



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

EXPERIENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR URUGUAYO.

Una etnografía en dos escuelas públicas Montevideanas.

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Universidad de la
República.

Autora: Lic. Teresita Poblete Achondo

Directora/tutora de tesis: Dra. Pilar Uriarte Bálsamo



Experiencia de niños y niñas en contextos de migración dentro del sistema escolar uruguayo.
Una etnografía en dos escuelas de Montevideo.

Autora: Lic. Teresita de Jesús Poblete Achondo

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas”.

Directora/tutora de tesis: Dra. Pilar Uriarte Bálsamo. Profesora adjunta, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Montevideo, Uruguay

Mayo 2022



Agradecimientos: Desde que comencé a redactar mi tesis hasta este momento, pasé por muchas experiencias tremendamente enriquecedoras que, estoy segura, no se dieron por casualidad. Cada una de las personas a las que haré referencia a continuación, tuvieron protagonismo durante estos años que, sinceramente, me han ayudado a salir de mi zona de confort y a repensar muchas cosas.

A mis papás, gracias por haberme brindado las herramientas que me permitieron la libertad de estar aquí hoy.

A Nacho, gracias por estar siempre a mi lado. Eres una persona formidable, con una templanza y fortaleza que admiro mucho. Tuve mucha suerte de haberte conocido a ti y a tu familia, que ya siento como mía; han sido un apoyo emocional crucial en todo este proceso.

A mis amigas, que con la mayoría nos conocimos en la maestría (con otras por casualidades) y no nos separamos más. Todas con recorridos de vida muy diferentes; se convirtieron en una red de apoyo invaluable. Les agradezco todas las conversaciones que tuvimos, con las que me conocí un poco más a mí misma y me habilitaron para entender diferentes formas de ver las cosas. Son un grupo de mujeres brillantes, buenas y con las que espero siempre seguir vinculada, sea cual sea el camino que decidamos seguir.

A mi querido equipo de trabajo, por las jornadas de reflexión acerca de lo que se debe hacer para la promoción y protección de los derechos de infancia. Especialmente a Luis, por promover estas reflexiones y desafiarme a crecer profesional y personalmente. Por confiar en mí, facilitándome las salidas a terreno. Sin esas salidas la experiencia etnográfica en las escuelas no habría sido posible. También a Víctor, que como director del Instituto permite esta flexibilidad y genera ese ambiente de confianza.

A Martín y Alejandra, por su interés y buena disposición hacia mi propuesta. Admiré su compromiso y dedicación, el trato amable hacia los niños y las niñas junto con las expertífs con la que se manejaban.

A Pilar, por ser mucho más que mi tutora. Te agradezco que me abrieras las puertas de tu casa, que me hicieras sentir acogida, que me impulsaras a espacios donde pudiera exponer mi tema de investigación: el viaje a Tijuana para la IX Escuela Internacional de la Red INJU, cátedras en la UCU y UdelaR, encuentros, radio, etc. Fueron experiencias que me ayudaron a confiar en mí y en lo que estaba haciendo y a los que sin su aliento y “empujón” probablemente no me habría ni acercado. También, por haberme presentado a gente con inquietudes y experiencias tan interesantes: los/as integrantes del NEMMPO, a quienes formamos el grupo de discusión y nos juntábamos en la FHCE, a Ana Laura (quién en su momento también me dio muchas luces sobre



el trabajo de campo), etc. Valoro muchísimo el tiempo que me brindaste, las conversaciones académicas (y no tanto) y tu generosidad.

Resumen: El presente trabajo documentó la experiencia de estudiantes en contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primaria pública uruguayo, observando las formas en que la diversidad de trayectorias es abordada en la práctica educativa cotidiana; Problematiza la brecha entre convenciones, leyes y la cotidianidad dada por el “sentido común” de la sociedad que recibe a estos niños/as y sus familias. Busca desentrañar el origen de estas visiones sobre la migración repasando las experiencias regionales, la historia de la escuela uruguaya, el asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad, como formas de incluir la presencia de niños/as migrantes en las escuelas.

A través de un trabajo etnográfico de 3 meses en 2 escuelas públicas de Montevideo, se muestra cómo niños y niñas que viven distintas realidades, que provienen y se desarrollan en diversos contextos familiares, que demuestran variados intereses y motivaciones, han alcanzado distintos desarrollos de habilidades, manifiestan diferentes necesidades; y esto no sólo responde a su país o país de origen de sus padres, sino a un contexto más amplio de lo que el sistema educativo tiene para ofrecer frente a la heterogeneidad que representan estas experiencias.

A partir de los resultados obtenidos, sugiero que es de suma importancia brindar apoyo al cuerpo docente y al equipo de las escuelas para lograr que los niños/as sean reconocidos como sujetos de derecho, capaces de reelaborar su identidad, y ser comprendidos en tanto actores que inciden en su entorno. Para esto, es importante que las escuelas cuenten con los recursos que les permitan reconocer y trabajar los factores que inciden en los procesos de aprendizaje (que no sólo afectan a los niños/as en contexto de movilidad humana) evitando ser un espacio que excluye y expulsa “lo diferente”.

Palabras clave: Infancia migrante, Educación, Sujetos de derecho, Derechos de infancia, Escuela uruguaya

Abstract: In the present thesis, I documented the experience of students, sons, and daughters of immigrants, within the Uruguayan public primary education system. Observing how the diversity of trajectories is approached in daily educational practice. Problematizing the gap between conventions, laws, and the daily life given by the “common sense” of the population that receives these children. Seeking to unravel the origin of this vision towards migration by reviewing regional experiences, the history of the Uruguayan school, assimilationism, multiculturalism, and interculturality as ways of including the presence of migrant children in schools.



Through a 3-month ethnographic work in 2 public schools in Montevideo, I show how boys and girls live different realities, come from and develop in different family contexts, demonstrate varied interests and motivations, have reached different skill development, manifest different needs; And this does not only respond to your country or country of origin of your parents. Therefore, it is of the utmost importance to provide support to the teaching body and the school team to ensure that children are recognized as subjects of law, capable of re-elaborating their identity, actors that affect their environment. For this, schools must have the resources that allow them to recognize and work on the factors that can interfere in learning processes (factors that not only affect children of migrants) to recognize and work with the children, avoiding being a space that excludes and expels "what is different".

Keyword: Migrant childhood, Education, Law subjects, Children's rights, Uruguayan school



Tabla de contenido

I) Introducción: aterrizando conceptos.	8
a) Migración en papel, migración en política y migración en la escuela.	10
• CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS LOS TRABAJADORES MIGRATORIOS Y DE SUS FAMILIARES.	11
• CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE (CDN).12	
• CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, OPINIÓN CONSULTIVA OC-21/14 “DERECHOS Y GARANTÍAS DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN Y/O EN NECESIDAD DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL”	14
• LEY 18.250, LEY DE MIGRACIONES, URUGUAY (2008)	15
• LEY 18.437, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, URUGUAY (2008)	15
II) Capítulo I: La movilidad humana y su impacto en el sistema escolar uruguayo. 18	
a) Migración en la región, en Uruguay, en la escuela montevideana.	18
• En la región.....	18
• En Uruguay:	23
• En las escuelas montevideanas:	26
b) El desarrollo del sistema educativo y la escuela frente a la movilidad humana	27
III) Capítulo II: Discusiones teóricas	34
a) Asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad, formas de incluir la presencia de niños/as migrantes en las escuelas.....	34
• Asimilación:	35
• Multiculturalidad.....	36
• Interculturalidad.....	39
b) Escuela, enfoque crítico y su reconocimiento a las infancias.	41
c) El rol transformador que los niños/as tienen gracias a los cambios que impulsó la CDN.....	45
IV) Capítulo III: Etapas previas al ingreso en las escuelas públicas.	50
a) Primeros contrastes de la teoría.....	51
b) El primer acercamiento a las escuelas	60
c) La propuesta de taller y sus reformulaciones	62
V) Capítulo IV: Experiencia etnográfica en dos escuelas primarias de Montevideo, ubicadas en los barrios Buceo y Palermo.	67
a) Relaciones intergeneracionales, formas de pensar el ejercicio de la autoridad:	68
b) Como el uso de los espacios incide en las dinámicas cotidianas del grupo:.....	76
c) El Festival escolar y las formas en las que se materializa la inclusión:	81



d) Recursos humanos y económicos, factores que impactan en el paradigma institucional:	84
VI) Capítulo V: Conclusiones y propuestas	88
VII) Bibliografía:	93
VIII) Anexos:.....	100
a) Desgravación de las entrevistas	100
1. Entrevista a Funcionaria de Estado, Directora de Derechos Humanos del CODICEN– ANEP ..	100
2. Entrevista a Carlos Fernández, director de la Escuela de Tiempo Completo N° 35 “República de Guatemala”	109
3. Entrevista a Natalia Núñez, directora de la Escuela de Tiempo Completo la Escuela N.º 65 “Portugal”	121
b) Autorización de ingreso a las escuelas.	130
b) Propuesta de taller para ambas escuelas (versión inicial)	132
e) Cuadro 4 dimensiones de la educación intercultural:	147
f) Transcripción de la etnografía.....	147
Escuela 1 (Buceo)	147
Escuela 2 (Palermo).....	165



I) **Introducción: aterrizando conceptos.**

En este proceso de investigación, que se llevó a cabo durante los años 2017 y 2019, busqué documentar la experiencia de los niños y niñas en contexto de movilidad humana dentro del sistema público de educación primaria en el Uruguay; cómo se vive la coexistencia de niños y niñas de diversos orígenes en un espacio social común, identificando las formas en que la diversidad de trayectorias, orígenes, idiomas y costumbres se abordan en la práctica educativa. Es por ello que a lo largo de este trabajo encontrarán un análisis bibliográfico con conceptos claves que nos darán luces de qué y cómo observar el cotidiano dentro de las escuelas; entrevistas con actores claves del sistema educativo y un trabajo de corte etnográfico de tres meses en dos escuelas públicas montevideanas. A partir de esto, desprendo conclusiones y propuestas.

Específicamente, al realizar un trabajo etnográfico en dos escuelas de Montevideo, busqué:

1. Identificar los discursos y prácticas respecto a la diversidad que surgen desde los distintos actores del establecimiento: alumnos, docentes, directores/as, personal. Profundizando en las performances que se llevan a cabo en el establecimiento respecto a la temática de la diversidad cultural.
2. Identificar los recursos con los que cuentan los docentes para llevar a cabo la tarea educativa donde coexisten niños y niñas de diversos orígenes: si usan (o no) acciones afirmativas orientadas a promover la igualdad de derechos para el alumnado y si esto se enmarca (o no) dentro de una política pública.
3. Observar cómo entran en juego las representaciones de raza y etnia en la interacción cotidiana del establecimiento.
4. Observar la diversidad de experiencias en función de los orígenes de los y las estudiantes.

El trabajo se enfocó en la ciudad de Montevideo ya que, según el Informe final sobre la Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay publicado por el MIDES en el 2017, es en la capital del país donde vive más de la mitad de los inmigrantes recientes (Montevideo supera los 178 inmigrantes cada cien mil habitantes).

Me pareció interesante realizar una observación en que los y las protagonistas fueran estudiantes de la educación primaria, sus docentes y otras figuras claves de la escuela, ya que el desarrollo sano de la infancia es crucial para el bienestar de cualquier sociedad y los sistemas abiertos a todos los educandos pueden ayudar a crear sociedades que aprecien la diversidad.



En cambio, las representaciones cerradas y estereotípicas de migrantes en las escuelas pueden tener efectos perjudiciales para la inclusión. En el caso de los niños y niñas las medidas, o en su defecto la ausencia de ellas, en esferas que tengan que ver con la protección de sus derechos, tienen repercusiones más graves que sobre cualquier otro grupo social dado que se encuentran en una etapa crítica de su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social; por lo que estas repercusiones impactarán de una u otra forma su proyecto de vida.

Creo firmemente que resulta fundamental abordar el tema de los niños y niñas en contexto de movilidad humana dentro de las escuelas ya que el fenómeno de las migraciones se ha mundializado y nuestra sociedad no puede pensarse ajena a esto. Es prácticamente nulo el número de países que hoy permanecen al margen de estas redes de movilidad humana.

Datos entregados por la OIM nos ayudan a visibilizar con más claridad esta realidad: En el 2015 hubo 244 millones de migrantes internacionales, lo cual equivale al 3.3% de la población humana, en el 2016 hubo 40,3 millones de personas desplazadas y 22,5 millones de refugiados, en el 2017 hubo 250 millones de personas migrantes y 65 millones de personas desplazadas. Así mismo, el 2019 eran más de 56 millones los niños/as y adolescentes migrantes (casi el 21% del total de migrantes internacionales en todo el mundo).

Es necio negar que el fenómeno de la migración nos compete a todos: a los Estados y personas, en una era de globalización cada vez más penetrante y ante esta realidad, hoy deberíamos pensar a los Estados como postnacionales y plurales tanto étnica como culturalmente (Habermas, 2000). El desarrollo de las tecnologías de la comunicación, los movimientos migratorios, las consecuencias del calentamiento global, la transnacionalización de los mercados y la producción a gran escala; redundan en la necesidad de pensar un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que van más allá del lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo (INEEd, 2018). Ante esto, creo y considero necesario y urgente enfocar los esfuerzos hacia la conformación de una ciudadanía cosmopolita, donde todos/as nos sintamos y sepamos ciudadanos.

Este fenómeno genera para los Estados la necesidad, cada vez más ineludible, de incluir a los migrantes en políticas de educación, salud y trabajo. Proceso que implica que los migrantes y sus familias sean reconocidos y se les otorgue acceso real a las distintas dimensiones del ejercicio de sus derechos en la sociedad receptora.

La concepción vigente de la universalidad de los derechos humanos, su indivisibilidad e interdependencia, establece que los tratados de derechos humanos han de ser aplicados a todas las



personas sin motivo excluyente. Por esa razón, la presente tesis, resultado del proceso de investigación de maestría, pretende documentar la realidad de los niños y niñas en contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primario público en el Uruguay. Su propósito de visualizar el panorama en el que hoy se están desarrollando, considerando que la migración sigue suscitando algunas reacciones negativas en las sociedades contemporáneas; no desconociendo que este fenómeno puede llegar a ser explotado, a su vez, por oportunistas que consideran beneficioso construir muros y no puentes.

Este trabajo defiende en todo momento que la educación es un derecho humano, como lo expresa António Guterres, durante su rol como Secretario General de las Naciones Unidas (2019), *“las personas que se desplazan, de forma voluntaria o forzada, por trabajo o educación, no abandonan tras de sí su derecho a la educación”*.

Aunado a lo anterior, reconocemos a la educación como una fuerza transformadora para la erradicación de la pobreza, para la sostenibilidad y la paz. Es, asimismo, fundamental para que los ciudadanos adquieran un entendimiento crítico, para promover la cohesión social y combatir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación (Unesco, 2019); estos últimos, como ya se mencionó, fácilmente utilizados por oportunistas actores sociales y políticos.

Por lo anteriormente planteado, en este trabajo se buscó identificar y pensar las diferentes acciones, dentro del contexto escolar uruguayo, que llevan a cabo para promover y proteger los derechos señalados en más de una convención. Se propone pensar en los vínculos entre estas realidades en diálogo con lo planteado por el Estado uruguayo en sus normativas. A su vez, subraya la idea de que el aprendizaje que se da en la experiencia del encuentro “entre diferentes” conforma un aprendizaje dual, uno de los mecanismos por el cual los niños y niñas desarrollan su solidaridad y aprenden los Derechos no solo de manera teórica, sino como valores a aplicar en su cotidianidad.

Se eligió el contexto educativo, ya que además de que es considerado un excelente espacio para ver cómo el Estado ejecuta su visión o paradigma en el que se sustenta, durante todo el trabajo se defiende la idea de que la educación desempeña un papel crucial: según estipula un compromiso clave de la declaración universal de Derechos Humanos, *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”*.

a) Migración en papel, migración en política y migración en la escuela.



“El movimiento y la migración [...] son las condiciones sociohistóricas que definen a la humanidad” (Goldberg 1994).

A continuación, se expone una breve revisión de convenciones, tratados y leyes capaces de habilitar políticas que puedan dar cuenta de las condiciones más generales de inmigrantes, pero también de situaciones específicas enfrentadas por los niños y niñas en contexto de movilidad humana. Instrumentos, en fin, capaces de promover la inclusión de esos sujetos y de sus demandas, promoviendo y protegiendo sus derechos.

Estas normativas son importantes ya que dan pie a mecanismos de respuesta que permiten proteger los derechos de este grupo de personas de atención prioritaria. Estas deben ser leídas, entendidas y aplicadas teniendo en cuenta que, para garantizar la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, no sólo basta el accionar del Estado, se deber comprometer también la sociedad (en este caso la uruguaya como receptora) y las familias.

Reconozco que, para un análisis realista de los procesos sociales vinculados a movilidad humana, hay que tomar en cuenta cómo la migración es vista, por ejemplo, en los medios de comunicación, por el sentido común cotidiano y cómo esto influye en la cotidianidad de los niños y niñas en contexto de movilidad humana en las escuelas, no obstante, contar con un marco internacional y nacional, es de ayuda para resguardar a esta población.

- CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS LOS TRABAJADORES MIGRATORIOS Y DE SUS FAMILIARES.

En la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, específicamente los Artículos 8 y 30 se señala lo siguiente:

Artículo 8.4: “Los Estados Parte en la presente Convención se comprometen a respetar la libertad de los padres, cuando por lo menos uno de ellos sea trabajador migratorio, y, en su caso, de los tutores legales para hacer que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

Artículo 30: “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo”.

Estos artículos fueron elegidos guías debido a la notoria semejanza con los artículos 8 y 11 la ley



uruguaya 18.250.

- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE (CDN)

El disfrute de los derechos estipulados en la Convención, según el Comité de los Derechos del Niño: “no está limitado a los menores que sean nacionales del Estado parte, de modo que, salvo estipulación expresa en contrario en la Convención, serán también aplicables a todos los menores –sin excluir los solicitantes de asilo, los refugiados y los niños migrantes- con independencia de su nacionalidad o apátrida, y situación en términos de inmigración”¹

En la CDN se establece que poseen el derecho de tener su propia cultura, religión e idioma; a aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades tanto intelectuales como físicas y sociales, a no ser discriminados por el sólo hecho de ser diferentes a los demás y a participar activamente en la vida cultural de su comunidad.

La CDN, al ser ratificada, busca que los Estados tomen las medidas que aseguren que todos los derechos contenidos en la Convención se apliquen a todos los niños, las niñas y adolescentes de la jurisdicción o el Estado. Busca superar casos de exclusión social directa.

Artículo 2: “Los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”.

“La Declaración señala la importancia del estado de derecho para la protección de los derechos del niño, incluida la protección jurídica contra la discriminación, la violencia, los abusos y la explotación, a fin de asegurar el interés superior del niño en todas las actividades, y renueva el compromiso con la plena realización de los derechos del niño” (ONU, párr. 17). De ser así, la escuela no debería jugar el papel de entidad que sólo integre a los niños y niñas en tanto presenten “características europeas” y no tengan marcadas diferencias en cuanto al lenguaje, etnia, etc.

El artículo 2 de la CDN regula que los Estados deben velar por que no se discrimine a los niños por ningún motivo vinculado a ellos, a sus padres o tutores. Asimismo, deben velar por que todos los derechos de los niños regulados en dicho tratado se apliquen de igual manera a todos los niños.

¹ Observación General N°6 “Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen (2005) Comité de los Derechos del Niño.

(CDN, 1989).

Artículo 12: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (contempla procedimientos judiciales o administrativos)”.

Artículo 13: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Artículo 14: “Los Estados Parte respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”.

Artículo 15: Todo niño tiene derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros.

Artículo 17: “Los medios de comunicación social desempeñan un papel importante en la difusión de información destinada a los niños, que tenga como fin promover su bienestar moral, el conocimiento y la comprensión entre los pueblos, y que respete la cultura del niño. Es obligación del Estado tomar medidas de promoción a este respecto y proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar”.

Artículo 28: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”.

Artículo 29: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”.

La CDN busca promover una filosofía de respeto hacia la niñez y adolescencia. Asume que las niñas, niños y adolescentes necesitan de asistencia, protección y cuidados especiales, pero insiste en la importancia de que los mismos deben participar, acorde con su edad y competencias, en el ejercicio de sus derechos.

Presenta así un nuevo esquema de organización de las relaciones entre el Estado, la familia y la niñez - adolescencia, que se estructura a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos. Este es un desafío que implica cambios en los modos en los que los adultos se relacionan con las niñas, niños y adolescentes como padres, maestros, decisores políticos,



profesionales, etc.

En este trabajo, debido al cambio de paradigma que promueve la CDN, estaré atenta para evaluar en qué medida se ha logrado abandonar el concepto de niño/a como “*objeto pasivo de intervención*” adoptando el concepto de niño/a como “*sujeto de derecho*” con el mismo valor inherente de los adultos. Lo que implica una deconstrucción de las concepciones tradicionales de la infancia, del actuar de los adultos y sus instituciones.

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y la Convención sobre los Derechos del Niño, incluyen obligaciones jurídicamente vinculantes que se refieren en general y en términos específicos a la protección de los derechos de los niños en el contexto de la migración internacional. “*Los niños pueden encontrarse en una situación de doble vulnerabilidad: como niños y como niños afectados por la migración*” (CMW/C/GC/3-CRC/C/GC/22), siendo ellos mismos migrantes o que nacieron de padres migrantes.

- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, OPINIÓN CONSULTIVA OC-21/14 “DERECHOS Y GARANTÍAS DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN Y/O EN NECESIDAD DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL”

En respuesta a la solicitud presentada en el mes de julio de 2011 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

El pronunciamiento de la Corte IDH resulta clave para fijar un piso mínimo de obligaciones de los Estados de origen, tránsito y destino que garanticen la protección de los derechos de los niños y niñas migrantes.

La OC-21/14 estableció el principio de no detención de niños y niñas por su condición migratoria. Es enfática al señalar que “*los Estados no pueden recurrir a la privación de libertad de niñas o niños que se encuentran junto a sus progenitores, así como de aquellos que se encuentran no acompañados o separados de sus progenitores, para cautelar los fines de un proceso migratorio ni tampoco pueden fundamentar tal medida en el incumplimiento de los requisitos para ingresar y permanecer en un país, en el hecho de que la niña o el niño se encuentre solo o separado de su familia, o en la finalidad de asegurar la unidad familiar, toda vez que pueden y deben disponer de alternativas menos lesivas y, al mismo tiempo, proteger de forma prioritaria e integral los*

derechos de la niña o del niño”.²

- LEY 18.250, LEY DE MIGRACIONES, URUGUAY (2008)

Artículo 8: Las personas migrantes y sus familiares gozarán de los derechos de salud, trabajo, seguridad social, vivienda y educación en pie de igualdad con los nacionales. Dichos derechos tendrán la misma protección y amparo en uno y otro caso.

Artículo 10: El Estado uruguayo garantizará el derecho de las personas migrantes a la reunificación familiar con padres, cónyuges, concubinos, hijos solteros menores o mayores con discapacidad, de acuerdo al artículo 40 de la Constitución de la República.

Artículo 11: Los hijos de las personas migrantes gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales. El acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las instituciones de enseñanza pública o privada no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular de los padres.

- LEY 18.437, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, URUGUAY (2008)

Artículo 13: “E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación. F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.”

Artículo 18: “El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.”

Después de este “piso jurídico” que acabamos de revisar, podríamos preguntarnos para qué poner el foco en la experiencia dentro de las escuelas. Ante esto les invito a reflexionar sobre lo siguiente: La migración se ha convertido en un tema político candente, y ante esto, considero a la educación como un instrumento fundamental para que los ciudadanos adquieran un entendimiento crítico de las cuestiones en juego. En este trabajo defiendo la idea de que la educación crítica puede facilitar el análisis de la información y promover la cohesión social, lo cual es particularmente importante en un mundo globalizado. “La cultura es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguaje, hábitos y relaciones sociales. En ella se reproducen las relaciones de dominación-dependencia vigentes en la sociedad en que vivimos.

² <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2015/12/OC-21-Completa.pdf>



Pero es en ella donde puede comenzar a gestarse nuevas alternativas.” (Rebellato, 1997 p.10).

Entre los entendidos y quienes trabajan en la temática migratoria, se reconoce que la legislación uruguaya, con la ley 18.250, genera avances sustanciales en materia de protección de los derechos humanos de los niños y niñas migrantes, integrando los estándares internacionales en la materia incorporados en la Convención internacional sobre la protección de todos los trabajadores migratorios y sus familias, sabemos que los cambios legales no implican automáticamente cambios en las realidades cotidianas a las que se enfrentan las personas migrantes y sus familias.

Aun así, como esboqué en un principio, las representaciones sociales son *“una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”* (Jodelet, 1985). Por ende, las que predominen en los imaginarios sociales respecto a la migración tendrán efectos concretos: a los migrantes les van a ser asignados lugares en el universo simbólico de la sociedad receptora, lo que inevitablemente influirá en sus experiencias, determinando el reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. *“El inmigrante puede entenderse como una producción de problemas externos, de situaciones que se le escapan y de discursos que lo clausuran para legitimar una condición negativa”* (Tijoux, 2013).

En otras palabras, durante este trabajo haré hincapié en el peso que los imaginarios sociales tienen respecto a la migración. *“Delatar que aquél al que llamamos inmigrante no es una figura objetiva, sino más bien un personaje imaginario, no desmiente sino, al contrario, intensifica su realidad. Diciéndolo de otra forma, es cierto que hay inmigrantes, pero aquello que hace de alguien un inmigrante no es una cualidad, sino un atributo, y un atributo que se le aplica desde fuera, como un estigma y un principio negativo”*. (Delgado, 2002).

Por esta razón, teniendo en cuenta el rol de la educación en la transformación social, será interesante observar a lo largo de este trabajo cómo responde el Sistema Educativo (educación primaria pública) a la realidad que vive el país, si lo trata como *“el problema migratorio”* (Trpin & Jardim, 2015) o adopta otra postura, analizando ésta última y documentando la experiencia de niños y niñas en contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primaria pública en el Uruguay; cómo es la coexistencia entre diversas trayectorias en un espacio social común y cómo éstas son reconocidas o no en la tarea educativa cotidiana.

Para ello, en el capítulo I veremos la migración en Uruguay y haremos un recorrido y análisis histórico de cómo y en qué contexto se formó la escuela en los países del sur de Latinoamérica y en especial en éste; y el diálogo de esta institución con la migración latinoamericana. En el



capítulo II discutiremos cómo la multiculturalidad y la interculturalidad se reflejan en propuestas educativas y cómo estas formas de entender la migración habilitan o no al niño/a como un sujeto de derecho (paradigma impulsado por la CDN), ya para finalizar en los capítulos III y IV con lo que fue la experiencia etnográfica en las dos escuelas de Montevideo y las conclusiones que de allí desprendo.

II) Capítulo I: La movilidad humana y su impacto en el sistema escolar uruguayo.

En este capítulo se repasarán datos demostrativos del fenómeno migratorio a nivel regional y nacional, cuestionando cómo las instituciones históricamente han desarrollado estrategias de integración monocultural. Lo anterior con el fin de relacionar la historia de la creación del Estado, el desarrollo del sistema educativo y la escuela pública uruguaya frente a la migración y, por ende, su impacto en la vivencia del sujeto que se encuentra en una situación de movilidad humana.

a) Migración en la región, en Uruguay, en la escuela montevideana.

“Una sociedad multicultural siempre involucra a más de un grupo. Tiene que haber algún marco de referencia en el que se pueda negociar las discrepancias graves de óptica, creencias e intereses y este no puede ser simplemente el marco de referencia de un grupo decretado como principal, que fue el problema del Asimilacionismo eurocentrista”. (Stuart Hall,2010)

- En la región

En una publicación reciente (UNESCO, 2019) se mostró que: el número de migrantes internacionales aumentó de 93 millones en 1960 a 258 millones en 2017. Su porcentaje con respecto a la población decreció del 3,1% en 1960 al 2,7% en 1990 antes de alcanzar el 3,4% en 2017.

En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la proporción de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación creció del 9,4% al 12,5% entre 2006 y 2015. Además, el 8,9% de la población eran nativos de ascendencia mixta y el 1,8% eran estudiantes nacidos en el extranjero que habían regresado (UNESCO, 2019).

Si estos datos de UNESCO son leídos sin contexto dan una sensación de alarma, de que nuestros países, espacios comunes y nuestras escuelas se están llenando de migrantes, pero ¿qué nos muestra y qué no nos muestra? Considero que reflejan la naturaleza humana de moverse y de asentarse en los lugares que ofrezcan mejores oportunidades para nosotros (los/as adultos/as) y nuestra descendencia, también lo muy arraigado que sigue el concepto de “raza” al destacar la “ascendencia mixta” porque ¿quién no es mestizo? ¿O cuándo deberíamos dejar de considerarnos mestizos? Lo que no refleja son las razones por las cuales las personas llegamos a migrar, tanto



como adultos o como niños, niñas y adolescentes.

En las últimas décadas se han producido modificaciones respecto de la dirección, intensidad y composición de los flujos migratorios; actualmente, el 70% de los flujos migratorios en la región sudamericana son de carácter intrarregional (OIM, 2018).

Según Stephen Castles y Mark Miller (2004:14), los movimientos adoptan muchas formas: las personas migran como obreros, especialistas altamente calificados, empresarios, refugiados, hijos e hijas del adulto que se desplaza, como parientes de migrantes previos, etc. Independientemente de si la intención original es un movimiento temporal o permanente, muchos se establecen de manera definitiva. Se crean redes de migrantes que vinculan las áreas de origen y destino y ayudan a impulsar importantes cambios en los dos (Trpin, 2007). En América Latina y el Caribe, se estima que alrededor de seis millones han migrado a otros países dentro de la región. De ellas, una cantidad creciente, aunque todavía inestimable, son niños, niñas y adolescentes. (CIDH, 2014).

Las niñas y los niños se movilizan internacionalmente por muy variadas razones: en busca de oportunidades (económicas o educacionales), con fines de reunificación familiar, por cambios del medio ambiente que afectan de manera negativa en sus condiciones de vida, por afectaciones derivadas del crimen organizado, desastres naturales, abuso familiar o extrema pobreza; para ser transportados en el contexto de una situación de explotación (incluida la trata infantil); para huir de su país, ya sea por temor fundado a ser perseguidos por determinados motivos o porque su vida, seguridad o porque su libertad ha sido amenazadas (OC-21/14) o, como ya se mencionó, por estar acompañando a un padre o adulto referente en el proyecto de vida de este último.

Estos movimientos poblacionales entre los países del «sur global» caracterizan lo que se ha denominado "*migraciones Sur-Sur*" (Baeninguer et al 2018); como señala la Dra. Silvia Borelli (2019) es "*un fenómeno que se intensifica cada año y señala la complejidad y la heterogeneidad de las relaciones sociales, políticas, culturales y raciales imbricadas en los flujos migratorios internacionales*".

Este fenómeno se podría explicar con el hecho de que, durante las últimas décadas del siglo XX, la definición y desarrollo de políticas de migraciones internacionales en América del Sur fue avanzando paulatinamente hacia una cada vez mayor facilitación de la circulación de las personas entre los países de la región a la par de la protección de los derechos humanos de los migrantes (OIM, 2016).

Una visión menos positiva, no por eso menos válida, sería la explicación de la teoría del sistema



mundial sobre las migraciones internacionales. Reconociendo que el contexto de globalización está anclado en los continuos y crecientes flujos migratorios que atraviesan los continentes, desterritorializan comunidades y grupos poblacionales, crean nuevas dimensiones espacio-temporales, amplían los contingentes de excluidos.

Pensada desde los desequilibrios generados por la irrupción del capitalismo en países menos desarrollados, lo cual, a su vez, podría relacionarse con las posturas “multiculturalistas de boutique” (Fish, 1998). Una visión mercantilista y consumista, donde nos parece completamente legítima la multiplicidad de comidas étnicas o de música que el migrante nos ofrece, pero al mismo tiempo, como lo critica Slavoj Žižek (1998), se denuncia al “otro real por fundamentalista” sin que se dé una acogida real por parte país de llegada.

En el contexto educativo, se traduciría a la falta de valoración de la diversidad en sí misma, considerándola solo si de esta diversidad se recibe algo a cambio, como el respeto de los y las estudiantes en contexto de movilidad por lo que es propio del país de destino.

Cualquiera de estas razones, que no necesariamente se contraponen, desprenden particularidades que deben ser tomadas en cuenta en el trato hacia este niño/a y los/as adultos que los acompañan. Como vimos, la OIM en el 2016, planteaba un panorama de facilitación de la circulación de las personas entre los países de la región y protección de sus derechos humanos, pero estas personas, incluidos los niños, niñas y adolescentes llegaban empobrecidos a sociedades receptoras que los percibe con una identidad racial diferente a la propia, floclorizándoles y alejándoles de la idea de un actor social con los mismos derechos de los nacionales. Como vimos en la introducción las legislaciones pueden generar avances sustanciales en materia de derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en contexto de movilidad humana, pero no es suficiente y puede haber retrocesos, como el endurecimiento de las políticas migratorias que vemos actualmente en varios países de la región

La migración se ha convertido en un tema político sumamente recurrente, entre otras cosas debido a que, como bien señaló la Dra. Silvia Borelli: *“los desafíos provocados por los flujos migratorios no se sitúan sólo en la esfera económica, sino también en las realidades de las vidas cotidianas de inmigrantes. Tales desafíos componen, hegemonícamente, las agendas económicas, políticas, sociales, culturales y comunicacionales de gobernantes, organizaciones de la sociedad civil y agencias internacionales; que demandan del Estado, de los gobiernos y de las demás institucionalidades, la proposición y ejecución de políticas que puedan resultar en la acogida, el acceso a la información y la integración a otros servicios capaces de garantizar condiciones dignas de vida a sujetos que aquí llegaron huyendo de guerras y de contextos adversos en sus*



propios países de origen o en busca de otras oportunidades y posibilidades” (2019, IX Escuela Internacional de la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud, Red INJU)

Pero, no podemos dejar pasar que también es un tema político recurrente, dado que la maniobra de señalar al migrante como una amenaza es funcional a un poder que necesita justificar su falta de gestión en diversas áreas. La estructura del temor y el odio, se fundamenta precisamente en la falta de comunicación entre los “locales” y los que “están llegando”, pero también en lo estratégico que es para la institucionalidad enfrentar al ciudadano con una supuesta amenaza migrante.

En la región existen ejemplos interesantes como son el caso de Argentina, Brasil y Chile. En estos países, se ha venido dando una evolución para llegar, en la actualidad, a cuestionar e intentar desnaturalizar ciertas percepciones ya consagradas en el sentido común, por ejemplo, la constitución de la Argentina como un “crisol de razas”, la visión de Brasil como un sitio de partida de inmigrantes en los años recientes con la oleada de la década de 1980 y la autopercepción de Chile de ser los jaguares y los ingleses de Latinoamérica, ensalzando sólo un tipo de migración y negando el valor (y el ser parte) de sus pueblos originarios y de la población africana que llegó al territorio.

En Argentina se viene fortaleciendo un campo de estudio enfocado en los matices de la población que llega al país desde diversos orígenes, ya sea desde otros continentes o desde la región (países limítrofes o no, como el caso de Perú). Por otro lado, se han realizado investigaciones detenidas en las políticas migratorias argentinas, en el estatus político-legal de los migrantes y en el acceso diferencial a derechos y a la protección social. Estos trabajos aportan a la visibilidad de las tensiones entre los diferentes marcos regulatorios y sus diversas aplicaciones a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI en vinculación a procesos políticos concretos y particularmente a los desafíos de integración del Mercosur (Trpin & Jardim, 2015).

Por su parte, en Brasil se puede observar un creciente interés por el análisis de las migraciones y el modo con que las políticas migratorias contemporáneas son dirigidas a “extranjeros” en suelo brasileño. Pero no siempre fue así, por ejemplo, en las décadas del 60`y 70` la mayoría de los estudios se enfocan en el proceso de migración del campo a la ciudad y el desarrollo de un proletariado rural. La circulación regional es retomada principalmente en la primera década del siglo XXI, como una pauta prioritaria nacional asociada a un boom migratorio en suelo brasileño (Trpin & Jardim, 2015).

En el caso de Chile, las primeras investigaciones se realizaron por académicos retornados al país



después de haber realizado estudios de posgrado en el extranjero (España, Inglaterra, Estados Unidos, Francia), lo que incide en las perspectivas, autores y preguntas que comienzan a plantearse. (Stefoni, Stang 2017)

El crecimiento de la migración peruana en Santiago determinó que este grupo se convirtiera en uno de los primeros focos de análisis y descripción (Araujo y Ossandón 2002; Stefoni 2003; Núñez y Stefoni 2004). Pero, actualmente se da que a la par del aumento de la migración internacional (durante aproximadamente los últimos 20 años en Chile) se ha desarrollado un incremento continuado de investigaciones relacionadas al tema, de la mano de una diversificación disciplinaria y metodológica.

De acuerdo con cifras publicadas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), *“en 2017 los alumnos extranjeros matriculados en establecimientos escolares chilenos sumaban 77.608, específicamente la tasa de estudiantes migrantes en establecimientos municipales aumentó”*. (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

Siendo Chile el país donde crecí y viví por muchos años, puedo constatar que es común percibir una discriminación hacia inmigrantes procedentes principalmente de seis países latinoamericanos con fuerte raíz indígena y afro (los ‘inmigrantes’ vienen de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, República Dominicana y Haití, los demás son ‘extranjeros’). Esta se expresa como violencia institucional (políticas públicas, por acción u omisión) y violencia cotidiana (mirada, lenguaje, trato).

En este país, el número de inmigrantes haitianos aumentó, pasando de menos de 5 000 en 2010 a 105 000 en 2017, puesto que las leyes permitían a los inmigrantes de la región obtener un visado en la frontera y luego solicitar permisos de trabajo (UNESCO, 2019). Los haitianos han sido objeto de comentarios racistas en público y en las redes sociales, según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (InDH, 2018).

Puesto que el 68% de los chilenos expresó desear que se apliquen controles de inmigración más estrictos, se promulgó una nueva ley de inmigración en abril de 2018, con miras a regularizar a los inmigrantes existentes, pero también aplicar criterios más estrictos para conceder permisos de trabajo (UNESCO, 2019), lo que afecta claramente a los niños y niñas en edad escolar y contexto de movilidad humana que ingresan al país.

El Instructivo Presidencial n.º 9 de 2008 definió a Chile como un país acogedor que proporcionaría educación pública a todos los niños independientemente de su situación



migratoria, pero la realidad es que el acceso a la educación se ha dejado a criterio de los funcionarios gubernamentales locales (UNESCO, 2019). En concordancia con lo que dice el Instructivo presidencial, podemos constatar que se publicó el documento “Política nacional de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2018), *“aunque es discutible si su contenido contribuye a la práctica pedagógica cotidiana de directivos y docentes”* (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

- En Uruguay:

Como ya lo señalaba la Dra. Borelli, las características de los tránsitos "sur-sur" imponen nuevos desafíos a los países insertos en esas rutas; y demandan que sean superados los problemas relacionados al estigma, al prejuicio y a los múltiples racismos típicos que se han construido, legitimado y enraizado desde el nacimiento de nuestros Estados. “Debemos aclarar que para el “nosotros”, el resto del mundo donde viven los “otros” es visto como un espacio hostil, inseguro y pobre, mientras que el “nosotros” vive en un mundo rico, democrático, en la tierra de las libertades y los derechos individuales. Lamentablemente, muchas veces a partir de este razonamiento simplista de verse a sí mismos como más avanzados con respecto al resto del mundo, es que interpretan fenómenos tales como la migración. (LÓPEZ BADANO, 2018, pág. 4).

En relación a lo planteado en el apartado anterior, tenemos que poner atención a las diferentes variables que modulan la opinión pública. Según los resultados de la Encuesta Nacional de Actitudes de la Población Nativa hacia Inmigrantes Extranjeros y Retornados (2017), el nivel educativo de los/as investigados es la variable que más segmenta las valoraciones sobre la inmigración en el país. Una eventual política que priorice a los nacionales por sobre los extranjeros recoge menos adhesiones entre la población con estudios terciarios, entre quienes el apoyo desciende casi veinte puntos porcentuales respecto al nivel educativo anterior. A su vez, se observó que *“las dificultades de acceso al empleo de calidad y a los derechos de salud o vivienda son mayores entre los inmigrantes extranjeros recién llegados que entre los retornados que llevan el mismo tiempo de regreso en Uruguay”* (Prieto, Robaina y Koolhaas, 2016). Mientras más parecidos a mi imagen de lo que es el ciudadano uruguayo, más simple se hace la “aceptación del otro”.

Sentado el principio de no criminalización, aún restan muchas cuestiones pendientes en relación con el reconocimiento de los derechos humanos de los migrantes y en particular sobre el reconocimiento, protección y promoción de los derechos de niños migrantes (CIDH, 2014). Es precisamente por lo anterior, que se vuelve relevante indagar la realidad que viven dentro del sistema de educación primario público en el Uruguay los niños y niñas en contexto de movilidad



humana que llegan al país.

El caso uruguayo, es digno de analizar: Fue el país pionero de la región con respecto a la universalización de la educación primaria, desde finales de la década de los 50s. Sin embargo, respecto a las políticas para los migrantes ha tenido un desarrollo particular, desde 1976 a 1985 las políticas públicas se caracterizaban por su escaso nivel de intervención y atención en torno a los procesos migratorios, luego en 1985 se crea una primera Comisión Nacional de Migración que se recrea en el año 1997, el enfoque de éstos esfuerzos buscaba fomentar la inmigración y el retorno de los expatriados, incluso en el 2001 se observa esta corriente cuando se pone en marcha el Programa de Vinculación con Uruguayos Altamente Calificados residentes en el Exterior.

Según Task (2006) las migraciones internacionales hacia el país son principalmente migraciones laborales (relacionado a las oportunidades de trabajo y empleo, a los salarios reales y al nivel de vida que se espera obtener) El autor también señala que “*Hubo momentos donde los aspectos políticos adquieren una mayor relevancia explicativa, como por ejemplo cuando salieron miles de exiliados perseguidos o potencialmente víctimas del terrorismo de Estado durante la dictadura cívico-militar (1973-1984), así como el retorno de una parte de éstos a la salida de la dictadura*” (Taks, 2006, pág. 2). Los datos del censo 2011 y la evidencia procedente de los registros administrativos muestran un cambio en los países de origen de las corrientes inmigratorias en el Uruguay, con un aumento de la prevalencia de nuevos flujos de ingreso originados en la región, entre los que destacan como países de origen: Perú, Cuba, Colombia, México, Chile, Venezuela, Paraguay, República Dominicana, Bolivia y Ecuador. Entre 2010 y 2015 nacieron en Uruguay 1327 hijos de 1147 madres/padres de nacionalidad extranjera (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). El tamaño promedio de estos hogares conformados por personas provenientes de los nuevos flujos es de 3,9 integrantes, muy similar al tamaño promedio de los hogares de nativos con hijos que es de 3,7 (MIDES, 2017).

Como mencioné anteriormente, Uruguay fue el país pionero de la región con respecto a la universalización de la educación primaria, desde finales de la década de los 50s. Además, el país ha hecho un esfuerzo invirtiendo y trabajando en el mejoramiento de la calidad y la retención en la educación primaria logrando que hoy en día cerca del 90% de la población finalice el ciclo de educación primaria, lo que sitúa al país por encima del promedio de la región y en camino de alcanzar los estándares de países desarrollados (Panizza, 2012).

Pero en temas de migración, fue recién durante el primer año del gobierno del Frente Amplio³

³ El Frente Amplio gobernó el Uruguay desde 2005 al 2020



aparece esbozada una “Nueva Política Migratoria” donde se comienza a notar un interés oficial por el caso de inmigrantes recientes al Uruguay (a pesar de permanecer desdibujado frente al principal interés que continúa siendo la vinculación con los uruguayos en el extranjero) (Uriarte, 2019). Se firma un convenio con el gobierno colombiano que busca disminuir la vulnerabilidad de los colombianos en el exterior en las áreas de migración laboral, pensiones y salud. También existe un acuerdo de facilitación de la movilidad para los ciudadanos del MERCOSUR y países asociados. (Taks, 2006).

Por su parte, y a modo de ejemplificar lo reciente que son las herramientas desarrolladas para abordar el tema de la inmigración desde los nuevos países de origen, la central sindical de trabajadores (PIT-CNT) se desde hace años se ha mostrado sensible ante la cuestión de la inmigración laboral informal, pues pone en entredicho algunos de sus principios clasistas de organización, pero al mismo tiempo no contó con una estrategia para luchar contra los sentimientos xenófobos y racistas que surgen espontáneamente o motivados por discursos políticos oportunistas (J Task 2006 citando a Falero, 2002) hasta el 2018. Fue ese año que, motivados por “la reciente ola de inmigración” comenzó a funcionar en la sede de la central sindical la comisión Migrantes, un espacio que busca articular los esfuerzos de los sindicatos para integrar los inmigrantes al mundo del trabajo bajo las condiciones que establecen la legislación local y los convenios acordados en Consejos de Salarios. Así mismo, durante el 2018, dada la fuerte incorporación de niños extranjeros en las escuelas públicas de Montevideo, se decidió crear en primaria una “Comisión Especial sobre Migración”.

El año 2019, se llevó a cabo en el país la presentación de la "Guía Regional del Mercosur para la identificación y atención de necesidades especiales de los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes", la cual fue formalmente aprobada en Paraguay, en el marco de la Segunda Ronda de Reuniones Técnicas Preparatorias para la XXXVII Reunión de ministros del Interior y Seguridad del MERCOSUR y Estados Asociados y por Niñ@Sur en el marco de la XXVII RAADH (INAU, 2019).

Junto al INAU, ANEP está llevando a cabo acciones para abordar la situación de los migrantes que llegan al país. La directora de DDHH del CODICEN, durante una entrevista que otorgó para esta investigación nos comenta: "Ahora por resolución 13 acta 25 de este mes de mayo, se conforma un grupo de trabajo integrado por representantes de todos los consejos y coordinado por la Dirección de Derechos Humanos con la finalidad de abordar la situación de los inmigrantes con aspiraciones de continuar estudios". A su vez, nos comentó que "si bien se inauguró hace dos semanas la ventanilla única que va a estar en el IMPO, lo que tratamos es que dentro de ANEP,

también, tengamos una ventanilla única de atención. Entonces allí podemos también atender a la persona y derivarla hacia donde tiene que ir; el otro objetivo además de la ventanilla única es poder simplificar todos los trámites y poder guiarlo en los temas de los papeles, las reválidas" (entrevista realizada en junio de 2018).

- En las escuelas montevidéanas:

La inquietud que gatilló este trabajo se origina al visualizar los esfuerzos que realiza el Estado Uruguayo para erguirse como el pionero a nivel regional en estrategias de integración en discapacidad y en la búsqueda de la equidad social con iniciativas como:

- el Programa de Aulas Comunitarias (2001)
- el Programa de Maestros Comunitarios (2005)
- el Programa de Formación Profesional de Base FPB (2007)
- el Programa de Alfabetización "En el país de Varela, yo sí puedo" (2007)
- el Plan CEIBAL (2007)
- el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (2008)

Es importante mencionar que en Uruguay la educación para niños y jóvenes inmigrantes es un tema que se ha abordado conceptualmente pero que, posee muy pocas formas metodológicas de abordaje específico. En la actualidad seguimos viendo como la educación para esta población se encuentra muchas veces incluida en políticas públicas sobre diversidad o sobre minorías en general, equiparada por ejemplo a las poblaciones originarias dentro de determinado territorio. Esto tiene implicancias tanto en el estudio del tema como en el ámbito de la formulación de políticas (OEA, 2006).

Según el informe realizado por Monitor Educativo del CEIP: "Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya" del año 2018, al comparar la distribución espacial de los estudiantes nativos e inmigrantes, se encuentran diferencias por región. Mientras que, entre los estudiantes uruguayos matriculados en educación inicial y primaria, el 31,4% se encuentra en Montevideo (y el 68,6% en el interior), entre los estudiantes inmigrantes Montevideo representa al 45,8% (54,2% en el interior). Se trata del departamento donde se ubica el mayor número de inmigrantes (2.172 niños) y según información otorgada por Subrayado, se registró un aumento en la matrícula de alumnos "*de otras nacionalidades*" en la zona Este de Montevideo, calculando 141 nuevos ingresos. (Subrayado, 2018). Ante esta realidad, los sistemas educativos deben adaptarse y ajustarse para atender a los recién llegados reconociendo que migración y educación interactúan a través de relaciones mutuas y complejas que afectan a los que migran, a los que se



quedan y a los que reciben a las personas migrantes.

En este panorama tenemos que abordar el “tema de la niñez migrante”, como un universo en sí heterogéneo. Si ya es un desafío adaptar las escuelas a los niños y niñas uruguayos desde un enfoque de derechos, reconociendo que pretender hegemonizarlos es una herencia de este afán de lograr un ser nacional abstracto que encarne los ideales del Estado que mira hacia Europa; ¿cómo está siendo la experiencia de los niños y niñas en contexto de movilidad humana en la escuela pública uruguaya?

La opinión que dan públicamente las autoridades respecto a la migración latinoamericana es positiva, asegurando que la población migrante de niños, niñas y adolescentes se integran con su riqueza cultural:

“Para la ANEP es vivido como una oportunidad, desde los inicios de lo que ha sido la educación pública en Uruguay ha sido en ese crisol de diferentes culturas, de interculturalidad” (extracto de la entrevista realizada a Verónica Massa en junio de 2018).

A su vez, reconocen la oportunidad de trabajar en este proceso de interacción y la necesidad de *“intervenir en red con otros servicios del Estado para revertir los abusos a que se enfrentan las familias migrantes por parte de quienes aprovechan su vulnerabilidad”* (Rodríguez, 2019).

Pero ¿qué significa que se “integren con su riqueza cultural”?, ¿cómo se garantiza para todos/as (sean niños/as en contexto de movilidad humana como uruguayos/as)? Finalmente ¿cómo la creación del sistema educativo uruguayo influye en su modo de atender las necesidades de los niños y niñas en contexto de movilidad humana y a los uruguayos/as?

Con la ley 18.250 se crea la Junta Nacional de Migración⁴. *“A 12 años de aprobada la ley existen escasas y fragmentadas políticas, programas y proyectos diseñados para la recepción, acogida y acompañamiento de la población migrante”* (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

b) El desarrollo del sistema educativo y la escuela frente a la movilidad humana

Por todo lo mencionado anteriormente, en el presente trabajo, la institución escolar será

⁴ órgano encargado de la construcción de la política pública, estrategias y protocolos para una institucionalidad integral, inclusiva e integradora que tendría que transversalizar a todos los organismos del Estado uruguayo.



considerada como un lugar privilegiado de observación de la visión del Estado en acto, es decir: el modo en que opera el pensamiento de Estado y la manera en que es reproducido, apropiado o resignificado por diversos actores sociales (Domenech, 2013). Al igual que en países como Chile, Brasil y Argentina, en Uruguay, la escuela nace dentro de un proyecto nacional en el cual la estrategia política del Estado se enfocó en minimizar e integrar las diferencias sociales, étnicas y religiosas en pos de lograr un común denominador que sirviera como sustrato de construcción de la nacionalidad. Un modelo de país concebido durante la época de Batlle y Ordoñez ⁵ que responde a un mandato que procuró minimizar la simbología que pudiera hacer referencia a los países de origen de los inmigrantes, relativizó los antagonismos ideológicos y redujo lo religioso del espacio público (Guigou, 2009).

