulares más

modernos que los profesores, de tecnología de punta y eso los perturba enormemente en cuanto a la gran mayoría, no se ha beneficiado, más bien se ha ido destruyendo y la factura lo estamos viendo poco a poco”.

En la misma línea de pensamiento, los seguidores de esta postura, asumen un papel más protagónico del maestro en el desempeño escolar de los alumnos. “...yo creo que a partir de nuestras materias, todos los profesores llegamos siempre al estudiante”, dice el Docente, como se verá más adelante.

2/1/4 La mirada de las juntas escolares

Los representantes de la junta escolar comparten aquella visión dual del plantel docente. Critican la migración por la situación de los menores, pero la “comprenden” por los beneficios económicos que ella supone. Y, del mismo modo, reconocen ciertas “incidencias” en los chicos y chicas:

 *“Me di cuenta de que muy baja la autoestima ¿no?, ellos no (se) creen capaces de hacer algo, a veces no se esfuerzan mucho, entonces, esos cambios los he notado yo más este año que otros, tal vez porque (...) la ausencia de los padres para ellos es más notoria, digamos, sienten más la falta”.* Junta escolar.

Efectos en los estados de ánimo y en la disciplina

 *“Hay algunos que andan totalmente decaídos, son totalmente pasivos y que se vuelven un poco antisociales (...) y la otra clase que son niños totalmente indisciplinados que por no tener el control de sus papás o de quienes son sus tutores hacen lo que ellos quieren (...) totalmente indisciplinados, agresivos y bastante problemáticos”.* Junta escolar.

Asimismo, como en el caso de algunos docentes, los representantes de las juntas escolares visualizan o subrayan los aspectos de higiene e imagen personal en los estudiantes afectados:

 *“El aspecto personal del niño, no hay esa atención en el niño, si está yendo con su camisita bien limpia, planchadita o zurcidita, entonces se nota (...) por ejemplo vienen al curso, a veces con la ropa toda arrugada, o rota, o sucia”.* Junta escolar.

Y completando este “perfil”, se subrayan los riesgos ante los cuales se ven expuestos los estudiantes por ausencia de sus progenitores especialmente de la madre.

 *“(...) el niño está totalmente abandonado y totalmente dispuesto a que inmediatamente se lleguen a incluir dentro de esos grupos de niños y personas que tiene digamos criterio deformado”.* Junta escolar.

“Más que todo la mamá, yo pienso, porque la mamá es la que está pendiente del hijo (...) yo lo veo que es malo. El cariño de la madre, el respeto, porque no hay una madre que ahí les esté diciendo ‘hijo no hagas esto’ o ‘hijo vas hacer esto’ o ‘te ayudo’, no hay, y pierden el cariño a la mamá”. Junta escolar.

Sin embargo, al igual que en el plantel docente, hay opiniones encontradas y que coinciden con las opiniones de las y los estudiantes sobre el modo de valorar su desempeño en la escuela.

 *“(...) un poco más responsables están, porque les han dejado a cargo de la casa (...) Hay un caso de una chica que incluso ella está haciendo construir su casa, y a veces ella se siente muy desesperada porque es mucha cosa, no sabe si atender a los albañiles y venir aquí al colegio, es*

una desesperación que a ella le está ganando, (...) y a ella le han dejado todo ese cargo, que tiene que manejar el dinero, que tiene que ir a comprar el material para la construcción, es también mucha responsabilidad para alguien". Junta escolar.

Es importante subrayar este elemento, pues flexibiliza la crítica con que los actores escolares tienden a juzgar el desenvolvimiento de los estudiantes hijos e hijas de emigrantes: **las responsabilidades que deben asumir respecto de su hogar** (como también de sí mismos o de otros, en el caso de hermanos y hermanas –sobre todo– mayores) son elementos de contexto que los estudiantes interponen o reivindican como aspectos a considerar al momento de valorar su desempeño o desenvolvimiento escolar.

2/2

Desempeño de la escuela

2/2/1 En opinión de los estudiantes

Coincidiendo con la perspectiva de docentes y representantes de las juntas –que apuntan desde sus distintas visiones a considerar la respuesta de la escuela como un tema de relaciones personales– los alumnos valoran la respuesta de la escuela hacia sus situaciones desde las relaciones específicas con uno u otro docente. Es decir, tendrán una opinión positiva o negativa de “la escuela” según la relación que mantengan con los docentes.

Se buscó establecer a través de las encuestas los grados de comunicación entre docentes y estudiantes, siendo ésta fundamental para las actividades educativas. De esta manera, se ve que el 57% de los estudiantes afectados por la emigración apuntaron tener comunicación con sus docentes, y las respuestas de sus pares (no afectados) difieren en no más de un punto porcentual, tanto en términos positivos (hablo con mis docentes), como negativos (no hablo con mis docentes). En el 66% se identificó que los temas de conversación con sus docentes son sus deberes escolares, y el 34%, su situación familiar.

Sin embargo, los estudiantes indicaron que, más allá de sostener comunicación con sus profesores, éstos no los distinguen de los no afectados, lo cual es compartido por el 81% de los últimos.

En ese contexto, y con el supuesto de que la emigración –siendo una experiencia sociocultural singular– podría contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (afectados y no afectados), se indagó entre los estudiantes sobre la capacidad del docente para recuperar pedagógicamente la información de estudiantes hijos de emigrantes para contribuir a la adquisición de nuevos saberes.

