

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Desafíos y oportunidades de la Escuela Pública en el
Uruguay contemporáneo: corrientes migratorias,
diversidad e inclusión.**
El caso de la Escuela Portugal

Josefina García González
Tutora: Luciana Oholeguy

2020

Movimiento

*Apenas nos pusimos en dos pies
Comenzamos a migrar por la sabana
Siguiendo la manada de bisontes
Más allá del horizonte
A nuevas tierras, lejanas
Los niños a la espalda y expectantes
Los ojos en alerta, todo oídos
Olfateando aquel desconcertante paisaje nuevo, desconocido*

*Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco*

*Yo no soy de aquí
Pero tú tampoco
Yo no soy de aquí
Pero tú tampoco
De ningún lado del todo
De todos lados un poco*

Jorge Drexler

Agradecimientos

Apenas puedo empezar a nombrar a todas las personas que formaron parte de este recorrido de formación profesional. Un recorrido que si bien por momentos se tornó arduo y complejo, viví con pasión, entusiasmo, y con muchas ganas de conocer un poquito más día a día.

Puedo expresar mi agradecimiento a Luciana, mi tutora, la persona con más optimismo y entusiasmo que conocí en estos últimos meses de formación. Con quien hemos conseguido, por fin, poner los puntos sobre las íes y entender este fenómeno tan complejo y atrapante a la vez. Ver hoy, esta tesis consumada es sin dudas producto de un esfuerzo personal, pero también de quien me guio en este recorrido, a quien admiro profundamente, y con quien comparto la dicha por el encanto hacia las temáticas que involucran a la población migrante. Gracias y más gracias!

Mi agradecimiento también para con los entrevistados, cada uno de los cuales aportó desde su lugar de conocimiento un granito de arena a la investigación.

A mi familia que fue y es un pilar importante en este recorrido académico, en especial a mis padres, por estar siempre, por darme la oportunidad, por cada palabra de aliento, por cada encomienda que llegaba a la terminal para mimarme el estómago cuando estaba lejos de casa, a mi pequeña hermana, que desde que llegó a este mundo no paró de darme alegrías y fuerzas para seguir adelante, luchando por mis sueños, a mis amigas de Rodó con las que he recorrido y explorado la vida desde la niñez y compartido estos últimos cinco años de residencia en la capital, a mis amigas/colegas que conocí en Facultad, con las cuales compartí días y noches de estudio, de militancia, de risas, de llantos, de intercambio de experiencias que nutren, y por último a mis compañeras y compañeros de trabajo de la UEEA- PIAI, que me aconsejaron, sugirieron y de quienes aprendí el quehacer, la mística y los múltiples escollos de esta hermosa profesión.

Abrazo Jose

Glosario de Siglas

ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

ANEP Administración de Educación Pública

CEIP Consejo de Educación Primaria

CODICEN Consejo Directivo Central

FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

INE Instituto Nacional de Estadística

MERCOSUR Mercado Común del Sur

MIDES Ministerio de Desarrollo Social

OIM Organización Internacional de las Migraciones

ONGs Organizaciones no gubernamentales

ONU Organización de las Naciones Unidas

SOCAT Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial

UdelaR Universidad de la República

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Si bien se reconoce, y se destaca desde la disciplina la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo para comenzar a elucidar desigualdades de género, en este trabajo monográfico, a efectos prácticos y operativos, y en el entendido de que el discurso y la lucha feminista, exige una discusión más profunda que va más allá del “todas y todos”, se decidió no utilizar el lenguaje inclusivo y/o sexista para no dificultar la lectura.

Resumen

El presente trabajo constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, impartida por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

A lo largo del tiempo, los movimientos poblacionales han ido adoptando características específicas, según el momento socio-histórico. En este sentido, se pretende estudiar el fenómeno migratorio desde la óptica de la infancia, y más específicamente desde su inserción en la Escuela Pública uruguaya.

El documento se basa en el análisis crítico de las implicancias que trae consigo, la creciente diversidad que caracteriza a las aulas escolares contemporáneas. Se eligió para ello, una Escuela Pública a tiempo completo, ubicada en el barrio Ciudad Vieja de Montevideo.

Palabras claves: inmigración - educación - diversidad - infancia- identidad

Tabla de contenido

MÓDULO I

Introducción	1
Antecedentes del tema	2
Relevancia de la investigación	3
Objeto de estudio	4
Objetivos	7
Estrategia metodológica	8

MÓDULO II

Capítulo 1: Una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis	10
1.1: Los procesos migratorios	10
1.2: Marco jurídico y normativo: la migración como Derecho Humano	13
1.3: La Escuela Pública: un lugar para el encuentro y el diálogo entre culturas	15
1.4: La dialéctica entre el multiculturalismo y la interculturalidad	21
1.5: Una mirada a la identidad desde su dimensión colectiva	24
1.6: Estrategias para el abordaje de la diversidad: desde la integración a inclusión educativa	29
Capítulo 2: La Escuela Portu...aria	32
2.1: Ciudad vieja: un barrio cosmopolita	33
Capítulo 3: Propuestas y respuestas institucionales para el abordaje de la diversidad	35
3.1: La posible -trans- formación identitaria y sus factores influyentes	41
3.2: Rezago educativo: un análisis de resultados	44

Conclusiones y reflexiones finales	47
Referencias bibliográficas.	51
Fuentes Documentales	57
Sitios Web consultados	59
Anexos	

MÓDULO I

Introducción

La presente investigación se constituye en un estudio de caso sobre una Escuela Pública urbana, ubicada en el barrio Ciudad Vieja de Montevideo y tiene como objetivo profundizar en el conocimiento sobre la inserción e inclusión de los niños inmigrantes en un periodo temprano de su experiencia educativa. De este modo, y en el entendido de que el fenómeno de la movilidad humana trasciende cada vez más la dimensión individual, se decidió investigar en torno a los procesos migratorios, pero en este caso, haciendo énfasis en la inserción de la infancia inmigrante en el ámbito educativo y las repercusiones que ello genera, en términos de inclusión, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La reversión de la matriz migratoria uruguaya, se desarrolla dentro un circuito de movilidad humana más amplio y diverso, en el que las fronteras son cada vez más difusas y las personas cada vez más transnacionales. La cantidad de personas que participan y la intensidad con que hacen y vivencian sus traslados, nunca ha sido tan alta como lo es en la actualidad. (Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2018)

De esta forma, el informe monográfico se encuentra organizado en dos módulos, cada uno con sus respectivos capítulos. El primer módulo, es el marco de partida, en el que se encuentran: los antecedentes, el objeto de estudio, los objetivos (generales y específicos), la relevancia, y la estrategia metodológica. En el segundo módulo el lector podrá encontrarse con el marco teórico, el análisis del trabajo empírico realizado, así como también con las conclusiones y reflexiones finales. El marco teórico, se encuentra a su vez estructurado por tres capítulos: en el primero se intenta a través de cinco apartados, realizar una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis, en el segundo capítulo se busca entrometerse en las características particulares y coyunturales de la Escuela Pública en Uruguay; el tercer y último, está dedicado al análisis de las propuestas y respuestas institucionales actuales para el abordaje de la diversidad desde la escuela pública, en lo que refiere a los niños inmigrantes en este caso concreto de estudio.

Antecedentes del tema

En el marco de la Licenciatura en Trabajo Social, impartida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UdelaR), se realizó la siguiente investigación con el propósito de presentar la Monografía Final de Grado. Lo que se pretendió con este trabajo investigativo fue analizar la forma en la que los niños inmigrantes se integran en la comunidad educativa y cómo ello podría generar variabilidades en la (s) identidad (es) colectiva (s) de los grupos escolares ya establecidos. Para ello se partió de la premisa de que la Escuela se ha convertido en un escenario en el cual conviven múltiples culturas, como consecuencia de la nueva oleada inmigratoria que atraviesa el Uruguay, la cual se caracteriza por la llegada masiva de personas provenientes de países que tradicionalmente no eran el origen de la migración recibida por el país. (Pellegrino, 2008)

El desplazamiento de personas, es decir, el fenómeno migratorio no es un acontecimiento nuevo, por el contrario, a lo largo de la historia, los pueblos se han ido conformando gracias a los movimientos y desplazamientos de las personas de su lugar de residencia. De este modo, según informa Ghosh (2008), son alrededor de 200 millones las personas que viven fuera de su país de origen. De los cuales a su vez, se estima según el informe elaborado en el año 2016 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) que alcanza a 50 millones el número histórico de niños que han atravesado fronteras (por diversos motivos). De este total, se calcula que alrededor de un 20 por ciento reside en América Latina. Según el censo de 2011 elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), de la población total de nuestro país (3.480.222 de personas) un 2,3 por ciento, (80.750) nació en otro país. Cabe aclarar, sin embargo, que dado que ya han pasado nueve años desde el último censo, la cifra de población inmigrante ha ido en aumento.

Las características de los flujos migratorios recientes, hicieron emerger desde mediados del siglo XXI la necesidad de planificar interinstitucionalmente nuevas estrategias para hacer del aula escolar un espacio sin fronteras, y de fácil acceso para todo aquel que llega al país en busca de más y mejores oportunidades de vida. Márquez (2013) entiende que “estos sujetos despojados, excluidos y empobrecidos a los que denominados inmigrantes, se ven compelidos a emigrar (...) a otros países persiguiendo el señuelo de una vida de oportunidades” (p.4)

No se encontraron antecedentes nacionales ni estudios empíricos sobre infancias migrantes escolarizadas, no obstante, si se hallaron antecedentes internacionales, específicamente provenientes de España. De hecho uno de los antecedentes que cooperó en mayor medida, por la proximidad temática con lo que aquí se aborda, fue la Tesis de Doctorado “*Identidad, Inmigración y Escuela*” escrita por la Licenciada en Psicología Alhelí Arrona Altamirano. Si bien se constituyó en un importante soporte teórico-conceptual, hay que tener en cuenta, que la misma se concentra en el continente europeo, donde los procesos de desarrollo económico, social y cultural, y por ende los movimientos humanos, adquieren otras particularidades, que no necesariamente son equiparables con la realidad latinoamericana.

Relevancia de la investigación

Emprender el camino de la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, adquiere relevancia en tanto, el Trabajo Social como profesión interviene en la producción de conocimientos. Al respecto, Netto (1996) afirma que sí desde el colectivo de profesionales no se piensa a la profesión como portadora y participante en la producción de teorías, hipótesis e ideas, se corre el riesgo de caer en una práctica inmediatista, basada en el sentido común, y en la mera utilización y seguimiento de teorías externas, es decir producidas desde otros ámbitos académicos, que llevan a la deslegitimación de la profesión. La dimensión investigativa del Trabajo Social, exige según Estela Grassi (2011) “(...) una mayor discusión sobre los procesos y estrategias en el campo de conocimiento social para no quedar nuevamente definidos por objetivos y reglas de juego ajenas”. (Citado por Terra, 2018, p.315)

Los procesos migratorios que atañen a niños, adquieren aún mayor relevancia y consideración, si se tiene en cuenta el hecho de que por lo general no participan en la decisión familiar de emprender el traslado de residencia internacional. Eresta y Delpino (2007) los definen como “inmigrantes involuntarios”, que atraviesan procesos migratorios forzados, al entender que ellos no han decidido emigrar sino que sus familias (concebidas en sus múltiples formas organizacionales), al tomar la decisión, los involucran y obligan a dejar su mundo, sus afectos, sus costumbres y su cotidianidad. Esto último, se presenta en el marco de procesos de relacionamiento más globales que se desarrollan en una sociedad

adultocéntrica, que refieren a la relación de dependencia y subordinación que la infancia mantiene con el mundo adulto, siendo concebida en clave de formación, es decir como preparación para el futuro. (Bustelo, 2012)

La decisión de enfocar el objeto de estudio en el ámbito educativo, encuentra sus justificativos tanto por la importancia y el reconocimiento que se tiene hacia la Educación como Derecho Humano fundamental que todos deberíamos tener garantizado, como por la consideración de que los sistemas educativos constituyen una referencia a través de la cual es posible leer y entender las actuales coordenadas de época. Es decir, que el aula escolar se constituye en un marco de referencia y un lugar privilegiado para entender los problemas de la sociedad emergente, para situar e interpretar los acontecimientos que suceden a diario, como así también para usar críticamente la información que nos llega constante e incesantemente a través de diversos medios.

Objeto de estudio

La presente investigación, tuvo por objeto a la inserción de la infancia inmigrante en la Escuela Pública uruguaya, y el lugar que podría ocupar en el proceso de -re-construcción y transformación de la identidad -colectiva- de los grupos escolares ya establecidos. Para ello se tuvieron en cuenta tanto la comunidad étnica (contexto socioeconómico- demográfico de la escuela y el barrio) como la estructura de oportunidades (marco legal y normativo de los inmigrantes en Uruguay, recursos escolares facilitadores de inclusión). Con el mismo objetivo, se estableció un análisis evaluativo sobre las posibilidades de que el fenómeno del rezago educativo, se acentúe en aquellos alumnos inmigrantes, dadas las múltiples causas – desigualdad económica, social, política, cultural; períodos sin escolarización- que se encuentran para que esto suceda.

Para el estudio de la identidad desde una perspectiva constructivista, fueron tomados en cuenta los aportes realizados por los autores Berger y Luckmann (1968) a la teoría de la construcción social de la realidad, cuyas principales -pero no únicas- inspiraciones se encuentran en las corrientes epistemológicas, filosóficas y sociológicas de la proto-sociología fenomenológica¹, así como de la teoría de la identidad y la comunicación.

¹Los autores Berger y Luckmann, se inspiraron para la realización de su obra "*La construcción social de la realidad*", en la corriente epistemológica y filosófica de la fenomenología. Cuyas principales líneas de pensamiento, en palabras de uno de sus máximos referentes, Alfred Schütz (1932), refieren a la definición de la realidad

En cuanto a esto último, es importante destacar que la teoría sociológica del conocimiento, de los autores anteriormente mencionados, orientó toda la investigación, es decir que la perspectiva constructivista de la realidad y de la interacción social de los sujetos en su vida cotidiana, actuaron como marco teórico referencial, y por ende, fueron transversales a todas las dimensiones de lo que fue aquí abordado. (Berger y Luckmann, 1968)

De este modo, algunas de las preguntas que guiaron la investigación y que en el transcurso de la misma se pretendieron responder son: ¿De qué forma se da la hibridación entre las distintas culturas?, ¿Es el alumnado inmigrante un actor clave y decisivo de la construcción de nuevas identidades colectivas en el ámbito escolar?, ¿La inserción del alumnado inmigrante implica variabilidades en la currícula escolar?, ¿Qué recursos facilitadores le brinda la escuela al niño inmigrante para interpretar la (s) cultura (s) en la (s) que se inserta?

Los procesos socioculturales de hibridación se consideran, teniendo en cuenta las lecturas de García Canclini (1989 y 2003 respectivamente), tan antiguos como los intercambios entre sociedades. Para el estudio de las migraciones, adquiere relevancia en tanto permite realizar lecturas multidimensionales y críticas acerca de las mezclas históricas, y de cómo se han ido combinando para generar nuevas estructuras y/o prácticas a través de la creatividad individual y colectiva de los sujetos.

La inserción de los niños en el ámbito educativo, hace referencia a un momento de transición, generado por la apertura de un nuevo espacio social, cultural y simbólico, que les permite el encuentro con otros agentes significantes (Schlemenson, 2001). La inclusión educativa (que será abordada en profundidad en las siguientes páginas) es entendida como un proceso y una herramienta que parte del reconocimiento de la diferencia y los particularismos, para la generación de aprendizajes y conocimientos a través del respeto y la valoración de la diversidad presente en el aula. (Gentili, 2011)

Por otro lado, algunos de los motivos de los desplazamientos de población, se encuentran tanto en la emergencia creciente de fenómenos medioambientales relacionados con el

(...) como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales, imaginarios, etc. Se considera, entonces, un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común. Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros.