El Estado impulsó, por diversos mecanismos y con diferentes grados de violencia simbólica y en ocasiones violencia muy concreta, procesos para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia, homogénea y reconocible. Forjada en una época *“signada por la necesidad de crear a la nación, además de fortalecer un Estado en plena etapa de constitución, y luego afianzado a partir de las preocupaciones que generó la llegada de numerosos contingentes de inmigrantes de ultramar, llevó a instaurar en el terreno de la educación una serie de prácticas que sirvieran a los fines de formar ciudadanos”* (Domenech, 2013).

Conformando mecanismos que modelan estructuras mentales e imponen principios de visión y de división comunes o formas de pensamiento que participan de la construcción de la identidad nacional. Pierre Bourdieu (2000) argumenta que el poder simbólico es el poder de construir realidad. Aquella que establece un orden gnoseológico: el del significado inmediato del mundo (y en particular del orden social), como bien señalaron Uriarte y Montealegre en el 2018, *“Se trata de procesos políticos que conllevan alteridades históricamente constituidas en torno a matrices coloniales que privilegiaron la llegada de inmigración de origen europeo a los jóvenes Estados, favoreciendo oportunidades de integración y desarrollo con relación a la población originaria o descendientes de poblaciones esclavizadas”* (Uriarte & Montealegre, 2018, pág. 94).

En este marco, sujetos históricos con procesos de identificación diversos, nacionales, étnico/raciales, religiosos; pasarían a percibirse como neutros de otras identidades que no son la que estampa un abstracto ser nacional. (Romano & Bordoli, 2009), estableciendo así un patrón

⁵ Entre los años 1908 y 1918 se realizan una serie de reformas importantes en el ámbito de la enseñanza en Uruguay, especialmente durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordoñez (1911-15).



normativo étnico-identitario que aspira a imitar la imagen del inmigrante europeo.

A la par del intento homogeneizador del Estado, durante el siglo XIX se impulsó una política de reemplazo de los pueblos nativos y mestizos por poblaciones de origen europeo. Para los grupos dominantes de la época, el promover la europeización correspondía un factor de modernización y progreso. De esta forma, si la homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural; es lógico apuntar, como canal principal, al sistema educativo. La educación uniforme sería la mejor herramienta de homogeneización para una sociedad.

“El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo. La unidad en los distintos niveles, económico, administrativo, jurídico, educativo, constituye una nueva uniformidad de cultura” (Villorio, 1998). Cuando la élites que gobernaban la nación avalaron el proyecto nacional, se apostó a la labor “civilizadora” de la escuela. Buscaban generar una idea abstracta de cómo ser un uruguayo, Varela en La Educación del Pueblo dijo que *“la escuela es la base de la República; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía”*.

Fue así como se logró que, por ejemplo, figuras como el gaucho se convirtieran en peones avergonzados de su pasado histórico y los niños escolarizados pudiesen albergar a un futuro ciudadano gracias a la homogeneización de sus diferencias (culturales, religiosas, políticas y de “raza”).

No obstante, esta inclusión, gracias al concepto de ciudadano, no resolvió el problema; más bien habilitó el camino para que las diferencias culturales se disolvieran a favor de nuevas categorías sociales, en donde ya no sólo es relevante el color de piel, la lengua o la cosmovisión, sino el componente socioeconómico. *“El sistema educativo no solo selecciona y produce las poblaciones aptas para el mercado, para “vivir en sociedad”, sino que también selecciona las desechables”* (Arribalzaga, 2021).

Tal y como señalaba en la introducción, las leyes no son suficientes: se dice que todos los ciudadanos son iguales ante la ley, pero sabemos que no es lo mismo ser un uruguayo o una uruguaya afrodescendiente que un/a “blanco/a”, ser pobre o ser clase media/alta. No es lo mismo ser un/a migrante residente que llega a vivir a una casa compartiendo habitaciones con otras personas, que un/a residente que vive en Pocitos, Malvín o Punta Gorda, venir de países asociados a la pobreza y falta de educación que venir de países reconocidos como semejantes a Uruguay.

Son muchos los factores que influyen en las realidades cotidianas de las personas que se encuentran en contexto de movilidad humana. A los cuales nos enfrentamos y que nos asignan



lugares en el universo simbólico de la sociedad receptora, lo que inevitablemente influirá en nuestras experiencias, determinando el reconocimiento o la negación de nuestras propias potencialidades; pero más adelante veremos cómo lo mismo pasa con los y las ciudadanos/as del Uruguay.

Tanto en Uruguay como en Argentina, Brasil y Chile (países mencionados en el apartado de “Migración en la región”); el *“establecimiento de un patrón normativo étnico-identitario calcado en la imagen del inmigrante europeo como constructor de la nación, tuvo un rol fundante”* (Uriarte & Montealegre, 2018). Los procesos de diferenciación (o de fronterización) social en las formaciones sociales latinoamericanas se construyen *“dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores”* (Walsh, 2009, 4).

Esta forma de construir el Estado homogeniza las culturas que habitan en el territorio, demorando la capacidad de respuesta hacia las demandas de la población migrante (entre otras). La migración vista como un problema genera, como una de sus consecuencias, el despojo de derechos sociales y humanos; y se abastece así de estigmas simbólicos (fenotípicos y culturales) y fronteras geográficas que espacializan la cesura vital entre, por un lado, la ‘civilización’ y la ‘buena raza’ estéticamente cifrada en la blanquitud, y, por otro, la ‘barbarie’ y ‘mala raza’ de indígenas, migrantes y negros. A pesar de que la noción de raza está científicamente obsoleta, obsolescencia reconocida por la Unesco desde 1951.

En los países mencionados, pero también en Latinoamérica de forma general, tenemos como común denominador el hecho de que las *“elites llevaron a cabo, mediante diversos mecanismos, un proceso que buscó naturalizar la construcción de una “etnia nacional” que pretendió desconocer la existencia de múltiples etnias, pueblos y naciones en sus territorios (...) una diferenciación que fue funcional a este imaginario de una identidad propia, única”* (Stang Alva et al.). También, considero importante tener presente que en la región El Estado, por medio de dispositivos institucionales como el sistema educativo nacional, ha buscado hacer converger a las personas dentro de un proyecto de pertenencia cultural llamado nación (Connor, 1978). En América Latina, “nacionalizar” ha significado el deseo político de homogeneizar, y el anverso de ese deseo ha sido la invisibilización de las particularidades culturales que componen un territorio, fundiéndolas, traduciéndolas como agentes folclóricos que hicieron posible el presente, pero que se diluyen y se tornan en alteridades inferiorizadas (Bengoa, 2003; Diez, 2004; Segato, 2007; Tijoux, 2013)

Como vemos, el sistema educativo ha jugado un rol importante en ese proceso de construcción



nacional (Egaña, 2000), encarnando en sus actores, a partir de una repetición cotidiana y ritualizada, las imágenes, ideas y acciones que performatizan esta idea de lo que es la nación.

Esta caracterización, que podría resultar un poco caricaturesca, da cuenta de un proyecto pedagógico que estructura la modernidad en Uruguay, siendo Varela uno de sus principales exponentes. A pesar de que la escuela pública ha transitado por algunas modificaciones (ej.: en la reforma valeriana, en el comienzo de la transición demográfica, el niño adquiere el rol de sujeto o en la reforma de los '90 donde pasamos de un "niño universal" a uno "contextualizado") sigue sin grandes alteraciones en su forma, los niños y niñas siguen inscribiéndose en una cultura transmitida y legitimada por el Estado a partir de un proceso de disciplinamiento que valora la sumisa aceptación que se puede observar en lo simbólico de la indumentaria escolar *"predominantemente blanco en el uniforme, predominantemente blanco en el registro racial de la población infantil reclutada en el sistema de educación pública"* (Uriarte & Montealegre, 2018).

Junto a lo anterior, el modelo de escuela que se adopta en este país es también el resultado de una historia específica de desarrollo de una "burocracia occidental"⁶ en un sistema capitalista que se extiende con la colonización a prácticamente todos los rincones del planeta. Características que esperamos poder ver (en diversos grados de influencia) al momento de analizar la diversidad de respuestas que da la escuela a las infancias migrantes.

Dados estos antecedentes, resulta pertinente preguntarse ¿qué está pasando con los hijos e hijas de migrantes en el sistema escolar considerando que mayoritariamente provienen de países latinoamericanos, dentro del sistema de educación primario público de un país que se ha construido mirando hacia Europa?

En la actualidad, con más o menos matices, se habla de que la educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez consignado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948). La concepción vigente acerca de la universalidad de los derechos humanos, su indivisibilidad e interdependencia, impone la aplicabilidad de los tratados de derechos humanos a todas las personas (OIM, 2016), con independencia de su nacionalidad, estatus migratorio o cualquier otro factor.

⁶ Alude a la noción weberiana de la burocracia: representa una distinción simbólica entre quienes están dentro y ocupan una posición privilegiada, y quienes están fuera, distinción que no necesariamente existe en todas las sociedades (Herzfeld, 1992)



En esta línea, sería un ideal que el Estado receptor de la niña o del niño evalúe, a través de procedimientos adecuados que permitan determinar su interés superior, teniendo en cuenta de qué manera influye la exposición a la migración en la trayectoria escolar. Frente a esto último la Dra. Silvia Giorguli (2019) durante la exposición en un seminario en el Colegio de la Frontera Norte (COLEF) señaló algunos puntos importantes a tener en cuenta: el contexto de llegada, tipo de migración y condiciones de la misma, mediaciones institucionales: (escuela, comunidad y familia), efectos diferenciados entre hombres y mujeres, entre otros.

A pesar del reconocimiento que se le da a la educación, incluirla en un programa relativo a la migración es algo novedoso, pese a que la educación es un aspecto central de la realidad que viven los migrantes. Así, la Organización Internacional para las Migraciones (que se convirtió en un organismo de las Naciones Unidas en 2016) tras la declaración de Nueva York, no contaba con una estrategia ni con competencias especializadas en el campo educativo.

Esto podría explicarse teniendo en cuenta que la idea de que todas las personas deben ser tratadas como iguales y sin distinciones se deriva de la idea de que estaríamos dotados de igual dignidad. Ahora bien, a pesar de que esto es un avance digno de celebración (pensando en la historia de la humanidad y su presente), conceptualizar este principio y sus aplicaciones prácticas tiene una gran complejidad, por las diversas discusiones filosóficas sobre la forma en que debe entenderse este derecho, aquí apuntamos a que no se trata de dejar atrás la igualdad formal, sino de incorporar aquello que no ve.

Considero que el espacio escolar, debería responder a la exigencia de ejercer la educación de un modo más cercano a la diversidad, a la tolerancia y la interculturalidad; teniendo en cuenta los ya mencionados artículos de la CDN. Pero en el análisis, no podemos dejar pasar que la institución escolar tal y como la conocemos, se desarrolló dentro de un país que se caracterizó por el imaginario nacional de estar conformado principalmente por un contingente poblacional que migró desde Europa; el cual, al ingresar a este territorio, logró mantener su macro identidad cultural y características raciales.

Es fundamental que dentro del sistema de educación primario público del Uruguay no sólo haya un reconocimiento de la diversidad, sino que este reconocimiento sea acompañado de efectos sobre los acontecimientos de la enseñanza. Ante diversas formas de aprender, tenemos que ser capaces de enseñar de diversas formas. Al reconocer a nuestro alumnado podemos suscitar, a partir de la riqueza de un universo diverso, propuestas educativas variadas; tanto como opciones permanentes disponibles en los distintos espacios educativos, como actividades simultáneas complementarias y convergentes.



Hoy deberíamos pensar en alejarnos de las pretensiones homogeneizadoras que se reflejan en las categorías de alumnos, escuelas y comunidades, que surgen de diagnósticos demasiado poco sensibles a la diversidad. La escuela pública ha sido, a lo largo de la historia de nuestros países, uno de los principales pilares de la integración de los niños y niñas migrantes. Allí estos conocen el idioma, los modismos, las costumbres y la cultura en general. La escuela es un importante centro de intercambio cultural e idiomático a través de los cuales los migrantes nos conocen y nosotros a ellos. Debemos trabajar para cambiar los discursos predominantemente expulsivos y lograr que los discursos que están surgiendo a favor de la inclusión se materialicen en las diversas prácticas necesarias para promover y proteger los derechos de los niños y niñas migrantes.

Las escuelas, que constituyen la oportunidad principal para conocer y respetar a los niños y niñas en contextos de migración, desempeñan un papel central en una sociedad incluyente, sin embargo, no podemos obviar que la mayor diversidad en las aulas puede llegar a presentar dificultades para maestros, alumnos y padres. Y si bien, en el Pacto Mundial para la Migración Segura, ordenada y regular (2018) se califica a la migración internacional de responsabilidad compartida, la educación no ocupa un lugar destacado en su agenda. Junto a esto, el papel de los docentes en la lucha contra la segregación escolar merece más amplio reconocimiento.

III) Capítulo II: Discusiones teóricas

En este capítulo revisaremos conceptos claves que nos ayudarán a comprender el lugar que se le da a la persona en situación de movilidad humana dentro de la sociedad receptora. A su vez, revisaremos paradigmas y estilos pedagógicos que habilitan la posibilidad de, como señala Juan Ramón Flecha, “redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales”.

a) **Asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad, formas de incluir la presencia de niños/as migrantes en las escuelas.**

[...] Necesitamos encontrar maneras de expresar públicamente la importancia de la diversidad cultural [y] de integrar los aportes [...] en el tejido social” (Michelle Wallace 1994).

La UNESCO (2001) expresa que, internacionalmente, la educación inclusiva se considera cada vez más como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes, cuyo objetivo es “la eliminación de los procesos de exclusión de la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad” (Vitello y Mithaug, 1998).

La Conferencia Internacional de Educación que se celebró en Ginebra en el año 2008, mostró que en el término “inclusión educativa” conviven diversas concepciones, los documentos presentados en la referida Conferencia revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones: mientras en Europa, alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados, en América Latina se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social (Mancebo, 2010).

A diferencia de la integración, la inclusión tiene que ver con sistemas que dan solución a las necesidades de las personas y no de personas tratando de ajustarse a sistemas educativos estandarizados que, como tales, son de naturaleza excluyente. Sistemas que permiten generar espacios para que convivan diversas culturas con el objetivo de enseñar y aprender sobre temas, problemas y posibles soluciones que pretenden el bien común y la autonomía cultural, incluyendo la diversidad de lenguas, fomentar actitudes de cooperación que impliquen la construcción de



normas morales comunes y consensuadas, convivir bajo una cultura de respeto, trascender de la simple tolerancia a un reconocimiento activo de la otredad.

Los sistemas educativos del mundo entero están unidos en su compromiso de consecución del cuarto objetivo de desarrollo sostenible: “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” y “*no dejar a nadie atrás*”. Para lograrlo, abordar la diversidad es una cuestión central e íntimamente relacionada con el propósito de la educación; no obstante, se presentan puntos de vista muy diferentes para determinar cómo hacerlo. Cada enfoque valora de forma distinta la cultura de los migrantes, lo cual influye en las actitudes hacia ellos y también en la percepción que tienen de sí mismos y en su sentimiento de pertenencia.

¿En base a qué criterios me basaré para decir si el sistema educativo que se analizará en este estudio es inclusivo o no? Para analizar cuál es la vía que permite incluir en las escuelas, desde una perspectiva de derechos, a la población de niños y niñas en contexto de movilidad humana, es necesario revisar términos como asimilación, segregación, multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad y pensar qué pasa con las vivencias que estos niños y niñas tienen en la escuela cuando me posiciono en estas formas de inclusión, junto con cuál es la más factible de implementar y porqué.

- Asimilación:

La asimilación pone el énfasis en la necesidad de que las distintas culturas se esfuercen por lograr una adaptación al patrón dominante y a las leyes universales que rigen en el país al que llegan. Bajo este enfoque de relación entre migrante y cultura hegemónica del país que lo recibe, la que es vista como cultura minoritaria tiende a diluirse en la mayor, perdiendo aparentemente sus propios rasgos identitarios. En un enfoque asimilacionista, las políticas públicas van a premiar la incorporación de los inmigrantes y sus hijos e hijas a los derechos y deberes universales de los habitantes de ese país y su igualdad ante la ley jurídica. Bajo este paradigma, la educación inclusiva sería aquella que fomente que el estudiante se “funda” fácilmente dentro de la hegemonía escolar.

Los partidarios de la asimilación sostienen que el rol de la escuela debiera ser el de, por ejemplo, velar por que todos los alumnos dominen la lengua oficial del país y adopten la cultura nacional, en lugar de fomentar la diferencia. Aquí podríamos reconocer una visión colonialista, invitándonos a replantearnos si es un pasado verdaderamente superado en este país. Sayad, en el peso de las palabras, nos explica muy bien las similitudes entre “*la situación colonial de ayer y*

la situación de la inmigración de hoy” (Sayad, 2010, pág. 303) comparando la asimilación de los colonizados con la asimilación de los migrantes desde un punto de vista dominante y etnocéntrico: “este punto de vista del observador exterior, y de un observador seguro tanto de sí mismo como de su visión del mundo, atribuye un papel totalmente pasivo a aquellos de los que constata la adaptación o la no- adaptación” (Sayad, 2010, pág. 308)

El concepto de asimilación usado aquí tiene parentesco con el de aculturación, que *se define precisamente como la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro* (Arocena & Aguiar, 2007).

Para un asimilacionista, la segregación ocurre cuándo esa minoría desea mantenerse prácticamente “intocada” por la cultura que la acoge. También puede suceder cuando esa minoría, a pesar de no desearlo así, es obligada por la sociedad a través de diversos mecanismos a mantenerse segregada, estando insertos como en una suerte de isla cultural dentro de una cultura mayor.

La asimilación puede entrañar una “*erosión completa de la diferencia entre los inmigrantes y la sociedad que los acoge, e implica claramente un papel hegemónico de la nación de acogida*” (UNESCO, 2019). Esto, podría llegar a ser contraproducente para la identidad de los niños migrantes, suscitándoles confusión y, por ende, una sensación de soledad al sentir que la identidad que sus padres/familia les quieren inculcar es errada o poco valiosa y al mismo tiempo no reconocerse como parte válida en la sociedad de acogida.

“En el ámbito educativo, las políticas asimilacionistas parten del supuesto de que las diferencias culturales son un problema tanto para el niño que pertenece a una cultura minoritaria, como para el que forma parte de la cultura considerada mayoritaria” (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019). Viéndose la diversidad como una traba para la integración del sujeto o para su desempeño académico, a la par de un peligro para los niños y niñas nacionales que podrían ver disminuido su nivel académico o afectada la atención que se les brinda en el aula ya que las maestras tendrían que estar prestando más atención a aquellos que están en desventaja por venir de otros países.

- Multiculturalidad

El concepto de multiculturalidad apunta a describir, como un adjetivo, características sociales y problemas de gobernabilidad que enfrentan todas aquellas sociedades en las que coexisten comunidades culturales diferentes intentando desarrollar una vida en común y a la vez conservar algo de su identidad autóctona, se refiere al hecho empírico de la diversidad. En términos de la conceptualización del multiculturalismo, el filósofo belga Patrick Loobuyck (2005) sostiene que



casi todas las sociedades actuales son multiculturales, pero no todas se adhieren a políticas o estrategias multiculturalistas. A diferencia del término multiculturalidad, el multiculturalismo se refiere a la respuesta normativa y política que adoptan las sociedades para abordar y administrar la diversidad cultural presente en su seno (Hall, 2010). El concepto de multiculturalismo se ocupa de las estrategias y políticas que se diseñan para gestionar la complejidad que implica la convivencia entre diferentes culturas, incluyendo la promoción de políticas que apoyen el reconocimiento y la igualdad de las diferentes identidades culturales.

A grandes rasgos, el multiculturalismo propone que los esfuerzos se deben orientar en pos de que se respeten al máximo las posibles identidades de las diferentes culturas que conviven, por ejemplo: respetar las diferencias idiomáticas en los procesos educativos, aceptar las prácticas religiosas mientras que no limiten la libertad de elección de los individuos, tolerar las diferencias en las costumbres familiares y hábitos de vida, permitir la expresión de sus símbolos y la conmemoración de sus fechas históricas (sus festividades y sus propios feriados). Para ello propone que se deben diseñar políticas multiculturales que promuevan la igualdad a través del reconocimiento y apoyo a las diferencias o como mínimo ofrecer apoyo legal para que esas colectividades puedan vivir en sintonía con su propia identidad.

En resumen, el multiculturalismo es una estrategia de integración que procura adoptar algunas pautas de la cultura dominante sin perder las propias, “*desarrollando una doble identidad o un sentido de pertenencia hacia su cultura original o de sus antepasados y a la cultura que lo acoge*” (Arocena & Aguiar, 2007). La justificación que señalan los adeptos para el término se fundamenta en que, desde este paradigma, la verdadera igualdad se logra apoyando más a quien tiene mayores dificultades, no es que todos deban ser idénticos, sino que tengan iguales posibilidades de vivir de acuerdo con sus propias creencias y costumbres, siempre y cuando éstas no lesionen los derechos de los demás.

Junto con analizar el concepto de multiculturalismo y su justificación, también desarrollaré en el presente texto una breve explicación de las perspectivas de oposición, ya que resultará una herramienta útil para poder observar las dinámicas al momento de ingresar a los establecimientos de educación con una mirada más analítica. Es interesante cuestionarse acerca de la posibilidad de que al cerrar un círculo en torno a un grupo lo podamos estar cosificando.

Antonio Arantes (1999) señala que “*el universalismo “olímpico”, abstracto, paradójicamente tiende a enmascarar normas, valores e intereses etnocéntricos*”; dentro de la misma línea, el sociólogo Slavoj Žižek afirma que “*el multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los*



valores particulares de su propia cultura, pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad”(Zizek 1998), desde el cual uno puede apreciar adecuadamente las otras culturas particulares: *“el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad*”(Zizek, 1998).

Es posible observar diversas versiones de un multiculturalismo “de boutique”, mercantilista y consumista, que celebran las diferencias sin realmente marcar la diferencia. Esto se puede apreciar cuándo la diversidad cultural se acepta si actúa en beneficio de una particularidad específica: la sociedad capitalista burguesa. Es decir, nos parece completamente legítima la multiplicidad de comidas étnicas, de ropa o de música, pero se denuncia al Otro real por fundamentalista. También cabe mencionar, lo que (en trabajo inédito) Sarat Maharaj llama “gerencialismo multicultural”, que a menudo es imposible de distinguir de *“un horrible fantasma con la racionalidad del Apartheid”* (Fish 1998).

Este multiculturalismo liberal no es sinónimo de simetría, sino el mecanismo desde el cual las raíces europeas y colonialistas arraigadas en nuestros países latinoamericanos ofrecen un solo camino posible: asimilar sus valores. Por eso, *“la posibilidad de superar el multiculturalismo radica en hablar desde un lugar distinto a lo ya conocido. Es decir, desde nuestra propia experiencia, desde nuestra propia geografía, en nuestra propia lengua, a partir de nuestra propia memoria. Es esta América indígena, afrodescendiente, migrante, la llamada a ofrecer soluciones a un mundo unipolar, sobre la base de un auténtico diálogo de las diferencias, que asume las asimetrías para superarlas”* (Millacura, 2017).

Al momento de sumergirnos en el contexto del sistema de educación primario público uruguayo fue muy interesante intentar reconocer la expresión de este paradigma en sus múltiples formas para poder tener una visión crítica ante la variedad de estrategias y procesos que se llevan a cabo para lograr una educación inclusiva hacia los niños y niñas en contexto de movilidad humana, en un contexto mundial que se muestra globalizado, que como tal se estructura desde la dominación de una hegemonía en particular.

Una situación con la que nos solemos topar es que, en varios casos, no hay consenso entre las autoridades en cuanto al uso de los términos “multicultural” o “intercultural” para describir las políticas nacionales de educación, y por ende estos se distinguen pocas veces en los estudios publicados. Sin embargo, en términos filosóficos, la interculturalidad es un diálogo entre quienes formamos parte de la periferia. Un diálogo entre feministas, antirracistas, anticolonialistas, niños y niñas reconocidos como sujetos de derecho; evitando “la tutela del hermano mayor” o sus instituciones del saber. Junto a esto, en las Directrices de la UNESCO sobre la educación



intercultural (2016) se hace la distinción, señalando que la *“educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación”*, mientras que la educación intercultural busca lograr *“un modo de convivencia [...] en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”* (UNESCO, 2006).

El crítico y teórico literario estadounidense Fredric Jameson, nos propone un interesante cuestionamiento al momento en que plantea que, *“es en el momento en que el capitalismo se vuelve global cuando esta ideología de la fragmentación, de partición del todo homogéneo, aparece con mayor potencia; y también dedica un largo pasaje a la cuestión de las identidades grupales, mostrando que no debieran hipostasiarse, que se debe evitar presentarlas como bloque unívoco ocultando que dentro de cada grupo existen diferencias y matices”*(Arocena, Aguiar; 2007). Y qué mejor manera de conocer las diferencia y matices de los niños y niñas en contexto de movilidad humana en el contexto escolar uruguayo, que, facilitándoles espacios efectivos de participación, en los que realmente sean parte de los procesos que los/las afectan, con un valor inherente igual al de una persona adulta.

Aquí planteamos como una de las debilidades del multiculturalismo, el hecho de que hace principalmente hincapié en la dimensión cultural, por lo que desde este paradigma se corre el riesgo de ignorar las verdaderas causas de la discriminación contra los grupos migrantes, entre las que puede figurar el racismo institucional y los diferentes mecanismos de exclusión económica y política.

Trabajar desde la multiculturalidad, desde este posicionamiento teórico, es limitarse a trabajar desde una noción que simplemente se limita a describir una realidad. *“A diferencia de la noción de interculturalidad, que asumimos como un horizonte utópico que requiere de un proceso permanente de comunicación y diálogo”* (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

- Interculturalidad

La interculturalidad, a diferencia de los paradigmas anteriores, se supone que ayuda a los estudiantes no solo a conocer otras culturas, sino también a discernir las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad en los países de acogida. Con la interculturalidad, el respeto y el aprecio por las diferencias pasan a formar parte de un proyecto educativo más amplio; el paradigma considera la diversidad como la norma y no como una situación especial.

Para que se establezcan relaciones de respeto, adecuadas y efectivas con las personas migrantes o en el marco de otras formas de movilidad, es necesario que se enseñen competencias culturales



que ayuden a los niños y niñas a desarrollar la una reflexión crítica que cuestione cómo construyen sus creencias e identidad. Esto implica, pasar de verlos como sujetos pasivos de intervención, a sujetos de derechos, a verlos como ciudadanos; personas que tienen opinión respecto a los temas que les incumben. Este cambio de paradigma trae consigo, necesariamente, una reestructuración del rol del adulto y de las instituciones.

En el contexto escolar no se deberían endosar las proclamas de las culturas y normas comunitarias sobre el individuo sin, al mismo tiempo, extenderle el derecho de disentir de sus comunidades de origen o salir de ellas u oponerse a ellas (si fuere necesario); de lo contrario estaríamos promoviendo una forma de racismo cuyo problema es que es políticamente correcto. Deben incorporarse en las prácticas docentes actividades que promuevan la apertura a perspectivas múltiples. Es fundamental tener la libertad de explorar temas delicados de forma inclusiva y no discriminatoria, para poder desarrollar la reflexión crítica y cuestionarse acerca de su propia identidad y del modo en que se construyen las creencias y valores vigentes en el grupo.

Domenech sostiene que la idea de una “sociedad integrada” implícita en la metáfora del crisol de razas, permeó en las escuelas: *“de asimilación de los “diferentes”, donde el otro debe ser hecho semejante”* (Domenech, 2004 pág. 118), asimismo, autores de la talla de Adela Franzé y Verónica Trpin, sostienen que es usual ver en las prácticas educativas que *“la selección y reconstrucción de las otras culturas sigue los mismos patrones que la escuela tradicionalmente ha privilegiado en la construcción de los conocimientos escolares: de ellas se escogen los saberes o patrimonios consagrados; obviando las reelaboraciones, usos y significados que los sujetos concretos les atribuyen en la vida cotidiana, y se los cosifica y convierte en objetos temáticos de esas culturas”* (Franzé, 2003). Lo cual choca rotundamente con una realidad: la construcción de las identidades de las familias de migrantes no reproduce una pertenencia original, sino que dialoga con nuevos contextos y en nuevas condiciones (Trpin, 2007), si este diálogo que se da con el sujeto interactuando con su entorno no es considerado, los niños representados en la escuela pasan a ser metonímicamente cuerpos representativos de su colectivo “inmigrante” y sus espacios de expresión en el contexto educativo quedan vaciados de contenido y sustancialidad. Se corre el riesgo de reconocer sólo los valores distintivos de la “comunidad”, como si estos no estuvieran siempre en relación dinámica con todos los otros valores que compiten con ellos.

El retorno a la etnicidad en su forma “étnicamente absolutista” (Gilroy 1993) podría fácilmente producir sus propias clases de violencia (Hall, 2010) porque aquellas prácticas que se les asigna como propias también pueden haberlo dejado de ser o nunca haber sido parte de sus vidas, es decir, prácticas vividas como algo ajeno que va a operar como un recordatorio de que no son de

este lugar, también pueden ser interpretadas como que, debido a la equivalencia establecida entre cultura y territorio, ellos son de otra parte (en estas situaciones, aun aquellos hijos de inmigrantes que quizás pasen su vida entera en el país son extranjerizados). Por esto resulta paradójico plantear que se celebra la multiculturalidad (la coexistencia de múltiples culturas, un fenómeno marcado por la diversidad, complejidad y dinamismo), cuando en realidad terminamos celebrando a las naciones y nacionalidades. Entendiéndolas, además, de una manera más estática y monolítica que dinámica e híbrida. Posiblemente, un nombre más preciso para esta práctica sería el de “celebración de las naciones latinoamericanas y caribeñas” (Stang Alva et al., 2019, p. 316).

Beniscelli, Riedemann y Stang (2019), en su investigación, nos compartieron un hecho muy ilustrativo que observaron en la escuela chilena en la cual se realizó su estudio de campo: El establecimiento educativo decidió incorporar el himno nacional peruano como un ejemplo de abordaje a la diversidad cultural que existía en la escuela. Este ejemplo nos demuestra como la idea de cultura, dentro de las escuelas, se *“restringe a los límites del Estado nación y que, por lo tanto, tiende a homogeneizar las diversidades que conviven, muchas veces de manera conflictiva, dentro de esos límites”*. Esta práctica, finalmente termina siendo *“una contradicción, pues mientras que se intenta eliminar la discriminación fundada en la pertenencia a un país, al mismo tiempo se fomenta una construcción identitaria sustentada en esa pertenencia.”*(Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

La etnicidad puede ser pensada como procesos de reconocimiento de diferencias significativas entre “nosotros y ellos”, que pueden expresarse grupalmente (entre muchas posibilidades) como adscripción nacional que organiza las relaciones sociales, e individualmente como minuciosas diferencias de conducta que organizan la experiencia. La etnicidad constituye una marca de identidad potencial que puede ser tomada y movilizada cuando resulta conveniente a los propósitos de un encuentro particular (Trpin citando a Wallman, 1979).

b) Escuela, enfoque crítico y su reconocimiento a las infancias.

Si los estereotipos reflejan y confirman el sentido común, produciendo interpretaciones unívocas, los preconceptos indican la formación de juicios de valor no fundados en la experiencia, sino en creencias, consolidando esas interpretaciones que, invariablemente, no corresponden a percepciones objetiva de la realidad.

Por eso, cuando hablamos de niños y niñas, en general generamos una predisposición al cuidado y a lo tierno y a grandes rasgos logramos un consenso respecto a que todos los niños y niñas, por igual, deben acceder a la educación.



Los impases comienzan a emerger cuando ya no sólo hablamos de niño/a, sino de niño/a migrante o hijo/a de migrante. Frente a esa población debemos pensar qué se entiende por igualdad. En este trabajo *“la igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias (...) No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales”* (Flecha, 1994: 77). Dejando de lado una pedagogía homogeneizadora que impone modos de ser, pensar y actuar, haciendo posible que otros valores ingresen a la escuela sin ser estigmatizados por hacerlo.

Retomado la idea de valorar las diferencias y trabajar con lo que nos identifica y lo que nos distingue, la inclusión debe responder a un concepto ideológico que permita ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales; reestructurando, en caso de ser necesario, el programa del establecimiento educativo con la intención de responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases.

Esto implicaría que este se adapte a quienes conforman su comunidad educativa y no al revés. Siendo un espacio que ayude a promover y fortalecer la capacidad humana de percibir, de escuchar al otro y reelaborar lo que percibimos, lo que escuchamos; para construir un discurso personal, una visión del mundo que no sea autorreferencial, sino plural, múltiple y fraterna.

La escuela, en estos términos, debe brindar esa capacidad de encuentro, de desacomodo, de tensiones y divergencias. Esto implicaría que allí se deberían respetar los derechos fundamentales de todos y todas por igual; por lo tanto, se debe promover el pleno acceso a derechos como la participación en decisiones relevantes y una enseñanza igualitaria de parte de toda la comunidad, independiente del origen y creencia de los y las estudiantes y sus familias.

Pero, debemos contrastar este ideal con el proceso histórico desde el cual, en el capítulo anterior ya hemos visto que nuestras escuelas se han formado. Dejando en claro que el colonialismo, como bien explican Tijoux y Díaz Letelier (2014, pp. 289–290) *“no es una relación de intercambio, sino una relación de sumisión y dominación que tiene su paroxismo en la relación amo-esclavo”*.

Achille Mbembé, filósofo e intelectual camerunés dedicado a los estudios poscoloniales, usó el término “necropolítica” para dar cuenta de un orden basado en el control y el poder de dar muerte. Él señalaba que, en la ocupación colonial, “la soberanía es la capacidad para definir quién tiene importancia y quién no” y esto se podría extrapolar al funcionamiento de los centros educativos,



como nos muestra Arribalzaga (2021) en su estudio “Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo. El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras”.

Este antiguo paradigma bien lo explicó Eduardo Galeano al interpretar la historia de Latinoamérica⁷ *“una historia de blancos, absolutamente racista. Donde de las rebeliones negras y de las rebeliones indígenas casi no se habla, o se habla como si fueran episodios de mala conducta... el fiel servidor que traiciona al amo y es finalmente una historia de ricos, por supuesto, porque corresponde a la necesidad que los ricos tienen de justificar sus privilegios para poder transmitirlos por herencia. Herencia material y herencia cultural. Quién tiene el poder tiene la palabra y es finalmente una historia de militares. Una historia que parece un largo desfile militar, todos con el uniforme recién salido de la tintorería, señores con cara de mármol, con cara de bronce. Nunca con cara de carne y hueso, caras nunca marcadas por las pasiones humanas y que nada tienen que ver con uno o con la gente que uno encuentra en la esquina”*.

A partir de sus análisis críticos del discurso colonial, Césaire (2006) sostiene que el colonialismo no es, como lo afirma el discurso colonial: ni evangelización, ni empresa filantrópica, ni combate contra la ignorancia, la enfermedad y la tiranía. Tampoco se trata, claro está, de una extensión de la “fuerza pacificadora de la ley”. El colonialismo es una empresa económico-política sustentada por la ideología supremacista europea. Este pasado tiene una gran influencia en la manera en que se establecen relaciones entre unos y otros, validando históricamente que lo europeo sea más valorado que lo indígena, lo mestizo y lo afrodescendiente.

Visibilizar y problematizar estos marcos nacionalistas y colonialistas aún vigentes en nuestras sociedades y, por ende, en nuestras escuelas, hace posible cuestionar fenómenos naturalizados (Walsh, 2012), como los que están en la base de la manera en que son percibidos los estudiantes migrantes por las comunidades educativas en la actualidad, o en las decisiones que se toman para abordar los desafíos que su presencia representa para las escuelas (Stang Alva et al., 2019).

Es necesario desarticular el pensamiento que valida esta jerarquización para avanzar verdaderamente hacia la interculturalidad y aquí entra en juego el “enfoque crítico”, el cual va más allá de una perspectiva relacional asociada solo al contacto e intercambio entre personas, saberes y prácticas culturalmente diferentes. El enfoque crítico es un proyecto propositivo en el que se cuestionan las relaciones y estructuras que causan inferiorización y desigualdad como primer paso para transformarlas hacia la redistribución del poder (Diez, 2013). La perspectiva de

⁷ https://www.youtube.com/watch?v=AxeneAEYhTE&t=650s&ab_channel=Ra%C3%BAIP%C3%A9rezTorres



interculturalidad crítica concibe los procesos de inclusión en contextos migratorios como escenarios de diálogo cultural, crítica a los discursos culturales hegemónicos y nacionalistas, y apunta hacia espacios de respeto y simetría cultural.

Una escuela intercultural, entendiendo la interculturalidad desde el enfoque de la interculturalidad crítica en educación, debe entender la comunicación como el proceso central que posibilita el encuentro entre quienes conforman la comunidad educativa y su entorno, y permite que las diferentes culturas presentes aprendan una de la otra.

Así, la diversidad se convierte en algo positivo que genera situaciones “nuevas”. Al promover la interacción se van confrontando diversos estereotipos existentes en la comunidad educativa y se puede lograr evitar que se generen situaciones de discriminación sea por el motivo que sea (género, color de piel, origen nacional, entre otros). Este enfoque promueve la construcción de relaciones simétricas, cuestionando las jerarquías heredadas del pensamiento colonial.

La interculturalidad va más allá de la coexistencia, aspira a un horizonte o un ideal, en que exista comunicación, diálogo simétrico, convivencia y relaciones de calidad entre personas de diferentes culturas; apunta más a celebrar las diferencias que a cuestionar las desigualdades que subyacen a esa diversidad.

Para hacerlo efectivo, no podemos quedarnos estancados en el diseño de programas focalizados y compensatorios, se hace necesario avanzar hacia una comprensión de la interculturalidad como proyecto socio-político. La perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh C, 2009) parece la más idónea para los desafíos que están enfrentando las instituciones educativas.

Los niños y niñas en contexto de movilidad humana, se encuentran entre *“el desarraigo y la renuncia en parte a la adscripción de su identidad y la necesidad de inserción en la nueva sociedad. Ello requiere actitudes flexibles y abiertas a cambios profundos (...) como la incorporación de nuevos conocimientos que son requeridos en la sociedad de destino”*(Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

Según autores como Gundelach, (2014) *“el contacto con inmigrantes y refugiados en la escuela acrecienta la familiaridad y la confianza cara a personas de otras culturas”* (UNESCO 2019). Los estudiantes pueden aprender a superar el miedo a lo desconocido, a establecer un contacto constructivo con culturas diferentes y evitar las generalizaciones simplistas.

Pero, para que esta idea de escuela intercultural y crítica no sea una utopía inalcanzable, necesitamos un personal docente bien capacitado. Los docentes necesitan apoyo para hacerse



cargo de clases multilingües y multiculturales, que a menudo incluyen estudiantes con necesidades psicosociales. Junto con lo anterior, se necesita de la vinculación con las familias y el territorio con organizaciones de la comunidad; con un proyecto educativo que respete la diversidad, fomente la participación y el diálogo; y adecuando los contenidos y las estrategias pedagógicas a las nuevas culturas presentes.

Es, asimismo, vital contar con programas de estudios bien ideados, que promuevan la diversidad, proporcionen las competencias necesarias y contrarresten los prejuicios; buscando un efecto multiplicador positivo más allá de las aulas. Este nuevo paradigma educativo no habilita enseñar desde una historia colonialista, que se piensa y se dice desde y para las élites, que fundamenta una estructura de temor y odio, que se cimienta precisamente en la falta de comunicación.

La idea de la educación como formadora de ciudadanos, se ratifica a nivel internacional en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Uruguay se adhiere a esta agenda con su ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en septiembre 1990, en 2008 con la Ley General de Educación n° 18.437 y recientemente con el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), entre otros documentos. Desde esta perspectiva, una educación de calidad tiene el fin de fomentar en los educandos las competencias mínimas para poder garantizarles el pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad (López, 2005). Más allá de un enfoque en el aprendizaje de los contenidos cívicos, se entiende que la formación de las competencias ciudadanas en el contexto educativo debe tender a la transversalidad, apelando a un proceso de socialización (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

c) El rol transformador que los niños/as tienen gracias a los cambios que impulsó la CDN.

La Convención de los derechos del niño (CDN) buscó instalar una nueva concepción de la niñez, y de los niños y niñas como sujetos sociales plenos. Habilitando procesos de comunicación intergeneracional que, como ya mencioné en el apartado anterior, en el caso de las escuelas promueve el encuentro entre quienes conforman la comunidad educativa y su entorno. Al promover la interacción se van confrontando diversos estereotipos existentes en la comunidad educativa y se puede lograr evitar que se generen situaciones de discriminación sea por el motivo que sea.



Para, realmente, reconocer a los niños y niñas como ciudadanos y como sujetos de derechos, es necesario asumir (entre otras cosas) que son personas capaces de percibir, entender o darse cuenta de lo que ocurre en su entorno, de intervenir y ser parte activa de la sociedad, de aportar, demandar o producir cambios en su contexto, relacionándose de manera activa con su medio, transformándolo y transformándose a sí mismo. Que tienen capacidades, con características propias, únicas y diferentes. Que pueden formarse un juicio propio sobre aquello que le afecta; todas las personas independientemente de su edad tienen la capacidad de expresar de muchas formas lo que sienten, quieren o piensan, ante esto, es menester que los/las adultos/as estén atentos a las expectativas y necesidades reales de los niños y niñas, escuchar lo que dicen no solo a través del lenguaje oral, escuchar los otros lenguajes, los gestos, el llanto, las miradas, sus actitudes, etc.

Por último, implica reconocer que tienen derechos y responsabilidades, la relación y vínculo con el adulto no lo exime de ejercer sus derechos. Se asumen que desde los más pequeños hasta los adolescentes son sensibles a su entorno y se convierten en titulares de sus derechos y asumen las responsabilidades que se incorporan con el ejercicio de los mismos.

El paradigma de niño/a como sujeto de derecho y no como objeto de protección, tutela y sólo cuidado, nos habilita para pensar un planteo que compartió Hobsbawm (1990), la nacionalidad debe investigarse también “desde abajo”, y no solo desde los mecanismos oficiales: ni la población en general, ni los alumnos que asisten a las escuelas, son “recipientes vacíos” de los proyectos nacionales que vienen desde el Estado. No solo el Estado define la nacionalidad, sino que las personas, en cuanto actores, también lo hacen desde su habla y sus actos cotidianos. ¿son los niños y niñas reconocidos como actores en esta resignificación?

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en la Observación General N° 7 (2007) recuerda que incluso en el caso de los más pequeños *“los Estados partes deben adoptar todas las medidas adecuadas para garantizar que el concepto de niño como portador de derechos, con libertades para expresar opiniones y derecho a que consulten cuestiones que le afectan, se haga realidad desde las primeras etapas de una forma ajustada a las capacidades del niño, a su interés superior y a su derecho a recibir protección frente a experiencias dañinas... Es preciso que los adultos adopten una actitud centrada en el niño, escuchen a los niños pequeños y respeten su dignidad y puntos de vista individuales. También es necesario que los adultos hagan gala de paciencia y creatividad adaptando sus expectativas a los intereses del niño pequeño, a sus niveles de comprensión y a las formas de comunicación preferidas”*.

La CDN busca consolidar la idea de que la edad no define un tipo de persona con más o menos valor o de una u otra categoría, *“el hecho de ser persona nos ubica a todos en igualdad de*



condiciones, por ello, ni las diferencias étnicas, físicas, culturales, creencias, discapacidad, etc., posicionan a alguien en una situación de desigualdad frente al ejercicio de sus derechos como persona”. Es necesario reconocer que todos/as, “tanto en la infancia, adolescencia como en la etapa adulta, estamos en un constante proceso de cambio, de aprendizaje y desarrollo de nuevas capacidades, la diferencia es que mientras más pequeña sea la persona, los cambios en su desarrollo son más vertiginosos, acelerados y evidentes” (IIN-OEA, 2021).

El nuevo lugar que se busca otorgar a la niñez obliga a la reubicación del mundo adulto y sus instituciones, debido a que cuestiona el sistema de mitos y creencias que fundamenta la autoridad absoluta del adulto. En general nuestras estructuras y organizaciones funcionan sin requerir la participación de los niños y niñas; por lo que, promover la participación siempre supondrá promover un proceso de diálogo intergeneracional que buscará pasar de una relación regida por la verticalidad hacia otra de mayor horizontalidad. Garantizar el Derecho a la participación de niños y niñas, requiere institucionalizar espacios y formas en que los niños y las niñas reciban información, elaboren sus posturas, puedan expresarlas y sean escuchados por quienes toman las decisiones.

El art. 12 de la CDN, si bien no es el único que refiere a la participación de los niños y niñas, ayuda a aclarar los temas mencionados en los párrafos anteriores, ya que explica que: los niños y niñas deberían ser escuchados tan pronto puedan expresar sus propias opiniones de alguna manera, y que no debería haber una edad mínima para participar. Incluso los más pequeños, los que tienen alguna discapacidad, sean de diferentes culturas y origen, todos siempre tienen maneras de expresarse; que los niños y niñas pueden expresar sus opiniones, puntos de vista, lo que sienten y quieren. También significa que no se tiene que participar si no se desea. Es un derecho, no una obligación; señala que las decisiones que lo afectan están hechas en diferentes lugares y en muchos niveles diferentes. Las decisiones son tomadas cada día dentro de la familia, la escuela, el trabajo la comunidad por parte de sus padres, maestros y líderes de la comunidad, así como a nivel nacional e internacional.

El artículo 12 no dice que todos tengan que estar de acuerdo con todo lo que dice el niños y niñas, ni que pueda hacer lo que quiera; establece que sus opiniones deben ser consideradas seriamente. No es suficiente solo escuchar; los adultos también tienen que pensar sobre lo que ellos y ellas dicen y tener en cuenta sus aportes. Cuando sus deseos no pueden ser realizados, deben conocer la decisión y las razones por las cuales sus opiniones no fueron seguidas; a su vez, menciona “*la oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño*” esto incluye muchas situaciones diferentes en las que personas fuera de la familia tienen



que participar en la toma de decisiones que pueden afectar a niños y niñas. Como en los casos de niños y niñas que han sido separados de sus padres; o son víctimas de la violencia o del crimen; en los casos que los padres se están divorciando, niños y niñas refugiados; niños y niñas en conflicto con la ley o acusados de cometer una falta y muchos otros. El derecho a ser escuchado en estos tipos de situaciones se aplica a todos los niños y niñas “capaces de formar una opinión” y no existe edad mínima; siempre que sea posible, los niños y niñas deberían ser capaces de decidir de qué manera quieren participar.

Es importante que sus opiniones sean claramente comunicadas y compartidas cuando los niños y niñas deciden que otra persona hable por él o ella o cuando no sea posible que hable por sí mismo. Por último, el art. 12 menciona “*en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional*” esto significa que es importante crear leyes nuevas o especiales y ayudas para la participación infantil y para asegurar que cuando los niños y niñas participen directamente en las decisiones o sean representados, sus opiniones serán tomadas en serio. Significa que las leyes existentes no pueden restringir ni obstaculizar su participación.

El desafío en este punto es lograr, efectivamente, el cambio de paradigma necesario del “mundo adulto” y sus instituciones. Como bien señaló el Lic. Ricardo Bucio (2019) durante un seminario dictado en el COLEF “*la exclusión y desigualdad en derechos y libertades fue legal durante siglos, los mismos grupos de población han sido vulnerados a lo largo de la historia. Los derechos fueron reconocidos paulatinamente de manera “general”; pero el reconocimiento de derechos generales no garantizo su ejercicio en igualdad*”. El Estado Nación se construyó desde el adultocentrismo y ese paradigma permea el ejercicio de las instituciones. A pesar que el derecho internacional (y nacional) de los DDHH ha buscado mecanismos de inclusión, siguen existiendo dificultades para el reconocimiento de los DDHH, los cuales han sido diferentes según el grupo de población.

Específicamente los DDHH de niñas, niños y adolescentes, por muchos años a lo largo de la historia, han sido invisibilizados y/o asumidos como indirectos y, en la actualidad, podemos seguir encontrando una concepción minorista o de infancia como “objeto de protección”. Esto queda en evidencia cuando se habla de los niños, niñas y adolescentes en función de su incapacidad (seres inacabados, incompletos e incapaces), como potencia o futuro (futuros ciudadanos), como propiedad de sus padres y madres y donde las acciones tienden al adultocentrismo, es decir: los adultos son el parámetro para comprender el mundo dando pie a relaciones jerárquicas desiguales y discrecionales de poder frente a la infancia.



Si retomamos la idea de que los niños y niñas son ciudadanos, independiente de su edad, la noción del rol que ejerce la educación cambia, amplía su rol clásico como formadora de recursos humanos, pasando a ser formadora de ciudadanos en el aquí y ahora.

Cuando hablamos de formar, a través de la educación, en competencias ciudadanas y a su vez reconocemos que los Estados no son entidades monolíticas, acabadas, siendo tarea de quienes los conformamos repensarlos y reordenarlos en función de nuestras necesidades e intereses, damos paso a lo que hemos estado mencionando anteriormente: la participación infantil.

La participación infantil es uno de los aspectos de la CDN más controversiales y complejos de interpretar, a pesar de ser considerada un principio que viabiliza el ejercicio de otros derechos. Por un lado, están las percepciones y conceptos de los adultos sobre las capacidades del niño para asumir una auténtica participación y, por otro lado, debemos recordar que la CDN no emplea directamente el término “participación infantil” en ninguno de sus artículos, sino que forma parte de varios artículos que se refieren implícitamente a este aspecto o se evidencian en su formulación; esto lo hace muy difícil de operacionalizar. Como ya vimos que ocurría con el principio de igualdad y no discriminación, conceptualizar este principio y sus aplicaciones prácticas tiene una gran complejidad, dando lugar a diversas discusiones filosóficas sobre la forma en que debe entenderse este derecho.

Como señala el psicólogo Víctor Giorgi (2019) *“todo proceso participativo tiene como base el reconocimiento del otro, en este caso del niño o niña, como persona con capacidades y potencialidades que serán diferentes según los niveles de desarrollo alcanzados (principio de autonomía progresiva) pero que están presentes en todos los seres humanos desde su nacimiento. El ejercicio de la participación incluye un proceso en que dialécticamente se suceden momentos, que interactúan habilitando y potencializando los demás en una dialéctica que va permanentemente del subjetivo personal a lo colectivo social, que cada niño, niña o adolescente transita en función de su historia, su cultura y sus condiciones singulares, fortalece su autoestima y se reconoce así mismo resignificando así su “lugar en el mundo”. Este nuevo lugar permite un empoderamiento básico. No de acumular “poder sobre”, sino “poder de...”*

IV) Capítulo III: Etapas previas al ingreso en las escuelas públicas.

” a veces discutimos, pero no dejamos de tomarnos un mate” (extracto de la entrevista a Natalia Núñez, 2018).

En este capítulo se trazan los principales pasos que constituyeron el proceso de investigación, que se sustenta en una perspectiva cualitativa, crítica.

En una primera instancia y con el fin de dar contenido y encuadre de comprensión para la observación y estudio a realizar en terreno, realicé una revisión y análisis bibliográfico y documental señalado en los apartados anteriores. Si bien sirvió como punto de partida para hacerme una idea general de la temática, también fue útil para el ejercicio de contraste durante toda la investigación en el terreno. En la cual busqué que mi presencia fuese una ayuda para la docente en el salón y un elemento que no suscitara dolor en los niños y niñas han venido de otros países, teniendo muy presente que: *“Más allá que migrar genere mejores condiciones de vida, es inevitable transitar por procesos de duelo. Los lugares queridos están físicamente ausentes y con ellos algunas momentos y personas significativa”* (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

Se destacan puntos clave de entrevistas a personal de ANEP y a directores de escuelas públicas con trayectorias vinculadas al trabajo con infancias en contexto de movilidad humana. Para finalizar en un análisis de la propuesta de taller que abrió las puertas para realizar la etnografía (que se detalla en el siguiente capítulo) en dos escuelas públicas montevideanas cuya apropiación del taller y disposición a la investigación fueron muy distintas.

