



## **UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

Tesis para optar al título de  
Magíster en Psicología y Educación

Opción Trabajo con Niños y Adolescentes

# **Inclusión educativa de niñas y niños refugiados. Una aproximación a la experiencia de los actores**

Mauricio David Fuentes Simonini  
C.I. 5.826.318-7

*Directora de Tesis*  
*Dra. Karina Boggio Paredes*

**Montevideo, 2022**

## Resumen

Durante los últimos años Uruguay ha sido un destino visible para una gran cantidad de personas de diferentes nacionalidades. Algunas de ellas abandonaron su lugar de origen por situaciones de fuerza mayor (principalmente, el riesgo de vida por conflictos bélicos o la persecución por motivos religiosos, étnicos, sexuales o políticos). En lo que respecta a la movilidad humana, la normativa de Uruguay habilita el acceso inmediato de las personas migrantes y refugiadas al conjunto de derechos que son inherentes a todos los habitantes del país, incluyendo el acceso al sistema educativo. Sin embargo, a pesar de que están garantizados en el plano normativo, los procesos de inclusión educativa se desarrollan en un marco complejo de interacciones, prácticas y políticas que impacta de diversas maneras en la experiencias de las niñas y los niños, sus familias, sus maestras y directoras, entre otras personas implicadas en ellos. La presente tesis profundiza en la experiencia de las y los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, Uruguay. El recorrido realizado para ello implicó una aproximación de tipo etnográfico; el trabajo de campo se realizó en instituciones educativas que recibían a niñas y niños pertenecientes a esta población. Los resultados abordan un conjunto de dimensiones asociadas; entre otras, la inclusión educativa, los significados que la institución educativa otorga a la llegada de estas niñas y niños, los vínculos interpersonales, el papel de las maestras y el currículum. Finalmente, se presentan algunas reflexiones en torno a la presencia de esta población en las instituciones educativas, las políticas públicas en su conjunto y las políticas educativas en particular, y las posibilidades de profundizar en la investigación sobre la temática.

## **Abstract**

In recent years, Uruguay has been a visible destination for a large number of people of different nationalities. Some of them left their place of origin as a result of situations of force majeure (mainly, the risk of life caused by armed conflicts; or persecution for religious, ethnic, sexual, or political reasons). The laws of Uruguay, with regard to human mobility, enable the immediate access of migrants and refugees to the set of rights that are inherent to all the inhabitants of the Republic, including access to the educational system. However, despite being guaranteed at the normative level, the processes of educational inclusion are developed in a complex framework of interactions, practices, and policies that impact in various ways on the experiences of girls and boys, their families, their teachers, and principals, among other people involved in them. This thesis delves into the experience of the actors involved in the processes of educational inclusion of extra-regional refugee children in public schools in the city of Montevideo, Uruguay. The way carried out for this involved an ethnographic approach, carrying out fieldwork in educational institutions that received girls and boys belonging to this population. The results address a set of dimensions associated, among others, with educational inclusion, the meanings that the educational institution gives to the arrival of these children, interpersonal ties, the role of teachers, and the curriculum. Finally, some reflections are presented on the presence of this population in educational institutions, public policies as a whole and educational policies in particular, and the possibilities of deepening research on the subject.

## **Agradecimientos**

Al momento de terminar esta tesis de maestría surge en mí, de manera casi espontánea, la necesidad de agradecer por el camino que me trajo a este punto.

En primer lugar quiero agradecer a mi papá y a mi mamá, Pedro y Ángela. Ya no me acompañan físicamente, pero fueron quienes me enseñaron el gusto por el estudio y la lectura. Me enseñaron a crecer con libertad y en fidelidad a mis convicciones. También quiero agradecer a mis hermanos, Mariana y Juancho. Fue con ellos con quienes tomé alas y aprendí a “pensar la educación”. Son, para mí, una referencia ineludible.

Quiero agradecer también a aquellas amistades de mi infancia, mi adolescencia y mi juventud: Nico, Leandro, Debi, Sole, Leo, Daniel, Marcos y tantos otros nombres que no podría agotar en una página. Más allá del tiempo o de la distancia, cada uno de ustedes aportó a este recorrido de maneras insospechadas.

Quiero agradecer a quienes acompañaron mis primeros pasos académicos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a compañeras y compañeros como Marisa, Gabriela, Yuri, Matías o Carla, y a profesoras y profesores como Myriam Feldfeber, Nicolás Arata, Adriana Puiggrós, Carina Kaplan, Laura Fernández o Clara Bravín. Cada clase vivida y cada materia recorrida me sirvió para abrir horizontes.

Agradezco también a los lugares que me dieron la oportunidad de desarrollarme humana y profesionalmente durante mi vida laboral: al Profesorado Alfredo Palacios, al Instituto Marista, al Centro Nueva Tierra, a la Fundación Talita Kum y a la Asociación Civil Obsur. Cada uno de estos lugares fue una oportunidad de ensayos y despliegue, y estoy seguro de que esas experiencias también contribuyeron a que esta tesis hoy tenga forma.

Otro agradecimiento necesario y fundamental está destinado a aquellas compañeras y compañeros con quienes compartimos el trabajo y la militancia en la promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. En particular le agradezco a Nacho, a Álvaro, a Cecilia, a Tamara, a Alfredo, a Lucía, a Analía y a Cristina.

Agradezco a la Intendencia de Montevideo por facilitarme los tiempos y mecanismos para concretar esta tesis. De manera especial quiero agradecer a Mercedes por la confianza para conmigo y por su apuesta cotidiana a un modo de ser y trabajar. También agradezco a todo el equipo con el que compartimos el día a día por el cuidado mutuo y el compromiso con lo que hacemos. Esta tesis es, principalmente, un esfuerzo por entender la realidad desde la

perspectiva de las personas más vulnerables, en un intento de hacer de este mundo un lugar mejor.

Por otro lado quiero agradecer a la Facultad de Psicología, a mis compañeras y compañeros de la cohorte y a todas las profesoras y profesores de la Maestría en Psicología y Educación. Transitar este camino en este tiempo de mi vida fue un gran aprendizaje en muchas dimensiones, e intenté sacar el mayor provecho de cada momento.

Agradezco a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por la beca de maestría de la que fui beneficiario. Esta beca es una herramienta fundamental para la actividad académica en Uruguay: ojalá pueda fortalecerse y apoyar a otras tantas personas que puedan requerir de estos instrumentos.

A su vez, el hecho de haber retomado la actividad académica luego de varios años de transitar otros rumbos es fruto de haber encontrado referencias cercanas que me hicieron “reencantarme” con la posibilidad de investigar desde el campo de las ciencias sociales. Agradezco profundamente a Cecilia, Nilia, Mónica, Mabela y Gabriel por ello.

A Karina Boggio, tutora de esta tesis, va un profundo agradecimiento por la confianza, la apertura, la sensibilidad humana y las orientaciones precisas y a tiempo, y por compartir su conocimiento con generosa humildad para ayudarme a pensar lo que no estaba pensando.

La lista seguiría y sería muy extensa por los nombres y los motivos. Pero aunque sea de manera breve, no quisiera olvidarme de agradecer a mi sobrino Agustín y a mi cuñado Alejandro; a Marcelo, Andrés y Fernando; a Lorena y Mathías; a Carolina y Rodrigo; a Cecilia, Pilar y Rosa; a Horacio, Ruben, Raúl y Gonzalo; a Toni, Fernando, Alejandra, Nelson, Paul y Pablo.

Casi llegando al final quisiera agradecer a las personas que han sido verdaderas protagonistas de la tesis: niñas y niños refugiados extrarregionales, sus familias, maestras, profesoras y directoras de las escuelas. Agradezco por la confianza de haberme dejado estar en el día a día, y compartir las preguntas, las incertidumbres, las angustias y las alegrías. Cada día del trabajo de campo fue novedoso y emocionante. Cada intercambio me resultó revelador. Cada espacio de encuentro ameritaba ser repetido.

Agradezco a María Laura y Pascuale, Diego y Daniel: la familia que me “adoptó” aquí en Uruguay. La experiencia migratoria encierra, como se percibe en algunas de las próximas páginas, un sinfín de complejidades que ustedes me han ayudado a sortear, aun sin saberlo.

Y finalmente, quiero agradecer a Nati, Emi y Guada. Gracias porque se alegran conmigo y porque acompañan en cada intento que emprendo. Gracias porque resignaron con generosidad varias noches del 2019 y vivieron cerca mío varios Zoom del 2020 y del 2021. Gracias porque la vida con ustedes es un aprendizaje constante; porque vivir rodeados de libros, lejos de ser un problema, es motivo de risa y conversación. Porque en cada plaza hay un estadio de fútbol, en cada canción un mensaje nuevo por descubrir, y en cada mate una anécdota para seguir caminando juntos.

## Tabla de contenido

1. Introducción .....	1
2. Fundamentación y antecedentes .....	8
3. Problema de investigación .....	14
4. Objetivos.....	16
4.1. Objetivo general .....	16
4.2. Objetivos específicos .....	16
5. Marco teórico .....	17
5.1. La teoría como ‘caja de herramientas’ .....	17
5.2. Una mirada desde la complejidad .....	18
5.3. Una mirada desde el sur .....	20
5.4. Aproximarse desde la experiencia de los actores.....	21
5.5. La categoría de refugiados y su problematización.....	23
5.6. Niñas y niños refugiados extrarregionales.....	27
5.7. La inclusión educativa.....	30
5.8. Raza, etnia, nación .....	35
6. Método y procedimiento de investigación.....	39
6.1. Definiciones metodológicas.....	39
6.2. Consideraciones éticas .....	44
6.3. Reflexividad y comunicación ‘no violenta’.....	46
6.4. El ‘empecinamiento’ como herramienta de investigación .....	49
7. Resultados.....	53
7.1. ¿Cómo mirar la inclusión?.....	54

7.1.a. La escuela como frontera (aquí también) .....	54
7.1.b. Del enfoque de las barreras a los pretilos de la experiencia .....	56
7.1.c. Una experiencia 'fundante' .....	60
7.2. She is my angel.....	61
7.2.a. Las figuras de referencia y su trabajo extraescolar.....	62
7.2.b. Tensiones de lo cotidiano y la subjetividad heroica .....	64
7.2.c. ¿Educación cosmética?.....	66
7.2.d. Un sufrimiento en los hombros .....	69
7.3. La alegría de ser abanderado .....	72
7.3.a. Jerarquía de migrantes.....	74
7.3.b. El aterrizaje plebeyo.....	79
7.4. ¿Cómo se dice? .....	81
7.4.a. Los desafíos de aprender en español.....	82
7.4.b. Entre la mutua dependencia y la mutua autonomía .....	86
7.4.c. Deambular como estrategia de aprendizaje.....	88
7.5. ¿Qué está comiendo mi hermano? .....	91
7.5.a. El sueño de la feria.....	93
7.5.b. Los límites materiales de la laicidad .....	97
7.5.c. No quiero tener novio .....	101
8. Algunas pistas para dar nuevos pasos.....	107
8.1. Conversar la escuela. Reflexiones sobre las instituciones educativas.....	108
8.2. Reflexiones sobre la política pública .....	111
8.3. Reflexiones sobre la investigación en la temática .....	114
9. Mirar lo mirado.....	117
Referencias bibliográficas.....	119



## 1. Introducción

*Las culturas en ese multiplicado contacto originan ese vuelco que nos cambia las imagerías,  
y nos permiten caer en la cuenta de que no abdicamos de nuestras identidades cuando  
nos abrimos al Otro,  
cuando ejercitamos nuestro ser como participante de un rizoma resplandeciente, frágil y amenazado,  
pero vivaz y obstinado, que no es una reunión totalitaria en que todo se confunde dentro de todo,  
sino un sistema no sistemático de relación en donde intuimos lo imprevisible del mundo.*

Edouard Glissant

Las palabras del poeta antillano Glissant resuenan de un modo muy particular cada vez que vuelvo a leerlas: no abdicamos de nuestras identidades cuando nos abrimos al Otro (y Otro con mayúsculas).

El presente trabajo de tesis es, en buena medida, una experiencia de abrirse al Otro. Un Otro que, luego de haber finalizado este trabajo, debiera escribirlo aún con mayores énfasis. Un Otro que, sin embargo, puede terminar siendo otro (con minúsculas).

Esta tesis busca profundizar en la experiencia de los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Las bases preliminares de esta tesis empezaron a tomar forma en el año 2019, cuando presenté mi postulación para ingresar a la Maestría en Psicología de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Pero, sin haberme dado cuenta, esta tesis había empezado a intuirse algunos años antes.

Desde mi llegada a Uruguay, en el año 2009, mi campo de trabajo y estudio se fue vinculando gradualmente al ámbito de la promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. En ese marco y durante mucho tiempo, intervine, trabajé y reflexioné en áreas atravesadas por la pobreza, la violencia, el desamparo.

En el año 2014 de manera inesperada recibí, junto con un equipo de trabajo, la invitación a participar del Programa de Acogida al Primer Contingente del Programa de Reasentamiento de Refugiados Sirios en Uruguay: un grupo de cinco familias que se encontraban en un campo de refugiados en el Líbano y que, en el marco de un programa diseñado por el gobierno del entonces presidente José Mujica, llegaron a nuestro país.

El equipo que acompañaba el programa era muy amplio e implicaba la interacción de varios grupos específicos: un área socioeducativa (que integrábamos nosotros, junto con un equipo de profesoras y profesores dedicados a la enseñanza del idioma y otro que abordaba una inmersión de carácter más sociocultural), un área psicosocial (con psicólogas y psicólogos, referentes de trabajo social, educadoras y educadores), y un área de logística.

Tres veces por semana nos dirigíamos al lugar donde se alojaba este contingente de más de cuarenta personas para desarrollar actividades lúdicas, recreativas y deportivas con niñas, niños y adolescentes, como parte del área socioeducativa prevista en el plan de trabajo. Un día, más precisamente el martes 14 de octubre, llegamos al predio como hacíamos habitualmente. Me dirigí hacia un pasillo en el que se encontraba un grupo de jóvenes, mezclado con algunos adultos. Apenas comenzaba a saludar, vi pasar a H (niño de 12 años), llorando desconsoladamente rumbo a su habitación. No pude frenarlo... tampoco ir detrás de él. Si hubiera podido frenarlo, de poco hubiera servido... con menos de un mes en Uruguay, él no hablaba prácticamente nada de español..., yo solamente sabía dos o tres palabras de árabe (las fundamentales para sostener un mínimo de comunicación). Minutos después, cuando ya nos dirigíamos a comenzar la actividad, crucé la mirada con A (adolescente mujer de 17 años). También ella lloraba. Tampoco supe qué hacer.

La satisfacción del trabajo que hacíamos cotidianamente, no exento de desgaste y conflictos, se empezó a topar cada vez más con estas situaciones de desconcierto. Me resultaba inevitable pensar en que esas familias habían salido de una guerra, habían cruzado medio mundo, y al llegar a Uruguay se encontraban con un puñado de personas, con muy buena voluntad, pero que no necesariamente teníamos las herramientas, la preparación o la claridad respecto de qué pasos dar para acompañarlas del mejor modo posible.

Sin haberme dado cuenta, el martes 14 de octubre del año 2014 surgieron las primeras intuiciones de este trabajo que luego fue tomando forma.

El proceso transcurrido desde ese entonces hasta ahora me llevó a diseñar una postulación, entrevistarme con distintas personas referentes en la temática, encontrarme con compañeras y compañeros, cada una y cada uno de ellos con sus propios intereses y búsquedas, docentes con los que, además de cursar los diferentes seminarios, pude desarrollar miradas nuevas. Cada uno de estos pequeños hitos del camino fue significativo, y de cada paso dado coseché aprendizajes que, de una u otra forma, hoy se condensan.

Presenté el proyecto de tesis a comienzos del año pasado cuando la pandemia aún nos mantenía en alerta y cuando la posibilidad de realizar el trabajo de campo era todavía una incertidumbre. De la devolución de ese proyecto obtuve orientaciones concretas y la confirmación de la validez de las intuiciones iniciales.

A partir de allí, y luego de obtener la aprobación del Comité de Ética para realizar el trabajo de campo, comencé a recorrer las instituciones, a dialogar con maestras, familias, directoras. De todo esto ya hablaré en el transcurso de las páginas de este documento; pero simplemente quisiera anticipar que la etapa del trabajo de campo significó un gran aprendizaje, tanto humano como académico.

Y luego llegó la etapa de que ese recorrido pudiera plasmarse en una tesis, y quisiera decir algunas palabras al respecto. Becker (2016), sostiene que “cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es probable que no sepa cuáles fueron” (p. 35).

El primer ejercicio que intenté realizar, después de haber armado el índice y de escribir los primeros esbozos de algunos capítulos, fue el de explicitar, al menos de manera precaria, cuáles eran esas decisiones intuitivas que habían guiado mi escritura. Como resultado de esta indagación, encontré tres aspectos que me parece valioso señalar en la introducción: el uso del impersonal, una mirada optimista de la realidad, y la opción por la ‘laguna’ antes que el ‘pozo’.

Con relación al uso del impersonal, bastará con decir que mis primeros borradores de capítulo fueron escritos de esta manera. Y al momento de preguntarme la razón por la que había decidido no utilizar la primera persona, automáticamente me vi zambullido en la rigurosidad o no rigurosidad de los estilos académicos. Empecé a leer tesis de diferentes investigadoras e investigadores de la Udelar para ver cómo habían escrito sus trabajos y busqué auxilio en personas referentes.

Finalmente, terminé inclinándome por una forma de escritura mixta: utilizando la primera persona en la introducción y en las consideraciones finales, y utilizando una forma impersonal en el resto del trabajo. ¿Por qué razón lo estructuré de esta manera? Porque, de algún modo, siento que lo que se desarrolla entre el capítulo 2 (Fundamentación y Antecedentes), y el capítulo 8 (Algunas pistas para dar nuevos pasos) no es ‘mío’ (a pesar de que cada palabra que aparece en este trabajo ha sido escrita por mí). Me refiero a que todos los capítulos que siguen a la introducción son el resultado de diálogos informales, lecturas, comentarios de las personas entrevistadas y otro sinfín de cuestiones que, sin quererlo, me llevan a hacerme la pregunta de hasta qué punto soy yo solo quien escribe esto (más allá de que sea yo solo quien está frente a la computadora).

Las variaciones de persona en la introducción y en las consideraciones finales obedecen a la necesidad de tener un espacio de conversación más íntimo con quien pueda llegar a leer esta tesis. Una profesora muy querida de la maestría me advertía, en este punto, que hay bibliotecas enteras que hacen referencia a la primera persona como forma de escritura en etnografía; sin embargo, mi opción va por otro lado: la introducción y las consideraciones son, en cierto punto, una explicación de mis intereses, motivaciones y posturas hasta la necesidad final de hacerme cargo de por qué escribí lo que escribí.

La mirada optimista de la realidad es parte de una convicción muy personal: el conocimiento tiene que servir para mejorar el mundo en el que vivimos. Por esta razón, los resultados que se exponen en la presente investigación están escritos desde esta perspectiva: si aparecen, que sean útiles (aunque la utilidad pueda adquirir diferentes formas).

Debo confesar que este aspecto del segundo punto no fue demasiado difícil: me cuesta pensar en dimensiones de la realidad que haya podido registrar durante el trabajo de campo y que sean 'inútiles'. Pero lo cierto es que, luego de escribir las primeras versiones de los primeros capítulos, intenté revisarlos y corregir la escritura desde esta perspectiva de la utilidad (que no debiera confundirse con una perspectiva utilitaria), y procurar que lo que quede escrito pueda ser valioso para quien lo lee (y sabiendo que quien lee esta tesis puede ser gente que proviene del mundo académico, directoras de escuela, maestras, maestros, profesoras, profesores, familias de niñas y niños refugiados extrarregionales o personas allegadas que leen esta tesis simplemente porque se las envié). Y allí sí radica una mayor dificultad, que espero haber podido sobrellevar: cómo hacer que una tesis sea rigurosa en el sentido académico y a la vez accesible para que diferentes públicos puedan acercarse a ella, comprenderla, y también echar mano de algo que pueda resultarles provechoso.

Y la tercera decisión que intuitivamente tomé antes de comenzar a escribir tuvo que ver con esto que he expresado como la 'laguna' antes que el 'pozo'. Sé que existen formas más precisas de definir conceptualmente esta opción, pero me gusta pensar en la imagen de un pozo de agua, como algo que aporta una profundidad específica de la que se saca provecho. Y, como contraste de esta imagen, la laguna: también es una reserva de agua, pero su riqueza no radica en la profundidad sino en la extensión. Y es esta extensión la que genera diversidad en su entorno.

Me gustó pensar que esta tesis es, justamente, esto. Una descripción inicial de un conjunto extremadamente vasto de situaciones que se articulan en torno a un fenómeno: la inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales. Cada una de estas situaciones podría, en sí misma, ameritar una tesis. Por cada pequeño subtítulo se podría profundizar durante años

para comprender el fenómeno más a fondo. Sin embargo, creo que el aporte que hace esta tesis en el contexto uruguayo es mirar el fenómeno desde esta perspectiva horizontal. Esto no significa, o al menos eso desearía, que a esta tesis le falta profundidad. Por el contrario, creo que su profundidad radica, justamente, en su extensión y su mirada abarcativa del fenómeno.

Luego de atravesar estas decisiones iniciales y de comprender las implicancias de cada una de ellas, llegó la segunda etapa: dar la tesis por finalizada y socializarla. Los aportes de Becker (2016) nuevamente son inspiradores para este punto. Él sostiene que cada investigador “puede decidir cuándo sacar su trabajo a la calle definiendo qué papel desea desempeñar en el mundo donde se hacen trabajos como el suyo” (p. 161).

Con respecto a este punto basta con decir que, creo, mi tesis está finalizada y creo que puede significar un aporte en varios sentidos: por un lado, porque las personas entrevistadas merecen leerse a sí mismas..., saber que sus opiniones y puntos de vista han sido, al menos para mí, una motivación para reflexionar y escribir. Por otro lado, porque creo que las instituciones educativas a las que concurren niñas y niños refugiados extrarregionales necesitan contar con al menos algunos de estos insumos para seguir pensándose a sí mismas. Y, finalmente, porque creo que estamos en un escenario en el que los debates educativos se dirigen hacia ciertos lugares estériles. Inés Dussel (2006, p. 2) advertía años atrás que hay que desconfiar de ciertas estrategias de cambio educativo. Hoy en día nos encontramos en un escenario en el que se pretende instalar un proyecto educativo con una fuerte matriz conservadora (Martinis, 2022), y no pareciera que ciertas problemáticas cotidianas de nuestras instituciones formen parte de la agenda de discusiones que se están debatiendo.

Una periodista reconocida de prensa escrita planteaba, en este marco, que el neoliberalismo en educación pareciera haberse apropiado del concepto de calidad (como si la calidad educativa no fuera algo deseable independientemente de la orientación política o ideológica de un proyecto educativo).<sup>1</sup> Me atrevería a decir que la diversidad o la inclusión educativa son otros conceptos que, si bien no están completamente apropiados, deben ser disputados. Espero por lo tanto que mi tesis pueda contribuir, al menos humildemente, en alguno de estos debates.

Eso es lo que puede encontrarse quien lea las siguientes páginas.

---

<sup>1</sup> La periodista Natalia Uval realizó esta referencia en el marco de la presentación del libro *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay* (Martinis, 2022), el día 16 de junio de 2022 (no se encontró registro escrito o audiovisual de la presentación, por lo que la referencia se basa en las notas extraídas de dicho evento).

El capítulo 2 presenta la fundamentación de la presente tesis, enfatizando en la relevancia que adquiere la investigación en la temática, tanto desde lo académico como desde lo social y político. A su vez, explora un conjunto de antecedentes que abordan el fenómeno de manera tanto directa como indirecta (pensando, por ejemplo, en los procesos de inclusión educativa de otros grupos sociales o culturales minoritarios).

El capítulo 3 presenta el problema de investigación con las preguntas que se desprenden de él; y el capítulo 4 desarrolla los objetivos, tanto en términos de objetivo general como de objetivos específicos. En el caso de estos dos capítulos, la opción ha sido sostener lo más posible la escritura original que se había desarrollado en el marco del proyecto de tesis presentado.

En el capítulo 5 se desarrolla un marco teórico que pretende servir de referencia para el conjunto de la tesis. Allí se presentan aspectos generales del enfoque de análisis utilizado, así como categorías puntuales que son las que estructuran la presente investigación.

En el capítulo 6 se desarrolla un conjunto de aspectos metodológicos, estructurado a partir de las decisiones tomadas con relación al enfoque metodológico a implementar, la selección de la muestra, las técnicas implementadas para recolectar la información y la estrategia de análisis predominante. A continuación, se presenta un conjunto de consideraciones éticas tenidas en cuenta en el proyecto y en el desarrollo de la tesis. Finalmente, se destinan dos apartados a compartir reflexiones surgidas del proceso metodológico: uno que aborda la perspectiva de la comunicación no violenta y otro que ahonda en el enfoque de la reflexividad.

El capítulo 7 expone el conjunto de resultados. Los resultados, abordados como laguna y no como pozo, presentan un conjunto amplio de temáticas surgidas del trabajo de campo, que abarcan el modo en el que se vive la lógica de la inclusión educativa, las experiencias relacionales, la experiencia de la conflictividad erigida en torno a la problemática del lenguaje, y la dimensión curricular. Cada una de estas dimensiones contiene algunas líneas de análisis específicas que abren un conjunto vasto de interrogantes para seguir profundizando a futuro.

El capítulo 8 recupera algunos resultados expresados con un conjunto de aspectos observados durante el proceso del trabajo de campo. Todo esto se sintetiza en un conjunto de reflexiones de carácter propositivo que ofrece alternativas a futuro y que presenta tres direcciones concretas: las instituciones educativas particulares; la política pública en su conjunto y la política educativa específica; y la investigación sobre la temática.

Finalmente, el capítulo 9 recupera la primera persona del singular para expresar algunas consideraciones finales que aportan una síntesis al trabajo.

Ojalá quienes realicen la lectura de esta tesis puedan encontrar herramientas que le permitan reconocer al Otro (nuevamente, con mayúsculas) y construir instituciones educativas en las que ese Otro sea protagonista.

## 2. Fundamentación y antecedentes

Históricamente, Uruguay ha sido un país que se configuró como destino de importantes flujos de población. En consonancia con esta tradición, la última década ha sido sumamente relevante con relación a la llegada de importantes flujos de movilidad humana provenientes de diferentes países de la región, así como de otros orígenes cuya llegada no era tradicional. A modo de ejemplo de este crecimiento, es posible mencionar que el promedio de solicitudes de residencia recibidas por la Dirección Nacional de Migraciones durante la primera década del siglo XXI oscilaba en las 1500 solicitudes, mientras que durante los años 2017, 2018 y 2019 esta cifra se incrementó a 2268, 3358 y 6541 solicitudes respectivamente (Dirección Nacional de Migraciones, 2019, 2018, 2017).

En el año 2020 se registró un total de 4299 solicitudes de residencia; ascendiendo nuevamente en el año 2021 con un registro de 5512 residencias iniciadas (Dirección Nacional de Migraciones, 2021, 2020). Cabe mencionar que durante los años 2020 y 2021 se registra un descenso con relación a los datos del año 2019. Este descenso coincide con las restricciones a la movilidad causadas por la pandemia de covid-19. Durante parte de los dos años de pandemia, las fronteras de Uruguay se encontraron cerradas para personas que no fueran residentes, limitando de manera significativa la llegada de migrantes.

Como país, Uruguay ha ratificado todos los instrumentos internacionales de protección de derechos asociados a la movilidad humana. Su normativa, tanto para migrantes como para refugiados, es considerada como una de las más avanzadas del mundo y, en los últimos años, en consonancia con la situación descrita anteriormente, ha desarrollado diversos programas con la intención de abrir las puertas del país a las personas solicitantes de asilo internacional.

Sin embargo, como mencionan autores especializados en la temática, las condiciones de vida de los refugiados en Uruguay no necesariamente implican la posibilidad de obtener estándares óptimos. En este sentido, “el reconocimiento del estatus de refugiado no está vinculado a la existencia de programas de inserción de estas poblaciones en las sociedades de acogida, ni al disfrute efectivo de derechos” (Gómez, 2016, p. 9).

La normativa local indica que las personas que obtienen el estatus jurídico de refugiados adquieren, inmediatamente, los derechos que son inherentes a todos los habitantes de la República. Esto incluye al conjunto de derechos económicos, sociales y culturales, entre ellos, el



acceso al sistema educativo. Pero esto no se traduce de manera directa en un ejercicio efectivo de estos derechos.

El derecho a la inclusión educativa de los niños y niñas que asisten a diferentes centros educativos de Uruguay se encuentra protegido por la normativa vigente:

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. (Uruguay, 2009, Ley 18437, artículo 8)

Sin embargo, si bien la inclusión educativa de grupos y colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad se encuentra garantizada normativamente, esto no implica que su cumplimiento sea efectivo. Lo que se manifiesta es un escenario complejo y contradictorio, en el que se evidencian diversas barreras en lo que respecta a las prácticas culturales y políticas educativas, así como intentos significativos por hacer que dichas barreras desaparezcan.

Reforzando esta dimensión, cabe mencionar que en todo el debate parlamentario previo a la sanción de la Ley General de Educación (Ley 18437), ninguno de los parlamentarios ni de las delegaciones recibidas hizo referencia a niñas y niños refugiados. Lo mismo ocurre al momento de analizar los debates previos a la sanción de la Ley de Derecho al Refugio y a los Refugiados (Ley 18076), en los que no se hace referencia a la inclusión de esta población en el sistema educativo. Solamente se encuentran registros vinculados a la temática en los debates previos a la sanción de la Ley de Migraciones (Ley 18250), que hace referencia a la posibilidad de que niñas y niños migrantes puedan acceder al sistema educativo formal aunque no cuenten con la documentación requerida.

Un rastreo exhaustivo de la literatura nacional e internacional evidencia que el área vinculada a la inclusión educativa de niñas y niños migrantes no ha sido explorada en profundidad en la región, y menos aún en Uruguay. En el ámbito internacional, la inclusión educativa de niñas y niños refugiados ha sido abordada por autores de España y Portugal. “Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España” (Nogueira Pérez et al., 2017); y “Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención” (Bravo y Santos-González, 2017), son trabajos relevantes a este respecto. El primero de estos artículos realiza un análisis documental de los diferentes proyectos y

dispositivos desplegados en la península ibérica, que dan cuenta de las principales características de los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados, entre ellas, los aspectos vinculados a la inclusión educativa de esta población. El segundo de los artículos mencionados realiza un trabajo cualitativo a partir de entrevistas individuales y grupales, y de análisis documental, dando cuenta de las necesidades que experimentan los menores no acompañados que ingresan a España, así como las diferentes respuestas institucionales, entre ellas, las educativas, que se despliegan para con esta población.

También existen antecedentes de investigación sobre la temática relacionada con niñas y niños refugiados de origen colombiano. Entre estos trabajos es posible destacar “Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia” (Vera-Márquez et al., 2015); y “Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar” (Vera-Márquez et al., 2014). Cabe destacar un antecedente sumamente relevante de reciente publicación. Neubauer Esteban (2020), elaboró un artículo en el que realiza una revisión internacional de antecedentes vinculados a las barreras que encuentran niñas y niños refugiados en sus procesos de inclusión al sistema educativo. Algunos de los aportes de este último artículo citado se desarrollarán en el marco teórico. Finalmente, cabe destacar algunos aportes sumamente relevantes de otros orígenes como el de Belghazi (2019), quien siendo profesional en un servicio de apoyo al reasentamiento de refugiados en el Reino Unido ofrece un conjunto de reflexiones respecto de los desafíos necesarios para apoyar a las familias para promover el conocimiento del sistema educativo británico y su inserción en él.

A su vez, existen diversos trabajos que abordan la situación educativa de niñas y niños refugiados en contextos de campamentos.<sup>2</sup> Entre estos trabajos es posible destacar el de Hauber-Özer (2019), quien aborda las brechas de escolarización de los refugiados sirios alojados en Turquía; Purkey e Irving (2019), quienes analizan las dificultades de homologación en la educación recibida por niñas y niños originarios de Myanmar refugiados en Tailandia; Shammout y Vandecasteele (2019), quienes analizan los movimientos producidos en la educación iraní al momento de eliminar las barreras legales que impedían el acceso a escuelas de niñas y niños sirios refugiados en dicho país.

---

<sup>2</sup> Un campamento de refugiados puede ser definido como una solución de asentamiento temporal que se establece en un territorio determinado, como forma de dar respuesta a una crisis humanitaria surgida de un traslado masivo de personas que huyen de su lugar de origen por fundados motivos de encontrarse en situación de riesgo.

Por otro lado, si bien no abordan específicamente a la población de niñas y niños refugiados, resultan de particular interés diversos estudios realizados con comunidades étnicas o poblaciones denominadas como minoritarias. Entre ellos es posible destacar un estudio realizado a partir de la inclusión educativa de niñas y niños gitanos en la educación española (Laluzza et al., 2001; y Fernández Enguita, 1996).

También se consideran trabajos que profundizan en la inclusión educativa de niñas y niños de pueblos originarios, entre los que se destacan diversos trabajos de origen mexicano (Mendoza, 2017; Tinajero y Solís del Moral, 2019), argentino (García Palacios, 2015; Novaro y Hecht, 2017); así como otros trabajos que abordan los procesos de inclusión educativa de la población latina en las escuelas de los Estados Unidos (Franco, 2017; y Grinberg et al., 2016).

La investigación con relación a esta temática en Uruguay es relativamente escasa. En los últimos años, la producción académica sobre refugiados ha girado en torno a la experiencia de las cinco familias de Siria que llegaron a Uruguay durante el año 2014. Dentro de estas producciones es posible destacar el trabajo de Uriarte y Montealegre (2017), “Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio”; y “Al menos un puñado de gurises: una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay” (Uriarte y Montealegre, 2018). Pese a ello, ninguna de estas producciones se basa en un estudio que aborde la especificidad de la inclusión educativa de las niñas y niños implicados en estos programas.