Principalmente para Luckmann, la fenomenología sirve como una "protosociología" y su tarea consiste en definir la base epistemológica de la sociología como ciencia social. A partir de ésta, desarrolla una teoría de la religión, de la acción social y de la comunicación. "(...) la protosociología se entiende como la "fenomenología del mundo de la vida", es posible crear un vínculo entre las estructuras de orientación objetivas, las formas básicas de acción intersubjetiva y las propiedades objetivas de las realidades socio-históricas" (Dreher, s/f, p.72)

cambio climático, en las persecuciones étnico-raciales hacia determinados grupos, como así también en las situaciones de desigualdad que genera el sistema capitalista, en una red mundial globalizada, interconectada e interdependiente. Al respecto, Oholeguy retomando a Castells (2013) concluye que “la emigración/inmigración no es más que un producto del desarrollo desigual inherente al modo de producción capitalista” (p.17) Desigualdades que sin embargo, también se vislumbran entre países que comparten la característica del subdesarrollo. En esta línea, Adela Pellegrino (2008) sostiene que tres cuartas partes de la nueva oleada inmigratoria que se registra en el país corresponden a personas provenientes de países en estado de subdesarrollo; como producto de la creciente diversificación del lugar origen de los migrantes.

De hecho, según el Informe final sobre las nuevas corrientes migratorias elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES, 2017) ha aumentado en la última década de manera exponencial la cantidad de familias con hijos en edad escolar que deciden desplazarse de su país de origen y eligen Uruguay en busca de mejores condiciones de existencia, entendidas en términos de nuevas oportunidades económicas, sociales, políticas y culturales de vida. Según los datos emitidos por el Ministerio de Relaciones Exteriores, en 2018 la cifra de personas que llegan de otros países, superó al número de uruguayos que emigran, esto revierte la situación que se evidenció a comienzos del siglo XXI en Uruguay, y nos posiciona nuevamente como un país receptor de población.

Dado que la interpretación de los procesos migratorios exige considerar determinantes sociales, económicos y culturales de manera conjunta, es que se puede afirmar que el sistema educativo no es ajeno a esta realidad. Ejemplo de ello, es la concurrencia cada vez mayor de estudiantes provenientes de nacionalidades y culturas que difieren de la que prima por hegemonía en las aulas escolares. De este modo, las principales nacionalidades presentes en las aulas vestidas de túnica blanca y moña azul, son: española, argentina, brasileña, estadounidense, así como otras provenientes de orígenes latinoamericanos no tradicionales, entre las que se encuentran: dominicana, cubana, peruana, venezolana, mexicana, ecuatoriana, chilena y colombiana. (División de Investigación, Evaluación y Estadística, ANEP, 2018) (Gráfica adjunta en Anexo I)

Gabriela Salsamendi, secretaria del Consejo de Educación Primaria (CEIP) destacó que del total de alumnos matriculados a nivel nacional para el comienzo del corriente año lectivo, 5570 correspondían a niños nacidos en el exterior. De los cuales, según los datos aportados

por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP, el 54,2 se encuentra residiendo en el interior y 45,8 por ciento en Montevideo, el departamento que mantiene la mayor cantidad de niños inmigrantes escolarizados. De hecho, la capital nacional ocupa el primer lugar en la escala de departamentos con mayor presencia de inmigrantes, seguido por Canelones, Maldonado, Rivera y Colonia. (MIDES, 2017)

Objetivos

Objetivo general:

- ❖ Profundizar en el conocimiento sobre la inserción e inclusión de los niños inmigrantes en un periodo temprano de su experiencia educativa: la educación primaria.

Objetivos específicos:

- ❖ Identificar las estrategias que desarrollan los diferentes actores escolares para promover la interculturalidad escolar²
- ❖ Conocer de qué forma y a través de qué mecanismos se da la hibridación de múltiples y diversas culturas³ en el ámbito escolar.
- ❖ Determinar si la inserción de alumnado extranjero interpela en la identidad⁴ colectiva de los grupos educativos ya establecidos.

² Término abordado a partir de diversas teorías en el apartado 1.4 del capítulo 1: Una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis

³ Término desarrollado en el apartado 1.4 del capítulo 1: Una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis

⁴ Término desarrollado en el apartado 1.5 del capítulo 1: Una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis

Estrategia metodológica

La presente investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo a través de la realización de un estudio de caso, que fue a su vez, guiado por un plan de tipo exploratorio. Tal elección se debe a que “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología (...)” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 33). En este caso, si bien existen antecedentes académicos tanto nacionales como internacionales de investigaciones sobre el ingreso reciente de inmigrantes en el Uruguay, que incluyen datos y variables estadísticas. Los mismos se encuentran dirigidos hacia el estudio de otras problemáticas -no menores- como la -precaria- inserción laboral de mujeres inmigrantes, la posibilidad de acceso a la vivienda, a tratamientos médicos de calidad, entre otros. A pesar de la relevancia de tales investigaciones, las mismas no se encuentran desagregadas por grupos etarios, tal y como se pretende en la presente, es decir, que la infancia inmigratoria en edad escolar como tal no ha sido abordada como categoría de análisis.

Realizar un estudio de caso para responder a los objetivos de la investigación significa y permite investigar el fenómeno en profundidad gracias a la utilización de diferentes perspectivas y a la relevancia que se le otorga al contexto donde ocurren los hechos. A pesar de la exhaustividad que adquiere el estudio del fenómeno desde este tipo de enfoque, no fue posible realizar generalizaciones estadísticas al respecto, dado justamente el carácter situacional y contextual que caracteriza a la investigación.

De este modo, la investigación estuvo centrada en la Escuela Pública N° 65 denominada “Portugal”. Se trata según la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) de una Escuela urbana (ubicada en el Quintil 4 Urbano) que funciona a tiempo completo y que contaba para el año 2019 con una matrícula de 258 alumnos entre 1° y 6° año, de los cuales un 21 por ciento nació fuera del país.

La fundamentación de por qué se eligió el caso particular de la Escuela Pública N° 65 “Portugal” responde a motivos muy variados; primero por tratarse de una Institución que estadísticamente mantiene un alto número de niños inmigrantes escolarizados (21 por ciento) en comparación con otras Instituciones Educativas del departamento. Segundo por el reconocimiento y la relevancia social que adquiere la Escuela Portugal por su larga

trayectoria y experiencia (desde 1901) en el recibimiento de escolares de diversas partes del mundo. En tercero y último lugar, otro criterio de elección refiere al área geográfica, ya que se encuentra ubicada en el barrio Ciudad Vieja, uno de los que según el último censo realizado por el MIDES en el año 2017, alberga a la gran mayoría de los inmigrantes que llegan a nuestro país.

En esta línea, es importante señalar las estrategias que fueron utilizadas para la obtención de datos y el análisis de los mismos; denominadas por Valles (1999) "Técnicas de recolección de Información". Se utilizarán tres técnicas de recolección: dos fuentes de información primaria, las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante, y una fuente de información secundaria, la revisión y análisis de documentos. Los instrumentos que se utilizaron para el registro fueron tanto la grabación como el registro escrito.

La obtención de datos por medio de las entrevistas semi-estructuradas se llevó a cabo a través de los siguientes referentes calificados: Directora y tres maestras de la Escuela; un Licenciado en Antropología (colaborador activo en las actividades que se llevan a cabo en la Institución); dos integrantes del equipo técnico de la Organización de la Sociedad Civil "*Idas y Vueltas*"⁵; estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social que se encontraban realizando por segundo año consecutivo su práctica pre-profesional en el marco del Proyecto Integral Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social (área poblaciones migrantes) en la Institución Educativa en cuestión, así como también a dos referentes adultos pertenecientes a las familias de los escolares inmigrantes y una referente adulta perteneciente a las familias de los escolares nacidos en Uruguay.

Es importante destacar que a la hora de aplicar las técnicas de recolección de datos, se tuvo en cuenta y se respetaron aspectos éticos importantes como la confidencialidad y la privacidad, con miras a preservar la información y la identidad de los participantes del estudio, así como la autonomía para promover su participación libre y voluntaria. (Instrumentos de recolección de datos adjuntos en Anexo III)

⁵La Organización de la Sociedad Civil "*Idas y vueltas*" es un espacio destinado a todas aquellas personas que por cualquier motivo vengán a vivir a Uruguay, para que puedan compartir sus experiencias, además de conocer e informarse sobre sus derechos y obligaciones.

MÓDULO II

Marco Teórico

Capítulo 1:

Una aproximación teórico-conceptual a las principales categorías de análisis

Para comenzar, es necesario aclarar tal y como se hizo en las páginas precedentes, que en este trabajo, las migraciones como fenómeno fueron entendidas y analizadas en términos de oportunidad y de posibilidad de apertura democrática hacia lo diferente, lo diverso, y en definitiva hacia todo aquello que coopere en la formación de sociedades más igualitarias, respetuosas de las particularidades de cada uno de sus integrantes y en definitiva: humanitarias.

1.1: Los procesos migratorios

Los procesos migratorios internacionales refieren a todos aquellos “(...) movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro (...)” (Blanco, 2000, p.17). En este contexto socio-histórico en el que nos encontramos, caracterizado por la contingencia, el riesgo, el predominio de la transitoriedad, la liquidez de las relaciones que mantenemos con los sujetos, con los objetos que poseemos y hasta con nuestra propia construcción identitaria, es que, la movilidad humana se ha convertido en un “(...) componente esencial del devenir humano y por lo tanto un valor para personas y comunidades” (Villarreal, 2008, p.137). La esencialidad radica, entre otras cosas, en la posibilidad de integrarse con otros, de emprender mecanismos de aprendizajes mutuos que a su vez conllevan a la generación de nuevas pautas de comportamiento y relacionamiento.

La particularidad que adquieren los movimientos poblacionales contemporáneos es que ya no necesariamente se dan entre países que mantengan una relación disimétrica en cuanto a sus relaciones de fuerza. Esto, quiere decir que la nueva matriz migratoria se caracteriza por el hecho de que ahora, a diferencia de lo que planteaba Sayad (1989) a fines de los años ochenta, no existe un abismo tan grande entre el ámbito económico, político, técnico,

científico, intelectual, militar, cultural y social entre el país expulsor y el receptor. (Citado por Gil Araujo y García, 2010)

Los avances en materia de política internacional, han permitido que la migración sea hoy en día considerada como un Derecho Humano fundamental que debe ser respetado y garantizado tanto en el país de origen como de destino. A nivel nacional se ha venido legislando al respecto, y sus resultados más recientes se hicieron visibles a través de la promulgación en el mes de enero de 2008 de la Ley de migración N° 18.250 y sus 84 artículos constitutivos, dentro de los cuales se encuentra el Artículo N° 1, que establece los siguientes principios generales:

El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición.

La misma Ley anteriormente mencionada, incluye en su Artículo N° 11, lo siguiente:

Los hijos de las personas migrantes gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales. El acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las instituciones de enseñanza pública o privada no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular de los padres.

En este sentido, la inmigración como tal, es comprendida como un subproceso dentro de un fenómeno global más amplio: las migraciones. Las cuales a su vez, son visualizadas desde una perspectiva bidireccional, dado que se producen tanto por factores de expulsión desde un polo geográfico (guerras, persecución política, hambrunas) como de atracción en otro (centros desarrollados o en vías de desarrollo, mayores oportunidades y mejor calidad de vida) (David, 2006).

Ahora bien, para el caso de nuestro país, las tendencias migratorias comenzaron a cambiar cuando a partir de mediados de la década de 1960, en el marco de una crisis económica que se fue agudizando progresivamente y que encontró su punto máximo a comienzos del siglo XXI, Uruguay dejó de ser un país de inmigración para convertirse en un país de emigración, expulsor de población. De este modo, las altas tasas de emigración, generaron con los años una diáspora cuali y cuantitativamente superior a la de muchos países de la región. Este fenómeno, junto con la estabilidad de las tasas de mortalidad y natalidad por debajo del nivel de reemplazo, contribuyeron a la pequeñez demográfica que nos viene caracterizando desde comienzos del período modernizador. (Koolhas y Nathan, 2013)

Sin embargo, a partir de 2009 se verifica una reversión de las tendencias migratorias anteriormente mencionadas, fruto de un proceso de disminución paulatino de las corrientes emigratorias, un aumento de los flujos de retorno, como de un crecimiento en el número de personas provenientes de países no tradicionales. De este modo, desde el año 2014, la Dirección Nacional de Migraciones y la Dirección General de Asuntos Consulares han estado gestionando conjuntamente más de 30.000 residencias. En 2017 llegaron en torno a 12.000 inmigrantes al país, de los cuales aproximadamente 8.500 lo hicieron bajo el formato de la ley N° 19.254 “Residencia permanente en la República”, que como su nombre lo indica, da la categoría de residentes permanentes a los nacionales de los Estados partes del Mercado Común del Sur (en adelante MERCOSUR), entre ellos: Argentina, Brasil, Paraguay y Venezuela. (Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2018)

Respecto a la matriz migratoria uruguaya y su complejidad, la Dra. Pilar Uriarte, una de las referentes calificadas entrevistadas, nos ayuda a comprenderla:

Yo personalmente no creo que este fenómeno de ingreso de población a Uruguay, se deba a características del Uruguay, que si las hay y si son positivas pero me parece que lo que está pasando es que Uruguay se inserta en un circuito de movilidad humana, en el que antes no participaba. ¿Por qué? Porque el circuito de movilidad humana, explotó y se diversifica muchísimo. (Comunicación personal con integrantes de la Asociación Civil Idas y Vueltas, 7 de setiembre de 2019, Anexo V)

Si bien Uruguay ofrece ventajas, en cuanto a su legislación, y a la posibilidad de acceder a la documentación (sobre todo para quienes provienen de países pertenecientes al MERCOSUR⁶), aún continúa siendo sumamente restrictivo en cuanto al acceso de la población migrante a determinados bienes y servicios, considerados de primera necesidad, como por ejemplo la vivienda.

La -casi- inexistencia de problemas para acceder al sistema educativo primario de la República, permite que el acceso de los migrantes, se desarrolle sin grandes problemas. Sin embargo, las entrevistadas de la Asociación Civil Idas y Vueltas, estuvieron de acuerdo en sostener que si bien el proceso de inscripción de los niños se da con total normalidad, las posibilidades de acceder y de encontrar cupos disponibles en las Escuelas de tiempo completo resultan aún escasas.

⁶Con el objetivo de fortalecer el proceso de integración regional, a partir del año 2009, fueron implementados, instrumentos que facilitan la libre circulación de personas entre los países que conforman el MERCOSUR, a través del “Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR” y del “Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile”. Los mecanismos conceden a los ciudadanos del MERCOSUR el derecho a obtener la residencia legal en el territorio de otro Estado Parte.

Las mismas entrevistadas plantearon que una de las novedades que caracteriza a las tendencias migratorias contemporáneas, es el hecho de que se encuentran en algunos casos fuertemente feminizadas. De este modo, miles y miles de mujeres atraviesan fronteras anualmente, acompañadas o no por sus hijos. Así, expresaron que la situación de las mujeres que se radican en Uruguay, es por estos motivos particularmente compleja: “Incluso vienen las madres, que dejan a sus niñas, a veces con peripecias de viajes bastantes complejas. Resguardan a sus niñas y niños, a veces los pueden traer, a veces pasan los años y no los pueden traer” (Comunicación personal con integrantes de la Asociación Civil Idas y Vueltas, 7 de setiembre de 2019, Anexo V).