A continuación, para dar cuenta de esta primera etapa del proceso de investigación, dejo una tabla que resume los pasos que a continuación explicaré en los apartados a) **Primeros contrastes de la teoría**, b) **El primer acercamiento a las escuelas** y c) **La propuesta de taller y sus reformulaciones**; y cuyos detalles encontrarán en los anexos.

Entrevista a personas claves (2018)	
Ana Laura Piñeyro	Dado su tema de tesis, la considero un informante calificado sobre escuelas de Montevideo
Natalia Núñez	Directora de la Escuela de Tiempo Completo N.º 65 “Portugal”



Carlos Fernández	Director de la Escuela de Tiempo Completo N° 35 “República de Guatemala
Verónica Massa	Directora de Derechos Humanos del CODICEN-ANEP
Procedimientos éticos (2019)	
Aval para realizar el trabajo de campo en las escuelas.	CEIP, Oficio n° 204 año 2019
Propuesta de taller para aplicar en ambas escuelas.	Propuesta inicial de 11 sesiones. Presentada, previamente, vía mail a la y el director de cada escuela.

a) Primeros contrastes de la teoría.

A la par de la realización del análisis bibliográfico, comencé a buscar a actores importantes en la temática de infancia y migración. Quería contar con la visión de quienes trabajan directamente en la toma de decisiones respecto al transitar de estos niños y niñas en la escuela pública.

Al yo ser migrante, llevar “poco tiempo” en el país y no estar vinculada laboralmente con la temática de infancias migrantes, tuve que optar por usar la técnica cualitativa “bola de nieve”, Pilar Uriarte me recomendó hablar con Ana Laura Piñeyro, ya que ella había realizado su tesis sobre la incorporación de la educación en derechos humanos en el Sistema de Educación Público, sector primario en el Uruguay.

Las conversaciones con Pilar y con Ana Laura me llevaron a hablar con dos directores de escuelas: Carlos Fernández (quien en ese momento era director de la Escuela de Tiempo Completo N° 35 “República de Guatemala”) y Natalia Núñez (quien en ese momento era directora de la Escuela N.º 65 “Portugal”), ambos, en ese momento, estaban a cargo de escuelas públicas en las cuales se encuentra una alta población migrante de diversos países de origen. Así mismo, tuve oportunidad de entrevistar a una funcionaria del Estado cuyo cargo era la de directora de Derechos Humanos del CODICEN-ANEP para obtener también un acercamiento al discurso institucional, más relacionado a la Política Pública⁸.

⁸ Entrevistas desgravadas en los anexos



En la entrevista con Carlos y Natalia, me percaté de la importancia de la perspectiva y voluntad de implementar acciones de la dirección. En otras palabras, ellos por iniciativa propia le daban un lugar al tema de la migración que no era estrictamente obligatorio y lo acompañaban con un fuerte apoyo al personal docente de la escuela.

Natalia me comentó que no consideraba su escuela como “una modelo”, señaló durante la entrevista:

“yo no creo que sea modelo, yo creo que se filmó una instancia, un espacio del tiempo de la escuela y nosotros no pedimos que se hiciera eso, o sea se hizo, se hizo porque evidentemente viene la prensa de primaria porque saben que estamos funcionando” (a raíz de un video de ANEP que mostraba una iniciativa llevada a cabo por el antropólogo Leandro Piñeyro).

A su vez, me comentó sobre una entrevista dada en Radio Uruguay (2018):

“se hizo una entrevista a la escuela nuestra y a la dirección de la escuela Brasil, una que queda por Pocitos de tiempo extendido que también tuvo el impacto de muchos migrantes. Ahí te vas a dar cuenta que hay dos posturas bien distintas que surgen del análisis de las líneas educativas de diferentes maneras; el análisis de las políticas educativas de una forma más tradicional o de una manera menos convencional, menos tradicional; más acercándose a lo constructivo (la que tenemos nosotros)”.

Tratando de ahondar en qué entendía ella por “constructivo” me comentó que una clave importante era el cuerpo docente y su posibilidad de analizar sus propias prácticas educativas, así mismo el poder generar espacios de autocuidado docente y la constante formación de estos (asisten a charlas). En cuanto a cómo abordan el tema de “ser migrante” con los niños y niñas, me señaló:

“Lo que esta escuela trata es no trabajar con “los migrantes”, es trabajar con un enfoque diferente con todo el mundo. Hay una cosa que dice Carlos Skliar, que él habla del ser o del estar en una institución educativa; entonces el habla de la inclusión como el “poder estar”, “pasar” por una institución, ¿no? Sos una persona con una discapacidad determinada y vas a una institución educativa y pasas. Pero él habla de la inclusión como la posibilidad de “ser” en un lugar, de intervenir en un lugar desde tus características. Y bueno, la idea es esa, que todo el mundo pueda ser.



El 12% de la población son migrantes, pero el 16% de la población que no incluye a los migrantes son gurises que son tratados por psiquiatras o por psicólogos y ahí no sumamos a los que van por la motricidad, por el foniatra ni por los que los maestros piensan que deberían ser atendidos o por los que etc. Solamente por los que efectivamente van a consulta psicológica o utilizan un fármaco porque van cada 15 días al psiquiatra. Entonces hay una población que, si la sumamos, porque no se incluyen las dos, son el 28% de la población de gurises incluidos en diferentes sentidos, entonces nosotros no te preguntamos “¿vos venís de Cuba? ¿Vos venís de Chile? ... vos viniste, llegaste acá ... y a lo que iba con el profesor de antropología es que ahí nos dimos cuenta que, o por lo menos me di cuenta yo, de que claro... cuando hablamos de migrantes hablamos de un proceso de una persona que bien de fuera del país pero hay un montón de gurises que viene del interior que de repente viene de escuela rural que también sufren este cambio y tener que pararse diferente en un grupo, entonces eso fue valioso porque si nos ponemos a contar gurises que viene del interior del país sería un porcentaje más alto que viene con otras experiencias (una clase más chica o multigrado).”

Por último, en el relato de Natalia, pude entender cómo junto con todo lo anterior, la escuela proponía una forma de involucrar a todos/as los estudiantes para que pudieran tener un rol más activo en las decisiones que los y las afectan, generando a mi entender, una sensación de unidad y empoderamiento:

“Una semana se hace la reunión de delegados (de niños), que son dos por clase; a la siguiente semana se hace la asamblea general, que es toda la escuela, los representantes de Comisión Fomento (si pueden venir), todos los maestros y algún auxiliar. Se discuten problemas de la escuela, entonces en todas las semanas siempre hay un momento de ejercicio de democracia, de participación democrática y son 240 gurises sentados y no se usa micrófono, no se golpea la mesa, todo el mundo levanta la mano. Entonces se tiran temas que surgen de cada clase. Siempre hay problemas comunes porque convivimos.

Uno de los primeros problemas de este año era el tema del recreo, somos más en la escuela y nos pechamos, entonces por allá uno dijo bueno, una clase propuso que había que dividirse, dividir el patio tipo los más chicos de un lado y los más grandes de otro. Y por allá otro dijo ¿cómo vamos a dividir el patio si tenemos que convivir? La moción fue discutir en los casos, se discutió, a la siguiente semana en la reunión de delegados me informan que algunas clases proponían hacer juegos en el patio. Otras propusieron leer”.



La entrevista con Natalia fue muy reveladora, ella como directora impulsa y promueve una forma de ver a las niñas y niños migrantes no como algo aislado o circunstancial, más bien integra y prioriza el hecho de que antes que migrante, es niño o niña. También promueve desde que son muy pequeños, dinámicas para que ejerciten la ciudadanía, a través de, por ejemplo, asambleas donde deciden sobre temas relacionados a su escuela. Rescatando que los niños y niñas sí deben tener injerencia en las cosas que les afectan.

Durante la entrevista, ella no dejó de comentar que su escuela no es un modelo de nada. No obstante, yo llegué a entrevistarla por ser ella una directora nombrada entre las personas que estudian migración y por tener un video de ANEP⁹ (que hoy en día no se encuentra en su canal oficial de YouTube, pero se puede ver en cuentas que lo han vuelto a subir) en el que se destacaba su escuela como un modelo idóneo de abordaje intercultural.

Carlos, quién en ese entonces era el director de la ubicada en el barrio Buceo, fue otro ejemplo de una persona a la cual llegué por recomendación. En este caso por la de Ana Laura Piñeyro, quién un tiempo antes había realizado un trabajo etnográfico en esa escuela en el marco de su tesis: “Hacia el encuentro de los DDHH: una mirada de la incorporación de la educación en derechos humanos en el Sistema de Educación Pública, sector de primaria en el Uruguay”.

Al entrevistar a Carlos me enteré que este era su último año como director y yo aún estaba tramitando el permiso en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP-ANEP) que me habilitaba para realizar el trabajo de campo en las escuelas.¹⁰ Esto es un dato importante ya que, como Natalia, en su relato se mostraba que muchas de las iniciativas para abordar a los niños y niñas en contexto de movilidad humana eran “empujes” o iniciativas personales que encontraban cabida en el equipo docente. Por lo que, al ir a la esta escuela al año siguiente me permitiría constatar si la importa de este director continúa o no y si ese enfoque que me mostró durante la entrevista se mantendría como una forma de trabajo consolidada o depende de la intención de este director.

Esta última inquietud se sustenta por la entrevista con Natalia, pero también en la revisión bibliográfica, donde se mostraban maestros intuitivos “*ensayando ideas e innovaciones que les han parecido las más adecuadas desde el sentido común y a partir de sus propias elaboraciones*” dentro de una escuela que sigue viendo las diferencias culturales de los niños y niñas “*como una*

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=O05q-Ji9z9k>

¹⁰ Documento en anexos



dificultad para aprender y para integrarse a la sociedad y que, por lo tanto, se asume que es necesario igualarles (es decir, homogeneizarles)” (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

Carlos me comentó que esa escuela (n°35) estaban cursando niños/as de países de origen muy diverso:

“nosotros tenemos mayoritariamente venezolanos, que sería un 80% de los niños. Pero después tenemos colombianos, mexicanos, americanos, argentinos... de los cuales los más difíciles de adaptar, por lo diferente que es el haber estado allá y venido acá son los americanos que no dominan el idioma.” Respecto al apoyo a los provenientes de EEUU me comentó que recibían apoyo extra de las maestras de inglés y dejó muy clara su postura, *“hacerlos sentir parte del proceso educativo” (...)* Y bueno, estamos trabajando con ellos de manera de hacerlos sentir parte del proceso educativo” (...). Al igual que Natalia, para él la integración no es un asunto mucho más amplio que atender a niños y niñas en contexto de movilidad humana: *“Y tenemos autistas, asperger... una serie de cosas que en la integración es difícil”.*

Muy similar a la escuela anterior, aquí se contemplaba un espacio para que las/os maestras/os pudiesen hablar sobre sus experiencias y compartir vivencias.

“tengo una sala docente de dos horas y media a la semana, ven si quieres porque son interesantes. Ahí tratamos temas pedagógicos; de vínculos entre los maestros porque también se pelean...no te creas; y de formas de ver las cosas. Por ejemplo, yo propuse algo ayer que fue el primer espacio para una gran discusión que no terminó todavía: el 19 de junio, natalicio de José Artigas se promete la bandera, lo prometen los niños de 1° año. Los migrantes de primer año pueden prometer. Yo les voy a ofrecer a los otros, a los que no están en primero que también si quieren prometer... se armó lío de que no, que no nos podemos meter...” Le pregunté si la oposición se fundaba en algo legal, a lo que me respondió *“No, la promesa es una cosa simbólica. La jura es en secundaria. A mí lo que me parece importante de la promesa es lo vincular” (...)* Te digo lo que los maestros dicen. *Primero que trajeron a este niño en silla de ruedas, que antes era impensado y no tenían ni las rampas... ahora estamos tratando de que nos hagan las rampas, porque el derecho a la educación es de todos. Yo pertenecía a un grupo político que decía “patria para todos” y la educación es igual... Y ahora traigo todos los extranjeros que encuentro jajajaja.”.*



Debido a la rigidez del sistema educativo, que en ocasiones excede tanto a las maestras como a la dirección, la literatura ha señalado que la capacidad docente de problematizar las propias prácticas es fundamental para abordar aulas diversas en la práctica pedagógica, como, por ejemplo: operatividad de procesos de bienvenida, acogida y seguimiento de trayectorias educativas (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

Durante toda nuestra conversación hizo mucho hincapié en lo importante que era conocer a los niños/as, las cosas por las que estaban pasando:

“les pedí a los maestros un informe a mitad de año para saber cómo funciona cada uno de los migrantes, pero lo que yo hago capaz que no es ni el 1% de los directores.” (...)
“Yo le hago chistes a los Venezolanos, me acuerdo que uno me dijo “yo soy chavista” y siempre que voy le dije “a ver el chavista” y el todo orgulloso, ¿sabes cómo repercute que lo reconozca y el director entre a la clase y sepa quién es? A ese lo iban a cambiar de escuela porque es muy inquieto y no aguanta las 8 horas, pero le dije a la madre que aguante un año más porque viene 4° y ahora anda bárbaro... ellos han tenido tanto cambio que a veces piensan “un cambio más no es...pero no es así.” (...) “Los mexicanos vienen de una familia de clase media que estuvieron en muchos colegios: en colegio alemán, en colegio americano... con distintas modalidades, imagínate para esos chiquilines... él que está en tercero, Bruno, estuvo en 5 colegios en 3 años. Bruno es brillante, pero para vos o para mí, si cambias todos los años es muy difícil.”.

La variedad de países de origen y la forma en la que Carlos venía trabajando me reforzó la idea de que esa escuela sería un lugar interesante para realizar el trabajo de campo, a pesar de que este era el último año de este director.

Como señalaba anteriormente, considero a la institución escolar como un lugar privilegiado de observación de la visión del Estado en acto, es decir: el modo en que opera el pensamiento de Estado y la manera en que es reproducido, apropiado o resignificado por diversos actores sociales). Por eso, junto con entrevistar a directores/as de escuela, busqué entrevistar a funcionarios del Estado Uruguayo vinculados a la educación: en un principio intenté contactar a quien ese entonces era la directora general de Educación Inicial y Primaria, Irupé Buzzetti, y a Verónica Massa, quien en ese tiempo desempeñaba el cargo de Directora de Derechos Humanos del CODICEN– ANEP. Con Irupé no logré concretar una entrevista, pero con Verónica sí y me dio luces muy interesantes de cómo, en ese entonces, el Estado miraba el fenómeno migratorio de niños/as en las escuelas:



“Para la ANEP es vivido como una oportunidad, desde los inicios de lo que ha sido la educación pública en Uruguay ha sido en ese crisol de diferentes culturas, de interculturalidad y en el rol que tuvo la escuela en sus inicios, en la homogenización y creación de nuestro Estado Nación. Siempre en nuestras aulas, desde sus inicios fueron multiculturales” (...) “Vamos a conformar un grupo de trabajo ANEP con la intención de facilitar la continuidad educativa, pero también en la búsqueda de, por ejemplo, una ventanilla única de atención al migrante dentro de ANEP, que es una aspiración que tenemos porque esto simplificaría mucho. Si bien se inauguró hace dos semanas la ventanilla única que va a estar en el IMPO, lo que tratamos es que dentro de ANEP, también, tengamos una ventanilla única de atención.”.

Cuando le pregunté sobre cómo se trabaja el tema migratorio en las escuelas me comentó que, a nivel de programa:

“se trabaja la población en el Uruguay, la composición y estructura, los movimientos migratorios internos, la diversidad étnica y cultural de las poblaciones americanas, la dinámica de la movilidad regional, los movimientos migratorios internacionales, la dinámica del crecimiento de la población mundial y eso se trabaja con geografía, donde llegan a las causas de los movimientos migratorios, impactos provocados por los movimientos migratorios en las distintas sociedades y acciones y motivos que generan todos estos movimientos. Eso en contenidos programáticos más específicos, porque después también en las áreas de conocimiento social, por ejemplo, historia se trabaja la familia a través del tiempo. En nuestro país vos ves las familias indígenas, las familias afrodescendientes e inmigrantes. Porque en realidad esas son las 3 líneas desde donde provienen las familias del Uruguay de hoy, ¿no? Se trabaja con representantes de la familia, las crónicas desde donde provienen esas familias, cómo fue el proceso, por qué migraron hacia Uruguay... Eso es muy interesante. Y luego se trabaja “los comienzos del Uruguay independiente”, todo lo que es 1830, 1875...todo ese proceso, luego el crecimiento poblacional y específicamente diversidad étnico y cultural que conforman toda la América en general, Latina y anglosajona.

Luego, en sexto, ya se trabaja más con los contenidos de la historia reciente: se habla de los movimientos migratorios en época de dictadura y lo que generaron, la migración política, económica, la transición, la continuidad de la migración económica y ahora se une al proceso contrario hacia nuestro país.



En arte también se trabaja a través de la música de los inmigrantes en América, la jota, la tarantela... Se conoce y se pone sobre la mesa todo lo que es la música y el arte de los distintos países de América Latina.”

En reiteradas ocasiones, hizo énfasis en que es importante trabajar la migración como una oportunidad de acercarte y conocer al otro; y no la otredad como un peligro. También usaba los términos de multiculturalidad e interculturalidad en su discurso:

“Las metas son favorecer el acceso al sistema, generar espacios de formación en servicio inicial enfocados en la multiculturalidad e interculturalidad, y bueno hay fases de trabajo que ya estamos en la fase 3 porque ya se inauguró la ventanilla única, fundamental para nosotros”.

Terminado la entrevista con la Directora de Derechos Humanos del CODICEN-ANEP, me recomendó como experiencias significativas, las escuelas de Ecilda Paullier, Colonia Valdense y Nueva Helvecia con las colonias de suecos y rusos:

“mantienen muchas de sus costumbres, por ejemplo: hacen la fiesta del chocolate, la fiesta del queso...si entras a la página de ANEP está la dirección de Derechos Humanos y ahora tenés de migración, tenemos el video, la parte del lanzamiento por si querés buscar alguna foto y está Ecilda Paullier y otro montón de comisiones y demás que llevamos adelante.

Tratamos de trabajar en la línea de convivencia y participación de las cuatro líneas que lleva esta dirección. Esa es una de las líneas principales “convivencia y participación ciudadana” y en esa es que enmarcamos en el plan todo nuestro trabajo de política educativa. Pero ya te digo, es como un fenómeno nuevo para nosotros, pero trabajado desde la oportunidad.”

A la par que buscaba a los entrevistados y realizaba las entrevistas, comencé con las averiguaciones para solicitar aval del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP (CEIP)¹¹ para el ingreso a las escuelas (lo que implica ingresar un expediente en el CEIP con resumen del proyecto y una carta de solicitud mía y una del comité de la Maestría).

¹¹ Disponible en la sesión de anexos



La aprobación tardó alrededor de un año (Oficio N.º 204 año 2019¹²), pero curiosamente ninguna escuela me lo solicitó. A pesar de que en un principio no me la pidieron, la llevaba conmigo en caso de que fuera necesario o que se realizara algún tipo de inspección.

Al igual que cómo hice con las entrevistas a informantes calificados, aproveché la espera del aval para pensar en una propuesta de trabajo con las escuelas, dentro de las aulas de clase.

Dentro de cada escuela busco una aproximación a las prácticas educativas con un enfoque etnográfico, a través de la observación participante. Eso no quita mi intención de que las maestras y los niños y niñas se sintieran cómodos con mi presencia y en el marco de la investigación de campo, por eso decidí evitar entrevistas personales que pudieran tocar temas sensibles para los niños o sacarles fotos durante mi estadía en los recintos educativos.

Junto con lo anterior, tener presente que el rol docente conlleva tareas constantemente analizadas, no quería provocar que mi presencia, siendo una persona externa que vine de un ámbito académico, fomentara una sensación de sentirse juzgadas/os o evaluadas/os.

Sabiendo que es usual que la valoración del trabajo de la maestra se realice en sentido negativo (si todo va bien los niños/as son buenos estudiantes, pero si van mal, es debido a malos docentes), elaboré una propuesta formato taller para realizar con los niños y niñas. Durante tres meses y con diversas actividades, trataríamos (con juegos) los derechos del niño y la temática de la migración.

Teniendo en cuenta que *“una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren”* (Velasco & Díaz de Rada, 1997), me parecía primordial no sólo destacar el contenido de las prácticas que observaría en las escuelas; sino también dar cuenta del marco de intenciones y condiciones en las que estas son llevadas. Durante mi estadía, realizando el taller, quería observar las relaciones sociales del proceso educativo, y los procesos informales de interacción, por eso planteé juegos y dinámicas en la que tanto los niños, niñas y la maestra pudieran participar.

Una vez obtenido el aval y con la propuesta de taller, comencé a contactar a las escuelas que me habían recomendado y que sabía que tenían población migrante. Luego de dos semanas de intentos, me abrieron las puertas dos: una en el barrio Buceo y otra en el barrio Palermo.¹³

¹² Disponible en la sesión de anexos

¹³ Mapa de las escuelas en el apartado de Anexos



b) El primer acercamiento a las escuelas

El primer contacto con ambas escuelas fue vía mail y teléfono, ya que, al estar con un horario laboral de 40 horas semanales, no tuve tiempo de visitarlas de forma presencial (el haber revisado informes de ANEP y prensa, sumado a la entrevista con los directores y con Ana Laura, me ayudaron a elegir los barrios). Durante dos semanas estuve llamando a diferentes escuelas, de las cuales obtuve una respuesta positiva de dos.

Ambas escuelas propiciaron experiencias muy diferentes, a nivel institucional contaban con características distintas y de alguna manera eso repercutía en las dinámicas internas. Pero un punto en común, al inicio de la interacción con las instituciones llamó mi atención: en ninguna me pidieron el aval de CEIP, ni un comprobante que demostrara mi pertenencia a la Maestría sobre Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República (UdelaR).

A continuación, una breve descripción de las escuelas:

<i>Escuela en Buceo</i> ¹⁴	<i>Escuela en Palermo</i> ¹⁵
Inspección MONTEVIDEO ESTE	Inspección MONTEVIDEO ESTE
Localidad Buceo	Localidad Centro
Categoría de escuela Tiempo Completo	Categoría de escuela Urbana Común
Contexto Sociocultural Nivel 5 CSC – Urbanas	Contexto Sociocultural Nivel 4 CSC – Urbanas
Tiene maestro adscripto	No tiene maestro adscripto
No tiene maestro subdirector	No tiene maestro subdirector
No tiene maestro de apoyo fijo	No tiene maestro de apoyo fijo
No tiene maestro comunitario	No tiene maestro comunitario
Tiene maestro de apoyo ceibal	No tiene maestro de apoyo ceibal

¹⁴ <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/fichaescuela?1101035>

¹⁵ <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/fichaescuela?1101008>



<p>Matrícula total 264</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación Inicial 46 ○ Educación Especial – ○ Educación Común 218 	<p>Matrícula total 173</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación Inicial 23 ○ Educación Especial – ○ Educación Común 150
<p>Tamaño medio de grupo en educación Común 24,2</p>	<p>Tamaño medio de grupo en educación Común: 21,4</p>

En Buceo me dieron el correo, al cual envié mi currículum, el tema de tesis y una propuesta de taller. No me volvieron a responder, pasó aproximadamente una semana en la cual volví a llamar, pero no me daban la posibilidad de hablar con la directora para coordinar una reunión previa y el día/horario de mis visitas al aula. Sólo hablé con ella cuando decidí llamar y nombrar a Carlos, el antiguo director al cual entrevisté el año anterior. En ese momento, luego de señalar que él ya no era director me dieron con la que en ese momento desempeñaba el cargo y pude coordinar para ir los viernes de 9:00 a 10:30 al 3° año.

Me señaló por mail que la maestra estaba de acuerdo con recibirme, pero no tuve una reunión previa con ella ni con la directora.

Tuve la sensación de que, más que el taller o el querer trabajar con los niños y niñas migrantes, les interesó mi formación como psicóloga, ya que optaron por darme el 3° año, catalogado como “difícil” en el que sólo había un niño venezolano y uno argentino, siendo que en otros grupos la población migrante dentro del aula era mayor. Al igual que en otros estudios revisados, aquí también es interesante destacar “la 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” (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

Esta relación distante, respecto a quién era y a las razones por la que ingresaba a la escuela, se mantuvo durante los tres meses de trabajo de campo.

No fue así en Palermo, allí hablé con el director quien me dio su teléfono. Luego de haber leído mi propuesta (la cual él compartió con la maestra del 3° año) me llamó para que, antes de



comenzar, conociera la escuela y a la maestra del grupo con el que estaría trabajando durante los tres meses que duraría el taller.

Ese día hablamos sobre la duración del taller y el horario en el cuál a la maestra le acomodaba que los visitara. También me mostró la escuela, los espacios comunes y me presentó a otras maestras de primaria a las cuales les explicó mi tema de tesis en términos generales.

Con esta breve comparación quiero mostrar cómo ambas instituciones se apropiaron de los recursos que les estaba ofreciendo: mi persona y un taller didáctico. Esta disposición generó diferentes dinámicas que verán reflejado en el análisis y las conclusiones.

c) La propuesta de taller y sus reformulaciones

La propuesta metodológica para el trabajo en las escuelas es una observación etnográfica que busca analizar aspectos del día a día de las relaciones entre los/as niños/as de los respectivos 3° año y las que sostienen con los/as adultos de la institución: reconstruir discursos, abordar las representaciones sociales, etc. Para lograrlo, propuse que mis visitas al aula aportasen en algo a las maestras con el fin de minimizar, al menos en parte, la incomodidad que les pudiese generar que alguien “externo” o de “la academia” entrara a la escuela a observar y analizar. Por eso ofrecí a las escuelas un taller para los niños de 11 sesiones¹⁶ (una visita semanal por escuela durante 3 meses aproximadamente).

Por lo tanto, las visitas a ambas escuelas responden a una propuesta de apoyo a las maestras en un horario que ellas necesitan, la idea era proponer actividades lúdicas que durarían entre 1 hr y 1h 30 min; en ellas se abordaron como temas: los derechos de los niños, niñas y adolescentes y qué es la migración.

En principio, el objetivo general del taller era propiciar espacios de encuentro y de reflexión, para promover la formación colectiva en interculturalidad como parte de la experiencia de los/las niños/as del mismo salón (espacio social común). Los objetivos específicos, al momento de ser planteados en ambas escuelas, fueron promover la empatía, el respeto y el interés por los/as otros/as. Junto a lo anterior, fomentar la participación y colaboración entre estudiantes, observar cómo se relacionan entre ellos y el vínculo entre los/as estudiantes (migrantes o no) con la maestra.

¹⁶ Taller en Anexo



Para esto último, durante las actividades la maestra debería estar presente, no definí su rol explícitamente para ver cómo se posicionaba y la relación que los niños/as establecían con ella.

Durante los juegos yo podría observar cómo es la relación entre los y las compañeros/as de salón, la relación de los y los estudiantes con la maestra, el nivel de apropiación que los niños/as tienen del espacio, el interés de otros actores como director/a. Ya que las actividades están planteadas de manera de visitar cada escuela una vez a la semana durante 3 meses.

Incluso esperaba poder observar las performances que se llevan a cabo en el establecimiento respecto a la temática de la diversidad cultural, pero sólo fui invitada a una actividad extra académica en la escuela de Palermo; en la escuela de Buceo no tuve la oportunidad ya que no me avisaron del festival y el día en el que se hizo el acto de fin de año me pidieron que terminara antes lo que llevaba preparado, para las y los estudiantes se desocuparan de mi actividad temprano.

La observación proporciona el contraste entre la realidad y lo que a veces imaginativamente se comunica en la entrevista o se lee durante la revisión bibliográfica. Una vez que conocí las aulas y el material con el que disponía, fue necesario reformular muchas de las actividades por variadas razones que iré explicando y ejemplificando con mis notas de campo¹⁷:

1°- En ninguno de los establecimientos contaba con ceibalitas suficientes o con una conexión lo suficientemente veloz como para usar videos que dieran pie a conversaciones con el grupo.

2°- En la escuela del Buceo, también tuve que adaptar algunos juegos debido a la negativa de usar el patio, cosa que no me esperaba ya que, a diferencia de la escuela de Palermo, cuentan con uno equipado con juegos y áreas verdes. Me enteré que no lo podría usar el segundo día visitar la escuela. La maestra se excusó con que el grupo era muy complicado para sacarlo al patio, la inspectora me dijo que había obras y por eso no podía sacarlos (a pesar de que aquellas obras terminaron en pocas semanas, nunca pude usar el patio).

Estaba una maestra suplente cuya forma de sugerir orden era gritarles muy fuerte a los niños/as, cosa que sólo inquietaba más a los estudiantes y provocaba que éstos desafiaran su autoridad gritando de vuelta. Frente a ese panorama, se me ocurrió proponerles una dinámica rompehielos en la que debían hacer una fila y recorrer un camino con los ojos cerrados, siguiendo las instrucciones de un único compañero. Le pedí a la maestra llevar a los estudiantes al patio, cosa que no le pareció bien, me dijo

¹⁷ Notas que van en cursiva y con sangría



que no y que comenzáramos en el pasillo para terminar en el salón. En la mitad de la actividad no lograron mantener los ojos cerrados y debimos interrumpir la actividad; el pasillo era un lugar incómodo, no era tan largo como para hacer una fila sin apretarlos y daba a las otras clases, esto generaba que entre el ruido de los niños y niñas y los gritos de la maestra molestáramos a los salones.

3°- En otra de las ocasiones en las que tuve que modificar el taller para la escuela del Buceo fue cuando en el día 3 llegué menos de la mitad del 3° año, por una alerta de mal tiempo. Para no irme y perder la periodicidad del taller, les propuse a los niños y niñas que estaban que se dibujasen a ellos mismos, mientras lo hacían aproveché de hablar con la maestra. Ella era una nueva suplente, muy relajada, en ningún momento levantó la voz a los niños/as; eso ayudó a que el ambiente estuviese relajado (sumándole casi la mitad de lo que habitualmente hay, lo que también hace que sean más manejables). Me contó que la maestra de este tercero no se reintegra hasta noviembre, por lo que durante este tiempo irán llegando nuevas maestras a menos que una tenga disponibilidad completa. No tenía conocimiento sobre la nacionalidad de los alumnos, sólo le habían comentado que era un curso muy difícil.

4°- Por último, hubo tres días en los que no esperaban que fuera a visitar al 3° año, por lo que tuve que acortar o suspender la visita:

- El séptimo día, al llegar, la inspectora me dijo que había vuelto una de las maestras suplentes que ya me conocía (la del día 2). A pesar de que el programa y duración de mi investigación se le compartió a la secretaria y a la directora, cada uno de los/las maestros/as con los que me topé dando clases en el 3° año desconocían que iría todos los viernes al mismo horario durante 3 meses. Como esta maestra no me estaba esperando, había organizado una celebración de cumpleaños para 2 de los alumnos y de las primeras cosas que me dijo fue que no los saque del salón, ella prefería tenerlos ahí.

- A la semana siguiente, día 8 de visita, entrando a la escuela me topé con la directora. Me tuve que volver a presentar ya que aún no sabe quién soy y me da la sensación de que no entiende muy bien a qué vengo. Me dijo que no me reconoce porque “sólo vengo de vez en cuando”, a lo que le aclaré que estoy viniendo todos los viernes entre 1hr y una hr y media al tercer año y que según el programa que le compartí, iré hasta el último viernes de clases (diciembre). Al llegar al salón me encontré con que estaba la secretaria estaba tomando una evaluación “impostergable”. Le propuse recuperar la jornada otro día de la semana a lo que me dijo que volviera el próximo viernes.



- El último día que visité el 3° año iba con el presentimiento de que no estarían esperándome, a pesar de haberles confirmado mi asistencia la semana pasada, y efectivamente fue así. Al llegar estaban preparando una merienda compartida que tuvieron que “postergar” porque llegué. También me pidieron que terminara antes ya que tenía una actividad de fin de año a la que sutilmente no fui invitada.

En otras palabras, el taller fue pensado como un recurso del cual las escuelas podrían apropiarse y esta apropiación me permitiría observar las dinámicas internas en el patio, salón de clases, entre estudiantes y entre niños/as y los adultos. Sin embargo, fue apropiado por las escuelas de forma diferentes entre sí, y en su implementación tuvo que variar de como lo había pensado en un inicio. La manera en que cada escuela se adueñó de la propuesta, me sirvió para ver aspectos diferentes, incluso dinámicas que surgieron más allá de la temática del mismo taller:

En la escuela del barrio Palermo funcionó como un dinamizador para observar las performances que se daban dentro del centro educativo entre los adultos y los/as estudiantes y entre los mismos compañeros/as de aula. Mostrando de manera general cómo la docente de ese 3° año y el director de la escuela pensaban la migración y pensaban el rol de la escuela.

El seguimiento y apoyo que estos adultos le dieron a la propuesta del taller permitió, a su vez, que los niños y niñas pudiesen realizar todas las actividades, conversar entre ellos y jugar, mostrando de manera natural como era un día cualquiera dentro del aula y en el patio. Habilitando que mi rol allí no fuera protagónico, sino de alguien que inicia una dinámica y luego observa su desarrollo.

En la escuela del barrio Buceo (principalmente por las dificultades con las que me enfrenté de las cuales ya hablé en párrafos anteriores), llego a la conclusión de que la propuesta del taller fue vista como un apoyo a un 3° año que no iba a tener una docente fija y que estaba compuesto por un grupo de niños y niñas que venían de años previos con la fama de ser “complicados”. No se priorizó abordar la temática ni hubo un seguimiento por parte de los adultos involucrados.

En definitiva, el taller sirvió como una excusa. Es verdad que en un principio fue pensado como una herramienta para observar cómo se piensa y se interactúa con el sujeto migrante, pero finalmente y debido a las diferencias de uso e involucramiento de cada escuela, sus resultados no se constituyeron como el dispositivo central de investigación. Sí lo hicieron todas las dinámicas internas profesores/as- estudiantes, compañeros/as de clase, la espacialidad de los centros educativos, etc. Es decir, muchas dinámicas que me llevaron a la elaboración de conclusiones y aportes, surgieron fuera de la consigna del taller: influye mi presencia, mi reacción con los/as



estudiantes, con el personal del establecimiento, con lo que se me permitió hacer y lo que no, etc.
Pero no necesariamente por una pregunta disparadora puntual.



V) Capítulo IV: Experiencia etnográfica en dos escuelas primarias de Montevideo, ubicadas en los barrios Buceo y Palermo.

En este capítulo podrán observar todo aquello que la relación que los centros educativos establecieron conmigo y la propuesta de taller me permitió analizar. Cabe destacar que, este trabajo en terreno se realizó durante el año 2019 entre los meses de septiembre y diciembre.

Como he mencionado en capítulos anteriores, lo que me interesa observar, a rasgos generales, es la experiencia de estudiantes en edad escolar y en un contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primario público uruguayo, identificando las formas en que la diversidad de trayectorias, orígenes, idiomas y costumbres se abordan en la práctica educativa.

Y en específico: identificar los discursos y prácticas respecto a la diversidad que surgen desde los distintos actores del establecimiento: alumnos, docentes, directores/as, personal. Profundizando en las performances que se llevan a cabo en el establecimiento respecto a la temática de la diversidad cultural.

- Identificar cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para llevar a cabo la tarea educativa donde coexisten niños y niñas de diversos orígenes: si usan (o no) acciones afirmativas orientadas a promover la igualdad de derechos para el alumnado y si esto se enmarca (o no) dentro de una política pública.
- Observar cómo entran en juego las representaciones de raza y etnia en la interacción cotidiana del establecimiento.
- Observar la diversidad de experiencias en función de los orígenes de los y las estudiantes.
- Por lo anterior, el estudio llevado a cabo fue una Investigación Cualitativa: se interpretaron temas, se mostró su vinculación, se buscó comprender y tornar inteligibles las acciones referidas a la infancia migrante dentro del sistema de educación primaria público en el Uruguay.

Todo lo anteriormente señalado, con el propósito de re pensar nuestra institución escolar y tener una visión crítica de los preconceptos que manejamos en relación con la población en situación de movilidad humana, ya que como señalaba la introducción de esta investigación, indican la formación de juicios de valor no fundados en la experiencia, sino en creencias, consolidando esas interpretaciones que, invariablemente, no corresponden a percepciones objetiva de la realidad, por lo que es muy necesario problematizarlos y desnaturalizarlos.



Para lograr lo anteriormente señalado, elegí como método de investigación la etnografía, Velasco y Díaz de Rada afirman que *"la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar"* (2006: 10). En esta investigación la entiendo como un proceso de descubrimiento de las diversas formas de experiencia y acción humana (Sahlins, 1997) y de mí misma en tanto investigadora, un trabajo reflexivo y personal.

a) Relaciones intergeneracionales, formas de pensar el ejercicio de la autoridad:

Es necesario entender que la escuela es el lugar “de trabajo” de un niño/a, los esfuerzos que hacen en este sentido no son solo los que tienen que ver con el aprendizaje, ya que tienen que aprender a relacionarse con otras figuras adultas que no son sus padres/madres (los maestro/as), tiene que hacer amigos y relacionarse con ellos. Y, sobre todo, lo más importante, es que tendrá que enfrentarse a un ambiente que, en teoría, es menos protector que el de su casa.

El rol de estos adultos (directivos, maestras), si bien no es el único factor a tener en cuenta, tiene un papel fundamental en cómo los niños y niñas viven su cotidianidad en la escuela. Las maneras por las cuales el prejuicio, el estereotipo y el estigma hacia los niños y niñas se expresan son variadas y de diferente naturaleza y esto afecta a niños y niñas sin distinguir su país de origen o el de sus padres.

En la escuela de Buceo, como ya mencioné, me facilitaron la entrada a un 3° año, allí me encontré que sólo había un niño venezolano y otro argentino de un total de alrededor de 24 estudiantes. La justificación para darme esa clase fue que tenían “problemas de conducta y de integración”.

La maestra no estaba enterada de qué haría en su clase ni por cuánto tiempo estaría visitando al 3° año. No le habían comentado que venía en el contexto de una investigación para una maestría, por eso en un momento ella me planteó que, si no quería, no era necesario venir todos los viernes (acuerdo que había pactado con la directora y la secretaria vía mail y al cual respondía el cronograma de actividades del taller) ya que trabajar con esa clase era muy pesado.

Día 1, E. Buceo (27/09): El primer día del taller tuve un momento previo para hablar con la maestra, ella no estaba enterada de qué haría en su clase ni menos, el tiempo. En un momento me planteo que, si no quería, no era necesario venir todos los viernes (como se lo había planteado a la directora por mail) ya que trabajar con esa clase era muy pesado.



Cuanto le comenté que quería investigar la experiencia de los hijos e hijas de migrantes en esa escuela, me contó que hay 2 migrantes en esa clase. Un venezolano y un argentino. La primera dinámica era un rompehielos de presentación, cada uno debía decir 3 cosas que creía importante que yo sepa de ellos y pasar un ovillo de lana a otro compañero, con la finalidad de realizar una red. Comencé dando el ejemplo, diciendo que era chilena, que vivía en Malvín y que me gustaba nadar. Me llamó la atención que ni el niño de Venezuela ni el de Argentino mencionaron su país de origen, tampoco lo mencionaron sus compañeros. Todos los niños y niñas optaron por contar cosas como el barrio, comida o color favorito, canales de YouTube que siguen o juegos en los que son buenos/as. Para esta dinámica tuvimos que correr las mesas a los costados y luego volver a ordenarlas para seguir con el taller (me comentaron que el patio estaba inhabilitado por obras de remodelación).

La maestra no se involucró, exceptuando un par de gritos y una dinámica para hacer silencio, pero en general estuvo sentada aprovechando mi presencia para hacer otras cosas.

Cuando estaba por terminar la sesión, los niños y niñas se acercaron para despedirme. la maestra me dijo que no los abrazara mucho, ante eso hicimos un juego de “abrazo imaginario” y nos reímos.

Otra gran dificultad, es que, en la lógica del colonialismo, del machismo y del adultocentrismo; la escuela recibe el mandato de enseñar “lo bueno” y ocultar “lo malo” consolidando una asimetría en las relaciones. Y aquí tampoco importa tu lugar de origen, ni tu trayectoria o tu sentir, importa que te mantengas en la norma y no seas un sujeto disruptor.

Antes de irme me acerqué a la maestra para poder hablar con ella y reforzar el objetivo y duración del taller. Le di mi mail, ella me pidió que me enfocara más en trabajar la integración, porque se pelean mucho, y me fui.

Previo a comenzar el taller en la escuela en Palermo, la maestra y el director me dieron su número de contacto para agilizar la comunicación y pusieron a mi disposición materiales para que pueda trabajar con los niños y niñas.

Día 1 E. Palermo (2/10): previamente, vía WhatsApp, pude hablar con la maestra, ella me escribió para ofrecerme materiales necesarios para la primera dinámica; pero no fue necesario.



En este curso hay 26 alumnos, 11 de ellos son migrantes.

Comenzamos el taller realizando la actividad de la red (rompe hielos para presentarnos) en el patio central de la escuela. A diferencia de la escuela anterior, todos aquellos que habían nacido en otro Estado lo contaban como 1 de sus 3 características principales. Muchos eran de República Dominicana, también había un grupo grande de Venezuela y unos pocos de Perú. Las otras dos características que me contaban tenían mayor relación con sus Hobbies. Me llamó mucho la atención que, al momento de presentarse, eran sus mismos compañeros los que gritaban, en tono de juego, de dónde era, sobre todo si eran de la misma nacionalidad, ej.: entre niños que venían de Perú se gritaban “di que eres de Perú”.

A este grupo no les importó tanto que fuese o no chilena, las niñas se me acercaban y me comentaban cosas como que tenían mí mismo color de pelo, o de ojos, o que les gustaba mi ropa.

La maestra me acompañó durante toda la sesión, atenta a lo que conversábamos con los y las estudiantes. Nunca les alzó la voz y estuvo constantemente alentándoles a participar.

Esta manera de educar que promovía la maestra, generaba una atmósfera tranquila donde cada niño podía expresarse con confianza y conversar conmigo y sus compañeros. Era un trato firme pero amoroso que facilitaba mucho el desarrollo de las actividades. A esto se le suma la disposición de habilitar otros espacios además del salón de clases: una esquina del salón donde podíamos colgar frases y dibujos realizados durante el taller, un salón amplio y sin mesas para sentarnos cómodamente en círculos y el patio de cemento (un espacio pequeño pero que nos permitía movernos con más libertad).

Para avanzar en crear las condiciones en las que niños y niñas puedan aprender con otros y reconociendo las singularidades de todos, hace falta promover la comunicación intergeneracional como el proceso central que posibilita el encuentro entre quienes conforman la comunidad educativa (permitiendo las diferentes visiones presentes), aprendan los unos de los otros. Reconociendo en la diversidad un atributo positivo que solo se produce al interactuar diferentes formas de producción social. Reconociendo la necesidad de validar “nuevos conocimientos” que surgen en esta interacción.

Esta transformación, se consagra con el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y niñas, que es un derecho y principio vértice de los demás derechos que son resignificados y profundizados a partir de su participación y que contempla que no es sólo en la escuela donde debemos trabajar, también hay que incluir a las familias y a los y las adultos/as que transitan en



los diferentes ámbitos de la vida de estos niños. Para, por lo menos, intentar combatir el disciplinamiento que, por definición, impone la lógica adulta como verdad absoluta, desconociendo al niño, la niña o adolescente como “otro/a” en su individualidad, con sus capacidades y su creciente autonomía.

Uno de los días en que visité la escuela ubicada en Palermo, la maestra y yo notamos que los niños/as estaban inquietos: hacía muchísimo calor y no era sencillo hablar con las ventanas abiertas porque, al dar a la calle, entraba el ruido de la locomoción colectiva. La maestra nos invitó a usar un salón amplio que daba al patio interior y nos permitía sentarnos en círculo en el suelo fresco, ese día con los/as niños/as y la maestra pudimos hablar sobre temas muy interesantes, como por ejemplo qué significa migrar:

Día 10 E. Palermo (04/12): La maestra les preguntó qué entendían por migración y una chica de Venezuela dijo que era cuando te “cambias de país para vivir”. Le expliqué que también puede ser cambiar de departamento dentro del mismo país y con eso varios uruguayos empezaron a decir que ellos se habían cambiado de casa y la atención de los niños/as se desvió a ese tema, no quise interrumpirlos para ver en qué desembocaba. La gran mayoría contó que se había cambiado de casa, algunos de los que venían a vivir a Uruguay lo habían hecho por primera vez estando acá y otros ya lo habían hecho en sus países de origen; una de las que viene de Cuba contó que allá se había mudado antes desde el campo a la ciudad y después se vino con su familia a Uruguay, comentó que se había tomado 5 aviones y una avioneta. A raíz de eso todos los que habían viajado en avión se pusieron a decir cuántos habían tomado y se reían de la comida de los aviones. Limpiamos el salón en el que hicimos la actividad y volvimos al que le corresponde al 3º, ahí les regalé los chocolates que les traía de sorpresa, estaban todos muy contentos. Sólo hubo 3 que me pidieron más, pero los que sobraron se los dejamos a los que habían faltado.

La maestra me propuso que como la próxima semana sería la última sesión, viniera un poco más tarde y me quedara a la merienda compartida de la escuela. También que los niños y niñas me podían hacer una presentación de cosas típicas de sus países, una le dijo “eso lo vamos a hacer el viernes, por qué no viene el viernes” pero la maestra le dijo que ellos podrían repetirlo el próximo miércoles.

Se hace necesario recalcar que la diversidad es una de las características predominantes de la población estudiantil; visualizarla, reconocerla e integrarla supondrá un aporte significativo en el camino hacia la equidad y ayudará a evitar prácticas fundadas en una noción de integración que



presupone la existencia de sujetos pertenecientes a culturas diferentes a partir de sus adscripciones nacionales. No es suficiente incorporar las banderas de los países de origen de los estudiantes migrantes/ hijos de migrantes junto con la presencia ya establecida de la bandera uruguaya, cantar los himnos de sus países en algunos actos, incorporar sus “bailes y trajes típicos” en las performances de la escuela, etc.

Esta noción, si bien no se dijo explícitamente se pudo demostrar en varios casos durante mi estadía en la escuela ubicada en Palermo, durante la exposición del último día de mi visita, que narraré a continuación y en el festival escolar, que narraré en el siguiente apartado:

Último día, E. Palermo: (11/12): Como era el último día, con la maestra habíamos hablado de terminar la actividad con una presentación de los/as estudiantes y una merienda compartida. Por lo tanto, llevé una versión acortada del taller inicial.

Me sorprendió la cantidad de niños que había, sólo una niña faltó, pero aparecieron más que los miércoles no venían al taller (asisten a escuela especial, pero ésta termina antes sus clases, por lo que asisten a la R.H.).

Luego de que me entregaran la actividad, les pedí que hicieran una fila para entregarles el regalo (unos llaveros de emoji). Estaban muy contentos por la sorpresa, pero apenas empecé a entregarlos cada quién quería un emoji en particular. Para solucionar el tema les propuse que recibieran al azar el llavero y luego entre compañeros se los intercambiaran; esa propuesta les pareció bien y así lo hicimos.

Después del regalo, volvieron a sus asientos y uno de los chicos dominicanos, riéndose me dijo: “ahora le toca a usted”. Me tenían preparada una sorpresa: una carta firmada por todos, cartitas individuales y, por último, la maestra había impreso un collage de fotos que había sacado durante los talleres que acompañó junto a un cuaderno.

El mismo niño luego me dijo que ahora yo tenía que responder las 3 preguntas que siempre les hacía: qué aprendí, qué cambiaría y qué fue lo que más me gustó.

Ya para terminar la maestra los invitó a retomar la exposición de sus países, cuando me contó la idea pensé que cada grupo hablaría de su país de origen, pero no fue así. Me sorprendió que eran grupos de diferentes países de origen que elegían uno para exponer, los que habían vivido allí se emocionaban contando anécdotas, pero todos participaban de la exposición independiente del país en el que nacieron. Mientras escuchábamos, dos de república dominicana se me acercaron y se quisieron sentar conmigo porque según ellos “me iban a extrañar”.

Terminaron las exposiciones y fuimos a la merienda compartida, que era de todos los niveles. Participaron todas las maestras y los auxiliares, pero no vi al director. Fue una



instancia muy linda, los niños se conocen entre todos porque el patio es común y muchos de ellos son parientes y vecinos, el ambiente fue muy agradable, juegan entre todos y las maestras los ubican independiente de que no sea su grupo, eso da una sensación mucho más familiar.

Ayudé a servir las bebidas y aproveché para conversar con niños más pequeños y otros más grandes, en todos los niveles hay un gran porcentaje de población migrante.

Bailamos, jugamos, un niño de otro curso se me acercó para saber cuándo trabajaría con ellos. La niña que se sentó conmigo durante las exposiciones me enseñó a bailar bachata. Fue una linda instancia y antes de irme me despedí por última vez del grupo y de la maestra en el salón.

No se trata sólo de matricular dentro del sistema a niños y niñas en situación de movilidad humana, sino de crear las condiciones para que aprendan con otros reconociendo las singularidades de todos. Pero para lograrlo nos enfrentamos a un problema estructural: Lograr esto dentro de una institución que históricamente ha buscado homogeneizar a la población y que se basa, según palabras la Directora de Derechos Humanos del CODICEN-ANEP “en el sistema francés” y donde se reconocen como “un crisol de culturas que provienen de Europa”. Por lo tanto, estas excepcionalidades quedan muy vinculadas a esfuerzos individuales.

Este ambiente distendido, como ya mencioné, se lograba en mayor parte gracias al trato que la maestra mantenía con los niños y niñas. A pesar de que el salón era pequeño, no tenía aire acondicionado y el establecimiento no contaba con áreas verdes (solo un pequeño patio techado que se llovía y un patio de cemento).

Aquí los y las niñas podían elegir dónde sentarse, se nos permitía salir del salón confiando en que el grupo respondería bien, se habilitaba la participación de todos/as, señalando la importancia del respeto. Se notaba una inclinación por reconocer a los niños/as como ciudadanos y como seres sociales, lo cual puede ayudarnos a avanzar en los cambios requeridos para una educación de calidad en condiciones de equidad, elemento fundamental para promover una sociedad más justa. Para esto, la interculturalidad es clave, ya que la oportunidad de innovar y generar los cambios necesarios “*que constituyan un referente tanto para las comunidades educativas como para los sistemas educativos de la región, entendiendo que la defensa de los derechos de niños, niñas y jóvenes, es una tarea que no tiene fronteras*” (Educación2020, 2020).

En la Escuela ubicada en Buceo el ambiente no era así, los niños se sentaban donde la maestra o maestro indicaban (hubo suplentes diferentes en casi todas las sesiones), el grupo tenía “mala fama” y no se nos permitió salir del salón diciendo frente a ellos/as que no se saben comportar e



incluso a alguno no se les dejaba opinar. Esto generaba un ambiente mucho más hostil y los niños y niñas solían reaccionar de manera violenta entre ellos/as y hacia la maestra o el maestro de turno.

Día 9, E. Buceo (22/11): Volvió la maestra titular, de inmediato me preguntó hasta qué día iría. Le dejé mi celular para quedar en contacto.

La sala estaba distribuida de manera diferente, parecía un anfiteatro y el cartel que los y las estudiantes habían realizado en una sesión anterior lo habían sacado.