Al ampliar un poco la indagación y considerar los procesos de inclusión educativa de niñas y niños en contextos de movilidad humana, sí es posible identificar un cúmulo más amplio de producciones. Da Silva et al. (2020) han realizado un estudio cualitativo llevado a cabo en una escuela pública de Montevideo a partir del trabajo narrativo y dando cuenta de las tensiones existentes entre la política pública en general, la política educativa en particular, y la realidad de la institución investigada, con los desafíos que esta forma de inclusión educativa conlleva para toda la comunidad escolar.

Por otra parte, el Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República ha desarrollado desde el año 2017, con el apoyo de Unicef y de la Organización Internacional para las Migraciones, un conjunto de investigaciones sobre las condiciones de vida de las personas en situación de movilidad humana en Uruguay. Dentro de este conjunto de producciones cabe destacar el trabajo realizado por Anfitti y Montiel (2021), “Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo”, que realiza un estudio sobre las trayectorias educativas de esta población ofreciendo una

descripción de diversos aspectos tales como las matriculaciones, los reconocimientos de los estudios previos, el ausentismo y la repetición en esta población específica.

Uriarte y Urruzola (2018) analizan, a su vez, el impacto que la dimensión del género (especialmente asociada a las tareas de cuidado) genera en las posibilidades de inclusión educativa de niñas y niños migrantes.

En el marco de la literatura gris,<sup>3</sup> se puede considerar como un antecedente valioso el trabajo de Caumont (2020), quien en su tesis de doctorado para la Universidad de Columbia da cuenta de las incertidumbres que atraviesan maestras y maestros en Uruguay, aun aquellos que más vinculados se encuentran a la reflexión en el marco de la movilidad humana con relación a cómo generar procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural.

Finalmente, cabe mencionar un antecedente reciente pero sumamente relevante elaborado por Facal y Larrañaga (2022). Se trata de un “Estudio sociodemográfico sobre personas solicitantes de asilo, refugiadas y otras personas del interés del Acnur en diez departamentos uruguayos: Artigas, Canelones, Colonia, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Rivera, Rocha y San José”.

Cabe mencionar que este estudio se elabora a raíz de una solicitud de la Acnur (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), y como consecuencia de ello incluye a un conjunto amplio de poblaciones que son objeto de programas humanitarios de dicho organismos, aunque no sean técnicamente considerados como refugiados. Esto lleva a que el estudio abarque una población mucho más amplia que la que se pretende abarcar en la presente tesis.

Sin embargo, resulta sumamente valioso uno de sus apartados destinado específicamente a relevar el acceso a la educación, dando cuenta de que un 48 % de las niñas, niños y adolescentes estudiados no se encontraba escolarizado o asistiendo a la educación secundaria al momento de realizar la investigación (Facal y Larrañaga, 2022).

De todo lo expresado se desprende que la temática es sumamente relevante para la investigación social en Uruguay. Se trata de una problemática significativa en términos de lo que implica la inclusión educativa de una población que, en principio, se encuentra creciendo, y cuya inserción educativa pareciera generar un conjunto de dificultades, tanto en lo que respecta al

---

3 La literatura gris puede ser definida como “el cúmulo de material científico que no ha sido arbitrado en la forma habitual y no se halla al alcance de los científicos” (Laufer, 2007, p. 5).

acceso como en lo que respecta a las condiciones en las que acontece. A su vez, a raíz de lo expuesto, es posible afirmar que es una temática poco explorada, cuyo abordaje implicaría la generación de conocimiento con relación a esta situación.

### 3. Problema de investigación

*Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo (...).  
Soy la pupila asombrada que descubre cómo apunta.*

Silvio Rodríguez

Como se ha mencionado, la movilidad humana adquiere una importancia sumamente relevante en el escenario social y educativo actual del Uruguay, dado el aumento significativo de personas migrantes y refugiadas que llegaron a nuestro país en los últimos años. Estas llegadas, a su vez, se suscitan en un marco en el que la inclusión, tanto social como educativa, es un principio rector de las políticas vigentes. Existe, por lo tanto, un fenómeno social y educativo amplio, que amerita múltiples formas de abordaje, y que suscita un conjunto vasto de preguntas que pueden ser objeto de investigación social y educativa.

Sin embargo, de todas estas posibilidades, el proceso de focalización del problema de investigación lleva a buscar aquellos aspectos que puedan significar un aporte relevante en el contexto con las herramientas con las que se cuenta para desarrollar la investigación. Y como conclusión de este proceso, de indagar en la literatura existente, de ver aquellos estudios realizados en diferentes partes del mundo constatando las dimensiones que abordan y los vacíos que no abarcan, parece relevante preguntarse respecto a la forma particular en que los diferentes actores involucrados en la inclusión educativa de niñas y niños refugiados experimentan los procesos de inclusión educativa.

A raíz de lo expuesto, el problema de investigación previsto para el desarrollo de la tesis pretende responder al interés por conocer cuál es la experiencia que viven los diferentes actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.

La pregunta de investigación que se desprende del citado problema puede formularse en los siguientes términos: ¿cuáles son los componentes más relevantes de la experiencia de los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo?

A su vez, a partir de esta pregunta de investigación es posible reconocer un conjunto de preguntas específicas que se desprenden de ella. Algunas pueden ser formuladas del siguiente modo: ¿qué elementos son reconocidos por los actores en los procesos de inclusión educativa

de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo?, ¿qué elementos operan como barreras o puentes para estos procesos?, ¿qué políticas, prácticas y culturas educativas favorecen y obstaculizan los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales?

## **4. Objetivos**

La presente tesis se desarrolló a partir de un conjunto de objetivos trazados al comienzo de esta. Dichos objetivos son los siguientes:

### **4.1. Objetivo general**

Contribuir al conocimiento de los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, desde la experiencia de los actores que participan de esos procesos.

### **4.2. Objetivos específicos**

Describir y analizar los diferentes componentes de la experiencia de los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.

Explorar aquellos aspectos de la experiencia de los diferentes actores que operan como barreras, puentes y caminos para los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales en las escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.

Identificar aspectos de las políticas, prácticas y culturas educativas que puedan favorecer los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados.



## 5. Marco teórico

*Hay que saber pintar al vuelo, sobre la marcha,  
esperar a que los tonos contradictorios se fundan en los rombos  
de contornos definidos y colocar los colores en los claros.*

Salvador Dalí

El desarrollo de los diversos aspectos detallados en el presente capítulo pretende dar cuenta del modo particular en el que, inicialmente, se enmarca la investigación. Cada subtítulo representa, en buena medida, un punto de partida conceptual que se entrecruza con otros enfoques y perspectivas procurando abarcar de una manera global un fenómeno complejo. Como mencionan Arias y Alvarado (2015), el conocimiento

se construye en tensión, en contradicción, en una suerte de caleidoscopio sobre distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes. Esto deconstruye el ideal de “Verdad” (en singular y con mayúscula), para dar paso a la idea de “verdades” (en plural y con minúscula) que se entretajan en el hecho mismo de narrar y en la construcción del propio relato. (p. 173)

El presente marco teórico se articula desde esta perspectiva caleidoscópica. La palabra *caleidoscopio* proviene del idioma griego y está compuesta por *kállos* (que significa ‘bello’), *eidós* (que significa ‘imagen’), y *skopein* (que significa ‘ver’). De alguna manera, la invitación a comprender el marco teórico desde esta perspectiva implica no solo ver las posibilidades de combinación entre diversas construcciones y categorías como armonía entre formas y figuras divergentes, sino también descubrir la perspectiva de la belleza (Delgado, 2010), que cada una de estas categorías encierra en su forma de comprender la realidad.

### 5.1. La teoría como ‘caja de herramientas’

El presente marco teórico no pretende ser un bloque homogéneo que responda a un enfoque unidimensional de la realidad. Por el contrario, busca articular conceptos y categorías que pueden provenir de diferentes enfoques y perspectivas. Si bien se reconoce que cada concepto desarrollado por una corriente teórica representa una forma de comprender la realidad, el presente trabajo busca aproximarse a la teoría como una caja de herramientas.

Todos mis libros, ya sea la *Historia de la locura* o *Vigilar y castigar*, son, si se quiere, como pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor. (Foucault, 1991, p. 88)

En este sentido, se busca priorizar herramientas conceptuales que contribuyan a comprender la realidad abordada durante el proceso de investigación, realidad que es compleja y que, como fruto de dicha complejidad, en ocasiones puede ser tan multidimensional como contradictoria.

## 5.2. Una mirada desde la complejidad

*El verdadero viaje de descubrimiento  
no consiste en buscar nuevos caminos,  
sino en tener nuevos ojos.*

Marcel Proust

Como se mencionaba en el apartado anterior, la realidad que se pretende abordar en el presente trabajo adquiere un carácter multidimensional. Por ello, un primer elemento a destacar, con relación a la aproximación a la realidad que se pretende sostener, tiene que ver con el abordaje desde una mirada de la complejidad.

Morin (1990), plantea que existe un paradigma de la simplicidad que “o bien separa lo que está ligado —disyunción—, o bien unifica lo que es diverso —reducción—” (p. 89). Frente a esta forma de comprender la realidad, se presenta un paradigma de la complejidad. La intención de la presente investigación no es aproximarse a la inclusión educativa de niñas y niños refugiados desde una mirada que reduce la realidad a sus aspectos estrictamente psicológicos o pedagógicos, sino recuperar las experiencias sobre dichos procesos que tienen los diferentes actores que se encuentran involucrados en ellos. Y esta aproximación a la experiencia se pretende realizar desde una mirada multidimensional que pueda integrar el análisis de los aspectos pedagógicos, técnicos, operativos, económicos, culturales, afectivos, políticos, ambientales, y otros elementos que surjan del análisis de los protagonistas.

Por otro lado, esta aproximación implica articular un conjunto de saberes provenientes de diferentes disciplinas. En los tiempos actuales, cada vez más se cae en la cuenta del carácter

multidimensional de la realidad (Morin, 1990). Esto lleva a la necesidad de articular los saberes que las diferentes disciplinas han ido delimitando y profundizando en el marco de su organización del conocimiento. Dentro de las distintas opciones de articulación presentes en la obra de Morin, la polidisciplinariedad aparece como una articulación posible frente a la presente indagación.

La polidisciplinariedad puede ser comprendida como la reunión y cooperación entre diversas disciplinas para estudiar un objeto o fenómeno determinado (Morin, 2007, p. 29). Con respecto a esto, existe en este mecanismo un primer modelo de diálogo, dado que, al compartir un objeto de estudio en común, las disciplinas implicadas en este proceso comienzan a intercambiar perspectivas, métodos y conceptos que enriquecen los campos específicos y generan una primera ruptura de las fronteras disciplinares. En este caso concreto, se pretende abordar la experiencia de los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados, recuperando para ello las perspectivas, métodos y conceptos de un conjunto diverso de disciplinas científicas, entre ellas, la psicología y la educación.

Finalmente, la mirada de la complejidad también se incluye en lo que respecta al modo de comprender la realidad que instala dicho paradigma, y se la concibe desde el principio hologramático. Según Morin (1990), “en un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene casi la totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (p. 107). En este marco, si bien se abordará la experiencia de los actores involucrados en los procesos ya mencionados, es posible pensar que esta mirada contiene elementos que permiten comprender algunos aspectos respecto de cómo Uruguay garantiza los derechos de niñas, niños y adolescentes.

### 5.3. Una mirada desde el sur

*Soy el mismo y soy diferente en cada momento. Soy todos y soy ninguno, porque soy uno más, pequeñísimo, en la lucha por un sueño.*

Leonardo Padura

Un elemento que marca una referencia inicial para la formulación del presente proyecto guarda relación con la intencionalidad del conocimiento. Como menciona Guarín Jurado (2017), en América Latina y muchos otros lugares del mundo “disponemos otras maneras de pensar y conocer las realidades humanas” (p. 27). Y estas otras formas de pensar y conocer implican posicionamientos y desplazamientos en el modo de comprender la investigación científica y su impacto en la realidad.

La investigación social “tiene como punto de partida la formulación de un problema o interrogante que requiere de una respuesta que implique, por una parte, la producción de nuevos conocimientos, y por la otra, la generación de acciones que contribuyan de manera efectiva al desarrollo social” (Alvarado y Patiño, 2013, p. 25). Este modo de comprender la investigación social se enmarca en lo que se da a conocer como ‘epistemologías del sur’.

Sena Martins define, retomando a Boaventura de Sousa Santos, a las Epistemologías del Sur como

el conjunto de procedimientos dirigidos a la validación de conocimientos nacidos en la lucha, de formas de saber desarrolladas por grupos sociales como parte de su resistencia contra las injusticias sistemáticas causadas por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. (De Sousa Santos en Sena Martins, 2019, p. 162)

Las epistemologías del sur se presentan como marco de referencia del presente trabajo desde diferentes dimensiones complementarias.

Inicialmente, porque aborda una problemática vinculada a un grupo invisibilizado de la población. Como se desarrollará posteriormente, la población de refugiados y solicitantes de refugio es un grupo de la población que no ha sido objeto prioritario de la investigación en el marco de la movilidad humana. Arango (2003) señala al respecto que

ha llegado el momento para desplazar el grueso de la atención teórica de las causas a otras dimensiones del fenómeno migratorio que resultan de primordial interés en términos intelectuales y políticos (...). Hay que incluir a los refugiados,

tradicionalmente olvidados a causa del interés excluyente por las migraciones voluntarias. (p. 24)

Por otra parte, porque aborda a esta población desde lo que implican los procesos de inclusión educativa. La educación, como institución moderna, también contribuye a la configuración de las presencias y ausencias existentes en la transmisión y reconstrucción de la cultura. Según Boaventura de Sousa Santos (2019), “las epistemologías del Norte se tradujeron en instituciones de producción y de transmisión de conocimientos, sistemas educativos y pedagogías que produjeron y reprodujeron la línea abisal” (p. 343). Los sistemas educativos separan prácticas y conocimientos y legitiman maneras de ser y vivir en descrédito de otras. Se constituyen a partir de las epistemologías del norte, las cuales

se basan en una línea abismal que separa a las sociedades y formas de sociabilidad metropolitanas de las coloniales en términos de que lo que es válido, normal o ético en el lado metropolitano de la línea no aplica en el lado colonial de esta. Puesto que la línea abismal es tan básica como invisible, permite falsos universalismos que se basan en la experiencia social de las sociedades metropolitanas y apuntan a la reproducción y a la justificación del dualismo normativo. (De Sousa Santos, 2018, p. 292)

Pero, a su vez, como se mencionaba anteriormente, la perspectiva de las Epistemologías del Sur, implica una posición ética y política de la investigación social, que no se hace solamente para comprender la realidad, sino para transformarla (Marx, 1980). Esta mirada sobre la investigación es posible,

si logro reconocer en mí y permito que otras formas de ser y estar en el mundo coexistan, enfrentando así el dominio del control del conocimiento y la subjetividad; si logro que la investigación propuesta contribuya a la transformación de la realidad, porque lo personal es político; si logro que esa realidad me hable, me enseñe, a través del pensamiento fronterizo que surge en ese silencio que grita y que puede dejar de existir porque es silencio. (Eljach, 2017, p. 43)

#### **5.4. Aproximarse desde la experiencia de los actores**

Desde los diferentes puntos de vista por los que es posible aproximarse a un fenómeno de la realidad, la presente investigación pretende dar prioridad a la experiencia de los actores.

Chades (2013) plantea que en los procesos que se suscitan al interior de las instituciones educativas existen dos planos de la experiencia: un plano que tiene que ver con lo formal y manifiesto, y otro plano que tiene que ver con lo oculto, que tiene que ver, entre otras cosas, con “aspectos vinculados al mundo interno del sujeto que se activan en la institución, es decir, sentimientos que movilizan deseos y frustraciones” (p. 196).

La experiencia de los sujetos en el marco de las instituciones educativas es parte fundamental de su configuración subjetiva. Díaz Gómez y González Rey expresan que una configuración subjetiva “es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación con las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura” (Díaz Gómez y González Rey, 2005, p. 375).

La categoría de experiencia también ha sido profundizada por Larrosa (2014), quien la define como “eso que me pasa” (p. 14). Dentro de esta definición, dicho autor menciona que la experiencia presupone la ocurrencia de un acontecimiento externo al sujeto; una afectación del sujeto por ese acontecimiento y el impacto que genera en la subjetividad; y un “padecimiento” de dicho sujeto, en tanto y en cuanto esa situación deja una huella. Los acontecimientos que suceden en la institución educativa afectan a los diferentes sujetos que se vinculan directa o indirectamente con ella (estudiantes, docentes, familias, directivos), y dejan huella como resultado de ese ‘paso’ que transcurre.

En este sentido, se buscará profundizar en la experiencia que atraviesan las y los estudiantes (niñas y niños refugiados extrarregionales), sus docentes, sus familias y los directivos de las instituciones a las que asisten, en el marco de los procesos de inclusión educativa. Se los considera como actores sociales (Touraine, 2014) en tanto y en cuanto son individuos que se insertan en el marco de un conjunto de relaciones sociales con las que interactúan y a las que transforman.

Cabe entonces destacar que niñas y niños, docentes, familias y directivos se configuran como actores en la medida en que, justamente, actúan interviniendo y modificando la realidad en la que se encuentran insertos. García Sánchez (2007) sostiene que

la actuación del actor (individual) tiene cuatro características definitorias: i) es una intervención intencionada, aunque sea inconsciente, ii) sobre la que el sujeto puede reflexionar y de la que es responsable, iii) que depende no tanto de las intenciones del sujeto cuanto de su capacidad y iv) que no está determinada sino que es “contingente y variable”, en el sentido de que el actor tiene la posibilidad de actuar de otra manera. (p. 204)

Finalmente, cabe mencionar que esta selección de los actores detallados responde a la mirada de la complejidad presentada anteriormente y a la comprensión de la realidad desde una mirada basada en la teoría general de los sistemas (Von Bertalanffy, 2011). Con respecto a esto, para comprender la complejidad del proceso de inclusión educativa es necesario considerar que el sistema escolar se entrecruza con el sistema familiar y con el sistema social en su conjunto.

## 5.5. La categoría de refugiados y su problematización

—¿Sería tan amable de decirme por dónde tengo que ir?  
—Bueno, eso depende en gran medida de adónde quieras ir —respondió el Gato.  
—En realidad no me importa demasiado adónde... —empezó a decir Alicia.  
—En ese caso no importa demasiado por dónde —la interrumpió el Gato.  
—... lo que quiero decir es que no importa demasiado adónde vaya con tal de llegar a alguna parte —se explicó Alicia.  
—Oh, casi seguro que llegarás a alguna parte si caminas lo suficiente —dijo el Gato.

Lewis Carroll

A lo largo de la historia de la humanidad, en diferentes épocas han existido circunstancias en las que personas perseguidas, por diferentes razones, buscaban protección. Inicialmente, los lugares de protección se encontraban vinculados a la religión, en la medida en que los templos o lugares sagrados eran aquellos en los que un sujeto podía, dependiendo del contexto, no ser objeto de detención o castigo. Luego de la aparición del Estado moderno, el “cruce de la frontera” comienza a ser una estrategia que permite ubicarse por fuera de los límites territoriales de la autoridad del perseguidor (Machado, 2013).

Sin embargo, en este período de surgimiento del Estado, los esfuerzos por otorgar asilo a quienes eran perseguidos por diferentes razones estaban sujetos a las voluntades particulares de quienes ejercían el poder coyunturalmente. Fue recién en el período transcurrido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial que se comenzó a configurar un esfuerzo conjugado entre diversas naciones por enmarcar este tipo de circunstancias y situaciones.

La Declaración Universal sobre los Derechos Humanos plantea una paradoja sumamente relevante. Su artículo 13 expresa que todas las personas tienen derecho a circular libremente y elegir su lugar de residencia. Al mismo tiempo, su artículo 14 manifiesta que “en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país”. (ONU, 1948, artículo 14). Pese a ello, no existe en la Declaración sobre los Derechos Humanos

la obligación de ningún país de recibir a estas personas que, movidas por su voluntad o forzadas por las circunstancias, deciden abandonar el lugar en el que han nacido o en el que se encuentran alojadas.

La categoría jurídica de refugiado surge históricamente una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1951, es el instrumento fundamental del derecho internacional sobre esta población, y reconoce a un refugiado como toda persona que

debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él. (ONU, 1951, artículo 1)

Esta definición era sumamente restrictiva en términos geográficos y temporales, ya que consideraba la situación de los refugiados en el marco de los sucesos ocurridos en Europa en la Segunda Guerra Mundial.

Estas restricciones se superaron en el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967, en el cual

el término 'refugiado' denotará toda persona comprendida en la definición del artículo 1 de la Convención, en la que se darán por omitidas las palabras "como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1 de enero de 1951 y ..." y las palabras "... a consecuencia de tales acontecimientos". (ONU, 1967, artículo 1)

Ambos acuerdos parten del hecho de que debe existir una persecución particular como consecuencia de una condición específica que recae sobre la persona que se transforma en refugiado.

Sin embargo, esta concepción respecto de la población refugiada fue superada en algunos tratados regionales. En el contexto del continente americano, en el año 1984 se aprobó la Declaración de Cartagena. Esta extiende la definición del concepto de refugiado para la región, comprendiendo como tales a las personas que hayan huido de sus lugares de origen



porque su vidas, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público (OEA, 1984, artículo 3).

Si bien dicha declaración no es vinculante, varios países han incorporado la definición de refugiado emanada de ella en su normativa interna. Entre ellos, Uruguay.

Más adelante se retomará cómo es implementada la condición jurídica de refugiado en Uruguay. Sin embargo, de momento es relevante enfatizar que, como se mencionaba anteriormente, la adjudicación de la categoría de refugiado para una persona o conjunto de personas depende de la resolución del país donde dicha persona solicita asilo. Este elemento es particularmente relevante, más aún si se considera que la persona que solicita asilo en un determinado país no lo hace, necesariamente, porque quiera vivir en dicho territorio, sino que simplemente se encuentra escapando por los motivos ya mencionados.

En este sentido, es posible considerar que el otorgamiento de la condición jurídica de refugiado implica, de algún modo, el establecimiento de un dispositivo de control a los flujos migratorios. Como menciona Agier (2011), “la intervención humanitaria bordea con la vigilancia. No hay cuidado sin control” (p. 4).

Domenech (2016) ha estudiado este proceso para el caso de Argentina teniendo como punto de partida la noción a la que denomina como “políticas de control con rostro humano”. Esta noción, para dicho autor, reúne el

universo de ideas y prácticas que, enmarcadas en el discurso de los derechos humanos como fuente de legitimación, persiguen la misma finalidad que las políticas más abiertamente restrictivas, prometiendo ser más eficaces en la consecución de su objetivo: controlar los flujos migratorios internacionales. (p. 2)

Del mismo modo, la adjudicación de la categoría de refugiado opera en el plano subjetivo. Cuando Robinson Crusoe encuentra a los caníbales en su isla, su primera reacción se asimila con el temor (Defoe, 2019). El canibalismo representaba la amenaza absoluta para la cultura y la visión del mundo de Robinson. Sin embargo, en el momento en el que salva a Viernes se producen dos actos que son sumamente relevantes: por un lado, se produce una dominación a través de la denominación (‘amo’ y ‘Viernes’ son, en definitiva, las primeras palabras que le

enseña). Por otro lado, hay una erradicación del salvajismo originario del caníbal, adjudicándole rasgos más similares a la occidentalidad.

Esta resistencia a la denominación jurídica de refugiado fue formulada hace varias décadas por Arendt (2002), cuando expresaba que “no nos gusta que nos llamen refugiados” (p. 9).

Como se mencionaba anteriormente, Uruguay expresa en su normativa un concepto de la condición de refugiado que es consecuente con la Declaración de Cartagena. Si bien este país había ratificado en el año 1970 tanto la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, del año 1951 en Ginebra como el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados firmado en Nueva York en el año 1967, es recién en el año 2007 que adecúa su normativa a través de la Ley 18076 de derecho al refugio y a los refugiados. En esta ley se sostiene que “el Estado debe garantizar a los refugiados y solicitantes de refugio el goce y ejercicio de los derechos civiles, económicos, sociales, culturales y todos los demás derechos inherentes a la persona humana reconocidos a los habitantes de la República” (Uruguay, 2007, artículo 20).

La mencionada Ley crea la denominada Comisión de Refugiados (CORE), que se encuentra integrada por representantes del Ministerio de Relaciones Exteriores, la Dirección Nacional de Migración, la Universidad de la República, el Parlamento, organizaciones de la sociedad civil y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (Acnur). Dicha Comisión es la encargada, entre otros aspectos, de decidir respecto de aquellos a quienes se otorga la condición de refugiado dentro de la República Oriental del Uruguay.

Sin embargo, la instrumentación de este mecanismo normativo presenta un conjunto de carencias vinculadas a las posibilidades reales de dar respuesta a la creciente demanda de solicitudes de refugio. Como mencionan los organismos vinculados a la CORE, los plazos de respuesta frente a una solicitud de refugio exceden largamente los tiempos previstos, llevando a que las personas se encuentren viviendo de hecho durante varios años en Uruguay como solicitantes de refugio, independientemente de que esta condición luego no sea otorgada.

Por este motivo, y por todo lo expresado anteriormente con relación a las objeciones a la categoría de refugiado desde una perspectiva crítica, en el presente trabajo se opta por considerar como refugiadas a todas aquellas personas cuya situación de movilidad se encuentren influenciada por los condicionamientos que aparecen mencionados en la normativa internacional, independientemente de que cuenten o no con el estatuto jurídico de refugiados otorgado por el Estado uruguayo.

## 5.6. Niñas y niños refugiados extrarregionales

*Gorka pregunta a su hija de tres años: “¿Para qué sirven los niños?”  
Y Blanca responde sin un solo instante de vacilación: “Para cuidarlos”.*

Alba Rico

Como es sabido, ‘el niño’ como tal es una institución que aparece relativamente cerca en el tiempo histórico, y que se vincula fundamentalmente a prácticas familiares que surgen poco después de la Edad Media (Aries, 1987).

Este proceso de construcción sociohistórico encuentra diferentes hitos que se cristalizan en miradas y procedimientos que las diferentes sociedades fueron visibilizando. Como menciona Sosenski (2015),

Si bien la niñez y adolescencia son categorías que se pueden definir como un fenómeno natural desde el punto de vista biológico y psicológico, eso no es lo que nos interesa como humanistas o como científico sociales, lo que es importante enseñar es que la infancia no puede ser definida solamente en términos de edad, porque está conformada por fenómenos políticos, económicos y sociales (...). La infancia es una variable social conectada y afectada íntimamente por la totalidad de las relaciones sociales dentro de una sociedad. (p. 145)

En relación con esto, es fundamental comprender que cuando se hace referencia a niñas y niños refugiados se quiere mencionar, inicialmente, que existe un proceso de construcción que implica un conjunto de fenómenos y relaciones que ubica a este grupo de sujetos (niñas y niños) como parte de un ecosistema que incluye sus relaciones familiares, las instituciones por las que atraviesan y otro vasto conjunto de dispositivos sociales.

En Uruguay, un país cuya pirámide poblacional se encuentra invertida, los procesos de reconocimiento de la población de niñas, niños y adolescentes son lo suficientemente endeble como para que pueda considerarse que el solo hecho de ser niña o niño implica estar en una situación de desventaja.

Si bien las instituciones educativas buscan ser espacios garantes de los derechos de niñas y niños, no siempre sus prácticas se encuentran a la altura de sus intenciones. Como menciona Llobet (2010),

en la medida en que no se ligue la ampliación de ciudadanía a un proceso que permita la participación de los sujetos infantiles y la relación con los adultos que desplieguen asimetrías no jerárquicas, parece posible afirmar que el tratamiento de los derechos de los niños puede quedar restringido a un contenido escolarizado. (p. 194)

Complementariamente, la categoría de refugiado, como ya se ha mencionado, también es fruto de una construcción sociohistórica.

Para los fines de la presente investigación se focalizó en niñas y niños refugiados extrarregionales (es decir, cuyo país de origen no se encuentra en América Latina y el Caribe). Esta focalización en el origen extrarregional de niñas y niños obedece a dos razones fundamentales que se desprenden una de la otra: por un lado, para evitar las posibles ambigüedades que surjan de la aplicación de la categoría jurídica de refugiado. Por otro lado, como consecuencia de esto, porque esta delimitación permitió profundizar en un conjunto de aspectos que atraviesa esta población y que se encuentra vinculado, más allá de la situación particular que haya dado origen a su partida, a cuestiones lingüísticas y culturales, entre otras, que podrían tener incidencia en los procesos de inclusión educativa.

Como se mencionaba en el rastreo de antecedentes de la presente investigación, los programas enmarcados en la Acnur son sumamente diversos e incluyen a grupos de la población heterogéneos que, sin ser necesariamente calificados como refugiados legalmente hablando, son tratados como tales en los diferentes Estados de acogida. Concretamente, el Estado uruguayo, a través de su Ley 18250 (Ley de Migraciones, Uruguay, 2008), prevé un mecanismo de visado humanitario para situaciones de personas que no necesariamente puedan enmarcarse jurídicamente como refugiadas, pero cuya situación pueda requerir de asilo. A través de este mecanismo, muchos migrantes venezolanos y cubanos, entre otros, han ingresado al país en condiciones similares a las de la población refugiada.

Dado que, como se mencionaba en el apartado precedente, en el presente trabajo se opta por no manejar la categoría de refugiado en un sentido estricto, se consideró conveniente focalizar en el componente del origen para delimitar un conjunto de orígenes que permitieran jerarquizar la especificidad de la población refugiada con relación a otras condiciones de migración.

Resulta relevante, para comprender las situaciones que atraviesan a niñas y niños refugiados, considerar los múltiples aspectos que se atraviesan en ellos. La situación de esta población se encuentra atravesada por múltiples factores que, en relaciones sociales y culturales marcadas por la desigualdad, ubican a niñas y niños refugiados en una situación de vulnerabilidad:

extranjeros, culturalmente distantes, niñas y niños, y en situaciones de apremio económico. En este sentido, cabe pensar en la categoría de interseccionalidad, recuperada por Minujin (2010), para comprender la realidad que atraviesa este grupo específico de la población. Este punto de vista parte de la constatación de que “las mujeres de color experimentan el racismo de maneras que no son siempre las mismas que las que experimentan los hombres de color, y el sexismo se manifiesta de formas que no siempre son paralelas a las experimentadas por las mujeres blancas” (Crenshaw, 1991, p. 98).

Dicha autora asume que etnia y género son elementos que se entrecruzan en la experiencia concreta de las mujeres afro; y la situación de vulneración de derechos estructural y política que atraviesan obedece a ambos elementos de manera conjunta y articulada. Podríamos decir que en el marco de una sociedad adultocéntrica y con una fuerte ascendencia europea como es el caso de la sociedad uruguaya, niñas, niños y adolescentes refugiados atraviesan múltiples vulnerabilidades que convergen en su persona. Vale la pena retomar, a este respecto, los aportes de Barrán (2021), cuando expresa que desde los orígenes del Uruguay “el niño, aunque amado, debía ser vigilado y culpabilizado pues era un bárbaro en estado de pureza” (p. 310).

Se considera sumamente necesario revisar los aportes de Fraser (2008) respecto de la necesidad de encontrar políticas públicas que promuevan el reconocimiento, la redistribución y la participación.

Niñas y niños refugiados son culturalmente ajenos, generacionalmente ajenos y, en el caso concreto de esta población en Uruguay, socioeconómicamente ajenos. Esta triple ‘extranjería’ conlleva un conjunto de dificultades en los procesos de inclusión educativa que impactan, como se mencionaba, en el reconocimiento, la redistribución y la participación.

Esta situación puede ser explicada a partir del concepto de ‘ilegalidad estatutaria potencial’, que Morice (2007) define como “el sentimiento, difuso y virtualmente culpabilizante, que tiene el sujeto de no estar en regla” (p. 57).

En tal sentido, en la medida en que las personas pertenecientes a un determinado grupo social, en este caso los refugiados, se sienten excluidos de un conjunto que se reconoce a sí mismo como ‘los nacionales’, se genera en ese grupo un sentimiento de extrañeza.

Como señala dicho autor, “la regla introduce un criterio de distinción susceptible de transformarse insidiosamente en un factor de creciente discriminación. Por definición, un francés está en Francia en una situación regular” (p. 57). Sin embargo, la ilegitimidad simbólica e imaginaria que se afianza en la subjetividad de la población migrante en general, y refugiada en particular, puede

llevar a procesos de ocultamiento y silenciamiento, tanto de la propia identidad como de aquellos aspectos que podrían fortalecer los procesos de aprendizaje en la medida que fueran explicitados. Como menciona Pavez-Soto (2017), independientemente del lugar de nacimiento, del desplazamiento geográfico o de la nacionalidad, “las niñas y los niños migrantes pueden llegar a sufrir situaciones de violencia racial, debido a la situación de inferioridad en que son situados socialmente” (p. 104).

Todos estos aspectos, forman parte de un escenario que impacta en los procesos de inclusión educativa, elemento que se desarrollará en el apartado siguiente.

## 5.7. La inclusión educativa

*La atención a la particularidad (...), se encuentra en la encrucijada de la vida social contemporánea, pues valoriza la autoestima que tienen los ciudadanos, así como su sensación de ser reconocidos. (...) La construcción de instituciones atentas a la particularidad, cercanas a los ciudadanos, se impone, pues, como una cuestión prioritaria para consolidar las democracias.*

Pierre Rosanvallon

La categoría ‘inclusión educativa’ ha sido utilizada desde diferentes paradigmas, dando lugar a prácticas igualmente diversas. La Unesco la definió como

el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (Unesco, 2005, p. 6)

Booth y Ainscow (2000) han desarrollado esta categoría enfatizando en que la inclusión educativa depende del desarrollo de prácticas, políticas y culturas que promuevan la inclusión, y señalan que en estas tres dimensiones se pueden identificar barreras a estos procesos, aspecto que se retomará posteriormente.