1.2: Marco jurídico y normativo: la migración como Derecho Humano

Los efectos devastadores de las dos guerras mundiales, los genocidios, las persecuciones, y las migraciones forzadas acaecidas durante el siglo XX, generaron la necesidad de volver a conquistar la noción de Derechos Humanos y por lo tanto las concepciones de ciudadanía, solidaridad y democracia que habían sido degradadas. En este sentido, los procesos ligados a la globalización y al transnacionalismo exigieron el reconocimiento y la garantización de los Derechos Humanos universales (entre ellos el derecho a Migrar) y obligaron a reconocer que está surgiendo un nuevo concepto de Derechos en sentido amplio y de carácter global, ligado a las nuevas expresiones que adquiere la transnacionalización de culturas, ideologías pero sobre todo sujetos. (Novick, 2008). Este transnacionalismo, al que se hace referencia, es entendido por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) como un proceso de “intercambios, conexiones y prácticas transfronterizas que trascienden, por tanto, el espacio nacional como punto de referencia básico para actividades e identidades” (2010, p.1)

En este contexto, se crea en el año 1950 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), en el mismo camino, un año más tarde surge la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Se rige bajo los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 y rectificadas hasta el momento, por más de 190 países.

A nivel internacional, uno de los instrumentos para las personas migrantes, es la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares (CTM), la cual entro en vigor a partir del año 2003. Desde

entonces, busca garantizar el trato igualitario entre las personas nacionales y las migrantes, y en lo que respecta a los niños, reconoce la necesidad de una doble protección, por un lado por su condición de niño y por otro, de migrante (OIM y IPPDH, 2016).

Otra de las garantías que tienen las personas migrantes es la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) sobre la Diversidad Cultural. En la misma se defienden la idea de que los derechos culturales son constituyentes de los Derechos Humanos y que para alcanzar sociedades efectivamente diversas es necesario que los sujetos reconozcan la alteridad, entendida en términos de “(...) posibilidad de interlocución, forma de expresión de la diferencia y de lo común por venir (...)”, y en síntesis aprendan a valorar e interpretar al otro, respetando el carácter intrínsecamente plural de la sociedad (Machado, 2016, p. 30). Este instrumento, incluye dentro de sus lineamientos la intención de que los sistemas educativos comiencen a incorporar este paradigma de la diversidad cultural, para poder responder a los nuevos desafíos y demandas que emergen en las plurales sociedades modernas.

Luego en el año 2014 se crea la Opinión Consultiva (en adelante OC-21/14) sobre la niñez migrante. Esta última surge ante la demanda de cuatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) que compartían el interés por conocer con mayor profundidad y precisión, las obligaciones que como Estados Nacionales debían cumplir para garantizar los Derechos Humanos, y el interés superior de todos los niños que se encuentran atravesando una condición migratoria. En este sentido, desde el año 2014 los niños inmigrantes que se encuentran bajo la jurisdicción uruguaya cuentan con la protección internacional, y con la garantía de que el Estado debe velar por sus Derechos, su protección y su desarrollo integral. Concretamente respecto a lo que aquí nos compete, en el Artículo N° 104 de la OC-21/14 se incluye la obligación de que los Estados “(...) aseguren un pleno acceso a la educación en condiciones de igualdad (...)” (2014, p. 40).

Dentro de las políticas garantistas, lo más reciente, es la firma en el año 2018 del primer Pacto Mundial sobre Migración promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se trata del primer acuerdo intergubernamental entre 164 países -entre los que se encuentra Uruguay- que busca alcanzar mediante la cooperación y el compromiso internacional una migración segura, ordenada y regular. En el mismo año, pero a nivel regional, el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR

presenta la Iniciativa Regional Foco Niñez Migrante, la cual busca desde entonces, la protección de los Derechos Humanos de este foco poblacional.

A nivel nacional, en el año 2008 se promulga en Uruguay la ley N° 18.250 que otorga en sus 84 artículos una serie de Derechos y Obligaciones a la población migrante que se encuentra bajo la jurisdicción de la República. Junto con la Ley de “Migración” se crea en el mes de enero del mismo año la Junta Nacional de Migración, para constituirse en el organismo rector de las políticas migratorias del Poder Ejecutivo.

Con los mismos objetivos, se lleva a cabo semestralmente entre los países del Sur, la Comisión Permanente Iniciativa “Niñ@ Sur”, impulsada por la Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos (RAADH). Se constituye en un espacio de participación de Estados, en donde, la novedad radica en que no sólo son participes los representantes institucionales, sino que también participan de ella, niños, niñas y adolescentes que son elegidos a través del Programa Propia⁷.

En el marco de la Junta Nacional de Migración, se desarrolla a su vez, el Consejo Consultivo Asesor de Migración. Está integrado por una pluralidad de organizaciones sociales (Asociación Idas y Vueltas, Asociación de Dominicanos Juana Saltitopa, entre otras) que se vinculan con población migrante; motivo por el cual se constituyen en un colectivo calificado para asesorar en el diseño de políticas públicas y normativas que a ellos atañen.

1.3: La Escuela Pública: un lugar para el encuentro y el diálogo entre culturas

La educación es comprendida desde la perspectiva de Charlot (2007) como un “proceso por el cual me construyo y soy construido por los otros, es un proceso largo, complejo e inacabado (...)” (p.87).

En Uruguay la política educativa ha tenido y mantiene una orientación universal, dirigida a toda la población en su conjunto. La institución educativa que con el devenir de los años ha adquirido mayor hegemonía y legitimidad es la Escuela Pública, la cual encuentra en José Pedro Varela su mayor referencia ideológica. Las directrices y los principios varelianos, son evidenciados en el Programa de Educación Inicial y Primaria elaborado en el año 2008, en

⁷El Programa Propia es impulsado por el Instituto de la Niñez y la Adolescencia (INAU) con el objetivo de alcanzar el conocimiento y el Derecho a la participación de todos los niños y adolescentes

forma conjunta por la ANEP y por el Consejo Directivo Central (en adelante CODICEN), organismos rectores de la Educación Primaria en Uruguay. Este referente ideológico propuso -entre otras cosas- los principios de autonomía, laicidad, obligatoriedad, gratuidad, igualdad, integralidad, libertad y solidaridad, y con ellos la necesidad de que el Estado asuma en el marco de un sistema de democracia participativa, la responsabilidad pública, política y cívica de brindarles a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de ser educados, tal y como se sostiene en la Ley General de Educación N° 18.437.

La Educación constituye un ámbito clave en la generación de bienestar en una sociedad, en tanto es un potente canal de integración social y de movilidad, que opera como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas, sociales, políticas y culturales y que a su vez habilita el ejercicio pleno de la ciudadanía (Bruner, 1999). Las estrategias escolares que se desempeñan en este contexto, forman parte de un sistema más amplio, en el que se incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida, estrategias que pueden ser denominadas teniendo en cuenta los aportes teóricos de Bourdieu, como de reproducción social (Lafforgue, 2011).

En este sentido, en nuestro país la política educativa se considera un pilar básico del programa de bienestar, por su potencial integrador y de protección ante riesgos sociales, por operar fuertemente en relación a la igualdad de oportunidades, por ser un ámbito privilegiado de creación de capital humano y por su poder de incidencia en los procesos de movilidad social ascendente (Gutiérrez, 2018).

A pesar de este discurso universalista, pionero del régimen socialdemócrata impulsado desde mediados del 2005 con el primer gobierno izquierdista y de las altas tasas de cobertura alcanzadas, en el actual esquema de bienestar uruguayo, persisten aún fuertes desigualdades. Las mismas, están vinculadas -entre otras- a la segmentación y estratificación del sistema educativo, que se expresan principalmente en sus resultados; “es decir una expansión que no aseguró estándares mínimos en la calidad educativa (...)” (Gutiérrez, 2018, p. 212). La autora en cuestión, sostiene de esta forma, que existen una serie de factores sistemáticos e intermitentes, que condicionan los resultados educativos de los alumnos. Dentro de los primeros, se encuentran las desigualdades asociadas a factores de género, al rezago educativo y al auto concepto académico que cada alumno tiene de sí mismo (y que la sociedad coopera para que así sea). Los segundos, intermitentes, como los llama la autora, se encuentran más

vinculados al tamaño y al entorno sociocultural del centro educativo. Sin embargo, concluye, que el factor más determinante de los resultados educativos de una persona, es el lugar de donde proviene, su hogar de origen.

La Escuela, que forma parte de un tramo de escolarización obligatoria en el Uruguay: la Educación Primaria, se instaló entonces como la institución civilizatoria y como ámbito privilegiado para la socialización de los diferentes. De esta forma, acudiendo a los preceptos que establece la Doctrina de la Protección Integral adoptada por Uruguay en el año 2004 a través del nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia, el sistema educativo debía estar centrado y organizado en torno al reconocimiento del niño, niña y adolescente como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que les es propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto concreto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte. De quienes se debía -y se debe- promover su desarrollo pleno, priorizar su interés superior, reconocer por sobre todas las cosas su voz, su poder de participación en asuntos públicos, así como también asegurar entornos seguros y protectores que les garanticen mejores condiciones de vida. (Leopold, 2013).

De este modo, la Escuela Pública se encuentra con la necesidad constante de estar en consonancia con lo que ocurre en la sociedad, reorganizando y reconstruyendo la experiencia de quienes son allí socializados. Se instituye de este modo, en unos de los ámbitos primordiales en los que el individuo desarrolla su proceso de socialización primaria y encuentra los soportes necesarios para continuar con la socialización secundaria; todo esto, en el entendido de que la socialización implica la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él. (Berger y Luckmann, 1968).

Otro de los agentes de socialización que adquiere relevancia en este proceso es la Familia; entendida en sus múltiples formas de arreglo y organización como un “lugar privilegiado de la intimidad subjetiva, de la construcción de identidades, de procesos de individuación”, en el que se da la reproducción de la vida cotidiana en todos sus aspectos (biológicos, psicológicos, culturales y sociales) (De Jong, 2011, p.11). Oholeguy (2013) comenta al respecto que la “(...) migración internacional genera un impacto sobre la dinámica de las familias, las unidades domésticas están expuestas a una transformación donde la migración genera cambios familiares, mundos paralelos, inserción en un espacio cultural nuevo,

cambios en la convivencia con la familia” (p. 47). En este sentido, se deben crear redes de solidaridad y de cooperación entre ambos agentes de socialización anteriormente mencionados. En situaciones de inmigración, el esfuerzo debe ser doble, ya que la familia no viene con un acumulado histórico e intergeneracional de conocimiento hacia la institución educativa.

La Escuela es considerada como un espacio para la concreción de experiencias infantiles, que pueden alcanzar un alto nivel de importancia para las constituciones psíquicas y sociales en edades tempranas (Caballero, 2010). Respecto a la experiencia, Machado (2016) dirá lo siguiente:

Esa matriz de relación sujeto-mundo, la experiencia, es resultante, es efecto del aprender, fundante de la subjetividad. Es un aprender a aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. El sujeto es el punto de llegada de una historia social y vincular, que se puede caracterizar como una trayectoria de aprendizajes. (p.28)

De esta forma, constituye cultura en sí misma, un lugar geopolítico en el cual se dialoga constantemente, se legitiman significados, se eligen y transmiten generacionalmente los significantes que queremos para nuestra cultura, así como también los idiomas, las figuras y acontecimientos históricos que queremos que quienes participan de esa cultura hegemónica conozcan. En consonancia con lo que precede, Bruner (1997) sostiene que:

El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. La escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Los maestros ayudan a los niños no solo a dominar las habilidades técnicas sino también a conocer y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir. Concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo (p.10).

Es entonces, en el marco de la creciente matrícula de niños inmigrantes que la Escuela Pública debe asumir tal y como aconseja Norambuena (2006) “(...) el compromiso de formar ciudadanos con y en sentido intercultural” (p.99). Dada las situaciones de desarraigo que atraviesan durante el proceso migratorio y la pérdida de sus puntos de referencia tradicionales, es que se considera que son ellos quienes perciben mayores mutaciones entre la socialización primaria y la secundaria, se admite que la asunción por parte del establecimiento educativo de una perspectiva de trabajo intercultural es la mejor vía para hacer dialogar las diversas culturas, y lograr una verdadera inclusión entre todos los niños que comparten el aula (Bruner, 1999). Sin olvidar, que a pesar de estar todos uniformizados con túnica blanca y moña azul, portan cada uno de ellos experiencias de escolarización

previas, sentidos, así como fuentes de significado y significantes particulares y diferenciales propios.

Así, es necesario que la diversidad y la interculturalidad sean el marco valórico referencial tanto en aquellas aulas compuestas por escolares nativos e inmigrantes, como en aquellas en donde sólo conviven los primeros. Al respecto, Fernández (2003) afirma lo siguiente:

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos (p.19).

Es indispensable entonces, trabajar con las sociedades de acogida y particularmente con las “aulas de acogida” para informales sobre los movimientos migratorios, su importancia para la modernidad, así como el enriquecimiento y el aporte positivo que brinda la diversidad cultural, entendida como la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana, y que “(...) se emplea y se define, cada vez con mayor frecuencia, con relación a la variabilidad social y cultural” (Dietz, 2012, p.88).

Es así que se considera, que facilitar la educación intercultural implica por parte de los centros, una revisión profunda del Proyecto Educativo (currícula escolar, discurso institucional, formas de transmisión del conocimiento e instrumentos educativos y pedagógicos). Respecto a esto último, Carbonell (1999) afirma que es “(...) indispensable una implicación de toda la comunidad educativa y la voluntad explícita de los responsables de las administraciones para que la labor de los centros educativos en esta educación intercultural y contra la exclusión pueda tener posibilidad de éxito”. (p. 101). En entrevista mantenida con Natalia Núñez Directora de la Escuela Portugal, la misma sostenía la importancia de que exista un cambio en la subjetividad de quienes se encuentran con la tarea diaria de enseñar y transmitir conocimientos, ya que, si las innovaciones que se proyectan a nivel legislativo, curricular y normativo, no son acompañadas por grandes transformaciones en las formas hegemónicas de pensar y entender a la infancia en general y a la infancia migratoria en particular, estos esfuerzos resultarían en vano.

Para que la diversidad étnica y cultural, entendidas como el reconocimiento de un hecho social que da lugar al pluralismo, es decir a la presencia en una misma sociedad de grupos

con diferentes códigos de vida e identidades propias, se transforme en algo enriquecedor, es preciso partir de un reconocimiento entre iguales en términos de Derechos Humanos, respetar la diferencia y promover el intercambio.

En este sentido, el término diversidad quizás no aporte nada nuevo, ya que es un hecho innegable que existe diversidad (en todos sus sentidos) entre los seres humanos. Sin embargo, la intención de utilizarlo es por un lado reconocer la heterogeneidad y por otro desmitificar la supuesta homogeneidad existente en la sociedad uruguaya. (Everett, 2010).

En esta línea argumentativa, en el Seminario internacional “*Derechos humanos y nuevos desafíos: migración, diásporas y democracia en una perspectiva comparada*” llevado a cabo en el mes de junio de 2018, Nelson Villarreal, Secretario de Derechos Humanos de Presidencia de la República, exponía lo siguiente: “como país somos el resultado de varias oleadas migratorias en condiciones diferentes que forjan la identidad de la uruguayez, identidad que hoy se ve desafiada a repensarse desde una nueva diversidad y no cerrarse a una homogeneidad”. (Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2018, p.15)

De este modo, en Uruguay el principio de la diversidad en el ámbito educativo se encuentra junto con el de inclusión (que será abordado más adelante) contemplado en el Artículo N° 8 de Ley General de Educación N° 18.437 promulgada en diciembre de 2008. En el que se establece lo siguiente:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

En suma, la Escuela Pública debe convertirse tal y como aconseja Bruner (1997) en una comunidad de intercambios y apoyos mutuos entre diversos grupos étnicos y culturales. Una comunidad en la cual no existan mayorías y minorías, ni barreras ideológicas, políticas y/o lingüísticas que impidan el diálogo intercultural entre los sujetos que la componen. Para que esto sea posible, se reconoce una vez más, el énfasis que debe ponerse sobre la sociedad de acogida y particularmente sobre la comunidad educativa por completo (personal docente y no docente, alumnos, y sus referentes familiares) con la finalidad de que a través de la convivencia se generen procesos de acercamiento, conocimiento y comprensión mutuos, que

enriquezcan el ambiente educativo y que puedan luego ser transmitidos de generación en generación. Violeta Núñez (2003) dirá al respecto, que:

El reto está (...), en sostener una verdadera apuesta de culturización para las nuevas generaciones: definir la escuela como espacio que posibilite albergar a la infancia y a la adolescencia, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el otro” (p.24).