Les expliqué a las/os niñas/os la actividad y unas niñas se ofrecieron para repartir los papeles, hoy los noté muy agresivos entre ellos. A ratos se hablaban muy mal y tenía que parar la actividad para mediar. La maestra apagó las luces para que se calmaran un poco y me dijo que estaban muy excitados porque habían tenido un festival y a algunos los padres los habían retirado antes, según ella “eran los más alterados”, de hecho, en un momento les preguntó “¿Qué les pasó en su casa que los dejó así?”, ninguno/a los niños/as les contestó.

También en un momento intervino para regañarlos, ella es muy teatral, parecía una murga cuando los retó hablándoles del respeto y de hacerle perder el tiempo a ella y a mí.

Tal y como lo señalan Da Silva y sus compañeras en su publicación “Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo” en esta escuela también pude ver como “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” (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos, & Gômes García, 2020).

Día 11, E. Buceo (6/12): Ese día trabajamos sobre qué entienden por “migrar”, invité a dos de los estudiantes que me habían dado un ejemplo a que pasaran adelante y dijeran que habían escuchado sobre la migración, primero pasó una niña y dijo que es cuando “vas a vivir a otro país”, yo quería que, antes de empezar a ahondar en el tema pasara el otro chico porque me había dado un ejemplo de las aves migratorias que creo que es una metáfora muy linda para introducir el tema, pero antes de que el pudiera hablar la maestra lo interrumpió diciendo “yo no lo quiero escuchar porque el siempre interrumpe y seguramente no tienen nada que decir”, después de eso no quiso participar.



Terminé la actividad, ya que después de eso no sentí que quedara un ambiente para reflexionar. En general, cuando los/las maestras les hablan mal, este grupo se clama unos minutos, pero después reaccionan gritando más o gritándose entre ellos.

Para calmar los ánimos, les repartí los chocolates que llevé y con eso terminamos la sesión.

En el reparto de chocolates muchos se pusieron a pelear e intentaron obtener más de uno, colándose en la fila o intentando sacárselo a otros. También varios se quejaron de que al grupo que hizo mejor el ejercicio les diera 2.

En el Buceo, pude verificar que “la forma en la que los y las docentes nombran a los y las estudiantes tiene un efecto en la constitución de sus identidades y, por ende, en el desarrollo de itinerarios escolares más o menos exitosos” (Arribalzaga, 2021).

Día 12, E. Buceo (13/12), último día: Iba con el presentimiento de que no estarían esperando el taller, a pesar de haberles confirmado mi asistencia la semana pasada, y efectivamente fue así. Al llegar estaban preparando una merienda compartida que tuvieron que “postergar” porque llegué.

Lo primero que hice fue escribirles en el pizarrón qué haríamos hoy, de esa manera sabrían que al final de la actividad les daría a todos una sorpresa.

Una de las actividades fue inflar globos que llevaban partes de frases adentro, luego debían: pinchar los globos, recoger las partes de las frases, armar el párrafo y entre todos ver qué entendíamos de ello. Esta parte del taller costó mucho, primero porque uno de los estudiantes no quería compartir su trozo del párrafo y después, a los estudiantes les costó mucho lograr organizar las frases ya que no manejaban muy bien los conectores y los tiempos verbales. en esta última parte, si bien la mayoría participó, hubo 6 que no quisieron ayudar: entre ellos el chico de Venezuela.

Tuvimos que acabar la actividad ya que la maestra me dijo que hoy tenían un acto en el patio y se tenían que ir, no alcanzamos a hacer la reflexión sobre la frase.

Me apuré en regalarle los llaveros, pero fue una instancia caótica. Se los empezaron a quitar entre ellos, incluso un par de chicos se pelearon a patadas, frente a lo cual la maestra les gritó y me comentó que no sabían compartir.

Me fui porque ni la maestra ni la directora me dijeron que fuera al acto (a pesar de que en el proyecto que la directora manejaba le hablé sobre observar las performances de la escuela).



Teniendo en cuenta que recién sobre el tercer mes volvió la maestra titular y que antes estuvieron pasando muchos docentes, que la directora era de cierta manera “nueva”, que la oferta del taller fue vista como “un parche” para tratar a un grupo de estudiantes reconocidos en la institución como “difíciles”, se puede concluir que no de los principales problemas es que los establecimientos educacionales enfrentan dificultades para gestionar la diversidad, pues muchas veces sobrepasa el saber y voluntad de los equipos profesionales. Es una tarea compleja y desafiante que necesita recursos y herramientas para poder abordarla.

b) Como el uso de los espacios incide en las dinámicas cotidianas del grupo:

En este apartado quiero hacer hincapié en la forma en que el uso de los espacios en la escuela y por qué se usan o no, incide en el comportamiento del grupo y en sus dinámicas tanto internas, (entre estudiantes, entre estudiantes y maestra) como en todos aquellos que somos “externos” a las escuelas.

A diferencia de la Escuela del barrio Buceo, en la que entran a las 8:30, en la escuela del barrio Palermo comienzan a ingresar a las 13:00 hrs. Ese horario de almuerzo y por cómo es la construcción del establecimiento, genera un espacio de encuentro en las escalinatas donde las madres, abuelas y algunos padres conversan y por lo que pude escuchar, también se organizan para llevar y recoger a los niños y niñas. En el Buceo no pude ver esa interacción, en parte porque la puerta de la escuela da a la calle y no hay techo ni nada similar a un resguardo, pero también porque a la hora en la que me invitaron a ir, los niños ya llevan 30 min (aprox.) dentro del establecimiento, por lo tanto, ya no me topo con ningún familiar.

Estas condiciones de la escuela ubicada en Buceo limitaron mucho la posibilidad de poder observar cómo es la interacción y la dinámica de los padres, madres o tutores legales con el establecimiento educativo en general y entre ellos/as. En cambio, en la escuela en Palermo tuve la oportunidad de observar a padres, madres y abuelas e incluso hablar con algunos de ellos/as y con niños y niñas de otras clases.

Día 2 E. Palermo (9/10): Llegué temprano y esperé en la puerta para entrar a la escuela, me di cuenta que varias de las madres, sobre todo las dominicanas, se ubican en la escalera techada y coordinan el llevar e ir a buscar a los niños/as.

Día 6 E. Palermo (6/11): Llegué unos minutos antes y una de las niñas me presentó a su mamá, ella estaba al tanto de lo que hacíamos en el taller y se mostró muy contenta de



tratar esos temas. Son uruguayas y llevan varios años en la escuela. Me comentó de un festival que se haría el sábado.

También me encontré con un grupo de alumnos dominicanos que se acercaron a contarme que eran "vecinos de hotel" y la cantidad de años que llevaban en Uruguay, también me preguntaron a mí cuantos años llevaba viviendo en el país y me presentaron a la abuela de uno de ellos.

Día 10 E. Palermo (04/12): A la entrada de la escuela me encontré con la madre de una de las estudiantes, ella era venezolana y estaba al tanto del taller porque su hija le había contado un poco sobre lo que hacíamos. No pude hablar mucho más con ella porque el director me pidió que entrara a la escuela.

El hecho de que en la escuela en Palermo los adultos externos a la institución (padres, madres, tutores legales, etc.) tuvieran mayor acceso al establecimiento no siempre fue algo favorable para niños y niñas. Vi como el actuar violento de sus adultos referentes los dejaba muy angustiados dentro del aula.

Esto último independiente de si los niños/as y adulto/a eran migrantes o uruguayos. Los y las niñas frente a este tipo de situaciones estresantes reaccionaron de manera muy similar, sin embargo, la cantidad de factores de estrés que se sumaban cuando el niño o niña era migrante, eran sin duda más, ya que cualquiera sea la etapa o la forma de la movilidad humana en que se vean involucrados, los niños y las niñas pequeños siempre verán afectados sus derechos:

Por ejemplo, desde un principio los niños y niñas migran atados al deseo de los adultos, no hay quién represente su propia voz. También al hablar de la familia en un proceso de movilidad humana puede llegar a significar el enfrentarse con la ausencia, los recuerdos, la falta de alguien. La migración para un niño puede ser vivida fuertemente como una sensación de fractura, alejamiento; y, dependiendo de su edad y de cómo lo viva su entorno, de una permanente tensión por la continuidad de los vínculos en el país de origen. Así mismo, es muy probable que los niños y niñas sean receptores de miradas y trato prejuiciosas, xenofóbicas y discriminadoras en los diversos tramos del proceso migratorio.

Día 8, E. Palermo (20/11): La maestra me escribió por la mañana para comentarme que estaba certificada y que hoy me encontraría con una suplente.

Llegue temprano y hubo un momento incómodo en la entrada de la escuela, una de las madres del Tercero con la que pensaba conversar se molestó porque no le abrían la puerta fuera del horario para que su hija entrara al comedor y empezó a golpear



bruscamente el vidrio y a gritarle a la estudiante de tercero y a otra niña más pequeña. Preferí no presentarme ya que ella estaba muy alterada.

Cuando entré a la escuela (a las 13) conocí a la suplente, la maestra la había puesto al tanto de los horarios y la temática del taller. Mientras hablábamos entró la madre que había estado molesta y le dijo que apenas yo me fuera ella vendría a dejar un pastel (la estudiante de tercero estaba de cumpleaños).

Antes de entrar al salón, se le acercó a la cumpleañera una de sus compañeras (de Perú) y le dio un tirón de orejas a modo de saludo por cumplir años, la “cumpleañera” se rio y dijo que era la primera en hacerle eso.

Ese día pasaron muchas cosas que tensionaron el ambiente: la “cumpleañera” se puso a llorar, pensaba que ya eran más de las 2 y que su mamá se había olvidado de traer el pastel a la escuela.

Ya a minutos de comenzar, entró una señora al salón y empezó a gritarle a uno de los chicos dominicanos. Él estaba sin la túnica, como muchos que se la sacaron por el calor que hacía. La señora, muy alterada, entre amenazas de hablar sobre su “mal comportamiento” a alguien que al parecer vive con él (no dijo mamá, papá, etc. usaba un nombre de pila) le gritó “tú eres dominicano, tú viniste a este país a estudiar, tú eres dominicano y no tienes que hacer lo mismo que los demás porque tú viniste a este país a estudiar”. Miré a la maestra para ver si intercedía, pero ella me hizo una seña de que no dijera nada.

Después de eso él y otra chica que vive en la pensión quedaron muy tristes, él se metió debajo del banco y no quería salir. Una de sus amigas (también dominicana) se me acercó y me dijo que la señora es tía de uno de los amigos del que regañó, pero no eran parientes, sólo vivían en la misma pensión. Me dijo que ella (la niña dominicana) no vivía en la misma pensión que al que habían regañado, pero había ido a visitarlos (por lo tanto, sabía quién era la señora).

Ante estas situaciones preferí no seguir con la actividad y los saqué al patio a jugar.

La estudiante que tiene 10, también dominicana, estaba furiosa y gritaba que lo que había pasado no era justo, pero con el juego se calmaron un poco.

Dentro de la escuela, con la maestra titular y el apoyo del director, se podía observar que el rol Adulto era el de acompañar, supervisar, transferir saberes. Se buscaba dialogar con el grupo de niños/as (diálogo intergeneracional) desde el respeto y reconocimiento de su autonomía progresiva. Pero al no estar estos dos personajes (maestra y director) era muy fácil ver cómo el



paradigma del disciplinamiento (el modelo de sometimiento ante la autoridad) se filtraba al aula que antes era un ambiente contenedor y seguro para todo el grupo de estudiantes.

Por su constitución, tanto en las escuelas que visité como en otras conocidas a través de la revisión bibliográfica, se puede ver que se implementan varios “*dispositivos dirigidos a homogeneizar al estudiantado, normándolo y disciplinándolo, lo que deja entrever que rige allí una lógica asimilacionista. Esta paradoja (heterogeneidad del alumnado junto a prácticas homogeneizantes) representa un obstáculo en el avance hacia una educación pública que aborde la diversidad cultural presente en las aulas*” (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019),

Hay muchos tipos de violencia hacia niños, niñas y adolescentes que están completamente naturalizadas y que desde el “mundo adulto” se ejercen en forma sistemática en espacios públicos y privados. Este sistemático ejercicio de la violencia no necesariamente tiene que ver con la nacionalidad de los adultos y de los niños/as que interactúan, sino más bien con un paradigma adultocentrista que permea nuestras sociedades latinoamericanas. En las Américas y el Caribe, las violencias impregnan los espacios cotidianos en que niños y niñas habitan desde el inicio de sus vidas.

En una encuesta realizada por el IIN-OEA durante el 2020¹⁸, donde participaron 412 adolescentes de 12 a 17 años de 18 países de las Américas, se detectaron y ordenaron según la cantidad de veces mencionados, todos los ámbitos en los participantes perciben violencia: 1. Ámbito familiar (60%); 2. Ámbito escolar (58%); 3. Espacios públicos (42%), 4. Entorno virtual (34%) y 5. Instituciones públicas (25%). Estas constataciones nos remiten al lugar paradójicamente protector y a su vez vulnerador de derechos de las instituciones tradicionalmente asignadas a la infancia: la familia y la escuela.

En esta misma encuesta, ante la pregunta acerca de los factores que perciben que incrementan el riesgo de sufrir violencia como niño, niña o adolescente, los más mencionados por estos participantes fueron: 1. Tener alguna discapacidad (65%); 2. Orientación sexual (63%); 3. Ser pobre (60%); 4. Estar en situación de calle (56%); 5. Género (56%).

Otros momentos en que note cómo el espacio influía en las dinámicas, se generaban frente a la capacidad de elección del mismo, es decir: que los niños y niñas tengan la capacidad de elegir, dentro de un encuadre claro, dónde se sienten más cómodos y si no se puede, que se les explique claramente por qué no. Muchas interacciones interesantes con el grupo de la escuela de Palermo

18

https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/violencia_a_ni_os_ni_as_y_adolescentes_de_las_am_



se lograban dar gracias a que primero podíamos jugar brevemente en el patio o incluso cambiar de salón para estar sentados en el piso:

Día 5, E. Palermo (30/10): Fuimos hasta un salón desocupado y nos sentamos en círculo, cada uno pudo decir más de una cosa que les gustaba o molestaba porque nos dio la lana para hacer dos vueltas al equipo. Cuando terminamos les pregunté si ellos consideraban tener más cosas diferentes o más cosas similares, la mayoría dijo "diferentes" y una me dijo "lo que pasa es que todas las personas somos únicas", la maestra trató de decirles que eran más las cosas similares, pero ellos dijeron que cada persona es diferente y eso es bueno. Les recordé que en los juegos salieron respuestas muy parecidas, y que a pesar de que muchos somos de países distintos, de varios distintos o de diferentes familias, tenemos cosas en común que es bueno conocer para hacer amigos (juegos, gustos, etc.) Hablamos de las razones por las cuales es bueno que seamos diferentes y nos respetemos así, la mayoría dijo que era más divertido.

Usando un cartel lleno de colores y fotos que había en ese salón, junto con la maestra, les explicamos qué es la diversidad. Los niños llegaron a la conclusión de que la diversidad es más entretenida, porque si el mural fuese solamente blanco no llamaría la atención. Con ese disparador comenzaron a decir palabras que otros usaban y que han aprendido, como pipo (Cuba) y vaina (República Dominicana y Venezuela)

Al finalizar la actividad me invitaron a ver la presentación que harían el sábado.

El que poco a poco se les dé la posibilidad de elegir ciertas cosas es muy importante para los niños/as. Eso refuerza su autonomía progresiva y los valida como sujetos de derecho y de enunciación. Especialmente teniendo en cuenta que, en los procesos de movilidad humana, lo que los niños y niñas sienten o quieren, muchas veces, no puede ser tomado en consideración.

Día 2, E. Palermo (9/10): Hablamos de ejemplos de decisiones que ellos toman en la escuela, me dijeron que ellos eligen a sus amigos, a qué juegan en el recreo. Hay una pareja que siempre se sientan juntos: un niño venezolano y una niña dominicana, son muy perspicaces y siempre hacen bromas, aprovecharon el espacio de los ejemplos para reprocharle a la profe que no los dejaba elegir las materias (entre broma y en serio). Ahí aprovechamos con la maestra de hablarles de la autonomía progresiva y del interés superior del niño: que nosotras velamos por su bienestar y que si hay decisiones que los perjudican, no podemos dejar que las tomen, pero sí podemos explicarles el porqué. Ahí



una niña que la clase pasada se mostró muy tímida levantó la mano y dijo “hay cosas importantes que nos preguntan en la casa, mi papá nos preguntó esta vez si queríamos viajar a Perú a ver a mi mamá y le dijimos que sí y fuimos”.

Según la defensoría de la niñez de Chile, “*se entiende como la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente. Es decir, a temprana edad es muy difícil que los derechos sean ejercidos por los propios niños y niñas, necesitan que los adultos velen por el cumplimiento de sus derechos, pero a medida que crecen, los niños, niñas y adolescentes serán capaces de poder ejercer con mayor ímpetu sus derechos, por ejemplo, el derecho de la participación*”¹⁹. Esto no nace de un día para otro, es progresivo en virtud de “la evolución de sus facultades”.

Tampoco depende sólo del nivel de desarrollo del niño o niña, debemos los adultos abrirnos a escuchar los que ellos y ellas nos piden y quieren; y ser capaces de orientarlos de manera clara, para que entiendan nuestras respuestas y podamos dialogar, implica una reconstrucción social.

Como mencionaba en capítulos anteriores, La escuela debería ser o aspirar a ser el espacio que brindar esa capacidad de encuentro, de desacomodo, de tensiones y divergencias. Esto implicaría que allí se debiesen respetar los derechos fundamentales de todos y todas por igual; por lo tanto, se debe promover el pleno acceso a derechos como la participación en decisiones relevantes y una enseñanza igualitaria de parte de toda la comunidad, independiente del origen y creencia de los y las estudiantes y sus familias.

c) El Festival escolar y las formas en las que se materializa la inclusión:

En el capítulo II: “Discusiones teóricas” se habló del asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad, como diferentes formas para incluir la presencia de niños/as migrantes en las escuelas. Acordábamos ahí que en el contexto escolar no se deberían endosar las proclamas de las culturas y normas comunitarias sobre el individuo sin, al mismo tiempo, extenderle el derecho de disentir de sus comunidades de origen o salir de ellas u oponerse a ellas. Ese criterio no significa hacer que las diferencias desaparezcan, especialmente tenido en cuenta que las escuelas suelen volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, y bajo ése paraguá “*fusionó las*

¹⁹ https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-se-entiende-por-autonomia-progresiva/



nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este 'en común' no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones" (Beniscelli, Riedemann, & Stang, 2019).

Como mencioné anteriormente, solo tuve la oportunidad de asistir a un evento extraprogramático en la escuela del barrio Palermo. A este fui invitada por una madre, los niños/as y por la maestra.

Piñeyro y Uriarte (2021, p. 351) escribieron sobre una interesante experiencia en la escuela Portugal de Montevideo, donde señalaba que durante el festival que se llevaba a cabo: *"el país de origen o las distancias culturales expresadas, por ejemplo, en comidas no son omitidas u ocultadas con el objetivo de evitar los estereotipos. Al contrario, son incorporadas y abordadas dentro de la propuesta del centro educativo, habilitando su expresión y su resignificación en lógicas muy diferentes a las habituales de desvalorización y desigualdad"*. En la misma línea, Da Silva, Barreto y Gômes (2020, p. 283) señalan que *"los procesos migratorios conllevan cambios y adaptaciones no solamente en la niñez migrante, también en las instituciones y sujetos que los acogen. La socialización no es solamente una cuestión de adaptación e internalización, también es un proceso de apropiación, reinvenición y reproducción"*.

Pero, admito que al festival de la escuela en Palermo iba predispuesta a encontrarme un panorama como el que Franzé (2003) dibujaba cuando señala que al obviar las reelaboraciones, usos y significados que los sujetos concretos les atribuyen en la vida cotidiana, se los cosifica y convierte en objetos temáticos de esas culturas, me llevé una sorpresa al observar no fue así:

Festival escolar, E. Palermo (9/11): El festival era para recaudar fondos, tanto la maestra como el director llevan poco tiempo en esta escuela por lo que no tenían punto de comparación, aun así, creían que llegó bastante gente.

A mi parecer fue una linda iniciativa, tanto el director como las maestras estaban muy involucradas en las actividades y los niños y niñas se veían muy contentos. Fueron muchas madres, padres y abuelos/as. Los del 3° año estaban muy contentos de verme, una de las niñas venezolanas (que es muy graciosa porque es muy adulta en sus modismos y en apariencia) me comentó que le resultaba muy curioso verme un sábado. También me topé con la madre que me invitó el miércoles pasado, me contó que andaba a las corridas y no la vi más.

El ambiente de la comunidad escolar era muy ameno, muy respetuoso y acogedor.



Los dominicanos que viven en el mismo edificio me compraron un ticket para que me pintaran la cara como a ellos, pero después vi que andaban sin plata, así que les devolví el costo del ticket y les regalé unas tortas fritas.

Para comer tenían donuts, tortas, panchos, pizza y fainá. Me hizo mucha gracia ver a un niño peruano (calculo que tenía entre 5 y 6 años) poner una cara de decepción al probar el fainá, lo mordió, lo olió y lo fue a devolver.

El festival me sorprendió, al haber hablado durante la aproximación al campo con dos directores de escuela, me había hecho la idea de que estos festivales eran una pequeña réplica a la Fiesta de las migraciones que se realiza en el MUMI²⁰, el cual se plantea “*como una invitación a revivir y compartir costumbres de orígenes bien diversos en un entorno caracterizado por la tolerancia, la armonía y la celebración de la diversidad*”.

El inconveniente de este tipo de iniciativas es que cuando se trata de niños/as pensemos que son suficientes. Esto ha apuntado a “*crear celebraciones que den cabida a la presencia de esas otras patrias que han llegado a la escuela, con fiestas que muchos de estos establecimientos han denominado “multiculturales”, y que suelen poner en escena esos otros bailes nacionales y trajes típicos, además de disponer stands para la venta de los “platos típicos” de cada país*” (Stang Alva et al., 2019). Quiero aclarar que, con la anterior afirmación, no busco desconocer el esfuerzo que implica generar todas esas iniciativas, junto a ellos recalcar que, aunque sea de manera tibia, desafían los más tradicionales discursos en torno a la constitución de lo que se considera como ser nacional, el amor a la patria y la defensa de valores fuertemente arraigados en esta sociedad (Poblete y Galaz, 2007), sensibilizan sobre la importancia de ver y respetar esta diversidad. Pero, tenemos que ser conscientes que las identidades, especialmente en niños y niñas, “*son fluidas, cambiantes, inestables, contradictorias e inacabadas, al reconocer que las identidades no son destino ni son únicas y estáticas, se favorecen procesos de desetiquetamiento*” (Arribalzaga, 2021).

Lo que pude ver en el festival de la escuela en Palermo, fue a niños y niñas lo suficientemente libres de toda carga simbólica impuesta por adultos, jugando tranquilos y comiendo golosinas que priorizaban ser de bajo costo económico antes que evocar lo que se podría entender por diferentes culturas.

²⁰ <https://turismo.gub.uy/index.php/lugares-para-ir/region-metropolitana/item/2467-fiesta-de-las-migraciones-en-el-mumi>



d) Recursos humanos y económicos, factores que impactan en el paradigma institucional:

En varios apartados de esta tesis, se menciona que la CDN impulsa una concepción de los niños, niñas y adolescentes que exige un nuevo tipo de vínculo con la familia, la sociedad y el Estado. Esta concepción se basa en el reconocimiento expreso de que son sujetos de derecho, condición que deriva de su carácter de personas humanas.

Este enfoque de derechos nos brinda una perspectiva de garantías, cuyo objetivo es lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes. Por lo que se considera de referencia transversal obligatoria de los esfuerzos del Estado para reducir las condiciones de exclusión de cualquier niño, niña o adolescente.

El problema que pude observar, es que este discurso se topa con una institución escolar que claramente está desbordada en cuanto a sus capacidades institucionales y técnicas para diseñar e implementar estrategias acordes. Por lo anterior, espacios protectores como debiera ser la escuela, no logran responder a las necesidades particulares de muchos niño y niñas:

Festival escolar, E. Palermo (9/11): Aproveché el ambiente distendido del festival para hablar con la maestra, sobre su experiencia dando clases en un curso con tanta diversidad de países de origen y el apoyo que cree que necesita o no para dar las clases. Ella me comentó que era su primera vez y que al principio sintió un poco de miedo, sobre todo al no saber con qué bases venían.

Otro tema que también les resulta complicado a las maestras es que muchos de los niños migrantes no comienzan el año escolar desde el inicio, por lo tanto, deben ponerse al día rápidamente.

Para ella, “humanamente” el tema de la diversidad es muy enriquecedor, entre los niños se acogen y se divierten, cree que el que sean muchos influye para bien. quizás si fuera sólo 1 o muy poquitos no sería igual el proceso. En cambio, en el tema académico es más complicado. Me comenta que el nivel académico de los que vienen de Cuba y Venezuela es muy bueno, incluso mejor que el de los uruguayos, en cambio los que vienen de República Dominicana les cuesta más, es como si les faltaran bases. De los de Perú no sabe, se integraron hace poco y son sólo 2 como para tener una opinión muy fundada.

Le pregunté si tenía algún apoyo para dar las clases o si conocía algún “programa de nivelación” que brindara el Estado, pero me dijo que no. El apoyo académico es para



niños con déficit intelectual, que no es para nada el caso de sus alumnos/as de dominicana. Lo que han optado por hacer es que repitan, es una opción que se les da a los padres/adultos referentes.

Otro punto a tener en cuenta es que este sistema educativo está planteando, como uno de los remedios para afrontar al fracaso escolar, el repetir curso. Y con esta lógica, por lo que pude conversar con la maestra, ella siente que se asume que niños y niñas provenientes de ciertos países de América Latina poseen un “nivel académico más bajo” y por lo tanto se les sugiere repetir.

En la escuela de Palermo me encontré con un 3° año con niños/as de entre 8 y 10 años, con los cuales se pretendía lograr un comportamiento armónico dentro del salón de clases y un ritmo de aprendizaje homogéneo. Lo cual es contradictorio por razones como que *“la trayectoria escolar teórica implica que cada estudiante siga la progresión lineal prevista por el sistema educativo (...) Todas las otras variantes de escolaridad (ingresar tarde al sistema, abandonar temporalmente y volver, repetir, entre otros) no entran en lo que el sistema espera”* (Arribalza, 2021).

Esa sensación de sobre exigencia, que se notaba al conversar con la maestra durante el festival, era algo común en ambas escuelas. En otra oportunidad el director de la escuela de Palermo me comentó que, ese día (04/12) estaban un poco alborotado porque tocaba sacarles el carnet de salud a los que aún no lo tenían, por lo que este día varios de los niños y niñas no participarían del taller al estar haciéndose exámenes en una de las salas habilitadas. Hablamos con el director sobre el peso que recae en las escuelas, donde finalmente se cumplen muchas más labores que sólo la educativa.

Así mismo, en la escuela de Buceo, un día aprovechando que estaba yo, me sumaron al taller a un grupo de niñas de otras edades al “no saber qué hacer con ellas”:

Día 5 (25/10): Cabe destacar que, ya iniciada la actividad, la inspectora me dejó a 3 niñas (2 venezolanas que habías llegado hace poco y una uruguaya) más pequeñas “porque no tenía donde dejarlas”, tuve la suerte de haber llevado copias extra, por lo que les hice hacer la actividad y se sumaron a los grupos en la 2° parte.

Algo que era llamativo y que abordé en párrafos anteriores era el cómo la escuela del barrio Buceo se apropió del taller. Mi percepción es que, en parte, se debió a un síntoma de la sobre exigencia de todo el personal de esa escuela. A partir de las interacciones que tuve con ellas, daba la sensación que tanto la directora, la inspectora y la maestra titular no leyeron mi propuesta de taller, ya que en repetidas ocasiones me preguntaron quién era y hasta cuándo iría.



A lo anterior se le suma que no tuvimos ninguna instancia, además del correo de presentación, para sentarnos a solas a conversar sobre los objetivos de mi visita a la escuela, algo que sí se hizo en la otra escuela.

Día 1 E. Buceo (27/09): El primer día del taller tuve un momento previo (un par de minutos) para hablar con la maestra, ella no estaba enterada de qué haría en su clase ni menos, el tiempo.

Día 2 E. Buceo (4/10): Entré a la escuela y la directora no se acordaba que los viernes iba a realizar el taller, me comentó que no era necesario ya que la maestra no estaba y los niños y niñas estaban con una suplente. Le contesté que prefería seguir con la hoja de ruta y a menos que hubiese alguna actividad que lo impidiera, iría al salón.

La suplente no estaba enterada de la actividad, por lo que tuve que hablar unos minutos con ellas para contextualizarla y pedirle esa hora para hacer el taller.

Día 3 E. Buceo (11/10): A la salida me encontré con la secretaria de la directora/ inspectora, no estaba al tanto que mi taller duraba hasta diciembre, a pesar que fue con ella con quién en un principio coordiné la entrada a la escuela, le aclaré la hoja de ruta y me fui.

Día 4 E. Buceo (18/10): Nuevamente al llegar me encontré con otro profesor suplente, que tampoco sabía a qué iba. Como no esperaba la realización del taller, ya había dictado ejercicios a los niños y tenía el pizarrón ocupado, por lo que se molestó cuando le pedí borrar unas anotaciones para poder escribir lo que haríamos en el taller.

Día 5 E. Buceo (25/10): Teniendo en cuenta la experiencia de la semana anterior, llevé mis propios marcadores, borrador y otros materiales.

Día 6 E. Buceo (1/11): Cuando llegué a la escuela me encontré con la directora, me parece que aún no me reconoce a primera vista, por lo que me tuve que volver a presentar. Pasé directo al salón del 3° año y me encontré con el mismo profesor suplente, el contar con un poco de continuidad me ayuda a no perder los primeros minutos explicándole al que esté qué es lo que vengo a hacer, también el que se sepa los nombres de los niños y niñas hace más sencillas las intervenciones.

Día 7 E. Buceo (8/11): Al entrar a la escuela la inspectora me dijo que había vuelto una de las maestras suplentes que ya me conocía (la del día 2). A pesar de que ya sabía (yo supuse que se lo recordaban) que los viernes tenemos la actividad, había organizado una



celebración de cumpleaños para 2 de los alumnos y de las primeras cosas que me dijo fue que no los saque del salón, ella prefería tenerlos ahí.

Día 8 E. Buceo (15/11): llegué y me topé con la directora, me tuvo que volver a presentar ya que aún no sabe muy bien a qué vengo. Me dijo que no me reconoce porque “sólo vengo de vez en cuando”, a lo que le aclaré que estoy viniendo todos los viernes entre 1hr y una hr y media al tercer año.

Al llegar al salón me encontré con que estaba la inspectora tomando una evaluación “impostergable”. Le propuse recuperar la jornada otro día de la semana a lo que me dijo que volviera el próximo viernes.

La situación tan particular por la que pasaba el tercer año de la escuela en Buceo era muy reveladora ya que al cambiar tanto de profesores se veía la poca relación establecida entre el grupo de estudiantes y el adulto responsable.

Si para avanzar en políticas que promuevan comunidades educativas que respeten y valoren la identidad cultural de cada estudiante, es necesario un trabajo intergeneracional que acá, por condiciones específicas no se lograba dar.

No obstante, para lograr estas comunidades educativas que menciono en el párrafo anterior, también se necesitan otras fortalezas, en donde ambas escuelas presentaban problemas. En ambas era necesario fortalecer un trabajo interinstitucional e interdisciplinario que se preocupe en crear y/o fortalecer los marcos normativos, el acceso a una educación de calidad y pertinencia de ésta, una adecuada formación y por último una Cultura de derechos. “A partir de estas dimensiones, se presentan propuestas para avanzar en políticas públicas que avancen hacia una educación que, mediante el diálogo y la participación, se reconozcan y valoren las particularidades culturales de cada actor de la comunidad educativa, especialmente las y los estudiantes, poniendo esas características al servicio de la generación de aprendizajes de calidad” (Educación2020. 2020)²¹.

²¹ Cuadro 4 dimensiones de la educación intercultural en los anexos



VI) Capítulo V: Conclusiones y propuestas

“Cuando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos a otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos” (H. Maturana, discurso de inicio de año escolar, 2007, Bio Bio, Chile)

La CDN busca consolidar la idea de que la edad no define un tipo de persona con más o menos valor o de diferente categoría, por lo tanto podríamos pensar que el paradigma de niño/a como sujeto de derecho y no como objeto de protección, tutela y sólo cuidado, reconociendo a los niños y niñas como sujetos socialmente activos en las decisiones y acciones que les afectan, nos habilita a sumar a los niños y niñas dentro del que compartió Hobsbawm (1990), que dice que la nacionalidad debe investigarse también “desde abajo”, y no solo desde los mecanismos oficiales: ni la población en general, ni los alumnos que asisten a las escuelas, son “recipientes vacíos” de los proyectos nacionales que vienen desde el Estado. No solo el Estado define la nacionalidad, sino que las personas, en cuanto actores, también lo hacen desde su habla y sus actos cotidianos.

Sin embargo, a raíz de las lecturas que nutrieron esta tesis y de los tres meses de trabajo de campo, puedo constatar que hay muchas construcciones históricas de categorías que hoy seguimos tomando como naturales y que facilitan la continuidad de una distribución asimétrica de poder en los ámbitos en que los niños y niñas se desenvuelven. En los estudios migratorios (y en el proceso de movilidad humana), gran parte de lo que niños y niñas sienten, piensan y dicen permanece silenciado bajo la lógica y gramática adulta de narrar esos episodios. (Piñeyro & Uriarte, 2021). Aún en nuestras instituciones se puede observar cómo permean visiones propias de una visión de la infancia como un objeto de protección y disciplinamiento por parte de una estructura que lo precede y se le impone.

Por lo anterior, para el sistema escolar no es necesariamente relevante tu nacionalidad, lugar de nacimiento o el de tus padres, mientras puedas cumplir con la norma que este impone. Pero, como bien señaló Víctor Giorgi, Director General del IIN-OEA, durante el XXII Congreso Panamericano del niño, la Niña y Adolescentes realizado el 2019 en Colombia: “*Los niños, niñas y adolescentes no son seres aislados de sus entornos, son parte de sus respectivas sociedades y el grado de realización de sus derechos, los niveles de violencia a los que están expuestos y las formas de protección y cuidado a las que pueden acceder, está relacionado a lo que sucede en esos entornos*”, por lo tanto factores que los preocupen y distraigan facilitarán esta salida de norma de la que hablo al principio del párrafo.



Claramente dejar tu escuela, tu barrio, parte de tu familia y mudarte a un país y contexto que no conoces, son factores estresantes. Como también lo son la muerte o enfermedad de un familiar, cambiarse de escuela (aunque sea dentro de la misma ciudad o país), cambiarse de casa, que nazca un hermano/a, en fin. Son múltiples los factores que pueden interferir en que los niños/as no logren cumplir con las normas de una institución que, en general, no es pensada desde y con ellos/as.

Como propone Domenech (2004) las instituciones educativas han desarrollado consecuentemente estrategias de integración monocultural, pero la realidad observada es que niños y niñas tienen distintas realidades, provienen y se desarrollan en distintos contextos familiares, tienen variados intereses y motivaciones, han alcanzado distintos desarrollos de habilidades, manifiestan diferentes necesidades; y esto no sólo responde a su país o país de origen de sus padres. Por eso para atender las necesidades de los grupos de estudiantes que fueron observados durante este trabajo; la noción de igualdad debe dar el paso, desde la perspectiva del sistema moderno que la entendía como homogeneización, hacia una idea de unión que se ocupe por valorar las diferencias y trabajar con lo que los identifica y lo que los distingue.

La experiencia que tengan los niños y niñas en contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primario público en el Uruguay va a depender de:

- Si se les permite, o no, ser reconocidos como sujetos de derecho, capaces de reelaborar su identidad.
- Si los adultos que transitan en su cotidianidad realmente cumplen el rol de garantes de derechos, respetando sus diferencias y reconociendo el aporte que estos niños/as pueden brindar, promoviendo un diálogo intergeneracional.
- Pero también va a depender de que exista la voluntad política para querer impulsar una educación intercultural, que implica entre otras cosas la articulación entre las instituciones del Estado y habilitar la capacidad operativa, para que quienes deban ser los garantes de los derechos de estos niños/as dentro de las escuelas, realmente puedan cumplir con esa función.

Como mencioné en capítulos anteriores, no es suficiente con invitarles a bailar bailes típicos o preparar comidas emblemáticas del país de origen de sus padres o de ellos/as. Es necesario complejizar el análisis respecto de las formas de abordaje de estas presencias en las escuelas, y sopesar las implicaciones que puedan tener.



¿Las categorías de uruguayos, venezolanos, dominicanos, etc., se dan realmente en la cotidianidad de la escuela? Durante los meses de observación yo no vi que, entre los niños: dentro del aula o en el patio, se hicieran diferencias. Pero lo que sí me llamó la atención es la tendencia a hacerlos repetir, pensando que así se nivelarán, sin detenerse a pensar cómo un niño/a de 10 se va a integrar con niños/as de 8 o 9 años y cómo se supone que la maestra tendrá que lidiar con un grupo así.

Basándome en la bibliografía, puedo afirmar que generar “artificialmente” estas categorías pueden llegar a producir incomodidad en los alumnos. Posiblemente, un niño que ha migrado desde República Dominicana ha comenzado a sentirse “un poco uruguayo” además de dominicano, iniciando un proceso bastante descrito por la literatura, de conformación de identidades híbridas (Sayad, 2010; Bhabha, 1994). *“Esta visión contrastante y dualista de las culturas, que presupone la existencia de diferencias culturales de carácter etnonacionales, coloca a los alumnos/as entre una ‘irremediable opción’ entre la cultura de origen y la cultura de destino, enajenándolos de ‘sus experiencias polivalentes donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad”* (Domenech, 2014, p. 7). Además, no podemos pasar por alto que, *“en América Latina, existen una serie de casos en que los pueblos indígenas tienen relaciones conflictivas con los Estados que actualmente administran los territorios en que dichos pueblos han vivido ancestralmente, por lo que también podría darse la situación en la que la adscripción de un niño migrante a un pueblo indígena o a una etnia sea más fuerte y relevante que lo que señala su pasaporte”* (Stang Alva et al. 2019).

La educación intercultural se debe sostener en el respeto, el diálogo, la participación y los Derechos Humanos. Debe buscar poder promover relaciones simétricas entre personas de diferentes culturas, contribuyendo a una sociedad más democrática, justa y equitativa.

Dudo que alguien cuestione la idea de que la educación debe entregar oportunidades significativas para que todos y todas desarrollen aprendizajes para una formación integral, lo que implica reconocer y gestionar la diversidad, o que alguna persona se oponga a la idea de que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, que reconozca y valore de dónde vienen (considerando sus saberes y aportes), entonces:

- Si entendemos la educación intercultural como aquella en que la comunidad educativa, de manera transversal, respeta la identidad cultural de las y los educandos, proveyendo conocimiento cultural, aptitudes y habilidades para lograr una participación completa y activa en la sociedad, que contribuya al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos sociales y étnicos, grupos culturales, religiones y naciones (UNESCO,

2019).

- Si se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como parte de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas que apuntan a una verdadera igualdad, empoderando a aquellos grupos que históricamente han sido vulnerados, invisibilizados o considerados como inferiores. Bajo esta mirada, las celebraciones de las naciones en las escuelas o las celebraciones folclóricas de las naciones no son acciones interculturales sino más bien multiculturales, porque reconocen la existencia de muchas nacionalidades, pero ello no necesariamente es sinónimo de igual reconocimiento. Además, estas actividades enfatizan diferencias superficiales de un ideal abstracto de cultura y no se detiene a profundizar en las identidades culturales de los y las individuos.

- Si la educación intercultural con enfoque crítico parece ser la herramienta más idónea, en la medida que no se limita a buscar la generación de espacios de encuentro y comunicación entre diferentes culturas (es decir, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones), sino que problematiza las estructuras sociales que han llevado a que esas diferencias culturales se transformen en desigualdad (Walsh, 2011). Permite pensar las culturas en sentido denso, más allá de lo que se entienden como sus manifestaciones más típicas (bailes, comidas, símbolos, etc.), alejándonos de ese modo de miradas “culturalistas” (Stang Alva et al., 2019).

- Y si a lo que realmente aspiramos es a lograr una educación intercultural, tenemos que adoptar una mirada intergeneracional, interdisciplinaria e interinstitucional.

Se debe tener en cuenta el currículum académico, brindar el apoyo y las herramientas a las y los maestros para que puedan aplicar estos currículos de manera innovadora, se debe garantizar el acceso a la educación; además, se debe trabajar con toda la comunidad educativa para generar o fomentar una cultura democrática al interior del establecimiento.

La educación intercultural va un paso delante de pensar si un niño o niña es o no migrante o está o no en un contexto de movilidad humana. Es reconocerlo como un sujeto de cambio social, un ser que se enuncia frente a su realidad.

Pero, para eso hay que cuidar y fortalecer los recursos humanos que transitan en este espacio de la Escuela, por lo menos apoyarlos de manera interdisciplinaria y brindarles espacios de formación continua en temas como los Derechos de Infancia. Como decía Flecha (1994) “de



redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales”.

Trabajar con temas relacionados a los derechos de las infancias es un gran desafío: además de implicar un profundo cambio cultural donde se hace necesario deconstruir el adulto centrismo, superar la “minorización de la infancia” y otorgarle a niños, niñas y adolescentes un nuevo lugar en el imaginario social; la protección, promoción o en su defecto la vulneración de los derechos de todos los niños y niñas no solo va a depender de lo que diga la CDN y de su correspondiente proceso de implantación. Hay factores económicos, políticos y de capital social y cultural que van a ser determinantes para dar ese salto de la enunciación de los derechos a su efectiva implementación.



VII) Bibliografía:

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria. (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para discutir. Montevideo.

Arribalzaga, M. (2021). Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo: El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa2021-250118>

Arocena, F., & Aguiar, S. (2007). Multiculturalismo en Uruguay, Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

Bogado Bordazar, L. Avances sobre la construcción de una política migratoria del Mercosur. El caso de Argentina. Montevideo, Uruguay.

Bourdieu, P. "Language and Symbolic Power" (Cambridge: Harvard University Press, 1982), p.166

CEIP. (2018) Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya 2018. Montevideo: CEIP

Corte IDH: Opinión Consultiva OC-21/14 de 19 de agosto de 2014 solicitada por la República Argentina, la República federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República oriental del Uruguay.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (19 de agosto de 2014). OPINIÓN CONSULTIVA OC-21/14. Derechos y Garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional.

Da Silva, M., Barreto, A. C., & Gómez, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos Revista de Pesquisa sobre Migracoes*, 4(1), 273-288. https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/30367/27725/86254

Dasen, P. (1994). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. In W.J.

DELGADO, Manuel. 2003. "¿Quién puede ser "inmigrante" en la ciudad?" En: Exclusión y diversidad cultural. Donostia: Tercera prensa. Pp.: 9-24.

Dicono, B., de Souza, L., & Crosa, Z. (2012). Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay Inmigrantes y retornados: acceso a derechos económicos, sociales y culturales Informe final. Ministerio de Desarrollo Social, Organización Internacional para las Migraciones, Montevideo.



DOMENECH, Eduardo. Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, Centro de Estudios Avanzados, n. 1, 2004.

Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *ARGUMENTOS. REVISTA DE CRÍTICA SOCIAL* (15), 116-149.

Domenech, E. (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, XXII (42), 171-188.

Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 187-210.

Educación 2020. (2020). Educación Intercultural: Propuestas para la política pública. Antofagasta. Retrieved from <http://amezclarse.educacion2020.cl>

Elizalde Hevia, A., Thayer Correa, L. E., y Córdova Rivera, M. G. (2013). Migraciones sur-sur: Paradojas globales y promesas locales. *Polis*, 12(35): 7-13

Fish, S. (1998). Boutique multiculturalism. in A. Melzer, J. Weinberger and M. R. Zinman (eds), *Multiculturalism and American Democracy*, pp. 69—88. Lawrence: University Press of Kansas

Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Castell y otros, *Nuevas perspectivas en educación* (pág. 77). Buenos Aires: Paidós.

Franzé Mudanó, Adela. (2003). “¿De qué hablamos cuando hablamos de integración educativa? Imágenes, discursos y prácticas interculturales en la escuela”. En Sandra Gil y Mohammed Dahiri, coords., *Movimientos de población en el Mediterráneo Occidental. ¿Un fenómeno o un problema?* Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba/IECAH/INET.

Giorgi, Víctor, (2019), 30 años: Entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración, Montevideo.

Greenfield, P. M. (1966). On culture and conservation. *Studies in cognitive growth*, 225-256.

Guigou, N. (2009). Laicidad en el Uruguay: mitos y transformaciones de la religión civil uruguaya. Universidad de la República, Uruguay. Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ANII, Uruguay., Santa Cruz de los Patos, México.

Guizardi, M. L. y Guerrero, B. (2012). “El desborde de las alteridades: las migraciones internacionales en el panorama del capitalismo actual”. *Revista de Ciencias Sociales* 28: 7-18.

Habermas, Jürgen (2000-b) “La constelación posnacional y el futuro de la democracia”. En J. Habermas, *La constelación posnacional. Ensayos Políticos*, trad. Pere Fabra et al., pp. 81-



146. Barcelona: Paidós.

Hall, Stuart (2010): "La cuestión multicultural". En: Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, pp.582-618. Bogotá-Lima-Quito: Envió Editores y UASB-IEP

Honorio Velasco; Ángel Díaz de Rada (1997). "El trabajo de campo". La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta.

INAU. (2019). INAU participó del "Foro Migraciones e Infancia" en la Junta Departamental de Montevideo. Retrieved from <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/item/2703-inau-participo-del-foro-migraciones-e-infancia-en-la-junta-departamental-de-montevideo>

INDH. 2018. Manifestaciones de Discriminación Racial en Chile: un Estudio de Percepciones [Manifestations of Racial Discrimination in Chile: A Study of Perceptions]. Santiago, National Human Development Initiative. (In Spanish.)

INEEd (2018), Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación

IIN-OEA (2021) Material de lectura. Módulo 1. Curso Promoción de la Participación de niños, niñas y adolescentes.

IPPDH, MERCOSUR, OIM. (2016). Derechos humanos de la niñez migrante (p. p 45). Buenos Aires. Retrieved from <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/08/IPPDH-MERCOSUR-Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, 469-494. España: Paidó

Koolhaas 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. (Documento de Trabajo / FCS-PP; 01). Udelar. FCS-UM. PP.

Ley N° 18250, LEY DE MIGRACIONES, 6 de enero 2008.

LÓPEZ BADANO, Joaquín (2018) El bionomio fatal: nosotros-ellos

Mancebo, M. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.

Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf



Mateos Cortés, L. (s.f.). Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: el caso de Veracruz, México. *Sociedad y Discurso*, 1-15.

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

Millacura, Claudio (2017) “La Nación ha fracasado”. Material del curso "Interculturalidad, migración y racismo”, impartido en Uabierta, Universidad de Chile.

Navarrete, M., da Rosa, T., & Lourtet, R. (2009). Las migraciones humanas en el Mercosur. Una mirada desde los derechos humanos. Observatorio de Políticas Públicas de Derechos Humanos en el Mercosur, Montevideo, Uruguay.

Piñeyro, L., & Uriarte Bálamo, P. (2021). “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. *Horizontes Antropológicos*.

Observatorio de Políticas Públicas de Derechos Humanos en el Mercosur. (2009). Las migraciones humanas en el Mercosur. Una mirada desde los derechos humanos. Montevideo, Uruguay: Observatorio de Políticas Públicas de Derechos Humanos en el Mercosur.

ONU: Asamblea General, Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, 18 de diciembre 1990, United Nations

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations

ONU: Comité de Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y de sus Familiares (CMW), Observación general conjunta núm. 3 (2017) del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y núm. 22 (2017) del Comité de los Derechos del Niño sobre los principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional, 16 Noviembre 2018, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5bd780094.html>

Organización de los Estados Americanos. (2006). educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas: situación actual y desafíos.

Organización Internacional para las Migraciones, 2018. INFORME SOBRE LAS MIGRACIONES EN EL MUNDO 2018. [online] Ginebra. Available at: <<http://web:www.iom.int/es>>

Organización Internacional para las Migraciones. (2016). Conferencia Suramericana sobre Migraciones 2000 - 2015. Buenos Aires, Argentina.

Organización Mundial para las Migraciones (OMI). (2011). Perfil Migratorio de Uruguay



2011. Programa de Población – FCS – UdelaR, Montevideo.
- Panizza, G. (2012). Las Políticas educativas inclusivas y el derecho a la educación.
- Piaget, J. (1954a). The construction of reality in the child. (M. Cook, Trans.).
- Piaget, J. (1954b). The child's conception of number. *Journal of Consulting Psychology*, 18(1), 76.
- Piaget, J. (1968). Quantification, conservation, and nativism. *Science*, 162, 976-979.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007). La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA Working Papers*, (3). Recuperado de www.emigra.org.es.
- Rebellato, José Luis (1997). "Horizontes éticos en la práctica social del educador". Publicado por Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Montevideo, Uruguay. Publicado digitalmente en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/rebellato%20horizontes.pdf>
- Romano, A., & Bordoli, E. (2009). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.
- Santos, L. (2010). (Re)pensar la escuela hoy: La cuestión pedagógica. *QUEHACER EDUCATIVO*, 65-73.
- Sarto Martin, M., & Venegas Renault, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Sayad, A. (2010). El peso de las palabras. En *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado* (págs. 303- 3013). Barcelona: Anthropos.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM. (2018). Informe de sistematización del Programa
- Stefoni, C., & Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. . dossier, 109-129.
- Migración y Escuela. Documento de trabajo N°1. Santiago, Chile
- Stang Alva, M. F., Roessler Vergara, P. I., & Riedemann Fuentes, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300313>
- Taks, J. (2016). Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada. *Revista Theomai* (14), 139-156.



Terán, Oscar. (2008[1986]). Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. Polis, Revista Latinoamericana, (Volumen 12, N° 35), p. 287-307.

Tijoux, M. E., & Díaz Letelier, G. (2014). Inmigrantes, los “nuevos bárbaros” en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, II (1), 283–309.

Trpin, V. (Julio-diciembre de 2007). Identidades en movimiento. Familias chilenas en la fruticultura del Alto Valle de Río Negro, Argentina. *Cadernos Pagu*, 227-255.

Trpin, V., & Jardim, D. (2015). Tendencias de los estudios migratorios en Brasil y Argentina: desafíos actuales. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 135-156.

UNESCO. (2016). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París: UNESCO.

UNESCO. 2019. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. París, UNESCO.

Uriarte, P. & Montealegre, N (2018). “Al menos un puñado de gurises”. Una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Athenea Digital*, 18(1), 91-112.

Varela, J- P. La Educación del Pueblo (Págs.81-82). Colección Ceibo. CNEPyN. Montevideo, 1947

Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). La lógica de la investigación etnográfica; Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Editorial Trotta.

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, pp. 237–260.

Villoro, Luis. (1998). Del Estado homogéneo al Estado plural. Publicado en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós, 1998, pp. 13-62.

Vitello, S.J., y Mithaug, D.E. (Eds.) (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Interculturalidad y Educación Intercultural* (pp. 1-12). Recuperado de <http://www.saludpublica.uchile.cl/u/download.jsp?document=110597&property=attachment&index=0&content=null>.

Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial, en Centro de Desarrollo Étnico (CEDET). *Desde adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y*



América Latina. Lima: Bellido Ediciones.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74.

Zizek, S. (1998) Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998, pp. 137-188.