Del mismo modo es posible recuperar los aportes de Terigi (2009), que, en su compilación *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*, sostiene

que el proceso desarrollado por los diferentes sistemas y políticas de la educación y los procesos de reflexión pedagógica han permitido identificar ciertas dimensiones que posibilitan una definición de las implicancias de la inclusión educativa. Según ella, “la inclusión educativa, condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, alcanza hoy significados amplios pero precisos” (p. 26). Dichos significados implican la asistencia a la escuela en condiciones de calidad básicas; la garantía de una formación compartida independientemente de la nacionalidad, origen o condiciones de crianza de los niños y niñas; el hecho de que esta formación compartida no anule las singularidades culturales de los sujetos, sino que posibilite una comprensión de la cultura y los intereses de todos; que no existan condicionamientos respecto de las posibilidades de continuidad educativa de los niños y niñas; y el hecho de que el Estado asuma medidas positivas para la eliminación de las barreras que puedan dificultar el acceso o el aprendizaje.

Viera y Zeballos (2014), abordando esta categoría desde el contexto uruguayo, comprenden a “la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases” (p. 240). Esta perspectiva da cuenta de un enfoque justo y democrático para comprender los procesos educativos desde una perspectiva global que permite comprender que quien debe realizar los movimientos necesarios para favorecer la inclusión es el sistema educativo en su conjunto.

Como ya se ha mencionado, la legislación uruguaya que expresa el paradigma la Convención sobre los Derechos del Niño es la Ley 17823 (Uruguay, 2004). En su artículo 14, dicha ley dispone que es deber del Estado

proteger los derechos de todos los niños y adolescentes sujetos a su jurisdicción, independientemente del origen étnico, nacional o social, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, la posición económica, los impedimentos psíquicos o físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus representantes legales.

Esta legislación establece la igualdad de condiciones de cualquier niña o niño que se encuentre en Uruguay, independientemente de su nacionalidad o situación, en relación con su inclusión en el sistema educativo. Por ende, la inclusión educativa de niñas y niños refugiados en Uruguay se encuentra amparada por esta normativa, al igual que por la Ley General de Educación que establece que

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. (Uruguay, 2009, Ley 18437, artículo 8)

A su vez, cabe destacar que la Reglamentación de la Ley 18250, Ley de Migraciones, a través del Decreto 394/009, establece que

el Estado uruguayo procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una rápida incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para proseguir estudios. En todos los casos, deberán cumplir con los requisitos establecidos para los ciudadanos nacionales. (Uruguay, 2008, artículo 47)

Asimismo, dicha normativa prevé la posibilidad de ingresar temporalmente con plazos de hasta un año, hasta tanto se reúna la documentación correspondiente para realizar las acreditaciones que se requieran.

A partir de todo lo expresado, se desprende que existe un aspecto de la inclusión educativa que se encuentra adecuadamente contemplado en la normativa y que se encuentra vinculado a la posibilidad de acceder concretamente a la educación formal. Sin embargo, existe otro conjunto de aspectos que el Estado uruguayo logró concretar, especialmente en el marco de los últimos cinco años, para favorecer la inclusión educativa de personas migrantes en general y refugiadas en particular.

En el año 2018, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) habilitó la existencia del Punto de Atención y Asesoramiento a Migrantes en temas educativos. Dicha oficina, ubicada en la ciudad de Montevideo, se creó con el objetivo de ofrecer asesoría a la población migrante y refugiada respecto de cómo funciona el sistema educativo en Uruguay, cómo realizar los trámites necesarios para acceder de manera rápida a los centros educativos del país, así como realizar las reválidas y acreditaciones que correspondan. Dicho punto de atención permitió centralizar la información proveniente de los diferentes subsistemas, así como de los diferentes departamentos del Uruguay.



Además, desde el ámbito del MEC, se generó una Guía para el ingreso de migrantes al sistema educativo, la cual recoge una síntesis de la estructura del sistema educativo uruguayo contenida en la legislación vigente, y las direcciones, correos electrónicos y vías de contacto para acceder a los diferentes subsistemas. Esta guía fue complementada, posteriormente, por una Guía de recursos para la atención a estudiantes migrantes y sus familias en el marco de la emergencia sanitaria. En ambos casos, se trata de instrumentos que condensan el conjunto de recursos disponibles para favorecer la inserción educativa de niñas y niños migrantes en general, y refugiados en particular.

Por otra parte, en el año 2018, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) creó la Comisión de Migraciones, con el objetivo de abordar diferentes aspectos que implica la educación de migrantes en los niveles de inicial y primaria del sistema educativo uruguayo. Dicha comisión realizó instancias de sensibilización a docentes, formación especializada, y relevamiento y socialización de buenas prácticas áulicas o institucionales. Además, se procuró generar una sistematización de datos en colaboración con la plataforma de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI), la Dirección Sectorial de Información para la Gestión y la Comunicación y la Dirección Nacional de Identificación Civil, buscando articular la información existente sobre niñas y niños en estas condiciones.

Dentro de las iniciativas realizadas por el mencionado Consejo, también cabe destacar la realización del Curso de Profundización Migrantes y Derechos Humanos en el Ámbito Educativo, y la implementación de la Jornada de experiencias de educación intercultural. Estas iniciativas contaron con una participación significativa y fueron positivamente valoradas por quienes participaron de ellas.

Sin embargo, la inclusión educativa implica el despliegue de estrategias que van desde las acciones, medidas o programas que el Estado pueda desarrollar hasta las prácticas concretas que las personas mantienen en el marco de los procesos escolares. Echeita (2006), sostiene que “es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p. 112).

Estas dificultades y obstáculos que se crean de diversos modos son aquello que Booth y Ainscow denominaban como barreras a la inclusión educativa. Y también existe, por el contrario, el desafío de generar acciones y mecanismos concretos que puedan operar como puentes (Pitluk, 2019),

facilitando perspectivas de inclusión educativa desde un enfoque de derechos humanos, tal como se ha desarrollado anteriormente.

Las barreras que se perciben con mayor frecuencia en la población de niñas y niños refugiados han sido analizadas por Neubauer Esteban (2020). De acuerdo con este autor, las principales barreras que experimentan niñas y niños de esta población en sus procesos de inclusión educativa pueden tener que ver con aspectos curriculares (dificultades vinculadas al idioma, a la baja calidad de la enseñanza que se les proporciona, o a un rendimiento académico más bajo); barreras vinculadas al profesorado (especialmente vinculadas a la falta de formación específica para trabajar con esta población); las barreras estructurales del sistema educativo (un sistema educativo muy rígido en sus mecanismos de flujo, ratio muy elevada, el desconocimiento de las necesidades específicas que surgen como consecuencia de su condición de refugiados, y la falta de apoyos); barreras socioafectivas (aspectos vinculados al cuadro psicológico y al desarraigo); barreras vinculadas a la xenofobia y la discriminación; barreras socioeconómicas (asociadas a la situación de precariedad que pueden experimentar las familias refugiadas en sus países de destino); y barreras vinculadas a la cultura (emanadas de las diferencias en las formas de entender y actuar sobre el mundo).

Este conjunto de barreras será retomado posteriormente en el análisis de diferentes dimensiones vinculadas a la experiencia de los procesos de inclusión educativa por parte de los diferentes actores. Sin embargo es necesario, como parte de este desarrollo teórico inicial, hacer referencia a un conjunto de categorías provenientes de la psicología cultural, que permiten dar un marco más amplio de comprensión a algunas de las barreras citadas.

Toda persona se desarrolla psicológicamente en el marco de lo que Esteban-Guitart (2011) denomina como geografía vital. Según este autor, dicho concepto hace referencia a

la parte objetiva, interpsicológica, de la experiencia o vivencia humana. Incluye la estructura de los ambientes físicos, los artefactos disponibles y consumidos, la estructura socioeconómica, así como las prácticas realizadas en instituciones determinadas que encarnan ciertos valores o creencias culturales. (p. 73)

En este sentido, es fundamental considerar que, en la medida en que la inclusión educativa se encuentra asociada a la posibilidad de que las personas participen de los procesos educativos en igualdad de condiciones independientemente de su origen, será necesario generar puentes específicos que contribuyan al reconocimiento de las diversas geografías vitales de niñas y niños.

Para dar lugar a este reconocimiento de la diversidad de geografías vitales, existe otro concepto central que proviene del campo de la psicología cultural y que resulta relevante como instrumento de comprensión de los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados: fondos de conocimiento (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Los fondos de conocimiento son

los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual. El concepto retiene no solamente las habilidades, destrezas, informaciones y conocimientos que los hogares acumulan resultado de su experiencia vital, sino también las redes sociales de intercambio. (p. 197)

Esteban-Guitar et al. (2016) sostienen, sin embargo, que estos fondos de conocimiento no siempre son tenidos en cuenta en el marco de lo que ocurre en los procesos educativos, y “permanecen desconocidos por parte de los docentes y de la cultura escolar” (p. 14).

## **5.8. Raza, etnia, nación**

*Mi país es pobre, mi piel mejunje. Mi gobierno, proscrito... mis huestes, utópicas.  
Soy candidato al inventario de la omisión.*

Silvio Rodríguez

Un último elemento que surge como necesidad al momento de elaborar el marco de conceptos que vertebrarán la presente investigación tiene que ver con los diferentes componentes que configuran un ‘nosotros’ y un ‘otros’, en términos generales, y para el caso uruguayo en particular.

Esto resulta del hecho de que, en el marco de los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales, existe una figura de un otro que se incorpora en el marco de la sociedad uruguaya, con una voluntad que, sin llegar a ser dudosa, puede llegar a ser puesta en cuestionamiento, y con prácticas que, como se verá posteriormente en el análisis de los resultados, pueden contradecir tradiciones o prácticas locales instaladas.

Para presentar algunos conceptos asociados a esta dinámica, se ve conveniente recuperar los aportes de Hall (2019), quien expresa:

La identidad cultural siempre es específica, cimentada en las marcas de similitud y diferencia, y este es mi énfasis principal, ya que es tal proceso de marca discursiva el que otorga a cualquier identidad cultural sus historias y sus lenguajes. Además,

estas condiciones de identificación siempre tienen efectos reales, materiales y simbólicos (...). Y dado que todas las identidades deben marcar significativamente su similitud y diferencia del resto —ya que el significado es siempre relacional y posicional— entonces todas las identidades, por muy provisionalmente que se afirmen, siempre deben tener un 'otro' simbólico que es lo que define su exterior constitutivo. La diferencia no yace en si efectivamente existe ese otro con el que se relacionan nuestras identidades, sino en si la representación de esa diferencia, esa relación con los otros, está fijada y degradada, y entonces se convierte en objeto de violencia simbólica. (p. 113)

El marco de comprensión aportado por Hall permite asumir que las diferencias son parte de la configuración de la identidad colectiva, advirtiendo que la dificultad con ellas radica, justamente, cuando son atravesadas por cualquier forma de violencia.

A este respecto, la dimensión racial y la dimensión étnica son dos dimensiones que pueden configurar una diferencia y que han sido objeto de múltiples abordajes.

Todorov (1991) sostiene que las doctrinas racionalistas se basan en un conjunto de proposiciones que pueden ser agrupadas en cinco grandes principios o tesis. Según él, los racionalistas afirman la existencia real de grupos humanos que poseen características físicas en común. Por otro lado, estos agrupamientos no se limitan a lo físico, dado que en la mirada racionalista existe una correspondencia entre las características fenotípicas y la moral de los sujetos. En cierto sentido, de acuerdo con esta doctrina, “las diferencias físicas determinan las diferencias culturales” (p. 117). Por otro lado, sostiene, el discurso racionalista no se limita a diferenciar, sino que también establece una jerarquía de las razas, donde se establece una escala de valoraciones (en la que, desde luego, el autor de dicha valoración se ubica en posiciones de privilegio). Finalmente, dicho autor afirma que como consecuencia de este sistema de pensamiento se establece un juicio moral y un criterio de acción política.

La mirada sobre la raza se encuentra sumamente cuestionada. Onghena (2014) sostiene que si bien ya se ha comprobado “incluso científicamente, que la raza no existe, no por eso desaparecieron ni el racismo ni los prejuicios raciales” (p. 153). Y en relación con esto, dicha autora sostiene que “ninguna palabra ha logrado tomar el relevo de la palabra *raza* a la hora de describir la categoría cultural, y la palabra *etnia*, con toda su ambigüedad, representa un esfuerzo en esta dirección (p. 152).

A este respecto, el concepto de 'etnia', pareciera utilizarse con una dimensión vinculada a lo cultural. Hall (2019), expresa que

el discurso de la raza, con su patologización y fetichización del otro en términos corporales, es desde este punto de vista una manifestación históricamente específica y especialmente salvaje y virulenta dentro de esa formación discursiva de la diferencia cultural más amplia que podríamos llamar eurocentrismo (...). Si la diferencia cultural es la formación discursiva más amplia que abordamos, entonces hay, como he señalado anteriormente, un término perfectamente apropiado que hace referencia a esa área distintiva de la diferencia (...). Este término es, por supuesto, 'etnia'. (p. 81)

Según este autor, las corrientes políticas y las reivindicaciones que surgen como resultado de los discursos raciales surgen en contextos históricos y geográficos diferentes con relación a las corrientes políticas y las reivindicaciones de origen étnico. Sin lugar a dudas, las luchas raciales de la población afroamericana en Estados Unidos tienen componentes específicos que difieren de la situación de la población islámica que arriba a Europa occidental. En tal sentido, advierte que la mayor preocupación radica en que "la escala y la inmensidad de la opresión racial se vean marginadas a medida que se disperse en el espectro más segmentado y generalizado de la incorporación y la exclusión de la diferencia asociado a la etnia" (Hall, 2019, p. 84).

Finalmente, cabe preguntarse por qué es una nación. Según Renan (2010), una nación "es un alma, un principio espiritual" (p. 35). Es una convicción que se construye cotidianamente y que se basa en las glorias comunes del pasado, en las voluntades unívocas del presente y en los proyectos colectivos hacia el futuro de continuar con la vida en común. Como dicho autor sostiene, una nación es "un plebiscito diario" (p. 36).

Los tres conceptos vertidos resultan relevantes para enmarcar la situación de niñas y niños refugiados extrarregionales, dadas sus características fenotípicas específicas (en algunos casos de manera más visible que en otros), su pertenencia a grupos étnicos diferentes a la matriz eurocéntrica predominante en Uruguay, y su reciente llegada como resultado de un proceso de movilidad humana forzado.

Con respecto a esto, los tres grandes elementos configuradores de identidad determinan que niñas y niños refugiados extrarregionales sean considerados como un 'otro' que se acerca a la institución educativa.

Recuperando la cita de Hall (2019) que iniciaba el presente apartado, estos aspectos no debieran ser llamativos, dado que responden a dinámicas de conformación de la identidad. Sin embargo, generan dificultades en la medida que pueden configurar situaciones de violencia, y en este sentido se ve necesario recuperar un marco analítico que permita comprender la violencia de una manera multidimensional.

Zizek (2009) sostiene que “la violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia” (p. 10). Es decir que se trata de aquella forma de violencia que es visible y en la cual es fácilmente identificable el agresor. Sin embargo, reconoce la existencia de una modalidad de violencia simbólica (operada a través de los signos, los códigos culturales, y entre ellos el lenguaje), y una modalidad de violencia sistémica, que se encuentra encarnada en el sistema social en su conjunto, y que implica formas de vida que resultan ser sistemáticamente violentas contra individuos y grupos de la población, pero que permanecen inalteradas y legitimadas como mecanismos de funcionamiento comunitario.

Por lo tanto, al momento de considerar los resultados de la presente investigación, se partirá del hecho de que niñas y niños refugiados consideran un ‘otro’, que en ocasiones puede ser objeto de múltiples formas de violencia.

## 6. Método y procedimiento de investigación

*El solo mirar no lleva a ninguna parte.  
Todo mirar se transforma en considerar, todo considerar en meditar,  
todo meditar en relacionar, así que cabe decir que a poco que se mire con atención  
se está en plena actividad teorizante.*

Johann Goethe

El presente capítulo presenta el proceso desarrollado con la intención de mirar para luego teorizar. Desde la convicción profunda de que el conocimiento es un derecho que contribuye a garantizar otros derechos, se planificó un proceso metodológico que, si bien atravesó alteraciones, permitió recoger información adecuada, analizarla de manera rigurosa y traducirla en un texto escrito, dedicando a su vez tiempos de taller que permitieran desarrollar el ejercicio de la reflexividad.

Dentro de este capítulo se desarrollarán, en primera instancia, un conjunto de decisiones metodológicas asociadas al método, la selección de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis de la información. En una segunda instancia, se dará cuenta de un conjunto de consideraciones éticas que, si bien se explicitaron en la etapa previa al trabajo de campo, acompañaron y enriquecieron el proceso de investigación. Posteriormente, se señalarán algunos aspectos salientes vinculados con el ejercicio de la reflexividad como elemento fundamental para los procesos de investigación cualitativa. Y, finalmente, se dará cuenta de la construcción de la categoría de 'empecinamiento', como una constatación surgida del trabajo de campo y producto de este ejercicio permanente de la reflexividad.

### 6.1. Definiciones metodológicas

Si bien toda actividad de investigación por definición se encuentra previamente diseñada, no todas poseen el mismo grado de estructuración previo. Marradi et al. (2018) sostienen que el detalle que se otorga a este diseño antes de comenzar la investigación

se encuentra en el marco de un continuum definido por dos polos antagónicos que habitualmente se conocen como diseño estructurado y diseño emergente. En el primero, todo está absolutamente planificado de antemano (...). La investigación implicará solo una aplicación fiel del plan estipulado. En el segundo, en cambio, nada

está planificado: las decisiones que harán posible la investigación irán emergiendo durante el proceso mismo. (p. 84)

En este sentido, si bien la presente investigación se inició a partir de un conjunto de elementos definidos, el ingreso al campo contribuyó con el proceso de toma de decisiones. Siguiendo nuevamente a Marradi et al. (2018), este proceso implicó “decisiones que se pueden agrupar en cuatro grandes conjuntos: decisiones relativas a la construcción del objeto/delimitación del problema a investigar; decisiones relativas a la selección; decisiones relativas a la recolección [y] decisiones relativas al análisis” (p. 85).

El problema de investigación y sus objetivos se han explicitado anteriormente. A partir de este punto, se diseñó un procedimiento de investigación que mantuviera coherencia con estos aspectos.

De acuerdo con Cohen y Piovani (2008), las características del objeto de estudio conllevan las decisiones que implican un determinado abordaje metodológico. Dichos autores señalan que “las estrategias de investigación deben ser coherentes con el modo en que se concibe la realidad” (p. 138). Dentro de esta perspectiva, existe la premisa de que los métodos cualitativos asumen que la realidad es producto de una construcción social dinámica, que dicha realidad social tiene significados para los diferentes individuos, y que estos significados se relacionan con las conductas que desarrollan. A su vez, dichos autores señalan que “en los abordajes cualitativos se favorece la comprensión más que la explicación y se asume que la ciencia social tiene un carácter descriptivo, analítico y exploratorio” (p. 140).

En el caso de la investigación planteada, el abordaje tuvo un enfoque y una metodología de tipo cualitativo etnográfico; en tanto y en cuanto se buscó “comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2016, p. 16), y en tanto y en cuanto se procuró que el investigador se aproximara a la realidad construyendo “su conocimiento a partir de una supuesta y premeditada ignorancia. Cuanto más consciente sea de que no sabe, más dispuesto estará a aprehender la realidad en términos que no sean los propios” (p. 19). Se intentó indagar en el modo particular en que los actores involucrados viven los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados, procurando comprender globalmente este fenómeno desde sus perspectivas.

Por otra parte, como ya se mencionó en el apartado referido a las opciones epistemológicas, no se buscó construir un conocimiento neutro ni desapegado de la realidad. Por el contrario, la presente investigación se diseñó y desarrolló considerando la posibilidad de generar insumos



para contribuir a suscitar transformaciones en el plano de las políticas y prácticas educativas que den respuesta a una realidad creciente en la República Oriental del Uruguay.

Una vez delimitado el enfoque y la perspectiva de investigación, es necesario dar cuenta de las decisiones referidas a otras dimensiones. Y en ese marco, las decisiones muestrales “abordan los pormenores de la selección de contextos, casos y fechas” (Valles, 2007, p. 89).

Un elemento a considerar en relación con la selección de las unidades de información con las que se trabajó en la presente investigación tiene que ver con el hecho de que en la investigación cualitativa no se busca que la muestra tenga el carácter de representatividad tal y como se la entiende en metodología cuantitativa. Como mencionan Verd y Lozares (2016), “una investigación cualitativa por sí sola nunca produce resultados representativos estadísticamente para una determinada población, a no ser que se combine o articule con datos cuantitativos” (p. 114). Sin embargo, esto no significa que los resultados obtenidos no puedan ser aplicados a otros contextos. Cada caso, cada institución, cada individuo o entrevistado representa “una clase o categoría social, entendida como una posición y una perspectiva específica en una estructura o relación” (Canales, 2006, p. 23).

La presente investigación se desarrolló en dos escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Montevideo. Dichas escuelas, fueron seleccionadas a partir de tres criterios: pertinencia, accesibilidad y heterogeneidad (Valles, 2007).

El criterio de pertinencia refiere al hecho de que se seleccionaron escuelas que, entre su población, contaban al menos con un niño o niña refugiado extrarregional. Con respecto a esto, la investigación, al utilizar la categoría ‘escuelas’, hace referencias en el marco del sistema educativo uruguayo a la escuela de educación primaria, que cuenta con 6 niveles o grados diferenciados y que recibe a niñas y niños entre 6 y 13 años de edad, y hasta los 15 años de edad como máximo.

Una vez identificadas algunas instituciones educativas que contaban con la población seleccionada, fue fundamental considerar el criterio de accesibilidad. Este criterio se basó en la necesidad de encontrar instituciones educativas que estuvieran abiertas y disponibles para el desarrollo y la investigación, y en las que directoras, maestras y familias de niñas y niños refugiados extrarregionales estuvieran de acuerdo con la posibilidad de desarrollar el proyecto.

Los diálogos iniciales para la disponibilidad de las escuelas seleccionadas se establecieron con las directoras correspondientes. Luego de acercarles el proyecto de investigación y habiendo obtenido su aprobación, se elevó una notificación a las autoridades educativas correspondientes

solicitando los avales necesarios para ingresar a las instituciones educativas a desarrollar la implementación. A través del vínculo con las escuelas se contactó a las familias de niñas y niños, quienes accedieron en su totalidad a colaborar con el proyecto.

Finalmente, dentro de aquellas escuelas que contaban con niñas y niños refugiados, y que estaban dispuestas a contribuir con la investigación, se seleccionaron dos que manifestaron un mayor grado de heterogeneidad, marcado por las edades de los niños y niñas refugiados extrarregionales que asistían, los países de origen, y las características propias de la institución (zona geográfica, tipo de escuela, cantidad de alumnos, entre otros factores).

Si bien la investigación se desarrolló considerando la posibilidad de trabajar en tres escuelas, los insumos obtenidos a partir del trabajo con las dos instituciones seleccionadas se consideraron importantes, y a su vez significaron el abordaje de dimensiones que inicialmente no estaban previstas. En tal sentido, cabe mencionar que “las muestras en los estudios cualitativos no están generalmente preespecificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo” (Miles y Huberman, en Valles, 2007, p. 93).

En lo que respecta a las decisiones vinculadas con el proceso de recolección de datos, el presente proyecto se posicionó desde una perspectiva de tipo etnográfico, en la medida en que comprendemos a la etnografía, siguiendo a Guber (2016),

como un método abierto de investigación en un terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas —fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas— y la residencia prolongada con los sujetos de estudio (...). La etnografía es el conjunto de actividades que suele designarse como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. (p. 19)

Dentro de este conjunto de actividades, se procuró que el trabajo de campo contuviera la realización de observación participante y entrevistas en profundidad, a lo que luego se añadió el análisis de documentos y la indagación en la normativa vigente.

La observación participante es recuperada por Guber (2011) a partir del trabajo de campo realizado por la antropóloga argentina Esther Hermitte (2018), quien enfatizaba en que, si bien la traducción del término anglosajón *participant observation* puede ser traducido como ‘observación participante’, este resulta menos adecuado que la traducción de ‘observación por medio de la participación’. En esta segunda expresión, el énfasis está puesto en la participación y no en la observación.

Hermitte (2018) recupera del *American Journal of Sociology* la definición de Florence Kluckhohn, donde se define a esta opción como el hecho de “compartir consciente y sistemáticamente, tanto como lo permitan las circunstancias, las actividades y en su oportunidad los intereses y afectos de un grupo de personas” (p. 212). Dichas observaciones y las impresiones que se desprendan de ellas serán registradas en un diario de campo.

La intención de participar de las actividades cotidianas de las instituciones educativas seleccionadas permitió, como se mencionará posteriormente, comprender las dinámicas reales de funcionamiento que acontecen en cada una de ellas. Con relación a esto, se buscó formar parte de las interacciones cotidianas, hasta que la presencia del investigador dejó de ser, al menos desde la percepción, una presencia “extraña” o “condicionante”.

En cuanto a las entrevistas, cabe destacar que esta técnica “se utiliza en general cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi et al., 2018, p. 271). Se buscó entrevistar a los actores que se consideraron más relevantes para el objeto de estudio y cuyos relatos permitían (y permitieron) obtener información complementaria a la obtenida a través de las observaciones. En este sentido, se consideró relevante en un comienzo entrevistar a docentes, padres y madres, directivos de la institución y a niñas y niños refugiados extrarregionales. Sin embargo, el desarrollo del trabajo incluyó la posibilidad de entrevistar a adolescentes refugiados extrarregionales (hermanas y hermanos mayores de las niñas y niños de las familias consideradas), que aportaron información sumamente relevante para la comprensión global de los procesos de inclusión educativa y la experiencia atravesada.

Finalmente, cabe hacer mención a las decisiones tomadas con relación al análisis de la información obtenida. En relación con este aspecto, se buscó utilizar, inicialmente, el método de comparación constante. Este modelo “sentó las bases de mucho de lo que hoy podría considerarse práctica común en el análisis cualitativo” (Marradi et al., 2018, p. 431).

Dicho método, a partir de la reconstrucción de esta propuesta de Glaser y Strauss realizada por Valles (2007), parte de la comparación de un conjunto de incidentes registrados por el entrevistador (que pueden ser desde observaciones, fragmentos de entrevistas, el texto contenido en los documentos recopilados u otras fuentes de información). Una vez que se cuenta con estos incidentes comparados, se procede a la integración de categorías (es decir, conjuntos teóricos que engloban una información diversa referida a una misma temática), y propiedades (es decir, formas distintas en las que una categoría se expresa). En estas etapas, “el analista a partir de una categoría (de mayor o menor potencia conceptual, teórica), trata de pensar en la

gama completa de propiedades de la categoría” (Valles, 2007, p. 350). Luego de realizar este proceso, se integran las categorías y las propiedades, hasta desembocar en una delimitación de la teoría.

Las entrevistas realizadas, las notas tomadas durante las observaciones y los documentos analizados permitieron acumular un conjunto relevante de información que fue analizado utilizando el software Atlas.ti. Como resultado de este proceso se condensaron las categorías y propiedades expresadas en el apartado Resultados.

## **6.2. Consideraciones éticas**

Los aspectos éticos son fundamentales en la investigación social en general, y en la investigación en educación en particular. Murillo e Hidalgo (2017) expresan, a este respecto, que una investigación debe contemplar la dimensión ética. Y frente a ello, señalan que

entre los valores que deben primar en esta investigación educativa que busca transformar (no hacer currículum) están: a) el compromiso inquebrantable con la educación, la sociedad y la lucha por la Justicia Social; b) la pasión por la investigación, por la educación y por la transformación; c) la humildad para aprender constantemente de los errores, de las experiencias y de las personas; d) el optimismo, casi patológico, hacia la consecución de una mejor educación y una mejor sociedad; e) la transparencia en las acciones y propósitos; f) el afán de superación de hacer una mejor investigación y, por último, g) el atrevimiento para plantear nuevos caminos, nuevas estrategias en el diseño, ejecución y difusión de la investigación. (p. 6)

Este componente se articula con la dimensión epistemológica de la investigación, que la encuentra en un enfoque consecuente con las epistemologías del sur. Sin embargo, las consideraciones éticas abarcan, también, diferentes aspectos vinculados a la práctica de la investigación.

La redacción de la presente tesis, principal producto de la investigación, resguarda completamente la intimidad y privacidad de las personas e instituciones que participaron del estudio, garantizando la confidencialidad de la información ofrecida de acuerdo a la Ley 18331 y su Decreto Reglamentario 414/009. Hay que destacar que la confidencialidad que cabe a cualquier investigación social se ve reforzada también por la confidencialidad que cabe respecto

de la situación de personas refugiadas, cuya confidencialidad se encuentra garantizada, también por los artículos 17 y 18 de la Ley 18076. Por esta razón, en este documento no se detalla ninguna información concreta referida a las instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación, ni a los orígenes de las familias entrevistadas. En todos los casos se utilizarán expresiones genéricas. Los nombres a utilizar serán reemplazados por nombres ficticios, y solamente se mantendrá la referencia expresa en términos del género de la persona que habla y su condición de participación en la investigación (niño, niña, maestro, maestra, director, directora, madre, padre).

Las instituciones educativas pudieron evaluar libremente la posibilidad de participar de la presente investigación. Se entregó una copia del proyecto de tesis a la persona responsable de la dirección institucional y, luego de que dicha persona expresara su adhesión, se realizaron los trámites correspondientes ante la Dirección de Educación Inicial y Primaria para solicitar formalmente el aval. Las observaciones que se realizaron en dichas instituciones son de carácter confidencial y no serán utilizadas por fuera de los límites de la investigación social.

En lo que respecta a las entrevistas individuales, al momento de solicitar la participación en el estudio, se informó a las y los participantes sobre los objetivos del estudio, las acciones y tiempos que demandaba dicha participación. Todas las entrevistas que se realizaron fueron libres y voluntarias. Cabe destacar que, si bien en algunos casos las personas entrevistadas optaron por no firmar los consentimientos (por razones de seguridad personal, y buscando preservar su identidad), todos los aspectos éticos fueron cuidados, dando cuenta de todos los aspectos detallados en la presentación realizada frente al Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Las observaciones y entrevistas previstas en el marco de esta investigación no conllevaron ningún tipo de riesgo para quienes aceptaron voluntariamente participar de ellas. En ningún caso se generó una situación que implicara recurrir a una instancia de supervisión o asesoría. En todos los casos, las y los participantes contribuyeron a la investigación asumiendo la relevancia que la problemática adquiriría, y dando cuenta de la importancia que su aporte podía adquirir para la comprensión del fenómeno.

A su vez, el investigador realizó devoluciones a las instituciones educativas y a las familias entrevistadas, dando cuenta de lo obtenido a partir del proyecto de investigación y presentando, en términos generales, los principales hallazgos resultantes de la investigación.

El proceso de cierre de trabajo de campo en cada una de las instituciones se realizó de manera gradual, dialogando con las autoridades correspondientes, facilitando el acceso a servicios o información que pudiera resultar relevante para el trabajo institucional en general y con las familias de niñas y niños refugiados en particular, y quedando a disposición por cualquier consulta o intervención que se pudiera considerar necesario realizar.

Finalmente, cabe mencionar que, como forma de resguardar la identidad de cada una de las personas entrevistadas, los fragmentos de discurso utilizados en el apartado de los resultados se referencian brindando la menor información personal posible. Más allá de la confidencialidad de los testimonios, dado el carácter especialmente sensible de la población con la que se desarrolló la investigación y la facilidad de identificarla en caso de contar con mínimos elementos de contexto, se optó por denominar a cada una de las personas entrevistadas en el marco de categorías generales que dieran cuenta del carácter a partir del cual son entrevistadas sin incorporar otros elementos. Del mismo modo, no se realiza ninguna descripción detallada de las instituciones educativas en las que se desarrolló el trabajo de campo, ni de los contextos socioeconómicos o barriales en los que dichas instituciones se encuentran insertas.

### **6.3. Reflexividad y comunicación ‘no violenta’**

*Acercarse significa olvidar la convención, la fama, la razón, las jerarquías y el propio yo.*

*También significa arriesgarse a la incoherencia, a la locura incluso.*

*Puede suceder que uno se acerque demasiado y entonces se rompa la colaboración y el pintor se disuelve en el modelo.*

Peter Berger

Si bien es sabido que no existe un único modo de definir y comprender la reflexividad (Piovani y Muñoz Terra, 2018), esta puede ser definida como “la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo” (Baranger, 2018, p. 31). Esta forma de comprenderla es retomada a partir de la obra de Bourdieu y Wacquant, y sostiene que, para dichos autores, la reflexividad implica tres niveles complementarios: por un lado, la toma de consciencia de los condicionamientos que el investigador tiene como consecuencia de la posición que ocupa en el espacio social. Por otro lado, la toma de consciencia de las relaciones de poder que entran en juego a partir de la posición que el investigador ocupa en este campo con relación a su objeto de investigación y a las personas con las que interactúa en dicho proceso. Y finalmente, la consciencia crítica respecto de los propios criterios que llevan al investigador a clasificar o

categorizar de un modo determinado la realidad, criterios que desembocan en construcciones teóricas que pueden contribuir u obstaculizar el mantenimiento o la transformación del orden social (Piovani y Muñiz Terra, 2018).