De ese modo, el 53% de los estudiantes afectados indicó que sus docentes utilizan dicha información y con ella “hacen clases interesantes”; esta opinión es compartida por el 27% de sus pares (no afectados) que afirman que las clases son más amenas cuando se discuten estos temas.

Ahora bien, contrariamente, los docentes entrevistados en su mayoría indicaron que no utilizan –como conocimientos previos– la información que manejan sus estudiantes sobre dichos países. Sólo alguno que otro docente mencionó haber utilizado “alguna vez” esta información para abordar temas como los cambios de hora en el mundo.

Esta aparente contradicción posiblemente se explique por la diferencia de interpretación de un docente y de un estudiante respecto a las implicaciones pedagógicas del rescate de información en la planificación del trabajo de aula. No hay duda de que algunos estudiantes fueron testigos y protagonistas de una conversación “informal” promovida por el maestro y centrada en el tema de la emigración y de los países de residencia de los padres,

pero para el docente esta conversación no es nada más que eso, sin traducirse en su planificación de trabajo en aula.

Por otro lado, las percepciones de los y las estudiantes recogidas en las entrevistas en profundidad y los grupos focales, están íntimamente conectadas a la calidad de la interacción social con sus educadores y educadoras –más que con otros actores escolares– coincidiendo con las de sus pares (sus compañeros de clase).

En la relación docente-estudiante, algunos destacan la proximidad de sus educadores y educadoras:

 *“La profesora de lenguaje sabía (que mi madre no estaba en el país); ella me ayudaba hablaba con mi mamá, ella le conocía, ella era mi tutora”.* Estudiante.

Otros resaltan el apoyo que reciben de aquellos:

 *“(…) esa profesora siempre nos trató así con cariño, y eso, la profesora algunas veces me daba consejos, me apoyó”.* Estudiante.

También están quienes opinan que sus docentes son indiferentes a sus circunstancias.

 *“Nunca nos preguntan cómo estamos”.* Grupo focal con estudiantes.

Y están otros que manifiestan su temor hacia los docentes:

 *“Me han jalado de mi oreja una vez cuando no he presentado mi trabajo (...), casi a todos les jalan (...). A veces no hago mis tareas, lo que no puedo no hago e intento decirle al profesor, pero me da miedo”.* Estudiante.

Pueden verse tres ideas fuerza en estos testimonios: solidaridad afectiva, aunque evidentemente en el plano personal (ella –profesora– me ayudaba hablaba con mi mamá, ella le conocía, ella era mi tutora); indiferencia (Nunca nos preguntan –los docentes– cómo estamos); y temor (lo que no puedo no hago e intento decirle al profesor, pero me da miedo).

El testimonio siguiente amplía aquellas referencias que permiten construir una imagen de lo que los estudiantes (afectados y no afectados) observan críticamente en el desempeño pedagógico de sus docentes.

 *“A mí me ha pasado de chiquito. Los profesores te separan, clasifican al curso en tres grupos: los buenos que son inteligentes, se sientan adelante, los normales o sea que pueden, se sientan al medio del curso, y los malos, que son los tontos y mal criados se sientan atrás. Y dicen: ‘hasta aquí (el grupo intermedio) me preocupo; con los de atrás ya no me meto, que hagan lo que quieran’”.* Grupo focal con estudiantes.

2/2/2 En opinión de los docentes

El personal docente y directivo de las escuelas, independientemente de su visión y actitud frente al tema, revelan, en sus opiniones, que la escuela, como institución, poco o nada ha abordado el tema y sus problemáticas.

Esta opinión común es matizada con experiencias personales por parte de algunos y algunas docentes hacia sus estudiantes.

 *“He tenido que asumir el rol de un tutor. Y realmente me he sorprendido, porque usted sabe, el cambio biológico de las mujercitas, necesita un apoyo de una madre hacia su hija; y ese papel lo he tenido que asumir yo. He tenido la suerte y la satisfacción de que mis alumnas, realmente me*

han respondido a mis indicaciones; siguen estudiando, alguna ya ha salido bachiller; siento la satisfacción de haber sido parte de su vida. Pero ya fuera del trabajo, ¿no?. Docente varón, grupo focal con docentes.

“Siento la satisfacción de haber sido parte de su vida. Pero ya fuera del trabajo”. Estas palabras corroboran que no ha existido una “respuesta” de la escuela a la situación de los hijos con padres emigrantes; como se mencionó anteriormente, no se trata más que de iniciativas personales fuera del trabajo profesional de los educadores. En esta línea, visitas a los hogares de los estudiantes para informarse sobre sus condiciones de vida y entablar relación con los tutores, son iniciativas ajenas a las definiciones de instancias orgánicas de la escuela.

Y en el plano pedagógico, tampoco se han visualizado experiencias que los equipos docentes hayan desarrollado tomando por objeto la experiencia vital de los estudiantes afectados como potencial de aprendizaje, ni para éstos ni mucho menos para el grupo de estudiantes a su cargo.

Todo gira en torno al cumplimiento del avance curricular, al margen de las problemáticas por las que puedan atravesar los estudiantes; los docentes priorizan contenidos de planificaciones estructuradas; así, las circunstancias de la vida extraescolar tan sólo serían justificaciones para reivindicar ese perfil de la escuela.