VIII) Anexos:

a) Desgravación de las entrevistas

1. Entrevista a Funcionaria de Estado, Directora de Derechos Humanos del CODICEN– ANEP

junio de 2018

Para la ANEP es vivido como una oportunidad, desde los inicios de lo que ha sido la educación pública en Uruguay ha sido en ese crisol de diferentes culturas, de interculturalidad y en el rol que tuvo la escuela en sus inicios, en la homogenización y creación de nuestro Estado Nación. Siempre en nuestras aulas, desde sus inicios fueron multiculturales.

Hoy estamos enfrentando un nuevo proceso, contrario a lo que pasaba en otros años en nuestro país que vivíamos el proceso de olas migratorias hacia Europa o Argentina también, pero ahora estamos en el proceso contrario, estamos recibiendo. Eso genera ruidos en algunos sectores de la población que, por supuesto, permean en los centros educativos donde se trata de vivirlo, como decimos nosotros, “desde la oportunidad”. La oportunidad de conocer al otro, de darle la oportunidad al otro y también de aprender de sus costumbres y poder nutrirse de eso.

Hay escuelas que lo trabajan con grandes proyectos: como la escuela Portugal, la escuela España y hay escuelas que lo trabajan más tímidamente. En los centros educativos de media, también lo mismo, a veces solo se trabaja desde la parte gastronómica, por ejemplo, pero es algo que sucede y se realiza... las ferias de culturas, ferias de países que habitualmente se hace en educación media; y ahora con este tema de la migración, bueno. Se ha reforzado eso. Pero no queda sólo en lo que puede hacer cada centro educativo, sino que la ANEP está buscando impulsar, y esa es la función de CODICEN dentro del sistema educativo.

Nosotros somos la dirección de Derechos Humanos, una dirección transversal a todas las direcciones que componen el CODICEN y que a su vez también los consejos, porque al ser dirección del CODICEN, trabajamos en línea de política educativa hacia todos los consejos.

La ANEP son 5 unidades ejecutoras: educación inicial y primaria, educación secundaria, técnico profesional y formación docente o formación en educación. Desde allí se está impulsando una sola línea de trabajo en esta temática.

En esa línea tenemos justo una reciente creación, si bien nosotros integramos el grupo interinstitucional que funciona en la órbita del MEC. Allí, la ANEP es parte de ese grupo. Ahora por resolución 13 acta 25 de este mes de mayo, se conforma un grupo de trabajo integrado por



representantes de todos los consejos y coordinado por la Dirección de Derechos Humanos con la finalidad de abordar la situación de los inmigrantes con aspiraciones de continuar estudios.

Esto es reciente, pero ya salió a todos los consejos la solicitud de nombrar a una persona para este grupo de trabajo que vamos a estar coordinando desde acá y a su vez, nosotros sumamos a este grupo de trabajo a la dirección de relaciones internacionales y cooperación de la ANEP que tiene dos líneas de trabajo también en este tema.

Vamos a conformar un grupo de trabajo ANEP con la intención de facilitar la continuidad educativa, pero también en la búsqueda de, por ejemplo, una ventanilla única de atención al migrante dentro de ANEP, que es una aspiración que tenemos porque esto simplificaría mucho. Si bien se inauguró hace dos semanas la ventanilla única que va a estar en el IMPO, lo que tratamos es que dentro de ANEP, también, tengamos una ventanilla única de atención. Entonces allí podamos también atender a la persona y derivarla hacia donde tiene que ir; el otro objetivo además de la ventanilla única es poder simplificar todos los trámites y poder guiarlo en los temas de los papeles, las reválidas...

- El tema de los papeles es complicado y en teoría no debería ser un impedimento para que un niño/a acceda a la educación...

No lo es, para la ANEP no es un impedimento ingresar al aula de primaria, la política que impulsa primaria, la semana pasada se hizo un lanzamiento del video y, eh, de su comisión que es la que va a interactuar con nosotros y allí lo que se hace es: el chico está en el aula y mientras tanto va completando sus papeles. Esa es la política que impulsa primaria.

En media es un poquito más complejo porque tiene que demostrar que tiene aprobado primaria, hay población que viene con todos sus papeles, pero hay otra de otros lugares que es imposible

- más complejo

Que es más complejo. Eso lo estamos solucionando a través de la dirección sectorial de jóvenes y adultos (DESEJA), esta dirección sectorial lo que hace es: para los que son más grandes, en edad de media y adultos, les hace una preparación para el examen de validación de primaria. Con eso puede continuar....

Lo que sí quiero que quede claro es que lo que se impulsa es: primero el chico en el aula y mientras tanto vamos viendo como logramos lo demás, la documentación, por ejemplo. Tenemos casos que están cursando y todavía no tienen la cédula, pero mientras tanto se va gestionando el trámite ese.



- Uruguay siempre fue pionero en temas de educación con varias políticas públicas interesantes con una visión social y de inclusión, pero no vi muchas iniciativas hacia grupos que presentan diferencias étnicas o culturales.

En cuanto a diferencias étnicas, nosotros tenemos una línea, no en migrantes específicamente pero sí en cuanto a lo étnico racial venimos trabajando desde hace muchos años en ANEP en lo que es Afrodecendencia y hoy en día está reflejado en normativa de protección específica hacia esas trayectorias. En afrodecendencia y diversidad sexual, el consejo de educación técnico profesional ya tiene aprobado la circular 3066-17 que habla de medidas positivas hacia esas trayectorias, que implica becas, seguimiento de esas trayectorias a través de tutorías y prioridades de inscripción. Esas son medidas positivas hacia lo étnico racial; y la diversidad sexual, específicamente población trans que son dejada de lado, digamos, de las políticas públicas a veces.

Migrantes es un tema nuevo para nosotros.

-Los latinoamericanos.

Exactamente, nosotros estábamos acostumbrados al proceso contrario, al regreso de inmigrantes a Uruguay y ahí también hay un trabajo a hacer, por ejemplo, el regreso de inmigrantes de España ha sido importante, pero también tenemos problemas con los papeles. Pero ha sido interesante...

- Con respecto al “nuevo perfil” de la migración, ¿han sentido un rechazo? Por las características históricas de cómo se ha formado el Estado y este mirar hacia Europa que se ha inculcado mediante la homogenización de la población a través del sistema escolar.

Nuestro sistema educativo está basado en el sistema francés, nosotros somos un crisol de culturas que provienen de Europa. Migrantes principalmente europeos; españoles, italianos... pero también una población afro que no está presente en otros países de Latinoamérica, tanto, como Chile, Argentina. Uruguay la tiene y eso ha enriquecido mucho nuestra cultura. Pero no estábamos acostumbrados a esta nueva ola migratoria, la mayoría de los que estamos recibiendo son de Venezuela, Argentina que es llamativo porque estábamos acostumbrados al fenómeno contrario, Brasil, Perú, España que ellos son retornados. Estos son los primeros 5 lugares, retornados de Estados Unidos y después un fuerte contingente de lo que es República Dominicana que son los que más vemos a veces porque el fenotipo es distinto y lo visualizas más y cubanos, además por la forma de hablar se identifica... de Chile pocos, ¿vos sos chilena? De Chile tenemos 24 en nuestras escuelas, 8 en primaria, 8 en UTU y 8 en secundaria...mirá que casualidad.

De México 21, tiene que ver con la violencia que ha derivado a que gente venga.



Las razones son muy diversas, pero sumado al matiz de gobierno que tenemos en Uruguay que es diferente a los que están predominando en el resto de América y la política que se lleva a cabo en cuanto a lo social y lo económico, lleva a que ahora tengamos en proceso contrario, que es lo que yo decía.

Generar problemas, sí, genera ruidos. Pero todo depende de cómo en ese centro educativo eso se viva y como eso se plantee.

- Tú me mencionaste la escuela Portugal y la Escuela España por sus grandes proyectos, ¿me puedes contar más?

Estas escuelas son las que tienen mayor, por su lugar, en sí. Si nosotros miramos lo que es dónde están ubicados principalmente; los tenemos ubicados en zona Centro, Palermo, Aduana. Esos son los principales lugares donde están ubicados y la mayoría pertenecen a estas escuelas del centro.

De Venezuela, de Perú...316 chicos de Venezuela tenemos, de Perú... bueno, los retornados de España de República Dominicana están principalmente en estas escuelas del centro de Montevideo y después tenemos en zona periférica en algunos lugares de Canelones y en algunos lugares de zona metropolitana, le llamamos nosotros hacia el lado de San José y Canelones. Hacia San José, ciudad de la plata y hacia el lado de Canelones en ese trayecto de Ruta 5.

Vos me preguntabas de las escuelas específicas... te digo... Dentro de lo que es los programas de primaria, que son estas escuelas, la Portugal, la España. Específicamente hay contenido programático que ellos trabajan, que tiene que trabajar todas las escuelas... y ellos tienen un contenido programático vinculado a migración que es la población en el Uruguay, que eso vos lo podés ver en la página de primaria.

- Pero ¿cómo se trabaja específicamente?

Se trabaja la población en el Uruguay, la composición y estructura, los movimientos migratorios internos, la diversidad étnica y cultural de las poblaciones americanas, la dinámica de la movilidad regional, los movimientos migratorios internacionales, la dinámica del crecimiento de la población mundial y eso se trabaja con geografía, donde llegan a las causas de los movimientos migratorios, impactos provocados por los movimientos migratorios en las distintas sociedades y acciones y motivos que generan todos estos movimientos. Eso en contenidos programáticos más específicos, porque después también en las áreas de conocimiento social, por ejemplo, historia se trabaja la familia a través del tiempo. En nuestro país vos vez las familias indígenas, las familias afrodescendientes e inmigrantes. Porque en realidad esas son las 3 líneas desde donde provienen



las familias del Uruguay de hoy, ¿no? Se trabaja con representantes de la familia, las crónicas desde donde provienen esas familias, cómo fue el proceso, porqué migraron hacia Uruguay... Eso es muy interesante. Y luego se trabaja “los comienzos del Uruguay independiente”, todo lo que es 1830, 1875...todo ese proceso, luego el crecimiento poblacional y específicamente diversidad étnico y cultural que conforman toda la América en general, Latina y anglosajona.

Luego, en sexto, ya se trabaja más con los contenidos de la historia reciente: se habla de los movimientos migratorios en época de dictadura y lo que generaron, la migración política, económica, la transición, la continuidad de la migración económica y ahora se une al proceso contrario hacia nuestro país.

En arte también se trabaja a través de la música de los inmigrantes en América, la jota, la tarantela... Se conoce y se pone sobre la mesa todo lo que es la música y el arte de los distintos países de América Latina.

Dentro de lo que es el documento de análisis base curricular, es decir los perfiles de ingreso, ya te digo: en tercero y en sexto hay un determinado perfil que ellos deben reunir, los chiquilines, para abordar esos años dentro de lo que es el marco curricular de referencia nacional y ahí también están marcados estos puntos que yo te decía de las migraciones y demás.

Creo que es bien interesante la posibilidad de trabajar, justamente, la migración como una oportunidad de acercarte y conocer al otro; y no la otredad como un peligro que sería la otra visión negativa que podría haber ante esto. Es lo que la ANEP promueve, una oportunidad.

- Y al momento de ingresar a la escuela, ¿se han generado problemas de cupos?

Para las escuelas nosotros o tenemos cupos, no como en Chile, acá lo que se toma en cuenta es... Acá es totalmente gratuita, está por Constitución marcada la gratuidad y la elección de los padres del centro educativo al que quieran enviar, pero en la realidad se toma mucho en cuenta el radio de donde vive el estudiante para que la escuela sea cercana. Hay escuelas que tienen mayor demanda de chiquilines y hay otras que no en escuela primaria. A veces hay más dificultad en media, sobre todo lo que es educación técnica en cuanto a los cupos porque se llenan más rápido y hay menos escuelas técnicas que liceos, pero eso se mide en razón del radio, de la zona de influencia de donde vivís.

- ¿No es un tema de conflicto para la comunidad que vive alrededor de la escuela?

No, no, no... hay escuelas donde si... bueno si tú me decís: yo quiero ir a la escuela X del Prado, donde las escuelas son muy demandadas por su buen nivel, bueno... podés no tener cupo en esa



y tener que ir a otra 5 cuadra más lejos. Pero dentro de lo que es primaria, es la mayor cadena de centros educativos que tenemos y son cerca de 1 500 -1 600 centros educativos en todo el país, o sea que en eso no hay, no hay conflictos en eso. No es que estén vedados para unos o para otros los centros, se toma el lugar de residencia.

Esto es muy reciente, comenzó a pasar este año, el año pasado. donde hemos tenido el mayor cimbrón....

- ¿Ustedes hablan de multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo...?

En realidad, eh... vamos a empezar a trabajar con este grupo que te decía, en una definición exacta desde donde, en la educación, lo vamos a trabajar. Interculturalidad es el término que venimos trabajando.

- ¿porqué?

Esa visión bien del proyecto de educación y migrantes, el proyecto en sí que nuclea a todos los organismos del Estado, que tiene mucha... incluso ahora sale el curso, que tiene mucho énfasis en poder formar a quienes atienden a los migrantes en la atención a los mismos y para eso vamos a tener instancias informativas y educativas sobre política migratoria, migración para poder mejorar esa atención. Este curso es para funcionarios, para la parte de gestión. Es un curso que van a recibir gente del Ministerio de Educación y cultura, de todos los que formamos la mesa... del Ministerio de Relaciones Exteriores, de la Administración Nacional de Educación Pública, IMPO donde está puesta la ventanilla única. Para formarlos justamente en esta temática.

Nosotros tenemos datos de 15 074 residencias dadas entre el 2011 y septiembre del 2016, es un número importante para la población de Uruguay. La mayoría viene a Montevideo, que además es donde está centralizado todo esto. Comienzan a llegar en el 2010 pero el año pasado y este han sido los más fuertes y ahí nosotros trabajamos y tenemos ratificado el art. 1 de la ley que establece a la migración como un derecho humano y trabajamos desde el entendido del respeto a la diversidad y a la identidad cultural.

Existe el documento marco sobre política migratoria en Uruguay y en base a la ley 18 250, art 13 es el que guía. Es desde allí desde donde trabajamos.

Las metas son favorecer el acceso al sistema, generar espacios de formación en servicio inicial enfocados en la multiculturalidad e interculturalidad, y bueno hay fases de trabajo que ya estamos en la fase 3 porque ya se inauguró la ventanilla única, fundamental para nosotros.



Así estamos avanzando en eso, con números... otra cosa de las que queremos hacer es poder tener en el formato de inscripción del estudiante, poder tener allí para que se marque la opción de nacionalidad, entonces tener mejores números. En la inscripción de estudiantes se consulta la nacionalidad, pero no es requisito obligatorio entonces a veces hay gente que no te marca. En la capacitación de funcionarios va a estar la importancia de que sí tengan que marcar la procedencia.

- ¿Cómo van a transmitir esa importancia?

Que los funcionarios insistan en que, si la persona no lo marcó, lo debe marcar. Por eso es clave la formación de los funcionarios. Nos pasa también con el origen étnico: muchas veces no lo marcan o lo marca directamente el funcionario de acuerdo a tu fenotipo y de pronto nada que ver. Eso no nos da número certeros que nos permitan tomar políticas educativas concretas hacia eso... entonces el tema de la inscripción es importante.

Lo otro que estamos haciendo es “la guía vivir en Uruguay, guía de apoyo al migrante”, hay una actualización de esa guía que ya está pronta. En lo otro que va a trabajar este grupo es en las reválidas para poder favorecer y facilitar todos esos trámites.

- ¿Qué pasa con los que llegan sin los papeles necesarios?

Tenemos somalís, son pocos casos. Unos que estaban en Brasil y ahora están atravesando la frontera por Rocha, que están alojados en la zona del Chuy. Que no están vinculados al sistema educativo obviamente porque además son grandes.

-En ese caso, ¿si vinieran con niños?

Es el mismo caso, de integrarse a la escuela se va a integrar, mientras tanto habrá que ir regularizando los papeles.

- De los países de origen que me nombraste, todos hablan español ¿hay experiencia con otros idiomas?

Nos pasó con los sirios, ahí se formó a los más jóvenes para que oficiaran de mediadores con los padres, yo trabajé en esa experiencia ubicándolos en algunos centros educativos más cercanos, pero también teníamos una dificultad en “que era lo que cursaban allá y qué aspiraban a cursar acá” y donde nosotros los podíamos poner mientras se acostumbraban al idioma. Pensamos ponerlos en gastronomía mientras tanto... algo que sea fácil de imitar; nos pasó que una de las chicas cursaba científico y quería cursar científico, no le interesaba gastronomía mientras tanto y como la ponés en un aula con física, química, matemáticas.



- Eso, igual, ¿es universal no?

Es más universal, pero era bien complejo. De todas maneras, ella cursó científico, pero nos llevó un proceso de poder entender. Uno prepara algo que después no se ajusta a la realidad de lo que el educando quiere.

- Los choques que me mencionas se dan más en media, ¿en la escuela “se safa”?

En la escuela se safa un poco más, los problemas son más en media. La educación es laica para todos, pero implica el respeto para todas las costumbres y religiones que las personas tengan. No implica neutro, a veces esos términos se confunden.

-Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo....

No, por favor... si después te podemos hacer llegar algo más tu nos avisas. En la página nuestra de derechos humanos dentro de ANEP, tenés toda la información de lo último que se ha hecho en migrantes: el concurso de cuentos... porque nosotros trabajamos en base al plan nacional (me entrega una copia), dentro del plan nacional de Derechos Humanos, que es como nuestra guía, allí también se trabaja la interculturalidad y en esa línea estamos trabajando por la comisión nacional de educación en derechos humanos en el concurso de migrantes. El otro día hicimos el lanzamiento en el MUMI, en el Museo de las migraciones y ahora estamos trabajando recibiendo, trabajando en la difusión por ahora para poder después recibir los trabajos... allí estuvo presente la Escuela Portugal con el 3° A y el 3° B y la escuela técnica Ecilda Paullier que también tiene un trabajo muy interesante con adolescentes. Ellos tienen un trabajo, porque justamente Ecilda Paullier es una población de migrantes.

- ¿Dónde está ubicada?

En el límite entre San José y Colonia, ahí tenés todo un interesante.... Está Ecilda Paullier y también tenés después las colonias: Colonia Valdense, Nueva Helvecia, que son de suecos.

Está muy interesante la experiencia que lleva a cabo Ecilda y está trabajando en esa línea justamente.

- ¿En Ecilda, el grupo es heterogéneo?

La mayoría es de la antigua migración de europeos, entonces lo que el director está trabajando ahí...

- También vi que hay colonias de descendientes de rusos...



También hay una colonia de rusos, sí sí, tenemos amplio.... Yo trabajé, por ejemplo, en el liceo de Nueva Helvecia y es re interesante ver toda esa, este, como lo han adaptado a Uruguay, pero manteniendo sus costumbres.

- Claro, porque esas personas son descendientes de... pero son uruguayos.

Pero igual mantienen muchas de sus costumbres, por ejemplo: hacen la fiesta del chocolate, la fiesta del queso...

Si entras a la página de ANEP está la dirección de Derechos Humanos y ahora tenés de migración, tenemos el video, la parte del lanzamiento por si querés buscar alguna foto y está Ecilda Paullier y otro montón de comisiones y demás que llevamos adelante.

Tratamos de trabajar en la línea de convivencia y participación de las cuatro líneas que lleva esta dirección. Esa es una de las líneas principales “convivencia y participación ciudadana” y en esa es que enmarcamos en el plan todo nuestro trabajo de política educativa.

Pero ya te digo, es como un fenómeno nuevo para nosotros, pero trabajado desde la oportunidad.



**2. Entrevista a Carlos Fernández, director de la Escuela de Tiempo Completo N° 35
“República de Guatemala”
junio de 2018**

Todos estos países que hoy estamos recibiendo han sido muy solidarios con nosotros.

Nosotros tenemos mayoritariamente venezolanos, que sería un 80% de los niños. Pero después tenemos colombianos, mexicanos, americanos, argentinos... de los cuales los más difíciles de adaptar, por lo diferente que es el haber estado allá y venido acá son los americanos que no dominan el idioma.

- ¿Cómo manejan ese tema?

Tengo dos maestras de inglés que son muy capaces, muy ricas, muy trabajadoras; que están involucradas. Estas maestras hacen una especie de integración de estos chicos, pero es difícil, no te creas que es fácil. Porque el más grande, que además tiene algunos problemillas de conducta, se niega a hablar en español y hace que no entienda nada...y en realidad yo trabajé 25 años en un colegio bilingüe acá, privado, aparte de la escuela pública, y entienden enseguida. Yo me acuerdo que tuve en el año 85 un niño sueco, no sabía hablar nada de español y resulta que ese niño a los 3 días...a los tres días te digo, un fenómeno... a las 3 semanas andaba de lo más bien. Si vos tenés interés en aprender el idioma, casi con seguridad que lo vas a aprender.

En este caso hay resistencia, este niño vino y es hijo de uruguayo y madre americana y se ve que allá hablaban todo en inglés... entonces, imagínate. Los mexicanos vienen de una familia de clase media que estuvieron en muchos colegios: en colegio alemán, en colegio americano... con distintas modalidades, imagínate para esos chiquilines... el que está en tercero, Bruno, estuvo en 5 colegios en 3 años. Bruno es brillante, pero para vos o para mí, si cambias todos los años es muy difícil. Por lo tanto, nosotros hemos tratado de hacer una integración a rajatabla de los extranjeros, es más, te voy a decir en confianza... Muchos de los colegas míos dicen “pa y ahora cómo lo vamos a hacer...” y yo he tomado como bandera el tema de integrarlos.

- ¿Cómo?

Y bueno, estamos trabajando con ellos de manera de hacerlos sentir parte del proceso educativo.

Las escuelas de tiempo completo reciben mucha demanda, yo tengo 260 niños, si yo abriera la matrícula... de acá a fin de año tendría 1 000 niños. Todos quieren venir a tiempo completo: una propuesta de 8 horas, tienen inglés, educación física...en el caso de esta escuela por ejemplo... tenis, ajedrez, música, digo, hay una variedad de propuestas que el padre que está interesado se



preocupa. Pero yo he hecho especial hincapié en esta gente que viene del exterior porque es gente que viene con una situación difícil.

- ¿Ante eso, ha habido resistencia por parte de los apoderados uruguayos?

No... y los niños se integran bárbaro, es más.... es increíble porque yo tengo 38 años de trabajo, estás asistiendo a mi último año de trabajo. De los cuales toda la vida...entré en dictadura y era difícil... hoy los maestros se olvidan. A lo bueno uno se acostumbra enseguida, el tema es cuando tenés que recordar momentos... la sensación de libertad que tenemos hoy, de pensar de decir cualquier cosa, eso era impensable hace algunos años. Vos se lo decís al maestro y el maestro te dice como si nunca hubiera existido, es un tema ese... es un tema porque el capitalismo avanza sobre los países de América Latina y cada vez se vuelve a retroceder y se vuelve a impulsar políticas que afectan directamente a la educación. La educación es un elemento es una bandera... yo además tengo otro oficio, yo soy joyero, pero cuando tenía 18 años elegí estudiar magisterio porque consideraba que era una valiosa herramienta para salir de la dictadura en aquel momento y no me arrepiento para nada, es más te digo. 38 años acá, hace 20 que soy director realmente me siento muy contento. Mi mujer dice que soy el único loco que va contento a trabajar y que se siente bien.

(se corta por una llamada)

Hay que valorizar la educación, la mayoría de nosotros venimos de familias de extranjeros. Yo me crié en un barrio muy pobre: el Cerro de Montevideo, que en su historia tiene polacos, rusos... yo era hijo de criollos, pero mi padre no había terminado 1° de escuela y mi madre no había terminado 3° de escuela, pero tenían “la educación, la educación, la educación” como decía Mujica; me decían: si vos estudias vas a poder ser lo que vos quieras... y bueno, de alguna manera, tanto influyeron en mí que yo hice primero de magisterio y después hice humanidades. En realidad, en ciencias de la educación nunca... pero me sirvió mucho la parte más deformativa y lo que tiene que ver con los valores y la interrelación. Yo soy uno de los directores que dentro de primaria que patrocino uno de los ideales de Artigas, que era nuestro prócer, donde los más infelices sean los más privilegiados. Creo que las escuelas son para eso, para dotar a aquellas personas con un hándicap cultural, educativo, económico y realmente lo que dijo Varela, el precursor de la escuela nueva. Él dijo: los que se sienten en un banco juntos van a tener la posibilidad de ser lo mismo cuando sean grandes.... Evidentemente que ahora está complejizado todo por este fenómeno del mercado y del consumo y de una cantidad de cosas... y de los valores, porque acá lo que se rompió en unos cuantos años fue la familia. Tengo madres que vienen y me



dicen “no puedo con ese niño” y tienen como 4 años y vos vas detrás y está sola la madre, trabaja, tiene pila de responsabilidades....

El tema de los migrantes es un tema complejo. Yo los recibía todos y viste que se va corriendo en las comunidades: tal escuela tiene tal propuesta, los tiene 8 horas. Fíjate que acá nosotros brindamos desayuno, almuerzo y merienda. Ah y me olvidada, acá los de 5° y 6° aprenden natación, van al club naval en Carrasco y saben nadar.

Teóricamente estamos en “los más alto” de lo que se puede medir; estamos teniendo gravísimos problemas con niños integrados, 8 horas para algunos niños es.... Y tenemos autistas, asperger... una serie de cosas que en la integración es difícil.

- ¿Hace cuánto que reciben extranjeros? ¿hace cuanto que los consideraron como una “ola”?

Este año fue el acabose. Hasta el año pasado venían y venían y venían.

El tema es este, nosotros hemos recibido, por decirte, desde el 2015 para acá... el tema son las cantidades, recibíamos 2 o 3 por año. Ahora recibimos 18, entonces claro: en 260, 18 alumnos son alrededor de un 10% de la escuela, es muchos.

- ¿Ante esto, se han replanteado algunas prácticas educativas?

No, estamos trabajando para integrarlos y los maestros me quieren matar, porque ellos aprenden a dividir distinto, tienen otro marco. Los venezolanos por ejemplo son fantásticos en el tema de discurso oral, está buenísimo como se expresan, tienen una gran capacidad de texto argumentativo: cuando sostiene algo lo hacen con fundamento. Son muy patriotas, me acuerdo de una cosa que me emocionó en el 2016: había entrado un nene en 2°, era su cumpleaños, tenía una torta y le cantamos el cumpleaños feliz, pero él dijo que para su cumpleaños quería cantar el himno y cantó el himno venezolano con la mano, así como Chávez, entonces todos los niños quedaron impresionados y lo miraban como... entonces yo lo abracé mucho y le dije: bueno, vas a ver que.... Porque claro él extraña mucho... primeo porque eran chavistas los padres y además imagínate venir acá: un clima distinto, amigos distintos, realidades distintas....

- Cuando se expresan, como en el ejemplo, tan abiertamente ¿los compañeros los molestan?

No, para nada. Yo además les hago chistes, si se portan mal les digo “a este me lo manda Maduro” y me miran y deben pensar “y a éste que le pasa”, yo después les hablo y les explico. Me da gracia porque hablan de Chávez como si estuviera vivo...

Ya te digo, al Uruguay lo ha mejorado esto.



Bueno, mi hijo menor trabaja en la escuela Portugal, (...) en esta escuela es donde hay más migrantes porque, si bien de este lado yo tengo latinoamericanos y americanos, ahí tienen angoleños, marfileños, portugueses... Está todo ese manejo del puerto, de la prostitución. el cómo profe de educación física tiene una gran herramienta que es el cuerpo, el liberar cosas. Por ejemplo, esa escuela no tenía natación, combinaron con Neptuno que es un club y lleva a toda la escuela a la piscina. no lo lleva a todos a la vez jajaja. Pero todos los niños, dice que el día que hay que piscina, se portan muy mal ahí, pero ese día están paraditos con el equipo. Él es hincha del cerro entonces les pregunta por el cuadro y le dicen que son hinchas del cerro.

Yo creo que estos niños se van a integrar rápidamente; porque el mundo ha cambiado, no es como antes. El cerro se fundó en 1840 por ejemplo, con una oleada de migrantes que vinieron a trabajar a los saladeros y después a los frigoríficos. Yo me acuerdo que era plena etapa del movimiento armado acá y había en la esquina de casa un ruso y me decía... (yo era delegado estudiantil y fui muy joven preso) ... pero si esto es un lujo, acá es gratis el estudio...es un lujo! Claro, él venía de un lugar donde era impensado para su familia que sus hijos estudiaran y llegó ahí y sus tres hijas eran universitarias y el estado no te cobraba un peso. Para el nosotros estábamos locos y yo lo entendí muchos años después, porque claro... cuando vos sos joven estás convencido que hay que hacer la reforma agraria, la revolución cultural... porque es así, porque yo milité en el 26 de mayo que era un grupo, digamos civil, del aparato armado y era un cuadro barrial con fuertes influencias del Mao tse tung ... un cambio tan grande para la sociedad. Imaginate para un inmigrante que viene de Europa del Este... no entendía nada, porque además él me decía; todas las casitas del cerro tienen un fondo, mi padre tenía una quinta preciosa, criaban animales y ganaban muy bien, porque en el frigorífico además les daban todos los libros para los chiquilines para la escuela, los útiles, la moña, la túnica... la sociedad pagaba. Ellos no podían creer, tenían todo y estos locos hacen huelga, hacen paro. Pero es así, es muy distinto... pasa lo mismo con los venezolanos que vienen, con los colombianos, a los 10 días están trabajando... el uruguayo es “que no, que esto no me sirve, que es de noche, que...” entonces claro, ellos tienen 1 y 2 trabajos.

Yo me enoja mucho con los maestros mismos, yo pese a ser muy combativo el gremio de maestros, tiene mucha gente muy conservadora y de derecha... mucha gente y te dicen que acá no hay trabajo; no hay trabajo para el que no quiere trabajar, el que quiere trabajar tiene trabajo. Yo les pongo de ejemplo fulano, sultano mengano...fijate que yo tengo un médico anestesista cubano que su hijo nació en Venezuela y de ahí se vinieron para acá, el tipo cuida enfermos y vos me decís “no, yo soy universitario y hasta que no haga la reválida...2 pero te digo, el uruguayo que no estudió nada y no sabe nada quiere que poco menos lo pongan de gerente, ¿entendés la diferencia?



Después, creo que hay que trabajar desde el magisterio, pero no presionando al maestro, sino que dándole herramientas para tratar... porque cada caso es distinto.

- ¿Acá los maestros tienen algún espacio para compartir sus experiencias?

Sí, yo tengo una sala docente de dos horas y media a la semana, ven si quieres porque son interesantes. Ahí tratamos temas pedagógicos; de vínculos entre los maestros porque también se pelean...no te creas; y de formas de ver las cosas. Por ejemplo, yo propuse algo ayer que fue el primer espacio para una gran discusión que no terminó todavía: el 19 de junio, natalicio de José Artigas se promete la bandera, lo prometen los niños de 1° año.

- ¿Independiente de donde vengan?

Los migrantes de primer año pueden prometer. Yo les voy a ofrecer a los otros, a los que no están en primero que también si quieren prometer... se armó lío de que no, que no nos podemos meter...

- ¿Hay algún tema legal?

No, la promesa es una cosa simbólica. La jura es en secundaria.

A mí lo que me parece importante de la promesa es lo vincular, el estar en un país y tener... yo porque tengo tantos compañeros que estuvieron en Chile, por ejemplo, previo a la caída de Allende y que sienten tanto el ámbito chileno como su patria y además es un lugar de acogida, que te brindó cosas... te voy a contar una anécdota: primer semana de clases: una nena, que no sabés lo que es, de tercero... toda una historia personal porque la madre se tuvo que venir primero, el padre después... y ella venía todos los días para pedirme entrar a la escuela; yo tenía un grupo de 32 en tercero que era un grupo difícil, la maestra era muy experiente pero si sigues metiendo y metiendo... si decimos que tenemos que tener 25 y tienes 7 más.. pero la madre me decía “conseguí trabajo en una farmacia, aunque sea medio horario” y viste que te sensibiliza, entonces le digo “bueno, déjame hablar con la maestra a ver si sensibilizamos a Rosario, fui y hablé con rosario que me dijo que sí... rosario es muy bien. Entra la nena a la escuela y a la semana viene el padre, es profesor de matemáticas, entonces viene y me dice “ah maestro, vengo a preguntarle cuanto es por la comida... porque se pensaron que la comida se pagaba... no no, esto es gratis, y me dice: “pero esto es por nosotros”, como diciendo un favor... no. no acá en el Uruguay nos costó bastante tener esto, pero es parte, “ah muchas gracias”. Ahí te da la pauta de como ellos valorizan esto, el uruguayo es una cosa que tenés que tener, totalmente diferente a lo que es la realidad... por eso al Uruguay le va a hacer bien y los que vinieron, la mayoría, tienen mayor nivel educativo que la media uruguaya: hay muchos universitarios, mujeres vinculadas al área de



la salud, ingenieros electrónicos, gente que está preparada. Por eso creo que son resilientes y van a trabajar en lo que sea para salir adelante.

- ¿Los niños, vienen con un nivel educativo...?

Sí, bien. Yo te diría que de los 18 tengo un solo caso, que es una nena de segundo que es americana, que es difícil por el idioma y es muy chiquita y está muy enojada porque extraña allá. Igual el padre me causó una gracia porque vino, estaba yendo los últimos 4 meses a una escuela de medio turno, pero tenía que trabajar la señora también. Yo le dije mirá tengo lugar para para quinto pero segundo se me complica y me dio “no puede ser que me eché Trump (estaba casado con una americana y tenía una hija), me vine por Trump y acá no puedo entrar a una escuela de tiempo completo”; le dije: no no, no te apresures porque nosotros acá... El uruguayo está impaciente, las cosas demoran, no es que uno... “no porque yo tengo derechos”, si sé que voz tenés derechos pero también hay otra cantidad... porque to también hago como una especie de... que también está cuestionado por los compañeros, yo tengo como una jerarquía: primero mujeres solas que no tienen trabajo y ellos me dicen “no, primero las con trabajo” pero las que no tienen tiene que tener tiempo y las condiciones para que trabajen, porque si no les dan las posibilidades, después mujeres solas que trabajen y después veo la situación social. Acá antes de que yo llegara se tomaba en cuenta que mientras más alto el nivel social, primero entraba, cuando yo vine fue al revés y ese golpe... hubo gente que se fue de la escuela, cambió de escuela.

- ¿Entonces, no es un tema barrial?

No, eso era antes cuando estaba la dictadura y esos años. Ahora se apunta que estas escuelas de tiempo completo respondan a las necesidades de la gente. Tengo gente del cerro, de manga, la teja, nuevo parís...

-En ANEP me hablaron de la prioridad barrial-

¿Con quién hablaste?

-Con Verónica Massa -

El tema es este: era prioridad el barrio, pero también las necesidades sociales son más importantes... ahí hay toda una discusión con ANEP y conmigo.

- Entonces, ¿pasa más por el director de la escuela? -

Tenés ciertas libertades, bah... cuando gobernaba la derecha también te daban cierta libertad, porque yo estaba en escuelas muy difíciles de contextos... yo estuve en una escuela 7 años que...



yo estaba en la mejor escuela de piedras blancas, un barrio muy populoso y muy pobre. Le decían el Crandon de Piedras Blancas, yo trabajé en el Crandon, un colegio privado muy importante 25 años de mañana ahí y de tarde a Piedras Blancas, porque iba todo lo mejor de Piedras Blancas. Después de un curso que me fue muy bien yo podría haber elegido cualquier escuela de Montevideo y me fui a una que le decía escuela campamento, porque había unos campamentos ahí, campamentos militares en una época, en la época de las revoluciones eran como 1 500 alumnos; y bueno, hicimos un proyecto a 7 años muy valioso y muy valorado por la derecha, entonces yo contaba con libertad total. Yo tenía en 1° 60% de repetición, tenía 7 primeros... no sabés lo que era... una cosa caótica. Que hice: traje gente muy joven, yo tenía practicantes en la otra escuela... y como todo, cuando uno en joven se enamora del proyecto y en 7 año bajé de 62% a 31%. Pero cómo lo hice: las maestras de primero pasaban a segundo y a muchos niños los evaluábamos en segundo, no en primero.

- Que es como lo que se propone ahora, ¿no?

Ahora estamos en los ciclos, pero eso tiene problemas porque, por ejemplo, yo recibí una niña de contexto muy difícil: el padre muerto, el padrastro preso que estaba en la escuela 8 y ahora está en 2°, en esta escuela no debería estar en 2°, yo a la niña no la puedo volver a primero, pero tengo que ver como organizo para que ella no sufra...

Entonces qué pasó (retomando la escuela campamento): yo tenía un plantel estable en mi escuela, todos querían venir a la escuela, porque yo tenía apoyo, la derecha me admiraba; me acuerdo que Batlee, un presidente que hubo, vino y me dijo "si tuviéramos la cuarta parte de los directores como vos, tendríamos solucionado el tema en el país". Pero claro, no estaba muy involucrado, comprometido, la zona... yo me fui de ahí cuando ganó la izquierda porque claro, todo el mundo me venía a pedir cosas, ¿te das cuenta? Cuando al otro día que Ganó Tabaré Vásquez, tenía una fila de 10 cuadras de gente pero sostengo que éstos son los proyectos, con gente joven, con ganas... Yo lo vengo diciendo y el consejo se enoja mucho conmigo, pero hay una crisis de vocación grande, no tenemos docentes. No hay docentes comprometidos que amen esto, que lo tomen como una cosa personal, que eso es lo que tiene que haber para que se mejore la educación.

Ahora no es un problema de recursos, viste que hablamos del 6%... podríamos tener escuelas todas pintaditas, pero lo de afuera no es lo importante, lo importante es lo de adentro y como hacemos la moral de ese niño. Yo tengo el plan CEIBAL, que es fantástico. Hay que perder el miedo a ser innovador, el plan CEIBAL es lo más grande que hay; mi hijo, el ingeniero, me dijo. Esta maquinita que les estaban dando hace 10 años, que hubo toda una discusión... los maestros no querían... no querían porque no sabían, esto va a ser como una cachila de 1928, pero dentro



de dos años va a ser como un avión a chorro... y tal cual. No sabes cómo manejan los chiquilines y están trabajando en programación. Se que es perfectible y que hay mil cosas por hacer, pero el futuro está ahí.

-Con respecto a no tenerle miedo a innovar, con el tema de recibir alumnos de otros países ¿los profesores proponen otras formas de enseñanza?

No, ellos se... todos los niños en sus clases, siempre se habla... incluso vamos a hacer un encuentro de comida, que vengan a cocinar ellos. Somos de las pocas escuelas con comedor tradicional, hay muchas escuelas con comedor, pero nosotros cocinamos acá en la escuela, entonces una de las cosas sería tener un encuentro para compartir la comida: las arepas que hacen los venezolanos, yo que se... los americanos con los cupcakes y viste, buscar, para hacerlos sentir parte.

- ¿y celebraciones de sus países? -

No, eso todavía está en el veremos. Pero yo creo que es porque hemos recibido como un shock, hay como una invasión.

- ¿Se siente así?

Te digo lo que los maestros dicen. Primero que trajeron a este niño en silla de ruedas, que antes era impensado y no tenían ni las rampas... ahora estamos tratando de que nos hagan las rampas, porque el derecho a la educación es de todos. Yo pertenecía a un grupo político que decía “patria para todos” y la educación es igual... Y ahora traigo todos los extranjeros que encuentro jajajaja, porque claro, la comunidad se vincula y dicen 2anda a tal lugar, anda a hablar con Carlos”. El consejo también me respeta mucho, los consejeros de ANEP y dicen “no, andá a hablar con fulano de tal”, porque el tener a un director con nombre y apellido también... además estaba en uno de los colegios más caros de este país y ganaba muy bien y elegí la escuela pública; hace 10 años me jubilé de ese colegio y dije “opto por la escuela pública”, todo el mundo hace lo contrario. ; mira que el Crandon conmigo se portó bárbaro, yo le dije a la directora 2mire que yo voy a hacer todas las medidas gremiales” y estábamos en dictadura todavía, en la transición. El primer día y el último tuve que hacer paro y ellos me respetaron. Los metodistas en ese sentido son muy sumamente respetuosos de lo que uno piensa, yo aprendí con eso. La realidad que yo aprendí en el colegio me sirvió para hoy.

Cuando yo vine acá los maestros me decían: querés que esto sea mejor que el Crandon. Claro les decía, tenemos todas las condiciones para ser mejor que el Crandon, si no lo somos es por culpa



nuestra; acá el uruguayo está muy acostumbrado a que “ay, es que el sistema” y el sistema es uno porque, además, yo te puedo asegurar que, de ese lugar de contexto, yo tengo pila de alumnos de la facultad de ciencias, gente arquitecta. Y llegaron a eso porque se les dio la oportunidad, les dijeron “ustedes pueden, ustedes pueden”. Yo me acuerdo que, en la crisis del 2002, que volaba el país, estaba la aftosa... todo... nosotros allá en Piedras Blancas habíamos hecho, yo tenía italiano, daba clases de italiano, porque la lengua italiana está perdiendo en el mundo, ya no queda nada; sólo en Italia... entonces tenía una contadora, una chiquilina muy parecida a vos, riquísima, que daba unas clases de italiano... hizo una obra de teatro, entonces, al lado de la escuela estaba la quinta de Batlle, del abuelo de Batlle y se re inauguraba... la re inauguraron como 20 veces porque la ocupaban y.. viste. Entonces vino Batlle con la mujer y vio hacer una obra en italiano, se emocionó mucho. Yo lo conocía porque él era muy aficionado a la hípica, tenía caballos y mi padre estaba vinculado, mi padre era secretario de un veterinario, pero digo... y siempre me decía y la primera vez que fui preso me decía: pero Carlitos, vos tenés la posibilidad de ir al liceo, que te va a meter con estos locos, los van a matar a todos. Así hablaba.

Yo me di cuenta que si vos tenés una buena propuesta y sos coherente, yo tuve suerte... agarré Gurises unidos que es una ONG y tuve como 10 animadores: murguistas, trapecionistas, al loco que andaba en sancos, directores de teatro... y eso le dio un perfil a la escuela y a chiquilines que eran de contexto, que el maestro los tenía como fracasados. Ese es el tema, yo les digo a los maestros, todos tienen algo... te cuento una anécdota fantástica, fantástica, fantástica: vino un día los mormones y me dicen: venimos a hacer una jornada, qué necesita usted maestro. “ah bueno, si ustedes me pintan la escuela exteriormente, era una escuela enooooorme enooooorme... y pintamos un fin de semana. Pero el sábado vino un nene que era alumno de la escuela y estaba requerido por un delito ahí y entonces a la hora de comer les hice la comida para todos y yo estaba en la dirección y le digo “bueno y que querés comer”, porque se llevaba muy bien conmigo, teníamos un vínculo ahí... y me dijo “un chivito con papas fritas” y le digo que vaya a buscarlo al supermercado pero me dice “no, no puedo porque nos mandamos una el otro día y podemos acercarnos al supermercado o nos llevan presos... y yo le digo ¿y cómo hacemos? Porque yo también quiero un chivito...y mira cómo son que me dicen “pedile a uno de los mormones... yo le di la plata y fueron juntos, no sabes lo contento... es cosa de darle oportunidades.

Hay gente muy frustrada, que lo que hace... no lo hace con ganas, si vos tenés amor y ellos ven que realmente, que vos estás comprometido... yo por ejemplo en contexto me adoraban y mira que tuve grandes líos, es más... yo estuvo 7 años en esa escuela, muy compleja en medio de 20 asentamientos y nunca me robaron un papel en el centro. Yo tenía terribles arreglos con ellos: las familias que estaban mal yo les daba de comer, si quedaba del comedor se las daba. Me fui y en



4 meses le robaron 33 veces... el comisario me llamaba y me decía “volvé Carlitos”, porque es así, el vínculo de la escuela con el entorno es fundamental.

Yo creo que acá tenemos grandes posibilidades, el tema acá en Uruguay es un tema del cogoyo como decía Mujica, ese grupo que quiere tener un celular “como la gente”, una moto “como la gente” pero que no piensa como la gente, esos terminan delinquiendo o vinculados al mal vivir, al delito y terminan mal.

- Hablas de valores sociales, ¿ha habido un “choque” con los “valores de acá” y los que están llegando?

No, mirá yo creo que son incluso mejores. Yo siempre los pongo de ejemplo y me encargo de estimular, a ellos la autoestima...viste, los padres vienen a agradecer. El mexicano que te digo que es inbancable, pero inbancable porque es sumamente inquieto y dos por tres anda con un chichón en la cabeza... siempre le pasa algo, pila dibuja pila y yo hago carteleras con eso. El hace cómics, porque el padre trabaja..es diseñador gráfico, y al hijo con eso lo tengo jugando y eso.

- Y cuando son así, ¿hay bullying por parte de los compañeros?

No, ¡que va a haber! Los uruguayos... si hay una nación, yo siempre digo, si hay una nación... mi mujer se enoja mucho jaja. Yo me crie con muchos gallegos allá en el cerro que eran unas bestias, si yo me quiero morir riéndome me voy para Galicia, porque además lo quiero, son bestias pero los quiero, porque es gente ignorante pero inocente, muy inocente que te dice cualquier disparate y te mira y vos lo quedás mirando como diciendo “escuchame, no es así” y te digo más... el uruguayo no es de burlarse, es de compartir en un tú a tú.

-Ya pero eso puede ser por esta cosa europea, acá todos te dicen que son descendientes de italiano por ejemplo, nadie habla del afro... -

No no, mirá cuando yo hice el viaje de facultad tenía 21 años, yo cuando decían “Uruguay es la Suiza de América, la casita de plata” decía que bolazo y le discutía a los profesores y ellos me decían “no Carlos, esto es así, el día que viajes por Latinoamérica” ... yo en realidad llegué hasta allá, hasta Cuzco pero el resto de Latinoamérica lo conozco todo. Todavía no he podido ir a Cuba, ahora cuando me jubile espero poder ir.

Cuando viajé por el sur chileno y vi el norte argentino me di cuenta de porqué nos decían eso, porque la influencia indígena de ustedes, tanto en el sur chileno y en el norte... como en Bolivia, es completamente distinto... Uruguay es como otro país, no porque culturalmente seamos una cosa del otro mundo.



Yo me río porque mi madre... vivíamos una situación muy precaria económicamente y luchaba para que mi hermana y yo estudiáramos, mi padre era un bohemio bárbaro, era muy... era alcohólico, tenía sus... jugador, tenía sus características, como toda persona de determinada condición social... y entonces mis amigos me decía “el negro” a mi y entonces iban a mi casa y preguntaban “está el negro” y mi madre siempre decía que no había ningún negro... era bastante diferencial porque socialmente los negros... y yo tenía pila de amigos negros y amigas negras, y el sueño de mi madre era que no me casara con una negra, porque yo realmente lo veía una parte de mi vida, yo me crié con ellos y disfruté con ellos.

Ahora se hizo una comisión de los migrantes, eso te va a ayudar para ver porque ya el otro día me llamaron para venir a ver acá para estudiar individualmente cada caso, como se han ido integrando. Yo les pedí a los maestros un informe a mitad de año para saber cómo funciona cada uno de los migrantes, pero lo que yo hago capaz que no es ni el 1% de los directores.

- ¿Y este trabajo “extra” los maestros se lo toman bien?

Sí, yo lo que les pido me lo hacen...

los chiquilines disfrutaban como locos, se adaptaron a las comidas.

Yo le hago chistes a los Venezolanos, me acuerdo que uno me dijo “yo soy chavista” y siempre que voy le dijo “a ver el chavista” y el todo orgulloso, ¿sabes como repercute que lo reconozca y el director entre a la clase y sepa quién es? A ese lo iban a cambiar de escuela porque es muy inquieto y no aguanta las 8 horas, pero le dije a la madre que aguante un año más porque viene 4° y ahora anda bárbaro... ellos han tenido tanto cambio que a veces piensan “un cambio más no es...pero no es así.

Esta escuela de tiempo completo es la única en que todos sus alumnos de 6° dieron el examen de Cambridge en inglés, pero a condición de que yo a los padres de 61 los cito a principio de año y les digo que sus hijos van a tener el examen, van a tener que estudiar y algunos te dicen que no, pero les dices que sacan el examen y sí.

Acá en Uruguay hay una falsa noción de la libertad, es como si hicieras veterinaria y dieras no quiero hacer equinos porque... pero tenes que hacerlo porque tenés que saber si sos veterinario. Un anestesiólogo “no yo solo voy a trabajar con niños” no, no... una carrera... Y esto es lo mismo, pero es bravo viste, estamos muy influenciado por una concepción de libertad bastante compleja, no es tan fácil.



Una cosa importante que manejes: ellos no se cambian, si vienen a esta escuela no se cambian... no tuve ningún cambio de los extranjeros. Eso habla bien de la escuela, están contentos, la escuela ha hecho cosas para que ellos se adaptaran.

- ¿De dónde vienen?-

Los extranjeros son en general del barrio.



**3. Entrevista a Natalia Núñez, directora de la Escuela de Tiempo Completo la Escuela N.º 65 “Portugal”
julio de 2018**

Acá vas a tener mi versión,

Esta escuela yo no creo que sea modelo, yo creo que se filmó una instancia, un espacio del tiempo de la escuela y nosotros no pedimos que se hiciera eso, o sea se hizo, se hizo porque evidentemente viene la prensa de primaria porque saben que estamos funcionando.

Nosotros no creemos que seamos un modelo de nada, lo que si yo estoy segura, en lo personal, que somos...Que acá no vamos a encontrar respuestas como cualquier otro lado. Y eso te puede hacer un poco más difícil el trabajo también.

¿Escuchaste la entrevista que hicimos en la Radio Uruguay?

-No

Ahí se hizo una entrevista a la escuela nuestra y a la dirección de la escuela Brasil, una que queda por Pocitos de tiempo extendido que también tuvo el impacto de muchos migrantes. Ahí te vas a dar cuenta que hay dos posturas bien distintas que surgen del análisis de las líneas educativas de diferentes maneras; el análisis de las políticas educativas de una forma más tradicional o de una manera menos convencional, menos tradicional; más acercándose a lo constructivo (la que tenemos nosotros).

Por otro lado esta escuela tiene 78 años pero nosotros tenemos registros de otras escuelas de la ciudad vieja desde 1901, entonces lo que analizamos con los chiquilines ahí, con la clase de 5º año del año pasado cuándo se hizo el análisis de algunos libros de matrícula es que siempre esta escuela tuvo migrantes, es una característica; y los registros que hay es de educación para adultos por ejemplo: personas de 26 años que venían de otros países, que tenían este... costureras, zapateras y lo que necesitaban era aprender el idioma. Entonces para esta escuela es algo que viene con ella.

- Claro, también por su ubicación, ¿no?

Claro, está el puerto, hay una zona en la que hay pensiones, es un lugar donde bueno... aunque parece que es más barato, no es más barato porque la pensión te sale algunos 600 pesos (por lo que yo sé por los gurises, ¿no?) por baño compartido, una habitación, los roban...está complicado.

Pero bueno, muchas de las familias también pasan que cuando consiguen un trabajo se van a otro lugar más lejos de la ciudad vieja y muchos migran, a su vez, a otras escuelas. Tenemos algunos



casos que ya nos pasan, entonces como a veces son familias numerosas se va el hermano y migran todos. Aunque tenemos acá niños que vienen de playa pascual, gente que viene de Canelones, San José.

- ¿Pero en su mayoría son recién llegados al país?

Algunos sí y otros no, en realidad nosotros hicimos el análisis de la gente, del ingreso de la gente desde el 2015 al 2018 y el año pasado (2017) fue cuándo ingresó más gente migrante a la escuela.