Particularmente, reviste especial interés enfatizar en los esfuerzos conscientes hechos para establecer una comunicación no violenta. Como menciona Bourdieu (1999),

Tratar de saber qué es lo que se hace cuando se establece una relación de entrevista es, en primer lugar, intentar conocer los efectos que pueden producirse sin saberlo a raíz de esa especie de intrusión siempre un poco arbitraria que está en el origen del intercambio (...); es tratar de poner de relieve la representación que el encuestado se hace de la situación, de la encuesta en general, de la relación particular en la que se establece y de los fines que persigue, y explicitar las razones que lo llevan a aceptar participar del intercambio (...). Es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas; es él quien, las más de las veces, asigna a la entrevista, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado. Esta asimetría se ve reforzada por una asimetría social si el encuestador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial del cultural (...). Tras tomar nota de estas dos propiedades inherentes a la relación de entrevista, nos esforzamos por poner en práctica todas las medidas posibles para dominar sus efectos (sin pretender anularlos); es decir —más precisamente—, para reducir al mínimo la violencia simbólica que pueda ejercerse a través de ella. (pp. 528-529)

En este sentido, la toma de consciencia del conjunto de dimensiones que formaban parte de la posición del campo social del investigador implicó la implementación de estrategias concretas que buscaron contribuir a este ejercicio comunicacional en el marco de las entrevistas y observaciones realizadas, en el marco de lo que Tilley-Lubbs (2017) propone ejercitar como autoetnografía crítica.

Además de una práctica permanente de la escucha atenta, el esfuerzo e interés por retomar frases textuales pronunciadas por las personas entrevistadas, o incluso quedar con 'tareas pendientes' para retomar en futuras entrevistas o instancias de intercambio, se buscó explicitar de manera sutil pero clara un conjunto de elementos que permitían acercar posiciones en el campo social.

A modo de ejemplo concreto, con relación a esta dimensión se puede mencionar que, si bien el investigador era un varón en un espacio social como la escuela, de gran predominancia femenina (Ball, 1994; Amarante y Espino, 2002; Camou y Maubrigades, 2007), y que el investigador ocupaba esta posición y rol en el marco de este trabajo, buena parte de su experiencia laboral y profesional se desarrolló como docente. Esta experiencia vital como investigador permitió generar, en muchos casos, un clima distendido de conversación, donde se daba por hecho una comprensión mutua de ciertas dinámicas institucionales propias del campo educativo. En estos casos, el desafío mayor se concentró, justamente, en no dar nada por sobreentendido, y repreguntar todas las veces que fuera necesario para favorecer que la comprensión de la realidad que se pudiera analizar reflejara del modo más claro posible lo que la persona entrevistada expresara.

A su vez, desde el rol de investigador se expresó en ocasiones particulares la condición de ciudadano legal uruguayo (es decir, migrante), elemento que permitió generar cierta empatía mutua al entrevistar a algunas familias particulares atravesadas por dificultades legales específicas emanadas de su condición jurídica.

La empatía generada por el conocimiento de la experiencia docente y aquella generada por haber atravesado la experiencia de movilidad humana permitieron puntos de inflexión (Guber, 2016) que contribuyeron a la relación con los informantes, accediendo de este modo a algunas expresiones o confesiones que de otra manera posiblemente no hubieran sido parte de los relatos elaborados durante las entrevistas.

Sin lugar a dudas, el estudio de procesos educativos siendo docente y el estudio de procesos de movilidad humana siendo migrante también implicaron desafíos concretos de reflexividad, muchos de los cuales se vincularon a los roles a asumir en el marco de la observación participante, y cuyas reflexiones se reflejarán en otros apartados. Sin embargo, para complementar este apartado, cabe mencionar que

en el uso de la técnica de observación participante, la participación supone desempeñar ciertos roles locales, lo cual pone en evidencia, como decíamos, la tensión estructural del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. (Guber, 2016, p. 61)

De alguna manera, la posibilidad de estar en los patios, en los salones de clase, en los diálogos entre niñas y niños, y con maestras, permitió interactuar en las escenas cotidianas de las escuelas visitadas. Y esta interacción, como se retomará posteriormente, puso en juego este



desarrollo de roles... en ocasiones, ver una intervención ajena sin entrometerse en la situación habilitaba a diálogos posteriores a partir de lo ocurrido. En otras ocasiones, intervenir ante alguna escena que se suscitaba habilitó a generar marcos de confianza mutuo con maestras e incluso con niñas y niños.

#### **6.4. El ‘empecinamiento’ como herramienta de investigación**

*Por eso debes tener siempre presente que un camino es solo un camino;  
si sientes que no deberías seguirlo, no debes seguir en él bajo ninguna condición (...).  
Mira cada camino de cerca y con intención. Pruébalo tantas veces como consideres necesario.  
Luego, hazte a ti mismo, y a ti solo, una pregunta (...).  
¿Tiene corazón este camino? Si tiene, el camino es bueno; si no, de nada sirve.*

Carlos Castaneda

Guber (2016) expresa que las instituciones y las y los informantes que forman parte de los procesos de investigación no son instrumentos mecánicos que se adapten a los requerimientos del investigador. Por el contrario, “el tiempo y los tiempos se negocian y construyen recíprocamente en la reflexividad de la relación de campo. Esperas, urgencias, pausas y retrasos son también significados que el investigador debe aprender” (p. 91).

La llegada a una institución educativa no siempre resulta sencilla y el investigador debe adaptarse, negociar y construir, como menciona la frase citada, tiempos. Esta tarea implica una suerte de empecinamiento que se termina configurando, con el correr del tiempo, en una estrategia de investigación.

La raíz etimológica de la palabra *empecinamiento* aporta elementos que ayudan a comprender el sentido que se quiere atribuir a ella en este contexto. De acuerdo con la definición, empecinarse significa ‘untar de pez’ (entiendo a la ‘pez’, de acuerdo a su definición, como una sustancia de color oscuro y consistencia pegajosa que se extrae del alquitrán).

En este sentido, la expresión ‘empecinarse’ podría comprenderse como ‘quedarse pegado’. De manera peyorativa, podría suponerse que ‘quedarse pegado a algo’ es señal de terquedad. Sin embargo, existen múltiples razones por las que es posible quedarse pegado a una determinada realidad (sin que ello implique descartar la terquedad).

Las llegadas a la escuela implican horas. En muchas ocasiones ocurre que los horarios acordados para realizar una determinada entrevista terminan negociándose y modificándose en

el transcurso de la jornada. De hecho, más de una vez se puede ir a una institución educativa para desarrollar una entrevista que, finalmente, no se termina concretando en ese día.

Sin embargo, cada minuto transcurrido en el campo puede ser aprovechado desde la perspectiva del 'empecinamiento'. En la medida en que el investigador se 'aferra' a su objeto de estudio y entiende que el solo hecho de estar dentro del ecosistema educativo le permite obtener información (tal vez no de la forma deseada o de la manera planificada y prevista).

El trabajo de campo conllevó, desde luego, una planificación. Se previeron algunas dimensiones sobre las que se podía indagar en entrevistas abiertas, y otras tantas en las que se centraría la mirada a lo largo del proceso de observación. Sin embargo, estos tiempos 'muertos' permitieron encontrarse con dimensiones no previstas inicialmente. El desafío radicó, entonces, en palabras de Guber (2013), en buscar mecanismos para registrar "lo que no se espera encontrar" (p. 158).

Es así que, desde esta perspectiva del empecinamiento, los tiempos de tránsito en las escuelas se transformaron gradualmente en posibilidades de presenciar escenas de recreos, de ver cómo las maestras resolvían situaciones de conflicto, o de interactuar con roles con los que no estaba previsto interactuar inicialmente (como cocineras, auxiliares de servicio y otros roles institucionales no vinculados con la tarea docente). A su vez, en esos tiempos se desarrollaron observaciones en las que se logró registrar y comprender diferentes aspectos asociados a las formas de funcionamiento institucional.

A modo de ejemplo, se puede destacar un fragmento extraído de los registros tomados en esos tiempos, en este caso, un día en el que, en el patio de una escuela, el investigador esperaba para entrevistar a la secretaria de la institución:

La secretaria sale nuevamente de la oficina de dirección/secretaría para abrir la puerta. En la última media hora, son cinco ocasiones en las que interrumpe su tarea para abrir la puerta. Tiene dos niños dentro de la oficina y una familia esperando en la puerta. A su vez, hay una clase que no cuenta con maestra porque esta se encuentra ausente, y la maestra a la orden aún no llegó a la institución. De momento, niñas y niños de ese grupo están con el profesor de Educación Física, pero él tiene que ir a otro grupo en pocos minutos. "Disculpá que todavía no nos podemos sentar..., viste cómo es esto", me dice ella. (Fragmento extraído del diario de campo, mayo de 2022)

Este fragmento permite incorporar un conjunto de elementos que, si bien no se retoman de manera directa en los resultados de la investigación, que se presentarán en el capítulo 7, dan un

marco de interpretación que permite comprender al escenario educativo en su conjunto, en la medida en que ayudan a distinguir la disponibilidad (tanto afectiva como material) de las y los actores que forman parte de los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados.

A su vez, estos tiempos de observación permitieron identificar otro vasto conjunto de elementos relevantes para comprender el contexto: uso de los espacios y tiempos escolares; contradicciones en las formas de funcionamiento institucional en función de la persona que realiza las indicaciones; la mayor o menor apertura a los vínculos con niñas y niños y con las familias, que demostraban las diferentes personas que forman parte de la institución educativa; y las prácticas que desarrollan niñas y niños a lo largo de una jornada escolar en los momentos no vigilados del trabajo de clase, entre otros aspectos.

Todo esto surge gracias al registro realizado en el marco del trabajo de campo. Como menciona Guber (2016),

proponemos registrar todo (lo posible). De acuerdo con las recomendaciones de capítulos anteriores, incluimos aquí los datos observables y los audibles, esto es, los que proceden de la observación y las verbalizaciones. Ambos tipos de datos surgen en situaciones donde convergen un ámbito, una serie de actividades y un grupo de personas (dentro de las que se cuenta el investigador o equipo de investigación) en una secuencia de tiempo. Por último, y para que los datos puedan aportar nuevo material al conocimiento sobre la unidad social en cuestión, convendría recordar que el investigador aprende gradualmente a diferenciarse más y más de los informantes, a distinguir sus inferencias de los datos observables, y sus propias valoraciones de aquellas que no le pertenecen. (p. 103)

Tal como en el caso anterior, ninguno de estos aspectos se retomará de manera específica en los resultados de la investigación, pero son elementos fundamentales para comprender el escenario de los procesos de inclusión educativa.

Pero a su vez, el empecinamiento tuvo otra forma de concreción en el proceso de investigación. Sobre la etapa de cierre del trabajo de campo, una de las familias que había sido objeto de la investigación dejó de residir en Uruguay, y se trasladó a un país de Europa occidental. Esto pudo haber significado una ruptura en el trabajo de campo, en la medida en que se alteraba la posibilidad de interacción en los tiempos y formas que se habían establecido y acordado para la investigación, e imposibilitaba el trabajo de cierre del proceso de la manera prevista. Sin embargo, esto habilitó la posibilidad de tener intercambios vía Zoom y WhatsApp. En este marco,

la familia elaboró ciertos documentos (una carta de despedida a Uruguay en general y a la escuela en particular, a modo de ejemplo), que también fueron insumos valiosos para comprender parte del proceso de inclusión educativa de las niñas y niños.

Del mismo modo, haber entrevistado a una maestra de la escuela en el año 2021, y contactarla luego en el año 2022 (una vez que ella había cambiado de institución educativa), permitió que ella hablara con mayor soltura respecto de ciertas dinámicas institucionales que percibía, y de cómo había elementos individuales que podían configurarse en barreras para los procesos de inclusión educativa. Posiblemente, estos testimonios no hubieran aparecido en los relatos si esta maestra hubiera continuado en la institución, o si no se hubiera intentado contactarla nuevamente a pesar de haber dejado su cargo.

A este respecto, el empecinamiento es, en cierto modo, un criterio metodológico. Implica asumir y aceptar los tiempos institucionales y mirar los vaivenes de las realidades particulares de las y los informantes, confiando en que quedarse pegado a los procesos iniciados puede ser una fuente valiosa de información si se presta la atención suficiente y se registran los procesos de manera adecuada.

Y empecinarse implica, también, en este sentido, un respeto irrestricto por la importancia de cada interlocutor e interlocutora. En la medida en que se considera que la palabra de cada protagonista es valiosa, se esperarán los tiempos necesarios y se buscarán las estrategias adecuadas para que esa palabra pueda ser pronunciada. Eso implica, sin dudas, esperas, adaptaciones y redefiniciones. Pero ese empecinamiento es parte de hacer un camino metodológico comprometido con la realidad; un camino “con corazón”.

## 7. Resultados

*Los revestidos de hipótesis terribles ignoran que los caballos crecen y sus rincones piafan,  
comen pampa al costado de la abuela y en su campo gravitacional florece lo invisible.*

Juan Gelman

Indagar en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados implica abordar este fenómeno intentando abarcar, del mayor modo posible, toda su complejidad. Y parte de este desafío tiene que ver con la posibilidad de mirar las posibilidades y oportunidades que se abren en el marco de estos procesos.

Analizar la información obtenida en el marco del trabajo de campo y expresarla en términos de resultados no deja de ser un proceso valorativo que se hace (también) desde una perspectiva comprometida con la realidad, que busca reconocer y valorar los esfuerzos de las y los actores sociales, y problematizar las diferentes dimensiones de la realidad en búsqueda de mejoras y transformaciones efectivas.

La división en apartados obedece a una estructura de presentación que, se considera, puede contribuir a comprender mejor las diferentes líneas de análisis abordadas a partir del trabajo de campo. Sin embargo, esta separación no deja de tener cierto grado de arbitrariedad, dado que las consecuencias que se desprenden de cada fenómeno observado son complementarias y sinergias.

Un primer apartado buscará mirar los procesos de inclusión educativa desde lo que implica el encuentro entre niñas y niños refugiados y sus familias con la institución educativa, tanto para unos como para otros. En un segundo apartado se presentarán elementos vinculados a cómo las personas concretas atraviesan estos procesos de inclusión educativa, qué habilidades despliegan, qué tareas realizan. Un tercer apartado abordará la mirada que la institución educativa construye con relación a niñas y niños refugiados, y cómo esta mirada impacta en los procesos educativos que estos niños desarrollan. Un cuarto apartado presentará elementos vinculados a las implicancias del idioma en el marco de los procesos educativos. Finalmente, se presentará un conjunto de aspectos asociados a la dimensión curricular.

Sin embargo, es necesario concebir cada apartado como una parte de una totalidad..., como un punto del holograma (Morin, 1990).

Los resultados no se presentan como algo acabado o cerrado. Tampoco desarrollan exhaustivamente cada uno de los aspectos presentados. Son más bien una descripción extensiva de un conjunto de dimensiones que permiten trazar una fotografía del estado de situación actual respecto de lo que viven las personas que forman parte de estos procesos de inclusión educativa. Son una puerta de entrada a un gran edificio con múltiples habitaciones, y recorrer cada una de ellas amerita una tesis particular.

Pese a esta precariedad, pueden significar un aporte para la reflexión, en la medida que ofrecen un conjunto de herramientas analíticas sobre una problemática que, como se mencionaba, hasta el momento no ha sido suficientemente investigada en Uruguay, y tampoco ha sido analizada de manera extensa en la literatura internacional.

## **7.1. ¿Cómo mirar la inclusión?**

El proceso de inclusión educativa de niñas y niños refugiados fue recuperado, desde el análisis de la información obtenida en el marco del trabajo de campo, en dos dimensiones: por un lado, el papel que ocupa la escuela para niñas y niños refugiados extrarregionales y sus familias; y por otro lado, lo que significa para las instituciones educativas recibir a esta población.

A su vez, se desarrolla un apartado específico que permitirá focalizar en las barreras a la inclusión, con un enfoque que parte de la experiencia y que permite pensar la realidad desde una mirada dinámica y compleja.

### **7.1.a. La escuela como frontera (aquí también)**

Sin lugar a dudas, la institución educativa ocupa un rol fundamental en la conformación de las sociedades y las personas que las habitan. Por esta razón, una de las indagaciones fundamentales del presente proyecto tuvo que ver con qué lugar ocupaba la institución educativa en la vida cotidiana de niñas y niños refugiados extrarregionales y sus familias, qué valor le otorgaban, qué esperaban de ella.

Si bien algunos aspectos de esta reflexión se retomarán posteriormente, cabe destacar la relevancia que adquiere la institución educativa para todas las familias entrevistadas. La literatura sobre la temática evidencia que los procesos de escolarización son fundamentales para niñas y niños refugiados, y las entrevistas realizadas dan cuenta de ello.

“El rendimiento escolar percibido y un entorno escolar de apoyo juegan un papel clave en la determinación de los resultados de bienestar entre los jóvenes refugiados” (Correa-Vélez et al., 2010, p. 1401). Esta mirada es recuperada por las maestras entrevistadas en el trabajo de campo.

Yo creo que la escuela, en los niños, para cualquiera, de donde venga, es el lugar donde se los integra a la sociedad. Sean de donde sean, es el lugar donde aprenden a vivir en sociedad. Porque hasta los tres, cuatro años en el entorno familiar, bueno, es un grupo. Pero después, tenés que entrar a la escuela y socializar con un grupo que vos no conoces, que maneja otras reglas, otro vocabulario. Normas que quizás en tu casa vos no tenés. Entonces, no solamente para ellos, sino para todos los niños, es la entrada a la sociedad. Donde vos aprendés a vivir en sociedad. Y yo creo que para ellos tiene que haber sido fundamental. Pero no solamente ellos, sino todos los niños. La entrada a la sociedad es por ahí. (Maestra 3)

La experiencia escolar de niñas y niños refugiados extrarregionales en Uruguay, así como la expresada por sus familias, recupera aquellas perspectivas que Duschatzky (2008) expresó como “escuela como frontera”.

La metáfora de la frontera es, aún, más potente cuando se trata de personas para las que la frontera geográfica adquiere un valor fundamental en su experiencia de vida. La escuela como frontera es, según Duschatzky, una posibilidad para que los sectores que se encuentran en los márgenes puedan participar de un imaginario con el que buscan fundirse.

Entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derechos (...). La escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca a los chicos frente a la exigencia de la anticipación y la previsión. La organización escolar que establece tiempos de trabajo y de descanso, de atención y producción, una sucesión de materias diferentes y de demandas altera el carácter regular de la vida diaria (...). Por otro lado, la experiencia escolar va asociada a la formulación de proyectos. Desde el pequeño e inmediato surgido de la imaginación colectiva del grupo de pares que comparte la jornada escolar, hasta el más ambicioso y lejano (seguir estudiando, conseguir trabajo), tal vez de horizontes borrosos, pero revelador de la posibilidad de imaginar un cambio en el presente. (Duschatzky, 2008, pp. 78-79)

En la experiencia de familias que recién llegan al país, que desconocen la cultura, y cuya vida cotidiana aún se encuentra en un marco de incertidumbre, la participación en la institución escolar favorece los procesos de introducción en la sociedad. A su vez, los relatos muestran la tranquilidad que aporta para las familias el hecho de saber que niñas y niños se encuentran en un lugar en el que están cuidados.

La escuela nos recibió. Nosotros tomamos con mucho estrés todo eso que pasó. Nuestros chicos eran re chiquitos. El grande tenía cuatro años, la nena tenía dos y el otro no había nacido. Pero nos fue bien. Era como un jardín, un lugar para jugar. Eso en el primer mes. Y después, nosotros fuimos a un hotel y quedamos en ... (barrio). Y me gustó. Era una escuela bien cuidada. Nos daba tranquilidad que estuvieran ahí. Era una escuela chiquita. Divina. No había muchos niños. (Familia 2)

En ninguna de las entrevistas realizadas se muestran signos de desconfianza o temor frente a lo que pueda ocurrir a niñas y niños en el marco de la institución escolar. Por el contrario, los comentarios reflejan valoración respecto de las escuelas.

Incluso, niñas y niños logran adoptarla como un lugar de referencia en su pertenencia social en el nuevo país que habitan.

No es solo una escuela, es como mi casa. (Adolescente refugiada)

### ***7.1.b. Del enfoque de las barreras a los pretilos de la experiencia***

Al comenzar el proceso de investigación, los objetivos daban cuenta de la intencionalidad de identificar las barreras, puentes y caminos existentes en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales. Sin embargo, el proceso de trabajo, el acercamiento al campo y la reflexión sobre las notas y entrevistas llevó a que estos conceptos iniciales se pusieran, sin llegar a desestimarse, en cuestionamiento.

Como expresa Malinowski (1986)

Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de “ideas preconcebidas”. Si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor. Cuantos más problemas se planteen sobre la marcha, cuanto más se acostumbre a amoldar



sus teorías a los hechos y ver a los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo. (p. 26)

Como se expresaba en el apartado correspondiente del marco teórico, el concepto de barreras es un concepto muy relevante dentro del campo de la inclusión educativa, y encuentra su origen en el Índice de Inclusión que Booth y Ainscow (2000) elaboraron en el marco de su tarea para la Unesco.

Claramente, las barreras para la inclusión educativa deben ser eliminadas de manera tajante, y esta es la única forma de garantizar el derecho a la educación de todas las niñas y niños. Respecto de esto, Tomasevski (2004) señala que

El principio central de la Convención sobre los Derechos del Niño, en virtud del cual la educación debe diseñarse e implementarse teniendo en consideración el interés superior de cada niño y niña, requiere la identificación de las barreras que deberían eliminarse para que niñas y niños puedan aprender. Esto incluye el idioma de la instrucción, que puede ser el idioma oficial del país pero que el niño o niña no comprende. El plan de estudios puede ser inapropiado para la edad, capacidades o discapacidades del niño o niña. La adaptación de la educación a cada niña y niño necesita considerar las características de la niñez que empieza la escuela, relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La lengua del niño y su religión, capacidades y discapacidades, el entorno familiar o la falta de él, son raramente considerados aunque deberían serlo. (p. 380)

En este sentido, se comprende claramente que las barreras deben ser rotundamente eliminadas del sistema educativo.

Sin embargo, la observación y las entrevistas realizadas dan cuenta de que no existen “barreras” ni “puentes” rígidos que puedan identificarse como elementos estáticos del paisaje y que actúen de manera unívoca como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de inclusión educativa; o al menos, no parecieran ser parte de la experiencia de niñas y niños refugiados, sus familias, sus maestras y directoras.

Si bien algunos aspectos vinculados a la inclusión educativa aparecían mencionados en términos de barreras, rápidamente las mismas personas se encargaban de manifestar que todo el entorno buscaba estrategias para que estas barreras, sin llegar a desaparecer, pudieran minimizarse.

Ese año, ellas siempre con re buena actitud porque estaban muy deslumbradas por la escuela, por los maestros. Con la calidez de los maestros y el vínculo que teníamos con los chiquilines. El vínculo que teníamos con ellas. Y siempre con muchas ganas de aprender. Lo que sí fue una barrera tremenda fue el idioma (...). Igual ella se integró súper, era recontra esforzada, trabajadora, era muy buena ella también. Sobre todo en la parte de matemática y en lengua en lo que podía. A la larga, más allá de las dificultades con el idioma, se le entendía. (Maestra 1)

Cuando llegaron, no sabían nada de español. Y las gurisas empezaron a aprender español en la escuela (...), ellas estaban perdidas en muchos asuntos que uno, de repente, da por sabido. Que sabes lo que quieren decir las cosas y cómo se hacen las cosas. Pero tenían un millón de dificultades. Había que explicarles todo. Un día me preguntó qué quería decir “ta”. No podía creer que no supiera. Porque me parece que se desprendía del uso aunque no supieras español. Y le dije que era como un okey. Pero que era uruguayo, uruguayo. Y ahí lo empezó a usar y bueno, era nuestro chiste también (...). Y a la larga, ellas tuvieron mucha facilidad para aprender. Mucha facilidad. Aprendieron español por inmersión. (Profesora 1)

Al principio sí, hubo dificultades. Pero a la larga todo se fue solucionando. Y ellos se adaptaron a la cultura..., no hay diferencia con otros niños. Si vos no decís “ellos son de la familia que viene de ...”, nadie se entera. (Maestra 3)

Además de los testimonios de las personas entrevistadas, esta situación se desprende también de las observaciones realizadas en el marco del trabajo de campo.

—¿Y? ¿Cómo se están llevando con V...?

—Bien, estamos jugando.

—Ah, ¿y cómo hacen para explicarle a qué van a jugar?

—Ella entiende todo.

(Diálogo registrado entre una profesora y un grupo de tres niñas. Dos de ellas acompañaban de la mano a la tercera niña, cuya llegada a Uruguay se había producido hacía una semana. Ni la niña recién arribada, ni su hermana mayor, ni sus padres hablaban español).

Todas estas frases y situaciones tendrán posibilidades de análisis alternativos en función de diferentes dimensiones que se desarrollarán a lo largo de todo el presente capítulo. Aspectos

vinculados con el uso del idioma, la adopción de las costumbres lingüísticas o los procesos de supuesta adaptación a la cultura local ameritan reflexiones extensas. Sin embargo, de momento lo que resulta saliente para mencionar es el hecho de que aquellos aspectos que podrían asociarse a las barreras indagadas por Neubauer Esteban (2020), en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados, parecieran aparecer sin ser determinantes. Y que por el contrario, la voluntad de todas las partes generó mecanismos que permitieron alivianar dichas barreras para favorecer la inclusión educativa de estas niñas y niños.

Con respecto a esto, se considera que la categoría de 'barreras' se construye en un contexto histórico específico y con una finalidad específica, vinculada a la importancia de generar una visión política en el marco de un organismo internacional, respecto de la necesidad de garantizar un acceso universal a la educación y promover procesos de inclusión educativa para todas las niñas y niños, independientemente de su género, raza, situación o condición.

Sin embargo, en la experiencia de los sujetos, como se mencionaba, no parecieran existir dimensiones que operen de manera dicotómica. Por esta razón, se construyó como resultado del proceso de análisis la propuesta para pensar la realidad de la experiencia educativa en términos de 'pretil'.

Un pretil puede ser definido como un "murete o vallado de piedra u otra materia que se pone en los puentes y en otros lugares para preservar de caídas" (Real Academia Española, 2022). El pretil es, en cierto punto, una barrera, pero en cierto punto, un facilitador. Es un muro que impide avanzar en una dirección, pero en definitiva impide avanzar en una dirección que acarrea mayores riesgos.

No cabe dudas de que, utilizando una imagen metafórica, si un vehículo choca contra un pretil, sufre daños. Sin embargo, el pretil frena con la intención de evitar daños mayores, y genera los mecanismos necesarios para que el vehículo restablezca el destino previsto transitando el camino que delimita.

Sin lugar a dudas, no poder comunicarse mediante el lenguaje hablado puede aparecer como una barrera. Sin embargo, la experiencia de las personas entrevistadas muestra que la comunicación, aún en esas circunstancias, fue posible. Y que esta aparente dificultad permitió desarrollar estrategias y establecer vínculos que fueron factores de aprendizaje, crecimiento y fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa.

Por esta razón, se entiende que el enfoque que comprende la realidad educativa, en términos de barreras, puentes y caminos a la inclusión educativa, es un enfoque conceptual necesario para

instalar problemáticas y contribuir a la construcción de una agenda pública que garantice la educación para todas y todos. Sin embargo, la experiencia concreta de niñas y niños refugiados pareciera mostrar dinámicas de inclusión que revisten mayor complejidad de análisis y evidencian logros y dificultades como caras de una misma moneda.

### **7.1.c. Una experiencia ‘fundante’**

Dialogar con las maestras, directoras y profesoras respecto de qué significó la llegada de niñas y niños refugiados extrarregionales a las escuelas habilita a comprender que se trató de una experiencia que no pasó desapercibida. Las personas que protagonizan la vida cotidiana de la escuela se sienten responsables de manera particular por la situación de estas niñas y niños, y mencionan que se trata de experiencias que dejan huellas profundas en el relato institucional.

Una profesora entrevistada utilizaba la expresión ‘fundante’ para dar cuenta de este fenómeno. Dicha expresión resulta muy significativa para comprender la dimensión que adquirieron estas experiencias de inclusión educativa en el marco de las instituciones visitadas.

Para mí fue un poco fundante..., fue fundacional lo de ellas en esta escuela. Yo por lo menos lo viví así (...). Fundante, por ejemplo, en cuanto a lo que tiene que ver con la migración. Si bien no fueron las primeras, fue un hito. Fundacional, en cuanto a eso (...). Fue seguir a esa familia. Seguirle, apoyándole, en ir para adelante y no solo en cosas. Sino en decirles, en estoy acá, soy humana igual que vos, te quiero, te apoyo. Para mí fue realmente un hito. (Profesora 2)

La expresión ‘fundante’ hace referencia a algo nuevo; algo que se funda a partir de un determinado hecho o circunstancia que produce un hito en una trayectoria vital. Sin embargo, la expresión ‘experiencia fundante’, como tal, proviene del campo religioso (Jiménez Ortiz, 2001), y hace referencia a un momento que permite un descubrimiento de aspectos que configuran la vocación del sujeto.

Es a través de un acontecimiento puntual, como la llegada de una determinada familia a la institución, que los sujetos (individuales, pero en este caso pensando en la escuela como sujeto colectivo) resignifican su identidad, dando lugar a nuevas prácticas, a nuevos relatos, a nuevos modos de comprender e intervenir en la realidad.

Viste que esta escuela tiene esa particularidad de tener alumnos y alumnas migrantes. Porque tenemos de Venezuela, Cuba, República Dominicana. Pero

bueno, de allá tan lejos. Fue como un desafío en esto de recibirlas, de abriles las puertas, de incluirlas, de integrarlas, de conocerlas. Conocer a ellas y a su familia. Y, generar y empezar a construir un espacio donde ellas pasen bien y estuviesen contenidas. Por la situación de ellas, por la complejidad con la que llegaron (...). Ya de por sí, tener una escuela con población migrante es un desafío. Ni que hablar que nosotros celebramos recibir a niños y a niñas migrantes; pero en este caso en particular fue un desafío mayor. De alguna manera hubo un “antes y un después” de ellas. (Directora 2)

Si bien sería extenso desarrollar todas las dimensiones que se involucran detrás de la configuración del concepto de vocación, es necesario hacer mención a que la trama de significaciones que se articula detrás este proviene de campos tales como la religión, la política, la sociología y la psicología; y que recoge dimensiones asociadas con la identidad, las habilidades personales y las prácticas cotidianas (Emmanuele y Cappelletti, 2001).

La vocación es recuperada por Zambrano (2002) y por Larrosa (2020), para dar cuenta de lo que implica la docencia. Según Larrosa (2020), “toda vocación es una llamada que designa al sujeto que la recibe para calificarlo, para definirlo inclusive. La vocación (...) da entidad al sujeto que la oye y que la sigue” (p. 54). De alguna manera, los relatos recogidos por parte de las maestras dan cuenta de que la experiencia de recibir a niñas y niños refugiados extrarregionales ha puesto en juego su vocación, dio sentido a quiénes son y a lo que hacen en el marco de las instituciones educativas.

## 7.2. She is my angel

*Todo el sufrimiento humano es de la incumbencia de todo ser humano.*

Vaclav Havel

Niñas y niños refugiados extrarregionales, al igual que sus familias, no parecieran estar solos. En todos los casos parecen haber encontrado, en el marco de la escuela, a ‘alguien’ que los ayudó en sus procesos de inserción social, trascendiendo lo estrictamente educativo.

Yo no entendía nada de español, tuve mucha suerte de encontrar maestras como ... (nombre). Si yo sobreviví aquí fue por ... (nombre). Es el ejemplo de una maestra, que es como una madre. Ella es mi ángel, siempre lo digo. (Familia 1)

El presente apartado de resultados buscará dar cuenta de diferentes aspectos relevados en el marco de la indagación por la experiencia de los vínculos establecidos entre niñas y niños refugiados extrarregionales, sus familias y diferentes referentes de la comunidad educativa (maestras, directoras).

En este recorrido se buscará dar cuenta de las figuras de referencia y cómo se configuraron, de las tensiones que surgen en el marco de estos procesos de acompañamiento, de ciertas estrategias utilizadas para intentar promover el bienestar de niñas y niños y de las sensaciones de soledad que en ocasiones se atraviesan en el marco de los procesos de inclusión educativa.

### ***7.2.a. Las figuras de referencia y su trabajo extraescolar***

Como se mencionaba recientemente, en la experiencia de las familias entrevistadas siempre parece haber 'alguien'. Una figura de referencia (una profesora, una maestra, una directora) que ocupa un lugar imprescindible para la supervivencia de la familia.

Estas personas comienzan a establecer una relación, fundamentalmente a partir de percibir la necesidad por parte de quienes llegan en situación de vulnerabilidad. Interactúan y ofrecen su disponibilidad para resolver situaciones a las que las familias de refugiados extrarregionales se ven sometidas en su vida cotidiana en Uruguay (y muy especialmente, cuando recién llegadas al país, no conocen o manejan el idioma de manera fluida).

De pique, el primer día dije: “Esto lo tengo que hacer, me corresponde hacerlo”. No me importa si ese es mi rol..., lo que diga mi recibo, maestra de educación de no sé qué. Pensé que era una cosa de suyo. Yo lo tenía que hacer. Y a partir de eso fue como creciendo en la relación. (Profesora 1)

Este impulso inicial es aceptado por las familias, quienes se apoyan en estas figuras de referencia como una herramienta con la que cuentan para hacer frente a varias áreas diferentes de su vida cotidiana. Algunas de estas situaciones se encuentran estrictamente vinculadas a lo educativo (que obviamente forma parte de la rutina familiar), pero también otras situaciones de salud, trámites administrativos o simplemente compras diarias.