Todas estas opiniones revelan que la escuela aún no termina de digerir y de encontrar los mecanismos para responder/adecuarse/enfrentar a estudiantes que expresan o manifiestan el surgimiento de un “nuevo” perfil de estudiantes, que ponen en cuestión las capacidades de respuesta de la escuela.

2/2/3 La mirada de las juntas escolares

Se han recogido testimonios de representantes de las juntas escolares, indagando si acaso la escuela y sus órganos habían abordado de algún modo las circunstancias de estudiantes hijos e hijas de emigrantes.

Es importante subrayar que estas percepciones u opiniones recogidas corresponden tan sólo a representantes de las juntas escolares que, coyunturalmente, se hallaban cumpliendo esas funciones en el momento del estudio, sin que ello pueda ser reconocido como una “posición” de esta organización en virtud de sus atribuciones.

Ahora bien, en tales testimonios no se encuentran referencias directas a iniciativas que la escuela haya desarrollado ante las experiencias o circunstancias particulares de estos estudiantes. Y específicamente la Junta Escolar, en tanto órgano de representación de las familias y como parte de la institucionalidad escolar, no ha considerado entre sus actividades alguna forma de abordar las circunstancias aludidas; las circunstancias de estudiantes hijos e hijas de emigrantes no han sido objeto de consideración en sus agendas.

Sin embargo, en estas percepciones se manifiestan visiones que coinciden con las de algunos docentes y direcciones: la preocupación por las circunstancias de los estudiantes (en el plano personal y académico), y a su vez, una suerte de inflexibilidad ante las mismas.

Para mostrar tales visiones, es interesante “escuchar”, por ejemplo, cómo valoran las actividades relacionadas con el día de la madre o del padre –actividades con mucho peso en la agenda escolar¹⁴–, sabiendo que la escuela tiene estudiantes con padres y madres emigrantes.

14 El despliegue de recursos y actividades se intensifica en las semanas previas a estos eventos. Bailes, presentaciones teatrales, desfiles, festivales de música, preparación de golosinas y recepciones por cada grado, preparación de regalos (con inversión de recursos económicos) etc. caracterizan a estas actividades. Todos, desde la dirección, personal docente, juntas escolares y representantes estudiantiles, asumen responsabilidades en estas acciones. Estos son momentos en los que pueden verse con mayor claridad las expectativas, los valores y tradiciones de la cultura escolar.

 Entrevistador: ¿Usted cree que se deben mantener los festejos del día de la madre o del padre, considerando a estos chicos que no tienen a sus padres?

Representante de junta escolar: No (...) Yo creo que deben mantenerse ya que es una tradición (...) de años, años y años; no hay por qué borrarlo, al contrario, digamos, en esas fechas, tratar de estrecharlos a estos muchachos.

El testimonio resalta la “tradición de años, años y años”, la cual no debía ser “borrada”, al par que propone “estrecharlos a estos muchachos”, expresando esa visión dual de solidaridad con los estudiantes afectados y fortalecimiento de la tradición.

Por otro lado, algunas opiniones han expresado mayor flexibilidad respecto de las circunstancias referidas, así como predisposición a cambiar aquellas prácticas, pese a las resistencias, como muestra el siguiente testimonio:

 *“Sí, yo creo que sí (deberían cambiarse esos festejos). Precisamente nosotros, como junta escolar, planteamos esto, por ejemplo, para el “día de la madre” o el “día del padre”, hacerlo en uno solo, (...) en una reunión familiar para todos, una convivencia (...) una cosa muy bonita, muy interesante. Sabemos que va a costar un poquito, porque los papás, las mamás, todavía son reacios al cambio. Pero, hablábamos con la coordinadora el otro día, y, bueno, poco a poco se va a implementar”. Junta escolar.*

Pero debe subrayarse que estas no dejan de ser opiniones personales y que no trascienden el nivel particular de las personas que se hallaban cumpliendo las funciones de representantes de junta escolar cuando fueron consultadas.

2/3

Lo que debería ser la escuela

2/3/1 En el decir y pensar de chicos y chicas

 *“Creo que antes (los docentes) eran más comprensivos. (...) no sólo se preocupaban por el estudio, sino que te preguntaban en lo personal (...) ‘¿cómo estás o por qué no has hecho las tareas?’; (...) Que sean más comprensivos ... no quiere decir que cada día uno venga con excusas (...), no”. Estudiante con padres emigrantes.*

“Nosotros ayudamos a otros países, este año Mozambique, y es lo más hermoso que uno puede tener la solidaridad... pero creo que si tú no estás bien... cómo puedes ayudar...”. Estudiante con padres emigrantes.

“Bueno, yo digo que los profesores son muy, muy estrictos... nos exigen mucho... no nos alcanza el tiempo para nada... incluso nos tenemos que levantar de madrugada para terminar las tareas.... cuesta mucho tener un 60 (de puntaje) y, mantenerlo es peor...”. Estudiante con padres emigrantes.

“Comprensivos”, “humanos”, “amenos”, “lúdicos”, “solidarios”, son términos que dibujan al maestro y la escuela que desean. Es un deseo común, independientemente de su situación familiar. Sin embargo, esta situación determina los énfasis de sus demandas, como no podía ser de otra manera.