Yo soy directora desde el año pasado, el año pasado fui directora interina porque si bien teniendo la calificación para efectividad yo no sabía cómo me iba a ir como directora, el año pasado probé como directora y este año elegí la efectividad del cargo que había en esta escuela de directora. Entonces ahora yo me propongo un trabajo un poquito más largo, por lo menos 5 años en un proyecto de trabajo con la escuela. El año pasado tenía sólo 1, o sea, sólo esa experiencia era la que me iba a servir.

Una de las cosas que tuvimos fue el ofrecimiento del antropólogo que vino por el mismo, por la facultad y nos propuso un trabajo de taller, Leandro, y le dijimos que sí. La maestra de 6° una crack, más o menos con la misma cabeza que tengo yo (de cómo vemos la educación, de cómo vemos a los niños). Entonces empezamos a trabajar con Leandro, que en un principio eran 3 talleres y al final fue todo el año.

- ¿Y los talleres que temática tocaban, interculturalidad?

Los talleres tenían que ver con otra cuestión que era como el concepto de etnocentrismo. Lo primero que trató de hacer el antropólogo con los chiquilines era mostrarles cómo nosotros cuestionamos a través del color de los lentes que tenemos puestos y para eso se hicieron una secuencia de talleres, se observaron escuelas de otras partes del mundo. Teníamos un niño que era de Angola en esa clase, o es de Angola y bueno, cuáles fueron las reacciones de los otros al ver diferentes aulas; de repente no tenían paredes, pero era un aula igual. Entonces, poder hacer que los chiquilines hicieran ese cambio de mirada, se dieran cuenta de que cuando miran están juzgando de repente y que no es esa la idea... Fue por ahí.

Incluso era un grupo muy inquieto, que cuando la maestra lo tomó era “ah ese 6° como que está horrible” y fue un 6° precioso, un trabajo divino de los gurises y la maestra.

Lo que esta escuela trata es no trabajar con “los migrantes”, es trabajar con un enfoque diferente con todo el mundo. Hay una cosa que dice Carlos Skliar que él habla del ser o del estar en una institución educativa, entonces él habla de la inclusión como el “poder estar”, “pasar” por una



institución, ¿no? Sos una persona con una discapacidad determinada y vas a una institución educativa y pasás. Pero él habla de la inclusión como la posibilidad de “ser” en un lugar, de intervenir en un lugar desde tus características. Y bueno, la idea es esa, que todo el mundo pueda ser.

El 12% de la población son migrantes, pero el 16% de la población que no incluye a los migrantes son gurises que son tratados por psiquiatras o por psicólogos y ahí no sumamos a los que van por la motricidad, por el foniatra ni por los que los maestros piensan que deberían ser atendidos o por los que etc. Solamente por los que efectivamente van a consulta psicológica o utilizan un fármaco porque van cada 15 días al psiquiatra. Entonces hay una población que, si la sumamos, porque no se incluyen las dos, son el 28% de la población de gurises incluidos en diferentes sentidos, entonces nosotros no te preguntamos “¿vos venís de cuba? ¿Vos venís de chile? ... vos viniste, llegaste acá y a lo que iba con el profesor de antropología es que ahí nos dimos cuenta que, o por lo menos me di cuenta yo, de que claro... cuando hablamos de migrantes hablamos de un proceso de una persona que bien de fuera del país pero hay un montón de gurises que viene del interior que de repente viene de escuela rural que también sufren este cambio y tener que pararse diferente en un grupo, entonces eso fue valioso porque si nos ponemos a contar gurises que viene del interior del país sería un porcentaje más alto que viene con otras experiencias (una clase más chica o multigrado).

- Que buen enfoque, porque se podría pensar en enseñarle “la historia de su país”, “la geografía de su país”

Ahí tenemos un problema que es la concepción de la disciplina, de las ciencias sociales.

En tiempo completo hay unos cursos que hace PAEPU que es una organización que contrata el Estado en realidad, el año pasado tuvimos un profesor de ciencias sociales y profesor de lenguaje. Entonces son formadores de los maestros, que trabajan junto a los maestros y este año tenemos ciencias naturales y matemáticas... y bueno, una de las cosas que aprendimos de las ciencias sociales es que uno no trabaja con la historia, trabajas con un hecho histórico y se tiene que plantar desde ahí y a poderlo analizar, buscar los documentos necesarios, enfrentar opiniones, generar la posibilidad de tener una postura frente a un hecho. Eso se hace de a poquito y no me sirve saber la fecha... entonces es una visión diferente.

El año pasado, en la escuela de tiempo completo, tenemos un espacio que se llama sala docente que es de 2hrs 30min los jueves y se da mucho el tema de la discusión, se habilitan diferentes espacios de discusión y de organización y de formación. En un momento la maestra de 1º dice “si



porque yo estaba hablando de Artigas y allá había uno que decía “¿y simón Bolívar?” entonces ella dice: claro y Simón Bolívar también. Entonces qué cosas en común tiene Simón bolívar y Artigas, qué momentos históricos, cuáles eran los opresores, qué hicieron los oprimidos, que pasó después”. Esto en 1º año, y esa maestra no dijo “bueno sí, ahora Simón bolívar nación en tal fecha y en tal lugar y Artigas en.... No, fue otra mirada del problema que se plantea.

- ¿Crees que es gracias a esos espacios que logran una forma en común de trabajar?

Yo creo que hay una autocrítica del cuerpo docente que es impresionante, acá el cuerpo docente es impresionante. Y sabes una cosa, uno se da cuenta, porque este año tenemos nuevos compañeros, cómo es que ese proceso lo tenés que sufrir, lo tenés que pasar más que sufrir, ¿viste? Si el docente no lo experimentó va a estar en un lugar del proceso y no le podés pedir otra cosa que esperar a que pase su proceso dándole, metiéndole ficha, mostrándole otra posibilidad. Por ejemplo, el año pasado se hacía sistemáticamente una cosa en sala docente que se llama autocuidado docente, entonces con la profesora de danza hacíamos actividades que tenían que ver con la expresión corporal, con la expresión del sentimiento per dónde mediara lo menos posible la palabra. Entonces en la medida que los maestros lo pudieron ir experimentando lo pudieron generar en sus alumnos también: el tiempo de silencio, el no levantar la voz y cuando voz ves el proceso de esos compañeros y el de los compañeros que llegaron este año a esta escuela por las cuestiones del sistema, ahí te ves las diferencias.

La vez pasada fueron a una reunión sobre migración en la escuela 31 y lo que me decían ellas es que fue una pérdida de tiempo porque ellas sentían que estaban en otro punto del proceso, entonces querían hablar de otra cuestión, no de si le vas a enseñar..., cómo haces si es francés... O sea, la comunicación existe más allá del idioma y es posible, entonces si nos quedamos trancados porque no tengo un profesor de portugués no puedo traer un gurí que venga de Portugal o que venga de Angola porque tiene un dialecto que es francés y no los voy a entender jamás...ahí tenemos una tranca y para moverá la gente de ese lugar hay mucho trabajo.

Aquí hay maestras con mucho trabajo en esta escuela y en esta zona, son puntales y no son la mayoría, pero tenemos como una misma manera o una forma parecida de ver al ser humano que tenés adelante y que ta, ¿sos el responsable de su formación académica y sobre la convivencia y en valores no? Viste eso de que el maestro enseña y los padres educan, se puede trabajar en conjunto. La última reunión de fomento éramos 60 acá discutiendo.

- ¿Los padres tiene mucha participación acá?



Sí sí, ver si seguíamos yendo al Neptuno o no...y bueno, hay participación, hay una lista de difusión donde se pasa la información que llega sobre actividades del barrio se les cuentan a los padres, algunos se logran organizar y van juntos.

Qué bueno que no se les vea (niños migrantes) como un grupo pasivo, acá me has hablado de hacerlos participar, de hacerlos parte.

Mirá, acá hacemos así: una semana... el otro día estaba escribiendo y una editora me preguntó “la palabra alternadamente, ¿la puedo sacar?” no, no la saques porque es fundamental. Entonces me quedó como en la cabeza.

Una semana se hace la reunión de delegados (de niños), que son dos por clase; a la siguiente semana se hace la asamblea general, que es toda la escuela, los representantes de Comisión Fomento (si pueden venir), todos los maestros y algún auxiliar. Se discuten problemas de la escuela, entonces en todas las semanas siempre hay un momento de ejercicio de democracia, de participación democrática y son 240 gurises sentados y no se usa micrófono, no se golpea la mesa, todo el mundo levanta la mano. Entonces se tiran temas que surgen de cada clase. Siempre hay problemas comunes porque convivimos.

Uno de los primeros problemas de este año era el tema del recreo, somos más en la escuela y nos pechamos, entonces por allá uno dijo bueno, una clase propuso que había que dividirse, dividir el patio tipo los más chicos de un lado y los más grandes de otro. Y por allá otro dijo ¿cómo vamos a dividir el patio si tenemos que convivir? La moción fue discutir en los casos, se discutió, a la siguiente semana en la reunión de delegados me informan que algunas clases proponían hacer juegos en el patio. Otras propusieron leer.

No es que no se corra, también hay cuerda, ajedrez gigante en el patio, 4 líneas gigantes, mesa de pin pon, el álbum del mundial de la escuela (que se presentó el primer día del mundial).

El álbum lo estamos completando con la donación de todos, sin que ninguno compre figurita, se dan las repetidas y se firma un cuaderno que dice “yo colaboré”.

Somos una comunidad, una comunidad educativa. Todos los espacios tienen que ser educativos. Una gurisa que baila en la forestal se quedó sin lugar donde ensayar y me dijeron che Natalia, ¿nosotros podemos ensayar acá? Hablamos con la casera de la escuela y ellos los domingos ensayan acá, o sea tener este espacio gigante sin utilizarlo sábado o domingo y que sigue siendo el domingo que viene a bailar 3hrs eh, sigue siendo un tiempo educativo; no se puede fumar, se



puede bailar, compartir, hacen folclore y ta, es un espacio en la que la escuela late. Si permanece cerrada me parece un desperdicio.

Otra cosa que se cree desde la dirección de la escuela es que la educación es un acto revolucionario estamos convencidos de eso. Y la revolución arranca por mí, las mías son bueno, venir un día de vacaciones a pintar la escuela o venir una semana o en verano para pintarla y recibir a los gurises y los gurises responden a eso, a ese afecto. No es que no se equivocan ni que sean perfectos o que no existan problemas, sí que existen pero la solución de los conflictos se aborda de otra manera y cuando viene uno de afuera que utiliza otro mecanismo, es como que ninguno entendemos lo que está pasando, pero si nos damos cuenta que no da resultado, que es mejor como lo manejamos nosotros, es mejor de repente decirle a uno “bueno, calmate, dame un abrazo y después me contás o démonos un abrazo y después me contás” a decirle ¡qué te pasa! Este niño.... Es distinto y se generan cosas mucho más productivas y eso está bueno, yo que se. No importa lo que pasó, aflojamos y después elaboramos.

Hay una pregunta que me hicieron en una entrevista que es: cómo es que los maestros... esto de que somos psicólogos, asistentes sociales... y yo lo que planteaba era que eso no es así, eso es mentira. Nosotros siempre somos maestros, es como si un psicólogo o ponele un médico no escuchara que el gurí no sabe escribir. ¿Ya se hizo maestro porque escucha que el otro no sabe escribir? Nosotros siempre somos maestros, pero tenemos que poder escuchar toda la situación para poder intervenir de la mejor manera. Pero no intervenir para solucionar que el niño tenga en vez de una pensión una casa, intervenir para que el gurí aprenda mejor sabiendo lo que le pasa, no para solucionarle lo que le pasa. Esto de que somos otra profesión no tiene cabida acá.

Ustedes tienen re presente el respetar los procesos de cada alumno, de cada profesor.

Se hacen quiebres de formato, el año pasado por ejemplo teníamos un 1º bastante complicado entonces 3 veces por semana el 1º se fragmentaba en 3 partes, que trabajaban con 3 docentes diferentes en una misma propuesta nivelada para que pudieran avanzar. 1hr30min 3 veces por semana y así hicimos que un montón de gurises no repitieran. Porque claro, es difícil trabajar con un grupo de 35.

Después tenemos otras situaciones donde vemos que el chiquilín sabe mucho, pero por situaciones por no ha venido a la escuela, lo que se hace es una aceleración, se trabaja con el maestro secretario en este caso (el año pasado teníamos integrador) potenciando los saberes del chiquilín y después se habilita la experiencia en la clase superior. Hasta que el niño se amolda y vemos si funciona o no, hasta ahora siempre ha funcionado y los gurises han brillado, se sienten más felices y aprenden



más, se sienten más contentos de estar con gente de su edad y que he entiendan necesidades que tienen. Ahí tenés la educación no es $2+2=4$ hay otra cosa... que yo no sé porque yo no soy un profesional de eso, pero sé que hay algo que sucede y que si no lo vemos ...lo único que hacemos es trancarlo y ponerle el rótulo de no podés.

- Retomando el tema de la migración, como han visto el tema de la recepción desde la comunidad, desde los padres.

En eso no tenemos ningún problema, cuando hicimos la fiesta del sabor tuvimos dos reuniones o 3 para organizarnos y había gente venezolana, colombiana, cubana, de Angola y un montón de uruguayos y estábamos todos tratando de sacar cuáles eran las recetas que podíamos hacer en la escuela y comentando, por ejemplo que entre Venezuela y Colombia que las arepas son diferentes (risa), pero poder ponerlo en palabras está buenísimo, llega un punto de la conversación que ya no es la receta, era cómo me siento, el vacío, los dolores, mi tierra.

- ¿Se da que la que la actividad no queda en algo tan mercantil simplemente?

Claro, que las madres puedan decir eso, está buenísimo y hace que otra madre lo mire diferente. Así como la abuela que tiene un nene autista que está en la escuela y pueda decir yo, mi abuelo era de España y yo voy a hacer filloas y les quiero agradecer de que mi nieto va a la escuela con ustedes. Y es autista...entonces vos decís, ¿quién es más extranjero? Está muy bueno y cuándo los gurises lo ven y sienten los gustos de la papa rellene por ej. Que da un trabajo bárbaro de la gente de Perú, además nosotros les dijimos ta, compramos las bolsas peladas y ya está y las madres de Perú dijeron NO, la papa con cascara y el mojito que le ponen, ¿una delicia! Laburamos bastante, ellas, sobre todo.

- ¿Esta actividad, me imagino que, ayuda a dar un espacio de conversación entre los apoderados y los niños en la casa, lo que ayudaría a mejorar la convivencia en la escuela, ¿no?

Es que también, por ejemplo, los viernes en el grupo de difusión, todos los maestros sacan fotos de las actividades que hacen. A lo que les parece que está bueno y me lo mandan, yo lo difundo en el grupo de WhatsApp de padres. Algo así como lo que decía Varela, pero no porque esté estancada en lo que decía Varela, pero ven a su hijo con el que es de Perú, con el que es de Angola... que están jugando o cocinando, pintando, leyendo, trabajando en equipo, lo que sea. Entonces el extrañamiento es menos extraño.



El otro día vino mi hijo chico que va a una escuela preciosa en la que la directora era una persona muy ocupada en la inclusión e integración de los niños, pero desde este lugar. No de estar y estar, sino vos sos. Mi hijo tiene un compañero japonés, pero se iba por el trabajo del padre. Entonces el último día de escuela lo invita a casa y ahí el (niño japonés) le dice que le hubiese gustado conocer a gente de otros lugares, porque conoció venezolanos, uruguayos, pudo viajar a misiones, pero le faltaba conocer. Entonces mi hijo le dice “en la escuela de mi madre hay de todos los países” bueno, entonces vinieron. Todos los niños que estaban en la hora del comedor gritaban “¡un compañero nuevo!”

Él le dice a mi hijo “yo quiero conocer a alguien de África” como si fuera lo más extraño (risa) entonces fueron a conocer a la niña que vienen de Angola y se dieron un abrazo. Vos decís, ¿esto lo generó la escuela 65? No... esto es la escucha, poder escuchar al otro, que es lo que desea y dejarlo ser. Cuando el otro es le da un abrazo al compañero... porque uno habla en japonés y el otro habla en una mezcla de francés y portugués, pero el abrazo es uno solo.

- Es lo que me decías del lenguaje, va más allá de lo oral

Cuando lo ves y lo aprendes es una lección, si lo vez y no lo aprendes no sirve para nada. No es que no suceda, es que no lo sabemos ver. Entonces el estar atento es re importante. Acá hay docentes que están atentos a esto del abrazo.

Y quizás ella (niña de Angola) también sintió que no era la única que viene de lejos y alguien me vino a conocer a mí.

(refiriéndose al niño con autismo) venía 4 veces a la semana porque el lunes el se atiende con sus especialistas, el martes me hacía un corazón y borraba, el miércoles dos y borraba, el jueves 3 y borraba... y así empezamos, el otro día me preguntó por un color. El poderlo ver, ver cuando hace algo sistemáticamente decís “pa, que impresionante”, se está apropiando y comunicando. hay que tener la sensibilidad para verlo y después te pones a estudiar.

Cuando lo inscribimos a 1º año tuvo una entrevista con la maestra para ver cómo ella se sentía con el y el con ella. Les preguntamos porque tengo el perfil del maestro.

Hace poquito vino la madre de un nene desde cuba, vino llorando. Hablé con la maestra sobre la situación del gurí. Ella trabaja con 22 gurises en un espacio muy pequeño, aún así mamando esa situación de incluir a un niño nuevo de otro lugar.

Le dijimos a la madre y quiso conocer a la maestra, le dio un abrazo y le agradeció. Eso es del vínculo humano que hace lo educativo y es gurí vendrá feliz por lo que la madre le va a contar.



Estamos todos enamorados de este proceso, cuando se nos pase tendremos que enamorarnos de otra cosa, hasta ahora va todo bien.

Estamos teniendo repercusiones, viene gente a preguntarnos cosas y está bueno. Hay cosas de las que estamos de acuerdo, a veces discutimos, pero no dejamos de tomarnos un mate.

- Qué bueno que compartan todo el mismo lineamiento, puede que la dirección tenga todo un enfoque de derecho, pero si los demás no la aceptan eso se pierde.

Trabajamos así con la mayoría, pero ¿te cuento un secreto? El que no trabaja así se termina yendo, no aguanta, esto te hace trabajar más.



b) Autorización de ingreso a las escuelas.

**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

ACTA N.º 128
RES N.º 63
EXP. N.º 1182/18 Leg. 1
N.º Gestión 552207
Montevideo, 18 de diciembre de 2018.

VISTO: estos antecedentes en los cuales el Comité Académico de la UDELAR, solicita el aval del Organismo, para realizar el Proyecto de Investigación para Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas - UDELAR, titulada: "Educación Primaria de Uruguay. Experiencia de alumnos y Alumnas Hijos de Inmigrantes en el contexto escolar" de la estudiante Lic. Teresita Poblete, bajo la tutoría de la Dra. Pilar Uriarte;

RESULTANDO: que de fs. 2 a 4 luce el Proyecto de investigación presentado por la Licenciada Teresita Poblete;

CONSIDERANDO: I) - que el referido proyecto tiene como objetivo documentar la experiencia de los hijos de inmigrantes dentro del sistema de Educación Inicial y Primaria Pública en el Uruguay, como es la coexistencia entre diversas culturas en un espacio social común y cómo ésta es reconocida o no en la tarea educativa cotidiana;

II) - que la Inspección Técnica informa a fs. 6 que si bien la temática es de reciente incorporación a la realidad educativa podría aportar evidencias sobre el multiculturalismo en Uruguay, asimismo sugiere remitirse a la observación "no participante" y no a la realización de talleres que además podrían incidir en la mirada que en este momento debería ser externa;

ATENCIÓN: a lo expuesto precedentemente;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1º - Autorizar el Proyecto de Investigación para Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas - UDELAR, titulada: "Educación Primaria de Uruguay. Experiencia de alumnos y Alumnas Hijos de Inmigrantes en el contexto escolar" de la estudiante Lic. Teresita Poblete, bajo la tutoría de la Dra. Pilar Uriarte.

**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

2º - Establecer que la coordinación de las acciones necesarias para la realización de la investigación que se deje autorizada, quedará a cargo de la Inspección Técnica.-
3º - Cursar Oficio a la UDELAR y pase a la Inspección Técnica a sus efectos.-

Mag. RUPÉREZ
Directora General

Dra. SILVIA SUAREZ
Secretaría General
s.e. 22/11/18
Ingo ALICIA MILAN
Pro-Secretaría
C.E.I.P.

DESPACHO Y COMUNICACIONES
REVISADO AS
OTRO AS
CUBIERTO AS
Fecha: 11/3 - 18/12/18

División Administración
DESPACHO Y COMUNICACIONES
20 DIC. 2018
ENTENIDA

CEIP
Consejo de Educación Inicial y Primaria

OFICIO N° 204 Año 2019

Dpto. 10 MONTEVIDEO Carácter: COMUN N° Gestión: 617732 / 2019

Origen: CEIP
Montevideo - Oficinas
División Administración General
Sección Despacho y Comunicaciones

Clave: Estado: PENDIENTE

Centro de Interés
Tema: GENERAL

Asunto
Tema: INSTITUCIONAL CEIP
Subtema: PROYECTOS
Descripción:
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA TESIS DE MAESTRÍA EN DERECHOS DE INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Usuario creador: 4602216 - Gabriela Agazzi
Oficina: División Administración General, Sección Despacho y Comunicaciones - Cód. 1785

**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
División Administración General**

OFICIO N° 204

Montevideo, 11 de marzo de 2019

UDELAR
Facultad de Psicología
Prof. Agda. PhD Gabriela Etchebehere
Presente

Se remite lo dispuesto por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, según Resolución N° 63, Acta Ext. N° 128 de fecha 18/12/18, que se adjunta, relacionada con el Proyecto de Investigación para Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la estudiante Lic. Teresita Poblete.-

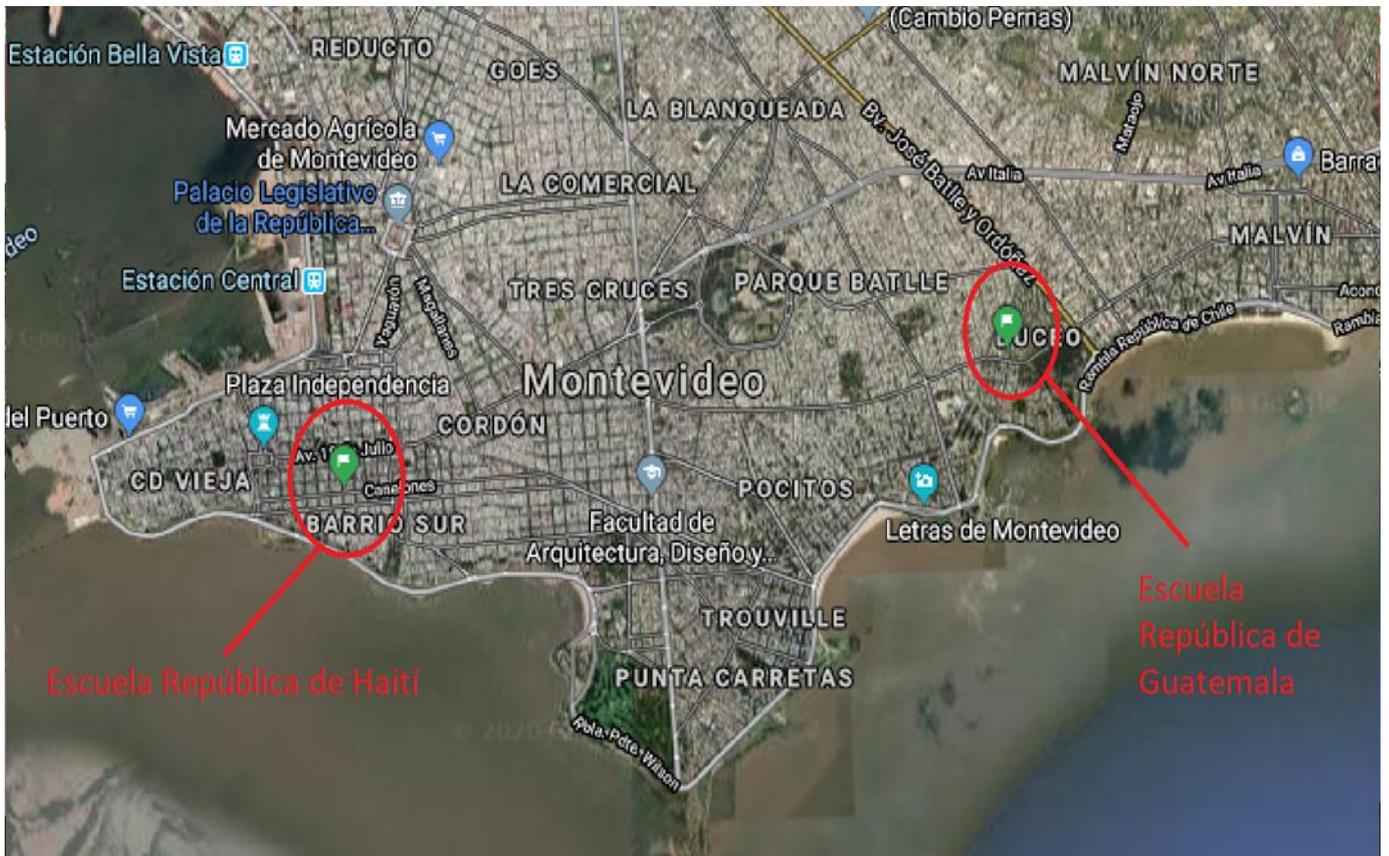
Saluda atentamente:

Sr. Walter Zacca Massey
Sub-Director
División Administración General

Exp. 182/18 Leg. 1
CG 552207
CG 617732

G.A.

a) Ubicación geográfica de las escuelas:





b) Propuesta de taller para ambas escuelas (versión inicial)

Taller para promover y proteger derechos desde un enfoque crítico e intercultural

El presente taller está orientado a niños y niñas de primaria, en cuyo salón se dé la convivencia entre hijos/as de migrantes con hijos e hijas de uruguayos/as.

Las sesiones empiezan con la implementación de los talleres temáticos que se relacionan con el derecho/principio de la participación, para luego dar pie a sesiones temáticas que buscan sensibilizar sobre temas como interculturalidad, derechos de niños, niñas y adolescentes y migración.

Pueden ser adaptados de acuerdo con el tiempo que se tenga disponible y la realidad de cada escuela.

El objetivo general es propiciar espacios de encuentro y de reflexión, para promover la formación colectiva en interculturalidad como parte de la experiencia de los/las niños/as del mismo salón (espacio social común).

Los objetivos específicos son promover la empatía, el respeto y el interés por los/as otros/as, junto a lo anterior, fomentar la participación y colaboración entre estudiantes.

Duración: se estima que se realizará una intervención semanal en el transcurso de los tres meses de trabajo de campo.

Sesión 1

1) Técnica: “La red”

Objetivo: Realizar la presentación de los participantes, trabajando la organización a través de la coordinación en grupo.

Tiempo propuesto: 10 o 15 minutos aprox. Dependerá del número de participantes.

Materiales: Ovillo de lana, botella o recipiente pequeño, 1 lápiz o lapicera.



Condiciones necesarias para realizar esta técnica: se sugiere que el grupo no sea mayor de 20 integrantes, es conveniente que se pueda desarrollar con los participantes sentados en círculo en el piso, por lo tanto, se sugiere que el lugar sea cómodo y tenga la posibilidad de utilizar el piso o, de lo contrario, realizarla al aire libre y sentarse en el césped.

Breve desarrollo de la técnica: Sentados en círculo, se presenta cada uno de los participantes, para lo cual se utiliza un ovillo de lana. El participante toma la punta del hilo y, comenta:

- nombre
- edad
- barrio en el que vive
- expectativas y puede agregar algo que pretenda compartir con el grupo.

Quien se presenta, después de contar algo sobre sí mismo le pasa el ovillo a otro compañero del círculo, pero se queda sosteniendo un trozo del hilo. A medida que los participantes se presentan se comienza a generar una red con el hilo.

Luego de que todos se hayan presentado el facilitador coloca un recipiente (botella o similar) en el medio de la red sin que los participantes dejen de sostener el hilo, además de una lapicera o lápiz que se ata a un trozo del hilo también en el medio de la red.

La última consigna es que el grupo logre introducir la lapicera o lápiz dentro del recipiente sin romper la red, y al lograr esto se termina la dinámica

2) Profundización (40 minutos): Convención de los derechos del niño, cambio de paradigma.

Materiales: resumen de la CDN, papelógrafo, plumones.

Breve resumen del cambio de paradigma de niño objeto de protección a niño sujeto de derecho.

En una plenaria las y los estudiantes señalarán cuáles características poseen de este nuevo paradigma y cuáles sienten que deberían trabajar.

Cierre (10 minutos): ¿Aprendieron o descubrieron algo nuevo?, ¿qué les pareció esa actividad?

Sesión 2

1) Técnica: “EL BARCO”



Objetivo: Habilitar un espacio que permita desarrollar la capacidad lúdica de los participantes y trabajar la organización de un grupo a través de una acción coordinada.

Tiempo: 10 o 15 minutos aproximadamente, o hasta completar la consigna.

Materiales: Sillas resistentes, como para poder subirse a ellas.

Condiciones necesarias: Para realizar esta técnica se sugiere que el grupo no sea mayor de 20 integrantes, es conveniente que se pueda desarrollar con los participantes sentados en círculo en el piso, por lo tanto, se sugiere que el lugar sea cómodo y tenga la posibilidad de utilizar el piso o, de lo contrario, realizarla al aire libre y sentarse en el césped.

Breve desarrollo de la técnica: Para comenzar se divide a los participantes en grupos de ocho o diez personas (dependiendo de la cantidad de participantes) y se colocan 4 o 5 sillas en fila para cada grupo.

Posteriormente se dan las siguientes consignas:

- Cada subgrupo se coloca detrás de las sillas que están en fila.
- Hay que imaginar que estas sillas son un barco que está en medio del mar.
- Se les propone a los participantes que se suban al barco, intentando que todos estén a bordo sin tocar el piso que representará el agua.
- Después que todos están sobre el “barco” se les pide que éste se mueva y de esa forma la tarea consiste en pasar la silla que está última en la fila hacia adelante, y de esa forma el barco comienza a desplazarse.

O sea que para que el “barco” avance siempre hay que pasar la última silla de la fila para adelante, de manera que los participantes que están sobre las sillas tienen que apelar a la coordinación y organización grupal para que nadie toque el piso.

Ganará el grupo que logre trasladarse hasta un punto que se preverá al comienzo de la actividad. Para trasladar la silla, deben primero contar algo que recuerden de la sesión anterior

Lo más importante no es que exista un ganador en esta actividad sino –como técnica rompehielos– trasladar una vez la silla que está última en la fila y que el subgrupo logre realizar la tarea de coordinación.



2) La participación como derecho y principio (30 minutos): Breve resumen de lo que es la participación y del diálogo intergeneracional.

Se les pregunta en qué espacios ellos participan (en la familia, en la escuela y en otros ámbitos)

Cierre (10 minutos): ¿Aprendieron o descubrieron algo nuevo?, ¿qué les pareció esa actividad?

Sesión 3

1) Técnica: “EL NUDO”

Objetivo: Habilitar un espacio que permita desarrollar la capacidad lúdica de los participantes y trabajar la organización de un grupo a través de una acción coordinada.

Tiempo propuesto: 20 minutos aproximadamente.

Materiales Para esta actividad, en principio, no se necesitan materiales, aunque eso dependerá de las variantes que se le puedan agregar a la técnica.

Condiciones necesarias: Tener un salón o espacio cerrado amplio. Esta técnica está sugerida para un grupo de 20 a 30 personas, aunque de ser mayor la cantidad de participantes aumentará su complejidad.

Breve desarrollo de la técnica: Los participantes forman un círculo tomados de las manos. Algunos salen del grupo y permanecen durante unos minutos aparte, donde no puedan observar al resto de los participantes. Mientras, el grupo, sin soltarse de las manos, va entrelazándose lentamente hasta formar un nudo complicado. Una vez terminado el nudo, las personas que permanecieron fuera pueden regresar con la consigna de deshacer el nudo sin que los participantes se suelten, hasta formar nuevamente un círculo como al inicio.

Mediante este juego se busca crear un ambiente de mayor confianza. El contacto físico logrado a través del nudo ayuda a bajar las defensas y la inseguridad al inicio de un curso, taller o cualquier trabajo en grupo.

Cierre: (20 minutos aproximadamente) Se les explica que el nudo representa al salón, a los grupos de amigos que ya se conocen, a la forma de funcionar de la escuela. Se pregunta a los que llegaron a deshacer el nudo si les costó y como se sintieron.



Luego, formamos un semicírculo y se les pregunta ¿cómo creen que se sentirá un niño/a que llega a un curso donde todos ya se conocen? ¿será diferente si ese niño/a es extranjero? (si la respuesta es sí, que expliquen razones)

Finalmente, se le pide a cada uno que escriban un compromiso para hacer más fácil a los niños/as “nuevos” la integración al grupo.

Sesión 4

1) Técnica: “LA SILUETA”

Objetivo: Fomentar el conocimiento, la integración, la confianza de los participantes, viendo a los otros desde la expresión de sus ideas, sentimientos y acciones. Promover la toma de conciencia de las diferencias y facilitar su puesta en palabras. Además, esta dinámica permitirá al facilitador tener datos acerca del grupo con el cual va a trabajar.

Tiempo propuesto: 1 hora aproximadamente.

Materiales Una hoja con la imagen a trabajar y un lápiz por persona, pizarra o papelógrafo. Se puede poner música suave de fondo.

Condiciones necesarias: Un salón amplio, con un piso cómodo como para poder recostarse en él. Se sugiere que la cantidad de participantes no exceda las 20 personas.

Breve desarrollo de la técnica: Para comenzar se entrega una fotocopia con una imagen humana a cada participante y se le da la siguiente consigna: Escribe en la imagen a la altura de la cabeza dos ideas de las que estés convencido; a la altura del corazón que te dijo alguien que quieres mucho; en las manos dos acciones que consideres buenas y en los pies dos acciones que consideres erradas o “metidas de pata”.

A continuación, los participantes se juntan en parejas y se les propone que realicen preguntas y comentarios sobre lo que escribieron. Realizar estos intercambios unas tres o cuatro veces, en función de la cantidad de participantes. En el último intercambio se invita a los participantes a buscar coincidencias en ideas, acciones, sentimientos y errores, haciendo explícitas las diferencias.

Para terminar, se propone colectivizar la información y ordenar en la pizarra o papelógrafo las coincidencias y diferencias. Se sugiere que el facilitador sea el que sintetice la información



cuestionando y generando reflexión sobre los sentimientos que expresan los niños/as, las ideas que proponen y las distintas acciones que compartieron. Además, como cierre de la actividad el facilitador tendrá que realizar algunas preguntas que apunten a reflexionar sobre la dinámica: ¿Qué sintieron? ¿Qué les aportó? ¿Pudieron ver cosas propias y de los demás que desconocían? Y alguna otra pregunta que considere importante.

Sesión 5

1) Técnica: “COMPLETAR LA FRASE”

Objetivo: Favorecer el conocimiento mutuo al poner en palabras formas de sentir, pensar y actuar, generando el acercamiento del facilitador al sentir de los integrantes del grupo.

Tiempo: 1 hora aproximadamente.

Materiales: Una fotocopia que incluya frases incompletas, un lápiz por participante, pizarra o papelógrafo.

Condiciones necesarias: Esta actividad se puede realizar con un grupo de entre 15 o 20 personas, pero en el caso de ser más se puede sumar otro facilitador para subdividir al grupo y dar algunas consignas distintas. Se recomienda que el lugar en donde se realice sea cómodo y cuente con mesas para poder escribir en las hojas.

Breve desarrollo de la técnica:

Para comenzar, se entrega a cada participante un lápiz y una hoja con las siguientes frases a completar:

- Cuando estoy en mi casa...
- Cuando salgo con mis amigos me interesa...
- Cuando participo en un grupo me molesta que...
- Me pone contento...
- Me gusta...
- Me da vergüenza...



Después de que se completen estas frases, se les pide a los niños/as reunirse en grupos de cuatro o cinco con el fin de intercambiar la información que cada uno tiene y resumir lo que les resulta más significativo.

Como cierre se propone un plenario para compartir lo que se produjo en cada subgrupo; el facilitador tendrá que promover el análisis de lo que se generó en la dinámica, a través de algunas preguntas como:

- ¿Aprendieron o descubrieron algo nuevo?
- ¿Sintieron algo especial o diferente?
- ¿En algún momento sintieron ganas de no leer, un poco de vergüenza a lo que los demás vincularan?

Sesión 6

1) Técnica: “DIFERENTES PARECIDOS”

Objetivo: Promover el intercambio entre los adolescentes con la intención de mejorar sus niveles de integración y confianza.

Tiempo propuesto: 1 hora aproximadamente.

Materiales: Una hoja y un lápiz por participante.

Condiciones necesarias para desarrollar esta actividad: se sugiere que el grupo no exceda los 20 participantes, y se puede realizar dentro de un salón cerrado amplio o al aire libre, buscando la comodidad de los participantes.

Breve desarrollo de la técnica: Para comenzar se entrega a cada participante una hoja con la siguiente consigna: “Elige y anota un lugar de reunión con tus amigos, una música o un músico, un ídolo, una película, un sueño, una persona querida”.

Después el facilitador propone reunirse en tríos e intercambiar con los compañeros las respuestas, realizando preguntas que amplíen lo escrito. Formar nuevos tríos y actuar de igual manera, así se siguen armando tríos a los efectos de intercambiar con la mayor cantidad de compañeros. Con el último subgrupo se analizan las similitudes que encontraron y las diferencias en relación a las respuestas de sus compañeros.



Por último, en plenario se trabajará en función del intercambio de diferencias y similitudes de las respuestas de los niños/as; el facilitador propondrá una síntesis que aporte y produzca desde y hacia la diversidad.

Sesión 7

Taller temático: Lo que lleva la maleta

Meta por alcanzar: Abordar el quehacer de las escuelas interculturales desde la experiencia migratoria y el enfoque de derechos reconociendo que todos somos migrantes.

Duración: 90 minutos

Materiales: Reproductor de Audio, papelógrafos, marcadores, cinta adhesiva, goma pegante, manual de Mitos y Realidades sobre la Migración (anexo), canción: “Ciudadana del mundo”, de la autora Diana Neko (letra impresa y audio) (anexo), ficha: Equipaje (anexo), ficha: Formación de cubos (opcional) (anexo)

1) Actividad inicial (20 minutos) Para dar inicio al encuentro, se pregunta al grupo de qué trataba la última noticia que vieron, escucharon o leyeron en relación con la migración. En caso de que no se mencione ninguna, se propone usar alguna de las incluidas en los anexos.

De acuerdo con sus respuestas, de las cuales se va tomando nota, se explica que en los medios el tema se expone de distintas maneras, conforme a la realidad de cada país y los intereses de quienes ejercen relaciones de poder. Por eso, la migración puede ser vista como una oportunidad, según el “aporte” cultural y económico, o como un desafío, a partir de sus “efectos”. Se debe señalar que algunas de esas caracterizaciones tienden a convertirse en mitos que pueden generar miedo o confusiones.

Sobre esa base, se presenta la meta del taller.

A continuación, se entrega a cada persona la letra de la canción “Ciudadana del mundo” de la cantautora chilena Diana Neko y se pide que lean la letra a medida que escuchan la canción. Al finalizar el audio se realizan preguntas como las siguientes: ¿qué sintieron al escuchar la letra?, ¿de qué trataba la canción?, ¿qué idea de la migración se presenta allí? Se registran las respuestas en un papelógrafo y se menciona que juntos descubrirán algunos mitos asociados a la migración y la manera de romperlos.



2) Actividad de profundización: La migración (50 minutos): En este espacio se pide a los y las participantes que imaginen que deben salir de su país intempestivamente y que, en su equipaje, solo deben llevar tres cosas. A continuación, y con el fin de promover la reflexión, se definen grupos de cuatro integrantes. Se indica que, antes de entregar sus respuestas, deben dialogar a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son sus intereses o hobbies?

¿Cuáles son sus gustos con respecto a música, deportes, lugares, comidas?

¿Qué cosas les molestan o incomodan?

¿Hay intereses o gustos en común entre los y las participantes del grupo? ¿Esto los perjudica o beneficia como grupo?

¿Todos los grupos deberían tener gustos parecidos?

Cuando los grupos finalicen la discusión, se entrega una copia a cada participante con la imagen de un equipaje y se solicita que escriban en ese papel lo que cada uno llevaría en su maleta.

Luego, se organiza al grupo completo en un semicírculo para que compartan lo que eligieron empacar en la maleta y mencionen lo que les llama la atención de lo que otras personas empacaron.

A continuación, se presentan algunos elementos del Manual de Mitos y Realidades sobre la Migración relevantes para la sesión y se abre un espacio de opinión. Es importante registrar las ideas que surjan en este espacio en un papelógrafo.

3) Plenario: Aproximación a las Escuelas Interculturales (20 minutos): En este momento se deben retomar uno o dos comentarios del espacio de opinión y vincularlos con la propuesta de escuelas interculturales a partir de la cual se reconoce que cada miembro de la comunidad educativa porta consigo su propio saber, intereses y modos de entender el mundo.

Más adelante, se presenta el concepto de interculturalidad y su relación con las escuelas interculturales, y se pide a los y las participantes que comenten lo que descubrieron de sí mismos(as), en cada actividad planteada.

Finalmente, se concluye el taller preguntando: ¿qué aprendieron?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿cómo fue su participación?



A partir de sus respuestas, se plantean ideas fuerza sobre lo que es una escuela intercultural, por ejemplo: “Una escuela intercultural, defiende y promueve los derechos de todas y todos sus miembros; reconoce sus saberes e intereses y rompe las barreras que excluyen o inferiorizan”.

Sesión 8

1) Repaso de la sesión anterior (20 minutos) se pueden reforzar las ideas con la formación de cubos (anexo) sobre las escuelas interculturales en los que se resumen algunos conceptos clave. Para ello, la persona que facilita la sesión debe entregar a cada participante una hoja.

2) Actividad de profundización: Ideas sobre la migración (20 minutos): Cada grupo recibirá un papelógrafo para desarrollar un mapa mental que aborde las ideas principales frente a lo que creen que es la migración, lo que conocen y lo que quieren conocer, los mitos y las realidades de las que han sido partícipes. Para tal fin deberán tener en cuenta las siguientes indicaciones:

Dibujar en el centro del papel su escuela. Alrededor de esta, conectar por líneas o flechas los pasos siguientes.

Dialogar sobre qué es la migración y qué han observado o experimentado al respecto. De acuerdo a las respuestas, dibujar o escribir una palabra que

resuma las ideas.

Escribir una lista de lugares a los que les gustaría viajar y decir por qué.

Escribir a qué tienen derecho todos los niños, niñas y adolescentes.

Escribir los deberes de las personas en cualquier lugar del mundo.

Por último, continuar la conversación compartiendo sus opiniones sobre las

siguientes preguntas: ¿tienen familia o amigos en otro lugar? En caso afirmativo, ¿saben cómo se fue instalando su familia o amigos en ese sitio?

Plenario: Aproximación a las Escuelas Interculturales (20 minutos) En este momento, se invita a los grupos a presentar sus papelógrafos y con base en las ideas expuestas, se puede construir una idea general sobre la migración. Aquí se recomienda usar la definición propuesta en el glosario



(anexo) para complementar o dar sugerencias a la presentación de cada grupo. Como una forma de validar los aportes de todos y todas, se sugiere ubicar en un lugar visible los papelógrafos.

Cuando todos los grupos finalicen su exposición, se entrega impresa a cada participante la imagen “¿Qué entendemos por escuela intercultural?” (anexo).

Se leen en voz alta sus características y luego se solicita a los y las participantes que encierren en un círculo los elementos que se encontraban en los papelógrafos.

Finalmente, se presenta el concepto de interculturalidad y su relación con la construcción de escuelas interculturales. Se pide a los y las participantes que mencionen aquello que descubrieron de sí mismos(as) en el encuentro y cómo podrían relacionarlo con la propuesta de escuelas interculturales.

tips para la división de grupos Solicitar a los y las participantes que hagan una fila de acuerdo con su mes de nacimiento de menor a mayor o viceversa; también pueden formar una fila según estatura. Luego, se enumera a los y las participantes del 1 al 4 y se conforman grupos según el número.

Sesión 9

Taller temático: Tiempos de reencuentro

Meta por alcanzar: Generar una experiencia colectiva sobre el sentido de los derechos de infancia y la protección de las personas migrantes como base para la construcción de una escuela intercultural.

Duración: 60 minutos

Materiales: papelógrafos, marcadores, lápices, cinta adhesiva, Manual de Mitos y Realidades sobre la Migración: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/14453.pdf> , Ficha: Tiempos de reencuentro (anexo)

Actividad inicial (20 minutos)

Como primera medida, se comparte con el grupo el contenido del artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que señala: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y “Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y regresar a su país”. Luego, se pregunta: ¿cuáles son



los desafíos que encuentra una persona migrante?, ¿cuáles son las oportunidades? De acuerdo con sus respuestas, se comunica la meta del taller.

- Actividad de exploración: Tiempos de reencuentro (20 minutos)

En este momento, se organiza al grupo en círculo y se entrega la ficha “Tiempos de reencuentro” (anexo). Se explica que cada persona tendrá 5 minutos para agendar en cada hora del reloj una cita con alguien del grupo a la que no conozca mucho y/o que desea conocer. El requisito es que completen las 12 horas con una persona con quien se encontrarán más adelante. Por ejemplo: si "Laura" concreta una cita con "Ignacio" a las tres de la tarde, en su reloj ella deberá anotar el nombre "Ignacio" junto a la hora que corresponde, e "Ignacio" deberá anotar el nombre de "Laura" a la misma hora. Así, cuando la persona que facilita diga que son las tres de la tarde, ambos deberán juntarse³.

Cuando todo el grupo haya terminado de organizar las citas, la persona facilitadora comunicará las distintas horas a partir de la siguiente instrucción: “Es la 1:00 en punto, por favor, reúnanse con su cita”. De acuerdo con la hora, el facilitador(a) realizará una pregunta en torno a la cual las parejas deberán dialogar durante 2 o 3 minutos.

Si alguien no logra encontrar a una persona para agendar una cita, porque ya todos programaron las suyas, puede unirse a otra pareja.

1:00. ¿Cuál película recomendarías ver y por qué?

2:00. ¿Con qué animal te identificas y por qué?

3:00. ¿Cuál ha sido la mayor vergüenza que has pasado?

4:00. ¿Qué es lo que más recuerdas de tu infancia?

5:00. ¿A qué lugar del mundo te gustaría viajar y por qué?

6:00. ¿Quiénes conforman tu núcleo familiar?

7:00. ¿Qué has escuchado sobre la migración?

8:00. ¿Cómo crees que sería la escuela ideal?

9:00. ¿Quién es la persona a quien más admiras y por qué?

10:00. ¿Cuál es el libro que más te gusta y por qué?



11:00. ¿Qué crees que hace falta en el mundo para que sea mejor?

12:00. ¿Qué quieres ser cuándo crezcas?

Ahora, se organiza al grupo en semicírculo y se abre el espacio para el intercambio de opiniones acerca de la actividad. Por ejemplo, se puede preguntar: ¿les gustó?, ¿por qué?, ¿qué sentimientos o emociones despertó en ustedes?, ¿cómo creen que se relaciona esta actividad con la migración y las escuelas interculturales?

Cierre: (20 minutos) Se puede relacionar la actividad con información importante sobre la migración y las escuelas interculturales realizando inferencias a partir cada opinión y empleando preguntas como las siguientes: ¿por qué es importante hablar sobre la escuela ideal o sobre la migración?, ¿encontraron algunas semejanzas entre sus familias o gustos?, ¿existen diferencias entre viajar y migrar?, ¿qué creen que hubiera pasado si todas las personas del grupo fueran migrantes y participaran en la actividad?

Se explica que es importante tener en cuenta que entre los seres humanos existen diferencias y se reconoce la heterogeneidad de puntos de vista y que, más allá de la nacionalidad o las fronteras que establecen los Estados, todas las personas tienen una manera de ver y entender las cosas. Por eso, la migración, en todas sus representaciones, transforma y enriquece la identidad cultural y social de los territorios en un mundo globalizado. El desafío está en entender y vincular la realidad del otro, sus saberes y sus modos de comprender el mundo para la conformación de escenarios sociales más incluyentes en los que se defiendan el respeto por los derechos humanos y la solidaridad

¿qué aprendieron?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿cómo fue su participación?

Sesión 10

Taller temático: Intercambio de opiniones

Meta por alcanzar: relacionar las ideas y representaciones sobre migración, derechos humanos e interculturalidad para construir de manera conjunta el concepto de escuelas interculturales.

Duración: 80 minutos



Materiales: papelógrafos, cinta, marcadores, manual de Mitos y Realidades sobre la Migración: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/14453.pdf> tarjetas: Derechos y necesidades (anexo).

□ Actividad de exploración: Derechos de niños/as y adolescentes; y necesidades básicas (20 minutos): Para comenzar, se entrega a cada participante una tarjeta que contiene un derecho o una tarjeta que contiene una situación relacionada con algún derecho, ya sea porque presenta una necesidad básica o una transgresión o cumplimiento de un derecho (anexo). Se indica que la actividad consiste en que las personas que tengan una tarjeta con una situación deben salir en busca de otra persona que tenga un derecho relacionado con esa situación. Para tal fin, será necesario pasar por varios encuentros en los que se discuta cuál derecho corresponde de manera más acertada a cada situación. Cuando todas las situaciones hayan encontrado su correspondiente derecho, se organiza al grupo en semicírculo.

Con base en lo anterior, se comunica la meta del taller y se abre el espacio para que las parejas voluntarias compartan cómo llegaron a la conclusión de que sus tarjetas se correspondían una con otra. A continuación, se pregunta acerca de lo que vivenciaron en la actividad, por ejemplo: ¿qué necesidades y derechos identificaron?, ¿cómo se sintieron durante la actividad?, ¿hubo algún caso en el que fue difícil encontrar a su pareja?, ¿qué otras necesidades y derechos propondrían?

A partir de las ideas de los y las participantes, se explica que la migración es un derecho humano y que, en dicha condición: “sus normas y valores son universales para todos y todas; rigen y aplican en todos los lugares y en todos los tiempos; son inalienables, irrenunciables e imprescriptibles, es decir, no se pueden quitar ni ceder y nadie puede negarlos o limitarlos, a menos que exista una indicación en las leyes que reconozca situaciones excepcionales para ello. La salud, la educación, la justicia también son ejemplos de derechos humanos” (ONU, 2015).

También es importante mencionar que las necesidades humanas básicas se encuentran en la base de los derechos humanos y dignifican a las personas, pues: “Todos los migrantes, en virtud de su dignidad humana, están protegidos por el derecho internacional de los DDHH, sin discriminación en condiciones de igualdad con los ciudadanos, independientemente de su situación administrativa o de su condición” (CIDH, 2013).

A continuación, se reúne a los y las participantes en grupos de tres o cuatro personas para que discutan en torno a las siguientes preguntas:

¿Cuándo y cómo se violan los derechos de los niños, niñas y adolescentes?,

¿Qué significa vulnerar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto migratorio?,



¿Cómo se vulnera el derecho a la educación en las escuelas?

Luego, se solicita que escriban sus opiniones en un papelógrafo y que cada grupo exponga sus ideas. Se recomienda tomar nota de algunas ideas para que más adelante puedan ser contrastadas con el enfoque de derechos e interculturalidad.