Por ejemplo, un comunicado que había que firmar para ir a un paseo. Y te lo digo en español. “La maestra me dio esto y no sé ¿para qué es?”. “Ay mi amor, es porque tenés un paseo y tu mamá lo tiene que firmar. ¿Querés que llame a mamá y le explique?” “Bueno, sí”. Y claro, todo te cuesta. Una vez me preguntaron cómo se

hacía para pedir una garrafa. Se habían quedado sin gas hacía una semana.  
(Profesora 1)

Aguilar (1995) había denominado como trabajo extraenseñanza a “un conjunto de actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (p. 121). Según ella, este trabajo

se presenta en el panorama escolar cotidiano de las escuelas estudiadas como una multitud de actividades dispersas y aparentemente irrelevantes. La lista es interminable, pero se pueden mencionar las siguientes: vigilar la entrada de los niños; dar los toques de timbre o de campana para indicar la hora de formarse; dirigir la formación; cuidar a los niños durante el recreo; vigilar y registrar la asistencia de los niños; revisar y registrar el aseo de los niños y el de los salones; atender a los padres de familia. (pp. 121-122)

Dado que este trabajo se denomina como extraenseñanza, porque implica acciones que maestros y maestras realizan dentro de la escuela pero por fuera de las tareas tradicionales de enseñanza, se propone denominar como trabajo extraescolar a estas tareas que las maestras, profesoras y directoras asumen en las circunstancias mencionadas al acompañar a las familias de niñas y niños refugiados en su inserción social cotidiana en Uruguay.

Sin embargo, cabe realizar una precisión respecto de esta conceptualización.

Junto con el significado del trabajo extraenseñanza como sostén de la existencia de la escuela, para algunos maestros este trabajo cobra un carácter de espacio de realización de gustos y habilidades artísticas y deportivas, así como la concreción del compromiso formativo con los niños. De esta manera, algunas actividades extraenseñanza cumplen a la vez un papel educativo, que corresponde al sentido que cada maestro le asigna a su trabajo. (Aguilar, 1995, p. 123)

Muchas de las maestras y profesoras entrevistadas, en diálogos informales u ocasionales, mencionaban su interés por el trabajo social. Esta preocupación por el bienestar de la población escolar, que trasciende las fronteras de lo estrictamente académico, justifica y da sustento a este conjunto de acciones emprendidas en términos de trabajo extraescolar asumido, y que se cristaliza en estas personas puntuales que ofician de referentes para el acompañamiento familiar de las diferentes situaciones.

Los vínculos generados y las relaciones establecidas, con el paso del tiempo, dan lugar a relaciones más cercanas, que permiten interpelar y generar un diálogo en términos de intimidad o gran proximidad.

Y esas veces que yo hablé con ella, más de otro tipo de cosas, ella me abrió puertas..., yo, por ejemplo, le quería hablar de sexualidad..., que pueda tener alguien en quien confiar (...). Después hablé con ella, le propuse que estudiara, que aprendiera otras cosas, porque ella en español no sabe leer ni escribir. (Directora 1)

Cabe preguntarse respecto del por qué se genera esta forma de relación que habilita al trabajo extraescolar con estas personas en particular y no con la totalidad de la población escolar. Si bien la respuesta a esto no es sencilla ni unívoca, y algunos aspectos se trabajarán en otros apartados de los resultados, puede decirse en este punto que existe una “fabricación de debilidades y sufrimientos” (Abramowski, 2010, p. 121), que lleva a que maestras y maestros identifiquen específicamente a aquellas niñas y niños a los que se percibe como más débiles, frágiles o indefensos y generen acciones de afecto especialmente dirigidas hacia ellos.

### **7.2.b. Tensiones de lo cotidiano y la subjetividad heroica**

*La hospitalidad y la exclusión van de la mano. No nos ocupamos de los fantasmas sino cuando los exorcizamos, cuando los ponemos en la puerta.*

Georges Didi-Huberman

Las formas de relación establecidas entre las maestras, profesoras y directoras, figuras de referencia que ejercen este trabajo extraescolar con niñas y niños refugiados extrarregionales y sus familias, se encuentran atravesadas también por situaciones de tensión propias de cualquier vínculo humano.

De la Aldea (2014), pensando en el ámbito de la salud, plantea un problema relevante que aparece presente en los relatos recogidos, en términos de lo que implica la conformación de una subjetividad heroica. Según ella, la subjetividad heroica podría definirse como un

modo específico de situarse ante un problema. La subjetividad heroica es una forma que adopta esa máquina de pensar y hacer que es la subjetividad, es una forma de pensar y de pensarse cuando la comunidad “no es lo que debería ser”. (p. 9)



Cuando surge un problema, la subjetividad heroica actúa de manera inmediata para buscar su solución. Según la autora, la búsqueda prioritaria del bien del otro le da a la acción del héroe un lugar de prestigio y omnipotencia, dado que realiza un sacrificio personal en búsqueda del bienestar común, haciendo cosas “por y para el otro”.

Para la subjetividad heroica, los problemas podrían no existir; entonces es claro que hay que hacer frente a un problema: eliminarlo. Todo lo que no se puede entender lo explica en términos de falta, de carencia, de limitación: falta capacitación, o falta formación, o faltan conocimientos, o falta tiempo, o dinero, o recursos, o presupuesto, o etcétera. Y habitualmente todo junto. Y el problema se soluciona eliminando la falta con más trabajo, más recursos, más conocimientos, más... (De la Aldea, 2014, pp. 10-11)

Las motivaciones del héroe son, en el relato, nobles. Busca el bien de la persona más débil, el bien de la comunidad en su conjunto. Y el héroe obtiene una sensación de satisfacción a través de su acción.

Sí, yo sé que hice eso. Y nadie me obligó y yo lo hice de onda. Pero lo veo como una oportunidad para mí, porque a mí me hace bien poder ayudarla y me siento útil. Y también pienso... si no era yo, ¿quién hubiera hecho ese rol?, todo hubiera sido re distinto. Me pongo en el lugar de ellas, empatizo. Es como si cayeras en China mañana y no sabés ni decir arroz. Y fue muy significativo para mí, sí. (Profesora 1)

Sin embargo, en algunos momentos, el héroe experimenta la fragilidad. Porque la omnipotencia del héroe, plantea la autora, implica la impotencia de quienes le rodean. Y esto lleva a que, cuando el héroe no logra encontrar la respuesta que da solución al problema, todo el entorno queda desamparado.

Me pasó como que me agotó un poco la situación, porque de pronto vi que no hubo cambios... que no se avanzaba. (Maestra 1)

Además, otro correlato del héroe es la víctima. De la Aldea (2014) sostiene que

el héroe necesita que la víctima no se mueva de su lugar de víctima: debe permanecer víctima porque si no, el héroe dejaría de ser héroe, perdería todo su valor y pasaría a ser ‘uno más’. Si la víctima se hace fuerte, deja de ser una víctima. Y el héroe deja de ser un héroe. (p. 12)

Como se mencionaba en los antecedentes del presente trabajo, las familias de refugiados extrarregionales cuentan, formalmente, con un conjunto de derechos otorgados por la normativa. Sin embargo, las condiciones materiales de su existencia no necesariamente permiten el ejercicio de estos. Agamben (1998) plantea esto valiéndose del concepto de nuda vida, como forma de dar cuenta de aquellas vidas que quedan abandonadas, en un límite entre el Estado de derecho y la supervivencia natural.

Y, resulta claro, que en la medida en que estas personas ven librada su suerte a sus habilidades personales, el hecho de que queden cristalizados en el lugar de víctimas puede llevar a que se perpetúen en ese rol. Esto resulta sumamente relevante, porque el riesgo de imposibilitar y frenar el desarrollo de la otra persona está presente en los relatos de las figuras de referencia que realizan el trabajo extraescolar.

También pasa..., una lo hace porque cree que hay que hacerlo, pero es medio desgastante. O al menos a veces te cansa; porque no sabés si vas a estar siempre, y que la persona no pueda hacerlo sola te genera dudas. (Profesora 1)

Fassin (2022) habla de sujetos definidos por el daño, como forma de denominar a aquellos grupos de la población que solamente son reconocidos en tanto víctimas de diversas circunstancias. Dicho autor, en su trabajo sobre el gobierno humanitario (2016), planteaba que los sentimientos morales de la sociedad llevan a la acción, pero que corren el riesgo de fomentar la desigualdad en la medida en que las respuestas no sean efectivamente transformadoras. Según él, “la compasión (...), es la simpatía que se siente frente al infortunio del prójimo [y es] la que produce la indignación moral susceptible de generar una acción que busque hacerlo cesar” (Fassin, 2016, p. 9). Sin embargo, señala posteriormente, “la política de la compasión es una política de la desigualdad” (p. 12), dado que no contribuye a la transformación del sistema que genera estas dinámicas.

### **7.2.c. ¿Educación cosmética?**

Cada vez más la educación se ve atravesada por diversas corrientes que buscan promover la integración de lo emocional como un componente fundamental de los procesos formativos de las nuevas generaciones. Este enfoque sostiene que “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (Bizquerra Alzina, 2003, p. 7).

Independientemente del conjunto de discusiones que puedan suscitarse en torno a la educación emocional como tal, lo cierto es que fue frecuente encontrar, en relatos de maestras, la referencia a un conjunto de prácticas asociadas al bienestar emocional. Estas prácticas podían ir desde la enseñanza de técnicas de respiración, visualización, generación de espacios de escucha, o simplemente gestos de afecto y cariño transmitidos con palabras o abrazos. Todas estas acciones se llevaban a cabo, desde su punto de vista, con el objetivo de contribuir a que la otra persona “esté mejor”.

Yo tengo por ejemplo este tema del inhala y exhala, pero que es parte de nuestra cotidianeidad. Porque muchas veces ellos entran y yo siempre les digo lo mismo, el cuerpo tiene ritmo. Cuando estoy en el recreo jugando y divirtiéndome, el cuerpo tiene una aceleración que después no la tengo que tener para trabajar, porque pongo en funcionamiento otras cosas. Y hago muchas veces respiraciones dirigidas. Como una especie de meditación, de relajación. Y él, por ejemplo, tiene una capacidad para hacer eso extraordinaria. No tiene ninguna dificultad. Ni miedo de cerrar los ojos, es uno de los que mejor realiza la respiración y los tiempos. Ni siquiera sigue mi ritmo, hace el suyo. (Maestra 2)

Sí, sí, nosotras allá en la sala de maestras teníamos el consultorio que le decíamos con ... (otra docente). Porque ya cuando venían es porque querían contar algo o precisaban ayuda. Y vos te das cuenta de que lo necesitan..., necesitan desahogarse de cosas. (Profesora 2)

En este punto es necesario enfatizar, nuevamente, en el hecho de que no se pretende aquí poner en cuestionamiento la validez o no de esta perspectiva o enfoque respecto de la educación. De hecho, esa discusión ameritaría un análisis que trascendería largamente los límites del presente trabajo. Sin embargo, cabe considerar en qué medida la perspectiva desde la que estas prácticas se llevan a cabo coincide con el efecto que logran. En la medida en que la práctica se distancia de las perspectivas que la fundan, se produce lo que en el marco del análisis se ha conceptualizado como educación cosmética.

Freire (2003) realizó una descripción de una educación con una fuerte impronta disertadora, que concebía la realidad como algo estático e inmóvil. “En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (p. 71). A esta visión de la educación, él denominó como “bancaria”,

en la que “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (p. 72).

Él oponía a esta concepción bancaria una educación problematizadora que se comprometía con la liberación de los educandos, en la medida en que contribuía a generar actos de conocimiento que superaran la dicotomía y la asimetría en las relaciones educador-educando.

La expresión ‘cosmética’, para denominar a esta forma de educación que surge del análisis de la información recogida en el campo, proviene de un estudio etnográfico (Cruces et al., 2003). En este estudio se da cuenta del modo particular en que las instituciones contemporáneas transforman su relación con los usuarios, pasando de una racionalidad técnica a una repersonalización del vínculo.

El ayuntamiento educa a sus empleados para que sonrían frente al público, y espera de este que intervenga activamente en sus órganos consultivos. El banco elimina las barreras clásicas entre dentro y fuera mediante la transformación del típico espacio de ventanilla en un ambiente más acogedor e intimista. Los médicos intensivistas experimentan el éxito de tratamientos menos invasivos (más ecológicos). La administración regional proclama la transparencia como su valor fundamental. Todos parecen abocados a esta tarea de volverse más cercanos. (Cruces et al., 2003, pp. 80-81)

Esto, lógicamente, no presupone que exista una indicación explícita por parte de una dirigencia jerárquica que ordene a maestras y directoras mostrar un ‘rostro amable’ en la institución educativa. Pero sí resulta interesante caer en la cuenta de que este conjunto de prácticas educativas aparece cada vez con mayor frecuencia en la escena escolar; y se trata de prácticas cosméticas en la medida en que no necesariamente implican partir desde la experiencia real de los sujetos que forman parte del espacio educativo, ni prueban alternativas que contribuyan a que efectivamente las niñas y niños en general, y refugiados extrarregionales en particular, exploren aquellas alternativas que efectivamente les resulten significativas para su desarrollo cognitivo, social, emocional y humano.

Las maestras conciben la importancia de dar lugar a la dimensión emocional como parte de los procesos educativos. Eso es parte de los relatos presentes en los intercambios tenidos en el marco del trabajo de campo.

Para mí crear un buen clima en clase está antes que el verbo *to be*. Entonces, si no hay un buen clima en clase (...), si no estamos entendiendo eso, no podemos

aprender una segunda lengua. Porque el aprendizaje de una segunda lengua, para mí, es justamente eso, entender y respetar que otra persona puede decir lo mismo con otras palabras y sentir de otras formas. (Profesora 2)

Sin embargo podría decirse que, en ocasiones, así como la educación bancaria suponía 'depositar conceptos' en los educandos, la educación cosmética supone 'depositar estrategias de bienestar emocional', sin que existan necesariamente los espacios adecuados de problematización, de preguntarse qué dimensiones de la vida cotidiana de niñas y niños generan el malestar emocional, o cómo tramitar los conflictos personales, grupales o sociales que desembocan en situaciones de agobio, cansancio o malestar.

### **7.2.d. Un sufrimiento en los hombros**

*Ahora Toñito lloraba, pero ¿de qué sirven las lágrimas si nadie puede verlas?*

Gianni Rodari

En el apartado anterior se mencionaba que existían elementos personales, grupales o sociales que generaban situaciones de malestar en niñas y niños en general, y en niñas y niños refugiados extrarregionales en particular.

Ninguna de las personas entrevistadas manifestó estar mal en Uruguay. Sin embargo, en diferentes momentos de los intercambios aparecieron situaciones que daban cuenta de haber atravesado (o estar atravesando) angustias, malestares, incomodidades, soledad.

Sin pretender agotar toda la profundidad que implicaría desarrollar cada uno de estos aspectos, se buscará simplemente identificar que esta dimensión se encuentra presente en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales, y que tienen un impacto en ellos. Y es relevante dar cuenta de esta dimensión, dado que, como menciona Volkan (2019),

cuando se produce una afluencia de refugiados a un lugar determinado, las autoridades locales, así como los colaboradores de las organizaciones internacionales, se atarean con asuntos prácticos e inmediatos. La tarea de hacer frente a esas cuestiones no deja tiempo para investigar a fondo los mundos internos de los refugiados. El afán de encontrar pan para que los recién llegados puedan alimentarse, ropa para que puedan vestirse y un lugar seguro para que puedan dormir suplanta las consideraciones con respecto a la atención psicológica, especialmente en el caso de la atención psicológica detallada y de carácter individual. (p. 133)

Un elemento que aparece de manera constante como indicador de incomodidad o malestar por parte de niñas y niños refugiados guarda relación con el silencio. En su proceso de inclusión educativa, especialmente en sus comienzos, el silencio es un elemento característico. Lógicamente una parte de este silencio obedece al desconocimiento del idioma español, del que niñas y niños se apropian gradualmente. Sin embargo, los estudios sobre la temática dan cuenta del temor que rodea esta situación suscitada en torno al lenguaje. Mthethwa-Sommers y Kisiara (2015) expresan que “la falta percibida de habilidad para hablar inglés también coloca a los estudiantes en una posición vulnerable” (p. 4). En los casos estudiados por dichas autoras, niñas y niños expresaban su temor a ser rechazados o sufrir alguna forma de violencia o abuso por no comprender cómo manejarse en el marco de determinadas situaciones.

¿Cuando llegué a la escuela? Sí, yo no hablaba español, me quedaba callada. Es que yo soy muy introvertida y no me gusta hablar mucho con la gente. (Adolescente refugiada)

En los relatos relevados no existen registros significativos en los relatos ni en las observaciones, que den cuenta de mecanismos de xenofobia contra niñas y niños refugiados extrarregionales. Sin embargo, cabe mencionar que las familias han mencionado algunas situaciones en las que se sintieron ajenas al entorno, no como consecuencia de acciones directas, sino por los temores asociados a la interacción en un marco de diferencias culturales.

Hay muchos uruguayos que tienen miedo del contacto con la gente muy diferente. Nosotros somos muy diferentes. Somos ... (país de origen), tenemos otra cultura, otro idioma. Entonces yo más, porque él trabaja, ¿no? Voy a levantar a los niños de la escuela. Y ves a las familias hablando afuera y, claro, todos charlan y hablan y yo por mucho momento fue muy lejos. Como que tienen miedo, si pregunto algo, al saludar. Me tratan de lejos. Hasta que yo una vez me animé, y saludé a una madre de los compañeros de mi hijo de la otra escuela. Y ta. Ahí como vi la puerta abierta, ella vino y charla y todo bien, todo divino. Pero yo veo que tienen miedo. O no les gusta mucho compartir. Hasta que te conocen. (Familia 2)

Mthethwa-Sommers y Kisiara (2015) señalan que, en estudios realizados en diversos países, “los participantes informaron que provenían de países en los que su raza no era un problema, ya que vivían en países mayoritariamente monorraciales” (p. 3). En este sentido, el temor a sentirse diferente puede ser un elemento que contribuya al silencio y al malestar de niñas y niños refugiados extrarregionales.

Estaba muy callada. Y porque todos tenían la misma cultura, y yo... O sea, no me gustaba, porque me sentí como diferente. Los otros chicos o chicas eran como "¡Oh, ella es diferente!" piensan que hay algo malo, o no les gusta. (Adolescente refugiada)

Tenía miedo. Y después a fin de año me corté el pelo y entonces ahí estaban todos como "Mmm, ¿tienes cáncer?". Pero después, cuando hice el segundo año de sexto, dije voy a hablar más, voy a aprender. No voy a ser así introvertida. Porque mi mamá hizo muchos esfuerzos para que yo viva divertida. (Adolescente refugiada)

Esta sensación de incertidumbre y de soledad se ve agravada en la medida en que el diálogo con los referentes familiares adultos se ve disminuido o restringido. La literatura sobre el tema evidencia que, en ocasiones, los referentes adultos tienen grandes padecimientos en salud mental como consecuencia del proceso realizado, y por este motivo no se convierten en fuentes de apoyo para las niñas y niños que viven con ellos. Harmon (2018) expresa que "los padres pueden tener una capacidad limitada para brindar apoyo psicosocial a sus hijos debido a sus propios problemas de salud mental" (p. 7).

Cuando yo terminé sexto la primera vez estaba muy triste. Porque yo tengo doce años y no sé por qué mi madre vino acá. No sé nada de acá, y es como una vida diferente. Allá estaba en mi casa todo el día. Tenía mis cosas y no tenía libros ni nada. Y vine acá, conozco muchas personas, y era como muy difícil para mí. Y yo pensé que era muy difícil, pero si puedo ser feliz. Y cuando yo empecé a hacer sexto de nuevo, en marzo, dije tengo que cambiar. (Adolescente refugiada)

Y me da como cierta sensación de preocupación de si siente soledad. Porque si bien ella está acompañada en la casa, porque son un montón. Seguramente aburrida no debe estar (...). Y me da como esa sensación de "Ah, ¿se sentirá sola?" Que puede hacer uno para esta ahí. Pero también hay que entender que cada uno vive como decide vivir. (Maestra 2)

A su vez, autores como Correa-Velez et al. (2010) dan cuenta de que estas situaciones producen un gran desgaste emocional, que termina generando impactos en el bienestar físico de niñas y niños refugiados.

Y me parece que le costó más a ella la integración, si bien era recontra querida; la integración por momentos le costó un poco más. Porque solía tener o algún dolor de

panza o algo, que nunca era grave para que la vinieran a buscar, pero era para estar en la casa, más mimosona. (Maestra 2)

### **7.3. La alegría de ser abanderado**

Moro y Golse (2019) recuperan los resultados del programa Educación y Formación 2010, puesto en marcha por la Comunidad Europea. Según expresan, en el marco de esta red de expertos en educación, se configuró un grupo de trabajo específico referido a “educación, migración, desigualdades, exclusión social”, en el que se desarrollaron estudios de los que participaron Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza.

Los primeros resultados de estos estudios, arrojan que

los alumnos inmigrantes son estudiantes motivados y tienen una actitud positiva hacia la escuela. A pesar de esto, sus resultados son a menudo más bajos que sus pares nativos en materias claves como matemáticas, lectura, ciencia, así como en sus competencias generales para la resolución de problemas. (Moro y Golse, 2019, p. 90)

Este resultado pareciera expresarse solo parcialmente en el caso uruguayo para niñas y niños refugiados extrarregionales. En términos generales, los análisis que se desprenden del trabajo de campo confirman el hecho de que esta población se encuentra muy motivada y mantiene una actitud favorable hacia la institución educativa y hacia el aprendizaje en general. Sin embargo, una vez salvados los obstáculos que imprime el idioma, sus resultados suelen ser muy positivos y parecieran estar por encima de la media de sus pares nativos.

Uno de los elementos que apareció con mayor constancia en los relatos de las maestras, directoras y secretarias entrevistadas guardó relación con la alta valoración que se tiene respecto de las niñas y niños refugiados extrarregionales con relación al conjunto de estudiantes que forman parte de la institución educativa. Si bien el proceso de investigación fue claro respecto del interés por indagar específicamente sobre esta población, la comparación con relación a otros grupos surgió como un elemento ineludible en el marco de los discursos y las prácticas, en tanto implica un mecanismo de construcción de alteridad.

Quizás, el ícono más relevante de esta mirada se expresó en el hecho de que un niño refugiado extrarregional fue nombrado abanderado en una de las instituciones en las que se realizó el



trabajo de campo.<sup>4</sup> Los relatos de diferentes actores de la institución dan cuenta del significado que otorgan a esa situación, y cómo esto configuró la experiencia de relación con este niño en particular.

Porque yo fui maestra de él y fue una emoción. Porque los hermanos de él, el hermano grande de él que lo viene a buscar quedó como *shockeado* cuando le dije. Primero no lo entendió. Entonces lo hice entrar y le dije: “Bueno nosotros acá, ¿ustedes alguna vez vinieron a un acto de la escuela?” “Sí”, me dice él. “¿Viste que están las tres banderas, que representan la historia de nuestra patria? Bueno, K tiene la bandera que representa a nuestro héroe máximo”. Y el muchacho quedó como ¿qué pasó? Y me dio gracia y a su vez estuvo buenísimo. O sea, lo aplaudimos, él lloró pila. Pero fue lindo la verdad, y raro a su vez. Porque hacía como muchos años que teníamos la costumbre en la escuela que los abanderados siempre eran gente nacida acá. (Secretaria 1)

Resulta relevante comprender estas valoraciones en el marco de los procesos de clasificaciones y etiquetas (Kaplan, 2008) que realizan las maestras.

Dicha autora toma como punto de partida una convicción fundamental que es necesario reafirmar en esta presentación de este apartado de los resultados: las clasificaciones y etiquetas son parte de una dinámica humana. Como ella menciona,

en varias de las situaciones de nuestras vidas en las que nos presentan o somos presentados ante personas que hasta el momento no conocíamos (...), tendemos a encasillarlas de acuerdo a nuestro propio modo de ver a las personas, en base a nuestros anteojos (Kaplan, 2008, p. 26).

Estas clasificaciones, menciona, se encuentran atravesadas por factores culturales, históricos, biográficos y, en buena medida, por el habitus (Bourdieu, 2010). En este sentido, afirma

que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que objetivamente los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas, ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que, en la institución mencionada, el proceso de elección de abanderados se realiza por una votación de las niñas y niños entre aquellos que cuentan con el mejor promedio académico.

de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa. (Kaplan, 2008, p. 26)

Estos sistemas de clasificación permiten, a las maestras, organizar la percepción y estructurar la práctica de la enseñanza (Bourdieu y Saint Martin, 1975). En este marco, las clasificaciones no solamente adquieren una dimensión valorativa, sino que tienen una incidencia práctica vinculada a las expectativas y a las formas de relación que se establecen con cada persona.

Cuando decimos que tal persona es extravertida para nosotros no solo la estamos describiendo a partir de una de sus características, sino que también estamos anticipando ciertos comportamientos suyos: “habla con todos”, “demuestra lo que siente”, etcétera. Quiere decir esto que toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos del objeto o sujeto clasificado. (Kaplan, 2008, p. 27)

Sin atenerse a las características individuales (porque, más allá de compartir la condición de ser niñas y niños refugiados extrarregionales, evidentemente cada una y cada uno de ellos tenía particularidades en sus estilos personales), el presente apartado buscará centrarse en los dos aspectos que más fuertemente aparecieron mencionados con relación a esta situación: las diferencias trazadas entre los diversos estatus migratorios y el cambio abrupto de condición socioeconómica atravesado por las niñas y niños refugiados extrarregionales, con el consecuente impacto que ello genera.

### **7.3.a. Jerarquía de migrantes**

*Eliminar el racismo no significa mostrar y convencerse de que los otros no son diferentes de nosotros, sino comprender y aceptar su diferencia.*

Humberto Eco

La investigación sobre movilidad humana da cuenta de la existencia de procesos de xenofobia o xenofilia en los países de acogida, en función de las características y orígenes de las personas migrantes o refugiadas. Cea D’Ancona y Valles Martínez (2010) realizaron un estudio en España que da cuenta de un criterio de selección de inmigrantes, que posiciona más favorablemente a aquellos que poseen una buena calificación laboral, buen nivel educativo, que hablen castellano, que tengan familiares cercanos, que tengan dinero o que sean de raza blanca.

Boggio (2007), analizando los procesos de los migrantes uruguayos en España, da cuenta de este fenómeno recuperando de Machado la categoría de “jerarquía de las alteridades” que refiere a “la existencia de distintos escalones valorativos hacia los colectivos de inmigrantes” (Boggio, 2007, p. 98); escalones que pueden ser utilizados por esta población para su provecho estratégico en función de que este mecanismo de jerarquización los ubique en lugares de privilegio.

En Uruguay, los resultados parecieran ser bastante similares. Koolhas Gandós et al. (2017) muestran que se valora la llegada de migrantes que aporten conocimientos nuevos, aunque también son percibidos como un riesgo en la medida en que resulten una competencia para el acceso al mercado laboral.

Los estudios sobre inclusión educativa de niñas y niños migrantes en Uruguay han comenzado a mencionar un conjunto de aspectos asociados a las diferencias que se producen en el ámbito educativo respecto de los diversos orígenes de niñas y niños migrantes. Da Silva et al. (2020), expresan que

la asignación de la responsabilidad de inclusión de los niños y niñas es colocada fuera del sistema educativo y está fundamentada en las procedencias y características fenotípicas para dar cuenta de dificultades de integración y aprendizaje. Este es un elemento que se repite en las entrevistas con los representantes educativos y en diferentes escuelas. Las ‘fallas’ están en los niños y niñas, sus trayectorias y procedencias, no en la dinámica institucional o en la falta de estrategias sociales y pedagógicas de la escuela que los recibe. Esta mirada hacia los niños y niñas configura un escenario discriminatorio y segregacionista según sus orígenes, que sin duda se transmite en los vínculos que se construyen dentro de la institución escolar. La conformación de los ‘buenos migrantes’, aquellos que se asemejan al ‘ideal uruguayo’, no da espacio para pensar las posibilidades institucionales de producir cambios y respuestas ante las especificidades de las situaciones migratorias. (p. 280)

Las diferencias más relevantes que se marcan en este punto se establecen principalmente entre niñas y niños de origen dominicano, en primera instancia, o cubano, en menor medida, con relación a niñas y niños de origen venezolano. A estos últimos se les atribuye, generalmente, un muy buen nivel educativo con altas expectativas y pronósticos de resultados.

Sin embargo, los criterios utilizados para clasificar a niñas y niños refugiados extrarregionales parecen trascender la trayectoria educativa y las posibilidades de estudio. Detrás de una dinámica que busca promover el reconocimiento (Honnet, 1997), de manera involuntaria, se generan mecanismos de desigualdad.

Para comprender este mecanismo, es necesario comprender que

la desigualdad es una violación de la dignidad humana porque deniega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades (...). Es un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participaren este mundo. (Therborn, 2015, p. 9)

Dicho autor señala que existen cuatro mecanismos sistémicos que producen y sostienen la desigualdad: el distanciamiento, la exclusión, la jerarquización, y la explotación. Para comprender la dinámica de desigualdad que se produce con relación a niñas y niños refugiados extrarregionales respecto de otro conjunto vasto e indiferenciado de orígenes migratorios, se ve necesario detallar en qué consiste el mecanismo de jerarquización, comprendiéndolo en una sinergia permanente y sistemática con los mecanismos restantes.

Therborn (2015) describe a este mecanismo expresando que existe

un tipo de desigualdad originada en cierta graduación institucionalizada que ubica a algunos actores sociales arriba y a otros abajo en una escala de supraordenación y subordinación. Esta desigualdad se refiere en primer lugar a una graduación de los incluidos, de quienes quedan puertas adentro de la exclusión, pero también los excluidos pueden estar graduados, tal como los habitantes del Infierno de Dante. Es la desigualdad por jerarquización. (p. 63)

Esta jerarquización, como se mencionaba anteriormente, trasciende el aspecto estrictamente vinculado a las habilidades, competencias o trayectorias asociadas al rendimiento escolar. Por el contrario, se genera un mecanismo que engloba diferentes dimensiones de la persona.

H es divino y súper querido en la clase. Porque es muy cálido, porque a su vez es gracioso. Es buen compañero. Tiene todas las condiciones, es inteligente; todas las propuestas las resuelve, y si no las resuelve las consulta. (Maestra 2)

El aspecto físico y el exotismo producido por la lejanía (geográfica y cultural) respecto de los países de origen de esta población parecen ser un factor relevante en las etiquetas que desembocan en este proceso de jerarquización.

Fenotípicamente eran muy distintas y muy características de, no sé, si vos ves una persona hindú y de repente por haber visto en la tele bla bla bla, te das cuenta de que es hindú. Ponele. Y ellas, vos te dabas cuenta de que eran de otra cultura. (Profesora 1)

Fue como una relación donde la familia estaba mucho adentro de la escuela, y capaz suena un poco..., pero el exotismo también. El exotismo en algo marcó una diferencia. Porque de repente el resto de los gurises y las gurisas que tenemos son personas que están más acostumbradas a ver. (Profesora 2)

Entonces W... iba mucho allá, y nos miraba con esos ojazos hermosos. Como de Mowgli, el personaje del Libro de la Selva. Para mí, de chiquita, W... era como Mowgli. El pelito negro. Una belleza. Una cosa amorosa. Más allá del lenguaje. Porque no teníamos lenguaje oral, que nos entendiéramos para comunicarnos. Pero siempre fue un amor. (Profesora 2)

Desde luego, estos proceso de clasificación y etiquetamiento no se suscitan en maestras, niñas y niños como resultado de sus valoraciones personales o individuales, sino que responden a complejos mecanismos que han sido analizados, entre otros, por Goffman (1970, 2012).

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, los procesos de clasificación no se limitan a formas de comprensión, sino que tienen también una dimensión práctica en la medida en que generan predicciones y actitudes que impactan en las interacciones entre los sujetos.

Es necesario, en este sentido, dar cuenta de ciertos mecanismos que se desprenden de esta valoración particular y que traducen esta desigualdad de clasificación en acciones reñidas con la ética y la justicia. Como menciona Dubet (2015),

detrás del decorado de un mundo escolar relativamente homogéneo se despliega un sistema de selección en el cual no es difícil predecir los orígenes culturales y sociales de los vencedores y los vencidos (...). A fin de cuentas, la propia oferta escolar se torna desigualitaria. (Dubet, 2015, p. 34)

Por ejemplo, H tiene un poder como el Flautista de Hamelin, lo ves a J y ves toda la escuela atrás. No importa lo que haga, porque en los talleres teníamos ese espacio, estábamos todos en silencio y él estaba hablando y vos le estabas diciendo “H” y él no te daba bolilla y seguía conversando; porque estaba más interesante la conversación que lo que una le decía. Y los demás le decían “Te va a ver. No hables más que te va a ver”. Y vos decías “Pero yo ya lo estoy viendo. Le estoy diciendo que haga silencio”. Y el resto “Ta, ya se calla, maestra” y como “no lo podés rezongar” y no..., tienen así como un cuidado. (Maestra 2)

Entonces, de repente, en la clase un peruano pasaba. Fulano es de Perú. Ah, no pasa nada. Pero esto era más, imposible de no nombrarlo. Imposible, porque la forma de integrarlo tampoco era decir: “¡Ay! Somos todos compañeros”. Porque somos todos compañeros, pero ella nació en ... (país de origen). No habla español. El compañero viene de Perú, ta, contanos de Perú. Pero ella no. Son como dos cosas aparte. (Profesora 2)

Resulta necesario, entonces, caer en la cuenta de los riesgos que implica una “sobrecomprensión” de las situaciones de niñas y niños refugiados extrarregionales, especialmente cuando los contextos geográficos y las situaciones narradas por las instituciones educativas en las que se realizó el trabajo de campo dan cuenta de que buena parte de la matrícula de dichas instituciones se encuentra atravesada por situaciones de vulnerabilidad extrema.