 *“La etapa del colegio es única, y yo sé que quieren hacernos mejores personas pero me gustaría que se hagan cosas especiales y que haya cosas más dinámicas (...) más divertidas”. Estudiante con padres presentes.*

“Que no haya mucho control (...) porque mucho controlan y no dejan jugar (...) Que nos dejen entrar al parque y que no decomisen nuestras cosas, porque nos quitan las guinchas de color (...) porque tenemos que venir con medias largas y guincha blanca y agarrado tu cabello. Las medias en Educación Física no pueden ser tobilleras porque nos quitan y pasamos clases sin medias (...) Nos decomisan los balones, manillas (...) los celulares (...) Yo tengo celular, lo utilizo para llamar y para que me llame mi mamá de España (...) me lo ha mandado desde España”. Estudiante.

Habría que considerar que hijos e hijas de emigrantes se encuentran en la gran disyuntiva entre un acontecimiento que los ha obligado a manejarse con grados de autonomía (en términos positivos) y sin el resguardo o protección de un adulto, mientras que la escuela prescribe reglas y normas que coartan dicha autonomía.

En síntesis, son demandas, de unos y otros, que expresan que un niño o un adolescente no puede separar su situación personal-familiar de su vida escolar. Son demandas que simplemente reclaman la integralidad de los procesos educativos y de la escuela como espacio social. Son demandas que revelan que la identidad del estudiante se construye a partir de distintos referentes; uno de ellos se asentará en la escuela –sólo uno–; a ello se añade su ser hijo, su ser trabajador, su ser “madre” o “ama de casa”.

Esta manera de percibirse, de autoidentificarse, la proyectan al deber ser de la escuela y a sus docentes, específicamente. De ahí que la “calidad” de la escuela o de los aprendizajes está íntimamente vinculada a la convivencia cotidiana donde uno de los parámetros de medida es la cercanía y fluidez de las relaciones interpersonales entre ellos y sus docentes, entre ellos, y el director. Por eso, a la hora de demandar cambios en la escuela subrayan las relaciones humanas, por sobre los temas netamente pedagógicos.

 *“Los docentes parece que ahora ya no nos miran como personas humanas... ¡nos miran como máquinas!.... Chick chick chick”. Grupo focal con estudiantes.*

Y cuando se empeñan en hablar de lo pedagógico, reivindican procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en un ámbito de “normalidad” donde el juego, la innovación, la charla amena, forme parte inherente del aprender.

 *“Que los docentes sean más didácticos (...) aunque sea con dibujito, con chistes, pero que nos hagan entender”.*

“Cuando entra el profesor (al aula), saluda y empieza la clase fríamente. A mí me gustaría que entrara y nos dijera “hola chicos cómo están”, que empezara la clase de otra manera. Tampoco es perder el tiempo, pero que sean más placenteras las clases”. Estudiante con padres presentes.

2/3/2 En el decir y pensar de los docentes

 *“He tenido muchísimas informaciones, porque los estudiantes han hablado mucho conmigo en el recreo, entonces puedo pasármela una hora, contándole mis experiencias, pero voy a rescatar una que hasta ahora me acuerdo: una niña que ya no es mi estudiante, me contó que ella sufría porque su mamá se había ido a España, pero que no sufría tanto como su papá, y al sufrir su papá, y ella al verlo que lloraba por las noches por la ausencia de su mamá, su sufrimiento era el doble (...) de tal manera que su rendimiento bajó considerablemente (...) Esta niña estaba en el mundo del papá, en el drama del papá (...) me decía inclusive que se emborrachaba y que tiraba las cosas por la ausencia de la madre”.*

 *"Entonces dije 'tenemos que ponernos en guardia'. Me acerqué más y le decía que esta historia se iba acabar y que un día la madre iba a venir, y así se hizo, ahora entiendo que la madre ya llegó y el cuento se acabó". Docente.*

La tendencia mayoritaria en los docentes y directores consultados sobre lo que debería hacer la escuela ante los efectos de la emigración de los progenitores en el desempeño escolar de niños y adolescentes, oscila entre promover/potenciar estrategias en el marco de las normas establecidas y/o trasladar esta "problemática" al campo de las relaciones interpersonales.

En efecto, las voces claman por mantener la institución escuela tal como ahora, apelando en este marco a su vocación educativa (transmisora de valores, conocimientos, etc.). En coherencia con esta mirada y reconociendo la presencia de estudiantes que, por la ausencia de uno o ambos padres, se encuentran en una situación de riesgo permanente, docentes y directores consideran que la escuela debe asumir con ímpetu su función de alentar y promover valores en los estudiantes y, en este marco y dadas las circunstancias particulares, convocan a ensalzar la familia, el respeto, la disciplina, el control, etc.

 *"Estamos, diría yo en una crisis de valores tremenda y puede que uno de los factores sea que el papá o la mamá no estuvieran en la casa viviendo, en el hogar, o también porque (...) los papás trabajan todo el tiempo (...)". Grupo focal con docentes.*

"(Muy) rotundamente se modifican (los valores, la forma de vida de estos chicos). Los papás que están lejos les mandan los equipos de último modelo, (.) los teléfonos, los últimos que salen, las grabaciones, las últimas que salen, tienen de todo y de primera mano, cosa que aquí todavía no llega, eso también les afecta, incluso hasta los margina a los mismos compañeros, porque dicen 'yo no tengo' y los hace sentirse mal (...) Pero en estos temas no podemos hacer nada, yo soy la que les digo: 'estamos platudos ahora', sí, me llegó'. Hay mamás que son muy desprendidas, les mandan 100 dólares mensuales (...) Creo que es mucha plata, con 20 dólares tienen por demás para un mes. ¿Qué hacen con tanta plata? (...) Cada papá sabe lo que hace". Docente.