Actividad de profundización: Enfoque intercultural (40 minutos)

Con el fin de ahondar en la conceptualización del tema, se hace uso del Manual de Mitos y Realidades sobre la Migración. Al respecto, se dialoga con el grupo sobre la información que ahí se presenta. Se puede dinamizar el intercambio de opiniones a través de preguntas, por ejemplo: ¿habían escuchado algunos de estos mitos en su cotidianidad?, ¿cuáles mitos llamaron su atención y por qué?, ¿qué aprendieron sobre el enfoque de derechos?

Después de escuchar a algunas personas, se explica que existen múltiples definiciones de interculturalidad, sin embargo, para que este enfoque pueda generar procesos tangibles de cambio a nivel social, es necesario que esté estructurado a partir de tres bases: comunicación, transformación y poder; elementos propuestos en el enfoque de interculturalidad crítica de Walsh (2009). De allí que las acciones, prácticas o proyectos de la escuela basados en la interculturalidad crítica deben promover la transformación de las relaciones desiguales.

Plenario: Aproximación a las Escuelas Interculturales (20 minutos) De acuerdo con los temas abordados en las actividades anteriores, se pregunta al grupo: ¿qué características creen que tiene una escuela intercultural? De esta manera, se propicia un debate sobre los diferentes puntos de vista y se realiza una breve presentación sobre los elementos que identifican una escuela intercultural y se reflexiona acerca de la importancia de intercambiar ideas y llegar a acuerdos en grupo considerando los aportes de todos y todas.

Finalmente, se pregunta a los y las participantes del grupo: ¿qué aprendieron?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿cómo fue su participación?, ¿lograron cumplir la meta propuesta al inicio del taller?

Sesión 11

Repaso de conceptos

Cierre y devoluciones

e) **Cuadro 4 dimensiones de la educación intercultural:**



f) **Transcripción de la etnografía.**

Trabajo de campo

Escuela 1 (Buceo)

Para entrar a esta escuela me llamaron la atención dos cosas, no me pidieron el aval de CEIP ni tampoco tuve una entrevista previa con la directora o la maestra para revisar el proyecto y qué haría en el salón (y por cuánto tiempo), todo se coordinó por unos mails breves.

Día 1(27/09): El primer día del taller tuve un momento previo para hablar con la maestra, ella no estaba enterada de qué haría en su clase ni menos, el tiempo. En un momento me planteo que si no quería, no era necesario venir todos los viernes (como se lo había planteado a la directora por mail) ya que trabajar con esa clase era muy pesado.

Cuanto le comenté que quería investigar la experiencia de los hijos e hijas de migrantes en esa escuela, me contó que hay 2 migrantes en esa clase. Un venezolano y un argentino.

La primera dinámica era un rompehielos de presentación, cada uno debía decir 3 cosas que creía importante que yo sepa de ellos y pasar un ovillo de lana a otro compañero, con la finalidad de



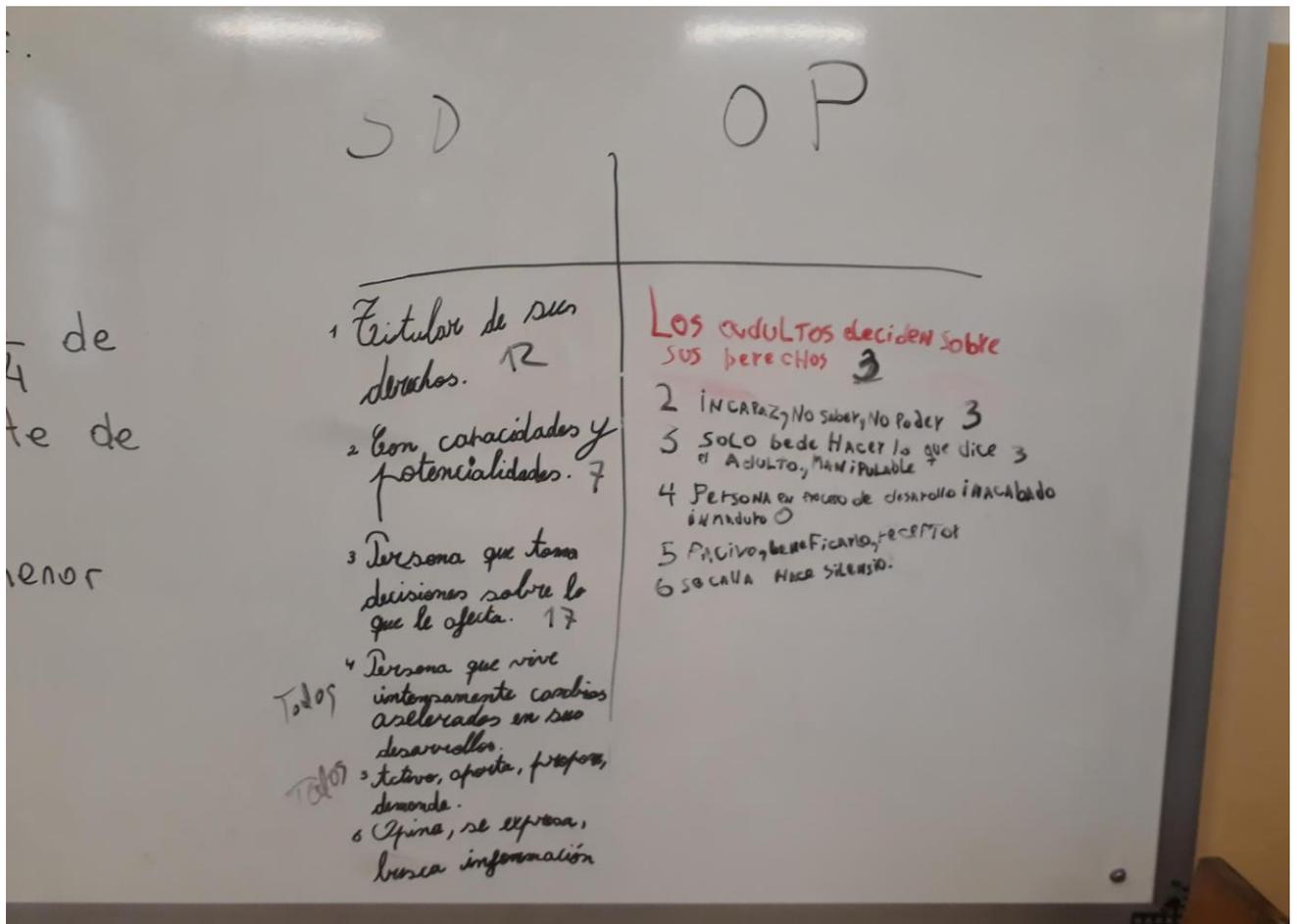
realizar una red. Comencé dando el ejemplo, diciendo que era chilena, que vivía en Malvín y que me gustaba nadar. Me llamó la atención que ni el niño de Venezuela ni el argentino mencionan su país de origen, tampoco lo mencionaron sus compañeros. Todos los niños y niñas optaron por contar cosas como el barrio, comida o color favorito, canales de Youtube que siguen o juegos en los que son buenos/as. Para esta dinámica tuvimos que correr las mesas a los costados y luego volver a ordenarlas para seguir con el taller (el patio estaba inhabilitado por obras de remodelación)

Cuando comencé a explicarles la existencia de la CDN y lo que implica, no tuve el constante apoyo de la maestra exceptuando un par de gritos y una dinámica para hacer silencio, pero en general estuvo sentada aprovechando mi presencia para hacer otras cosas.

Los niños y niñas se mostraron atentos, leyeron el resumen de la CDN y algunas niñas y niños preguntaron lo que no entendían.

Luego de leer, debían escoger derechos que más le llamaron la atención y encontraron más importantes, pero la mayoría dijeron 1, 2 y 3 sin poder explicar muy bien el porqué.

Luego vimos la diferencia entre ser un “objeto de protección” y un “sujeto de derechos” y le pregunté con qué características se identificaban más, para evitar que se dispersaran le pedí a algunos voluntarios que escribieran las consignas y otros se las dictaran, luego votaron. (foto)



El taller terminó con la pregunta ¿Qué les gustó y qué cambiarían?, casi en coro gritaron que les gustó todo y que no cambiarían nada, lo cual me resulta muy decepcionante, a pesar de eso, los niños y niñas me pidieron que no me fuera y se acercaron a despedirse de mí, la maestra me dijo que no los abrazara mucho, ante eso hicimos un juego de “abrazo imaginario” y nos reímos antes de que me acercara a la maestra para poder hablar con ella e irme.

Le di mi mail a la maestra, ella me pidió que me enfocara más en trabajar la integración y me fui.

Día 2 (4/10): Entré a la escuela y la directora no se acordaba que los viernes iba a realizar el taller, me comentó que no era necesario ya que la maestra no estaba y los niños y niñas estaban con una suplente. Le contesté que prefería seguir con la hoja de ruta y a menos que hubiese alguna actividad que lo impidiera, iría al salón.

La suplente no estaba enterada de la actividad, por lo que tuve que hablar unos minutos con ellas para contextualizarla y pedirle esa hora para hacer el taller. No me puso inconvenientes, pero al igual que la anterior no se involucró en las actividades.



Los niños y niñas se acordaban de mí y de que era chilena, el chico de Venezuela dice que soy la mae (por maestra) ninja, me explicó que es por un canal de YouTube de un chileno.

Comenzamos el taller con un repaso de lo visto el viernes pasado y la gran mayoría de ellos se acordaba de todo lo que habíamos hablado, sobre todo un grupo de niñas a las que les encanta ponerse al lado mío y comentar que les gusta mi ropa. También hay un par de niños, que son de los que más retan las maestras, que se acobardaron de todo y estaban muy atentos de lo que les hablaba.

Luego del breve repaso probé una dinámica en donde el compañero de banco (se sientan de a dos) debía decir 3 cosas importantes de su compañero, pensé que el tema nacionalidad surgiría, pero al igual que la primera vez, el grupo se caracteriza por presentar y presentarse con bromas y anécdotas.

Ese día estuvieron un poco más desordenados que el viernes pasado y no respondieron bien a los gritos de la maestra, por lo que les propuse una dinámica rompehielos en la que debían hacer una fila y recorrer un camino con los ojos cerrados, siguiendo las instrucciones de un único compañero. Le pedí a la maestra comenzar en el pasillo para terminar en el salón, pero en la mitad de la actividad no lograron mantener los ojos cerrados y debimos interrumpirla. El pasillo era un lugar incómodo porque daba a las otras clases entre el ruido de los niños y niñas y los gritos de la maestra estábamos haciendo mucho ruido y molestando.

El niño que viene de Venezuela hoy no pudo estar sentado por más de 5 minutos, un compañero lo acusó con la maestra diciendo que lo pinchó con un alfiler. Les recordé que la semana pasada habíamos hablado de derechos, de respetar al otro y de que participar es una opción y no una obligación, que si no querían seguir yo me iría, ante eso se calmaron.

Hablamos de los ámbitos en donde ellos y ellas tienen derecho a participar, les pedí ejemplos y el grupo de niñas que siempre colabora me dio ejemplos súper acertados, hubo niños que también dieron excelentes ejemplos: hablaron de la familia, del grupo de amigos, de los juegos que eligen, de la ropa que se ponen, de los paseos de fin de curso etc.

Terminé el taller preguntando si cambiarían algo, uno de los chicos más revoltoso del salón me contestó TOOOODOOOO, yo le dije ¿cómo así? Y con eso se rió y me dijo que era broma. El que hoy andaba con alfileres me dijo que quería juegos con la tablet.

Cuando les pregunté si habían aprendido algo nuevo, la mayoría señaló cosas que habíamos hablado el viernes pasado y hoy, pero lo que más me llamó la atención fue una niña que me dijo



“yo aprendí que tengo derecho a opinar y si estoy mal o me equivoco los adultos me tienen que explicar por qué”, yo nunca lo expliqué tan claro la verdad.

Este día fue más desorganizado, me fui y la maestra apenas se despidió, retomó la actividad con la que estaba antes y los niños fueron menos efusivos al despedirse

Día 3 (11/10): Debido a las alerta por el mal tiempo hubo menos de la mitad de los niños y niñas usuales, para ese día tenía pensado unas dinámicas y discusiones respecto al ser nuevo en un lugar, pero debido a que ninguno de los dos niños provenientes de otro país fueron a clases, decidí cambiar de actividad. Para no irme y perder la periodicidad del taller, les propuse a los niños y niñas que estaban que se dibujasen a ellos mismos, mientras lo hacían aproveché de hablar con la maestra. Ella era una nueva suplente, muy relajada, en ningún momento levantó la voz a los niños/as; eso ayudó a que el ambiente estuviese relajado (sumándole casi la mitad de lo que habitualmente hay, lo que también hace que sean más manejables). Me contó que la maestra de este tercero no se reintegra hasta noviembre, por lo que durante este tiempo irán llegando nuevas maestras a menos que una tenga disponibilidad completa. No tenía conocimiento sobre la nacionalidad de los alumnos, sólo le habían comentado que era un curso muy difícil. Le pregunté si en las otras escuelas en donde trabajaba habían muchos niños y niñas migrantes y me dijo que no.

Mientras hablaba con la maestra, varios terminaron su dibujo, el segundo paso de la actividad era que escribieran o me contaran cómo había sido su primer día de escuela (sentimientos, sensaciones, etc.) o en su defecto algún recuerdo de la primera vez que llegaron a un lugar nuevo (club, grupo de amigos, equipo deportivo, etc.). Los niños en gral me contaron que su primer día de escuela “no estuvo bueno”, porque algún otro compañero les pegó o fue desagradable con ellos. Las niñas tampoco contaron experiencias positivas, una me contó que ella había llegado ese mismo año y que había sido difícil al principio “o conocía a nadie y no entendía nada, ni donde estaban los baños ni donde se iba a almorzar”, otras me contaron que se hicieron amigas porque se encontraron en el patio llorando juntas, y desde ahí son “súper amigas” y aunque a veces se pelean al día siguiente siguen siendo amigas”, durante ese relato lleno de anécdotas una de las niñas me contó que ella había nacido en Brasil, su papá es uruguayo y su mamá brasileña. Pero ella se vino para Uruguay a los 3 años, así que no se acuerda mucho de Brasil y “no te voy a contar toda mi historia porque es muy larga”.

La siguiente pregunta era, ¿cómo se imaginan que sería el primer día de escuela para alguien que, además de ser nuevo, viene de otro país? Ahí las respuestas fueron muy distintas, la niña que me comentó que “no entendía nada” me dijo que se imaginaba que debía ser súper difícil porque ella

se imaginaba que las escuelas de los otros países deben ser “súper distintas a las de acá”. En cambio, los 4 niños que fueron a clases lo vieron de otra forma, dijeron que debe “estar bien, total, cualquier cosas nosotros los ayudamos, que nos pregunte, no...no...ta bueno”. El grupo grande de niñas me contestaron “capaz que si al principio no tiene amigas puede ser un poco triste, yo le diría que juegue conmigo y mis compañeras para que no se sienta sola”, les pregunté si se imaginaban yendo a una escuela a otro país y en coro me dijeron “ay no”, una me dijo, “ay no que horrible” o “no me quiero ir nunca de Uruguay”.

Antes de finalizar el taller, varios niños y niñas me regalaron sus dibujos:



A la salida me encontré con la secretaria de la directora/ inspectora, no estaba al tanto que mi taller duraba hasta diciembre, a pesar que fue con ella con quién en un principio coordiné la entrada a la escuela, le aclaré la hoja de ruta y me fui.

Día 4 (18/10): Nuevamente al llegar me encontré con otro profesor suplente, que tampoco sabía a qué iba.

Como no esperaba la realización del taller, ya había dictado ejercicios a los niños y tenía el pizarrón ocupado, por lo que se molestó cuando le pedí borrar unas anotaciones para poder



escribir lo que haríamos en el taller. Le pedí el borrador y un plumón de pizarra pero me dijo que no sabía dónde estaban, uno de los estudiantes me prestó su plumón (cabe destacar que es uno de los que, según los maestros que estos días he conocido, se porta más mal).

La primera actividad que les propuse fue el juego del nudo, donde los y las estudiantes forman un círculo tomados de las manos. Algunos salen del grupo y permanecen durante unos minutos aparte, donde no puedan observar al resto de los participantes. Mientras, el grupo, sin soltarse de las manos, va entrelazándose lentamente hasta formar un nudo complicado. Una vez terminado el nudo, las personas que permanecieron fuera pueden regresar con la consigna de deshacer el nudo sin que los participantes se suelten, hasta formar nuevamente un círculo como al inicio.

La consigna principal era no usar la fuerza bruta para soltar a los compañeros, pero no funcionó. Estoy preocupada por el poco uso de los espacios, todas estas actividades debería realizarse en un patio, pero después de decirme que no los sacase por las obras, no me han vuelto a hablar del tema.

Luego de unos minutos para que se calmaran, los/las invité a reflexionar sobre qué se siente ser nuevo en lugar y tener que adaptarse a algo que no conocemos. Les expliqué que la idea de jugar al nudo era representar a un/a niño/a nuevo que llega a la escuela y debe entender las nuevas reglas, entrar a los grupos de amigos/as ya armados.

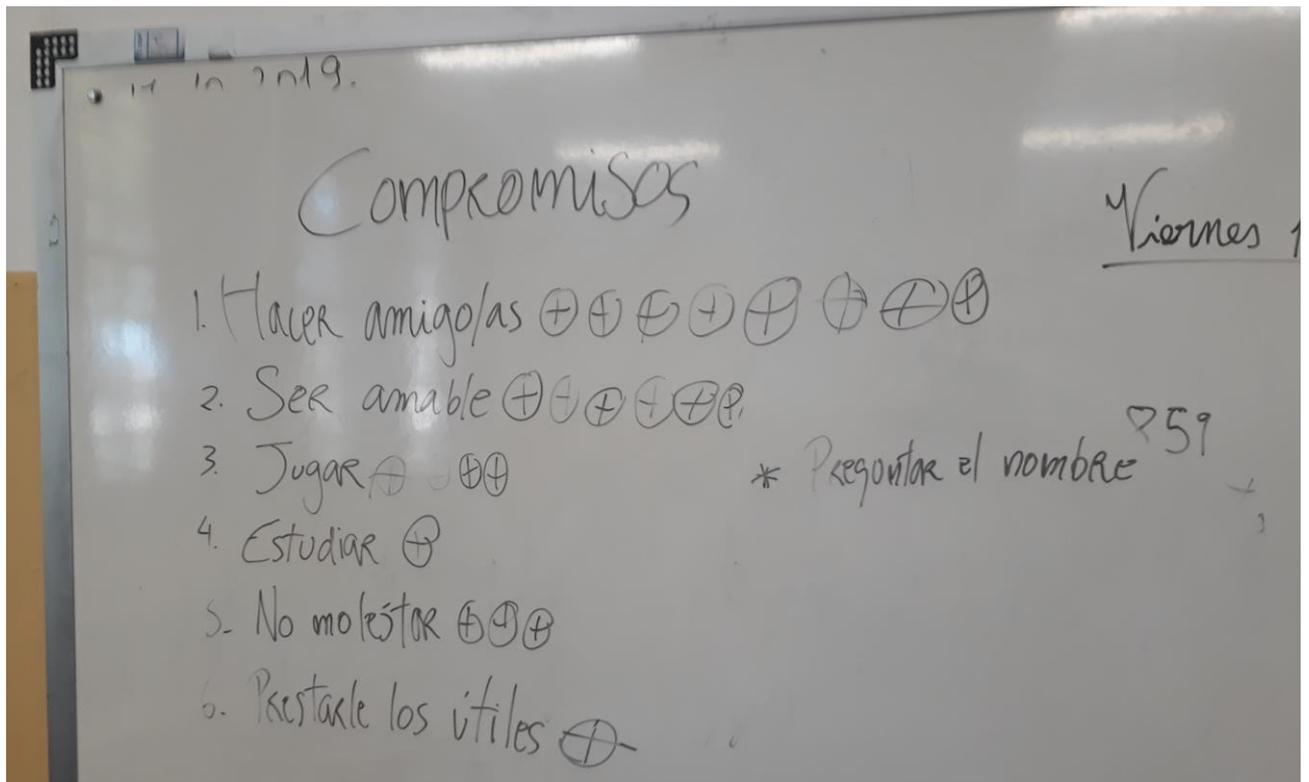
No logré todos hablaran, estaban muy exaltados y no respetaban la palabra del otro. A eso había que sumarle los gritos del maestro.

Opté por pedirles que volvieran a poner los bancos en su lugar y seguir trabajando sentados, esperando que de esa manera se calmaran un poco. Dentro de todo funcionó, pero aun así fue muy complicado trabajar esa vez.

Una vez sentados, les invité a pensar en compromisos para hacer más amigable la llegada de un estudiante nuevo a su escuela, fui anotando sus ideas en el pizarrón, pero (mal acostumbrada con la otra escuela que me presta algunos materiales), no pudimos pasarlo en limpio y dejarlos escritos.

Apenas terminó el taller el profesor mandó a borrar el pizarrón.

Antes de irme le pregunté al maestro si iba a estar la próxima semana, cuando me dijo que sí le dije que le mandaría por mail la actividad, ya que sería ideal que supiera qué es lo que estoy trabajando con los niños/as.



Día 5 (25/10): Teniendo en cuenta la experiencia de la semana anterior, llevé mis propios marcadores, borrador y otros materiales y aprendiendo de las dificultades que tuve en la otra escuela, esta vez les llevé a cada uno una hoja con personajes de gravity falls que tenían 4 preguntas mucho más concretas:

- El mejor postre del mundo
- la persona que más quiero
- 2 cosas para las que soy muy buena/o
- 2 cosas por la que me suelen regañar

La primera etapa era responder de manera individual, luego en equipos que ellos/as mismas formaban. Tenían que ponerse de acuerdo para que todos los del grupo eligieron una respuesta que los representase a todos/as. Vimos qué cosas que tenían en común y cuáles eran diferentes. En ese momento el maestro se involucró y comenzó a poner ejemplos de palabras que se usan en Chile, en Uruguay para decir lo mismo, habló de comidas también.

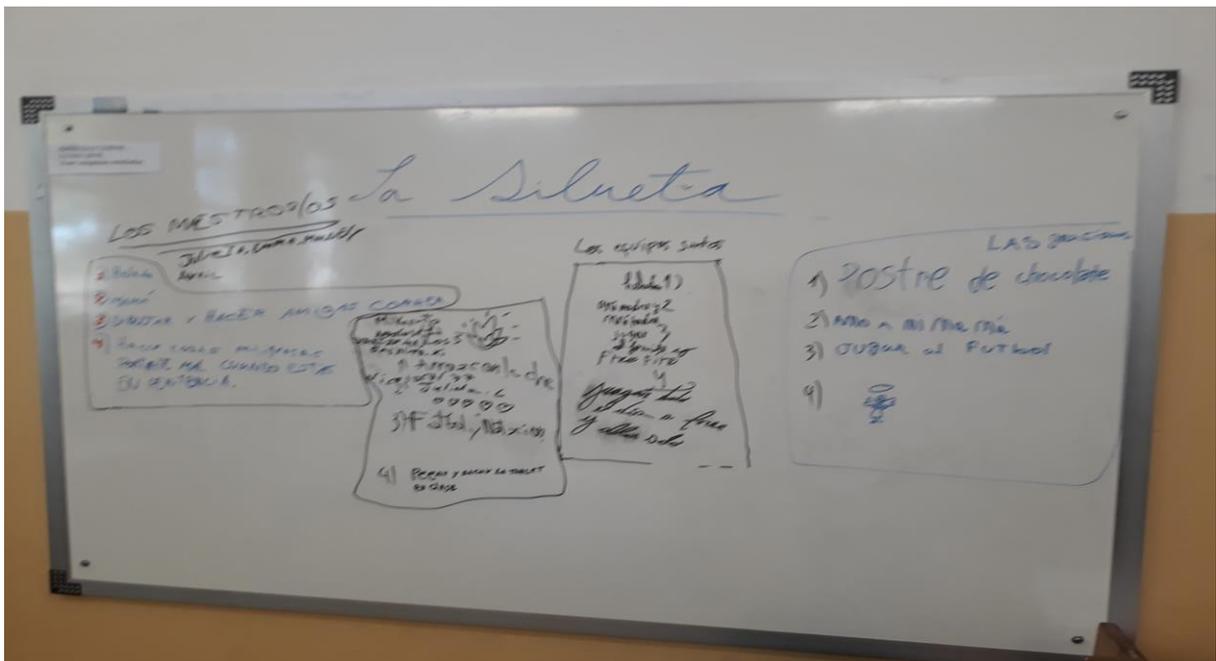
Cabe destacar que ya iniciada la actividad, la inspectora me dejó a 3 niñas (2 venezolanas que habías llegado hace poco y una uruguaya) más pequeñas “porque no tenía donde dejarlas”, tuve

la suerte de haber llevado copias extra, por lo que les hice hacer la actividad y se sumaron a los grupos en la 2° parte.

Retomé las preguntas de cierre, que sentía que no había logrado retomar con ellos:

Como ya me había pasado antes, me dijeron que no querían cambiar nada, lo que más les gustó fue la parte del foro. Una de las niñas pequeñas que entraron (era venezolana) me dijo “a mi lo que más me gustó fue pensar en la persona que más quiero”. Por su parte, la más chiquitita de Uruguay me dijo que lo único que no le gustó fue hacerlo por escrito porque “le costó muchísimo”.

Como se portaron en general muy bien les prometí que si en la próxima lográbamos trabajar así, terminaríamos jugando. Pero que de ahora en adelante, primero haríamos la actividad y dejaríamos el juego para el cierre. Como el tiempo lo manejamos entre todos, yo me comprometí a: siempre tener juegos si ellos me ayudan a realizar la actividad. Estuvieron de acuerdo.



Día 6 (1/11): Cuando llegué a la escuela me encontré con la directora, me parece que aún no me reconoce a primera vista, por lo que me tuve que volver a presentar. Pasé directo al salón del 3° año y me encontré con el mismo profesor suplente, el contar con un poco de continuidad me ayuda a no perder los primeros minutos explicándole al que esté qué es lo que vengo a hacer, también el que se sepa los nombres de los niños y niñas hace más sencillas las intervenciones.



Retomando el ejercicio de la semana pasada, le propuse a los niños y niñas lograr, de manera democrática, una sola respuesta a cada pregunta. La instrucción era no imponerse a la fuerza, sino crear un acuerdo entre todos (no valía gritar más fuerte o amenazar con dejar de participar). Les dije que si no estaban de acuerdo con algo tenían que fundamentar y convencer a los demás hasta que todos estuviéramos de acuerdo.

Cada grupo de la semana pasada eligió a un representante que volvió a transcribir las respuestas que eligieron, una vez que tuvimos las opciones comenzamos la asamblea.

Lo más difícil fue que se pusieran de acuerdo con el postre, pero, aun así, logramos acabar la actividad en menos del tiempo esperado. Como es la segunda semana en que se portan bien, les enseñé varios juegos (aprovechando los 20 minutos que “sobraron”).

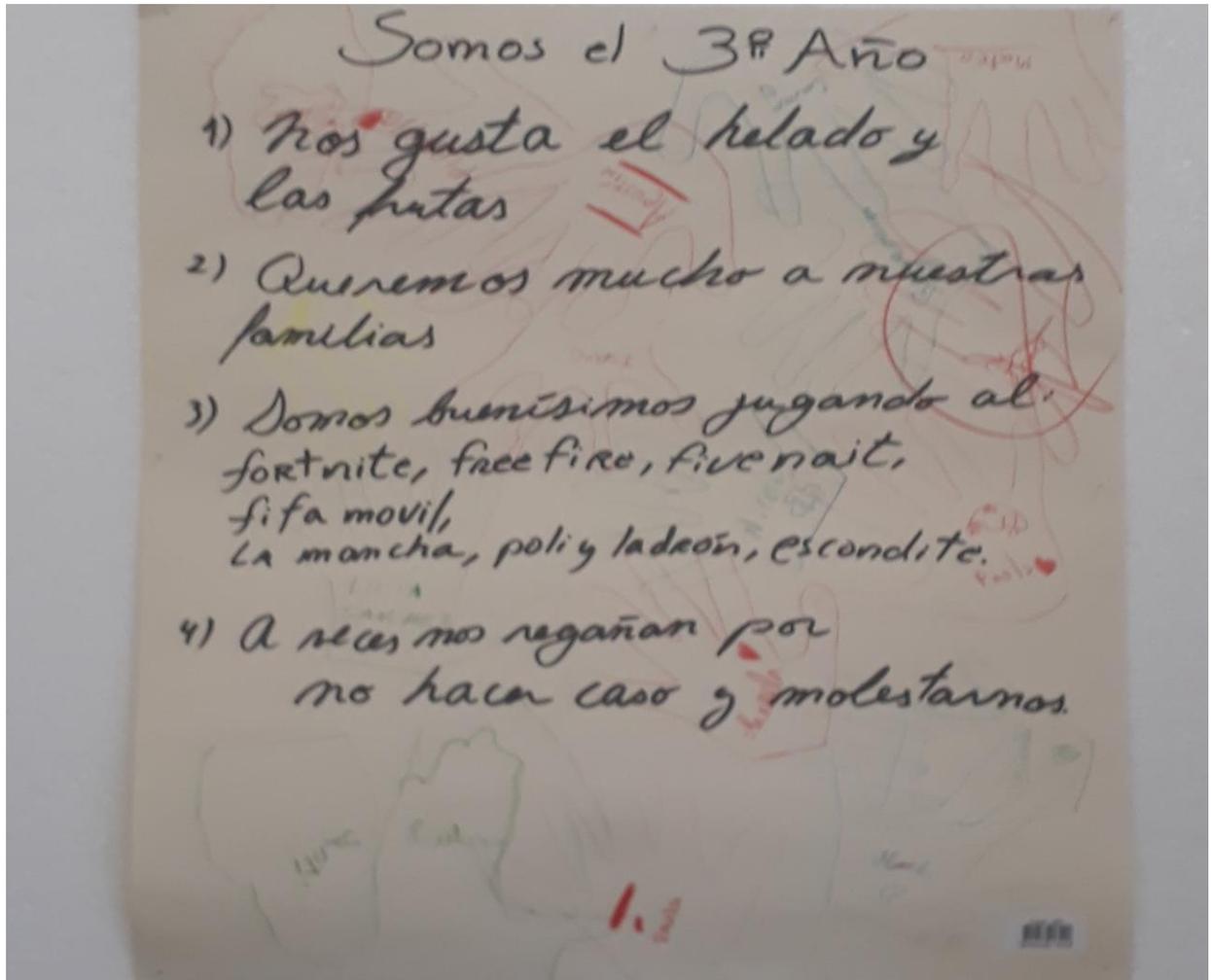
Como en esta escuela no he tenido la posibilidad de hablar con la profesora encargada del curso, decidimos con los/as estudiantes un lugar para poner el cartel que todos firmaron. Un par de chicos me ayudó a ponerlo.

En esta jornada hubo un par de cosas que me llamaron la atención, no habían pasado antes:

Al no pedirle nada al maestro, él por su cuenta se integró e incluso opinó sobre algunas de las cosas que los niños/as mencionaron, sobre toda el tema de las comidas en los diferentes países.

Hubo una pelea entre tres niños, dos molestaron al chico venezolano y como este es más alto y grande, agarró a uno de ellos y lo tiró al suelo. Fue porque B le había dicho maricón y estúpido.

Desde hace un par de semanas, B no ha querido participar de las actividades y ha tratado de llevarme la contra en lo que les pido a todos que hagan, dentro de todo se calma cuando le digo que el es libre de participar o no como yo de seguir viniendo o no. Pero frecuentemente me dice que no le importa porque el se va a ir el próximo año a Argentina.

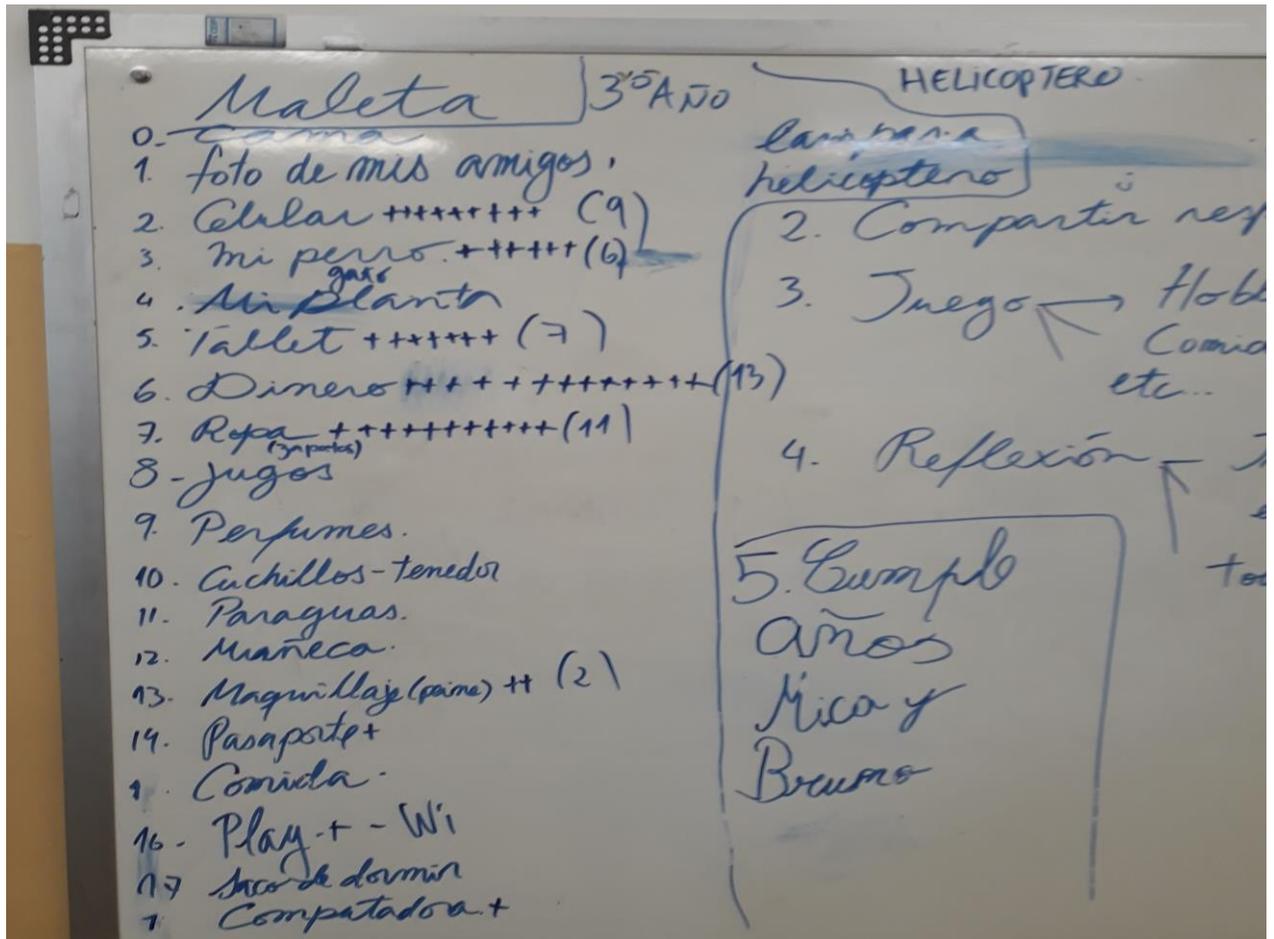


Día 7(8/11):

Al entrar a la escuela la inspectora me dijo que había vuelto una de las maestras suplentes que ya me conocía (la del día 2). A pesar de que ya sabía que los viernes tenemos la actividad, había organizado una celebración de cumpleaños para 2 de los alumnos y de las primeras cosas que me dijo fue que no los saque del salón, ella prefería tenerlos ahí. Para no cortarles la celebración del todo les propuse dejar la torta para el final y aprovechaba de enseñarles cómo cantamos en Chile el feliz cumpleaños, le pregunté al Venezolano si quería enseñarles cómo lo cantan allá pero me dijo q no y se sonrojó.

Hicimos el ejercicio de la maleta imaginaria, tenían que poner 3 cosas que de todas maneras se llevarían si mañana se tuvieran que ir a otro país a vivir. Pasaron algunas cosas curiosas: muchas niñas se pusieron a gritar que no se irían JAMÁS de Uruguay, el venezolano me fue a decir que él le prendería fuego al pasaporte de su abuela. Como no tenía nada que ver con la consigna le

pregunté por qué y me dijo que "más adelante" su abuela que vive en islas margaritas los vendría a ver y para q no se vuelva, él le prendería fuego al pasaporte de o se lo pasaría a un perro que conoce que se come todo. Otra cosa que no me había pasado con el otro 3° es que acá fueron muy pocos los que sólo pusieron 3 cosas.



Cuando tuvimos que compartir las respuestas para anotarlas en el pizarrón, empezaron a subir el tono de voz y la maestra les empezó a gritar y regañar. Entró la inspectora y me dijo que tenían que estar "todos abarcados", es decir que no podía hacer que uno hablara y los demás escucharan porque "este grupo es muy complicado".

Para la segunda actividad debíamos hacer un círculo estando todos/as en el piso, como la sala es angosta no pudimos hacer un círculo, quedó una figura rara. Aun así, pudimos hacer la actividad: el o la que tuviera la lana, debía decir algo que le gustara o disgustara y todos aquellos que tenían eso en común debían levantar la mano y el que tuviese el ovillo debía elegir a quien lanzárselo, la actividad se repetía hasta que todos tuvieran un trozo de lana.



Una vez que finalizamos ambas actividades, les pregunté si ellos encontraban que tenían más cosas en común o más cosas que los/las hacían diferentes. La mayoría contestó que eran más parecidos que diferentes y como 4 dijeron "más o menos": el de Venezuela, B, una niña que es más grande que los demás y otra niña que llegó hace poco a la escuela y no se lleva bien con el grupo de populares.

Hablamos de lo importante de reconocer las diferencias y aprender de los otros, les recordé algunas respuestas que hicieron, pero sentí que no pudimos reflexionar mucho porque estaban pendientes del pastel de cumpleaños.

Día 8 (15/11): Llegué y me topé con la directora, me tuve que volver a presentar ya que aún no sabe muy bien a qué vengo. Me dijo que no me reconoce porque "sólo vengo de vez en cuando", a lo que le aclaré que estoy viniendo todos los viernes entre 1hr y una hr y media al tercer año.

Al llegar al salón me encontré con que estaba la inspectora tomando una evaluación "impostergable". Le propuse recuperar la jornada otro día de la semana a lo que me dijo que volviera el próximo viernes.

Día 9 (22/11): Volvió la maestra "titular", de inmediato me preguntó hasta qué día iría y cuando le dije que la idea era hasta el último viernes que tuvieran clases me dijo que perfecto. Le dejé mi celular para quedar en contacto.

La sala estaba distribuida de manera diferente, parecía un anfiteatro y el cartel que los y las estudiantes habían realizado en una sesión anterior lo habían sacado.

Les expliqué a las/os niñas/os la actividad y unas niñas se ofrecieron para repartir los papeles, hoy los noté muy agresivos entre ellos. A ratos se hablaban muy mal y tenía que parar la actividad para mediar. La maestra apagó las luces para que se calmaran un poco y me dijo que estaban muy excitados porque habían tenido un festival y a algunos los padres los habían retirado antes, según ella "eran los más alterados", de hecho en un momento les preguntó "¿Qué les pasó en su casa que los dejó así?", ninguno de los niños/as les contestó.

También en un momento intervino para regañarlos, ella es muy teatral, parecía una murga cuando los retó hablándoles del respeto y de hacerle perder el tiempo a ella y a mí.

Realizamos la actividad propuesta y estos fueron los resultados:



Cosas que me gustan de mi escuela	Cosas que me gustan de mi curso	Cosas que me gustan del taller	Cosas que no me gustan de mi escuela	Cosas que no me gustan de mi curso	Cosas que no me gustan del taller
el recreo	trabajar	algunos juegos	los de segundo año	que nos gritan	algunos trabajos difíciles
jugar en el recreo	lenguaje y ciencias	cuando jugamos	que se peleen en el recreo	-	-
el recreo	nada	todo	tener que usar túnica	que nos gritan	me gusta todo
el recreo	todo	todo	quedarse sin recreo	me gusta todo	me gusta todo
el patio	tener amigos	que tere viene con ánimo	que se llena de vichos peludos	que se pelean los varones	que gritan
el recreo	tener amigos	las opciones	estudiar	escribir	los gritos
usar la tablet	jugar al fútbol	matemática	bajar a bronce	lengua y ciencia	escribir
la tablet	hacer amigos	el juego de la lana	trabajar	no hacer amigos	no jugar a la lana
el recreo	geometría	responder preguntas	la tablet	matemáticas	escribir esto
el patio	tener amigos	todo	-	-	-
el recreo	la matemática	todo	-	-	-
el aprendizaje	hacer nuevos amigos	el divertirse y despejarse del trabajo	cuando nos reparten	gritarse	siempre hay gritos
la tablet	matemáticas	todo	lengua y ciencias	descansar más	-
el recreo	hacer amigos	que es chilena	estudiar	5 y 6 A	manualidades
educación física	los amigos	todo	que se pegan entre sí	pelear	que sólo es el viernes

comer	que la maestra entre feliz	los juegos	lengua y ciencias	que la maestra nos ponga penitencia	apenas podemos jugar
recreo	la tablet	que nos sacas del trabajo de la maestra	trabajar	lengua y ciencias	escribir

Cuando les pregunté si les había llamado la atención alguna de las respuestas sólo mencionaron la respuesta que hablaba de que no le gustaba la tablet.

La inspectora/secretaria entró a mirar la actividad y después se puso a conversar con la maestra, me dijo “a ellos les encanta esto pero después quedan como locos”. No entiendo la razón de esa afirmación ya que después tienen recreo.

Terminamos la actividad con unos juegos, pero tuve que parar porque se empezaron a gritar entre ellos y hablarle de manera muy violenta a los que no entendían las instrucciones y de a poco varios, entre ellos el venezolano, dejaron de jugar.

Me acerqué para despedirme de la maestra pero tuve que esperar unos minutos porque ella y la secretaria estaban muy compenetradas hablando, las tuve que “interrumpir” para avisarle que me iba.

En la puerta, la secretaria me preguntó hasta cuándo seguiría viniendo y cuando le dije que hasta el último viernes me contestó “que fanática”.

Día 10 (29/11): Al no recibir el mensaje de la maestra para guardar su número (preferí que ella me escribiera a escribirle, yo le dejé mi celular anotado), mandé un mail a la secretaria avisando que por trabajo no podría asistir (la semana pasada le avisé a ambas que podría pasar que este viernes faltara).

Día 11 (6/12): De entrada se me acercó una niña y me dijo que hoy no quería participar, le conté que serían trabajo en grupo pero me dijo q no quería hacer nada. Como desde el día 1 les dije que la actividad era opcional, respeté su planteo pero tenía que hacer otra cosa a cambio porque este espacio no es recreo. Me dijo que terminaría un dibujo.

Aproveché que estaban sentados para entregar el formulario con preguntas, les dije que se tenían que organizar en grupos de 4 o 5 y compartir sus respuestas (que todos tenían que responder y además compartir sus respuestas con los demás). Le dejé una copia a la maestra.



Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuál película recomendarías ver y por qué?
2. ¿Con qué animal te identificas y por qué?
3. ¿Cuál ha sido la mayor vergüenza que has pasado?
4. ¿Qué es lo que más recuerdas de tu infancia?
5. ¿A qué lugar del mundo te gustaría viajar y por qué?
6. ¿Quiénes conforman tu núcleo familiar?
7. ¿Qué has escuchado sobre la migración?
8. ¿Cómo crees que sería la escuela ideal?
9. ¿Quién es la persona a quien más admiras y por qué?
10. ¿Cuál es el libro que más te gusta y por qué?
11. ¿Qué crees que hace falta en el mundo para que sea mejor?
12. ¿Qué quieres ser cuando crezcas?

Hubo grupos que siguieron la consigna, pero dos no (por distintas razones); uno se organizó de manera tal que cada uno respondiera una pregunta pero sin que los demás compartieran también su respuesta (básicamente trabajaron de forma individual), el otro grupo demoró mucho en comenzar y no alcanzó a responder todo.

La chica que no quería participar se me acercó y me dijo que me quería ayudar, le dije que sí y estuvo acompañándome mientras les explicaba algunas palabras a sus compañeros y compañeras

El grupo que terminó primero y cumplió perfectamente la consigna estaba integrado por los niños a los que generalmente las y los maestros los regañan más. Como sus respuestas eran muy interesantes y terminaron antes que todos, los premié con un chocolate a cada uno.

Algunas respuestas que me llamaron la atención:

en relación a la 11 la mayoría hacía referencia a cosas materiales como iPhone 11, toboganes de agua, tablets... sólo un grupo de chicos habló de no tirar basura en las calles (una acción).

Después escribí en el pizarrón:

“todas las personas tiene una manera de ver y entender las cosas. compartí los puntos de vista nos ayuda a:”



Invité a los niños y niñas a pasar adelante y completar la frase, ellos escribieron palabras sueltas: amigos, ayudar, compromiso, empatía (esa la dictó la maestra), compañerismo.

Retomando el trabajo de las preguntas, invité a dos de los estudiantes que me habían dado un ejemplo a que pasaran adelante y dijeran que habían escuchado sobre la migración, primero pasó una niña y dijo que es cuando “vas a vivir a otro país”, yo quería que, antes de empezar a ahondar en el tema pasara el otro chico porque me había dado un ejemplo de las aves migratorias que creo que es una metáfora muy linda para introducir el tema, pero antes de que el pudiera hablar la maestra lo interrumpió diciendo “yo no lo quiero escuchar porque el siempre interrumpe y seguramente no tienen nada que decir”, después de eso no quiso participar.

Terminé la actividad, ya que después de eso no sentí que quedara un ambiente para reflexionar. En general, cuando los/las maestras les hablan mal, este grupo se clama unos minutos pero después reaccionan gritando más o gritándose entre ellos.

Para calmar los ánimos, les repartí los chocolates que llevé y con eso terminamos la sesión.

En el reparto de chocolates muchos se pusieron a pelear e intentaron obtener más de uno, colándose en la fila o intentando sacárselo a otros. También varios se quejaron de que al grupo que hizo mejor el ejercicio les diera 2.

Día 12 (13/12), último día: Iba con el presentimiento de que no estarían esperando el taller, a pesar de haberles confirmado mi asistencia la semana pasada, y efectivamente fue así. Al llegar estaban preparando una merienda compartida que tuvieron que “postergar” porque llegué.

Lo primero que hice fue escribirles en el pizarrón qué haríamos hoy, de esa manera sabrían que al final de la actividad les daría a todos una sorpresa.

Al repartir las guías de actividad, les señalé que era anónima y les aclaré en el pizarrón la palabra asignatura con algunos ejemplos, a pesar de eso muchos niños y niñas me preguntaban qué significaba.

En resumen las respuestas fueron las siguientes:

Alguien me insultó	Sí	16
Alguien me insultó	No	3



Alguien me dijo algo agradable	Sí	19
Alguien me dijo algo agradable	No	0
Alguien intentó darme una patada	Sí	15
Alguien intentó darme una patada	No	4
Alguien se metió conmigo (me molestó o se burló) porque soy diferente	Sí	3
Alguien se metió conmigo (me molestó o se burló) porque soy diferente	No	15
Alguien jugó conmigo	Sí	19
Alguien jugó conmigo	No	0
Alguien me quitó algo	Sí	14
Alguien me quitó algo	No	5
Alguien me ayudó con los deberes	Sí	17
Alguien me ayudó con los deberes	No	2
Alguien me contó un chiste	Sí	17
Alguien me contó un chiste	No	1
Alguien me prestó algo	Sí	17
Alguien me prestó algo	No	2
Alguien intentó romper algo mío	Sí	10
Alguien intentó romper algo mío	No	9
Alguien contó una mentira sobre mí	Sí	11
Alguien contó una mentira sobre mí	No	8

Sólo hubo un niño/a que no respondió frente a la consigna “Alguien se metió conmigo (me molestó o se burló) porque soy diferente”



En las de desarrollo, me llamó la atención lo siguiente:

En general su evaluación es más positiva que en la parte en la que les doy ejemplos de situaciones para que señalen Sí o No.

Muy pocos recordaban qué era “participar en las decisiones de la clase” y tuve que acercarme a darles ejemplos, los que contestaron esa pregunta pusieron: mayoritariamente “sí” pero sin dar ejemplos, otros “no” y hubo algunos que señalaron “más o menos”, “casi nunca”, “sí, cuando hay inglés”

La siguiente actividad fue inflar globos que llevaban partes de frases adentro, luego debían: pinchar los globos, recoger las partes de las frases, armar el párrafo y entre todos ver qué entendíamos de ello.

Esta parte del taller costó mucho, primero porque uno de los estudiantes no quería compartir si trozo del párrafo y después, a los estudiantes les costó mucho lograr organizar las frases ya que no manejaban muy bien los conectores y los tiempos verbales. en esta última parte, si bien la mayoría participó, hubo 6 que no quisieron ayudar: entre ellos el chico de Venezuela.

Tuvimos que acabar la actividad ya que la maestra me dijo que hoy tenían un acto en el patio y se tenían que ir, no alcanzamos a hacer la reflexión sobre la frase.

Me apuré en regalarle los llaveros, pero fue una instancia caótica. Se los empezaron a quitar entre ellos, incluso un par de chicos se pelearon a patadas.

Me fui porque ni la maestra ni la directora me dijeron que fuera al acto (a pesar de que en el proyecto que la directora manejaba le hablé sobre observar las performance de la escuela).

Escuela 2 (Palermo)

En esta escuela tampoco me pidieron en aval de CEIP, pero sí hubo una reunión previa al inicio del taller.

El director me pidió que fuera a conocer a la maestra y al tercer año. Ese día aprovechó de preguntarme mayores detalles del proyecto, incluso me lo pidió para revisarlo y para compartirlo con la maestra de 3° año. También recorrimos los otros salones y me presentó a las demás maestras, a todas le comenté brevemente cuáles eran mis objetivos de estudio y todas se mostraron interesadas en la intervención (taller).



Día 1 (2/10): previamente, vía whatsapp, pude hablar con la maestra, ella me escribió para ofrecerme materiales necesarios para la primera dinámica; pero no fue necesario.

En este curso hay 26 alumnos, 11 de ellos son migrantes.

Comenzamos el taller realizando la actividad de la red (rompe hielos para presentarnos) en el patio central de la escuela. A diferencia de la escuela anterior, todos aquellos que habían nacido en otro Estado lo contaban como 1 de sus 3 características principales. Muchos eran de República Dominicana, también había un grupo grande de Venezuela y unos pocos de Perú. Las otras dos características que me contaban tenían mayor relación con sus Hobbies. Me llamó mucho la atención que al momento de presentarse, eran sus mismo compañeros los que gritaban, en tono de juego, de donde era, sobre todo si eran de la misma nacionalidad, ej: entre niños que venían de Perú se gritaban “di que eres de Perú”. Con excepción de un par de Dominicanas que estaban a mi lado y me dijeron que eran las “managers” de sus compañeros, asique les gritaban la nacionalidad.