1.4: La dialéctica entre el multiculturalismo y la interculturalidad

Para dar inicio a este análisis dialéctico entre el multiculturalismo y la interculturalidad, se considera primordial comenzar explicando un concepto que se encuentra presente en ambos: la Cultura. Para esta explicación se eligieron los aportes de Bruner (1997) a la temática, quien la concibe como una “(...) caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” y agrega que “aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura”. (p.12)

El multiculturalismo es entendido como la existencia de dos o más culturas que se encuentran compartiendo un mismo lugar geográfico. Si bien adquiere mayor visibilidad en aquellas sociedades ya establecidas una vez que comienzan a emerger los procesos de inmigración, “(...) la naturaleza humana es multicultural o tiene un despliegue multicultural, que no es secundario, y que cambia en el tiempo (...)” (Tapia, 2002, p.39). En este contexto de contingencia, Pardo (2008) considera que el “(...) advenimiento creciente de sociedades multiculturales puede ser considerado una consecuencia de fenómenos modernos como la urbanización y la industrialización” (p.154)

Empieza a adquirir visibilidad e importancia política y social una vez constatados los cambios e innovaciones identitarias que los inmigrantes generan en los espacios geográficos, sociales y culturales en los que se insertan. En este camino de cambios, el Estado como garante en el reconocimiento y legitimación de los Derechos Humanos, debe también incorporar una perspectiva multicultural que reconozca los Derechos particulares de quienes si bien no nacieron dentro de sus límites geográficos, actualmente los habitan. De hecho, diversos autores entre los que se encuentra Carbonell (1999), afirman que “solo será posible el diálogo intercultural desde el reconocimiento de idéntica dignidad humana e idénticos derechos civiles, políticos y sociales en el otro” (p.111)

Respecto al rol estatal y a lo que atañe a la órbita política e ideológica, Tapia (2002) aporta su ideal filosófico de que “la presencia de lo multicultural en un país plantea la necesidad de un doble pluralismo: el propio de la diferenciación ideológica y política en el seno de una misma cultura y el pluralismo necesario para la coexistencia de varias culturas” (p.49). En la misma línea, Dietz (2012) proporciona la idea de que este proceso social denominado multiculturalismo, “forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación (...)” (p. 13).

De la misma manera, Caballero (2010) desde su experticia en la pedagogía argentina, confirma que “(...) la experiencia del multiculturalismo y sus múltiples lenguajes conforman una realidad rica y polifacética, con un despliegue de conocimientos que se entretajan de manera imprevisible” en donde “no hay monotonía, pero, si hay creatividad, si entendemos por ella la característica humana fundamental de búsqueda incesante de alternativas, en estos casos para la resolución de conflictos ante la diversidad cultural”. (p.176). De igual forma, Dietz (2012) sostiene que “las nuevas pedagogías del multiculturalismo (...) han de ser analizadas no como simples “respuestas” a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario” (p.211).

La interculturalidad por su parte, es entendida también desde la perspectiva de Pardo (2008) como “(...) procesos en que grupos culturales diferentes reconstruyen su identidad en territorios multiculturales, a través de relaciones de negociación, conflicto e intercambio recíprocos” (p.164). Aspira -a diferencia del multiculturalismo- a superar la mera coincidencia de culturas en un mismo espacio. Es un concepto dinámico que enfatiza los aspectos positivos de la comunicación entre culturas: intercambio, reciprocidad, apertura mental, flexibilidad y solidaridad. En la misma línea argumentativa, Fernández (2003) alega que ésta ideología supone el respeto por las culturas diferentes, la tolerancia, convivencia y comunicación intercultural sobre la base de la igualdad, para propiciar el diálogo entre culturas. Defiende a su vez, la no existencia de supremacías y de culturas hegemónicas, todas son iguales desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

En esta línea, la ANEP junto con el CODICEN (2013), propagan en su programa curricular, la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, para hacer frente a las nuevas realidades imperantes en el Uruguay moderno, y para permitir el diálogo entre culturas. En este sentido, consideran en el contexto del aula escolar “los alumnos deberán

desarrollar no solamente aspectos de tipo discursivo, sociolingüístico y sociocultural, sino también un conocimiento intercultural, que les permitirá una mejor comprensión del otro” (ANEP y CODICEN, 2013, p.54).

Se indica entonces que ambos fenómenos (desarrollados en mayor medida por las ciencias antropológicas) forman parte de un proceso dialéctico, en el cual se necesitan y retroalimentan uno al otro. Las sociedades multiculturales, necesitan de interculturalidad, es decir de integración e inclusión, y a su vez, las sociedades interculturales no tienen lugar si previamente y/o simultáneamente no atravesaron un proceso de diversificación cultural. Everett (2010), lo resume de la siguiente manera: “si el multiculturalismo describe una situación de partida, el interculturalismo muestra la dirección a seguir para que la convivencia entre personas de culturas diferentes en condiciones de influencia paritaria sea fuente de riqueza” (p. 42).

El concepto de hibridación cultural por su parte, es comprendido desde dos perspectivas teóricas análogas, la de García Canclini (1989) y la de Bhabha (1994). El primero, contextualiza su teoría en Latinoamérica, y la define como un proceso en el cual se combinan factores de lo moderno con lo tradicional, de lo regional con lo nacional y de lo artesanal con lo industrial. Para este autor, la hibridez que caracteriza a estos tiempos modernos, no significa impureza ni síntesis de múltiples culturas, al contrario, denota la emergencia de mezclas, revolturas y cambios constantes en la identidad latinoamericana tradicional.

En la misma línea, se encuentran los aportes de Pulido (2011) quien al retomar las ideas de Bhabha (1994), hace especial énfasis en el hecho de que la hibridación como proceso socio-cultural es agenciado e impulsado por una serie de sujetos híbridos, entre los que se encuentran los inmigrantes.

Así, Bhabha (1994), quien considera a la cultura como una estrategia de supervivencia, en el marco de esta nueva sociedad caracterizada por las migraciones de masas y las relaciones interraciales, afirma que “(...) como resultado, están naciendo nuevas identidades híbridas y transnacionales” (p.263). Identidades, que nacen con el deseo del reconocimiento “de otra parte y de otra cosa” distinta a la ya conocida (p. 24).

De las entrevistas emergieron varias opiniones al respecto, por un lado las integrantes de Idas y Vueltas, Villa y Uriarte, sostuvieron que si bien existe un proceso incipiente de

diálogo e intercambio cultural entre uruguayos e inmigrantes, principalmente en lo que respecta al arte culinario, aún es muy lento y muy difícil de concretar en el corto y mediano plazo. En sus palabras:

Se dan procesos naturales de intercambio, pero también nosotros vemos mucho que es muy difícil digamos, se dan procesos de encuentro porque estamos trabajando juntos, viviendo juntos pero no necesariamente son procesos buenos, abiertos, dispuestos al cambio. Y en muchos casos, las redes de amistad se dan entre la propia población migrante, es muy difícil”, y agregaban: “con los uruguayos tenes un buen relacionamiento pero no te invitan a su casa, o sea, el límite es tu mundo privado (Comunicación personal con integrantes de la Asociación Civil Idas y Vueltas, 7 de setiembre de 2019, Anexo V).

Por otro lado, también concordando en parte con lo que expresaban las entrevistadas citadas anteriormente, el Licenciado en Antropología, comentaba lo siguiente:

No sé si la interculturalidad se puede ubicar en un aula, para mi es algo más grande es una sociedad que está viviendo un proceso de interculturalidad porque hay todo un sistema de valores que está apoyando ese fenómeno y en ese sentido Uruguay está como lejos, más bien están habiendo guarismos preocupantes en torno a cómo se vivencia desde los uruguayos la migración (Comunicación personal con el Licenciado en Antropología, 10 de setiembre de 2019, Anexo V).

Verificando lo que -con tono de preocupación- afirma el antropólogo, una de las familias inmigrantes, en este caso proveniente de Cuba, sostenía lo siguiente:

(...) después que se hizo la aglomeración de muchos cubanos en este país nos empezaron a patear, patear en el sentido de que nos tratan mal y no creo que todo el mundo se merezca lo mismo, porque yo no pienso lo mismo de todos los uruguayos, yo tengo excelentes amigos uruguayos, pero desgraciadamente he conocido varios que te miran por arriba del hombro (...) (Comunicación personal familia inmigrante N° 1, 26 de setiembre de 2019, Anexo V).

1.5: Una mirada a la identidad desde su dimensión colectiva

La identidad entendida desde la perspectiva de los autores Berger y Luckmann (1968) “(...) se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo, (...) todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico” (p.166). En otras palabras, implica la búsqueda de significados en otros agentes significantes, con los cuales poder identificarse para luego emprender la internalización del mundo, propia del proceso de socialización. Somos, en este sentido, seres sociales que nos descubrimos, construimos y desarrollamos siempre en relación a otros. Nuestra existencia como seres portadores de una identidad determinada, depende en definitiva, de la posibilidad de encontrarnos e identificarnos constantemente con otros seres sociales y culturales.

Esta búsqueda de significados, se desarrolla en el marco de las actividades que los sujetos desarrollamos en nuestra vida cotidiana, entendida como una realidad intersubjetiva, que compartimos con otros mediante la interacción “cara a cara”, con total espontaneidad, inmediatez y superficialidad (Berger y Luckmann, 1968). Según la filósofa y socióloga Heller (1996) “el hombre participa de la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (p.39). Complementando, en este contexto de desarrollo de nuestra vida cotidiana es que cobran relevancia los grupos y el sentido de pertenencia de los sujetos en ellos. Es así, que a través de los grupos humanos, las personas aprendemos las normas y valores que rigen en nuestra cotidianidad, operando sobre la producción de subjetividad, en donde la cultura como mediación actúa como articuladora entre los procesos individuales y colectivos (Giorgi, 2006).

De esta manera, la identidad es comprendida como un producto social, debido a la interacción que se genera entre el individuo, la sociedad y su cultura. Teniendo presente una vez más la teoría constructivista de los autores Berger y Luckmann (1968), es posible afirmar que la identidad no es vista como un producto social estático, inamovible, por el contrario, se la considera de forma contextual, contemporánea a los procesos sociales que la constituyen, lo que la convierten en plausible a modificar, a construir y reconstruir. En esta misma línea argumentativa, desde la corriente antropológica, autoras como Portal (1991) señalan la necesidad de:

Comprender las prácticas simbólicas de la identidad más que como rasgos descriptivos inmóviles, como elementos relativos a una red de relaciones sociales en movimiento, con lo cual se abre la posibilidad de proponer una interpretación más certera tanto de los mecanismos sociales a través de los cuales se recrea el orden cultural como de las contradicciones de dicho proceso (p.4).

En este marco de posibles movimientos y construcciones identitarias, Dietz (2012) acudiendo a los aportes que realiza Bauman (1996) en su artículo *From Pilgrim to Tourist: Or a Short History of Identity*, añade lo siguiente:

(...) si el “problema moderno de identidad” consistía en cómo construir una identidad y mantenerla sólida y estable, el “problema posmoderno de identidad” consiste antes que nada en cómo evitar la fijación, cómo mantener abiertas las opciones. En el caso de la identidad, como en otros casos el lema de la modernidad fue la creación, en cambio, el lema de la posmodernidad es el reciclaje (p.38). .

La relación dialéctica que se genera entre la cultura y la identidad resalta el rol clave del componente cultural en todo el proceso educativo. “La cultura particular de un determinado

grupo es el sustento, y uno de los instrumentos más potentes para la creación y el ulterior desarrollo de las diversas identidades grupales” (Everett, 2010, p.39). Es de esta manera, el ámbito educativo la cuna en donde se construyen y reconstruyen identidades grupales constituidas por una serie de aspectos culturales y sociales que encuentran en común. Con la palabra aspectos, nos referimos tanto a formas de ver, pensar y entender el mundo, como a formas de relacionarse, de comunicarse y en suma de entenderse intergrupalmente. Ejemplificando en la Escuela, podríamos pensar en los cantos populares, en las formas de jugar, de bailar, de hacer deporte, de transitar por el espacio del recreo y del comedor, así como también en las redes de ayuda mutua que se generan a la hora de realizar tareas asignadas por el educador, estableciendo redes de comunicación que van más allá del lenguaje verbal.

El juego por ejemplo, es destacado por su carácter universal, y por su capacidad de traspasar fronteras. Así, podría confirmarse que las distintas formas y particularidades que adquiere en una región, expresan y fundamentan la cultura imperante en la misma. Núñez (2013) considera desde su experticia que “el juego no solo es una forma de diversión, sino también la mejor manera de aprender; a través de él, los niños aprenden a afrontar situaciones diversas que deberán enfrentar a lo largo de su vida” (p.20).

La cultura adquiere un papel de suma relevancia en este proceso de construcción identitaria, ya que según lo que considera Bruner (1997):

La creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en contextos culturales apropiados para saber “de qué tratan”. Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean (p.21).

El centro educativo es concebido entonces como un lugar en el cual se generan procesos de construcción, -re-construcción y -trans-formación identitarios tras la emergencia de diversidades culturales. Esto no conlleva la pérdida de identidades individuales ni la supresión de unas por otras, por el contrario implica un enriquecimiento de la o las identidades culturales previamente existentes en el colectivo escolar, dando lugar a la hibridación de culturas diferentes. Todo esto, en el entendido de que “el inmigrante se traslada geográficamente, pero, sin embargo, no se disocia de su origen, ni de su identidad ni de su cultura” (Cyjon, 2008, p.109).

Es así, como a través de esta congruencia de culturas, se van conformando nuevas identidades y/o modificando las ya existentes, generando a la vez procesos interculturales en

donde se articulan las diferencias, las contradicciones y se generan interconexiones. Diferencias inter e intra grupales, que al contrario de lo que podría ocurrir en otros ámbitos, no se buscan dilucidar sino que alcanza con que no inhiban la identificación y conformación del grupo. Todo esto se genera, según la explicación que Mc. Dowell (2000) recoge de Bauman, quien sostendrá que la “emigración cambia las identidades tanto individuales como de grupo, y las afiliaciones y costumbres culturales, entre la población móvil y los anfitriones” (citado por Oholeguy, 2013, p. 48)

Everett (2010) sintetiza lo anteriormente mencionado en las siguientes líneas: “Así se podrá brindar una educación que incorpore a los niños desde sus diferencias, sin someterlos a procesos y sucesos que los destratan o invalidan por pertenecer a grupos minoritarios, poseer diferencias lingüísticas, de religión, etc.” (p.40). De esta forma, la presencia en un grupo de tantos mundos vivenciales como individuos la componen, es decir “(...) versiones diferentes pero equivalentes o convalidables (...), hace emerger el desafío de que las diferencias no inhiban (...) la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles” (García Castaño y Granados Martínez, 1999, p.70).