Al mismo tiempo, y asumiendo el impacto negativo de las circunstancias migratorias en el rendimiento de los chicos, docentes y directores comparten la opinión de que las escuelas deberían brindar un servicio extraordinario de atención y apoyo a estos chicos dirigido por profesionales externos especializados (psicólogos, pedagogos, asistente social, etc.). Si bien esta opinión expresa interés por "asumir" esta problemática, no es menos cierto que es una estrategia que libera de responsabilidad directa a la escuela, además de ratificarse la clasificación (estigmatización) de estos estudiantes como "casos especiales y casos problema".

Por ende, desde la opinión de estos actores, la posibilidad o no de llevar a la práctica esta estrategia no tendrá que ver con la conciencia, sensibilidad, de la escuela frente al tema, sino el acceso a recursos materiales que puedan solventar dicho servicio.

 *"No tenemos psicólogo ni orientador porque no tenemos ítem (salario) (...) tenemos el apoyo de la universidad que (...) nos manda trabajadoras sociales a hacer sus prácticas gratuitamente, pero no siempre vienen en el momento en el que uno les necesita. No tenemos una persona que nos (apoye). Los chicos necesitan de un psicológico (...), con metodología de apoyo psicológico motivacionales, o técnicas para (atender) a estos chicos y chicas con casos especiales". Director.*

Sin entrar en contradicción con la postura de mantener "intocable" a la institución escuela, hay voces que reivindican la calidad de las relaciones interpersonales entre docente y estudiante. Rememorando sus experiencias al respecto, realzan los logros que se han obtenido gracias a entablar comunicación no sólo con sus estudiantes, sino también con los padres emigrantes.

 *"Vienen los papás y nos dicen 'yo me voy a ir' o vienen y nos dicen 'he llegado pero me voy a volver a ir', entonces vienen a preguntar cómo están sus hijos (...), también nos llaman por teléfono los*

papás del extranjero, (...) o nosotros decimos queremos hablar con los papás y ellos nos llaman. (...) nos piden nuestro teléfono para llamarnos a la casa (...); o sea no estamos al margen de todo esto". Docente.

"El año pasado tuve un niño líder pero con muchos problemas (...) entonces yo hablé con la profesora de séptimo y le dije 'por qué no metemos (al niño) al grupo de líderes (de la escuela) (Y así fue) y nos llamaron la atención (otros docentes, padres) de por qué nosotros metimos a un niño, que no es buen alumno junto a otros excelentes estudiantes' (...) yo les dije 'es un líder, que de por sí, es nato líder, ustedes vieran cómo habla y todo el mundo está ahí', entonces es líder aunque sea negativo (...) mire, cambió rotundamente ese niño, de ser lo último, subió, Entonces lo que hace falta exclusivamente a estos niños es quien los apoye, quien los guíe, quien los oriente. Nosotros fuimos contra la corriente, nos llamaron la atención (...) y nos (...) peleamos con uñas y dientes y (salió adelante)". Docente.

Sin embargo, reconocen que más allá de la voluntad del docente de acercamiento a estos chicos, sus posibilidades son limitadas. Límites propios de la propia escuela y su dinámica estructurada y límites también (como se vio en el anterior testimonio) de la propia cultura escolar.

 *"Yo creo no respondemos en su totalidad (al problema de estos chicos). En algunos casos sí, pero hay mucho que falta. Y es que no tenemos el tiempo debido para dedicarnos exclusivamente a estos niños, poder dialogar con ellos, poder hablar con ellos, para saber qué está pasando (...) Entonces derivamos a la psicóloga, pero de vez en cuando. Recién (derivamos al chico) cuando es mucho, mucho alboroto". Docente.*

"Bueno como docente diría, nosotros en cuestiones de sentimientos no podemos solucionar nada, lo único que podemos es darles alguna orientación, alguna ayuda. Por eso necesitamos una socióloga, para que empiece a hablar con ellos. Yo creo que por ahí iría la cosa, un psicólogo, un sociólogo que de vez en cuando venga al curso y hable con los chicos y vea qué está pasando. Pero como docente, es difícil porque nosotros nos avocamos exclusivamente a nuestra área de trabajo y no nos damos ese tiempo". Docente.

Los seguidores de esta postura, tienden a mirar a estos chicos desde lo negativo y lo positivo, intentando mediar con aquella postura que los califica de especiales y problemáticos. Desde esta visión, no son pocos los docentes que destacan que los estudiantes hijos de emigrantes, expresan en la escuela, en sus conductas, actitudes y rendimiento, los problemas de su cotidiano vivir, de la mismas forma, positiva y negativa, como lo hace el resto de los estudiantes, ajenos a la situación.

Hablan de **una nueva generación más demandante, más activa** y también **menos subordinada** a normas y reglas, con relación a generaciones pasadas.