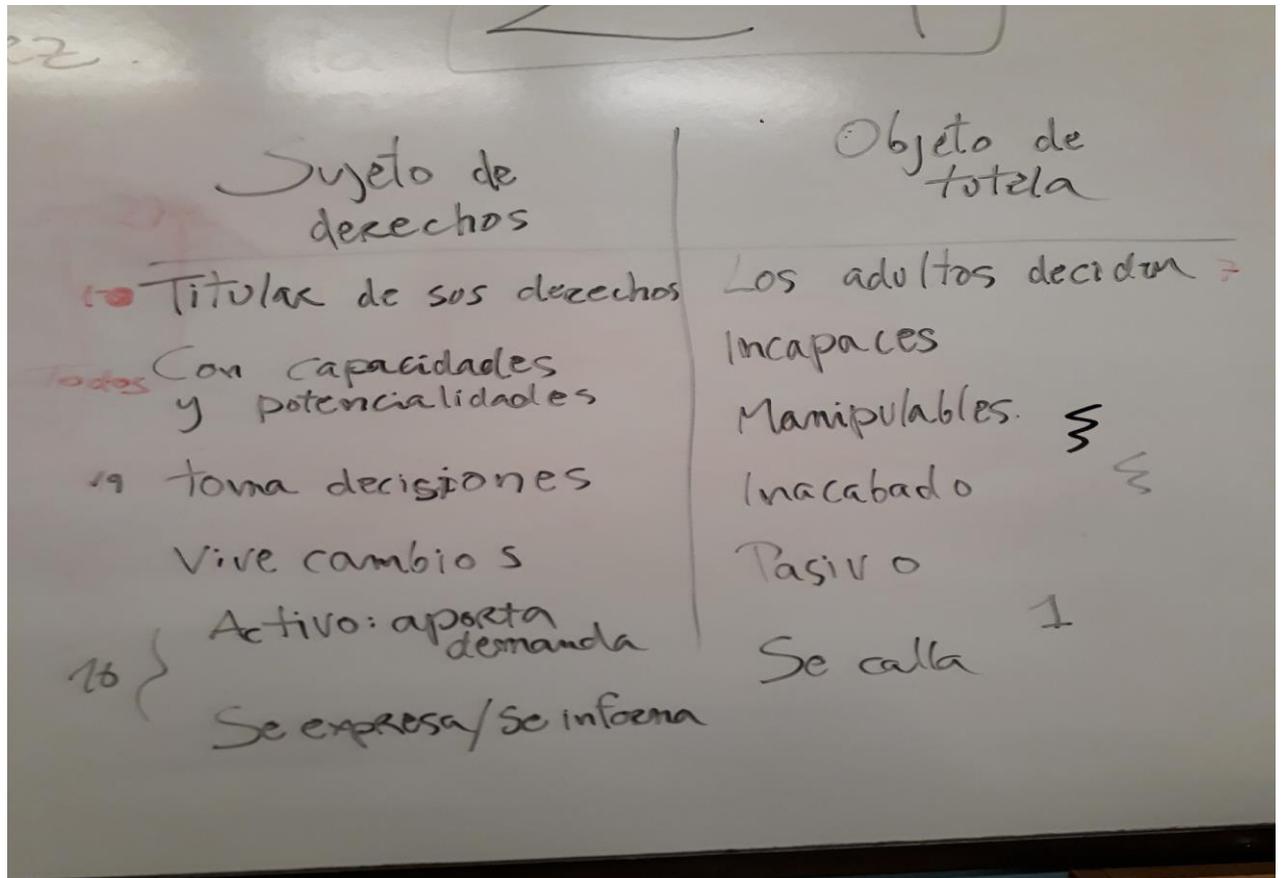
A este grupo no les importó tanto que fuese o no chilena, las niñas se me acercaban y me comentaban cosas como que tenían mí mismo color de pelo, o de ojos, o que les gustaba mi ropa.

Cuando volvimos al salón para empezar a explicarles la existencia de la CDN y lo que implica, tuve el constante apoyo de la maestra.

Los niños y niñas se mostraron atentos, leyeron el resumen de la CDN, preguntaron y pidieron ejemplo.

Los derechos que más le llamaron la atención y encontraron más importantes fueron el que hace referencia a la discapacidad, a la adopción y a la intimidad.

Luego vimos la diferencia entre ser un “objeto de protección” y un “sujeto de derechos” y le pregunté con qué características se identificaban más. (foto)



El taller terminó con la pregunta ¿Qué les gustó y que cambiarían?, la mayoría comentó que les gustó el juego del comienzo y me pidieron que para la próxima no les hiciera leer el material de la CDN porque era largo.

Agradecí a la maestra y terminé el primer día de taller

Día 2 (9/10): Llegué temprano y esperé en la puerta para entrar a la escuela, me di cuenta que varias de las madres, sobre todo las dominicanas, se ubican y coordinan el llevar e ir a buscar a los niños/as.

La actividad de hoy constaba de dos instancias, una dinámica que retomó la idea del día uno y se basaba en la confianza hacia el grupo y posteriormente, retomar la idea de los derechos de los niños y niñas ahondando en los ámbitos de la participación.

Comenzamos recordando lo hablado en el taller anterior, como había un compañero nuevo, los demás le contaron que habíamos hecho. Posterior a eso, les propuse que cada uno presentase al



compañero que estaba sentado a su lado, pero no quisieron. La maestra me contó que hay muchos que recién entraron al curso, por lo que no conocen tan bien al grupo. Aprovechando eso y el que había un compañero nuevo, retomé lo del taller pasado, pidiendo que se presentarán con dos características importantes. Esta vez varios se presentaron diciendo su nacionalidad, pero menos que la semana pasada (en la que decían más características).

En el patio hicimos una dinámica, debían hacer una fila con los ojos cerrados y el último de la fila debía avanzar hasta adelante sólo apoyándose del hombro de sus compañeros/as. Antes de comenzar les hablé de lo importante de ser confiable (no moverse ni molestar al que avanza por la fila) y lo importante de confiar (atreverse a no abrir los ojos). Pero también acordamos que participar es siempre una opción; retomando la idea de que no están obligados a participar.

La actividad salió muy bien, avanzaron desde el final del patio hasta la puerta de la sala, sólo 4 no quisieron cerrar los ojos y un grupo empezó a dispersarse a pocos metros del salón. Aún así lo pasaron muy bien. Una vez en la sala, recordamos la imagen de la red y lo relacionamos a la importancia de contar con el apoyo del grupo. Resaltando que en el taller tiene que primar un ambiente de respeto, cuidado, comunicación y amabilidad ya que todos los niños y niñas son sujetos de derecho.

Seguimos las actividades hablando sobre los ámbitos de la participación infantil, principalmente hablamos de la familia y la escuela. Con el tema de la familia varios quedaron callados, pude notar que no todos están con ambos padres, ante eso hablamos de que hay muchos tipos de familia, algunos viven con sus abuelos, con sus tíos y primos, etc. dicho esto y pidiéndoles ejemplos de familia, el ambiente se volvió a distender. Hablamos de ejemplos de decisiones que ellos toman en la escuela, me dijeron que ellos eligen a sus amigos, a qué juegan en el recreo, hay una pareja que siempre se sientan juntos: un niño venezolano y una niña dominicana, son muy perspicaces y siempre hacen bromas, aprovecharon el espacio de los ejemplos para reprocharle a la profe que no los dejaba elegir las materias (entre broma y en serio). Ahí aprovechamos con la maestra de hablarles de la autonomía progresiva y del interés superior del niño: que nosotras velamos por su bienestar y que si hay decisiones que los perjudican, no podemos dejar que las tomen, pero sí podemos explicarles el porqué. Ahí una niña que la clase pasada se mostró muy tímida levantó la mano y dijo “hay cosas importantes que nos preguntan en la casa, mi papá nos preguntó esta vez si queríamos viajar a Perú a ver a mi mamá y le dijimos que sí y fuimos”.

Terminé el taller preguntándoles qué aprendieron, qué les gustó y qué cambiarían.



Casi todos hablaron de la importancia de confiar en los compañeros y cambiarían poder dibujar y hacer una competencia de dibujos porque “les encanta dibujar”.

Cuando me estaba por ir uno de los de atrás me gritó “mae tere, ¿cómo se le dice al dulce de leche en Chile? Yo les dije manjar ¿y es sus países? Ahí me contaron que en Cuba se le dice fanguito, en Perú también se le dice manjar también, en Uruguay dulce de leche “obvio”, en Venezuela se le dice arequipe, los niños/as de República Dominicana lo debatieron un grupo decía que en su país eso no se comía y otros dijeron que sí y que era dulce de leche también, por último hubo un grupo que comenzó a decir que en México se le dice “leche de cabra”, ahí la maestra sacó un libro que había usado en otra clase y los corrigió y me contó que era algo que habían estado viendo en clases y les quedó dando vueltas.

Cuando estaba por irme uno de los alumnos me regaló una flor de papel.

Día 3 (16/10): me encontré con la maestra en la entrada y me hizo pasar antes de las 13:00hrs, por lo tanto estuve en el momento en el que arman las filas antes de entrar al salón. Los niños y niñas me reconocen y corren a abrazarme. Uno de ellos me dijo muy serio “Tere, en tu país el mejor jugador es Alexis Sanchez” yo le pregunté cuál era en el suyo porque no le reconocí el acento y me dijo “Suarez y Cavani”, a veces usan términos de un país con el acento de otro. Otra cosa que me llamó la atención es que la inspectora/secretaria conocía de qué iba el taller y se acercó a saludarme, más adelante también se acercó a pedir ser parte de la actividad pero al final no le dio el tiempo.

Al entrar al salón la maestra me comentó que estuvo pensando en hacer una cartelera en el salón con las actividades que vayamos trabajando. Buscó el material del día 1 (la CDN resumida) y lo imprimió en grande y a todo color para ponerlo en la cartelera.

Comenzamos la actividad, estuvieron acompañándome la maestra y el director (el la mayor parte del tiempo, pero a veces tenía que salir del salón).

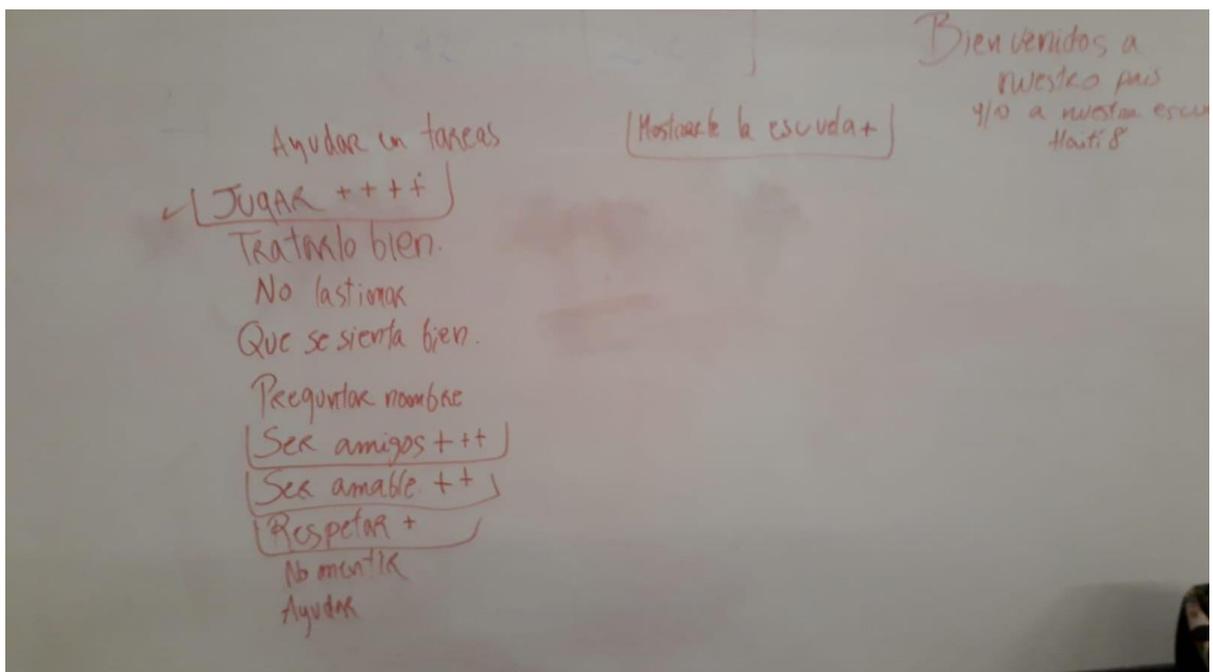
Los niños/as formaron un círculo tomados de las manos. Le pedí a 5 que no fueran parte del grupo y se quedasen en el salón. Los que estaban afuera, sin soltarse de las manos, fueron entrelazándose hasta formar un nudo complicado. Cuando lo terminaron, los 5 que estaban en el salón salieron al patio para intentar deshacer el nudo sin que los participantes se suelten, hasta formar nuevamente un círculo como al inicio. Lo lograron mucho más rápido de lo que tenía planeado.

Cuando volvimos al salón reflexionamos sobre que el nudo representa al salón, a los grupos de amigos que ya se conocen, a la forma de funcionar de la escuela, etc... Después les pedí que se

dibujaran (respondiendo a la demanda de la semana pasada) y mientras dibujaban íbamos conversando en cómo se siente el llegar a un lugar nuevo, ya sea escuela, barrio, club o incluso tener un nuevo grupo de amigos.

Cuando todos terminaron de dibujar se dividieron en grupos de a 4 o 5 y les pedí que escribieran 4 compromisos por grupo, compromisos para hacer que la llegada de alguien nuevo/a sea más acogedora, una vez que terminaron un representante de cada grupo leyó los 4 compromisos, yo fui anotando en el pizarrón y fuimos viendo los que más se repetían:

1. Ayudar en las tareas
2. Jugar con ellos/ellas o invitarlos/as a jugar
3. Tratarlos/as bien,
4. No lastimar a nadie
5. Preguntarle el nombre
6. Ser su amigo/a y presentarle amigos/as
7. Ser amable, por ejemplo dar cumplidos o prestarles materiales si no tienen.
8. Ser respetuoso/a de lo que piensa
9. No mentir
10. Ayudar
11. Mostrarle la escuelas
12. Un grupo terminó la actividad con el mensaje “bienvenido a nuestro país y también a nuestra escuela N°8 República de Haití”





Cuando terminamos, armamos un papelógrafo con los 5 compromisos que más se repitieron y les propuse que para la próxima semana les llevaría post it para que al lado de cada compromiso pudieran poner los ejemplos que se les ocurrieran.

Terminamos la actividad con “lo que aprendieron”, “lo que más les gustó” y “lo que cambiarían”.

Una de las niñas me dijo que aprendió que era importante ser buena amiga con los que vienen de otros países y otras escuelas, otra niña dijo que aprendió que era importante respetar las ideas y opciones de los demás, otra a que es importante respetar cuando el otro está hablando (todas las que participaron fueron niñas migrantes: Venezuela y Perú).

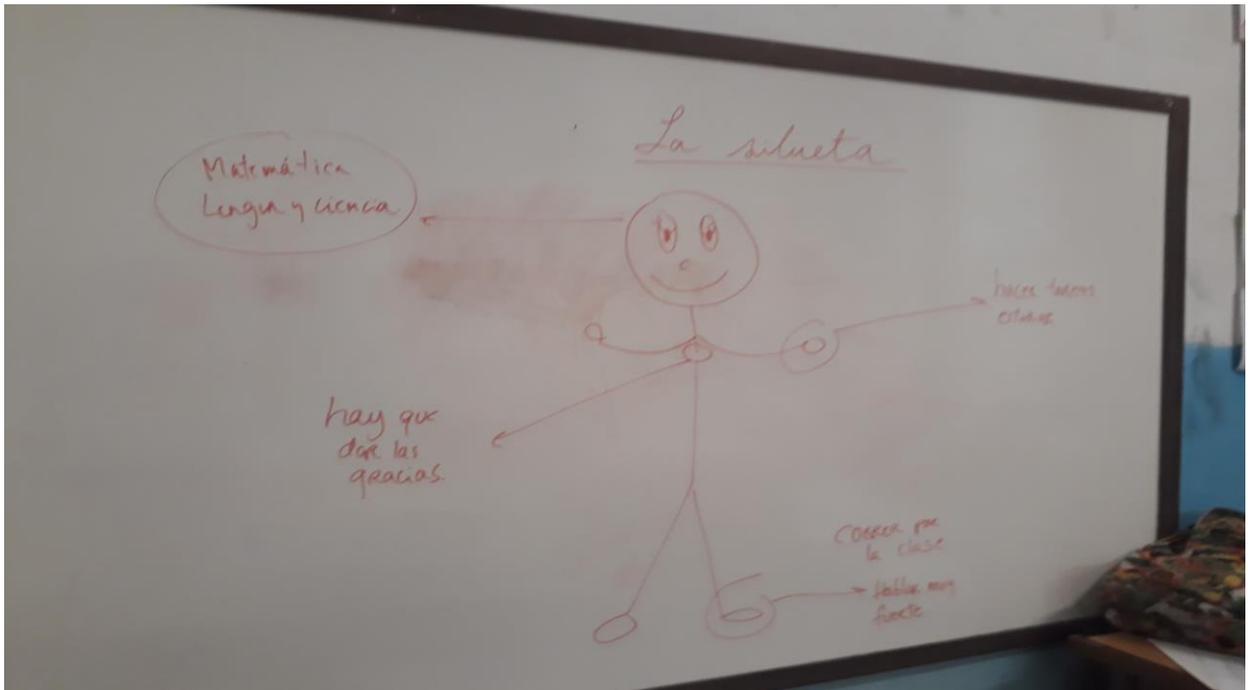
A la mayoría les gustó mucho el día de hoy, la actividad favorita de la mayoría fue poder dibujar y algunas niñas (uruguayas) me pidieron que no hiciera juegos como el del principio porque era “brusco”, otros lo cambiarían porque era muy fácil.

Día 4 (23/10): La actividad de hoy fue distinta a los de los días anteriores, no comenzaba con un juego. Cada uno de los/as estudiantes debía dibujar una silueta, podían ser ellos mismos u otra... algunos dibujaron unos muñecos que están de moda, para luego responder de manera individual unas preguntas (una idea de la que estás seguro/a, una idea que alguien que quieres mucho te dijo, algo para lo que eres muy bueno, alguna “metida de pata”). Luego debían compartir las respuestas.

El que tuvieron que dibujar ellos la silueta nos hizo perder mucho tiempo y luego el pensar en “ideas que...” me parece que fue muy abstracto para esa edad.

con el apoyo de la maestra logramos compartir algunas ideas y hacer una puesta en común, pero de todas formas noté que no les hizo mucho sentido y no entendían muy bien la consigna, eso influyó a que la parte grupal no resultase bien.

Les propuse seguir con la idea de esta sesión la próxima semana, pero me comprometí a hacerla mucho más divertida. Ellos/as estuvieron de acuerdo.



Día 5 (30/10): Coordiné con la maestra el cambio de actividad, ya que ella y el director habían leído el programa inicial, les avisé que la actividad que allí estaba propuesta para hoy se iba a postergar.

Llegué un poco antes y me invitaron a entrar (en general los niños con sus padres esperan en la puerta hasta las 13hrs y yo hago lo mismo), estando adentro varios del 3° se acercaron a abrazarme y una me mostró un slime que le regalaron para su cumpleaños.

Usé las mismas láminas que había llevado a la otra escuela (los personajes de Gravity Falls) y les escribí los pasos de la jornada en el pizarrón, con el fin de que estuvieran al tanto que primero las respuestas eran individuales pero después las compartiríamos.

Aprovechando los espacios que me facilita la escuela, la 1° parte la realizamos en el salón, todos sentados en sus lugares. Allí respondieron de manera individual:

- El mejor postre del mundo
- la persona que más quiero
- 2 cosas para las que soy muy buena/o
- 2 cosas por las que me suelen regañar

Cuando habían terminado, nos fuimos a un salón vacío, allí armaron los grupos y sentados en el suelo, cada grupo tuvo tiempo para elegir un nombre que los identificara y ponerse de acuerdo en



una sola respuesta por pregunta y elegir a un/a representante que tendría que pasar en limpio las respuestas de su grupo.

Volvimos al salón y después de cada grupo pasó en limpio sus respuestas les dije que tendríamos que decir una respuesta que refleje al 3° año, un poco antes de volver vimos a uno de los niños llorando, se angustió porque su goma de borrar se le había caído por un hoyo del suelo y “era nueva y se la había comprado su mamá” (él viene de Perú y me contó que vive con su mamá tiene un sobrino, no me ha dicho nada más por ahora). Rápidamente sus compañeros lo consolaron y la maestra le regaló una goma nueva.

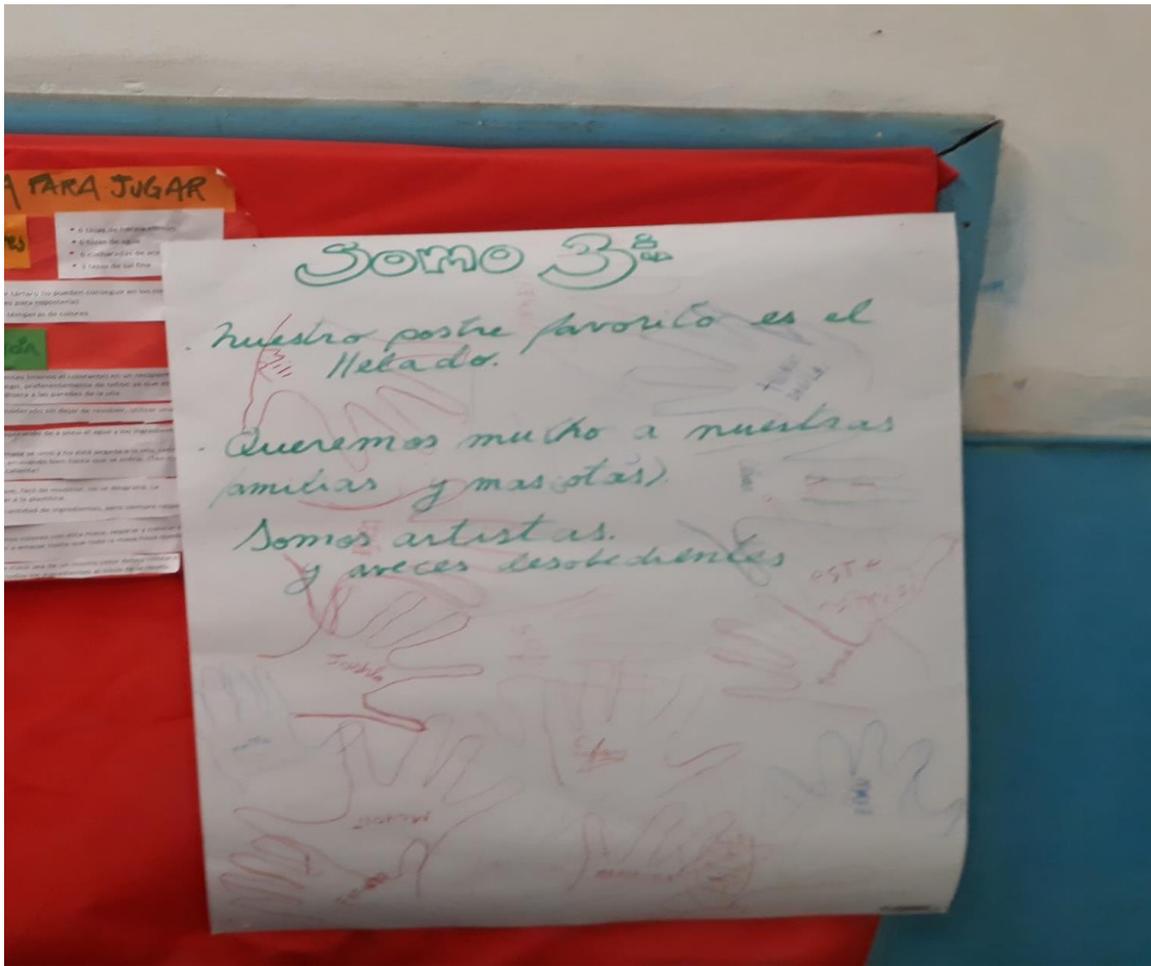
El ítem más difícil para ponerse de acuerdo fue el postre, hubo un grupo que mezcló todo lo que a ellos les gustaba (helado, dulce de leche y m&m) y creó algo nuevo. Pero al resto del curso no les convencía, sobre todo a M (la de mayor edad, es repitente y viene de Rep Dom), ella quería que todos eligiéramos un postre de su país que no conocíamos, entonces la maestra le dijo “nosotros no conocemos tus sabores, mejor elijamos algo que tu conozcas de acá”

Reflexionamos sobre la importancia de conversar para ponernos de acuerdo y lograr cosas y que a pesar de que todos/as somos distintos/as, son más las cosas que tenemos en común. Todos/as se mostraron de acuerdo.

Hablamos de lo importante que es crear cosas nuevas, no imponer una forma de hacer las cosas, aprender los unos de los otros

Me contaron que aprendieron: a escuchar y respetar las ideas de los demás, también a compartir sus propias ideas.

Junto a la maestra los/las felicitamos y les dije era una actividad súper difícil ya que tenían que pensar como grupo, aun así lo lograron en tiempo y forma. Aplaudimos para felicitarlos nuevamente y hablamos sobre lo mucho que a veces a los adultos nos cuesta ponernos de acuerdo en ideas pero hoy ustedes demostraron que sí se puede. Nos reíamos con la maestra porque mientras les decía eso se les inflaba el pecho.



Día 6 (6/11): Llegué unos minutos antes y una de las niñas me presentó a su mamá, ella estaba al tanto de lo que hacíamos en el taller y se mostró muy contenta de tratar esos temas. Son uruguayas y llevan varios años en la escuela. Me comentó de un festival que se haría el sábado.

También me encontré con un grupo de alumnos dominicanos y se acercaron a contarme que eran "vecinos de hotel" y la cantidad de años que llevaban en Uruguay, también me preguntaron a mi cuantos años llevaba.

He estado viendo que son los niños y niñas las que deciden donde sentarse y en gral los puestos cambian de una semana a otra.

Al inicio del taller la maestra me pidió que me quedara sola unos minutos con el grupo para ella poder entrevistar a un apoderado. Comenzamos la actividad de la maleta imaginaria donde tenía que cada uno/a poner 3 cosas que sí o sí se llevaría si mañana tuviera que mudarse a otro país. Algunos terminaron más rápido que otros y eso generó un poco de desorden, junto con que afuera



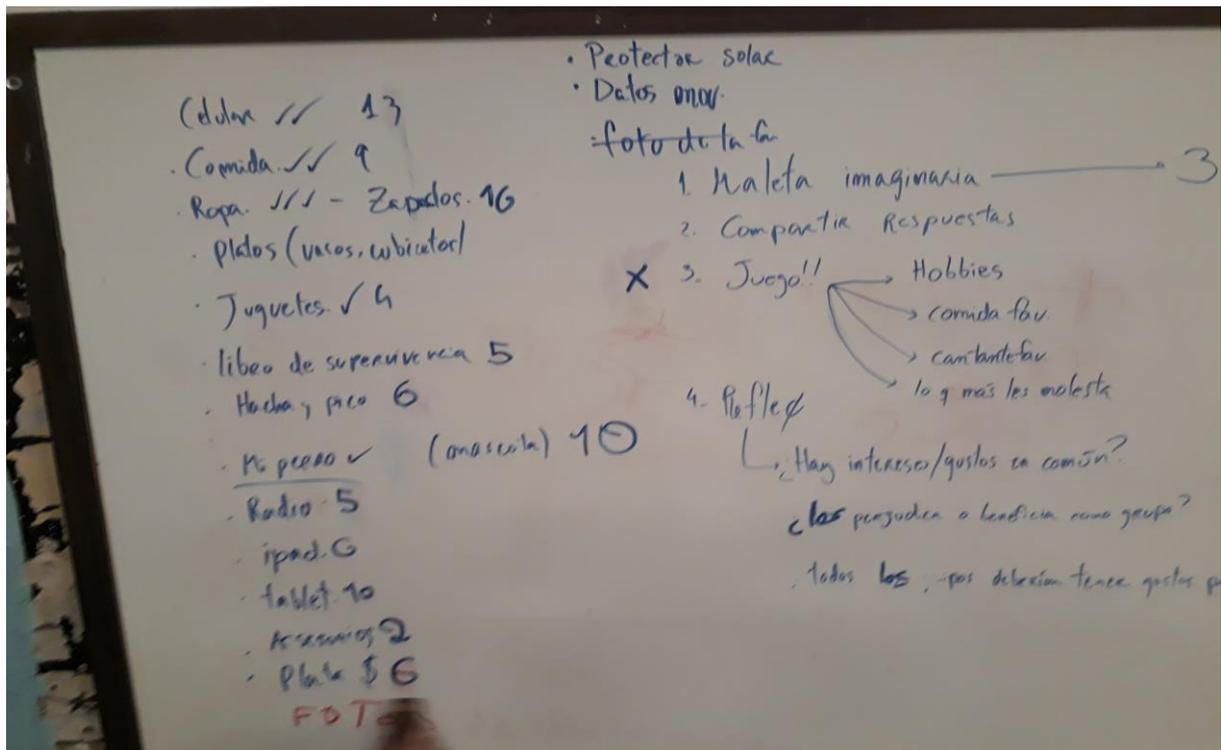
estaban con la hidrolavadora limpiando para el festival del sábado. Sin embargo, la actividad resultó bien y pudimos hacer la puesta en común.

Luego llegó la maestra y me ofreció un salón para poder hacer la actividad del nudo.

Fuimos hasta un salón desocupado y nos sentamos en círculo, cada uno pudo decir más de una cosa que les gustaba o molestaba porque nos dio la lana para hacer dos vueltas al equipo. Cuando terminamos les pregunté si ellos consideraban tener más cosas diferentes o más cosas similares, la mayoría dijo "diferentes" y una me dijo "lo que pasa es que todas las personas somos únicas", la maestra trató de decirles que eran más las cosas similares pero ellos dijeron que cada persona es diferente y eso es bueno. Les recordé que en los juegos salieron respuestas muy parecidas, y que a pesar de que muchos somos de países distintos, de varios distintos o de diferentes familias, tenemos cosas en común que es bueno conocer para hacer amigos (juegos, gustos, etc.) Hablamos de las razones por las cuales es bueno que seamos diferentes y nos respetemos así, la mayoría dijo que era más divertido.

Usando un cartel lleno de colores y fotos que había en ese salón, junto con la maestra, les explicamos qué es la diversidad. Los niños llegaron a la conclusión de que la diversidad es más entretenida, porque si el mural fuese solamente blanco no llamaría la atención. Con ese disparador comenzaron a decir palabras que otros usaban y que han aprendido, como pipo (cuba) y vaina (Rep Dom y Venezuela)

Al finalizar la actividad me invitaron a ver la presentación que harían el sábado.



Festival escolar (9/11): El festival era para recaudar fondos, tanto la maestra como el director llevan poco tiempo en esta escuela por lo que no tenían punto de comparación, aún así creían que llegó bastante gente.

A mi parecer fue una linda iniciativa, tanto el director como las maestras estaban muy involucradas en las actividades y los niños y niñas se veían muy contentos. Fueron muchas madres, padres y abuelos/as. Los del 3° estaban muy contentos de verme, una de las niñas venezolanas (que es muy graciosa porque es muy adulta en sus modismos y en apariencia) me comentó que le resultaba muy curioso verme un sábado. También me topé con la madre que me invitó el miércoles pasado, me contó que andaba a las corridas y no la vi más.

El ambiente de la comunidad escolar era muy ameno, muy respetuoso y acogedor.

Los dominicanos que viven en el mismo edificio me compraron un ticket para que me pintaran la cara como a ellos, pero después vi que andaban sin plata, asíq les devolví el costo del ticket y les regalé unas tortas fritas.

Para comer tenían donuts, tortas, panchos, pizza y fainá. Me hizo mucha gracia ver a un niño peruano (calculo que tenía entre 5 y 6 años) poner una cara de decepción al probar el fainá, lo mordió, lo olió y lo fue a devolver.



Aproveché el ambiente distendido para hablar con la maestra, sobre su experiencia dando clases en un curso con tanta diversidad de países de origen y el apoyo que cree que necesita o no para dar las clases. Ella me comentó que era su primera vez y que al principio sintió un poco de miedo, sobre todo al no saber con qué bases venían.

Otro tema que también les resulta complicado a las maestras es que muchos de los niños migrantes no comienzan el año escolar desde el inicio, por lo tanto deben ponerse al día rápidamente.

Para ella, “humanamente” el tema de la diversidad es muy enriquecedor, entre los niños se acogen y se divierten, cree que el que sean muchos influye para bien. quizás si fuera sólo 1 o muy poquitos no sería igual el proceso. En cambio, en el tema académico es más complicado. Me comenta que el nivel académico de los que vienen de Cuba y Venezuela es muy bueno, incluso mejor que el de los uruguayos, en cambio los que vienen de República Dominicana les cuesta más, es como si les faltaran bases. De los de Perú no sabe, se integraron hace poco y son sólo 2 como para tener una opinión muy fundada.



Le pregunté si tenía algún apoyo para dar las clases o si conocía algún “programa de nivelación” que brindara el Estado, pero me dijo que no. El apoyo académico es para niños con déficit intelectual, que no es para nada el caso de sus alumnos/as de dominicana. Lo que han optado por hacer es que repitan, es una opción que se les da a los padres/adultos referentes.

Día 7 (13/11): Pensando en lo importante de recabar la visión de los y las estudiantes, les propuse cambiar el cronograma de actividades por una nueva, la consigna fue la siguiente:

En una hoja en blanco, hacer una división al medio y responder de manera anónima:

Cosas que me gustan de mi curso	Cosas que no me gustan de mi curso
Cosas que me gustan de mi escuela	Cosas que no me gustan de mi escuela
Cosas que me gustan del taller	Cosas que no me gustan del taller

Tenían 20 minutos para responder, debían hacerlo con letra clara ya que el segundo paso era mezclar las hojas y leer lo que había escrito un/a compañero/a. Si estaban de acuerdo con lo que leían debían poner un +, si no estaban de acuerdo, un - y poner la razón.

Esto último lo hicimos 4 veces, varios estudiantes se turnaron para ser mis “asistentes” y repartirles las hojas a sus compañeros, pero hubo una que se coronó como la asistente principal (la clase pasada me ayudó y me dijo que sería siempre mi asistente y no se le olvidó).

Después de haberlos hecho leer las respuestas de sus compañeros, reflexionamos respecto a cómo se sintieron leyendo los puntos de vista de otras personas, si se sorprendieron con alguna respuesta o no.

La mayoría opinó que las respuestas eran muy similares, a uno le llamó la atención que hubo alguien que puso que en su otra escuela habían 3 pizarrones en el salón.

Sólo una de las niñas no alcanzó a completar la actividad, otra no quería compartir sus respuestas pero al final cedió, nos pidieron a la maestra y a mi que también “juguemos”

a continuación, las respuestas de los y las estudiantes del 3 año:



Cosas que me gustan de mi curso	Cosas que me gustan de mi escuela	Cosas que me gustan del taller	Cosas que no me gustan de mi curso	Cosas que no me gustan de mi escuela	Cosas que no me gustan del taller
que saben ser buenos compañeros	-	las actividades	que se pelean		muy largas
los amigos/as	el recreo	todo	-	-	-
lo lindo que dibujan los niños	que son poquitas clases	los juegos	que los niños conversan mucho y no respetan el turno	el patio es muy chico	que es muy corto y sólo un día a la semana
las cosas difíciles	el salón	portugués	-	el baño	las cosas fáciles
la maestra	el patio	dibujar	que la maestra nos quite el recreo	que la maestra nos grite	escribir
hacer trabajos	educación física	trabajar con Tere	matemáticas	hacer portugués	dibujar y escribir
los paseos	el recreo	los juegos	-	tener deberes	el juego de la telaraña
la tarea	los juegos	todo	los deberes	las divisiones (matemáticas)	-
hacer amigos	tener portugués, gimnasia y artes visuales	el juego de la lana	las divisiones (matemáticas)	-	-
-	que dan tablet	jugar	que ponen muchas clases	poco recreo	escribir
que sólo hay un pizarrón y en venezuela hay 3	que tengo amigos	dibujamos y jugamos mucho	gritan mucho	patio muy chico	-
me gusta cuando jugamos al rey silencio	-	el juego de la lana	cuando la profesora me regaña	-	cuando Tere habla mucho



mi mejores amigas	el patio	los juegos	las niñas falsas	el comedor	contar cosas sobre mi
el recreo	todo	todo	-	-	-
la maestra	todo	todo	rezongar	-	-
las matemáticas	mi grupo de amigas	todo	-	-	-
que la mae lea un cuento	las actividades	dibujar con tere	los gritos	-	-
ir a paseos	el recreo	jugar juntos	los gritos	los deberes	?
trabajar en equipo	patio	los juegos	-	-	-
cuando dibujamos	el patio	el juego de la maleta	es muy pequeño	el comedor	algunas veces no nos dejan hablar
el grupo y mis amigas	todo	cuando trabajamos juntos	-	-	-
estudiar con Tere	los festivales		portugués	las peleas	-
que aprendo mucho	que te dan de comer	que es divertido	los trabajos son muy difíciles	-	no aprendo nada

Día 8 (20/11): La maestra me escribió por la mañana para comentarme que estaba certificada y que hoy me encontraría con una suplente.

Llegue temprano y hubo un momento incómodo en la entrada de la escuela, una de las madres del Tercero con la que pensaba conversar se molestó porque no le abrían la puerta fuera del horario para entrar al comedor y empezó a golpear bruscamente el vidrio y a gritarle a la estudiante de tercero y a otra niña más pequeña. Preferí no presentarme ya que ella estaba muy alterada.

Cuando entré a la escuela (a las 13) conocí a la suplente, la maestra la había puesto al tanto de los horarios y la temática del taller. Mientras hablábamos entró la madre que había estado molesta y le dijo que apenas yo me fuera ella vendría a dejar un pastel (la estudiante de tercero estaba de cumpleaños).



Antes de entrar al salón, se le acercó a la cumpleañera una de sus compañeras (de Perú) y le dió un tirón de orejas a modo de saludo por cumplir años, la “cumpleañera” se rió y dijo que era la primera en hacerle eso.

Entramos al salón y estaba muy caluroso, pedían mucho para ir al baño a mojarse la cara.

Cuando ya estaban todos, una de las estudiantes (la que es repitente y de Dominicana) se ofreció para leer la frase que les había anotado en el pizarrón: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y “Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y regresar a su país”.

Les pedí que se imaginaran que mañana llegaban a una nueva escuela y les pregunté qué desafíos reconocen y qué oportunidades: la mayoría pensó en la oportunidad de hacer nuevos amigos, un par habló de aprender un nuevo idioma a lo que una de las dominicanas aprovechó de bromear diciendo que el chileno es como un idioma.

De dificultades no hablaron mucho, básicamente nombraron las oportunidades pero al revés.

Aprovechando que estaban sentados en pareja, les pedía a las “asistentes”, (la misma de la clase pasada y la cumpleañera) que entregaran la hoja con las preguntas a sus compañeros, la consigna era que resolvieran todas las preguntas y conversaran con el que tenían sentado al lado sobre qué elige cada quién.

Las preguntas fueron las siguientes:

13. ¿Cuál película recomendarías ver y por qué?
14. ¿Con qué animal te identificas y por qué?
15. ¿Cuál ha sido la mayor vergüenza que has pasado?
16. ¿Qué es lo que más recuerdas de tu infancia?
17. ¿A qué lugar del mundo te gustaría viajar y por qué?
18. ¿Quiénes conforman tu núcleo familiar?
19. ¿Qué has escuchado sobre la migración?
20. ¿Cómo crees que sería la escuela ideal?
21. ¿Quién es la persona a quien más admiras y por qué?
22. ¿Cuál es el libro que más te gusta y por qué?
23. ¿Qué crees que hace falta en el mundo para que sea mejor?
24. ¿Qué quieres ser cuando crezcas?



Varios no entendían el concepto de núcleo familiar, que en realidad no es tan extraño ya que puede que usen un concepto más amigable. Lo que sí me llamó la atención es que muchos niños y niñas se me acercaron para preguntarme qué era migración.

Hasta el momento en el taller no habíamos usado esa palabra, sí hablamos sobre compartir con personas que usan otros modismos, que se han mudado de otras ciudades, de otro país o de aprender de los demás, etc. Pero no me esperaban que la palabra migración les resultara tan ajena.

Respuestas que me llamaron la atención de las preguntas

- 7 (qué has escuchado sobre la migración): muchos sabían cosas sobre qué es la migración, pero no conocían el concepto como tal: contestaban “Nada” o lo dejaban en blanco (10 parejas). otras respuestas fueron: “bueno”, que las personas se van de su país, que te llaman para la residencia, de los seres mitológicos.

Una chica cubana me comentó que “para llegar acá se había tomado como 5 aviones y una avioneta” Ella y su compañero conocían la palabra, también uno de los venezolanos

- 8 (escuela ideal): muy limpia
- 11 (mundo ideal): todo gratis, que Jesús esté vivo, un mundo sin drogas, varios hablaron sobre el respeto por el planeta y reciclar.

Durante el tiempo en el que contestaban las preguntas pasaron muchas cosas: la “cumpleañera” se puso a llorar, pensaba que ya eran más de las 2 y que su mamá se había olvidado de traer el pastel a la escuela. A los pocos minutos el niño de Perú se apoyó en una mesa y esta se soltó, al caerse hizo mucho ruido y varios se asustaron. Él se puso a llorar y el compañero que estaba sentado con el (uruguayo) vino a decirme que no le entendía qué le pasaba, cuando me acerqué a hablar con él me pasó lo mismo, hablaba muy rápido y entrecortado y no lograba entender qué le estaba pasando y le pedí que fuera a lavarse la cara y respirara un rato afuera.

Ya a minutos de comenzar la ronda para compartir sus experiencias, entró una señora al salón y empezó a gritarle a uno de los chicos dominicanos. Él estaba sin la túnica, como muchos que se la sacaron por el calor que hacía. La señora, muy alterada, entre amenazas de hablar sobre su “mal comportamiento” a alguien que al parecer vive con él (no dijo mamá, papá, etc. usaba un nombre de pila) le gritó “tú eres dominicano, tú viniste a este país a estudiar, tú eres dominicano y no tienes que hacer lo mismo que los demás porque tú viniste a este país a estudiar”. Miré a la maestra para ver si intercedía, pero ella me hizo una seña de que no dijera nada.



Después de eso él y otra chica que vive en la pensión quedaron muy tristes, él se metió debajo del banco y no quería salir. Una de sus amigas (también dominicana) se me acercó y me dijo que la señora es tía de uno de los amigos del que regañó, pero no eran parientes, sólo vivían en la misma pensión. Me dijo que ella no vivía ahí pero había ido a visitarlos.

Ante estas situaciones preferí no seguir con la actividad y los saqué al patio a jugar.

La que tiene 10 estaba furiosa y gritaba que lo que había pasado no era justo, pero con el juego se calmaron un poco.

Volvimos al salón para cerrar la actividad y al que habían regañado me dijo, tienes que terminar con las preguntas de siempre. Le pregunté cuáles eran y me dijo: ¿qué aprendieron?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué cambiarían?, lo felicité por tener tan buena memoria

En general les gustó salir a jugar, cambiarían “los gritos” y de aprendizaje mencionaron conocer cosas de sus compañeros.

Les avisé que no podría ir la próxima semana, pero que nos veríamos la que le seguía.

Día 9 (27/11): no pude ir por trabajo, le recordé a la maestra por whatsapp pero ella de todas formas ya lo tenía contemplado.

Día 10 (04/12): A la entrada de la escuela me encontré con la madre de una de las estudiantes, ella era venezolana y estaba al tanto del taller porque su hija le había contado un poco sobre lo que hacíamos. No pude hablar mucho más con ella porque el director me pidió que entrara a la escuela.

Estaba un poco alborotado porque tocaba sacarles el carnet de salud a los que aún no lo tenían, por lo que este día varios de los niños y niñas no participaron del taller al estar haciéndose exámenes en una de las salas habilitadas.

Hablamos con el director sobre el peso que recae en las escuelas, donde finalmente se cumplen muchas más labores que sólo la educativa.

Acompañé a los niños y niñas a formarse afuera del salón en lo que llegaba la maestra y luego entramos, en ese tiempo se me acercó una maestra para decirme que “estaría bueno” seguir trabajando con los niños/as el próximo año. Esta idea también me la dijo la maestra al entrar al salón.



entrando varias niñas, en especial dos dominicanas, una de Perú y varias uruguayas me dijeron que me habían extrañado y que dónde había ido. cuando les dije que a Brasil, varios no me creían y se reían.

La que se autodenominó mi asistente y la que estuvo de cumpleaños la última vez que fui, se ofrecieron para repartir los papeles con la primera consigna de trabajo.

Se le entregó a cada niño un papel con las siguientes frases para rellenar:

- Cuando estoy en mi casa...
- Cuando salgo con mis amigos me interesa...
- Cuando participo en un grupo me molesta que...
- Me pone contento...
- Me gusta...
- Me da vergüenza...

Después se reunieron en grupos de 4 o 5 y compartieron sus respuestas, cada grupo eligió un representante que tenía que contar si habían descubierto algo nuevo de sus compañeros y cómo se sintieron compartiendo sus respuestas. sólo un grupo fue de varones y todos uruguayos, los demás fueron mixtos y diversos.

Con excepción del primer grupo mencionado y otro, todos los demás dijeron que supieron nuevas cosas de sus amigos. A la mayoría le gustó compartir sus respuestas y en general eligieron respuestas muy similares.

Luego de esta actividad, la maestra y los niños y niñas me ayudaron a inflar 8 globos que tenían pedazos de una frase dentro, una vez que terminamos de inflarlos nos fuimos a otro salón (el que usan para actos y educación física) y allí se los lancé para que los reventaran y se pusieran de acuerdo en cómo iba ordenada la frase.

“entre los seres humanos (las personas) existen diferentes puntos de vista. Más allá de la nacionalidad o las fronteras que establecen los Estados, todas las personas tienen una manera de ver y entender las cosas. Por eso, la migración nos transforma y enriquece. El desafío está en entender la realidad del otro, sus saberes y sus modos de comprender el mundo. Para eso debemos ser respetuosos y solidarios”



La maestra les preguntó qué entendían por migración y una chica de Venezuela dijo que era cuando te “cambias de país para vivir”. Le expliqué que también puede ser cambiar de departamento dentro del mismo país y con eso varios uruguayos empezaron a decir que ellos se habían cambiado de casa y la atención de los niños/as se desvió a ese tema, no quise interrumpirlos para ver en qué desembocaba. La gran mayoría contó que se había cambiado de casa, algunos de los que venían a vivir a Uruguay lo habían hecho por primera vez estando acá y otros ya lo habían hecho en sus países de origen; una de las que viene de Cuba contó que allá se había mudado antes desde el campo a la ciudad y después se vino con su familia a Uruguay, comentó que se había tomado 5 aviones y una avioneta. A raíz de eso todos los que habían viajado en avión se pusieron a decir cuántos habían tomado y se reían de la comida de los aviones.

Limpiamos el salón en el que hicimos la actividad y volvimos al que le corresponde al 3º, ahí les regalé los chocolates que les traía de sorpresa, estaban todos muy contentos. Sólo hubo 3 que me pidieron más, pero los que sobraron se los dejamos a los que habían faltado.

La maestra me propuso que como la próxima semana sería la última sesión, viniera un poco más tarde y me quedara a la merienda compartida de la escuela. También que los niños y niñas me podían hacer una presentación de cosas típicas de sus países, una le dijo “eso lo vamos a hacer el viernes, por qué no viene el viernes” pero la maestra le dijo que ellos podrían repetirlo el próximo miércoles.

Último día: (11/12) Como era el último día, con la maestra habíamos hablado de terminar la actividad con una presentación de los/as estudiantes y una merienda compartida. Por lo tanto, llevé una versión acortada del taller inicial.

Me sorprendió la cantidad de niños que había, sólo una niña faltó pero aparecieron más que los miércoles no venían al taller (asisten a escuela especial pero ésta termina antes sus clases, por lo que asisten a la R.H.)

Todos hicieron la guía de trabajo, pero les costó. Hacía mucho calor y estaban muy ansiosos de recibir la sorpresa y tener la merienda compartida.

Los resultados de la guía, en resumen, fueron los siguientes:

Alguien me insultó	Sí	12
Alguien me insultó	No	12
Alguien me dijo algo agradable	Sí	20



Alguien me dijo algo agradable	No	4
Alguien intentó darme una patada	Sí	7
Alguien intentó darme una patada	No	17
Alguien se metió conmigo (me molestó o se burló) porque soy diferente	Sí	13
Alguien se metió conmigo (me molestó o se burló) porque soy diferente	No	11
Alguien jugó conmigo	Sí	19
Alguien jugó conmigo	No	5
Alguien me quitó algo	Sí	7
Alguien me quitó algo	No	17
Alguien me ayudó con los deberes	Sí	15
Alguien me ayudó con los deberes	No	8
Alguien me contó un chiste	Sí	16
Alguien me contó un chiste	No	8
Alguien me prestó algo	Sí	19
Alguien me prestó algo	No	5
Alguien intentó romper algo mío	Sí	5
Alguien intentó romper algo mío	No	19
Alguien contó una mentira sobre mí	Sí	13
Alguien contó una mentira sobre mí	No	11

- ★ Hubo alguien que dejó sin marcar “Alguien me ayudó con los deberes”
- ★ Alguien marcó varias veces la opción **sí** y la **no** para la misma pregunta (no se contó)

Luego de que me entregaran la actividad, les pedí que hicieran una fila para entregarles el regalo (unos llaveros de emoji). Estaban muy contentos por la sorpresa, pero apenas empecé a entregarlos cada quién quería un emoji en particular. Para solucionar el tema les propuse que



recibieran al azar el llavero y luego entre compañeros se los intercambiaran; esa propuestas les pareció bien y así lo hicimos.

Después del regalo, volvieron a sus asientos y un chico (el que tuvo el altercado con la mujer que se metió al salón) riéndose me dijo: “ahora le toca a usted”. Me tenían preparada una sorpresa: una carta firmada por todos, cartitas individuales y por último, la maestra había impreso un collage de fotos que había sacado durante los talleres que acompañó junto a un cuaderno.

El mismo niño luego me dijo que ahora yo tenía que responder las 3 preguntas que siempre les hacía: qué aprendí, qué cambiaría y qué fue lo que más me gustó.

Ya para terminar la maestra los invitó a retomar la exposición de sus países, cuando me contó la idea pensé que cada grupo hablaría de su país de origen, pero no fue así. Me sorprendió que eran grupos de diferentes países de origen que elegían uno para exponer, los que habían vivido allí se emocionaban contando anécdotas, pero todos participaban. Mientras escuchábamos, dos de república dominicana se me acercaron y se quisieron sentar conmigo porque según ellos “me iban a extrañar”.

Terminaron las exposiciones y fuimos a la merienda compartida, que era de todos los niveles. Participaron todas las maestras y los auxiliares pero no vi al director. fue una instancia muy linda, los niños se conocen entre todos porque el patio es común y muchos de ellos son parientes y vecinos, el ambiente fue muy agradable, juegan entre todos y las maestras los ubican independiente de que no sea su grupo, eso da una sensación mucho más familiar.

yo ayudé a servir las bebidas y aproveché de conversar con niños más pequeños y otros más grandes, en todos los niveles hay un gran porcentaje de población migrante.

Bailamos, jugamos, un niño de otro curso se me acercó para saber cuándo trabajaría con ellos. La niña que se sentó conmigo durante las exposiciones me enseñó a bailar bachata. fue una linda instancia y antes de irme me despedí por última vez del grupo y de la maestra en el salón.

Por último, dado que un par de llaveros venían rotos y llegaron más niños, una niña quedó sin llavero. Me llamó mucho la atención la claridad que tiene respecto a su red de apoyo con sólo 8 años, me dijo “mae, no se le valla a olvidar traérmelo mañana (mientras me movía el índice), yo me mudé cerca del palacio legislativo, pero también x (el otro niños que se sentó conmigo y que anunció la sorpresa que me tenían), asique si no vengo se lo puede pasar a él que él me lo lleva, no se preocupe. También se lo puede dejar a la maestra x o a la maestra x que también me conoce” (obviamente al día siguiente pasé a dejar más llaveros, para ella y para la que había faltado).