Los autores Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) dan a llamar “Identidades Transculturales” a esta nueva tipología identitaria que nace en el marco de la globalización, diversificación y multiculturalización del mundo y que adquieren los niños inmigrantes. Son académica y socialmente reconocidas por el hecho de que permiten la conservación de su cultura de origen en tanto asimilan su nueva cultura. De este modo, este proceso bicultural en la construcción identitaria del “yo” que atraviesa el escolar inmigrante, se hace visible e impacta en el aula en la cual se encuentra inserto. A su vez, el grado de asimilación e identificación que el inmigrante tenga y pueda alcanzar para con su nuevo grupo escolar, determina en parte, su posibilidad de influir y de extranjerizar nuevos valores a la identidad del grupo escolar previamente establecida.

La noción de Habitus, defendida por Bourdieu, hace referencia justamente a las formas de pensar, actuar y sentir que se incorporan al individuo en un contexto específico desde que se comienza a transitar por el proceso de socialización primaria. Así, el habitus produce al individuo, interiorizándolo -inconscientemente- en los valores y las reglas que priman en la sociedad y el grupo social de pertenencia (Bourdieu, citado por Lafforgue, 2011).

Dado que cada individuo va construyendo desde su nacimiento maneras de vivir, actuar, sentir y percibir el mundo que lo rodea, de acuerdo a cánones particulares de cada contexto socio-histórico, es que los movimientos migratorios generan en el individuo una serie de transformaciones y cambios, que conllevan a la reconstrucción -parcial- de su Habitus. A través de este proceso de transformación identitaria que irrumpe tanto en los niños inmigrantes como en los nativos, es que se comienza a visualizar la importancia que adquiere la experiencia. La cual es definida por diversos autores, entre los que se encuentran Skliar y Larrosa (2009) como:

(...) un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.” (p.16).

En esta línea teórica, los autores anteriormente mencionados, rescatan también, la importancia que adquiere el hecho de compartir experiencias con otros, para la construcción y mantención de la pluralidad. En sus palabras, dirán que “la experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad” (Skliar y Larrosa, 2009, p. 31). En este contexto en el cual se comparten diversas experiencias vivenciales, adquiere especial relevancia la noción y percepción de alteridad, la cual, se constituye a la vez, en producto y productora de identidades (Dietz, 2012).

El lenguaje, que es identificado como una oportunidad para el encuentro, el reconocimiento, y por ende como instrumento de comunicación y de dominación en las relaciones entre los sujetos, se desarrolla según Bourdieu en el marco de los sistemas simbólicos, los cuales son arbitrados y regulados por unos cánones culturales determinados, que hacen posible el consenso moral y ético entre los sujetos (Molina, 2016). En añadidura, los autores Berger y Luckmann (1968) dirán que el lenguaje, entendido como un sistema coherente de signos, se posiciona como el medio básico a través del cual los sujetos objetivan la realidad, una realidad que en definitiva fue construida por ellos mismos.

En esta línea y teniendo en cuenta la multiplicidad de lenguajes y acentos que conviven en el aula escolar, se considera fundamental que no se lleven a cabo procesos de aculturación lingüística, que apelen a la pérdida y/o dominación de un lenguaje hegemónico, que impone

diferenciaciones y exclusiones, es decir, que en definitiva, genera violencia simbólica de unos sobre otros.

Al respecto, la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la UNESCO, recoge en su Artículo N°5, los preceptos categóricos presentes en los artículos N° 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Los cuales, -de forma resumida- sostienen que toda persona debe poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; así, en definitiva toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. En suma, dado el lugar de legitimidad que adquiere el sistema educativo en el uso de las lenguas como medio para transmitir conocimientos, es que se considera que estas nuevas estrategias de educación, deben adquirir una perspectiva multilingüe. Así, la diversidad lingüística se constituye en un pilar fundamental a la hora de pensar en perspectivas de educación y promoción socio-cultural más diversas.

1.6: Estrategias para el abordaje de la diversidad: desde la integración a inclusión educativa

La creciente diversidad en el ámbito educativo trajo aparejado la necesidad de pensar y repensar nuevas formas de intervención, acordes a las particularidades cada vez más heterogéneas del grupo escolar. Es en el marco de este nuevo contexto socio-educativo que incorpora a un nuevo alumnado, en el que se comienza a generar un debate entre dos conceptos con estrecha relación: integración e inclusión. Si bien ambos conceptos comparten la preocupación por la exclusión social, encuentran entre sí amplias diferencias conceptuales e ideológicas que es necesario clarificar.

La integración, hace referencia a un programa educativo surgido en los años 60, cuyo objetivo central es conseguir que todo el alumnado forme parte de un único sistema general de enseñanza. Un sistema único, en donde aquel alumnado que no cumple con la heteronormatividad del centro educativo, es igualmente integrado, es decir llamado a ser educado -en la misma Institución- pero con programas y currículos didáctica y pedagógicamente diferentes. Mantiene un carácter fuertemente compensatorio e

individualizante, que intenta abordar las diferencias culturales como si fuesen patologías de los niños y sus familias. (Giné, 2001)

La inclusión implica por una parte el reconocimiento de la diferencia y los particularismos y por otra la generación de aprendizajes y conocimientos a través del respeto y la valoración de la diversidad y la interculturalidad. Su surgimiento como dispositivo para la atención a la heterogeneidad creciente, es posterior al de integración, de hecho, autores como Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015) consideran que surge “(...) para paliar las situaciones de desintegración y exclusión a las que se están viendo sometidos muchos alumnos bajo la bandera de la integración” (p.34).

La inclusión se genera, en definitiva, porque existen procesos de exclusión que discriminan y han dejado al margen de la universalización del sistema educativo a grandes contingentes de población. Gentili (2011) quien concibe a la inclusión como un proceso democrático integral, plantea al respecto, que:

Un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico y también, desde luego, la precaria formación de sus docentes (p.14).

Teniendo en cuenta los aportes de Giné (2001) se entiende que una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas y le brinda las mismas ayudas -en términos curriculares, personales y/o materiales- para su progreso académico y personal. En el marco de los aportes que Giné realizó a la temática en su publicación “*Inclusión y Sistema educativo*”, se decidió destacar una serie de condiciones a cumplir que se consideran necesarias para que una Escuela pueda ser catalogada como inclusiva. De este modo, el autor enumera cuatro condiciones:

La primera hace referencia al trabajo colaborativo entre el personal docente, entendido en su rol de mediador entre la cultura social e institucional, que debe incluir intervenciones conjuntas en el aula, planificaciones intergrupales de las unidades programáticas, así como también el despliegue de nuevas formas organizativas que favorezcan el intercambio y la cohesión. La segunda refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que deben desarrollarse para que todos los alumnos puedan formar parte, e incluyen tanto el trabajo colaborativo entre el alumnado como la optimización de los recursos materiales

(especialmente tecnológicos) y humanos con que cuente el centro educativo. La tercera condición remarca la necesidad de atender a la diversidad desde el currículo, mejorando la formación del profesorado en la temática, y transformando los criterios de evaluación y objetivos que el mismo persigue. La cuarta y última condición para alcanzar una Escuela Inclusiva, hace alusión a la colaboración, comunicación y participación que debe existir entre la Escuela y la familia del alumnado.

Así, la intención de abordar las diferencias desde un marco valórico inclusivo, supone el desarrollo y la adopción de nuevas formas organizativas (programas de acogida a la infancia inmigrante, talleres de lenguas, mayor participación de las familias, entre otros), que impacten en la estructura, el funcionamiento y las propuestas pedagógicas previamente existentes. Implica también, la necesidad de educar a aquellos alumnos que forman parte del grupo escolar numéricamente mayoritario, en la importancia de respetar y valorar a quienes portan características socio-culturales diferentes. Todo esto, forma parte del esfuerzo que debe realizarse para abordar y prevenir las posibles barreras a la inclusión educativa.

Capítulo 2

La Escuela Portu...aria

La Escuela Pública N° 65 “Portugal”, caracterizada desde comienzos del siglo XX por la significativa heterogeneidad étnica del alumnado, se encuentra ubicada en la intersección de las calles Sarandí y Maciel, en el barrio Ciudad Vieja de Montevideo.

La “Portugal”, es una Escuela que se rige bajo la propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo aprobada en forma conjunta por la ANEP y CODICEN en el año 1998, a través del Acta N° 90. De este modo, este tipo de escuelas, comienzan a crearse a partir de mediados de la década de los noventa, ante la visualización y consideración de que era necesario atender mediante otro tipo de abordaje educativo y pedagógico a aquellos niños que se encontraban en situaciones de especial vulnerabilidad socioeconómica. A partir de ese entonces, y en la búsqueda de mayor equidad y justicia social, comienzan a funcionar estas escuelas, con una extensión horaria de tres horas y medias. Gracias a este tiempo educativo adicional, este tipo de escuelas ha podido enriquecer su propuesta curricular, incluyendo en ella una serie de instancias en formato de talleres, como: la hora de juegos, educación física y deportes, evaluación de la convivencia grupal, evaluación formativa de aprendizajes, apoyo personalizado y profundización en aprendizajes.

La invención de esta propuesta educativa, introduce además, la innovación de que las actividades a desarrollar en el horario de la tarde, pueden ser organizadas en grupos de niños que pertenezcan a diferentes clases. Esto permite una mayor comunicación e interacción entre alumnos de distintas edades, promoviendo el intercambio de experiencias, y habilitando la posibilidad de generar aprendizajes intergeneracionales. (ANEP y CODICEN, 1998)

Así, si bien se posiciona como un centro educativo con amplia trayectoria en el recibimiento de educandos provenientes de otras regiones del mundo, en nuestros tiempos, conforme cambian las dinámicas sociales, cambian las formas de afrontar, recibir y abordar las situaciones de diversidad y multiculturalidad que éstos generan. En el marco de este escenario fuertemente signado por la perspectiva de los Derechos Humanos, es que se considera de suma relevancia, conocer cuáles son estas nuevas formas de abordar la diferencia. Con este objetivo, desde el año 2011 desde la Escuela, se impulsan proyectos que atienden a la identidad.

Concretamente, en el año 2016 se crea el Proyecto institucional “Fronteras”, en el entendido de que incentivar el respeto por las individualidades personales y por las distintas comunidades nos fortalece como ciudadanos del mundo. En este sentido, el principal lineamiento pedagógico-institucional que persigue es trabajar sobre la identidad cultural, teniendo siempre en cuenta el Derecho a la Identidad, y el Derecho a vivir la identidad de la comunidad de origen a la que se pertenece.

2.1: Ciudad vieja: un barrio cosmopolita

El barrio Ciudad Vieja, se encuentra ubicado en el Municipio B, y comprende una población aproximada de 147.577 habitantes (nativos e inmigrantes). Gracias a su ubicación costera estratégica (sobre la bahía) se lo considera como parte constituyente de la historia y los orígenes de la ciudad. En él transcurrió toda la época colonial, en donde se dieron las primeras conquistas y colonizaciones por parte de portugueses y españoles - respectivamente-, así como el posterior desarrollo del centro administrativo de la Banda Oriental en los albores del siglo XIX.

De esta forma, la historia de Montevideo, es la historia de la llegada masiva de inmigrantes provenientes de todas partes del mundo. Desde el proceso fundacional, comenzaron a llegar personas -jóvenes- para afincarse temporal o definitivamente desde los puntos geográficos más remotos, Países Bajos, Irlanda, Escocia, Inglaterra, Galicia, Navarra, entre otros. Así, “la ciudad de extranjeros” estaba para 1860, constituida por un 45 por ciento de inmigrantes. (Imágenes ilustrativas al respecto adjuntas en Anexo II)

Hoy, pasados más de 200 años, al transitar por las calles de la Ciudad Vieja se pueden observar no sólo los cambios que han acaecido como fruto de los avances de la modernidad y la consecuente instalación de múltiples servicios, sino que también es posible apreciar cómo numerosos frentes (Cabildo, Iglesia Matriz, Teatro Solís, entre otros) han sobrevivido al paso del tiempo, y permanecen aún hoy, dando cuenta de las huellas del pasado. En consonancia, Carballo (2001), uno de los tantos hijos de inmigrantes que residen hoy en el Uruguay, añade lo siguiente: “ningún barrio acumula en sus calles, entre sus paredes, más historias que la Ciudad Vieja, casco de la ciudad de Montevideo, escenario privilegiado de la vida ciudadana durante mucho tiempo, y aún hoy” (p.8).

Su estudio adquiere relevancia si se tiene en cuenta la importancia del barrio como conglomerado social y cultural para el despliegue y la constitución de las identidades sociales. Estas últimas, subyacen según Gravano “(...) cuando los actores o grupos sociales asumen identificarse o pertenecer a determinados barrios, como forma de distinguirse y condicionar las conductas colectivas” (2003, p.59). El mismo autor, reafirma la idea anteriormente explicitada de “(...) lo barrial como un conjunto de valores capaces de generar la construcción de una producción ideológica y una identidad (...)” (p.218). Así, expresiones culturales tales como el carnaval y el candombe forman parte de la historia de la conformación identitaria del barrio en cuestión.

Según el último censo realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (en adelante MIDES), un alto porcentaje de la población inmigrante (935,2 por cien mil) elige instalarse en la zona costera-céntrica de la ciudad, debido a la pluralidad de servicios, (educación, salud, trabajo, esparcimiento) a su fácil acceso y dinamismo social. Si bien de un tiempo a esta parte ha aumentado el número de inmigrantes residentes en la Ciudad Vieja, históricamente el barrio se ha caracterizado por los movimientos poblacionales de inmigrantes, debido justamente, a su cercanía con el puerto de la ciudad, el cual se coloca como uno de los focos principales de recepción de población. “Este barrio fue la puerta de entrada de tanos, gallegos, judíos, turcos y más, los que en estas calles, y en otros barrios, fueron recibidos como hermanos, como iguales, y pudieron llamar a otros familiares para rehacer sus hogares en esta tierra de la esperanza” (Carballo, 2001, p.7).

De esta forma, si se tienen en cuenta estos tres siglos de recorrido por la inmigración del Uruguay, no resulta extraño el dato de que la Escuela Portugal ubicada en un lugar estratégico de la Ciudad Vieja, presente hoy una de las mayores matrículas de estudiantes provenientes de otras regiones del mundo. Instituciones socializadoras, que como la “Portugal”, se enfrenten con el desafío y con la oportunidad de “(...) no dejar morir este territorio donde todavía están permitidas las diferencias (...)” (Zibecchi, 2001, p.217). Un territorio, en donde a partir de los nuevos habitantes que transitan por los espacios públicos, va surgiendo la necesidad de construir nuevas tramas vinculares de lo común, que fortalezcan la identidad barrial a través de la inclusión de nuevas formas diferentes y no hegemónicas de Ser, Estar y Convivir en perspectiva relacional, es decir con el Otro.

Capítulo 3

Propuestas y respuestas institucionales para el abordaje de la diversidad

Dado que los conflictos que nos atañen en la actualidad, surgen prioritariamente en los ámbitos de la reproducción cultural, la integración social y la socialización, es que el sistema escolar se ve interpelado a reformar todos sus componentes constitutivos, para poder acompañar y hacer frente a los cambios que se están germinando en estos tiempos posmodernos (Dietz, 2012).

A través del proceso de entrevistas con el equipo técnico de la Escuela Portugal y la puesta en práctica de la observación participante, se logró alcanzar el objetivo de identificar las estrategias que desarrollan los diferentes actores escolares para promover la interculturalidad escolar, lo que supuso conocer las distintas respuestas y propuestas institucionales desarrolladas para gestionar la diversidad. Respecto a esto último, Dietz (2012) afirma lo siguiente:

(...) la gestión de la diversidad comprende todas esas medidas que tienen como objetivo reconocer las diferencias dentro de estas mismas organizaciones para valorarlas positivamente como contribuciones a los recursos de las organizaciones. Todas ellas deben ser promovidas en términos de crear no igualdad, sino un “ambiente inclusivo (p. 94).