 *"Pero también, por otra parte cuando se habla de temas generales, están informados, son inteligentes, no son chicos que hay que sacarles con cuchara, hablamos de temas sociales, están informados, que en el cable he visto, que en el Internet'. Por eso no sólo es que son chicos que son indisciplinados, sino que hablan, participan, opinan, no están calladitos". Docente.*

2/3/3 En el decir y pensar de tutores y de las juntas escolares

Llámesese madres o padres o simplemente tutores, sean personas individuales o representantes de la junta escolar, sus expectativas sobre el deber ser de la escuela es una mejora en el cumplimiento de lo que se considera su función fundamental: enseñar.

Y en ese rol que le otorgan demandan de los docentes mayor apertura y capacidad de escucha; reconociendo que muchos problemas de aprendizaje de los chicos se derivan del distanciamiento con el maestro, del miedo que éste puede representar para ellos y ellas.

 *"Su docente no sé, a ratos no escucha bien (...) 'se porta malita mi docente' me dice (mi nieta), yo le digo: 'porque no preguntas hijita para eso son las docentes sino no puedes (aprender)' (...) La docente me dice (que mi nieta) no le presenta las tareas' (...)"*. Tutora abuela.

A la hora de reconocer necesidades muy particulares de los estudiantes, hay varias voces que consideran indispensable la presencia de una persona en la escuela que tenga a su cargo el escucharles, enterarse de sus problemas y conducirlos.

 *"Sí, si hubiera una persona para que les oriente, un tutor, que les oriente un poco en su tristeza, un tutor pienso ¿no?, para que les ayude en su estudio, para que les diga 'así van a hacer', así, como orientador, que alguien les indique"*. Padre.

"A mi me parece que lo que más necesitan ellos es una persona que se encargue de ellos aquí en el colegio, que vea sus notas, que vea en la casa si están haciendo las tareas, que pregunte cómo le ha ido, esa pregunta de '¿cómo te fue hoy día?', me parece que es primordial para ellos (...) porque tienen la oportunidad (...) de comentar lo que han hecho y, en algunos, desahogarse también (por) algunos problemas que ellos tienen". Junta escolar.

La importancia de contar con una persona dedicada a establecer relaciones cálidas y cercanas con los chicos, no elude la responsabilidad del docente. Al contrario, consideran al maestro, dada su proximidad cotidiana con los y las estudiantes, como la "clave" para detectar a aquellos que se encuentran en situación crítica.

 *"(...) aquí más que todo depende (...) del docente porque (es quien) está de manera diaria y mayor tiempo con el niño (...) El profesor es el que ve, el que detecta a ese estudiante y (observa) su estado de ánimo. Si el profesor (...) detecta esta situación, y a la vez le da un poquitito más de atención (...) otra forma más no hay (...)"*. Junta escolar.

Los caminos que plantean estos actores para hacer una escuela de calidad sin lugar a dudas gira en torno a potenciar su rol de educador. Y en esa mirada proyectan estrategias que si bien apuntan a que la escuela se involucre con las problemáticas de sus estudiantes, no "afectan" a su mandato central: enseñar.

Estas vías de mejora tienen como supuesto que la familia no puede o no debe transferir a la escuela sus responsabilidades sobre sus hijos e hijas. En consecuencia, cuando se trata de plantear cambios, éstos se los plantea en el marco del aula o de ayudas específicas y especializadas. Poco o nada se debate sobre la escuela como institución, donde ellos, padres y/o sus instancias organizativas son parte inherente, tanto como el personal directivo, administrativo, etc.

Sin embargo, en este pensamiento común hay matices: atención de toda la escuela –padres y madres incluidos–, cuando se identifican conductas adversas en los estudiantes (alcoholismo, violencia, etc.). Es decir, llaman la atención sobre conductas negativas y que pueden cundir en la escuela, reconociendo que dichos comportamientos son propios de una minoría.



3. Conclusiones y Recomendaciones

3/1 Conclusiones

El perfil social y familiar de los hijos e hijas de emigrantes muestra las siguientes características:

- 1** Para la mayoría, la separación del padre, la madre o ambos forma parte de su biografía, involucrando etapas fundamentales de su desarrollo: ingreso a la escuela, el paso niñez-adolescencia, y de esta a la juventud.
- 2** La emigración acentúa las vulnerabilidades que el contexto de pobreza provoca, más allá de si estos menores viven o no con sus progenitores.
- 3** Se producen reconfiguraciones en la estructura familiar; los menores conviven con miembros de su familia nuclear (padre o madre y/o hermanos y hermanas) o de familia extendida (padre o madre y/o hermanos y hermanas), además de abuelos, tíos), con relativa estabilidad, mas no necesariamente con mayor bienestar en comparación con su situación anterior (antes de la partida de sus padres).
- 4** Estas circunstancias abren un capítulo singular en su mundo personal, específicamente afectivo, que muestra sentimientos de rabia o indiferencia frente a sus progenitores, acentuados en la adolescencia y, con especial énfasis, en las mujeres; probablemente, como se indicó, este aparente desinterés se deba a que han asumido responsabilidades que superan su madurez, y a la ausencia de la madre en momentos difíciles de su desarrollo (pre-adolescencia y adolescencia).
- 5** Por otro lado, son niños, niñas y adolescentes con mayores niveles de autonomía y capacidad de asumir responsabilidades, sobre todo en el caso de las mujeres. Aunque es pertinente subrayar que estos aspectos van en contra, o al menos restringen, de su derecho a ser niño, niña o adolescente, pues están obligados a una maduración precoz.