Gatti (2017) señala que es importante “asignar un lugar a aquellos que, de tan vulnerados, de tan descuidados, de tan invisibles, de tan inhumanos, pueden pensarse al menos teóricamente como víctimas que ni son reconocidas ni son nombradas” (p. 43). Según él, existe una escala de víctimas que visibiliza a unos por sobre otros, y ciertas situaciones de vulnerabilidad se encuentran tan incorporadas en los modos de funcionamiento de nuestra sociedad, que dejan de ser visibles. Como menciona Butler,

las vidas se mantienen y se defienden de manera diferente, y existen formas radicalmente diferentes a través de las cuales se distribuye la vulnerabilidad por todo el mundo. Algunas vidas se protegerán bastante, y la abrogación de sus derechos a la santidad será suficiente para movilizar las fuerzas de la guerra. Otras vidas no encontrarán una defensa tan rápida y furiosa y ni siquiera se calificarán como vidas “susceptibles de luto”. (Butler en Sena Martins, 2019, p. 146)

### **7.3.b. El aterrizaje plebeyo**

Parte de la experiencia de las familias de niñas y niños refugiados extrarregionales que llegan a Uruguay se encuentra vinculada al hecho de que, al menos en las experiencias abordadas en la presente investigación, existió una abrupta modificación en sus condiciones de vida como consecuencia de su situación de refugio.

Este hecho, que dicho de manera simple pareciera ser bastante evidente, no siempre permite reconocer que las familias que llegan a Uruguay lo hacen porque tienen condiciones socioeconómicas que les permitieron, en mayor o menor medida, ‘elegir’ un lugar de destino.

Como es sabido, la mayor población mundial de refugiados permanece en campos de refugiados cercanos a los países de conflicto. Quienes logran acceder a Europa lo hacen, en la mayoría de los casos, empeñando los recursos existentes en una travesía con un final incierto y con severas dificultades, tanto en lo que implica el estatus legal de su llegada como en los riesgos de vida que corren como parte de su recorrido (Rigo, 2020; Varela Huerta y McLean, 2019; De Genova, 2019). Sin embargo, llegar a Uruguay implica tener un conjunto de recursos institucionales, materiales o simbólicos que permitan, en primera instancia, considerar a Uruguay como un posible país de destino, y luego ver la forma de materializar ese recorrido.

En las entrevistas mantenidas con las familias fue posible constatar que, en todos los casos, se trataba de familias de clase media-alta o alta en sus países de origen. Su llegada a Uruguay se da en el marco de barrios de clase media-baja.

Cuando se mudaron para acá y empezaron a ver gente en situación de calle que nunca habían visto. Les chocó bastante. Y estando en ... (lugar de esparcimiento cercano a su domicilio), con los niños le robaron dos veces, cosa que nunca le había pasado. Entonces ahí entendés, porque yo nunca me había puesto a pensar en esa parte. Porque ellos vienen, no por problemas económicos, sino por los conflictos bélicos. (Maestra 3)

A su vez, los domicilios de las familias no contaban con condiciones de confort. En algunos casos, se podía decir que las familias vivían en situaciones de hacinamiento. En otros casos, el frío y la humedad de los ambientes perjudicaban el bienestar físico de los integrantes.

Se enfermaban mucho, nos decía que por un tema de la comida y del clima. Entonces ese año tuvieron muchísimas faltas, las dos. La madre también se enfermó mucho. (Maestra 1)

De Gaulejac (2013) estudia estos desplazamientos de clase, enfatizando en el impacto que producen en la identidad de quienes los atraviesan. Atribuye a esta experiencia el nombre de neurosis de clase. Según él,

el desplazamiento social acarrea una serie de conflictos afectivos, ideológicos, culturales, relacionales, políticos, que se cristalizan en la relación del individuo con su lugar y con su identidad. La identidad es definida aquí como la resultante de las distintas posiciones ocupadas (por el lado de la identidad social), y de la relación subjetiva con esas posiciones (por el lado de la identidad psíquica). Esta definición remite al doble sentido de la identificación que es, por un lado, el proceso mediante el cual un sistema social permite nombrar y ubicar a cada individuo en su 'orden' y, por otra parte, el proceso psicológico mediante el cual se constituye la personalidad, asimilando todo o parte de las propiedades, los atributos, las cualidades de las personas que lo rodean. (pp. 87-88)

Sin lugar a dudas, cabe preguntarse de qué modo impacta esta situación de cambio de posición en la vida cotidiana en su conjunto, y especialmente en el ámbito educativo. Ruiz Barbot y Weisz (2019) han desarrollado una investigación indagando “¿cómo el contexto sociohistórico condiciona la experiencia educativa y, por tanto, los sentidos de la educación?” (p. 58), entre otras preguntas.

Las familias de niñas y niños refugiados extrarregionales valoran de manera diferenciada la educación en función de sus expectativas. Sin embargo, todas rescatan la importancia de estudiar como herramienta para la vida.

El nivel de escuela en Uruguay, el nivel de enseñanza es bajo. No es muy bueno. Las maestras hacen lo que pueden, pero me parece que no es un nivel muy bueno. Digamos que ¿nosotros hace cuántos años que estudiamos? Quince años. Y acá el nivel es como quince años atrás en el nivel de mi país. (Familia 2)

Pero sabes que estoy muy contenta con el nivel (...). Ella va a ir a la UTU. Yo tengo un hijo que ya está yendo a la Udelar. Estoy muy agradecida, muy agradecida. Es un honor para mí. Estoy muy contenta con la educación y con el comportamiento. (Familia 1)

El aterrizaje plebeyo es, por lo tanto, esta experiencia compleja, contradictoria, pero que evidencia rasgos en común. Es, en resumen, lo que les pasa a las familias de niñas y niños



refugiados extrarregionales en Uruguay, cuando llegan a vivir en condición socioeconómica media-baja, y se adaptan forzosamente a la situación. Atraviesan conflictos en el plano subjetivo, se ven impactados por situaciones de la vida cotidiana, e incluso experimentan dificultades en torno a su deterioro físico y problemas de salud causados por condiciones de vida atravesadas por algunas vulnerabilidades.

Sin embargo, cabe destacar que en este aterrizaje plebeyo, la institución educativa sigue siendo una referencia importante, más allá de que no siempre actúe de la manera que se espera o disponga de los recursos que las mismas familias reconocen como necesarios.

#### **7.4. ¿Cómo se dice?**

*Los límites del lenguaje (el único lenguaje que yo entiendo),  
indican los límites de mi mundo.*

Ludwig Wittgenstein

La dimensión del lenguaje resulta una de las más problemáticas en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales. Y esto, entre varios factores, obedece al hecho de que “mediante el uso del lenguaje se adquieren prácticas comunicativas necesarias para funcionar como miembro competente de una comunidad de habla” (Risco y Arana Merino, 2014, p. 2430).

Como menciona Peluso (2020),

uno de los grandes propósitos de la educación, en su visión más tradicional, es que todos sus educandos incorporen la variedad estándar de la lengua dominante de la comunidad, junto con su escritura. La imposición de una lengua estándar y de sus marcos culturales y aparatos ideológicos y políticos es claramente una forma de normalizar, lo que supone integrar o incluir a quienes tozudamente se apartan de la norma. (p. 61)

Esta impronta normalizadora, marcada por el imperativo de establecer la variedad estándar de la lengua dominante, entra en conflicto con las identidades culturales minoritarias, especialmente cuando se trata de minorías lingüísticas que, además, provienen de entornos socioculturales diversos y distantes, como es el caso de las niñas y niños refugiados extrarregionales objeto de la presente investigación. Cabe destacar que al hacer referencia a este grupo específico como

integrantes de una minoría lingüística no se pretende desconocer la gran heterogeneidad que encierra la supuesta 'mayoría'; ni desconocer tampoco la situación de desigualdad que se desprende de esta relación de fuerzas.

El presente apartado busca reconocer un conjunto de dimensiones asociadas a las problemáticas generadas en torno a la dimensión del lenguaje y su relación con los procesos de aprendizaje, una de las dimensiones que se encontró más presente en los relatos, especialmente de maestras y maestros.

#### **7.4.a. Los desafíos de aprender en español**

*No es usted del castillo, no es usted de la aldea, no es usted nada.  
Pero por desgracia, es usted siempre algo:  
un forastero, uno que sobra y siempre está ahí, molestando.*

Franz Kafka

Anteriormente se mencionaba que uno de los grandes propósitos de la educación guarda relación con el hecho de imponer el uso de la variedad estándar de la lengua dominante. Y en este sentido es valioso recapitular algunas de las funciones de la lengua estándar, sistematizadas por Garvin y Mathiot (1974). Según estos autores, la lengua estándar tiene una función unificadora (en la medida que permite unir en una misma comunidad lingüística a un conjunto de hablantes), una función separatista (que opone la lengua estándar a otras lenguas), y una función de prestigio, entre otras. Del mismo modo, mencionan que la lengua estándar genera una actitud de introducción hacia la cultura, lealtad y orgullo.

Al respecto, la normalización que implica la introducción en la lengua estándar conlleva muchas veces un elemento de oposición con su lengua originaria, y que trasciende ello para oponerse a su cultura.

Cabe destacar que niñas y niños, en sus ámbitos privados familiares, continúan hablando su lengua materna.

Ella es súper dulce, e interactúa bárbaro con nosotras. Pero de repente, cuando hablan entre ellas, hablan en su idioma. Y no es para que uno no entienda, sino que realmente lo tienen incorporado. Entre ellas se comunican así. (Profesora 1)

Porque ellos, viste que mantienen todo (...). Ellos en su interna mantienen su idioma. Es más, acá cuando hablan, hablan entre ellos y no entiendes lo que dicen, incluso entre los gurises. (Directora 1)

Esta situación registrada, de que niñas y niños refugiados extrarregionales mantienen su idioma de origen en el ámbito familiar, es una característica común compartida con la situación de niñas y niños migrantes en general. Y esto no se encuentra exento de tensiones. Da Silva et al. (2020) mencionan que

algunas familias migrantes que mantienen sus raíces culturales y lenguaje en su hogar exigen que los niños y niñas hablen como en sus países de origen, provocando en ellos una especie de autocorrección dependiendo del lugar en donde se expresan. (p. 284)

Si les cuesta, sí. Hay palabras que... ellos salen de acá y me cuentan la mitad en español y la otra mitad en ... (idioma). Hablan diez palabras en español y diez en ... (idioma). Y yo trato de que no pierdan el ... (idioma), porque acá no hay escuelas de ... (idioma) ni mucha gente que hable ... (idioma). (Familia 2)

El lenguaje como fenómeno vinculante (Volkan, 2019) es algo que ha sido estudiado y que evidencia que, en muchas ocasiones, migrantes forzados o refugiados se aferran a su idioma de origen como forma de aferrarse a su historia personal, aceptar los cambios y comprender que son el resultado de un esfuerzo por sobreponerse de una situación adversa. Dicho autor sostiene que “si su lengua materna se convierte en su fenómeno vinculante, se les hará difícil el aprendizaje de un idioma nuevo” (Volkan, 2019, p. 93).

Resulta sumamente relevante, por lo tanto, comprender estas situaciones desde un enfoque interaccionista, y recuperar a partir de esta mirada algunos aportes de Vygotski y Bruner, que permiten una comprensión del fenómeno presentado.

De acuerdo con Vygotski (2009), “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (p. 94). Este proceso de internalización ocurre en el marco de la doble formación de los procesos psicológicos, mediante la cual las funciones del desarrollo cultural aparecen, inicialmente, en las relaciones sociales como un componente interpsicológico, para luego internalizarse y funcionar como componentes intrapsicológicos. Según dicho autor, esto ocurre con la atención, la memoria, la formación de conceptos.

En este sentido el lenguaje, para Vygotski, cumple un rol fundamental en el desarrollo y en la actividad mental. Al igual que en los otros procesos mencionados, aparece inicialmente en el plano interpsicológico, a partir de una función comunicativa; y luego logra internalizarse en la forma de 'habla interna', habilitando las diferentes funciones del pensamiento.

Por otra parte, existe otro aporte de Vygotski que resulta sumamente significativo: el concepto de zona de desarrollo próximo. Dicho autor menciona que existen diferentes posturas respecto de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo. Entre ellas, existe una postura que ubica a ambos conceptos como sinónimos; mientras que otra perspectiva asume que solo es posible generar aprendizajes en la medida en que un determinado nivel de desarrollo ha sido alcanzado. Vygotski distingue entre un nivel de desarrollo real, marcado por aquello que el niño es capaz de realizar por sí mismo de manera autónoma, y un nivel de desarrollo potencial, marcado por aquello que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un par más capacitado. Según él, la zona de desarrollo próximo es, justamente,

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 2009, p. 133)

Con respecto a esto, desde la perspectiva de Vygotski, es posible decir que el aprendizaje tracciona el desarrollo, generando nuevas capacidades en el niño; capacidades que aparecen inicialmente en el plano interpsicológico y que luego serán internalizadas.

Pero imagínate... lo que puede ser aprender algo de historia, cuando ni siquiera sabés cuál es la palabra que te están diciendo. (Maestra 5)

Ellos lo venían hablando y, en realidad, alguna vez les pasaba que estaban hablando contigo y en ese fragor decían "Ah, no me acuerdo como se dice eso". (Maestra 2)

Tomando esta perspectiva como referencia, podemos inferir el riesgo que implica el hecho de no tener los cuidados necesarios en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales. En la medida en que la diferencia de idioma se convierte en un elemento que obstaculiza las relaciones interpersonales, los procesos de desarrollo pueden verse dificultados.

Como no sabía español, ni una sola palabra de español, era todo muy diferente. Hace años atrás, yo no entendía nada de español. Y entonces me quedaba..., todos hablaban y yo "no entiendo qué está pasando". (Adolescente refugiada)

Estudios de lingüística realizados en España dan cuenta de las dificultades que atraviesan niñas y niños al momento de insertarse en una situación educativa en una lengua que no conocen. Montón Sales (2003) expresa que

la situación de estos niños es aún más difícil cuando deben comunicarse y aprender en una lengua ajena a ellos. Esta situación puede comportar un sentimiento de soledad y de ruptura con las tradiciones de su comunidad, así como un riesgo real de que no terminen dominando ni su propia lengua. Además, las familias inmigrantes no tienen un conocimiento óptimo de las lenguas del país de acogida y no pueden ayudar a sus hijos e hijas en su aprendizaje; incluso se han producido situaciones en que la comunicación resulta dificultosa dentro del hogar y las relaciones del niño con su familia pueden sentirse amenazadas. (p. 53)

Sin dudas, el lenguaje encierra un conjunto de dimensiones que atraviesan, entre otras, lo vincular, lo cognitivo y lo afectivo. A su vez, estas experiencias impactan en el estado anímico de niñas y niños, que destinan una gran parte de su energía cotidiana para comprender e interactuar en estas situaciones complejas.

Y me acuerdo una vez... no sé qué estábamos hablando y W... [niña] venía cada dos por tres a preguntarle a A... [profesora] una palabra. Porque imagínate seguir unas clases sin entender nada, era todo un desafío desde que se levantaban hasta que se acostaban. (Profesora 2)

Para comprender este conjunto de dimensiones se ve conveniente recuperar aportes desde la psicología cultural. El psicólogo Jerome Bruner sostiene que el papel del medio cultural en el que se desenvuelven los sujetos es importante en varios sentidos. Por un lado, Bruner (2004) presenta dos modalidades de pensamiento que son complementarias: una modalidad paradigmática y una modalidad narrativa. Según él, esta modalidad narrativa organiza la experiencia y permite la interpretación de lo que ocurre en un contexto social y cultural. En sus palabras, “la actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales” (p. 27). Cuando este elemento está presente en los ámbitos educativos, se logra captar la atención de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de la actividad mental.

Cuando la dimensión del lenguaje se transforma en una barrera para la inclusión, los procesos educativos, como se ha mencionado, generan desconcierto y limitan la participación y la interacción.

Sí, puede ser el idioma (...). Yo le veía una postura como siempre apagadita.  
(Maestra 3)

Del mismo modo, dicho autor expresa claramente que “las interacciones sociales en las que el niño participa junto con su madre y otros adultos le ayudan enormemente en su dominio de aquellas peticiones condicionadas lingüísticamente” (Bruner, 1984, p. 173). Bruner, como exponente de la perspectiva interaccionista, aun asumiendo que existen elementos que son innatos y heredados epigenéticamente, otorga a la interacción social un papel explicativo preponderante en la adquisición del lenguaje.

#### **7.4.b. Entre la mutua dependencia y la mutua autonomía**

*En todas las sociedades que utilizan la escritura, aprender a leer tiene algo de rito iniciático. Los niños saben que están más cerca de los mayores cuando son capaces de entender las letras. Es un paso siempre emocionante hacia la edad adulta. Sella una alianza, desgaja una parte superada de la infancia. Se vive con felicidad y euforia. Todo pone a prueba el nuevo poder.*

Irene Vallejo

En todos los casos de las familias analizadas, el aprendizaje del idioma español para el mundo adulto resultó un desafío difícil de sobrellevar. De hecho, en todos los casos, niñas y niños aprendieron el idioma con mayor rapidez y facilidad que las y los adultos referentes familiares.

Esto generó un conjunto de dinámicas familiares particulares que resulta significativo analizar, sobre todo por el impacto que esto conlleva en los procesos de inclusión educativa.

A veces también otra cosa que me decía es que cuando R estaba enferma, ella tenía que acompañar a la madre por el tema del idioma. Porque los hermanos tampoco hablan. Y entonces uno entiende, porque es una realidad. (Maestra 1)

Niñas y niños refugiados extrarregionales poseen una herramienta de socialización privilegiada en el contexto familiar: un mayor manejo del idioma con relación a sus referentes familiares. Esta situación les otorga mayor autonomía, dado que les permite sobrellevar la vida cotidiana con un mayor control y manejo de las situaciones de interacción. Sin embargo, esta mayor autonomía adquiere, como contrapartida, una dependencia del mundo adulto con respecto a niñas y niños.

Cuando iba a la oficina, me decían que había unos problemas con los papeles y yo le llamaba a R para que hablara español, pero ellos no querían hablar con ella porque

ella era menor. Entonces ellos me decían que no. Y luego yo volvía con ella que me ayudara, y yo les decía “Pero ella es mi hija, y puede hablar español. Y yo no tengo a otra persona”. (Familia 1)

Estos relatos han sido bastante frecuentes, tanto en la experiencia de las familias como en la experiencia de las maestras que acompañaron los procesos de niñas y niños en diferentes momentos del proceso de llegada.

Pavez-Soto (2011), en su investigación sobre la experiencia migratoria de niñas y niños peruanos que participan en procesos migratorios familiares hacia Santiago de Chile y Barcelona, expresa que

a mayoría de las niñas y los niños inmigrantes en Barcelona deben aprender el catalán porque es la lengua vehicular de escolarización, un conocimiento que les permite relacionarse con las personas autóctonas —especialmente sus pares—, y acceder a diferentes fuentes de información (...). El dominio infantil del catalán puede otorgarles algunas cuotas de poder y libertades que sus madres y padres no tienen (ya que la mayoría no sabe ni ha estudiado formalmente el idioma) (...). La mayoría de las niñas y los niños sabe el catalán porque lo han aprendido en el colegio y lo utilizan en el ámbito familiar ayudando en ciertas situaciones que precisan traducción. (p. 323)

Resulta claro, a partir de toda la literatura vigente, que el idioma es una de las primeras herramientas de aculturación (Pavez-Soto et al., 2018). Sin embargo, como tal, es una herramienta de la que disponen niñas y niños, y que sus familias necesitan en el marco de sus procesos de supervivencia en el país en el que se encuentran.

Sí, de hecho lo hicieron. Porque en la cotidiana, en ir a hacer compras o algo, R era la que apoyaba a la madre porque ya sabía más español y sabía desenvolverse mejor. Para hacer mandados, por ejemplo. Iban juntas pero lo hacía R. (Profesora 1)

Como resultado de esta dependencia de niñas y niños para desarrollar actividades necesarias para la supervivencia cotidiana, las y los referentes familiares adultos incurren, de acuerdo a los relatos registrados, en situaciones que afectan los procesos de inclusión educativa, en la medida en que lo ya mencionado desemboca en inasistencias repetidas y sostenidas por varios días.

La realidad observada y registrada parece confirmar situaciones que se han documentado en los antecedentes relevados. Como menciona Harmon (2018), la situación de llegada “puede tener

un impacto significativo en la dinámica familiar, los roles y las relaciones a medida que las familias se adaptan a su nuevo entorno y puede dar lugar a conflictos intergeneracionales” (p. 7).

Frente a ello, las maestras y directoras expresan situaciones ambiguas: por un lado, se comprende la realidad familiar y la necesidad de contar con el apoyo de niñas y niños. Sin embargo, también se ve la necesidad de priorizar el bienestar infantil y el derecho a la educación. Como resultado de eso, se toman medidas puntuales pero concretas para explicitar la importancia (y la obligatoriedad) de la asistencia a la escuela.

Sí, creo que me puse como más exigente, porque uno en un momento como que entendía, que se están adaptando..., que necesitan que ella [la niña] los apoye. Pero este año me puse como que tenía que venir a la escuela, no puede faltar. (Maestra 1)

#### **7.4.c. Deambular como estrategia de aprendizaje**

*Creo que no podría mantener la salud ni el ánimo sin dedicar al menos cuatro horas diarias, y habitualmente más, a deambular por bosques, colinas y praderas, libre por completo de toda atadura mundana.*

Henry Thoreau

El hecho de que niñas y niños en situación de movilidad humana salgan del salón de clases y transiten por los pasillos o patios de la institución educativa es algo que ha sido identificado en algunos estudios relacionados a los vínculos entre infancias y migración.

Estos niños circulaban de forma errante por la institución, sin lograr permanecer en su aula. Su circulación por la escuela se debía en algunos momentos a la falta de su maestra, paseos programados a los cuales no eran llevados por desconocer los procedimientos de solicitud de permisos o por problemas de conducta. (Da Silva et al., 2020, p. 282)

Sin embargo, pareciera existir una novedad en la forma de transitar la institución de niñas y niños refugiados extrarregionales. Así como la evidencia muestra que las instituciones no siempre tienen los dispositivos de contención adecuados para que las niñas y niños estén insertos en la propuesta educativa prevista, y transitan los pasillos y patios por la ausencia de las referencias docentes, o como consecuencia de que “no tienen otra cosa para hacer”, en el caso de la población seleccionada, este movimiento pareciera estar asociado a una estrategia de



aprendizaje. A esa estrategia de aprendizaje asociada a recorrer diferentes espacios de la institución buscando fortalecer los aprendizajes se la ha categorizado como 'deambular'.

Y yo me la acuerdo, chiquitita, pasilleando, mirando... (Profesora 2)

¿Qué es, por lo tanto, deambular? Es generar una trayectoria particular en el marco de la institución educativa (y con la habilitación correspondiente de la institución educativa para que esto ocurra), que permite que niñas y niños refugiados circulen por espacios imprevistos o no estipulados en tiempo y forma, con el objetivo de generar las mejores condiciones para que el aprendizaje se suscite.

Me parece que ese deambular, también la ayudó un montón a "ser parte".  
(Profesora 1)

Estando en el patio, esperando para entrevistar a G... (maestra 5), veo que H... sale y va a la secretaría. Allí se queda un rato (habrán sido uno o dos minutos) esperando, y como no encuentra a... (secretaria), va al comedor. Al salir, se me acerca y me saluda. Le pregunté qué estaba haciendo y me respondió: "salí porque necesitaba entender algo". "¿Y por qué saliste para entenderlo?", le pregunté. "Porque afuera es más fácil", me respondió. Luego, regresó a la clase corriendo. (Registro extraído del diario de campo)

Niñas y niños deambulan porque necesitan que otra persona de la institución, a la que ya han identificado, les explique algo que no entienden. Deambulan porque necesitan otros tiempos para internalizar lo que se está trabajando en clase, y el contexto no necesariamente permite que lo hagan. Deambulan porque saben dónde encontrar referencias afectivas que les ayuden a regresar a una tarea con mayor entusiasmo, o con una palabra de aliento.

En definitiva, deambular es una estrategia implementada para construir una trayectoria educativa.

Para pensar en los orígenes de la noción de trayectoria es posible remitirse a la obra de De Certeau (2007), quien desarrolló un estudio exhaustivo sobre los recorridos que los sujetos realizan, da cuenta del rol activo que ocupan en sus artes de hacer, apropiándose de los espacios organizados y modificando el funcionamiento de estos en función de las necesidades.

Sin embargo, al momento de pensar en el concepto de trayectoria desde el campo de lo educativo, los aportes de Nicastro (2009) son los que permiten definirla de manera más abarcativa. Según ella,

al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005), va mucho más allá de la idea de algo que se modélica, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación. (p. 23)

Desde esta categoría, Nicastro (2009), expresa que las trayectorias de los sujetos distan frecuentemente de las trayectorias ideales pensadas por la institucionalidad. Las trayectorias ideales buscan modelar a los sujetos, concibiendo los recorridos como una acumulación sucesiva de etapas (años escolares promovidos). Según ella “casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones” (p. 24).

La trayectoria real de los sujetos sale de lo planificado y de lo previsto. Implica sorpresas, desvíos, interrupciones, búsquedas. Y niñas y niños refugiados extrarregionales son, como consecuencia de su condición, habilitados a deambular, permitiendo así que construyan de maneras nuevas.

Desde luego este mecanismo no ocurre sin lugar a críticas. Dentro de las instituciones educativas existen relatos de personas que interpretan estas acciones dentro de marcos de referencia distintos. Sin embargo, estos relatos aparecen de manera aislada y son tratados con cierta reserva, incluso como algo perimido.

Por ejemplo, decía “¡Ay! W busca excusas para salir de la clase, para ir a buscar a las maestras en vez de quedarse en la clase”. No, no estás entendiendo nada. La gurisa apenas habla español, está buscando un referente, un apoyo. ¿Cómo se lo podés negar? (Profesora 1)

En este sentido, la posibilidad de deambular se abre como un desafío que la inclusión educativa de niñas y niños refugiados otorga a la educación primaria uruguaya en su conjunto.

## 7.5. ¿Qué está comiendo mi hermano?

*Dar hasta que duela, y no hacer política ni pretender preeminencias con ese acto, y mucho menos practicar la engañosa filosofía de obligar a los demás a que acepten nuestros conceptos del bien y de la verdad porque (creemos) son los únicos posibles, y porque, además, deben estar agradecidos por lo que les dimos, aun cuando ellos no lo pidieran.*

Leonardo Padura

Muchos de los diálogos establecidos con maestras y familias remitían a situaciones que se vinculaban de manera más o menos directa con el campo curricular. Evidentemente, niñas y niños refugiados extrarregionales llegan a las instituciones educativas con un bagaje cultural que no siempre es recuperado por la institución, sea por opción explícita o por no tener los elementos necesarios como para hacerlo.

Ellas además tienen sus costumbres, han venido con las manos pintadas, como cuando se hacen tatuajes con henna o decoraciones. Pero no hemos hablado mucho en clase de eso. (Maestra 1)

El campo del currículum ha sido objeto de múltiples análisis en el marco de la producción y la investigación sobre educación, especialmente, como menciona Gimeno Sacristán (2010), en la última década del siglo XX.

Para profundizar en esta reflexión es necesario tomar como punto de partida la definición de dicho concepto. Siguiendo los planteos de De Alba (1998), se puede comprender al currículum como

la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no solo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta. (p. 4)

Este conjunto de elementos que componen el currículum, tanto en lo que respecta a la dimensión estructural y formal como en lo que hace a las relaciones sociales en las que el currículum se desarrolla en la vida cotidiana de las instituciones, se sintetiza como resultado de un proceso complejo de imposiciones y negociaciones respecto de las diferentes visiones del mundo que tienen los distintos grupos sociales.

En el marco de este proceso, en ocasiones pueden existir mecanismos de imposición. Para mirar esta dimensión es posible recuperar los aportes de Bourdieu y Passeron (2008), quienes afirman que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 19). Dichos autores evidencian en este planteo que existe un modo de funcionamiento de las sociedades modernas que llevan a que todos los integrantes de dicha formación social, y especialmente en el marco de las instituciones educativas, reproduzcan las pautas de la cultura dominante, llevando así a una reproducción de la estructura social. Desde esta perspectiva, el currículum, en tanto cuerpo de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que se transmite tanto de manera formal y prescrita como de manera espontánea en las relaciones cotidianas, es producto de una imposición arbitraria de la cultura dominante.

Sin embargo, es importante reconocer que, así como existen procesos de imposición arbitraria de un modo hegemónico de ver la cultura, existen también procesos de resistencia que se traducen en esfuerzos por incorporar diversas perspectivas y contenidos culturales al currículum. Por lo tanto, como plantea De Alba (1998), como resultado de este proceso de disputa, el currículum “contiene de diversas maneras no solo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales” (p. 5).

Resulta claro que, en la medida en que este proceso de disputa se logre resolver articulando o no los intereses de todas las partes, los procesos de inclusión educativa pueden verse favorecidos u obstaculizados. Situaciones de la vida cotidiana de las escuelas visitadas dan cuenta de cómo estos procesos de disputa se resuelven de manera heterogénea, en algunos casos privilegiando la diversidad, en otros casos privilegiando la cultura dominante.

En los casos de que cocinan el almuerzo con carne de cerdo, entonces para nuestros hijos preparan otra comida que no tengan esa carne. (Familia 2)

En el marco de este proceso de imposiciones y negociaciones que desemboca en la síntesis de elementos culturales que conforman el currículum, surge lo que diversos autores han denominado como justicia curricular. Torres Santomé (2011), define a la justicia curricular como

el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; eso ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas. (p.11)

Evidentemente, no todos los aspectos adquieren igual relevancia en la experiencia de los sujetos, y parte del proceso de encuentro con el campo llevó a ver que existen aspectos culturales que son más o menos “innegociables”, dependiendo de las experiencias particulares.

Pero en realidad, ellos de verdad están integrados, de verdad pasan bien, no tienen conflicto con lo que nosotros hacemos. Lo único que les preocupa de verdad es el tema de la comida. (Maestra 2)

El presente apartado de resultados buscará poner en diálogo tres dimensiones encontradas en el marco del trabajo de campo: por un lado, la dimensión de las estrategias utilizadas para incorporar (o no incorporar) la diversidad cultural en el marco de los abordajes curriculares. Por otro lado, desde el punto de vista de las prácticas institucionales cotidianas, los mecanismos de funcionamiento que permiten incluir o no a la población objeto de la presente investigación. Finalmente, situaciones que acontecen en el marco de las relaciones cotidianas entre las y los actores.

### **7.5.a. El sueño de la feria**

*Si ahora ya tenemos que disculparnos por mostrarle una cara amistosa a quienes precisan de nuestra ayuda, entonces este ya no es mi país.*

Angela Merkel

En las dos instituciones en las que se desarrolló el trabajo de campo apareció una iniciativa que, si bien no se llegó a concretar, aparecía como ejemplo de inclusión de la diversidad cultural en el marco del campo curricular: una feria gastronómica.

Te digo esto porque en esas reuniones una de las cosas que planteé era hacer, por poner un ejemplo, una feria de la alimentación considerando las distintas familias que teníamos, los distintos orígenes. Y eso no lo pudimos concretar ni el año pasado, ni el anterior por el tema de la pandemia. Es una cosa que está en el debe como para encarar. Veremos si sale. (Directora 1)

No sé en otras escuelas se han hecho ferias gastronómicas, culturales, de otros países, podríamos haber hecho una muestra de distintos países. O sea, como que se habló en un momento pero nunca se llevó a cabo. O no sé, sos la maestra de sexto, tenés una nena de (...) (lugar de origen). Bueno, intercambiá con el otro sexto

y que ella vaya a contar y que los otros le preparen preguntas de (...) (lugar de origen). O hacé un concurso a ver qué saben de (...) (lugar de origen). Yo qué sé..., hay pila de cosas que podés hacer. (Profesora 2)

Más allá de la estrategia en sí, resulta interesante pensar en cuáles son las lógicas y los discursos que subyacen a este modo de abordar la diversidad cultural, entendiendo que detrás de cada práctica hay una concepción, más o menos explícita, que la sostiene.

Duschatzky y Skliar (2001), dan cuenta de tres discursos sobre la diversidad y la alteridad. El primero de estos mecanismos reconocido por los autores es titulado como “el otro como fuente de todo mal”. En este mecanismo “la alteridad es utilizada para definir mejor el territorio propio, prohíbe formas híbridas de identidad, desautoriza el cambio, niega la usurpación del lugar que corresponde a la normalidad” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 192). A partir de este tipo de discursos, las versiones no hegemónicas de la cultura son incorporadas en el marco del currículum, tanto en términos formales y estructurales como en su dimensión relacional. Sin embargo, esta incorporación se hace en un marco de sospecha y estigmatización que refuerza las relaciones de dominación en el marco de la sociedad actual.

En principio no parecieran identificarse relatos por parte de maestras, profesoras o directoras que se encuadren desde esta lógica de manera ‘pura’. Sin embargo, detrás de una voluntad de integración cultural, se puede incurrir en prácticas que, buscando generar acuerdos de funcionamiento, corran el riesgo de anular la diversidad. Los relatos relevados permiten dar cuenta de un esfuerzo permanente por parte de las instituciones por mantener este equilibrio entre la necesidad de garantizar acuerdos mínimos de funcionamiento y no censurar o anular prácticas específicas.

Está también eso de la homogeneidad, supuesta, ¿no? Que, en realidad, todos a ver cómo decirlo..., bueno, eso es lo que yo pienso, ¿no? Es que el diferente se acomode. Acá y en todos lados. El diferente que se acomode a lo que hay, y no al revés. Entonces en ese caso capaz también entra eso. O sea, “esto es lo que hay. Y bueno, si vos venís acá te acomodará como puedas”. Por suerte creo que tratamos de cuidar para que eso no pase y que se respete a todos, pero nunca sabés. (Directora 1)

Entonces es difícil, en esta multiculturalidad que nosotros tenemos desde diferentes lugares, países y regiones, es tratar de llegar a mínimos entendimientos o mínimos acuerdos. Porque necesitamos mínima cohesión para poder funcionar. Sin que

implique lo agresivo o lo violento que puede ser una práctica censurada, porque simplemente no se ajuste a nuestras pautas culturales. (Directora 2)

Cabe mencionar que esta mirada, más allá de no estar presente de manera pura en las instituciones educativas en las que se realizó el trabajo de campo, no es algo ajeno a la sociedad. Habermas (2022), expresa que

hasta el día de hoy, la idea de la cultura rectora depende de la idea errónea de que el Estado liberal debe exigir a sus inmigrantes algo más que aprender el idioma del país y respetar los principios constitucionales. Teníamos, y al parecer tenemos aún, que superar la opinión de que los inmigrantes supuestamente deben asimilar los valores de la cultura mayoritaria y adoptar sus costumbres. (p. 112)

En este sentido, cabe valorar el posicionamiento de las instituciones educativas que buscan articular, no sin dificultades, formas de vida que no impongan ni censuren las prácticas de origen de niñas y niños refugiados extrarregionales.