De acuerdo a lo recabado en las entrevistas, la Escuela Portugal se caracteriza desde 1901 por sus altas matrículas de alumnos inmigrantes, sin embargo la forma intercultural de entender y abordar este fenómeno como una oportunidad es relativamente reciente. Según las personas entrevistadas, el gran cambio institucional, y de valoración de la diversidad, se da en conjunto con el cambio de Dirección, que sucedió hace aproximadamente tres años. Desde entonces, los esfuerzos por interculturalizar la praxis educativa, no han parado de crecer. En este sentido, es importante destacar en clave relacional, que la política aperturista que mantiene la “Portugal”, no viene siendo replicable en todos los centros educativos, en donde según lo que afirmaba la familia inmigrante entrevistada para tal ocasión, en algunos:

(...) no lo quisieron aceptar porque iba a ser el primer cubano que iba a entrar a la escuela y eso me dolió, y cuando llegue aquí yo vi la directora tan buena, tan sencilla, tan humilde me agradó la escuela, y vivimos un poquito lejos de la escuela, vivimos en Durazno pa arriba y lo traigo porque ella me inspiró confianza a lo contrario de la escuela donde fui que me quedaba a 3 cuadras de mi casa que me lo rechazó” (Comunicación personal familia inmigrante N° 1, 26 de setiembre de 2019, Anexo V).

Teniendo en cuenta el hecho de que una de las modalidades pedagógicas de trabajo que se elige en la escuela, es la creación y el desarrollo de Proyectos, y gracias a la extensión

horaria que brinda la modalidad de tiempo completo, es que de un tiempo a esta parte, se ha venido trabajando en torno a la creación y el desarrollo del Proyecto Fronteras. El mismo tiene como principal preocupación, el abordaje de la identidad. Para ello, se eligieron tres modalidades: la identidad como derecho universal; la identidad de la comunidad a la que pertenezco y/o a la que pertenezco y por último, la identidad de la Escuela Portugal (los motivos y la historia que llevaron a tal denominación).

Junto a este Proyecto, se está llevando a cabo una nueva modalidad de enseñanza de lenguas, la cual han denominado "*plurilingüismo*". Como la palabra lo indica, busca construir un nuevo sistema de signos, pluralizando la enseñanza de diversas lenguas, y rescatando el hecho de que la comunicación va más allá del lenguaje hablado. Este Proyecto, al igual que el anteriormente mencionado, son importantes, si se considera el hecho de que enseñar lenguas implica también enseñar nuevas culturas, nuevas formas de relacionamiento, e interacción social, y sobre todo, enseñar para la comprensión de la alteridad y la diversidad.

La cantidad de niños inmigrantes escolarizados -que aumenta año a año- es visualizado por las referentes entrevistadas como una oportunidad, en sus palabras dirán que "es una oportunidad, para ver nuestra tarea diferente y valorada desde otro lugar, es una posibilidad no es un obstáculo" (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V). En este sentido, si se interpreta a la Escuela como una organización en la cual es posible construir socialmente las pautas y valores, es decir el orden simbólico que rige las relaciones recíprocas que se dan entre los sujetos, y que posee un determinado orden estructural, en parte como correlato de las múltiples instituciones que la atraviesan, podría afirmarse que para el caso de la Escuela Portugal, la inserción de alumnos inmigrantes, devino en un profundo cambio estructural, que transversalizó todos los ámbitos y niveles ontológicos.

En cuanto a la transversalidad que caracteriza a las instituciones, y por ende a las organizaciones en las que ellas se materializan, Schvarstein (2006) nos brinda su teoría de la doble dialéctica: por un lado la que se desarrolla entre instituido e instituyente y por otro, la que surge entre los sujetos producidos y los sujetos productores. La primera de ellas, hace referencia a lo instituido como aquel conjunto de normas y valores dominantes y legitimados por los actores sociales de la organización, y a lo instituyente como aquella fuerza de cambio. Como resultado de esta dialéctica entre lo hegemónico y lo contra hegemónico, se van

generando procesos de negociación e intercambio, en donde, en determinadas ocasiones y contextos, las fuerzas instituyentes terminan reemplazando a las instituidas. Materializando, en la situación de la Escuela Portugal, podríamos afirmar entonces, que los niños inmigrantes al momento de ingresar, se convierten en fuerzas instituyentes, que desencadenan en la estructura organizacional tradicional de la escuela vareliana, la necesidad de cambiar, innovar, y acompañar el vertiginoso ritmo de las transformaciones que caracterizan a la sociedad actual.

En este contexto de cambio del instituido escolar, es que el personal docente y no docente se vio interpelado a cambiar sus prácticas pedagógicas tradicionales, tanto en lo que tiene que ver con los temas de enseñanza (que se han diversificado y adaptado), con los modos de relacionamiento hacia el educando, como así también en lo que respecta a su formación y profesionalización. Así, por ejemplo, en entrevista mantenida con la Directora, la misma señalaba la importancia de que el Programa Escolar de Primaria, de la posibilidad de poder amplificar la currícula, al respecto de forma anecdótica, añadía lo siguiente: “(...) por ejemplo no puedes trabajar Artigas si no trabajas... “; “(...) trabajamos con Mandela, y cuando nació Mandela, es necesario”, y a causa del reconocimiento de la importancia de llevar a cabo este tipo de transformaciones interculturales, agregaba que los educandos “quedan con la conciencia que uno es habitante del mundo, no solo de un país, de una ciudad, una calle (...)” (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

En este sentido, es relevante destacar una de las propuestas pedagógicas inclusivas que se está llevando a cabo con los niños que transitan por su primer grado escolar. Para ilustrar la propuesta en palabras de la entrevistada:

(...) estamos en un formato en primer año distinto, tratando de que los niños vayan rotando, un día trabajan con una maestra y al siguiente con otra. Un día (...) ciencias sociales y lenguaje y matemática y ciencias naturales con la otra maestra (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

A pesar de lo anteriormente mencionado, podría decirse que este discurso instituyente, aún no ha calado en el imaginario de todas las maestras, o por los menos de quienes fueron entrevistadas. Así por ejemplo, una de las tres maestras consultadas (en este caso encargada de segundo grado) expresaba que no ha incorporado y/o ampliado el programa anual de aprendizaje, agregando lo siguiente: “capaz en las más grandes, yo como tengo clases chicas. Capaz en las más grandes sí que haya que hacerlo, que los uruguayos conozcan también otras

cosas” (Comunicación personal con maestra N° 1 de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

Las otras dos maestras entrevistadas, sin embargo, estuvieron de acuerdo en sostener que ambas habían tenido que transformar y adaptar la currícula de acuerdo a las necesidades del alumnado, de hecho, afirmaron lo siguiente:

Si por supuesto, que modificarla y adaptarla luego del diagnóstico a principio de año, sin salir de los parámetros de lo que tengo que trabajar, somos muy flexibles en la escuela, y todo lo que es proyectos y tratar de incluirlos. El año pasado vinieron estudiantes de ciencias sociales que hicieron el trabajo de trabajar con las familias de los inmigrantes, hicimos un trabajo sobre los juegos que jugaban en su país de origen y salió lo que es ahora multi, esto que están haciendo ahora multipluralismo (Comunicación personal con maestra N° 3 de la Escuela Portugal, 13 de setiembre de 2019, Anexo V).

La otra dialéctica que nos brinda Schvarstein (2006) refiere a la de los sujetos producidos y productores. Los primeros son sujetos que actúan en las organizaciones de manera pasiva, sin grandes posibilidades de interferencia y de construcción colectiva; los segundos, sin embargo, tienden a ser sujetos que forman parte activa en la construcción de la organización, sujetos constituyentes, con dinamismo, autonomía y que como la palabra lo dice, son productores del orden social. Como diría Nicastro (2005) “en lo cotidiano de lo escolar acontece creación” (p.213). Podría afirmarse entonces que los niños que asisten a la Escuela Portugal (sea cual sea su lugar de nacimiento) son sujetos productores, que aportan a la producción de la praxis escolar.

En este eje de la participación, la Escuela mantiene una política totalmente aperturista, en la que se les da lugar a otros actores a que intervengan, y aporten desde su lugar a la construcción colectiva de la praxis escolar. El ejemplo claro, lo constituyen tanto el Licenciado en Antropología que se encuentra realizando su investigación allí, como las estudiantes de Trabajo Social que desarrollan sus prácticas pre-profesionales en tal contexto escolar. Además, la Escuela dialoga en redes con otras Instituciones zonales, en donde el espacio más importante se desarrolla mensualmente en el Nodo Migrantes, del cual participan una pluralidad de Instituciones, entre las que se encuentran: Centros CAIF de la zona, Club de Niños, Organización Social Idas y Vueltas, Museo de las Migraciones, y distintas dependencias del MIDES, entre ellos, el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), gestionado por la Asociación Civil Vida y Educación, que de hecho funciona en el local de la Escuela en cuestión.

Gracias a esta postura aperturista que la Escuela mantiene y a la participación de las estudiantes de Trabajo Social, es que se desarrolló en el año 2018, una propuesta lúdica, que buscaba trabajar la interculturalidad. La propuesta estuvo enfocada en la creación (con materiales de reciclaje) de juegos universales, para lo cual, se tuvieron en cuenta tanto las opiniones y experiencias de los niños como así también de sus referentes familiares. El objetivo, en palabras de las entrevistadas era “(...) darle un espacio a este grupo donde se pudiera jugar y aprender a través del juego y desde las distintas culturas” (Comunicación personal con estudiantes de Trabajo Social, 16 de setiembre de 2019, Anexo V).

De las entrevistas, se pudo esgrimir la conclusión inicial de que la Escuela en cuestión lleva a cabo un proceso de abordaje que tiende más hacia el paradigma de la inclusión educativa que al de la integración. Esto quiere decir, que la atención y la preocupación, no sólo está puesta en poder visualizar las múltiples problemáticas (traumas, problemas de aprendizaje, problemas alimenticios, entre otros) que traen los sujetos, sino que además, se busca transformar el currículum de enseñanza, buscar alternativas, enseñar otros idiomas, para que los niños inmigrantes además de ser integrados por sus compañeros, sean sobre todo incluidos. Los procesos de construcción y transformación colectiva son considerados como una fuente de valor y oportunidad para quienes se encuentran con la valorada pero difícil tarea de enseñar, y no solo enseñar ciencias biológicas, matemáticas, lenguas, historia, sino sobre todo, enseñar a los infantes, a cómo aprender del otro, de un otro distinto a mí, con otras experiencias, con otras dolencias, con otros bagajes culturales, con otros modos de ser y andar por el mundo.

Este paradigma inclusivo que prima en la Escuela, revierte la situación histórica en la que las Instituciones (en este caso la Institución Educación), ante el surgimiento de una problemática, preferían insistir más sobre el sujeto que sobre la posibilidad de diversificar la propuesta. Es así, que desde la aprobación y puesta en práctica de la perspectiva de la protección integral, cada niño que participa en un espacio escolar, es considerado desde su situación singular. Sin embargo, esto trae aparejado el desafío de encontrar un sano equilibrio tanto entre la singularidad y la individualización, como entre el reconocimiento de esta singularidad y la posibilidad de participar en procesos colectivos (Carli, 1999).

En este camino de convertir la praxis educativa, en una praxis intercultural e incluyente a la vez, cobra especial relevancia, la formación, capacitación y sensibilización constante del

personal docente, para poder entender los fenómenos complejos que paulatinamente se van inscribiendo con mayor fuerza en el ámbito de la Escuela Pública. Con tales objetivos, es que desde la Escuela, se han impulsado una serie de talleres, seminarios, y charlas informativas para y con el personal docente.

Si bien en el plano de los hechos, lo que ha sucedido históricamente en las instituciones es la implementación de políticas reactivas, desde las ciencias sociales, se considera que este tipo de políticas deben ser reemplazadas por políticas proactivas, es decir, aquellas que no necesitan de la ocurrencia de determinado fenómeno para actuar. La proactividad en la órbita de la educación pone el foco en la posibilidad de transformar e innovar el sistema y el establecimiento educativo, en vez de responsabilizar al sujeto y a su individualidad como si lo hace la reactividad. La autora Prieto Toraño (2015) defiende la idea de que las políticas proactivas permiten a quienes se encargan de gestionarla, la posibilidad de hacer uso de las reglas (en este caso las que regulan el ámbito educativo) de una manera flexible, adecuada al contexto.

Además, vale la pena destacar, - a pesar de que no sea un porcentaje muy esperanzador- que una de las tres maestras entrevistadas, se encuentra realizando un posgrado de formación en inmigración y derechos humanos impulsado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y participando además, en un Seminario sobre educación emocional a cargo de la Asociación Civil Gurises Unidos. Esto cobra relevancia, si se tiene en cuenta el dinamismo con que la realidad va cambiando, y la necesidad permanente de que estos mediadores culturales, se conviertan en agentes de transformación, con capacidad de desarrollar procesos críticos y autocríticos y de llevar a cabo acciones pedagógicas que supongan cambios en las estructuras identitarias, a partir del intercambio y la problematización de experiencias. (Machado, 2016).

Así por ejemplo, en una de las tantas carteleras intervenidas por los actores escolares se puede apreciar la siguiente frase del pedagogo brasileño Paulo Freire: *“Siendo educador que nunca te falte conciencia de clase ni compromiso social”* (Imagen adjunta en Anexo VI). La intervención y colorización del local escolar no sólo cobra relevancia porque denota una cierta conciencia de clase de los sujetos, sino que además por el hecho de que “(...) compartir el lugar, la construcción del espacio, el cohabitarlo, suponen aprendizajes por la propia

coexistencia, colocar intencionalidad política en dicha con-vivencia, supone conformar colectivos, promover grupalidad o comunidad” (Machado, 2016, p.31).

Por último, agregar que gracias a la participación de quien escribe en la Jornada que organizó el INAU en el mes de octubre del año 2019, denominada “*Aportes al trabajo con infancias y adolescencias migrantes*”, se pudo conocer la existencia de una futura “Guía de protección de Derechos a la niñez migrante”. Si bien la misma no ha sido publicada aún, pretende constituirse en una herramienta para todos aquellos científicos, educadores, operadores sociales y jurídicos que trabajan en el marco de programas educativos –formales y no formales- con sujetos migrantes. Dentro de sus antecedentes y referencias más directas, se encuentra la “Guía regional del MERCOSUR para la identificación y atención de necesidades especiales de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes” aprobada en el año 2018 por la RAADH.

3.1: La posible -trans- formación identitaria y sus factores influyentes

La llegada de inmigrantes no es una novedad ni un factor de preocupación para la Escuela Portugal, la cual desde 1901 tiene abiertas sus fronteras para escolarizar a niños provenientes de diversas partes del mundo. Podríamos afirmar entonces, que la inmigración como fenómeno social, ha formado parte desde entonces, de la construcción identitaria de la Escuela. Una identidad que emerge de lo diverso y que se apoya y conforma a la vez, en una serie de valores como: autonomía, respeto, tolerancia, solidaridad y creatividad.

Si bien tanto las maestras entrevistadas, el Licenciado en Antropología como las estudiantes de Trabajo Social, estuvieron de acuerdo en afirmar, que no existe una transformación ni alteración de la identidad colectiva del aula escolar ante la llegada de compañeros inmigrantes, en mi opinión, y teniendo presente el relato de otros actores institucionales entrevistados, considero que si existe una transformación identitaria pero, que no se da en el momento de la llegada de un niño inmigrante, sino que se da cuando acontece algo distinto, cuando las puertas del cambio se abren y dan lugar a algo nuevo. Agrego además, que uno de los motivos por los cuales, los arriba mencionados pueden llegar a considerar lo expuesto, puede deberse a la naturalización, con la que se dice que los niños inmigrantes son recibidos.