3/1/1 Desempeño de los estudiantes

La imagen del desempeño escolar de hijas e hijos de emigrantes, construida desde una perspectiva formal (calificaciones) y desde la mirada de los actores escolares y de sí mismos, permite visualizar algunas cualidades singulares:



1 Una cualidad relevante en este perfil es la autoexigencia que, sobre todo las mujeres, han manifestado, y que se expresa en el rendimiento académico formal (calificaciones) que supera la media del resto de la población estudiantil.

2 El personal docente y directivo de las escuelas destaca dos aspectos que inciden en el desenvolvimiento académico de las hijas e hijos de emigrantes: el resquebrajamiento de su mundo personal y afectivo, expresado en sus estados de ánimo, y la vulnerabilidad a la que se ven expuestos; dos aspectos que se expresarían en el incumplimiento de tareas, indisciplina y falta de pulcritud en su trabajo.

3 Esta perspectiva es compartida con las juntas escolares parcialmente, pues, si bien subrayan también la vulnerabilidad y la “dejadez” en que se ven envueltos los estudiantes, debe remarcarse que, asimismo, visualizan variables del contexto sociofamiliar al valorar el desempeño de los estudiantes hijos e hijas de emigrantes, expresando así mayor “empatía” que las visiones más bien academicistas del personal docente y directivo.

4 Por otro lado, al considerar su propio desempeño escolar, las chicas y los chicos ponderan su esfuerzo al responder a responsabilidades o circunstancias críticas, y simultáneamente mostrar un desenvolvimiento escolar satisfactorio.

En síntesis, el contraste entre estas perspectivas ha permitido ampliar la visión sobre el desempeño de hijos e hijas de emigrantes en la escuela, incorporando variables que permiten tener una visión más integral, visualizándose algunas cualidades singulares como la responsabilidad y la autonomía.

3/1/2 Desempeño de la escuela

Los directores y personal docente han expresado en sus opiniones el desconcierto que experimentan ante las problemáticas que pueden identificar en la población estudiantil, provocadas, entre otras, por la emigración; y señalan que no se han desarrollado acciones sistemáticas (institucionales y pedagógicas) para abordar las consecuencias de tales circunstancias.

Las aproximaciones a la problemática por estos actores no trascienden iniciativas circunscritas, exclusivamente, al plano de la sensibilidad e iniciativas de algunas y algunos docentes para con algunos estudiantes, sin constituir una acción que la escuela haya asumido como tarea.

Más bien, se han manifestado a favor de la intervención de agentes extraescolares que atiendan las necesidades de los estudiantes afectados por emigración de sus progenitores (así como por otras problemáticas), desentendiéndose del desafío.

Por otro lado, las juntas escolares, pese a que pueden manifestar mayor grado de empatía respecto de las circunstancias en que se encuentran las estudiantes con padres emigrantes, no cuestionan las opiniones recogidas del personal docente y directivo.

En el caso de los estudiantes, sus testimonios han ratificado lo mostrado anteriormente respecto de la inexistencia de acciones institucionales escolares por abordar las circunstancias (emigración de sus progenitores), salvo casos aislados de iniciativas personales de algunos educadores. Concretamente, aunque los estudiantes reconocen el intercambio de información sobre sus situaciones con sus docentes (y sus pares), esto no significa –según el testimonio de los docentes– que aquello sea parte de su trabajo pedagógico.

3/1/3 Expectativas sobre lo que “debería ser” la escuela

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes han criticado los modos de trabajo del personal docente y, en términos generales, de la escuela, identificando –denunciando– tensiones en la relación docentes-estudiantes.

En ese sentido, aparentemente la escuela no les brinda un espacio de socialización y de aprendizaje que satisfaga sus demandas de calidez y motivación en las relaciones interpersonales ni en el clima pedagógico.

También, implícitamente, los estudiantes están demandando un recambio en las lógicas y las dinámicas de las cuales son objeto en el escenario escolar, expresando demandas por más estrategias de enseñanza más estimulantes y con calidez, entre las más destacadas.

Por su lado, tanto las juntas escolares como el personal docente y directivo de las escuelas se han reafirmado en que, en el marco de la institucionalidad establecida, se pueda contar con recursos adicionales para atender las específicas necesidades de esta población afectada por la emigración, es decir, especialistas.

En ese sentido, también apuntan hacia el fortalecimiento de una escuela como transmisora de valores, así como del vínculo escuela-familia, dada la vulnerabilidad que se implica en la reconfiguración de la familia. Los actores de la escuela no reconocen las diferentes modalidades que asumen ahora los grupos familiares, trascendiendo o cuestionando –inclusive– estructuras tradicionales (familia nuclear, “patriarcal”).

3/2 Recomendaciones

Vista la vulnerabilidad de los alumnos de padres y madres emigrantes, las cualidades que esta experiencia genera en las y los estudiantes, las visiones que ellos y ellas tienen de sí mismos, y las de los actores de la escuela, y, sobre todo, comprendiendo las diferencias entre éstas, será necesario trabajar sobre los modos de percibir estas vulnerabilidades y promover la construcción de entornos escolares que posibiliten calidez a la par que experiencias de aprendizaje que fortalezcan personal y académicamente a los estudiantes.