El segundo mecanismo mencionado por los autores hace referencia a “los otros como sujetos plenos de una marca cultural”. De esta manera, si bien se genera un reconocimiento a la cultura de origen de las personas refugiadas, esta cultura es vista como un todo homogéneo e indeterminado, y “la diversidad cultural se transforma en un objeto epistemológico, en una categoría ontológica; supone el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales preestablecidas exentas de mezcla y contaminación” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 197).

Con relación a este mecanismo, es interesante pensar en el citado ejemplo de la feria gastronómica como ícono que permite problematizar ciertas prácticas que tienden a favorecer la inclusión. Si bien diversos autores dan cuenta de la relevancia que adquiere la dimensión gastronómica como elemento patrimonial y como herramienta de identidad cultural (Nunes dos Santos, 2007; Torres et al., 2004; entre otros), cabe preguntarse respecto de hasta qué punto esta mirada no contribuye a esencializar las identidades, bajo el supuesto de que todas las personas pertenecientes a una determinada cultura o pueblo comparten ciertas prácticas que el observador atribuye a dicha cultura o pueblo.

En este punto, y sin pretender entrar en detalles que pongan en juego la reserva en la identidad de las y los participantes de la investigación, cabe recuperar el concepto de Said (2016). El orientalismo es una “institución corporativa occidental responsable de abordar la cuestión de Oriente: de describirlo, contenerlo, controlarlo, enseñarlo y aprender de él, realizar afirmaciones

sobre él, autorizar perspectivas relacionadas con él y dominarlo por este y otros medios” (Sardar, 2009, p. 120).

En relación con esto, es el encasillamiento de cierto conjunto de rasgos culturales que se asocian de manera unilateral a un determinado lugar de origen. Cabe preguntarse si una feria gastronómica, o hablar sobre determinadas prácticas religiosas, o forzar a que las personas cuenten “sus costumbres”, puede estar atravesado por este modo de describir, contener y controlar un conjunto vasto de realidades que no necesariamente reflejan la identidad de las personas concretas que provienen de un origen determinado. Como mencionan Da Silva et al. (2020), existe una

tendencia estereotipada de la mirada adulta sobre las procedencias de los niños y niñas y sus procesos de aprendizaje, así como los recursos cognitivos, prácticas, saberes, hábitos y habilidades sociales que poseen para entender los códigos escolares que les permiten mecanismos de integración. (p. 280)

Finalmente, el tercer mecanismo descrito por los autores habla de “el otro como alguien a tolerar”. Según ellos, “la tolerancia también es naturalización, indiferencia frente a lo extraño” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 209). En este mecanismo de respeto se exime a las instituciones educativas de generar acciones responsables que efectivamente desenmascaren las relaciones de desigualdad que existen en nuestras sociedades, tanto en términos de redistribución como de reconocimiento.

Esta mirada del respeto pareciera estar presente en las prácticas institucionales. Se generan mecanismos de comprensión y empatía, pero que no logran trascender para configurarse en nuevos modos de comprender el vínculo educativo. Los relatos de maestras, profesoras y directoras parecieran ir en esta dirección, cuando sus expresiones denotan valoración respecto de los pasos dados hasta el momento, pero cierta insatisfacción por no haber logrado transformaciones más efectivas y profundas.

Me parece que como escuela no hemos logrado, todavía una cosa institucional así de apertura hacia el distinto, a la distinta. Porque como que siempre se hacen cosas muy lindas escritas. Hacemos un proyecto de inclusión de tolerancia, de respeto. En las palabras está todo muy lindo. Pero después, en la realidad, me parece que las maestras se pierden muchas veces la oportunidad de trabajarlo. (Profesora 1)



En esta sensación de insatisfacción, los fondos de conocimiento desarrollados en el marco teórico no parecieran ser recuperados en el marco de las prácticas cotidianas, elemento que diversas autores y autoras señalan como parte de sus estudios en el campo de la educación y la diversidad. Entre este conjunto de autores y autoras, Da Silva et al. (2020) señalan que en el caso de Uruguay, hasta el momento no se “ha logrado desarrollar estrategias que permitan los cambios necesarios para el reconocimiento de las distintas trayectorias, el trabajo con las diferentes identidades y los fondos de conocimientos” (p. 281).

Que haya tantas culturas, tanta gente en la escuela, es alimento puro. Habilita a muchas cosas. Y no estoy pensando en “ah, porque lo pedagógico”, sino en algo que habilita humanamente. (Profesora 2)

### **7.5.b. Los límites materiales de la laicidad**

Skliar (2017) realiza una advertencia respecto de la

inmensa grieta que se ha generado entre los objetivos, contenidos y metas que enuncian las políticas y las condiciones pedagógicas del trabajo docente, sobre todo aquellas que se refieren no tanto al carácter textual de sus propuestas, sino al deseo irrestricto de enseñar a todos y todas bajo el mandato público de las escuelas y su permanente evaluación. (p. 165)

Pareciera percibirse, como ya se ha sugerido en otros apartados del presente trabajo, una distancia considerable entre los derechos que se enuncian y las condiciones reales en las que se desarrolla la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones.

Otro elemento que surge del análisis de la información recolectada guarda relación con un conjunto de situaciones en las que ciertas prácticas, costumbres o rasgos culturales de niñas y niños refugiados extrarregionales entran en abierta contradicción con los mecanismos de funcionamiento institucional de las escuelas públicas de Montevideo.

Estas situaciones se han registrado en dos dimensiones: la alimentación y la privacidad en el ámbito de clases de educación física y uso de la piscina. En ambos casos, estas situaciones se suscitan a partir de una demanda de las familias respecto de la necesidad de que sus creencias religiosas y las prácticas asociadas a ellas sean respetadas por la institución educativa.

Si hay niños hipertensos o con obesidad, o lo que sea. O docentes. Se pide, a través del certificado médico, se pide una constancia médica y entonces primaria manda

una dieta especial para lo que sea. Que no hay problema, eso se hace, solo con el certificado. No hay ningún problema respecto de eso. Sí es anual. O sea, todos los años hay que renovar. Nosotros, si tenemos un alérgico al pescado, hay que renovar. Con los niños de las familias sirias, lo que nos pasaba es que ellos no comen cerdo, y las familias nos plantearon que para ellos era un problema importante digamos. No podían comerlo. Y entonces nosotros se lo planteamos a la inspección. Al programa de alimentación escolar específicamente que es lo que tiene que ver con eso. Y eso no estaba considerado. Porque no hay una constancia médica que diga que vos no podés comer cerdo (...). Un médico no va a certificar que es una cuestión religiosa. Pero ahí insistimos y, bueno, en esto de considerarlos e incluirlos, y esto se consideró. (Directora 1)

Y empezamos a ir a piscina y todo el tema de la desnudez. A él le afectó pila cambiarse en el vestuario con los demás varones. Más que mostrarse, verlos. Vino la mamá a hablar conmigo. Yo le dije, bueno, se le puede hacer un espacio, en el baño, en el vestuario con una cortinita en la ducha y que se cambie ahí aparte. Porque no es la idea que, por sus concepciones religiosas, pierda actividades de la escuela. Y él no quiere mostrarse, no quiere ver a sus compañeros. Y ella me decía que ni entre hermanos se desnudan uno adelante del otro. Entonces para ellos era como muy delicado. Bueno, ta. Buscamos un espacio. Porque él había faltado y no había querido ir por eso, y entonces la idea es que retome y pueda cambiarse aparte. (Maestra 4)

El proceso de incluir educativamente a niñas y niños cuyas creencias religiosas entran en contradicción con los mecanismos de funcionamiento no pareciera haber generado la posibilidad de matices: o se acomodaban las prácticas institucionales, o se censuraban las prácticas religiosas.

Cabe destacar que la práctica religiosa de algunas de las familias es tajante con respecto a esta práctica. A modo de ejemplo, puede señalarse el libro del Corán (2015), que expresa que “no encuentro, en lo que se me ha inspirado, nada prohibido para el comensal que lo come, a menos que se trate de un cadáver, sangre coagulada, carne de cerdo...” (p. 168).

Lo que resulta llamativo es que inicialmente se buscaron mecanismos intermedios de compensación, que resultaron ser insuficientes en función de las demandas reales de las familias.

Cuando yo solicité el menú especial para ellos, la respuesta fue que no, que los menús especiales se daban en función de médico. Entonces me dijo que si venía milanesa de cerdo con puré tenían que comer más puré y dos manzanas en vez de una. Y yo la verdad dije que era una falta de respeto. Yo en ese momento era secretaria. Que no estábamos dándole... que si había una indicación de una nutricionista de tantos gramos de carne y tantos de puré. Y el niño comía el doble puré, no estaba comiendo la indicación nutricional que se daba en el sistema. Y que entonces si nosotros, como política estatal, estábamos habilitando la integración de personas de otros lugares y con otras culturas y decíamos que esas personas y culturas se respetan en todo sentido, esto también tiene que estar respetado. Entonces ¿qué estamos haciendo? ¿Tiene que ir al médico y encontrar un médico humano que le ponga que es alérgico al cerdo? Vos sabés que es mentira..., yo también..., pero vos te quedás contenta y yo también. Y ¿desde dónde estás hablando del respeto a las culturas? (Maestra 2)

Se puede comprender estas realidades a partir de una categoría que dé cuenta de esta ambigüedad: hay voluntad e interés por favorecer el respeto a la diversidad cultural, pero las condiciones reales de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto y de las instituciones en concreto atentan contra esta voluntad. A eso se hace referencia cuando se habla de los límites materiales de la laicidad.

Da Costa (2011) analiza cómo la categoría de laicidad se ha implementado en diferentes ámbitos del Estado uruguayo, y concluye en que, dentro de una tipología de modelos de laicidad, Uruguay ha desarrollado diversas prácticas vinculadas con la separación de la vida pública respecto de la vida privada (mediante la supresión de las expresiones religiosas), y la construcción de una sociedad política que trasciende las ideologías particulares. Sin embargo, dicho autor señala la necesidad de

reconocimiento de la autonomía de pensamiento de la que cada ciudadano es considerado portador (...). Se da la primacía a la justicia social por el hecho de que la libertad de conciencia y de religión, lo mismo que la igualdad, son derechos inalienables. La expresión libre de sus propias elecciones religiosas o morales en la vida pública se convierte en una preocupación en lo más profundo de este tipo de ajuste laico de las instituciones y de las políticas públicas (...) de donde se desprende que todas las concepciones de la vida (excepto las que perjudican los derechos del

otro) merecen la misma protección por parte del Estado. (Milot en Da Costa, 2002, p. 219)

En este sentido, hablar de laicidad puede estar asociado tanto a respeto como a prescindencia. Sin embargo, resulta valioso rastrear antecedentes de la ANEP respecto de cómo se han tratado casos similares a los existentes con relación a la alimentación y la intimidad de niñas y niños refugiados extrarregionales.

En primer lugar, cabe destacar que el artículo 3 y el artículo 4 del Estatuto del Funcionario Docente (ANEP, 2015) marcan diferentes incisos que es relevante mirar de manera conjunta. Por un lado, expresa que el funcionario docente tiene como deberes, entre otros, “responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad” (p. 5), “respetar la individualidad de los educandos” (p. 5), “garantizar plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando, ya que la función docente obliga al tratamiento integral, imparcial y crítico de las diversas posiciones” (p. 5), y “abstenerse de hacer proselitismo de cualquier especie” (p. 5). Sin embargo, dentro de sus derechos, se expresa que el funcionario docente puede “ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio” (p. 5), y tiene derecho a “la libertad de conciencia y la libertad de opinión, sean estas de orden religioso, filosófico, político o de cualquier otra índole, dentro del más estricto marco de laicidad” (p. 5).

Resulta interesante el hecho de constatar que en dicho estatuto se plantea el derecho que tienen las y los docentes a ejercer la libertad de opinión (incluyendo la dimensión religiosa), y haciendo referencia a que esto puede ocurrir dentro de un estricto marco de laicidad.

Por otra parte, la Resolución 2 de la DGEIP, del año 1986, justifica las inasistencias por motivos religiosos. Dicha resolución fue seguida por la Resolución 7 de la ANEP, del año 1994, en la que se justifican por motivos religiosos las inasistencias a partir de los viernes desde la puesta del sol en secundaria y formación docente. La misma surge como respuesta a una solicitud realizada por la Asociación Uruguaya de Adventistas del Séptimo Día.

Finalmente, la Resolución 20 de la ANEP, del año 2009, establece que en la educación no se imparten enseñanzas religiosas, pero se enseña a respetar la pluralidad de estas.

Este conjunto de antecedentes no es necesariamente tenido en cuenta por las instituciones educativas, pero sí es posible afirmar que existía un respeto hacia las festividades religiosas de las diferentes prácticas desarrolladas por las familias de niñas y niños refugiados

extrarregionales, que habilitaban la posibilidad de que existieran inasistencias a los centros educativos.

A veces por algunas fiestas religiosas ella faltaba. Yo le dije que por eso no había ningún problema. Pero que si no era una cuestión religiosa o con un certificado médico, tenía que venir. (Maestra 1)

### **7.5.c. No quiero tener novio**

*El reducir algo desconocido a algo conocido proporciona alivio, tranquiliza, satisface y da además un sentimiento de poderío. Lo que es desconocido produce peligro, inquietud, preocupación; un instinto primario se dirige a eliminar estos estados de ánimo penosos. Primer principio cualquier explicación es mejor que ninguna.*

Friedrich Nietzsche

Otro aspecto en el que las diferencias culturales se evidencian como parte de la experiencia de las y los actores implicados en los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales se encuentra asociado a lo vincular. Las relaciones humanas y las formas de establecer interacciones en función de los parámetros culturales de origen, y cómo estos elementos entran en conflicto, en ocasiones, con la cultura uruguaya.

Cuando los parámetros de interpretación de la realidad son diferentes, desde ambos puntos se intenta interpretar lo que ocurre en función del modo de comprender la realidad que otorga tranquilidad y satisfacción.

Una situación que apareció narrada en dos situaciones diferentes, tuvo que ver con la relación entre niñas refugiadas extrarregionales, y su vínculo con niños uruguayos en el marco de la escuela.

Incluso me acuerdo de uno que estaba totalmente enamorado de R, y yo me reí mucho porque aparte el gurí era muy divertido, como medio “cerebrito”, así. Y él parece que un día le dijo algo. Y para toda la cultura de ella, todo eso era como... algo casi prohibido. Y ella lo miró y le dijo “bueno no sé, esas son cosas de más grandes, capaz que cuando sea...”. (Profesora 1)

Bueno, de hecho su primer vínculo fue con un varón, con un compañero. Era un varón que quería invitarla para la casa. Al final alguna vez fue a jugar a la casa de él. Pero

fue gracioso, porque él cuando la invitó a ella, dice que la madre le habló y le dijo que ella no tenía edad para tener novio. Que, bueno... que podía ir, pero era una cosa súper formal. Como si le hubieran pedido la mano prácticamente. (Profesora 2)

Pero, a su vez, de manera cotidiana se van desarrollando procesos de 'mezcla'. La palabra *mezcla* no es casual. Esta categoría es utilizada por Onghena (2014) como expresión que permite recoger un conjunto de fenómenos diversos y que pueden obedecer tanto a procesos globales como marginales; pero, según ella, la mezcla permite recoger dos dinámicas de relación entre formas culturales diversas: "el haber surgido como estrategias desde la periferia para organizar su relación con el centro, y el ser procesos o trayectorias con un final incierto, es decir, que dejan un cierto margen para lo imprevisible" (Onghena, 2014, p. 28).

En ese sentido, la mezcla permitirá comprender estas dinámicas de relación, posicionándose en la experiencia de niñas y niños refugiados extrarregionales, al igual que sus familias, en el marco de su experiencia en los procesos de inclusión educativa. Y por otro lado, asume estas situaciones en un marco de incertidumbre, sin especificar de manera anticipada cuál es el modo en que decantarán estas formas de relación.

Onghena (2014) señala que existen cinco relatos o categorías que permiten pensar la 'mezcla': la hibridación, la transculturación, la criollización, la aculturación voluntaria, y el mestizaje.

Según ella, el concepto de hibridación tiene su origen en el campo de la biología, en el que se utiliza para designar a los cruces reproductivos entre especies diferentes. Este origen biológico es uno de los aspectos más criticados en su utilización desde las ciencias humanas y sociales; y también se critica que, como consecuencia de este origen, se suele hablar de hibridación para dar cuenta de los fenómenos de mezcla racial sin considerar otras formas de mezcla.

Sin embargo, el concepto de hibridación es utilizado por García Canclini (2001), para dar cuenta del hecho de que todas las culturas humanas son 'impuras' en la medida en que todas atraviesan procesos de mezcla permanente.

La idea de transculturación hace referencia al proceso por el cual

dos partes de la ecuación quedan modificadas y de la cual surge una nueva realidad, compuesta y compleja, una realidad que no es la aglomeración mecánica de caracteres, ni un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente (...). [Es] el producto de un encuentro entre una cultura o subcultura existente y una cultura migrante, nueva llegada que transforma las dos y crea en este proceso una

neocultura, que ella también es sujeto de transculturación. (Ortíz en Onghena, 2014, p. 32)

Es decir que en este concepto no solamente existe un intercambio de lógicas culturales (algo que podría sostener la idea de la interculturalidad), sino que implica una influencia recíproca en la que ambas culturas tienen la posibilidad de verse transformadas.

El término *criollo* fue utilizado originalmente para designar a una persona con alguno de sus progenitores proveniente de la migración europea y otro de sus progenitores nacido en la colonia. Sin embargo, a partir de los aportes de Edouard Glissant, surge la posibilidad de pensar en la criollización comprendiéndola como un proceso de relación que es consciente y contradictorio. Según él, se llama criollización “al encuentro, a la interferencia, al choque, a las armonías y desarmonías entre las culturas” (Glissant, 2006, p. 181).

En tal sentido, la relación entre culturas que comprende la criollización implica lo que Glissant (2006) denomina como “derecho a la opacidad”: es decir, la posibilidad de establecer relaciones transparentes entre culturas, manteniendo una opacidad consentida en la que no se reduce una parte a la otra.

La idea de aculturación voluntaria se encuentra asociada a las categorías de comprensión surgidas en el marco de los procesos de colonización y de las relaciones establecidas entre colonizadores y colonizados, en las que estos últimos incorporaban prejuicios raciales que los hacían apartarse de sus prácticas culturales. Lógicamente, esta forma de mezcla dista de ser horizontal, sin embargo, se encuentra presente en múltiples formas de mezcla suscitadas a lo largo de la historia.

Y, finalmente, el mestizaje, concepto cargado de múltiples contradicciones y formas ambiguas de definición.

Para algunos, la palabra mestizaje da por hecho que existe un mundo no-mestizo, es decir, puro, y de allí su referencia a raza y a mestizaje biológico que supondrá la existencia de grupos humanos puros (...). Para otros autores (...), el término de mestizaje no se refiere originariamente a la mezcla biológica, sino a una elección política: en la España medieval, los mixtos o mestizos eran los cristianos que prefirieron aliarse con los musulmanes contra el rey Rodrigo. (Onghena, 2014, p. 42)

A este componente biológico original, al que luego se le comienza a añadir la interpretación cultural o política, se le agrega un estudio proveniente de la antropología feminista. Anzaldúa

(2016) es una mujer nacida en la frontera de Estados Unidos y México. Desde allí expresa su experiencia personal autodenominándose como 'la mestiza'. Su testimonio refleja:

Porque yo, una mestiza, salgo continuamente de una cultura para entrar en otra, como estoy en todas las culturas a la vez, alma entre dos mundos, tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteada por todas las voces que me hablan simultáneamente (...). La mestiza es un producto de la transferencia de los valores culturales y espirituales de un grupo a otro. Es tricultural, monolingüe, bilingüe o multilingüe (...), y se halla en un estado de perpetua transición, la mestiza se enfrenta al dilema de la raza mezclada: ¿a qué colectividad escucha la hija de una madre de piel oscura? El choque de un alma atrapada entre el mundo del espíritu y el mundo de la técnica a veces la deja entallada. Acunada en una cultura, atrapada entre dos culturas, a caballo de tres culturas con sus respectivos sistemas de valores, la mestiza sufre una lucha de carne, una lucha de fronteras, una lucha interior. (Anzaldúa, 2016, p. 134)

Esta forma de comprender la mezcla, marcada por este modo de concebir lo mestizo, añade un componente novedoso. No se centra en el producto exterior de la mezcla (los acuerdos, consensos, imposiciones o cesiones culturales), sino en la experiencia interna que atraviesan quienes viven esta mezcla en situaciones cotidianas de su vida.

Sería muy extenso detallar más aspectos que profundicen en la concepción de cada uno de estos cinco relatos de la mezcla. Pero de lo expresado surge la importancia de decir que cada uno de estos relatos permite comprender alguna de las dimensiones que atraviesan niñas y niños refugiados extrarregionales y sus familias, en los procesos de inclusión educativa.

Desde luego, la cultura uruguaya puede ser comprendida en un marco de hibridación. Una cultura que se ha configurado (si es posible asumirla como 'una cultura', de manera unívoca), como resultado de los relatos de los pueblos originarios, los grupos provenientes de las colonias africanas, las migraciones europeas, las migraciones latinoamericanas recientes y todas las mezclas que puedan haberse suscitado en ese devenir (González Laurino, 2001).

Existen relatos que dan cuenta de una valoración de la cultura uruguaya por sobre la cultura local, valoración que se traduce en la admiración de ciertas prácticas en comparación con las vividas en la cultura de origen.

La educación acá es tan suave sobre los niños. No es así, que "tenés que hacer esto" o "tenés que hacer lo otro". ¿Sabés que en mi país a los niños se les pega si no



terminan las tareas? Acá por suerte las maestras son buenas. Son todas buenas.  
(Familia 1)

Lógicamente, este cuestionamiento a la violencia como instrumento educativo entra en abierta contradicción con cualquier perspectiva de promoción y protección de los derechos humanos. De Sousa Santos (2014) desarrolla que una utilización hegemónica del concepto de los derechos humanos centra su mirada en un enfoque descontextualizado de los mismos, parte de un enfoque individualista y asume a lo 'humano' en contraposición a lo 'no-humano', signando de este modo una relación con el entorno. En este sentido, él señala que la pretensión universal de los derechos humanos como relato parte de un elemento fundacional que se vincula con la impronta universalista de occidente.

Sin embargo, esto no debiera bloquear la posibilidad de concebir a los derechos humanos como una herramienta valiosa que pueda responder "a los diversos fundamentos y concepciones de lucha por la dignidad de las personas" (Gándara Carballido, 2019, p. 152).

Más allá del marco normativo o ético que pueda considerarse como relato de fondo de esta práctica cultural, puede llegar a verse un proceso de aculturación voluntaria, en que la persona valora o asume ciertas prácticas culturales de la cultura en la que se inserta, dejando de lado prácticas culturales de su referencia cultural original.

Pero por otro lado, los relatos evidencian un conjunto de aspectos que dan cuenta del derecho a la opacidad inherente a la criollización. Las familias se relación con la cultura uruguaya en un marco de transparencia, y en ese mismo marco dan cuenta de dimensiones de su cultura de origen que no quieren 'negociar'.

Nosotros tenemos distancia entre varones y nenas. Acá son mucho más pegados. Es algo a respetar, tiene que ..., porque hombre y mujer es distinto. Entonces las nenas y los varones aparte. Nosotros en la escuela, en la clase están separados los sillones. En un lado van todos los varones y en otro las nenas. En el mismo salón, pero están separados. Hay un camino en el medio de la sala que queda vacío y entonces de una parte están todas las nenas y de otro todos los varones. Eso se hacía allá. Y eso sí, lo vemos distinto. Distinto en la cultura de nosotros. Y yo quiero que ellos tengan la cultura de nosotros. (Familia 2)

No, la maestra de nosotros se enoja. Y ahí hay que obedecer. El maestro, la maestra son dios. Tenemos que respetar. Si entra a la clase, nadie habla. Todos se callan la

boca. Si estamos sentados, nos levantamos todos. Y cuando entrábamos de mañana, nosotros teníamos en la escuela que acá no hay, hacíamos filas, la maestra estaba adelante y los maestros y las maestras decían a ver si las manos estaban limpias, el pelo, si nos habíamos bañado o no. (Familia 2)

Finalmente, otro elemento sobre el que cabría problematizar es la posibilidad de transculturación, a partir de prácticas o formas que las familias consideran valiosas y que podían significar un aporte para la educación uruguaya. Prácticas, formas o criterios que, por diferentes razones, no pueden ser consideradas.

Porque nosotros somos de no hablar malas palabras. Ni con los hermanos, ni con amigos, ni nada. Entonces ellos vienen a la casa y dicen “Mamá, hoy mi compañero me insultó”. Entonces ta, le digo “tenés que explicarle al compañero que esa palabra no se habla ni para jugar. Ni nada. Hacé como que no escuchaste nada”. Pero sí, yo lo extraño. (Familia 3)

Como nosotros venimos de otra cultura, otra enseñanza, la escuela de nosotros notamos que la escuela [en Uruguay] necesita más apoyo. Las maestras, las directoras hacen todo lo que pueden, pero necesitan más apoyo. (Familia 2)

## 8. Algunas pistas para dar nuevos pasos

*Eran felices en su mundo de azúcar y viento y de todas partes llegaban a impregnarse de su aliento de sus claras miradas, y hacia todas partes salían los que habían conocido, portando sueños, soñando con profecías nuevas que hablaban de tiempos de mariposas y ruiseñores, en que el mundo no tendría que terminar en la hecatombe.*

Gioconda Belli

Los resultados analizados durante los apartados del capítulo 7 ofrecen un conjunto de líneas de análisis que, como se mencionaba, pese a su carácter precario, son instrumentos valiosos para comprender la realidad de niñas y niños refugiados extrarregionales y sus procesos de inclusión educativa en Uruguay.

Como se mencionaba en el marco teórico del presente trabajo, el enfoque desde el cual se ha realizado esta investigación implicaba una perspectiva transformadora, en la medida en que su intención se encuentra asociada a realizar una contribución para la transformación de las prácticas educativas, las políticas sociales y educativas, e incluso la propia investigación social sobre la temática.

Las reflexiones que se presentan a continuación no son una consecuencia directa o lineal de ninguno de los puntos expresados en los resultados, sino aportes de carácter general que se desprenden de mirar en profundidad los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados, y considerar posibilidades para favorecer estos procesos desde diferentes dimensiones.

## 8.1. Conversar la escuela. Reflexiones sobre las instituciones educativas

*Yo creo que si una persona está mirando una enorme calamidad, digamos que una conflagración, un incendio, siempre hay tres opciones principales.*

- 1. Huir, tan lejos y tan rápido como sea posible.*
- 2. Exigir que los responsables sean removidos de sus cargos.*
- 3. Agarrar un balde de agua y tirarlo al fuego y si no hay balde, buscar un vaso y si no hay vaso buscar una cuchara y si no una cucharita. Todo el mundo tiene cucharas o cucharitas. No importa qué tan grande sea el fuego, hay millones de nosotros y cada uno de nosotros que tiene una cucharita puede usarla para apagar el fuego.*

*Me gustaría establecer la Orden de la Cucharita. Las personas que comparten mi actitud, no la de huir o la de exigir que otros se hagan responsables, sino la de la cucharita, querría que llevaran prendida en el pecho una cucharita que los identifique como miembros de la Orden de la Cucharita y así todos los demás sepamos quiénes estamos en la misma hermandad, en el mismo movimiento de hacer algo para apagar los fuegos del mundo.*

Oz

Las escuelas que reciben a niñas y niños refugiados extrarregionales, así como toda institución educativa que se enfrenta al desafío de acoger la diversidad, se encuentran atravesadas por una encrucijada: por un lado, atender a las demandas específicas de esta población con los requerimientos particulares que ello implica y las exigencias que esto conlleva como correlato; y por otro lado, sostener los procesos curriculares previstos en los diseños de la política pública que, en muchos casos, generan un marco sumamente prescriptivo respecto de lo que se puede y debe hacer en el espacio de clase.

La experiencia de convivir en tiempos y espacios con las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo es contundente: el tiempo no da para todo. No es posible pensar, planificar, atender las urgencias, generar espacios de escucha, acompañar a las familias y a su vez pensar cómo generar procesos educativos que sean respetuosos de todos los aspectos que debieran serlo. Simplemente, y esto no debiera sonar a excusa, se pretende demasiado de una institución educativa que cuenta con escasos recursos, siquiera, para comprar elementos de higiene.

El escenario actual en el que se escribe el presente trabajo se encuentra atravesado por un conjunto de planteos asociados a una reforma educativa, cuyo contenido aún es incierto y cuyo impacto acarrea sospechas para buena parte de las y los actores del sistema educativo. Hace varios años atrás, Fernández Enguita (1990) ironizaba respecto de las supuestas grandes

reformas estructurales del sistema educativo preguntándose “¿quién no ha vivido de cerca una o dos grandes reformas de la educación?” (p. 171).

Si la transformación necesaria no pareciera estar asociada a transformaciones estructurales, esto no debiera ser un impedimento para que cada una y cada uno, desde su lugar, haga algo diferente.

El problema surge al momento de analizar qué hacer y cómo. Dentro de las instituciones educativas, hay personas convencidas de que su aporte pasa por hacer transformaciones estructurales a la enseñanza, y desde este lugar se animan a realizar ensayos e innovaciones, destinan su tiempo a nuevas tareas y generan dinámicas progresivas (Fernández, 2009). Y por otro lado, hay personas que sostienen que es necesario volver a la especificidad de la tarea educativa, reforzando aspectos de su identidad originaria, y tratando de garantizar que los contenidos previstos en términos programáticos puedan desarrollarse del mejor modo posible con la mayor cantidad de estudiantes posible.

Parecieran presentarse dos posiciones aparentemente antagónicas, y cuya convivencia resulta difícil (si bien no han existido resultados concluyentes que puedan ser expresados, varios relatos relevados, tanto registrados como en conversaciones informales, dan cuenta de estas posturas). Sin embargo, es importante rescatar que todas las maestras y directoras entrevistadas a lo largo del trabajo de campo expresan dar lo mejor de sí para favorecer a las niñas y niños con los que trabajan, en general, y a niñas y niños refugiados extrarregionales en particular.

¿Cómo hacer para que convivan ambas miradas? ¿Cómo hacer para que ambas formas de comprender la educación puedan articularse?

Recuperando una imagen proveniente del campo de la literatura periodística, Vierci (2008) recupera la experiencia de los dieciséis sobrevivientes de la tragedia de los Andes a través de la imagen de ‘la sociedad de la nieve’. En esta sociedad, a partir de los testimonios aportados, reconoce la existencia de dos grupos: los del avión y los expedicionarios. No eran grupos estancos o rígidos. Estaban conectados entre sí, y de hecho varios de los protagonistas de la historia rotaron más de una vez de posición entre uno y otro grupo.

Los que formaban parte del grupo del avión eran los que, por diferentes razones, tenían que “quedarse”..., algunos de ellos estaban heridos, otros a cargo de su cuidado. Juntos hacían muchas tareas indispensables para la supervivencia: derretir la nieve, organizar los alimentos, estar atentos a la radio, ordenar al amanecer y al atardecer los elementos del avión para que

puedan estar secos y limpios. Todos eran importantes y todos prestaban algún tipo de servicio según sus posibilidades, incluso quienes estaban más heridos.

Los expedicionarios eran los que tenían las fuerzas, salud, ánimo y energías necesarias para ir en busca de un nuevo camino, de una salida de esa situación. Necesitaban intuición, creatividad y coraje. Muchas veces volvían heridos y pasaban a ser parte del otro grupo. Iban de a dos o de a tres; siempre fue un grupo minoritario respecto del total.

No hubiese habido sociedad de la nieve sin estos dos grupos, y sin la necesaria sinergia entre ambos. Con sensibilidades, tareas y perspectivas diferentes, con ritmos distintos, ambos grupos conformaban una unidad.

Eran subgrupos que requerían actitudes diversas. La subsociedad del fuselaje tenía más tiempo para estar consigo misma, para soportar el tiempo vacío, con paciencia, para estar con la montaña y aceptar el entorno. El expedicionario vivía con una intensidad abrumadora, estaba pendiente de irse, observando la temperatura, analizando la consistencia de la nieve evaluando la fortaleza del saco de dormir, para ver cuándo se puede salir. (Strauch en Vierci, 2008, p. 95)

Desde la convicción de que no es conveniente sostener posturas dicotómicas, al momento de pensar cómo comprender y aportar a la realidad de las instituciones educativas, se recuperan los aportes de Auyero (2007), quien retoma de Primo Levi el concepto de 'zona gris'. Según él, "la zona gris es, para Levi, no solo una región concreta en el espacio social del campo de concentración. Es también, y muy importante (...), una herramienta conceptual que nos advierte contra las dicotomías demasiado rígidas —y engañosas—" (p. 54).

La zona gris es, por lo tanto, un espacio indeterminado en el que no es posible ni necesario definir o distinguir entre "buenos y malos", entre "audaces y conservadores", entre "cercaños y distantes".

Pensar el campo de las transformaciones educativas como una zona gris implica la posibilidad de comprender que poco aporta pensar en términos de maestras "buenas" y maestras "malas". Que cada profesional tiene sus habilidades y sus disposiciones, y desde allí hace lo que puede, procurando ofrecer la mejor educación posible dentro de sus posibilidades.

El desafío mayor radica en hacer que estas dos posturas puedan convivir como parte de una unidad, de un estar juntos que "supone, al mismo tiempo, ser afectado y afectar" (Skliar, 2020, p. 33).

No se trata solamente de dialogar buscando consensos mínimos obligatorios. Se trata de generar conversaciones. “Conversar no es hablar dos o más personas sino hacer cosas juntos con el lenguaje; es tener la oportunidad de sentir o pensar algo por vez primera o de reelaborar una idea que parece haberse fijado como obsesión” (Skliar, 2020, p. 36).

La primera reflexión sobre las instituciones educativas y los modos en que se generan mecanismos para la inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales es, por lo tanto, una invitación a conversar la escuela. “Conversar la escuela, buscando huir de conversar sobre y de la escuela. Conversarla estando adentro” (Grosso, 2021, p. 13). Poner en diálogo a quienes construyen diariamente la institución educativa para generar espacios de diálogo sincero sobre los sentidos de educar y los aportes que cada persona puede hacer en este proceso.

La escuela puede ser conversada en espacios de coordinación institucional. Puede ser conversada en los recreos. Puede ser conversada en los pasillos o en tiempos extraescolares. Pero es necesario generar una cultura de conversar la escuela, de favorecer espacios de encuentro entre maestras y directoras que pongan en el centro a niñas y niños, no desde la mera catarsis ni desde un relato de impotencia, sino desde la convicción de que en ellas y ellos radica el sentido de la educación.

## **8.2. Reflexiones sobre la política pública**

*Lamentablemente, las sociedades humanas complejas parecen requerir jerarquías imaginadas y discriminación injusta.*

Noah Harari

Recientemente se expresaba que, más allá de la importancia que adquieren las voluntades personales, existe un conjunto de aspectos que requiere de transformaciones estructurales para favorecer los procesos de inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales. Y en este sentido, cabe preguntarse respecto del conjunto de políticas públicas que debieran implementarse en esta dirección.

Respecto de esta situación, Meny y Thoenig (1992) expresan que

una política pública, recordémoslo, es un conjunto de actos y de no actos. No intervenir, cuando un actor percibe que la situación es significativa representa para él una respuesta posible entre otras actitudes (...). Por otra parte, la actividad de un

actor no se traduce únicamente en gestos concretos, materialmente identificables. Las respuestas pueden ser, al contrario, abstractas, simbólicas; pueden pertenecer al universo de los signos o del discurso. (p. 104)

Esta perspectiva es sumamente relevante, dado que permite pensar no solo en las acciones que el Estado uruguayo podría asumir, sino también en las implicancias que tiene el hecho de no llevarlas a cabo.

Un primer elemento en términos de política pública que cabría considerar para esta situación guarda relación con la integralidad de esta.

Sin lugar a dudas, la integralidad es todo un desafío para la política pública en su conjunto, para la política pública de infancias y adolescencias, y mucho más aún, para la política pública de niñas y niños refugiados.

La Declaración de Pucón, adoptada por la X Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia, celebrada hace más de diez años, expresaba que se consideraba necesario “promover, impulsar y fortalecer la implementación de sistemas de protección integral, sustentados en la promoción de la construcción de ciudadanía en el nivel regional y local” (OEI, 2007). Años después, en el 2010, la XII Conferencia Iberoamericana reforzaba y complementaba esta mirada sosteniendo que

los sistemas de protección integral de la infancia y la adolescencia requieren de una institucionalidad fuertemente articulada y coordinada por entes suficientemente facultados y de presupuestos públicos que contemplen una inversión en la niñez, que de manera efectiva y plena garantice sus derechos. (OEI, 2010, p. 3)

Estas declaraciones enfatizan en la importancia de la articulación entre las diferentes institucionalidades que trabajan con niñas, niños y adolescentes. Y esto es un factor determinante para la política pública en Uruguay.

La situación de niñas y niños refugiados extrarregionales se encuentra enmarcada por normativas diversas, y abordada por institucionalidades diversas. Sin ir más lejos, las institucionalidades que indefectiblemente debieran intervenir en la situación son el Ministerio de Relaciones Exteriores (a través de la Comisión de Refugiados), el Ministerio del Interior (a través de la Dirección Nacional de Identificación Civil), el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay, el Ministerio de Desarrollo Social y la Administración Nacional de Educación Pública.



Eso, sin contar intervenciones que puedan realizarse desde el área de la salud, la vivienda, o de carácter municipal.

En este enjambre institucional puede correrse el riesgo de que, lejos de articular las respuestas, cada institucionalidad ‘descanse’ en el aporte de las otras, dando por supuesto una intervención que nunca termina de efectivizarse.

De este modo, como se ha relevado en el marco del trabajo de campo y expresado en los resultados, una maestra o profesora de escuela termina acompañando a una mujer refugiada a tramitar la documentación necesaria para regularizar su situación administrativa en Uruguay. Si esta maestra o profesora no cumpliera ese rol, quien ocuparía ese rol sería la hija de la persona refugiada (una niña en edad escolar, que faltaría a la escuela para acompañar a su madre). La escuela cuestiona esta situación, pero no tiene las herramientas para intervenir frente a ella, mientras que las instituciones restantes no cuentan con los recursos (ni las competencias específicas) para generar estrategias alternativas que permitan poner a una persona en situación de vulnerabilidad en un escenario de mayor estabilidad.

Este planteo nos abre a una segunda dimensión que es necesario considerar en términos de políticas públicas para favorecer la inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales, y que tiene que ver con aquello que Fassin (2022) denomina como valor absoluto y valor relativo de una vida. Dicho autor plantea que

el procedimiento utilizado más comúnmente por los economistas, basado sobre el principio del análisis de costos-beneficios, apunta a ponderar el precio que la sociedad está dispuesta a pagar para salvar una vida por el hecho de implementar un proyecto o una política. (Fassin, 2022, p. 35)

Sobre esta base se toman decisiones que, si bien se sabe que perjudican a personas específicas, se considera que mantienen un relativo consenso social y benefician al conjunto de la población.

El planteo que se abre frente a esta situación guarda relación con el conjunto de requerimientos necesarios para favorecer, con la mayor cantidad posible de recursos humanos y materiales, la inclusión educativa de niñas y niños refugiados.

Pensando de manera sencilla y lineal, y recuperando simplemente los aspectos que se han abordado en el presente trabajo, podría interrogarse: ¿podrían contar las escuelas públicas con traductores que faciliten la comunicación de niñas y niños refugiados extrarregionales que no dominen el español?, ¿podría pensarse en equipos multidisciplinares que contribuyan al

acompañamiento psicológico de niñas y niños y sus familias, así como el acompañamiento social que implica el conjunto de procedimientos administrativos asociados a su condición y situación?, ¿es posible pensar en una mayor fluidez comunicacional entre la institución educativa y las agencias del Estado responsables de la expedición de la documentación?

En definitiva, la respuesta a todas estas preguntas implica fundamentalmente una dimensión económica: ¿cuánto estaría dispuesta a pagar la sociedad uruguaya para favorecer la inclusión educativa de niñas y niños refugiados extrarregionales? ¿Aceptaría que se destinara una cifra per cápita mayor a la que se destina para niñas y niños locales?

Finalmente, y procurando focalizar en las políticas públicas de carácter estrictamente educativo, pareciera ser necesario generar mecanismos que permitan una inserción en las instituciones educativas que articule mejor la edad cronológica de niñas y niños, con sus conocimientos y habilidades previos (destacando que hasta el momento, niñas y niños migrantes ingresan al sistema educativo en el nivel que se corresponde respecto de su edad, sin considerar su trayectoria académica u otros factores que puedan resultar relevantes).

### **8.3. Reflexiones sobre la investigación en la temática**

Anteriormente, en este trabajo se ha expresado, recuperando los aportes de Arango (2003), que la investigación sobre migraciones forzadas en general, y sobre refugiadas y refugiados en particular, ha sido escasamente explorada como consecuencia de un interés masivo que se ha volcado hacia el estudio de las migraciones voluntarias.

Si a esto le añadimos un corte generacional, se visualiza el hecho de que es aún menos frecuente la investigación sobre la temática; y menos aún si al corte generacional se le agrega la variable geográfica. La investigación en los países del cono sur sobre niñas y niños refugiados es muy escasa, a pesar de la creciente población que llega a la región en esta condición. De acuerdo a los datos registrados por Acnur (2020), los países del Mercosur llevaban alojados, en su conjunto, a más de treinta y ocho mil personas en calidad de refugiados hasta finales del año 2019. Esto obedece, entre otros factores, a la formulación de programas específicos liderados por los diferentes países. Entre otros programas, se puede destacar el Programa Siria (Programa Especial de Visado Humanitario), de la República Argentina; el Programa de Reasentamiento de Refugiados Sirios, de la República Oriental del Uruguay; el Programa de Concesión de Visas Humanitarias Especiales de la Comisión Nacional de Refugiados de Brasil, y las acciones

emprendidas por la Comisión Nacional de Refugiados de Paraguay y la Asociación Civil Semillas para la Democracia, representante del Acnur en dicho país.

Inicialmente, surge el interés por desarrollar una línea de investigación que guarda relación con la posibilidad de realizar un estudio de caso en políticas públicas comparadas (Gerring, 2004; Luca y Pinillo, 2015). Sería muy interesante, tomando como punto de partida el conjunto de las iniciativas, políticas y programas que se han implementado en Uruguay y que ya han sido mencionados a lo largo del presente trabajo, realizar un estudio comparativo que aborde las realidades de Brasil, Argentina y Paraguay, como países del Mercosur con los que es posible establecer ciertos parámetros de comparación.

Pero, a su vez, surgen diversas líneas de investigación. Con relación a las líneas que se han desarrollado a lo largo del presente trabajo resulta necesario continuar profundizando en, al menos, cuatro de ellas.

Por un lado, pareciera ser cada vez más imprescindible que desde Uruguay se continúe fortaleciendo la investigación sobre la diversidad cultural en las instituciones educativas desde diferentes enfoques, perspectivas y puntos de vista. El abordaje desde la consideración de los fondos de conocimiento es un trabajo que aparece clave para el desarrollo de investigaciones posteriores, pero también se considera necesario profundizar en los sistemas educativos de los principales orígenes de niñas y niños migrantes que llegan a Uruguay, realizar estudios de caso que resulten valiosos para la socialización de herramientas y perspectivas y fortalecer el estudio de las percepciones que maestras y maestros tienen respecto de su trabajo con población migrante y refugiada en Uruguay.

En segundo lugar, como también se mencionaba a lo largo del trabajo, en muchas ocasiones la dimensión de la salud mental de niñas y niños refugiados es una dimensión relegada en el marco de las intervenciones que se realizan con esta población, como consecuencia de la jerarquización de aspectos operativos y prácticos. En este sentido, pareciera ser necesario que la investigación contribuya a que esta dimensión tan significativa para la vida de las personas pueda ser visibilizada.

En tercer lugar, algo que se desprende de lo abordado recientemente guarda relación con la posibilidad de profundizar en las trayectorias institucionales de niñas y niños refugiados extrarregionales en Uruguay. Son familias cuyos principales ámbitos de interacción se suscitan en el marco de las instituciones públicas de diferente índole. Pareciera ser necesario echar una

mirada a los recorridos institucionales que esta población realiza y la experiencia que mantienen en el marco de su tránsito institucional.

En cuarto lugar, un elemento que escasamente ha aparecido en la presente investigación, pero que surge como relevante al escuchar los testimonios de adolescentes refugiadas extrarregionales, guarda relación con la continuidad educativa una vez finalizada la enseñanza primaria. En el supuesto de que el ingreso a la educación secundaria implica un cambio de estructura relevante (mayor autonomía, cambios organizativos institucionales, diferentes docentes como referencia), sería interesante indagar, por un lado, qué pasa con adolescentes refugiadas y refugiados extrarregionales cuya inserción en el sistema educativo uruguayo se produce en este ciclo; y por otro lado, cómo impacta esta transición en niñas y niños refugiados extrarregionales que acceden a la enseñanza media luego de haber transitado por la escuela primaria en este país.

Y para concluir, en quinto lugar, cabe mencionar una dimensión que aún pareciera no estar presente en los relatos de niñas y niños refugiados extrarregionales y sus familias, pero que de alguna manera debiera ser considerada de manera transversal. El racismo y la xenofobia son, de acuerdo con la literatura existente, una de las principales barreras identificadas en los procesos de inclusión educativa de esta población. Sería interesante abordar de manera específica y profunda esta dimensión, posiblemente poniéndola en articulación con otras expresiones de racismo y discriminación, o considerando toda la diversidad de experiencias que pueden desembocar en la configuración de estigmas con niñas, niños y adolescentes, en el marco de su tránsito por las instituciones educativas.

## 9. Mirar lo mirado

Llegando al final del presente trabajo, retomo la escritura en primera persona. Fundamentalmente porque, ahora sí, es necesario 'hacerme cargo' de todo lo que ha quedado expresado en las páginas precedentes.

La presente investigación ha buscado contribuir a visibilizar una temática que pareciera no estar en la agenda pública de nuestro país. Ha intentado mirar desde una perspectiva cualitativa y etnográfica una realidad que, si bien se encuentra presente en nuestra sociedad y en nuestras instituciones educativas, no necesariamente es objeto de reflexiones o análisis.

El fenómeno de los refugiados pareciera haberse espectacularizado. Quizás con la buena intención de sensibilizar a toda la población mundial respecto de la gravedad de la situación en ciertas zonas conflictivas de nuestro planeta, hemos llegado a pensar que se trata de una ficción. La foto de Aylan Kurdi, un niño sirio de 3 años de edad que fue encontrado muerto en las playas del Mar Mediterráneo, sirve tanto para el horror como para el mercado, y nada parece haberse detenido después de ella. El mundo sigue girando mientras los grandes responsables de las grandes tragedias siguen simulando (en el sentido Baudrillard, 1993) empatía y búsqueda de soluciones.

Aquí en Uruguay estamos lejos de las grandes zonas de conflicto. Tal vez por eso las imágenes se nos vuelvan, incluso, más cinematográficas. Pero no lo son.

Zizek (2009) parafraseaba a Wendy Brown expresando que "un enemigo es alguien cuya historia no has escuchado" (p. 62). Y lo mismo podría decirse de una refugiada o un refugiado.

Una de las familias con las que tuve la suerte de entrevistarme me contó, durante más de media hora, sus desventuras administrativas en Uruguay, y el conjunto de dificultades que atravesó y aún hoy atraviesa por el hecho de que apenas arribada al país no fue correctamente informada respecto de ciertos pasos legales que estaba asumiendo. Otra familia me compartía su nostalgia por su familia de origen, y se emocionaba al pensar cuándo podría volver a verla. Otra familia me compartía sobre sus proyectos en Uruguay, sus ganas de arraigarse, echar raíces y hacer de esta tierra su hogar. Otra familia se fue del país antes del cierre del trabajo de campo, y durante algunas semanas estuvimos intercambiando mensajes que sirvieron para despedirse de la escuela.

Lo mismo podría decirse de las maestras y los profesores. Una de las maestras entrevistadas me confesó, llorando de emoción, todo lo que significó para ella haber acompañado el camino

de una de las familias refugiadas. Un profesor me invitó a compartir las clases con él porque, decía, su práctica era lo mejor que podía “decir” de lo que pensaba sobre la inclusión educativa. Una maestra, también emocionada, me contó de su exilio en el extranjero cuando era niña, y cómo la situación de una de las familias que había llegado a la escuela le evocaba todo lo que su madre y su padre habían tenido que atravesar siendo ella una niña.

Refugiadas y refugiados pueden ser un número más entre tantos. Pero también pueden ser una ilusión. Maestras y maestros pueden ser aquellos que entran en conflicto con autoridades de gobierno. Pero también pueden ser un abrazo a un niño. Esta investigación eligió, no sin limitaciones, desde dónde mirar a cada persona.

Es mi deseo, y lo digo con absoluta convicción y honestidad, que este trabajo que termina sea inspirador. Y no en términos formales. Sino que deseo profundamente que lo que está expresado en estas páginas pueda hacer algo: tal vez ese algo sea movilizar algún gesto de empatía por parte de una adulta o adulto; tal vez contribuya para mirar a algunas niñas y niños de un nuevo modo; quizás permita revisar algún que otro contenido curricular, o modere algunos rezongos hacia las niñas o niños que deambulan por los patios. Tal vez eche raíces en alguien que se interesa en la temática y pueda seguir construyendo a partir de este punto de partida. Ojalá, aunque no lo pretendo, sea un grano de arena que contribuya a una transformación más profunda del modo en que Uruguay trata a sus niñas y niños.

Me despido de ustedes, lectoras y lectores, agradeciéndoles por haber llegado hasta esta página. Y les desafío a seguir construyendo caminos de inclusión, aportando en este documento, o en todos aquellos otros que puedan surgir.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2015). Estatuto del Funcionario Docente. Ordenanza 45. Aprobado por Acta 68, Resolución 9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central a agosto de 2015.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pretextos.
- Agier, M. (2011). *Managing the undesirables*. Polity Press.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell. *La escuela cotidiana* (pp. 120-144). Fondo de Cultura Económica.
- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Random House.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur] (2020). Desplazamiento forzado en Centroamérica y México. Acnur. <https://data.unhcr.org/es/situations/cam>
- Alvarado, S. y Patiño, J. (2013). Reflexiones iniciales sobre la investigación en ciencias sociales en América Latina. En S. Alvarado y J. Patiño. *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. Centro Editorial CINDE, Manizales.
- Amarante, V. y Espino, A. (2002). La segregación ocupacional de género y las diferencias en las remuneraciones de los asalariados privados (1990-2000). *Instituto de Economía*. Documento de trabajo. Serie Avances de Investigación DT 05/02.
- Anfitti, V. y Montiel, C. (2021). *Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo*. Serie de Informes Temáticos con base en la Etnoencuesta de Inmigración Reciente. UNICEF Uruguay - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República - Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay.

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands. La frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo*, 1(1).
- Arendt, A. (2002). *Tiempos presentes*. Gedisa.
- Arias, C. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Auyero, J. (2007). *La zona gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Siglo XXI.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Baranger, D. (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Clacso.
- Barrán, J. P. (2021). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura 'bárbara'. El disciplinamiento*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Becker, H. (2016). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI.
- Belghazi, M. (2019). Aprender durante el reasentamiento. *Migraciones Forzadas* (60), 47-49.
- Belli, G. (2011). *Los portadores de sueños*. Sleepyslaps.
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Taurus.
- Bizquera Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.



- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education - Unesco.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (3).
- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Revista Psychosocial Intervention* (26), 55-62.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa
- Camou, M. y Maubrigades, S. (2007). Desigualdades de género en Uruguay en perspectiva histórica. *Boletín de Historia Económica*, 5(6), 33-49.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Carroll, L. (2011). *Alicia en el país de las maravillas*. Colihue.
- Castaneda, C. (2011). *Las enseñanzas de Don Juan*. Fondo de Cultura Económica.
- Caumont, L (2020). *The Myriad Meanings of Inclusion: Educators' Beliefs and Practices Regarding Inclusive Education for Migrant Students in Uruguay's Early Childhood and Primary Education Public Schools*. [Tesis para el título de Doctora en Filosofía]. Universidad de Columbia.
- Cea D´Ancona, M. A. y Valles Martínez, M. (2010). *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica*. Siglo XXI.

- Chades, M. (2013). Las instituciones y el aprender. En A. Taborda y G. Leoz (comps.). *Psicología Educativa en el contexto de la Clínica Socioeducativa. Volumen I*. Universidad Nacional de San Luis.
- Cohen, N. y Piovani, J. I. (comps.) (2008). *La metodología de la investigación en debate*. Eudeba.
- Corán. Edición 2015 [Traducción a cargo de Juan Vernet].
- Correa-Vélez, I., Gifford, S. y Barnett, A. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71(8), 1399-1408.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6 ), 1241-1299.
- Cruces, F., Díaz de Rada, A., Velasco, H., Fernández, R., Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, R. (2003). ¿Confianza, cosmética o sospecha? Una etnografía multisituada de las relaciones entre instituciones y usuarios en seis sistemas expertos en España. *Alteridades*, 13(25), 77-90.
- Da Costa, N. (2011). El fenómeno de la laicidad como elemento identitario. El caso uruguayo. *Civitas*, 11(2), 207-220.
- Da Silva, M., Barreto, A. C. y Gómez, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos*, 4(1), 273-288.
- Da Silva, M., Fuentes, M., Gómez, C. y Martín, L. (2022). Infancias precarizadas y tensiones en el rol docente en pandemia. *Contextos de educación*, 32(22), 25-35.
- Dalí, S. (1983). *Salvador Dalí. Diario de un genio*. Maxi Tusquets.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del

Nuevo Extremo.

De Genova, N. (2019). Detention, Deportation, and Waiting: Toward a Theory of Migrant Detainability. *Gender and Research*, 20(1), 92-104.

De la Aldea, E. (2014). La subjetividad heroica. *Cuaderno n.º 1. Cuidar a los que cuidan*, 1(1), 7-26.

De Sousa Santos, B. (2014). Derechos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. En B. de Sousa Santos y M. Chauí. *Derechos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. Cortez.

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En B. de Sousa Santos. *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Trotta.

Defoe, D. (2019). *Robinson Crusoe*. Neverland.

Delgado, C. (2010). El catalejo, la lupa y el caleidoscopio. ¿Por qué estudiar a Lévi-Strauss hoy? *Maguaré* (24), 157-169.

Díaz Gómez, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.

Didi-Huberman, G. (2018). *Pasar, cueste lo que cueste*. Shangrilá ediciones.

Dirección Nacional de Migraciones (2017). *Anuario 2017*. Disponible en [https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario17/09-RESIDENCIAS\\_2017.pdf](https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario17/09-RESIDENCIAS_2017.pdf). Recuperado el 8 de agosto de 2022.

Dirección Nacional de Migraciones (2018). *Anuario 2018*. Disponible en [https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario18/09-RESIDENCIAS\\_2018.pdf](https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario18/09-RESIDENCIAS_2018.pdf). Recuperado el 8 de agosto de 2022.

Dirección Nacional de Migraciones (2019). *Anuario 2019*. Disponible en

[https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario19/ANUARIO\\_2019.pdf](https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario19/ANUARIO_2019.pdf). Recuperado el 8 de agosto de 2022.

Dirección Nacional de Migraciones (2020). *Anuario 2020*. Disponible en [https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario20/Anuario\\_2020.pdf](https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario20/Anuario_2020.pdf). Recuperado el 8 de agosto de 2022.

Dirección Nacional de Migraciones (2021). *Anuario 2021*. Disponible en [https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario21/Anuario\\_2021.pdf](https://migracion.minterior.gub.uy/images/anuario21/Anuario_2021.pdf). Recuperado el 8 de agosto de 2022.

Domenech, E. (2016). Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de 'control con rostro humano'. *Polis, Revista Latinoamericana* (35).

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.

Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.

Duschatzky, S., y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Dussel, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñarse en la escuela hoy*. [www.virtual.flacso.edu.uy](http://www.virtual.flacso.edu.uy)

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Eco, H. (2019). *Migración e intolerancia*. Lumen.

Eljach, M. (2017). Fogones crepitantes: apuesta por una forma alternativa de conocer. En S. Alvarado, E. Rueda y G. Orozco (eds.). *Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos*. Universidad Simón Bolívar.

Emmanuele, E. y Cappelletti, A. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Lugar.

Esteban-Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y

principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.

Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Teoría Educativa*, 25(2), 189-211.

Esteban-Guitart, M., Llopart, M. y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Educación, Cultura y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19.

Facal, S., y Larrañaga, R. (2022). Estudio sociodemográfico sobre personas solicitantes de asilo, refugiadas y otras personas del interés del Acnur en diez departamentos uruguayos: Artigas, Canelones, Colonia, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Rivera, Rocha y San José. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) - Universidad Católica del Uruguay (UCU).

Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo.

Fassin, D. (2022). *¿Cuánto vale una vida? O cómo pensar la dignidad humana en un mundo desigual*. Siglo XXI.

Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Eudema.

Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta.

Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74).  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14053215003/html/index.html>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gándara Carballido, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI*. Clacso.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- García Palacios, M. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, 12(12). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1508/3570>
- García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216.
- Garvin, P. y Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En P. Garvin y Y. Lastra (eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Unam.
- Gatti, G. (2017). *Un mundo de víctimas*. Anthropos.
- Gelman, J. (2014). *Hoy*. Seix Barral.
- Gerring, J. (2004). What is a Case Study and What is it Good For? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. El Cobre Ediciones.
- Goethe, J. W. von (1999). *Teoría de los colores*. Colegio oficial de Arquitectos de Murcia.
- Gómez, C. (2016). ¿Por qué hablamos de una crisis mundial del refugio? *Revista Andina Migrante* (20), 2-9.
- González Laurino, C. (2001). *La construcción de la identidad uruguaya*. Taurus - Universidad Católica.
- Grinberg, J., Prince, J. y Naiditch, F. (2016). *Escolarización y Clase Social en los Estados*

Unidos. *FACED Educação*, 39(1), 46-55.

Grosso, B. (coord.) (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.

Guarín Jurado, G. (2017) Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina. En S. V. Alvarado, J. Pineda Muñoz y G. Guarín Jurado. *Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos*. Clacso.

Guber, R. (2011). La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos. La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(2), 60-90.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.

Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Habermas, J. (2022). *Refugiados, migrantes e integración. Una breve antología*. Tecnos.

Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Traficantes de sueños.

Harmon, H. (2018). *Supporting and Including Refugee and Asylum Seeking Children in Education. National Centre for Guidance in Education*.  
<https://www.ncge.ie/sites/default/files/resources/NCGE-PP-Refugee-Asylum%20Seeking-EN.pdf>

Hauber-Özer, M. (2019). Brechas de escolarización de los refugiados sirios en Turquía. *Migraciones Forzadas* (60), 50-52.

Havel, V. (2013). *El poder de los sin poder y otros escritos*. Ediciones Encuentro.

Hermitte, E. (2018). La observación por medio de la participación. En R. Guber (coorda.), C. Eckert, M. Jimeno y E. Krotz. (coorgs.). *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas regionales en etnografía*. SB Editorial.  
<https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/03/Hermitte-la-observacion4.pdf>

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica - Grijalbo-Mondadori.
- Jiménez Ortiz, A. (2001). La experiencia fundante de la fe como tarea prioritaria de la formación. *Proyección* (201), 103-120.
- Kafka, F. (2002). *El Castillo*. Alianza.
- Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique.
- Koolhas Gandós, M., Prieto Rosas, V. y Robaina Antía, S. (2017). *Los uruguayos ante la inmigración. Encuesta Nacional de Actitudes de la Población Nativa hacia Inmigrantes Extranjeros y Retornados*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Documento de trabajo n.º 1.
- Laluzza, J., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Laufer, M. (2007). ¿Qué hacer con la literatura gris? *Interciencia*, 32(1), 5.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc.
- Lucca, J. y Pinillo, C. (2015). *Dimensiones metodológicas de la comparación de fenómenos políticos iberoamericanos*. Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ib/20161220051300/pdf\\_1455.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ib/20161220051300/pdf_1455.pdf)
- Machado, L. (2013). *Aproximaciones sobre el surgimiento y evolución histórica del estatuto de los refugiados*. CEMI.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Península.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.



- Martinis, P. (Coord.) (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Sujetos.
- Marx, K. (1980). *Tesis sobre Feuerbach*. Progreso.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Meny, Y. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel Ciencia Política.
- Minujin, A. (2010). Justicia social, infancia y pobreza. La pobreza Infantil un desafío prioritario. *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio* (10) (p. 10). Cepal - Unicef.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017). Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 2(1), 41-54.
- Montón Sales, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. GRAO.
- Morice, A. (2007). El difícil reconocimiento de los sin papeles en Francia. Entre tentación individualista y movilización colectiva. En L. Suárez Navaz, R. Maciá Pareja y A. Moreno García (eds.). *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos*. Traficantes de sueños.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador.
- Moro, M. R. y Golse, B. (2019). *Crecer en una situación transcultural. Una oportunidad para las infancias*. Miño y Dávila editores.
- Mthethwa-Sommers, S. y Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 1-9.
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2017). *Hacia una investigación educativa socialmente comprometida*.

*Revista Iberoamericana de Educación, 10(2), 5-8.*

- Neubauer Esteban, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista española de educación comparada (35)*, 70-91.
- Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens.
- Nietzsche, F. (2009). *El ocaso de los ídolos.* TusQuets.
- Noah Harari, Y. (2018). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad.* Debate.
- Nogueira Pérez, M., Ceinos Sanz, C., Taveira, C., Márques, C. y Silva, D. (2017). Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España. *Revista Lusófona de Educação (37)*, 131-147.
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos, 30(84)*, 57-76.
- Nunes dos Santos, C. (2007). Somos lo que comemos. Identidad cultural, hábitos alimenticios y turismo. *Estudios y perspectivas de Turismo (16)*, 234-242.
- Onghena, Y. (2014). *Pensar la mezcla. Un relato intercultural.* Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados.*
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1967). *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados.*
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* Unesco.

Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1984). *Declaración de Cartagena sobre Refugiados*.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2007). *Declaración de Pucón. IX Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de Infancia y Adolescencia*.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2010). *XII Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de Infancia y Adolescencia*.

Oz, A. (2005). La presencia globalizada del mal. *Revista Ñ*, 112(3).

Oz, A. (2019). *Contra el fanatismo*. Siruela.

Padura, L. (2011). *El hombre que amaba a los perros*. TusQuets.

Pavez-Soto, I, Ortíz López, J., Jara, P., Olgúin, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre diversidades* (11), 71-98.

Pavez-Soto, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis para el título de Doctora en Sociología]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tlamelaua*, 10(41), 96-113.

Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Clacso.

Pitluk, L. (2019). *La inclusión educativa como construcción*. Homo Sapiens.

Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación* (71), 53-77.

Proust, M. (1967). *En busca del tiempo perdido. El tiempo recobrado*. Alianza.

Purkey, M. e Irving, M. (2019). La importancia del acceso y la homologación: aprender de la

frontera entre Tailandia y Myanmar. *Migraciones Forzadas* (60), 68-71.

Real Academia Española. (2022). pretil. <https://dle.rae.es/pretil?m=form>

Renan, E. (2010). ¿Qué es una nación? En H. Bhabha (comp.). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.

Rigo, E. (2020). Cosa puó una nave. *Mediterranea Saving Humans. EuroNómade*.  
<http://www.euronomade.info/?p=12875>.

Risco, R. y Arana Merino, T. (2014). Socialización lingüística y prácticas comunicativas: los migrantes peruanos en el ámbito familiar. *V Congreso Internacional de Letras* (pp. 2430-2436). Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Rodari, G. (2020). *Cuentos por teléfono*. Juventud.

Rosanvallon, P. (2008). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad, proximidad*. Manantial.

Ruiz Barbot, M. y Wiesz, C. (2019). El proyecto parental y la construcción de sentidos de la educación. En A. M. Araújo (comp.). *Sociología Clínica desde el Sur*. Psicolibros.

Said, E. (2016). *Orientalismo*. DeBolsillo.

Sardar, Z. (2009). *Extraño oriente. Prejuicios, mitos y errores acerca del Islam*. Gedisa.

Sena Martins, B. (2019). El desastre de Bhopal, derechos humanos y la memoria abismal. En B. de Sousa Santos y B. Sena Martins (orgs.). *El Pluriverso de los Derechos Humanos: La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.

Shammout, R. y Vandecasteele, O. (2019). Cooperación intersectorial para la educación de refugiados afganos en Irán. *Migraciones Forzadas* (60), 61-64.

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.

Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Noveduc.

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista*

*Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154.

Terigi, F. (coord.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Thoreau, H. (2019). *El arte de caminar*. Ned Ediciones.

Tilley-Lubbs, G. (2017). La autoetnografía crítica. En S. Redón Pantoja y J. F. Angulo Rasco. *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.

Tinajero, M. y Solís del Moral, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en las escuelas indígenas de México. *Perspectiva educacional*, 58(2), 147-168.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH* (40), 341-388.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Torres, G., Madrid de Zito, L. y Santoni, M. (2004). El alimento, la cocina étnica, la gastronomía nacional. Elemento patrimonial y un referente de la identidad cultural. *Scripta Ethnologica* (26), 55-66.

Uriarte, P. y Montealegre, N. (2018). Al menos un puñado de gurises: una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Revista Athenea Digital* 18(1) 91-112. [https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig\\_a2018v18n1/athdig\\_a2018v18n1p91.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2018v18n1/athdig_a2018v18n1p91.pdf)

Uriarte, P. y Urruzola, J. (2018). Migrar, trabajar y criar: arreglos familiares transnacionales de mujeres dominicanas en Montevideo. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Barcelona.

Uruguay. (2004). Ley 17823. Código de la Niñez y la Adolescencia. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17823-2004>

- Uruguay. (2007). Ley 18076. Derecho al Refugio y a los Refugiados.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18076-2006>
- Uruguay. (2008). Ley 18250. Ley de Migraciones. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008/76>
- Uruguay. (2009). Ley 18437. Ley General de Educación.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Varela Huerta, A. y McLean, L. (2019). Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y transmigración. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* (122), 163-185.
- Vera-Márquez, A., Palacio Saludo, J. y Patiño Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31.
- Vera-Márquez, A., Palacio Sañudo, J., Maya Jariego, I. y Holgado Ramos, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología* (47), 167-176.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Viera, A. Y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2), 237-260.
- Vierci, P. (2008). *La sociedad de la nieve*. Sudamericana.
- Volkan, V. (2019). *Inmigrantes y refugiados. Trauma, duelo permanente, prejuicio y psicología de las fronteras*. Herder.
- Von Bertalanffy, L. (2011). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus logico-philosophicus*. Tecnos.

Zambrano, M. (2002). La vocación del maestro. En J. Larrosa y S. Fenoy. *L'art de les mediaciones. Textos pedagògics*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.