Así, muchas veces el factor costumbre y la naturalización de los acontecimientos, se convierten en los lentes con los que miramos la realidad. En esta situación, la naturalización no conlleva una preocupante falta de problematización sobre la temática, sino que al contrario, según surge de las entrevistas, este proceso por el cual los niños han logrado naturalizar la alteridad, es el fruto de un trabajo institucional que tiene -por lo menos- unos tres años de antigüedad. “(...) los niños están además de acostumbrados, están preparados para recibir a gente diferente a ellos, que come diferente a ellos, que piensa diferente a ellos, que se viste diferente a ellos (...)” (Comunicación personal con maestra N°3 de la Escuela Portugal, 16 de setiembre de 2019, Anexo V). Esta preparación a la que hacía referencia una de las maestras entrevistadas, forma parte, sin lugar a dudas de la planificación estratégica que la Escuela está llevando a cabo para la gestión de la diversidad, que tiene como objetivo principal el de “mejorar la convivencia dentro de la escuela pero sobre todo como ciudadanos del mundo”. (Proyecto Fronteras, Escuela Portugal, s/f, s/p).

En este sentido, la entrevista realizada a las estudiantes de Trabajo Social, podría dilucidar, que los niños realmente han aprendido a convivir en la diversidad, una convivencia que no es circunstancial, sino que surge de los múltiples mecanismos que se vienen construyendo y empleando para lograr que la diversidad (en todas sus acepciones) con que se vivencia el espacio escolar, no sea considerada como un factor de extrañeza. La convivencia no se ve de este modo, afectada por el ingreso de niños inmigrantes, es decir que “el lugar donde nació no determina tanto de la persona como la convivencia (...)” (Comunicación personal con el Licenciado en Antropología, 10 de setiembre de 2019, Anexo V).

Sin embargo, considero una vez más, que esta convivencia entre niños nativos e inmigrantes, se da de forma armónica, gracias al lugar que la praxis transformadora ha ocupado en el nuevo formato escolar impulsado por la Dirección actual de la Escuela, quien expresaba lo siguiente:

(...) cuando vas al encuentro con otro no se transforma el otro o vos, se transforma la realidad que viven los dos, entonces sí, pero eso debería pasar en esta escuela y en otras, porque cuando se encuentran dos seres generan algo nuevo, y así como hay costumbres de los que vienen que se van perdiendo nosotros también vamos cambiando algunas costumbres y adquiriendo otras costumbres, vamos cambiando todos (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

Praxis intercultural, que entre los niños, encuentra al intercambio lingüístico, como el principal aliado a la hora de emprender procesos de interacción. Así, los niños -sobre todo

los nativos- disfrutaban del intercambio lingüístico con sus compañeros en una diversidad de idiomas, que denotan claro, la presencia de una determinada cultura detrás. En cuanto a esto, las familias nativas entrevistadas N° 1 y 2 respectivamente, estuvieron de acuerdo en sostener lo siguiente:

Mira, yo mi hijo, cada vez que viene un niño de otro país, siempre está “mamá, tenemos un compañero de otro país”, el año pasado tuvieron una compañera inglesa y le gustaba porque hablaba en inglés con ella (...)”, “Ella cumplió años el martes pasado y le cantaron feliz cumpleaños en venezolano, se lo cantaron en cubano”, “Bueno en venezolano, se lo cantaron en portugués y en inglés (Comunicación personal con familias nativas N° 1 y 2, 26 y 30 de setiembre de 2019, Anexo V).

De ahí que la Directora, proclamaba que uno de los rasgos característicos y distintivos de la escuela que hacen a su identidad colectiva, refiera a:

(...) el perfil de docentes, el compromiso con el trabajo es una de las características de esta escuela, más allá de la población que uno atiende, la cabeza con la que las maestras las atienden o trabajan con ellos, tienen en cuenta mucho las diferencias, las particularidades de cada uno, no las diferencias solo porque tienen nacionalidades diferentes sino porque son personas distintas y atiende mucho a eso la particularidad, y buscamos estrategias entre todos para abordar los diferentes problemas (...) (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

La misma referente anteriormente mencionada, destacaba que uno de los fundamentos por los cuales la convivencia ha sido tal, es el hecho de que se generan procesos constantes de comprensión e identificación intergrupales entre los niños dado que

(...) a pesar de ser de diferentes lugares del mundo tiene las mismas dolencias, viven en un cuarto hacinados, tienen un baño solo, a las 6 de la tarde no pueden salir porque la pensión no los deja salir ni estar en los corredores, (...) están como más unidos que desunidos las problemáticas (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

Dado todo esto, podría concluirse entonces, que los límites fronterizos en la Escuela Portugal han comenzado a desaparecer como el ocaso del sol al atardecer. Las inscripciones e identificaciones culturales del lugar de origen de cada uno de los sujetos que conviven en este ámbito, continúan inalteradas, pero eso, es justamente, lo que ha posibilitado que se desarrollen procesos interculturales que contribuyen a la formación integral de los niños, en donde como diría Kuzma (2009) no es la “mismidad” lo que interesa sino la “otredad”. La identidad escolar se va construyendo así, de manera paulatina, a medida que avanza el deseo por conocer algo distinto a lo ya conocido.

3.2: Rezago educativo: un análisis de resultados

Dada la situación de desigualdad en la que se encuentran los niños inmigrantes, al llegar a un país que no es el de su origen, y los diversos procesos de cambios que deben enfrentar de forma efímera, a lo que suman, los tiempos en los que permanecen sin escolarización; se consideró necesario, estudiar y analizar cómo estos diversos tipos de desigualdad impactan en el rendimiento escolar del educando. Todo esto, fue entonces, estudiado a través de la variable: rezago educativo. Este fenómeno que desde hace varias décadas, se posiciona como uno de los más persistentes en nuestro país, se produce cuando la edad del educando no coincide con la edad teórica de referencia para el nivel educativo que cursa (Rey y Cuello, 2014).

Si bien varios autores a lo largo de la historia han estado estudiando el fenómeno de rezago educativo, todos coinciden en afirmar que “(...) hacen referencia a una situación de desigualdad educativa” (Ramos, 2018, p.360) y añade que se trata de una situación de “(...) atraso en educación” (p.362). En simetría, los autores mexicanos Yurén et.al. (2005) añaden que “(...) resulta de considerar el atraso en relación con las habilidades y comportamientos que debiera tener una persona para enfrentar los problemas de su entorno” (p.3).

Ramos, la autora en cuestión, encuentra varios factores que contribuyen en la generación de rezagos educativos, sin embargo, elige destacar el factor socio-económico. Sostiene de esta forma, que la “(...) posición social, influye mucho en el incremento al rezago, puesto que a menor cantidad de recursos menos son las posibilidades de acceder a una educación de calidad o incluso simplemente el poder acceder a una educación (...)” (2018, p. 365). Esto, nos hace pensar y reflexionar en torno a qué parámetros sociales, culturales y económicos, se está midiendo el rezago, es decir, respecto a qué y quiénes se da esa situación de “atraso escolar”.

De esta forma, si se quiere alcanzar un análisis integral sobre los resultados académicos de los alumnos inmigrantes, se vuelve imprescindible la toma en consideración de sus experiencias educativas previas, es decir del grado de capital cultural acumulado con el que cuentan. No debe subestimarse en los niños, el hecho de hayan tenido que atravesar -al menos- por dos experiencias educativas en su corta vida, ya que esto, los enfrenta ante el enorme desafío de “(...) encarar dos ambientes escolares y dos maneras de estar situado en el tejido de relaciones sociales” (Franco, 2014, p.3). La misma autora, entiende que:

Las familias inmigrantes que retornan a sus comunidades con requerimientos específicos, debido a las experiencias y condiciones que han vivido en el desplazamiento, demandan servicios sociales, como el educativo, para sus hijos. Sin embargo, su exigencia no es sólo de acceso a la escuela; ellos/as requieren una institución educativa donde sus hijos aprendan dos idiomas, donde les sean respetadas sus formas de aprender y se potencien sus conocimientos en más de un contexto (Franco, 2014, p.5).

A pesar de todo lo mencionado anteriormente, de las entrevistas mantenidas tanto con el personal docente como con la Directora, surge una opinión -en parte- contrapuesta a lo que se fundamentó teóricamente en las líneas precedentes. El trabajo empírico, demostró entonces, que la variable “lugar de nacimiento” no es un factor de peso a la hora de evaluar el éxito y/o rendimiento educativo en la Escuela Portugal. De este modo, según lo recabado el índice de repetición, se acentúa en los primeros grados, pero no discrimina entre inmigrantes y nativos. Dietz (2012) nos brinda al respecto, una excelente afirmación, él dirá que “(...) la equiparación de “migración” y “diversidad cultural en el aula” con problemas escolares es errónea” (p.76).

Algunos de los argumentos que se manejaron, hacían referencia al hecho de que no existan grandes barreras lingüísticas que impidan el intercambio, al contrario, se hizo énfasis en la importancia del lenguaje verbal, pero sobre todo no verbal para la consecución del entendimiento y comunicación. Al respecto, una de las entrevistadas defendía lo siguiente:

(...) estamos en un proyecto de plurilingüismo y tratamos de rescatar que la comunicación va más allá del lenguaje escrito u oral, hay comunicaciones que tienen que ver con el abrazo, con la mirada que tiene que ver con el sentir, con el dejarse sentir y dejar que lo perciban (...) (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V)

Por otro lado, dos de las tres maestras entrevistadas estuvieron de acuerdo, en sostener que una vez que aquellos niños inmigrantes que no provienen de zonas de habla hispana, logran superar las distancias lingüísticas, -que dicho sea de paso lo hacen muy rápido-, la comunicación y el relacionamiento comienza a desarrollarse naturalmente.

Otra de las estrategias, que desde la Escuela se impulsan para evitar que existan diferencias en cuanto a los resultados académicos entre nativos e inmigrantes, refiere a la inclusión -generalmente de forma temporal- de los alumnos en grados escolares distintos a los que por su edad deberían de pertenecer. Como ya se sabe, la Escuela Valeriana estratifica a los educandos en determinados grados escolares de acuerdo a la edad, de ahí el surgimiento del término “extra-edad escolar”. La posibilidad que la Escuela brinda, de poder estar por un determinado periodo en otro grado escolar, le permite al sujeto poder acompañar y en ciertas situaciones, mitigar el tiempo que estuvieron sin escolarización.

Otro de los argumentos, refiere a la diversidad de experiencias y particularidades que se encuentran en la escuela, más allá del alto porcentaje de inmigrantes. Esto es, niños que son atendidos por profesionales de la salud mental, otros que presentan dificultades en cuanto al aprendizaje escolar, otros que también son migrantes pero en este caso, internos y por último otros que a pesar de haber nacido en Uruguay, también se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-económica y habitacional. La sinergia que se genera entre esta diversidad de experiencias, hace que los escolares se sientan identificados, determinando de manera directa la forma en la que se desarrolla la convivencia.

En este sentido, una de las entrevistadas afirmaba lo siguiente:

Lo que pasa es que la otra población que tenemos que son uruguayos de la zona viven en pensión, en casas que son ocupadas, para nosotros esa situación de trauma desde ese lugar la abordamos con todos los gurises (...), no es que vienen los migrantes con un montón de situaciones a resolver y los demás tienen todo solucionado (Comunicación personal con la Directora de la Escuela Portugal, 11 de setiembre de 2019, Anexo V).

Esto último, nos hace pensar en varias cuestiones, la primera de ellas, respecto a la tendencia histórica, que posiciona al primer grado escolar, como el año en el que repiten un mayor número de escolares, lo cual a su vez, pone en cuestión la escolarización previa con la cual cuentan estos infantes de apenas seis o siete años. La segunda y última cuestión, se encuentra sumamente relacionada a la primera, podría decirse que es causa y consecuencia a la vez, y refiere a la precarización creciente de la infancia, y a su incidencia -casi- directa en el desarrollo escolar.

Conclusiones y reflexiones finales

A pesar de que tanto el tema en general como el problema de estudio tienen vigencia social y académica, la academia uruguaya y las ciencias sociales en particular no han brindado demasiados aportes al respecto. De hecho, llama la atención la inexistencia de investigaciones que presenten y/o hagan alusión al presente objeto de estudio. A pesar de ello, y reconociendo los desafíos que esto implica, es que se escogió esta temática, por considerarla sumamente candente y relevante para poder darle apertura y visibilidad a un fenómeno que abre puertas a nuevas y diversas formas de desarrollo social y cultural del país. Asimismo, plantea el desafío de pensar desde el Trabajo Social, nuevos modelos de intervención con vigencia social y que por sobre todo, sean tan cambiantes y dinámicos como los son los fenómenos sociales hoy.

No pretendo llegar a un final, ni escribir conclusiones acabadas respecto a la temática, simplemente es el cierre de este proceso investigativo, que se constituyó en una primera aproximación al análisis de la forma en que se produce la inserción de los niños inmigrantes en la Escuela Pública uruguaya. Con el devenir del presente trabajo, se intentaron esbozar respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la investigación, con la paradoja de que si bien algunas se intentaron dilucidar, para otras tantas quedó abierto el enigma, planteando un enorme desafío por delante para futuras investigaciones.

Lo primero que me gustaría destacar, es el hecho de que lo que aquí en adelante se concluya, es sumamente contextual y relacional a la Escuela N° 65 “Portugal”, por lo que los resultados no pueden ser generalizables. Pero si pueden servir como experiencias replicables, que permitan convertir los desafíos que nos plantean la profundización de la desigualdad y la precarización creciente de nuestras vidas, en oportunidades para emprender acciones reaccionarias en pos del cambio social, que visualicen a los niños como agentes activos de una nueva ciudadanía.

La praxis intercultural e inclusiva, prima por hegemonía en la Escuela Portugal, desde que el cambio en la subjetividad y en la forma de abordar la inserción de la niñez migratoria, fue calando hondo en la concepción institucional y pedagógica de la dirección; de aquí, la importancia de transformarse, para poder transformar con otros la realidad. Una de las cuestiones que más llamó la atención durante el proceso de investigación, fue el hecho de que la proximidad geográfica, es decir el residir en el barrio Ciudad Vieja, no fuese una

variable determinante a la hora de evaluar la matrícula escolar. La conocida política aperturista y garantista que mantiene esta Escuela en cuestión, ha hecho que tanto familias inmigrantes como uruguayas elijan la “Portugal” como lugar privilegiado y de confianza para la educación y socialización de los niños.

Este cambio en la forma de entender y concebir a los procesos migratorios, implicó una reversión en la currícula escolar, que se tradujo en la invención de Proyectos sobre Identidad, en la sensibilización y capacitación del personal docente y en la inclusión de otros actores institucionales calificados para abordar en conjunto las nuevas temáticas de este nuevo instituido escolar. Estos cambios, produjeron entonces, un cambio cualitativo en la identidad de la Escuela Portugal, y por ende de los grupos escolares que allí participan. Grupos escolares que ahora son formados con y en sentido intercultural, es decir, con la capacidad de reconocer las diversidades culturales, ideológicas, étnicas, lingüísticas, físicas y cognitivas, y en definitiva de valorar las diversas formas de vivir y habitar en el mundo como válidas.

Otras de las conclusiones que decanta de este proceso, es el hecho de que Ciudad Vieja, se constituye en un barrio “de paso” para muchos de los migrantes. Dado el dinamismo y la centralidad con la que cuenta el barrio, se considera un potente canal de integración para los inmigrantes que se encuentran recién llegados al país, pero, una vez que estos consiguen mejorar su situación -sobre todo habitacional- deciden desplazarse hacia otros barrios de la ciudad.

El camino recorrido hasta aquí, permite llegar a la conclusión de que en este caso de estudio, el fenómeno del rezago educativo, no adquiere particularidades entre los niños inmigrantes. Al contrario de lo que podría pensarse, la niñez migrante, a pesar de atravesar fuertes procesos de cambios en cuanto a su cotidianidad, y en definitiva un antes y un después en su trayectoria vital, no presenta dificultades de aprendizaje, más allá de algunos desfasajes iniciales respecto al lenguaje. Que a su vez, tampoco se convierten en un impedimento al desarrollo cognitivo, pues como ya se mencionó, la escuela mantiene un programa multilingüe, en el cual no existen idiomas ni formas de comunicación hegemónicas.

En este recorrido investigativo, si bien la tendencia aperturista de la Escuela Portugal, permitió un acercamiento para con el objeto de estudio, también se hicieron presentes una

serie de limitaciones y restricciones. Entre las que se encuentran: la dificultad para entrevistar a un caudal importante de familias inmigrantes y la consecuente imposibilidad de conocer su contexto migratorio, el proceso de adaptación y las expectativas de futuro. La falta de datos cuali y cuantitativos desagregados por grupos etarios, que involucre a la infancia inmigrante fue otra de las restricciones encontradas en el camino investigativo. Otra de las limitantes refiere a la dificultad de profundizar y explorar en temas que pudieron ser apenas abordados como: los motivos por los cuales llegaron a nuestro país y bajo qué condiciones, así como la experiencia de escolarización previa de los niños.

Claro está, que a pesar de no contar con datos estadísticos publicados sobre la cantidad de niños inmigrantes que viven en el Uruguay hoy, su aumento ha venido creciendo constantemente. Ejemplo de ello, es la matrícula cada vez más significativa que la Escuela Portugal tiene de alumnos inmigrantes, en donde para el año 2018 constituían un 18 por ciento y para el año siguiente pasaron a constituir un 21 por ciento del total de alumnos matriculados de 1° a 6° año.

Dado que las prácticas educativas son entendidas como parte constituyente de un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido, se puede afirmar que si lo que pretendemos es transformarlas y modernizarlas dando cuenta de los avances sociales, científicos y culturales de la sociedad, primero es necesario emprender una verdadera transformación cultural, que interpele más allá de los horizontes del sistema educativo formal. Con esto, quiero decir, que no debería atribuirse toda la responsabilidad por el cambio social al papel socializador que desempeña la escuela, sino que se trata de reconocer sus límites para poder transformarlos y al mismo tiempo, su enorme potencial democrático para la construcción de la justicia social.

Así, en el marco de una desigual América Latina, y a treinta años de la aprobación de la Convención de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Uruguay, es que se considera necesario comenzar a rever, la forma en la que estamos tratando y entendiendo a los problemas que atañen a niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Sector de la población, sobre el cual, recae todo el peso de la desigualdad, la exclusión y precarización que genera el sistema capitalista de producción y reproducción de la vida social, y que obliga a miles de personas a movilizarse desde su lugar de origen, en busca de mejores oportunidades de desarrollo. Estamos entonces, ante un desafío ético y político, de poder revertir el abandono de la infancia y la adolescencia, y por ende, la negación de sus derechos fundamentales.

En el sendero de este desafío, uno de los primeros pasos que debemos dar, es un cambio en cuanto al paradigma adultocentrista, desde el cual concebimos a la infancia hoy. Los niños y las niñas, no deben ser considerados desde una óptica futurista, como preparación para un futuro mejor, tampoco deben ser concebidos como sujetos pasivos. Al contrario, podríamos decir que son meros maestros de obra, que aportan día a día a la construcción de la sociedad y cultura en la cual se encuentran socializando. Al hablar de cultura, entiendo también, que nadie pertenece por única vez y para siempre a una cultura específica, más bien, somos sujetos frágiles, dóciles, moldeables, que vamos perteneciendo e identificándonos con distintas culturas dependiendo del lugar que vayamos ocupando en la escala social.

En definitiva, debemos adoptar una perspectiva en la que nadie se sienta extranjero en el mundo, en la que los traumas y vaivenes del hecho migratorio, se solapen al ingresar a un país que reciba a las personas de brazos abiertos. En donde encuentren a un Estado dispuesto a brindarles y a garantizarles sus Derechos Humanos fundamentales, que se anime a atravesar los horizontes teóricos tradicionalmente legitimados bajo la bandera del centralismo y la homogeneización. Dicho esto, y teniendo en cuenta que la migración internacional es un fenómeno que impacta tanto en los países emisores como receptores de población, es que se considera, que la preocupación y el abordaje de las infancias transnacionales debería estar incluido como prioridad en la agenda pública de nuestro país, y ser reconocida como una política de Estado, a partir de la cual, luego sea posible pensar políticas públicas redireccionadas hacia ese sector de la población.

Ahora sí, concluyendo, entiendo que como científicos sociales y como parte constituyente de un proyecto ético-político determinado, debemos asumir la responsabilidad por la garantía de los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes, y en definitiva por la efectivización del alcance del Paradigma de la Protección Integral y la primacía del “interés superior del niño”. Especialmente hacia aquellos que se encuentran en una situación de doble vulnerabilidad, dada la mayor probabilidad de sufrir riesgos y violaciones a sus Derechos por su calidad migratoria.

Referencias bibliográficas.

- Arrona, A. (2012) *Identidad, inmigración y escuela. Identidades de madres y alumnos de Centro y Sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Un estudio de caso.* Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- Batthyány, K. y Cabrera M. (2011) *"Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial"*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968) *"La construcción social de la realidad"*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bhabha, H. (1994) *"El lugar de la cultura"*. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, C. (2000) *"Las migraciones contemporáneas"*. Alianza Editorial. Madrid, España
- Bruner, J. (2006) *"Actos de significado"*. Madrid: Alianza.
- (1999) *"La educación puerta de la cultura"*. Aprendizaje Visor.
- Bustelo, E. (2012) *"Notas sobre infancia y teoría"*. V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina
- Caballero, Z. (2010) *Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: interpretación y escritura en la frontera escolar.* En Comp. Contreras, J. y Pérez, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa.* Ediciones Morata. Madrid, España
- Carballo, A. (2001) Prólogo. En: Comp. Otero, R. (2001) *Ciudad Vieja, barrio del alma.* Ediciones "El Hacha".
- Carbonell, F (1999) *Desigualdad social, diversidad cultural y educación.* En: Comp. Aja, E. (1999) *La inmigración extranjera en España: los retos educativos.* España
- Carli, S. (Comp.) (1999) *"De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad"*. Santillana. Buenos Aires. Capítulo 1. La infancia como construcción social
- Charlot, B. (2007) *"La relación con el saber. Elementos para una teoría"*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina

- Cyjon, R. (2008) Una matriz identitaria incierta: perspectivas historiográficas de la inmigración en Uruguay. En: Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2018) *Movilidad Humana*. Montevideo, Uruguay.
- David, I. (2006) Entre la necesidad y el rechazo. En: Centro Latinoamericana para las Relaciones con Europa (CELARE) (2006) *Migraciones: experiencias en América Latina y la Unión Europea*. Santiago de Chile, Chile.
- De Jong, E. (2001) La familia en los albores del nuevo milenio. Buenos Aires: Espacio
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. FCE, México.
- Dreher, J. (s/f) *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. Universidad de Konstanz. Alemania
- Eresta, M. y Delpino, M. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves (número 4)*. Observatorio de la infancia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Everett, A. A. (2010) Educar desde y hacia la multiculturalidad. *Revista Quehacer Educativo*. (100)
- Fernández, S. S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29)
- García Canclini, N. (1989) “*Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*”. Editorial Grijalbo. México
- (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. Trans. Revista Transcultural de Música, v.7. Barcelona, España
- García, J., Granados, A. y García-Cano, M. (1999) De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En Comp: García, J y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Editorial Trotta
- Gentili, P. (2011) “*Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*”. Editores Siglo Veintiuno. CLACSO

- Ghosh, B. (2008) *“Derechos Humanos y Migración: el eslabón perdido”*. Migración y Desarrollo.
- Gil Araujo, S. y García, I. (2010) Selección de textos de Abdelmalek Sayad: Elementos para una sociología de la inmigración. *Revista EMPIRIA de Metodología de Ciencias Sociales*, v.19. Madrid
- Ginè, C. (2001) Inclusión y sistema educativo. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)
- Giorgi, V. (2006) *“Construcción de la subjetividad en la exclusión”*. En Encare (comp.) *Drogas y Exclusión Social*. Montevideo, Uruguay.
- Gutiérrez, F. (2018) ¿Qué tan universal es la política educativa? Un análisis de la Educación Media Básica. En XII Congreso Nacional de Trabajo Social (2018) *Transformaciones sociales, protección social y trabajo social*. Montevideo, Uruguay.
- Gravano, A. (2003) *“Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana”*. Espacio Editorial
- Heller, A. (1996) *“Una revisión de la teoría de necesidades”*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Koolhas, M. y Nathan, M. (2013) *“Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay: magnitud y características”*. Informe de resultados de Censo de Población 2011. Instituto Nacional de Estadística (INE)
- Kuzma, C. (2009) *“La construcción de nueva ciudadanía desde procesos identitarios”*. Biblioteca de educación popular. Montevideo, Uruguay.
- Lafforgue, M. (2011) *“Pierre Bourdieu para principiantes”*. Edición Era Naciente. Buenos Aires, Argentina
- Leopold, S. (2013) *“Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y críticas”*. Montevideo, Uruguay

- Machado, G. (2016) Experiencia, aprendizajes y procesos colectivos. Aportes para pensar la dimensión pedagógica en el Trabajo Social. *Revisa Regional de Trabajo Social*, v.30
- Márquez, H. (2013) Editorial. En *Migración y Desarrollo*, vol. 11, núm. 21 (2013) Red Internacional de Migración y Desarrollo. Zacatecas, México
- Molina, M. (2016) La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 46
- Netto, J.P. (1996) Charla sobre: "Producción de Conocimiento en Trabajo Social". Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. 22/8/1996.
- Nicastro, S. (2005) La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En: Frigerio G., y Diker, G. (Comp) (2005) *Educación: ese actor político*. Del estante Editorial
- Norambuena, C. (2006) Las migraciones como componente de la educación. En Centro Latinoamericana para las Relaciones con Europa (CELARE) (2006) *Migraciones: experiencias en América Latina y la Unión Europea*. Santiago de Chile, Chile.
- Novick, S. (2008) "*Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*". Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, V. (2003) Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.33
- Núñez, N. (2013) La escritura de juegos universales ¿se podrá? *Revista Quehacer educativo*
- Oholeguy, L. (2013.). *Las trayectorias de vida de las inmigrantes peruanas que trabajan en el servicio doméstico en Montevideo. ¿Cómo impacta el proceso migratorio en sus identidades como mujeres trabajadoras?* Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Disponible en <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22234>>
- Pardo, M.F. (2008) La inmigración y el devenir de las sociedades multiculturales: perspectivas políticas y teóricas. En Novick, S. (2008) *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires, Argentina

- Pellegrino, A. (2008) Las políticas de migración y desarrollo. En: Comp. Calvo, J.J y Mieres, P. (2008) *Sur, migración y después: propuestas concretas de políticas de población en el Uruguay*. Editorial Rumbos
- Portal, A. M (1991) *“La identidad como objeto de estudio de la antropología”*. Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
- Pulido, L. (2011) *“Resumiendo la hibridez: crítica y futuro de un concepto”*. Cuadernos Intercambio, N°9
- Prieto Toraño, B. (2015) El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 2015, v. 19*
- Disponible en < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410008> >
- Ramos, E. (2018) *“Rezago escolar, perspectiva e influencia del seno familiar. ¿Conducta que se reproduce de padres a hijos?”*. 3er Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Educativa y Precarización en el Siglo XXI.
- Rey, R. y Cuello, L. (2014) *“El impacto de la Política de Becas del MEC en el logro educativo de los jóvenes”*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UdelAR.
- Schlemenson, S. (Comp.) (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, A. (1932) *“La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva”*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Schvarstein, L. (2006) *“Psicología Social de las organizaciones”*. Paidós, Bs.As, Argentina.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *“Experiencia y alteridad en educación”*. Homo Sapiens Ediciones.

- Suárez-Orozco, C. y Suárez Orozco, M. (2003) "*Children of Immigration. University of California*". Traducción propia
- Tapia, L. (2002) "*La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*". Muela del Diablo, Editores. Bolivia
- Tapia, C. (17 de marzo de 2019) Récord de estudiantes extranjeros en el sistema público. *El País*. Montevideo, Uruguay
- Terra, C. (2018) La difícil relación de Trabajo Social con el conocimiento. En XII Congreso Nacional de Trabajo Social (2018) *Transformaciones sociales, protección social y trabajo social*. Montevideo, Uruguay.
- Disponible en <<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/hay-extranjeros-escuelas-centro.html>>
- Valles, M.S. (1999) "*Técnicas Cualitativas de Investigación Social*". Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Ed. Síntesis, S.A. Madrid, España.
- Villarreal, N. (2008) Con las otras y los otros somos la Aldea Global. En: Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2018) *Movilidad Humana*. Montevideo, Uruguay.
- Yurén, T., et.al. (2005) "*Mundo de la Vida Versus Habitus Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes*". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13. Arizona, Estados Unidos.
- Zibecchi, R. (2001) Ciudad Vieja, Ciudad del futuro. En: Comp. Otero, R. (2001) *Ciudad Vieja, barrio del alma*. Ediciones "El Hacha".

Fuentes Documentales

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo Directivo Central (CODICEN) (1998) Acta N° 90, Resolución N° 21

----- (2013): Programa de Educación Inicial y Primaria: año 2008

----- (2015): Relevamiento de características socioculturales de las Escuelas Públicas del CEIP. Anticipación de resultados

----- (2018): Informe para la Escuela N° 65 Portugal

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014) Opinión consultiva OC- 21/14 “Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional”.

Escuela N° 65 “Portugal” (s/f): Proyecto Fronteras. Uruguay, Montevideo

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016) Desarraigados: una crisis creciente para los niños refugiados y migrantes.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018) Niños migrantes. Uruguay

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2016) Derechos Humanos de la niñez migrante. Buenos Aires, Argentina.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011) Censo de población

Ley N° 18250 “Migración”. Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 06 de enero de 2008

Ley N° 18437 “General de Educación”. Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2017): Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Montevideo, Uruguay

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
(2002) Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Cumbre Mundial sobre
el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo.

Organización Internacional sobre la migración (OIM) (2010) Diálogo internacional sobre la
migración. Taller relativo a migración y transnacionalismo: oportunidades y desafíos.

Secretaria de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2018)
Movilidad Humana. Montevideo, Uruguay.

Sitios Web consultados

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. ACNUR

<<https://www.acnur.org>>

Administración Nacional de Educación Pública. ANEP

<<https://www.anep.edu.uy>>

Dirección Nacional de Identificación Civil. Ministerio del Interior

<<https://dnic.minterior.gub.uy>>

División de Investigación, Evaluación y Estadística. ANEP

<<http://www.anep.edu.uy/codicen/dspe/division-investigacion>>

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos. IPPDH

<<http://www.ippdh.mercosur.int>>

Junta Nacional de Migración. Uruguay

<<http://www.jnm.gub.uy>>

Mercado Común del Sur (MERCOSUR)

<<https://www.mercosur.int>>

Mercado Común del Sur (MERCOSUR) Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos (RAADH)

<<http://www.raadh.mercosur.int>>

Monitor Educativo del CEIP

<<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>>

Museo de las Migraciones (MUMI)

<<http://mumi.montevideo.gub.uy>>

Organización Internacional para las Migraciones:

<<https://www.iom.int>>

Observatorio de la Educación. Portal de Estadísticas Educativas. ANEP:

<<https://observatorio.anep.edu.uy>>

Anexos