3/2/1 Enfoque

Ahora bien, no se trata de crear guetos o instancias y procesos escolares que “estigmaticen” a los y las estudiantes afectados. Se trata de promover procesos educativos que recuperen la emigración como experiencia sociocultural vital, potencialmente educativa tanto para ellos como para sus pares; concretamente, enriquecer el repertorio pedagógico de la escuela con herramientas o instrumentos, recursos y habilidades que aprovechen

tales experiencias como punto de partida de aprendizajes significativos para sí mismos, y contribuir con ello al aprendizaje de los otros.

Ello exige procesos de sensibilización con actores de la escuela (docentes, direcciones, juntas escolares) sobre las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, que no son aspectos ajenos al trabajo de la escuela, sino que más bien constituyen el marco de su acción y, en términos pedagógicos, constituyen fuentes, “insumos”, referentes, etc. para los procesos de aprendizaje.

3/2/2 Ejes temáticos

Escuela y familia

- Es preciso problematizar la comprensión común sobre la estructura familiar, considerando la “evolución” de la misma, en el marco de las reconfiguraciones que sufre junto a las transformaciones de la sociedad en general.
- Redefinir el concepto de escuela como espacio de socialización y aprendizaje, y reducir su distancia con las dinámicas familiares –en permanente reconfiguración–.

Escuela y nuevas generaciones

- Promover cambios en la cultura escolar, es decir, concepciones pedagógicas, valores y prácticas. En ese marco, se necesita promover la apertura de los procesos escolares hacia la experiencia de la comunidad, de modo tal que se fundamenten en el diálogo experiencia-proyecto educativo escolar.
- Específicamente, trabajar en el “desconcierto” de la escuela provocado por las características de las nuevas generaciones en términos de consumos culturales, acceso a recursos tecnológicos e información, etc., que trascienden los márgenes de sus propuestas curriculares y del repertorio (herramientas, recursos, saberes, etc.) de docentes y de la escuela en general.

Género

- Las circunstancias migratorias de las familias ponen en evidencia el protagonismo de la mujer (madres e hijas) en el desarrollo de la familia y de la comunidad, sea por el aporte económico de las madres migrantes, así como la evidente “estabilidad” que provoca su presencia cuando es sólo el padre el que migra, o bien por las responsabilidades que asumen las hijas en el hogar del que los padres han migrado.
- Visualizar y ponderar la autonomía y autoexigencia muestran –sobre todo las estudiantes afectadas– como potenciales para vigorizar sus propias experiencias de aprendizaje y del resto de la población estudiantil.
- Sin embargo, es ahí donde se necesita poner en cuestión esquemas de género tradicionales, e hilvanar iniciativas educativas que promuevan nuevos referentes y prácticas de género más equitativos.

Bibliografía

- Arango, J. *La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra*. En: Migración y Desarrollo, Octubre 2003. www.migracionydesarrollo.org
- Bonilla, A. *Ética, mundo de la vida, migración*. En: Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual, Salas Astrain, R. (Editor), Santiago (Chile), Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007.
- Canales, A. Zolniski, C. *Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización*. En: La migración internacional y el desarrollo en las Américas, Simposio sobre migración internacional en las Américas, CEPAL, 2000. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/8852/lcg2124P_7.pdf
- De La Torre, L. Alfaro, Y. *La cheqanchada. Caminos y sendas de desarrollo en los municipios migrantes de Arbieta y Toco*, DICYT-Universidad Mayor de San Simón-Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2007.
- Ferrufino, C. Ferrufino, M. Pereira, C. *Los costos humanos de la emigración*, Cochabamba, DICYT-Universidad Mayor de San Simón-Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2007.
- Herdoíza, M. y otros. *Percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre el hecho migratorio*, Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes-Plan Migración, Comunicación y Desarrollo, Ecuador-2007.
- Ministerio de Educación y Culturas. *Decreto Supremo 25273 Organización y Funciones de las Juntas Escolares*, de Núcleo y Distrito, del 8 de enero de 1999. La Paz, 1999.
- Orsini, M:
 - *Costo socioeducativo de la migración*. Trabajo de investigación, Fundación Hombres Nuevos, Santa Cruz-Bolivia, 2007.
 - *Trabajo de investigación sobre Migración*. Cochabamba-Bolivia, Fundación Hombres Nuevos, 2008.
 - *Investigación sobre migración*. Trinidad-Bolivia, Fundación Hombres Nuevos, 2009.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. En: Modelos y Paradigmas de Análisis de la Realidad. I. Métodos, Madrid España, Editorial La Muralla, 1994.
- Revista Cuarto Intermedio:
 - *¿Migración un problema?* N° 84 agosto, Cochabamba-Bolivia, 2007.
 - *Migración Cohesión social* N° 89, diciembre, Cochabamba-Bolivia, 2008.
- Rodríguez Salazar, T. *El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa*. En: Comunicación y Sociedad, N° 27, mayo-agosto, DECS-Universidad de Guadalajara, 1996.
- Urrelo, María Luisa y otros. *Huellas de la Migración en la Familia*, Pastoral de Movilidad Humana El Alto-Parroquia Santa María Madre de los Pobres-Comunidad de Vida Cristiana-Solidaridad Migrante, El Alto-Bolivia, diciembre, 2008.



www.feyalegria.org

www.entreculturas.org



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social



entreculturas

ONG JESUITA PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO