



Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas.

**La educación primaria ante el contexto migratorio en Uruguay.
Efectos y desafíos de un espacio pedagógico en movimiento.**

Autora: Sofía Minchilli Patrón

Directora de Tesis: Doctora Pilar Uriarte. Departamento de Antropología Social.
Facultad de Humanidades y Cs de la Educación. Universidad de la República.

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

Abril, 2024

Página de aprobación

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

La educación primaria ante el nuevo contexto migratorio. Desafíos para la construcción de una política educativa intercultural en el Uruguay.

Autora: Sofía Minchilli Patrón

Directora de Tesis: Doctora Pilar Uriarte

Carrera:

Calificación:

Tribunal

Profesor/a:.....

Profesor/a:.....

Profesor/a:.....

Fecha:

Dedicatoria

A los niños y niñas que fueron parte del proceso.

A las educadoras y equipo de dirección que abrieron las puertas de la Escuela y sus aulas, contribuyendo a la reflexión sobre su quehacer educativo.

Agradecimientos

A los niños y niñas que participaron de la investigación, por su disposición, apertura y confianza. Por los momentos compartidos en los espacios del aula, recreos y paseos.

Al equipo de dirección, por recibirme y abrirme la puerta de la Escuela n.º 102. Por la colaboración para conocer la realidad de la Escuela y del territorio. Principalmente a las maestras, por su compromiso, dedicación y disponibilidad para el intercambio.

A las educadoras y estudiantes de los dos grupos de la Escuela que me permitieron ser parte de su actividad escolar cotidiana.

A mi tutora Pilar Uriarte, por acompañar el proceso de elaboración de mi tesis, por sus aportes y espacios de reflexión generados.

A las profesoras del Programa en Antropología Sociocultural de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por enseñarme y permitirme tomar contacto con la Educación Intercultural.

A mi familia, por motivarme a continuar en este camino de aprendizajes.

A mi pareja por acompañarme en este proceso, así como por las herramientas compartidas para el análisis de datos cuantitativos.

A la Universidad de la República y al equipo docente de la Maestría por la posibilidad de atravesar por un sinfín de experiencias y aprendizajes, así como de incursionar en la investigación educativa y en los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Aclaración para la lectura

En la presente tesis se pone énfasis en la utilización de expresiones desde una perspectiva en donde sean incluidas todas las personas sin distinción de su género. Es por eso que se utilizan de forma indistinta los términos niños y niñas, como una forma incluyente del lenguaje. Además, se hace referencia a las educadoras o las maestras, en tanto mayoritariamente el equipo de la Escuela era conformado por las mismas.

Por otro lado, las reflexiones generadas en el marco del trabajo no buscan ser un estudio comparativo, sino reflejar la realidad de un territorio y de una Escuela atravesada por la movilidad, habilitándonos a pensar cómo son las prácticas educativas en dichos contextos.

Resumen

La presente tesis toma en consideración la realidad migratoria que enfrenta Uruguay reflejada en una pequeña localidad del departamento de Maldonado, la cual será una aproximación a los efectos y desafíos que el sistema educativo y las políticas públicas tienen que afrontar, con la conformación de aulas cada vez más diversas. El fenómeno de movilidad interna e internacional y las condiciones precarias migratorias muchas veces existentes, influyen en niños y niñas al enfrentar diversas pérdidas y cambios. La elección resulta de relevancia, ya que busca entender cómo los procesos de inclusión pueden repercutir en la adaptación de niños y niñas en situación de movilidad. Además, se busca conocer las dinámicas educativas en torno a su incorporación educativa, identificando los factores que favorecen y dificultan su proceso de inclusión. En cuanto a la metodología, se trata de un estudio descriptivo y analítico basado en la etnografía educativa como metodología cualitativa, la cual permitirá comprender “desde adentro” la movilidad continua que presenta la escuela de primaria n.º102 del balneario Buenos Aires. Los resultados preliminares desprenden que la forma que adopte la movilidad, las condiciones de vida de las familias migrantes, así como la distancia física y emocional podría generar efectos psicosociales que van a influir en mayor o menor medida en el proceso de aprendizaje, adaptación y en la forma en que se vinculan los niños y niñas con su grupo de pares. El éxito en estos procesos de enseñanza y adaptación dependerá de la forma en que se incluya y visibilice la diversidad que los caracteriza en el aula.

Palabras claves: movilidad, inclusión educativa, infancia, migración, interculturalidad.

Abstract

This thesis takes into consideration the migratory reality faced by Uruguay as reflected in a small town in the department of Maldonado, which will be an approach to the effects and challenges that the educational system and public policies have to face, with the conformation of increasingly diverse classrooms. The phenomenon of internal and international mobility and the precarious migratory conditions that often exist, influences boys and girls when facing diverse losses and changes. The choice of the topic is relevant, since it seeks to understand how inclusion processes can have an impact on the adaptation of children in a situation of mobility. In addition, it seeks to know the educational dynamics around their educational incorporation, identifying the factors that favor and hinder their inclusion process. As for the methodology, this is a descriptive and analytical study based on educational ethnography as a qualitative methodology, which will allow understanding “from the inside” the continuous mobility presented by the elementary School n.º 102 of balneario Buenos Aires. Preliminary results show that the form adopted by mobility, the living conditions of migrant families, as well as the physical and emotional distance could generate psychosocial effects that will influence to a greater or lesser extent the learning process, adaptation and the way in which children relate to their peer group. The success of these learning and adaptation processes will depend on the way in which the diversity that characterizes them in the classroom is included and made visible.

Key words: mobility, educational inclusion, childhood, migration, interculturality.

Tabla de siglas y abreviaturas

CDN Convención de los derechos del niño.

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

DGEIP Dirección General de Educación Inicial y Primaria

CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

MIDES Ministerio de Desarrollo Social

DSPE Dirección Sectorial de Planificación Educativa

SNIS Sistema Nacional Integrado de Salud

ASSE Administración de los Servicios de Salud del Estado

INEED Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INE Instituto Nacional de Estadística

GURI sistema de información web administrado por la DGEIP

Índice de contenido

Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	12
Presentación de la organización del documento	15
CAPÍTULO I	17
Recorrido por la migración en el Uruguay	17
Orígenes y contexto histórico del marco normativo.	19
Construcción de una nueva normativa con enfoque de derechos.	20
Diferencias de abordajes entre la migración nacional e internacional.....	22
CAPÍTULO II	30
Aspectos metodológicos	30
La Movilidad desde una perspectiva de espacio y territorio.....	34
¿Con qué está asociada esta circulación? ¿Cómo son los rasgos de esa movilidad?.....	39
Una forma diferente de mirar la Escuela.	41
La Escuela del balneario Buenos Aires: imaginarios y desafíos ante un espacio en movimiento.	43
¿Cómo es percibida por la comunidad educativa una escuela que se mueve?	45
CAPÍTULO III	53
La Escuela como espacio de análisis de trayectorias educativas.....	53
Informe Individual del Monitor Educativo	53
Historias escolares	57
¿Es posible pensar en las trayectorias educativas sin contemplar las trayectorias vitales?.....	67
¿Qué aspectos educativos resultan invisibilizados en la política educativa y que una escuela en movimiento nos permite reposicionar?	71

CAPÍTULO IV	78
Experiencias educativas de las maestras	78
Autopercepción sobre recursos y estrategias de enseñanza	78
El abordaje intercultural como propuesta educativa	87
Desafíos para la construcción de una propuesta intercultural en nuestras escuelas	89
CAPÍTULO V	94
Efectos y desafíos de un espacio pedagógico en movimiento	94
Experiencias en el Aula: entre la Costumbre, la Sorpresa, el Asombro y la Nostalgia	94
Los duelos en la infancia.....	97
Construcción de identidad en el ámbito escolar	104
CAPÍTULO VI	110
Consideraciones finales	110
Recomendaciones	117
Referencias.....	120
Anexos	130

Índice de tablas

Tabla 1 Indicadores de contexto sociocultural 2020.....	54
Tabla 2 Matrícula.....	55
Tabla 3 Repeticiones.....	56
Tabla 4 Estudiantes con movilidad	58
Tabla 5 Representación de movilidad por grupo	59
Tabla 6 Repeticiones.....	65

Índice de figuras

Figura 1 Matrícula	55
Figura 2 Repeticiones	57
Figura 3 Historias de movilidades	58
Figura 4 Ocupación 1	60
Figura 5 Ocupación 2.....	61
Figura 6 Movilidad entre escuelas	63
Figura 7 Movilidades entre departamentos.....	64
Figura 8 Departamentos de origen.....	64
Figura 9 Porcentaje de repeticiones	66
Figura 10 Repeticiones y movilidad	66

Introducción

La presente investigación toma en consideración el aumento migratorio que ha enfrentado Uruguay en los últimos años, reflejado en una pequeña localidad ubicada en el kilómetro 168 de la ruta 10 del departamento de Maldonado.

En Uruguay la migración no es un fenómeno reciente. Durante muchos años constituyó el motor del crecimiento poblacional y económico de nuestra sociedad, pero en la actualidad se resignifica por nuevos flujos de personas que llegan en búsqueda de oportunidades. Recientemente, se verifica una reversión del ciclo migratorio, motivado principalmente por el retorno de uruguayos, pero también por un incipiente crecimiento de la inmigración de orígenes latinoamericanos. Estos cambios han traído aparejado modificaciones en la normativa con el objetivo de garantizar sus derechos, si bien aún son numerosas las situaciones de irregularidad.

Dicha movilidad se refleja en el departamento de Maldonado, caracterizado por una migración internacional y nacional, así como también por una continua movilidad intra regional. A partir de la década del 70, el departamento ha experimentado una transformación demográfica acelerada, en la que se pueden identificar una diversidad de migrantes diferenciados por su lugar de origen, tiempo de llegada, sexo, nivel educativo, permanencia y lugar de residencia. Los motivos principales de dicha movilidad están vinculados al mercado de trabajo y a las ofertas laborales vinculadas al turismo y a la construcción.

Estos procesos de circulación traen una incorporación progresiva de migrantes a la educación pública, compartiendo las aulas, caracterizado por una diversidad social y cultural. En 2020 se matricularon en Educación Inicial, Primaria y Especial pública (DGEIP) 5.755 estudiantes nacidos en el extranjero (inmigrantes). En 2018 lo habían hecho 4.746 estudiantes y, en 2019, 5.417, por lo cual se estima en el año 2020 un crecimiento de 21,3% respecto a 2018. Estos representan el 1,4% del total de la matrícula del Consejo de Educación Inicial y

Primaria en el 2018, y de 1,6 en 2019 (ANEP-CEIP, 2018). Por lo que en las escuelas de hoy vuelve a ser común que los niños uruguayos y extranjeros compartan los bancos y que en las clases se escuchen distintos acentos e idiomas.

Dentro del total de estudiantes extranjeros matriculados en 2018 se identifican 63 países de origen, de los cuales, 8 países son los que presentan una incidencia superior a los 100 estudiantes: España, Argentina, Venezuela, Brasil, Estados Unidos, Cuba, República Dominicana y Perú. Los departamentos con mayor incidencia de inmigrantes matriculados en primaria fueron Montevideo, Rocha y Maldonado (en el entorno del 2%), seguidos por Colonia y Canelones (1,5%). En Maldonado, en el año 2018 se matricularon 273 niños y niñas (incidencia de 1,6%), en 2019 fueron 303 (1,7%) y en 2020 fueron 359 (2%). (ANEP-CEIP, 2018)

Ante el mencionado contexto migratorio, resulta fundamental cuestionarnos cómo influye en niños y niñas al enfrentar un sinnúmero de pérdidas y cambios. La distancia física y emocional podría generar efectos psicosociales que van a influir en mayor o menor medida en su proceso de aprendizaje, adaptación y en la forma en que se vinculan con su grupo de pares. La migración y el fenómeno de circulación constante que caracteriza al balneario Buenos Aires incide en la única escuela pública del lugar, donde se ha observado un aumento sistemático y sostenido de estudiantes de diferentes procedencias geográficas en las aulas (provenientes de otros departamentos, así como de otros países).

El presente trabajo es interpelado por la siguiente pregunta general, y otras de índole específico, las que guiaron el proceso investigativo:

¿Cómo se aborda la incorporación educativa y social de los niños y niñas migrantes en el ámbito escolar?

Se establecen, además, una serie de preguntas subsidiarias que ayudarán a ampliar el contenido de la pregunta general:

¿Qué efectos grupales genera la diversidad sociocultural en el aula?

¿Qué herramientas o recursos son utilizados por los maestros/as para educar en contextos educativos donde la diversidad es cada vez más significativa?

¿Consideran los educadores tener una formación adecuada y qué elementos han favorecido u obstaculizado su tarea?

A partir de las siguientes preguntas se proyecta dar visibilidad a como, ante los nuevos escenarios, resulta fundamental replantearse la función de la escuela, indagando cómo se trabaja la incorporación de los niños y niñas migrantes, observando la dinámica que se desarrolla en el aula, así como las estrategias y herramientas que se utilizan para comprender y abordar la diversidad cultural, lingüística, de género y de acceso al conocimiento.

En cuanto a los propósitos, el objetivo general buscó conocer las dinámicas educativas en torno a la incorporación de los niños y niñas migrantes, identificando los factores que favorecen y dificultan su proceso de inclusión educativa. Para los objetivos específicos se planteó identificar los efectos grupales (psicológicos y sociales) que genera la diversidad en el aula, así como describir las metodologías de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por los educadores en contextos de diversidad. Por otro lado, se buscó conocer la percepción de los educadores sobre su formación y práctica intercultural, y cómo evalúan los obstáculos y fortalezas para llevar a cabo su tarea.

En relación con la metodología, se trata de un estudio descriptivo y analítico basado en la etnografía educativa como metodología cualitativa, ya que el interés radica en describir el funcionamiento de la educación enfrentando una nueva realidad. La misma permitirá comprender “desde adentro” la movilidad continua que presenta la Escuela de Primaria n.º 102 del balneario Buenos Aires, así como va a posibilitar explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión de los actores que en ella participan.

Los resultados preliminares de la investigación desprenden que la forma que adopte la

movilidad, las condiciones de vida de las familias migrantes, así como la distancia física y emocional genera efectos psicosociales que van a influir en mayor o menor medida en el proceso de aprendizaje, adaptación y en la forma en que se vinculan los niños y niñas con su grupo de pares. El éxito en estos procesos de enseñanza y adaptación depende de la forma en que se incluya y visibilice la diversidad que los caracteriza en el aula. Las herramientas educativas, formativas y didácticas que ponen en práctica los educadores también tendrán influencia en el éxito de una política educativa de integración. La escuela y los diferentes actores que la componen tienen un rol fundamental a la hora de abordar la educación en contextos de movilidad, diversidad y multiculturalidad.

Presentación de la organización del documento

A los efectos de contribuir a una lectura más dinámica del documento de la tesis, se realiza un punteo acerca de su estructura. El mismo se organiza en capítulos, precedidos por una primera parte introductoria.

La introducción da a conocer la justificación y relevancia de la investigación, así como la formulación del problema. Además, se especifican las interrogantes, los objetivos y preguntas que orientan el proceso investigativo, y se explicitan algunos resultados preliminares. Por otro lado, se aborda conceptualmente al término migración, y se introduce la normativa vigente que se ha desarrollado en Uruguay en torno a los derechos humanos de las personas migrantes, así como a las políticas migratorias y recursos existentes que buscan brindar protección y asistencia a los mismos.

El segundo capítulo da cuenta del diseño metodológico de la investigación. En el mismo se detallan las técnicas utilizadas: comunicaciones informales con referentes educativos, entrevistas a maestras y trabajo de campo con observaciones etnográficas. Además, se incorpora las consideraciones éticas presentes en el proceso de trabajo.

Por otro lado, se profundiza en las características del territorio donde está ubicada la institución, así como en la movilidad que lo caracteriza y que va permeando no solo a la Escuela, sino también a toda la comunidad educativa. Esto último implica entender los efectos y discursos que se van configurando en torno a un territorio y a una escuela en movimiento.

El tercer capítulo introduce a la Escuela como espacio de análisis de las trayectorias educativas a través del estudio de recursos de índole cuantitativo de los grupos. Estos datos permitirán reflejar, a través de la biografía escolar de los estudiantes, el movimiento que caracteriza a sus trayectos escolares.

En el cuarto capítulo se profundiza en la visión de las maestras sobre sus recursos y herramientas formativas para educar en contextos de diversidad y movilidad. Además, se incorpora una cuestión propositiva de las mismas, sobre los abordajes institucionales que realizan, y aquellas acciones que sería pertinente incorporar para acompañar pedagogías que distan del modelo educativo e intervención tradicional. Por otro lado, se propone en un modelo de educación intercultural como herramienta para trabajar la movilidad en las aulas.

En el quinto capítulo se ahonda en la migración desde la dimensión emocional, en clave de lo identitario y el duelo. Para esto, mi experiencia etnográfica y profesión como psicóloga han sido de relevancia para acercarme a las emociones que atraviesan un espacio en movimiento.

La tesis finaliza con consideraciones que dejan planteadas algunas conclusiones y recomendaciones como posibles líneas de intervención y profundización.

CAPÍTULO I

Recorrido por la migración en el Uruguay

La migración es definida como “el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socioespacial a otro, entendiéndose por éstos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción social cotidiana de existencia” (Mármora, 2004, p. 260). Contextualizar dichos desplazamientos resulta importante para entender las circunstancias de vida, económicas, políticas y sociales que llevan a movilizar a las personas migrantes.

El presente módulo tiene por cometido hacer un repaso de la normativa vigente que ha desarrollado nuestro país en torno a los derechos humanos de las personas migrantes, y es por ello que se profundiza en el marco legal actual (Ley 18.250 y 19.254), así como en aquellas políticas migratorias y recursos existentes que buscan brindar protección y asistencia a los mismos. Este abordaje se realizará desde una mirada transversal de derechos humanos, en tanto se considera de gran relevancia para entender en qué medida se garantiza el respeto y ejercicio de los derechos de estas familias y de los niños y niñas en situación de movilidad.

La migración internacional ha sido de gran relevancia en el crecimiento de la población del país. Uruguay se caracterizó por ser un país de inmigración desde su independencia. Entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del XX, el país recibió inmigrantes provenientes de países europeos.

La inmigración europea al Uruguay se radicó principalmente en Montevideo, donde su presencia llegó a ser muy alta. En la segunda mitad del siglo XIX predominó la llegada de italianos, españoles y franceses. Asimismo, la migración regional existió de manera permanente, y la presencia de brasileños en el norte del país y de argentinos en el litoral devinieron en un crecimiento de la población. En las primeras décadas del siglo XX, además de los italianos y españoles, se intensificó el ingreso de personas de Medio Oriente y de Europa Oriental, y de países vecinos como Brasil y Argentina.

A su vez, la inmigración europea tuvo impactos desde el punto de vista demográfico, habiendo un aumento del total de la población, incrementándose su volumen total, así como se modificó su estructura de edades y se masculinizó. Entre los inmigrantes predominaron los artesanos y las personas con diferentes oficios.

Uruguay ha atravesado por crisis económicas, políticas y sociales, que llevaron también a un mayor flujo de emigración. Por ejemplo, el quiebre de la democracia en 1973 condujo a un período dictatorial que se extendió por doce años, hasta 1985. En este período, la mayor emigración se experimentó a mediados de la década del 70, en pleno auge del exilio político, acompañado de un contexto económico negativo. A partir de la llegada de la democracia hubo un período de retorno, pero que no permitió revertir el saldo migratorio negativo (Koolhaas & Nathan, 2013).

Otro momento significativo fue a partir del año 2000, en el que se activó una grave crisis económica y por ende nuevamente la emigración fue un recurso al que acudió la población para encontrar soluciones a los problemas económicos y de empleo. De acuerdo al informe del Censo de 2011, a partir de 2009 se verifica una reversión de las tendencias migratorias vigentes desde la década de 1960, debido a la disminución de las corrientes emigratorias y un aumento de los flujos de retorno. Este fenómeno está vinculado al deterioro de la situación económica en los principales países receptores de la emigración uruguaya reciente y en particular de España, que a partir del 2011 registró una tasa de desempleo más de tres veces superior a la de Uruguay (Koolhaas & Nathan, 2013).

Actualmente, las tendencias migratorias comienzan a revertirse no solo por el aumento de los flujos de retorno, sino también por la disminución de las corrientes emigratorias, y el aumento de inmigración de países latinoamericanos y caribeños.

Orígenes y contexto histórico del marco normativo

En las dos últimas décadas del siglo XIX se comienza a limitar el ingreso de personas por sus características étnicas, su salud o antecedentes de comportamiento. Esto conlleva a la discriminación de los inmigrantes por sus orígenes étnicos. A partir de la década de 1930, dicha realidad aumenta con la expansión de ideologías autoritarias y el contexto de la aguda crisis económica, que implicó un alto nivel de desempleo. Todo esto contribuyó a generar respuestas xenófobas en muchos países. En Uruguay se discutió la posibilidad de reformar la ley de 1890, con la idea de restringir el ingreso de inmigrantes.

El marco normativo uruguayo en materia migratoria tiene sus orígenes en el año 1890, cuando se sanciona la primera ley sobre migración (Ley 2.096), donde se establecen restricciones en cuanto al ingreso de determinados migrantes. El día 10 de junio de 1890 el Poder Legislativo aprobó el Proyecto Inmigración, con el que establece una política inmigratoria por medio del servicio diplomático y consular de la República, que tiene por objetivo controlar un fenómeno masivo que se venía produciendo sin regulación estatal.

La presente ley reglamentará las acciones del Estado en materia de promoción, transporte y entrada de inmigrantes, así como los organismos rectores que controlan el cumplimiento de las disposiciones. La ley de 1890 es “más una reglamentación policial a gran escala que una intervención racional del Estado, desde que las interrogantes y contradicciones mayores del proceso inmigratorio no se resolvieron” (Oddone, 1966, p. 50).

En esos años se aprobaron y reglamentaron dos leyes (1932, 1936) que tenían un carácter muy restrictivo. Se propuso limitar el ingreso o la permanencia de extranjeros “por razones de orden social, moral y de seguridad pública”. En el año 1932 se promulga la Ley 8.868, que es derogada por la Ley de Extranjeros del año 1936, Ley 9.604, que continúan la misma línea que la anterior. Es importante destacar que la Ley 8.868 establecía, en los Artículos 1° y 3°, que no se admitía la entrada o se decretaba la expulsión del país del

“extranjero, aunque posea carta de ciudadanía nacional”, que haya sido condenado por delitos cometidos fuera del Uruguay, pero castigados por leyes de la República, los maleantes y vagos, los toxicómanos y ebrios, así como los expulsados de cualquier país en virtud de leyes de seguridad pública.

Esta ley se reglamentó por tres decretos del Poder Ejecutivo del 15, 16 y 17 de septiembre de 1932, que establecía qué tipo de personas eran inmigrantes de rechazo y, por lo tanto, no solo no podían desembarcar en nuestro territorio, sino tampoco ser recibidas a bordo de los buques como inmigrantes.

En relación con las disposiciones relativas a la entrada y permanencia de los extranjeros en el territorio uruguayo fueron revisadas en la Ley 9.604 del 13 de octubre de 1936, que recibió el sobrenombre de Ley de Indeseables. Esta ley fue reglamentada por decreto de 29 de diciembre de 1939, que estableció el procedimiento que las autoridades nacionales debían seguir con el fin de no admitir el ingreso de estas personas.

Todo lo que respecta al tema migratorio fue objeto de modificación y sistematización por decreto del 28 de febrero de 1947, que luego sufriría una modificación en el año 2001, y finalmente su derogación. El decreto establece que los extranjeros que entren al territorio nacional lo pueden hacer en carácter de permanentes o temporarios (artículo 2°).

Construcción de una nueva normativa con enfoque de derechos

A partir del año 2008 se estableció un cambio muy importante en la legislación en materia migratoria con la aprobación de la Ley 18.250. A partir de esta ley se reconoce a las personas migrantes iguales derechos que los nacionales, como ser salud, trabajo, seguridad social, vivienda y educación, independientemente de la regularidad migratoria. Se puede observar que esto implica un gran cambio respecto al acceso a derechos en comparación con normativas del pasado.

La presente ley se terminó de reglamentar el 24 de agosto de 2009. En su artículo 1° establece:

El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición. (IMPO, 2008)

Además, se establece en el artículo 4° que “el Estado uruguayo garantizará a las personas migrantes los derechos y privilegios que acuerden las leyes de la República y los instrumentos internacionales ratificados por el país” (IMPO, 2008).

La ley de 2008 derogó las de 1890, 1932 y 1936. Con esta derogación se propuso eliminar los artículos discriminatorios y restrictivos presentes en dichas leyes. Los 84 artículos de esta ley conforman un conjunto normativo que resguarda los derechos de los migrantes y sus familias, así como establece sus obligaciones mientras permanezcan en el territorio. Dentro de sus disposiciones encontramos que se velará por el respeto de la identidad cultural de los migrantes y sus familiares, se fomentará que mantengan vínculos con sus países de origen, tendrán derecho a la actividad laboral y recibirán un trato de igualdad con los nacionales. Al mismo tiempo, la ley prevé que los trabajadores extranjeros puedan gozar de los derechos garantidos por el sistema de seguridad social del país.

Dentro de este proceso de cambio surge la creación de la Junta Nacional de Migración como órgano asesor y coordinador de políticas migratorias del Poder Ejecutivo, integrada actualmente por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Interior, el

Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Desarrollo Social y Presidencia de la República.

Finalmente, en el año 2014 se aprobó la Ley 19.254, que implicó una modificación a la Ley 18.250 en tanto facilita la residencia permanente a los nacionales de los Estados parte del Mercosur y países asociados, así como a las personas con vínculo con nacionales o naturales uruguayos, ya sean cónyuges, concubinos, hermanos o nietos. En el año 2015 se aprobó la Ley 19.362, que significó una modificación de la Ley 16.021 (nacionalidad uruguaya), con lo cual se le otorga la calidad de ciudadanos naturales a las personas nietas de uruguayos.

Diferencias de abordajes entre la migración nacional e internacional

Para la Organización Internacional de las Migraciones (2015), “migrante” es un término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, refiere a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente y por diversas razones. Las migraciones internas pueden ser de carácter temporal o permanente, y se vinculan a las personas que se han visto desplazadas de su lugar habitual de residencia, así como las personas que deciden trasladarse a un nuevo lugar.

En el balneario Buenos Aires se identifica una migración interna nacional e internacional, ambas aparecen conectadas; es imposible hablar de una sin tomar en cuenta la otra, ya que es una realidad que atraviesa a dicho territorio. Pero el marco regulatorio referido previamente parece dejar un poco por fuera las causas y efectos de la migración interna, así como las necesidades que implica para estas familias. Más allá del tipo de movilidad, se observa que los migrantes se movilizan por cuestiones políticas, económicas y sociales, lo que muchas veces conlleva a la vulneración de sus derechos. Además, aquellos que logran

llegar al lugar de destino se encuentran con un lugar desconocido, en donde no hay garantías de las oportunidades y de la realidad con la que se van a encontrar.

La migración provoca efectos en diversas dimensiones tanto para quien migra como para la sociedad de origen y la de destino. Además, la decisión de migrar no es individual sino colectiva; que afecta a una unidad familiar. Por otro lado, podría repercutir en las dinámicas, distribución de roles y en la composición de las familias que se quedan y las que se van. El contexto actual dibuja nuevas interrogantes sobre la pérdida de bienestar de las familias migrantes debido a las condiciones de vulnerabilidad de muchas de estas que, además, tienen que ver con las circunstancias políticas, sociales y económicas que los lleva a migrar. De esta forma me cuestiono: ¿quién pasa a ser garante y responsable por el acceso a sus derechos? ¿Qué rol tiene el estado y la familia?

A partir de las corrientes migratorias se han observado cambios en la política social, así como en las prácticas y respuestas que buscan brindar protección social y cobertura de sus necesidades básicas. La Política Social es definida como “el conjunto sistemático de acciones que tienen por finalidad dirigir el producto del esfuerzo social hacia la satisfacción de las necesidades de la gente” (Terra, J, 1990, p. 8). Por otro lado, Pastorini (1995) señala que las políticas sociales cumplen tres funciones restablecedoras del equilibrio social. Una función social, en tanto son restablecedoras del equilibrio de la sociedad, una función económica, como mecanismos de redistribución del producto social, y una función política, como fuente de legitimación del Estado. Estas funciones se encuentran estrechamente relacionadas y condicionadas por las tendencias predominantes en cada época histórica.

Son los estados y las políticas públicas las que moldean las estrategias y los proyectos migratorios, incluidas las formas de organización familiar y las prácticas transnacionales de los y las migrantes y sus familias. Se puede inferir que, con la incorporación de las nuevas políticas migratorias, se facilita el acceso de la población al derecho a vivir en familia, así

como satisfacer sus necesidades. Este lugar que adquiere el Estado como proveedor de bienestar es definido como “el conjunto de actuaciones públicas tendentes a garantizar a todos los ciudadanos de una nación, por el hecho de serlo, el acceso a un mínimo de servicios que garanticen su supervivencia” (Muñoz de Bustillo, R, 1989, p. 25).

El Estado del Bienestar es un concepto de las ciencias políticas y económicas con el que se designa una propuesta política o modelo general del Estado y de la organización social, según la cual este provee ciertos servicios o garantías sociales a la totalidad de los habitantes de un país. En este sentido, el sociólogo Esping-Andersen (1993) indica que el concepto de Estado del Bienestar va unido a la política convencional de mejora social, y los países desarrollados se agrupan con relación a cómo están constituidas sus políticas tradicionales de bienestar social, y con cómo estas influyen en el empleo y en la estructura social general.

Entiendo que dichos aportes teóricos son importantes en tanto las políticas y estrategias que lleve adelante el Estado para apoyar la inclusión social, económica y cultural de los migrantes en su nuevo entorno, pueden reforzar los efectos positivos de la migración, así como los procesos de integración.

El mercado de trabajo suele ser el eje principal de los procesos de inclusión de los migrantes laborales. En el caso de nuestro país esto es aún más delicado, ya que la inserción laboral habilita el acceso al ejercicio de los derechos como la salud, la educación y otros derivados de las políticas sociales. De acuerdo con el Censo realizado en 2011, se observan dificultades de acceso al empleo mayores a las de la población nativa no migrante y a las de los inmigrantes con más tiempo de asentamiento a iguales características de sexo, edad y educación (Koolhaas & Nathan, 2013, p. 46).

El sociólogo Martin Koolhaas (2013) refiere a que ser migrante implica tener una desventaja en el mercado de trabajo. Esto se debe a que tienen más probabilidad de estar

desempleados y, entre los ocupados, hay una mayor prevalencia de informalidad y sobrecualificación. A su vez, expresa que la dificultad para ingresar al mercado de trabajo se debe a no conocer las condiciones del mismo, así como no contar con contactos o recomendaciones. Otra de las limitantes con las que se enfrenta este grupo es la de revalidar sus títulos que lleva un tiempo considerable y que sin duda repercute en la búsqueda laboral.

Es en esta dificultad de acceso que muchos optan por trabajar de manera no formal. Se entiende por informalidad a “la ausencia de protección social, medida como la carencia absoluta de aportes a cajas de jubilaciones en el país (Banco de Previsión Social (BPS)), Administradoras de Fondos de Ahorro Previsional (AFAP), policial, militar, profesional, notarial, bancaria” (Koolhaas & Nathan, 2013, p. 62).

De acuerdo al informe llevado a cabo por el MIDES (2013), la prevalencia de informalidad entre los trabajadores inmigrantes llegados recientemente o hace más de cinco años es mayor a la de la población nativa no migrante de ambos sexos. Además, la sobrecualificación es frecuente entre la población que migra, sobre todo entre los recién llegados, que aceptan empleos de baja cualificación para poder iniciar su trayectoria laboral en el nuevo país. Esta es una estrategia utilizada para afrontar los primeros desafíos y dificultades, pero se observa que esta inserción rápida también podría obstaculizar las oportunidades de movilidad laboral futuras.

Una investigación realizada por el Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales en 2016, específicamente sobre el acceso y calidad del trabajo de los extranjeros, concluye que la probabilidad de los inmigrantes recientes de encontrarse en empleos que demandan un tipo de tareas no acordes a su formación es cinco veces superior a la de los uruguayos no migrantes. Los investigadores corroboraron que, luego de un tiempo de residencia, la desventaja desaparece. Sin embargo, debido a las dificultades que suelen encontrar los inmigrantes para revalidar sus títulos o lograr el reconocimiento de las

competencias laborales adquiridas en el exterior, la brecha se acentúa para quienes llegan con estudios superiores.

Por otro lado, el acceso a la vivienda es una de las dificultades que encuentran los inmigrantes al arribar a el país. De acuerdo con el testimonio de un inmigrante en el diario Crónica, señala que el proceso de alquiler fue una de las principales dificultades a las que debieron enfrentarse: “Si no tienes el dinero para abonar seis meses de alquiler, tienes que esperar como mínimo tres meses para poder hacerlo a través del Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio ambiente” (Acevedo, A y Vázquez J, 2018, p. 5).

Esto conlleva a que muchas familias opten por vivir en pensiones, las cuales no exigen garantías. Sin embargo, las condiciones habitacionales de las mismas muchas veces distan de ser una vivienda adecuada para afrontar la nueva vida. Para que una vivienda sea digna y adecuada tiene que ser de calidad, asequible y accesible, así como contar con la seguridad jurídica para su tenencia.

En cuanto a dicho acceso, la modalidad de tenencia principal entre los inmigrantes recientes es el inquilinato o arrendamiento. Este tipo de ocupación de la vivienda es aún mayor entre los orígenes más recientes de Latinoamérica (52%) para los que también es importante la ocupación en relación de dependencia que incluye al llamado servicio doméstico con dormitorio (MIDES, 2013).

En relación con el acceso sanitario, con la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) se amplía el acceso a la salud y se extiende la cobertura a hijos/ as y cónyuges de los trabajadores/as y a jubilados de bajos ingresos, y desde entonces no solo los trabajadores acceden a los servicios públicos (ASSE) y privados (Instituciones de Asistencia Médica Colectiva) de salud. De acuerdo con el informe realizado por el MIDES (2017), si bien es baja la cifra de población sin ningún derecho a la salud, se afirmó que la informalidad afecta en

mayor medida a los inmigrantes recientes y, como consecuencia, es esperable que este grupo tenga un menor acceso a los prestadores del SNIS.

El informe anterior señala que “el 16,4% de los inmigrantes recientes procedentes de países no limítrofes no tiene derechos vigentes en salud frente al 2,5% de la población nativa. Esta desigualdad es aún más severa entre la población de 65 años y más y entre los menores de 13 años, es decir entre aquellos que se encuentran en edades inactivas” (p. 66).

De acuerdo a la Ley 18.250, Decreto N° 394/09, Arts. 34 y 39, pueden realizar la afiliación a ASSE los extranjeros (con trámite de residencia) a través de una afiliación de tipo gratuita, la vigencia de dicho trámite estará sujeta a la fecha del trámite de residencia. Además, se pueden afiliar extranjeros (sin trámite de residencia), cónyuge/concubino legal e hijos abonando una cuota, según el Decreto N° 394/09, Art. 37. En el caso de los retornados al país, cónyuge o concubino legal e hijos tienen derecho a la afiliación gratuita por un año en ASSE, según el Decreto N° 394/09.

Si bien se observa que existe una legislación en materia migratoria que facilita la flexibilidad en torno a la documentación, acceso a la salud y educación, se pueden identificar que algunas de las acciones y lineamientos resultan restrictivos y de control. Uriarte (2020) refiere a que dichos lineamientos están vinculados a criterios raciales, de género y clase, los cuales han resultado en el enlentecimiento del ingreso de población migrante al país, generando irregularidades en sus trayectorias migratorias.

Las dificultades en la implementación podrían estar asociadas al accionar fragmentado del Estado en la temática de migración, identificándose como necesaria la coordinación interinstitucional que permita dar una mirada transversal, a modo de brindar respuestas integrales a las demandas de la población migrante.

Considero relevante el recorrido realizado por el marco regulatorio migratorio, y sobre la conquista de ciertos derechos para la población migrante, ya que son factores que

habilitan a pensar sobre cómo podría repercutir en el acceso e integración de los niños y niñas en el sistema escolar. La escuela es donde se tejen los lazos sociales, por lo que es necesario que las experiencias cotidianas se vean respaldadas por políticas educativas. Es en esta línea que, desde la Dirección de Derechos Humanos, se están impulsando políticas que permitan, a través de acciones afirmativas y la simplificación de trámites, el acceso a todas las aulas en el nivel al que se desee acceder y el reconocimiento de las trayectorias educativas que traen los niños y niñas migrantes desde sus países de orígenes.

El derecho a la educación se encuentra reconocido en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), principalmente en su artículo 28, el cual indica que los Estados Parte reconocen este derecho, así como la relevancia de ejercerlo de forma progresiva y en igualdad de oportunidades, para ello deberán implementar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. La CDN fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990. Esta contiene 54 artículos que reconocen a los niños y niñas como sujetos de derechos, así como establecen responsabilidades a los estados para que los niños, niñas y adolescentes vivan sanos, seguros y protegidos.

En Uruguay, de acuerdo con el Artículo 47 del Decreto N° 394/009, el Estado procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una pronta incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para continuar sus estudios. En todos los casos deberán cumplir con los requisitos establecidos para los ciudadanos nacionales. En el Artículo 48 del mismo Decreto se señala que, a efectos de asegurar a los hijos de los trabajadores migrantes el derecho a la educación, las instituciones receptoras públicas, en caso de no contar con la documentación para su inscripción, realizarán la misma con carácter provisorio por un plazo de un año.

Para concluir, a través del marco regulatorio referido sobre la migración en el Uruguay se puede contemplar que el acceso al empleo, vivienda y salud influyen en la promoción de la inclusión social, pero estas especificidades regulatorias se piensan únicamente frente a una movilidad internacional. A la hora de ahondar en qué dice la literatura y nuestros marcos regulatorios respecto a las movilidades internas, existe un gran vacío. Lo anterior lleva a reflexionar si se visibilizan las condiciones en las que se dan muchas veces las movilidades dentro del país, y en particular dentro del departamento de Maldonado, así como si será necesaria la existencia de un marco que mire, regule y/o acompañe esas trayectorias de movilidad, especialmente en los ámbitos educativos, en tanto implican procesos de duelos y cambios.

A pesar de los avances, continúan habiendo dificultades en la implementación de las normativas; lo que se traduce en obstáculos para el conocimiento, acceso y ejercicio efectivo de los derechos por parte de esta población. A su vez, las instituciones que hoy día asesoran a los inmigrantes se ven con escasos recursos para brindar un acompañamiento a los mismos. Es por ello que la creación de otros recursos locales ha sido de gran relevancia para que estos tengan posibilidad de acceso a ciertos derechos.

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos

La investigación se desarrolló en una escuela pública del balneario Buenos Aires, correspondiente al departamento de Maldonado y al Municipio de San Carlos. La elección de dicha región se debe a que se registra un alto porcentaje de migración nacional e internacional. La Escuela n.º 102 presenta un fenómeno de entrada y salida de escolares constante, así como un porcentaje de escolares migrantes representativo. En principio, la investigación iba a ser desarrollada en Montevideo, ya que es el lugar que concentra mayor índice de población migrante, pero debido a situaciones personales y laborales, me mudé a Maldonado y visualicé que era posible trasladar el foco del análisis de la movilidad a una región con menor densidad poblacional, así como con pocos antecedentes de investigaciones sobre el tema. Dicho cambio me habilitó a ampliar el campo de la migración al de la movilidad humana, en tanto es un territorio que presenta una serie de dinámicas de circulación que van más allá de la movilidad internacional.

Desde mi rol como técnica territorial en el MIDES me acerqué a las instituciones del balneario Buenos Aires y la Escuela n.º 102 captó mi atención, cuando su directora expresó que el centro educativo tiene una movilidad permanente. Esta circulación es la que despierta mi interés y me permite observar cómo se va configurando una escuela en movimiento, así como los desafíos y oportunidades que esta realidad propicia. Además, me permite entender cómo se vinculan ciertas características del territorio con las condiciones de empleo, vivienda y economía de las familias. Es por este motivo que, dentro del contenido de la presente tesis, decido articular el análisis de las trayectorias educativas con las dinámicas de la movilidad del territorio, entendiendo que no es posible separar el contexto escolar de otros entornos o situaciones.

La investigación se trata de un estudio descriptivo y analítico basado en la etnografía educativa como metodología cualitativa, ya que el interés radica en describir el funcionamiento de la educación enfrentando una nueva realidad. La misma permitirá comprender “desde adentro” la movilidad continua que presenta la Escuela del balneario, así como los cambios a nivel educativo que se generan con la inserción de niños y niñas en situación de movilidad. Además, posibilita explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión de los actores que en ella participan. Goetz y LeCompte (1988) describen a la etnografía educativa como aquella que contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos, y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones.

Durante muchos años, las aulas de nuestro país se han convertido en lugares de socialización donde existe diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica. Los educadores también constituyen grupos de culturas específicas, que a su vez deben dialogar con otras culturas de familias y estudiantes. Además del análisis de los contextos educativos, la interacción de educadores y educandos (y entre los propios educandos), son algunas de las temáticas abordables desde el enfoque etnográfico.

El presente estudio lo realicé entre septiembre y diciembre del año 2021, con previa habilitación de ANEP, con grupos de 1° y 6° año escolar, a sugerencia de la directora al considerar que tenían representación de movilidad. Entre ese período, concurrí a la Escuela dos veces por semana durante todo el turno escolar. En el caso de los niños y niñas, les explicamos junto con la directora sobre los motivos de mi participación en el aula, y les solicité sus asentimientos informados previo a mi inicio de trabajo de campo.

Sobre las consideraciones éticas para investigaciones con seres humanos se tiene en cuenta la normativa vigente que rige en nuestro país (Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo; Ley 18.331, 2009). Sobre el anonimato, Fonseca (2008) plantea que la utilización del mismo, si bien ha generado una discusión relevante en cuanto a aspectos políticos y éticos en la práctica etnográfica, busca garantizar la ética en la investigación. En esta línea, se mantuvo el anonimato de los participantes, se expidió su consentimiento informado y se solicitó el asentimiento de los niños y niñas que participaron de la investigación.

Además de haber mantenido comunicaciones informales con algunas maestras y la directora, realicé cinco entrevistas semidirigidas, con los consentimientos informados correspondientes, entre marzo y mayo del año 2022. Como criterio, seleccioné a maestras de los primeros y últimos años escolares, ya que la observación fue realizada en dichos ciclos, así como incluí como criterio, maestras residentes y no residentes del balneario. Una sexta maestra, que iba a ser entrevistada, rechaza dicha posibilidad al expresar que no tenía aportes sobre su grupo para incluir.

Por otro lado, mantuve comunicaciones informales con la coordinadora del CEA (Centros Educativos Asociados de UTU), y con referentes de la Policlínica del balneario Buenos Aires para conocer sobre los recursos del territorio. Estos dan cuenta del aumento poblacional en los últimos años y de la escasez de servicios estatales existentes en la zona.

Otros recursos de índole cuantitativo de los grupos serán incluidos en el tercer capítulo, al reflejar a través de la biografía escolar de los estudiantes el movimiento que caracteriza a sus trayectorias escolares y las cuales van permeando a la Escuela.

En cuanto a la técnica de observación, se toma la definición de Malinowsky (1972) quien discrimina el tipo de observación sociológica que se basa en la descripción fenomenológica de los hechos, de la observación etnográfica. Refiere respecto a esta última que: “(...) hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse

mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosles los imponderables de la vida real” (p. 36). El uso de dicha metodología nos permitirá problematizar conceptos universales en relación con la educación e infancia, ya que se encuentran atravesadas por un contexto y realidad que va fluctuando. Esto hace que nos tengamos que replantear cómo educamos hoy y si estamos preparados para afrontar este nuevo escenario que se da con el aumento de la población migrante. Además, se incluye el análisis del marco legal sobre migración en Uruguay, por considerarlo una herramienta fundamental para la investigación.

Siguiendo la propuesta de Roseberry (2014) enmarcada en la relación existente entre antropología e historia, se plantea la posibilidad de un análisis materialista de los sistemas simbólicos. El autor concibe a la cultura como una producción ubicada en un tiempo histórico y espacio social, lo que me lleva a reflexionar en el primer capítulo sobre la importancia de poder contextualizar las migraciones en Uruguay. Además, implica entender las circunstancias de vida (económicas, políticas y sociales) que llevan a movilizar a las personas migrantes, así como también resulta relevante observar cómo se enmarca dicho contexto migratorio en la historia de un país migrante. Para entender las interconexiones que atraviesan dicho fenómeno resulta importante desentrañar cómo surge, atendiendo a los desarrollos desiguales en tiempo histórico y espacio social (Wolf, 1987).

La Movilidad desde una perspectiva de espacio y territorio

Los contextos de movilidad son lugares de observación privilegiada de las interacciones entre espacio, población y el actuar político. La migración (comprendida en el sentido amplio de circulación y movilidades múltiples) significa ruptura en el espacio y también en el tiempo, o más bien en las temporalidades: afecta al tiempo cotidiano, al tiempo colectivo, al tiempo también de las pertenencias sociales ampliadas. En contexto de migración se rearticulan las escalas espaciales y temporales -así como sus relaciones- para dar lugar a nuevos significados de espacios y lugares que cuentan con una morfología renovada. (Hoffman y Morales, 2018, p. 27)

En el presente capítulo me adentro en un territorio con características singulares, en tanto habilita a reflexionar sobre los vínculos e identidades que se van conformando entre las personas y los espacios habitados. La movilidad del territorio va permeando a la escuela y a toda la comunidad educativa, lo cual implica entender los efectos y discursos que se van configurando en torno a un territorio y a una escuela en movimiento.

Sobre el balneario Buenos Aires:

El lugar se encuentra rodeado de montes nativos, el trayecto hasta aquí es hermoso, se puede bordear la zona costera, pasando por la Barra, Manantiales y el Chorro. Para llegar, el ómnibus entra por la calle 49, una de sus avenidas principales, la cual cuenta con varios negocios: ferretería, barraca, carnicería, almacenes y panadería. Se ve poca gente, parece un lugar tranquilo. En el recorrido observo que no existen veredas, cebras, ni semáforos. Llegar desde Maldonado no me resultó fácil, hay un ómnibus que pasa cada una hora en algunos momentos del día. Las casas hacia el lado norte y sur parecen ser distintas; al sumergirme en sus calles me doy cuenta de que más que un balneario como lo indica su nombre se asemeja a una zona rural, por lo agreste de su entorno. (Registro de campo, julio de 2021)

Maldonado es el departamento con mayor crecimiento demográfico intercensal. De acuerdo con el Censo 2011, en el departamento residen 164.300 habitantes, el 96,9% de esta población vive en el medio urbano y el restante 3,1% en zonas rurales. Del total de población que reside en el departamento, un 51% son mujeres y un 49% varones. La pirámide poblacional de Maldonado muestra una estructura de población relativamente joven.

Se puede identificar una marcada polarización entre las diferentes áreas geográficas que componen el departamento, así como una acelerada segmentación territorial que agrupa migrantes con características propias a la interna de su grupo, al mismo tiempo bien diferenciadas entre grupos (Lafourcade, 2019). La autora refiere a que existen desigualdades sociales que se distribuyen territorialmente. Este fenómeno se puede evidenciar en los migrantes que residen en el balneario Buenos Aires, los cuales transitan experiencias migratorias precarias al contar con bajo acceso a bienes básicos y servicios públicos. Sobre los recursos, hay un único prestador de salud (ASSE), una escuela pública, un comunal y un CEA que abarca de 1° a 3° de UTU. El liceo más cercano se encuentra en la Barra, y no hay Centros de Atención a la Primera Infancia (CAIF). No hay ninguna plaza en la localidad. Además, impresiona la falta de planificación y ordenamiento territorial, en tanto ha crecido por fuera de las lógicas de ordenamiento urbano.

La población total del Balneario es de 1.551 habitantes distribuidos en 567 hogares, con un promedio de integrantes de 2,73 por hogar. La distribución por sexo es: 758 y 793 hombres y mujeres respectivamente, y hay 181 niños de entre 6 y 11 años (censo 2011 INE). Es importante destacar que el porcentaje de migración externa aumentó en el territorio con relación al Censo 2011, pasando de un 5% a un 15 %. Se sostiene que el tiempo de permanencia es muy variable, existiendo un gran porcentaje de familias que llevan muy poco tiempo de permanencia (menos de 1 año), así como otras familias que llevan más de 10 años en el mismo (Paulo, 2016).

Este es un territorio atravesado por la movilidad en diferentes escalas: local, nacional e internacional. Todos estos fenómenos se ven reflejados en el espacio del Balneario. Este último fue, antiguamente, un lugar asociado al turismo y a las familias que tenían sus casas de veraneo. La avenida principal (calle 49) parece trazar una línea divisoria: de esta hacia el sur se encuentran residencias más “modernas”, donde se destaca su cercanía al mar; del otro lado de la avenida existen construcciones más humildes, cuanto más al fondo se va, las casas son cada vez más chiquitas. La realidad de esta zona parece ser muy diferente a la del balneario turístico, una parte de este se ha constituido en un lugar de asentamientos irregulares. Algunas de las familias que llegaron habían sido realojadas en Maldonado, pero no lograron adaptarse al nuevo espacio asignado. Para otras familias, no es su primera vez en el territorio, ya habían vivido en el pasado, y parecen experimentar con otra familiaridad los espacios que van transitando.

En la presente investigación, el territorio refleja la circulación a través de múltiples espacios, siendo uno de ellos la Escuela, en la cual se identifica una circulación constante de niños y niñas y familias. Tarrus (2020) define al territorio como “construcción consubstancial de la llegada a forma y luego a visibilidad social de un grupo, de una comunidad o de cualquier otra colectividad cuyos miembros pueden emplear un “nosotros” que los identifique. Es condición y expresión de un vínculo social” (p. 54). En este sentido, el territorio será reconocido como tal al ser un espacio identificado y aceptado por un grupo social, y es a partir de ese reconocimiento e identificación social que el territorio es memoria, al ser “la marcación de la conciencia histórica de estar juntos” (Tarrus, 2000, p. 54).

Por otro lado, el territorio es asociado con un lugar de posibilidades para quienes migran. Este es definido como el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas (Raffestin, 1980; Di Meo, 1998; Scheibling, 1994; Hoerner, 1996; en Giménez,

2004). El espacio es aquel a partir del cual se construye el territorio, y la apropiación de este puede ser predominantemente utilitaria y funcional, o simbólico-cultural, esta última más bien vinculada a la inscripción de una historia o de una tradición (Giménez, 2004). Si bien el autor conceptualiza una oposición al definir dichos pilares, entiendo que ambos pueden confluir. Existe una cuestión simbólica (de tradiciones y costumbres), pero también económica que mueve a las familias, al ver al territorio como lugar de oportunidades. Este último también se consolida como una dimensión simbólica del carácter económico. Lo simbólico y lo funcional pueden tener diferentes expresiones en las experiencias de movilidad.

Lo anterior se podría vincular al discurso del emigrado de Sayad (2000) con relación a su trabajo con los migrantes de Cabilia. Los migrantes viajan teniendo una representación de París como lugar de oportunidades, como un lugar luminoso. Pero encuentran que esta realidad lejos de su hogar distaba de aquella que esperaban, al estar atravesada por condiciones de vida y trabajos precarios. A pesar de esto, los migrantes vuelven a Cabilia, relatando sobre las buenas condiciones de vida de París, alentando a aquellos que no han viajado, sosteniendo la ilusión y el imaginario construido sobre ese otro lugar. Esas construcciones simbólicas sobre el lugar se ven reflejadas en el Balneario, en el que se va creando un imaginario sobre ese otro lugar en el que la movilidad se torna posible.

Ratificando lo anterior, algunas maestras expresan que “hay personas que viven abajo de techos de nylon, de una carpita o una casita en donde están sin agua, sin luz, sin nada, (...) este año yo tengo 13 o 15 personas nuevas viviendo en mi cuadra” (Liliana, comunicación personal, 07 de mayo del 2022)¹. Otra educadora destaca que “hay mucha gente que tiene un

¹Los nombres de niños, niñas y maestras fueron cambiados para proteger su identidad, siguiendo a Fonseca (2007), quien entiende el anonimato como instrumento para garantizar la ética en la investigación.

vecino un tiempo y al mes tiene otro vecino, y si tienen un terreno libre al lado te lo ocupan, y eso también genera conflicto” (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022). La comunidad también va generando algunas construcciones simbólicas sobre las familias que llegan y se van, que parece estar caracterizada por la transitoriedad y, en muchos casos, por el bajo acceso a recursos.

El acceso a bienes básicos y servicios públicos son uno de los desafíos que ha atravesado su población. Lo anterior se podría pensar desde la aceleración y el ritmo vertiginoso con la que se suscita el aumento poblacional, en el cual el Estado ha tenido otros tiempos de respuesta para acompañar dicho crecimiento. Veiga (2012) señala que la dificultad en implementar políticas públicas eficientes se debe al continuo cambio y al crecimiento poblacional, que implica un aumento de la exigencia de servicios por el aumento demográfico.

En este sentido, Hoffman y Morales (2018) expresan que la fragilidad de ciertos territorios termina siendo más grande cuando existen debilidades institucionales para la gobernanza y cuando las autoridades y los dispositivos institucionales no resuelven las necesidades de los habitantes, limitando de esta forma el acceso y el disfrute territorial de algunos de ellos, obligándolos a producir sus propios arreglos territoriales. Esto último se observa con la llegada de familias, muchas de las cuales generan construcciones irregulares y precarias, lo que conlleva por momentos a la falta de acceso a servicios de calidad. Existe un 19% de hogares que no tienen agua potable intradomiciliaria, esto significa que son familias que reciben agua de vecinos, en medios y formas de conservación que no son las adecuadas, y sumado a esto el saneamiento está en vías de conexión (Equipo de salud, balneario Buenos Aires, 2018).

¿Con qué está asociada esta circulación? ¿Cómo son los rasgos de esa movilidad?

Así como la gente y sus identidades se mueven, las relaciones sociales que se van construyendo en territorios circulatorios se fortalecen o fragilizan. El Balneario es un territorio que ha ido creciendo y cambiando. Se observa una circulación constante, y se comienzan a construir ciertas discursividades acerca de las familias que llegan y se van, así como sobre las formas de relacionarse. Es una movilidad poco planificada, que tiene que ver con iniciativas individuales y oportunidades que permiten el beneficio de un empleo asalariado en un espacio que permite una renta más económica, o la construcción y ocupación de terrenos en otros casos. Existe una cuestión sorpresiva, abrupta y de extrañamiento del entorno, pero a su vez de acostumbramiento de las situaciones de movilidad.

La movilidad constante parece identificar a quienes allí residen. El investigador francés Tarrius (2000) propone una antropología del movimiento basada en el paradigma metodológico de la movilidad, la cual considera que los sujetos circulan y, a través de estos movimientos, generan nuevas relaciones sociales y configuraciones de contextos y marcos territoriales. El autor plantea que “territorios circulatorios” son una noción que da cuenta de la socialización de los espacios a partir de prácticas de movilidad, cuando estos territorios incluyen dinámicas de movilidades humanas donde ese saber circular alcanza un conocimiento comunitario son considerados territorios circulatorios, en otras palabras: “cualquier espacio es circulatorio, pero, al contrario, cualquier espacio no hace territorio. La noción del territorio circulatorio constata la socialización de espacio según lógicas de movilidad” (Tarrius, 2000, p. 55).

El autor retoma a Michel de Certeau, al considerar el espacio como constituido por el conjunto de movimientos que se generan en él: “el espacio es un cruzamiento de movilidades” (de Certeau, 1999, p. 129). En este mismo sentido, Mallimacci (2012) expresa que hay una noción mucho más amplia que las movilidades comprendidas como migratorias:

“se trata de la visibilización de la existencia de otro tipo de circulaciones más fluidas y variadas, donde las identificaciones y referencias territoriales ya no se ubican “aquí y allí”, sino en el mismo territorio constituido por las circulaciones” (p. 80).

De esta forma el lugar cobra vida, en tanto pone énfasis en el plano dinámico de las actividades sociales que se desarrollan en él. Una informante, residente y maestra de la Escuela expresa: “la movilidad es parte de la vida del balneario” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022). Estos movimientos van configurando una forma de habitar el territorio, y también van dejando huellas, no solo para quienes transitan por experiencias de movilidad, sino para toda la comunidad. Cualquier tipo de movilidad, social, cultural, económica, deja huella en el espacio y en el tiempo, “huella de los recorridos, de las mudanzas, de la apropiación territorial, de las instalaciones y desinstalaciones, de las frecuentaciones nuevas o repetidas” (Tarrius, 2000, p. 46).

Las maestras, por ejemplo, en su rol de vecinas y educadoras se ven reflejadas en la apropiación que la comunidad hace de los espacios, pero también se ven interpeladas en los desafíos que supone el vincularse con personas y familias que van cambiando.

A través de los testimonios se observa una concepción del tiempo vinculada al espacio y a la comunidad, un tiempo atravesado por lo vertiginoso del cambio. Resulta interesante pensar los movimientos colectivos a través de la tríada espacio, tiempo e identidades. “Tiempos y espacios mantienen relaciones muy estrechas en cualquier acto de movilidad: ritmos, flujos, secuencias, sucesiones genealógicas, no solamente organizan los recorridos en trayectorias que expresan por supuesto historias de vida, sino también se articulan en destinos colectivos” (Tarrius, 2000, p. 49).

El autor permite poner en diálogo el paradigma de la movilidad con el paradigma del sedentarismo, el cual por mucho tiempo ha definido nuestra forma de pensar al territorio y a la circulación. El paradigma de la movilidad propone romper con los conceptos lógicos de lo

que se entiende por flujo, y habilita a profundizar en como la sedentarización no es esencial para que el territorio se manifieste (Tarrius, 2010).

Lo anterior permite cuestionar como esta concepción se ve reflejada en la Escuela, institución históricamente pensada desde la lógica del sedentarismo, atravesada por lo preestablecido y lo estático, pero en la que hoy podemos observar como muchos escolares han transitado y siguen transitando por experiencias de movilidad en cantidades mucho mayores a las esperadas, lo que conlleva a nuevas dinámicas y estrategias pedagógicas en las aulas. Hemos construido una forma de pensar la escuela, y resulta interesante ampliar la mirada para empezar a entender cuáles son los desafíos que implica una escuela en movimiento.

Una forma diferente de mirar la Escuela

La literatura refiere a la educación como un derecho humano universal, por lo tanto, niños y niñas deben tener acceso a una educación de calidad que permita desarrollar conocimientos, habilidades y valores, que contribuyan a ser parte de la sociedad y a tener una vida saludable y productiva. Si bien en la actualidad aún es difícil identificar una política educativa con acciones específicas para todos los niños y niñas en situación de movilidad en edad escolar, sí es posible observar un registro discursivo que destaca el importante rol que tiene el sistema y las instituciones educativas para lograr procesos de integración social (Uriarte y Montealegre, 2018).

Partimos de la premisa de que la escuela como institución debe encargarse de las diversidades, generando concientización y medidas educativas para evitar la exclusión. Esta última ha sido justificada numerosas veces por las diferencias en las escuelas, provenientes habitualmente por las clases sociales e históricamente aquellas suscitadas entre lo rural y urbano, y se suma la de quienes provienen de otros países, que conlleva muchas veces a una distancia cultural. Da Silva y Martin (2022) plantean que, con el objetivo de civilizar y

homogeneizar a la población y borrar sus diferencias, se aceptó una visión hegemónica de ser nacional. Por otro lado, plantean que con la crisis de la escuela en la modernidad se generan cambios en esta forma de ver a la educación, lo que implica incluir los conceptos de diversidad e inclusión educativa en los discursos de la política pública. Pero la diversidad cultural no es algo que esté presente en las aulas con la llegada de los niños y niñas migrantes, esta siempre ha existido y no podemos reducir el abordaje de dicha diversidad a la atención de estudiantes migrantes.

La migración que ha caracterizado a Uruguay en los últimos años ha colocado a la escuela pública en uno de los principales focos de atención en los que se centra el debate sobre la migración, debido a que la incorporación de estudiantes de diferentes orígenes y culturas hace que el sistema educativo deba replantearse las formas, contenidos y estrategias utilizadas para educar en contextos de diversidad. Da Silva y Martín (2022) plantean que será posible asegurar el acceso a la educación, y generar procesos de permanencia y una educación de calidad para niños y niñas migrantes en situación de vulnerabilidad, si se construyen estrategias para desafiar los modelos culturales hegemónicos que han caracterizado a las instituciones educativas.

El acercamiento etnográfico en el ámbito educativo me permitió comprender que para pensar en un modelo de escuela que diste del tradicional, es necesario que la observación y el registro estén orientados a los efectos y desafíos que presenta una estructura en permanente movimiento. Sin lugar a duda, un aula con diferentes características supone un reto mucho mayor, así como también implica un paradigma mucho más complejo, repleto de incertidumbres. “Cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad” (Sagastizabal, en Barrau, 2012, p. 11).

Por consiguiente, una escuela en movimiento habilita concebir a la educación desde un paradigma de la heterogeneidad asumiendo lo diverso y respondiendo frente a las diferencias. Concebir a la escuela desde este lugar posibilitó la comprensión de las formas de configuración de alteridad de niños, niñas y sus familias, así como visibilizar los procesos de integración que se fueron gestando entre niños y niñas-escuela, familia-escuela y escuela-comunidad.

La Escuela del balneario Buenos Aires: imaginarios y desafíos ante un espacio en movimiento

La Escuela n.º 102 es la única escuela pública de la localidad. Parece pequeña, pero tiene 346 niños. En principio nació como una escuela rural en la calle 16, pero debido a la gran demanda y aumento de su población, su última edificación fue creada por el Municipio de San Carlos; pasa a ser urbana desde el año 2010. Al entrar me encuentro con un gran mural de Torres García; desde un mismo pasillo se pueden ver las puertas de todos sus salones, los mismos dan a un espacio común. Dos de ellos son contenedores que están afuera, uno sobre el patio interior y el otro ubicado en la UTU, con quienes comparten el predio.

Algunos niños están desayunando en el comedor, mientras otros van entrando a sus salones, los que van llegando se saludan de forma afectuosa. Resulta llamativo que el único patio que tiene da hacia el fondo del edificio, es un rectángulo que tiene su piso de cemento y no cuenta con juegos. A un costado del patio existe un terreno baldío, cuando llega el recreo me doy cuenta de que este es el lugar para jugar a la pelota de los más grandes. Allí se ponen la mayoría de las maestras para acompañar el recreo, si bien es un terreno descampado, es el único espacio verde cercano para poder jugar. (Registro de campo, septiembre de 2021)

Varios actores educativos expresan que la Escuela tiene una movilidad permanente, y que niños y niñas van pasando por diferentes instituciones educativas. Llegan desde los departamentos de Montevideo, Paysandú, Cerro Largo, Rocha, Melo, Artigas, Tacuarembó y Lavalleja. También hay familias de Argentina, Bolivia, y se han incorporado de Colombia, Cuba y Brasil. No existe una semana completa sin que se realicen pases, se expresa que es un fenómeno de rotación que se ha vuelto común para las maestras: “No es algo llamativo, tampoco para las maestras es algo anormal. Todos estamos acostumbrados a que vienen y se van” (Carina, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

Con relación al espacio, una de las grandes demandas de la comunidad educativa está vinculada a que existan más áreas recreativas para la infancia. Percibo por parte de los niños, niñas y adolescentes de la zona la necesidad de permanecer más tiempo dentro del predio escolar debido a la escasez de espacios públicos que permitan el encuentro en el territorio. Es común que vuelvan al predio baldío a jugar a la pelota, o que los adolescentes vuelvan los fines de semana, ya que oficia de lugar de encuentro. Esto ha planteado el reto de generar una conciencia del cuidado y formas de habitar el espacio, ya que ha estado asociado al descuido de este. Se plantea, de esta forma, un desafío en los actores educativos y familias para acompañar los procesos de producción de ciudadanía y protección del lugar.

La ausencia de recursos del territorio también se ve reflejada en la Escuela. La institución es una escuela urbana común, y debido a su alto número de matrícula y dificultades edilicias por su tamaño, se divide en dos turnos, separando los ciclos por edades. A la mañana funciona 4°, 5° y 6°, y a la tarde 1°, 2° y 3°. Si bien varios informantes mencionan que debería ser una Escuela Aprender, debido a las numerosas situaciones de vulnerabilidad, es una escuela de Quintil 3. Esto nos indica el nivel de contexto sociocultural, que se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad. El Quintil 1 representa a las escuelas de contexto más vulnerable, y va hasta el Quintil 5 que

involucra a las menos vulnerables. Dada las características del nivel social y económico de algunas familias y de situaciones de fragilidad resulta llamativo que no sea de un Quintil inferior. Una de las razones podría estar vinculada a la forma en que las familias se presentan ante el sistema educativo, en función de como se ven así mismas. Esta autopercepción nos habla también de ciertas lógicas de pensar al Balneario, por ejemplo, como lugar de oportunidades, lo cual podría vincularse con cuestiones identitarias en las cuales profundizaré en el siguiente capítulo.

Si bien los ciclos se dividen entre ambos turnos (mañana y tarde), quedan algunas clases numerosas, como es la situación de los 5° que, al escasear los salones, están los cincuenta niños en un salón con sus dos maestras. O en el caso de los 6°, que alternan salones (uno adentro y el otro en la UTU). Cada semana van rotando de salón. Esto implica una organización y planificación diferente para la institución, así como para las familias que tienen hijos en ambos turnos y tienen que ir y venir a sus casas en la misma jornada.

¿Cómo es percibida por la comunidad educativa una escuela que se mueve?

Las observaciones siguientes buscan profundizar sobre las construcciones de sentido que las maestras realizan sobre sus propias movilidades, así como sobre sus experiencias de identidad y alteridad en un contexto escolar en donde son receptoras de movimiento.

La elección de escuela para las educadoras se encuentra atravesada por múltiples factores. Por un lado, están las residentes en el territorio y efectivas. Además, aquellas que provienen de otras localidades y que tienen la dificultad de llegar a la institución, por falta o escasez de horarios de transporte público, así como por las distancias. El traslado, el tiempo y el costo que implica el viaje son considerados como factores condicionantes para la permanencia en el centro educativo. Aquellas que provienen de otras localidades coinciden con que la mayoría son maestras que aún no tienen la efectividad del cargo, lo que implica menores posibilidades a la hora de la elección de grupos y una rotación que varía anualmente.

Son solo algunas las maestras que expresan que, a pesar de vivir lejos, siguen eligiendo trabajar en el Balneario. Una de ellas menciona: “En general, esta escuela es una escuela de recambio. Por eso mismo, es de las últimas que eligen. En el primer momento que pueden trasladarse a un lugar que les sirve, se van. Lo mismo pasa con las directoras, en los últimos tres años, tres directoras” (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022).

Por otro lado, otra maestra que viaja diariamente expresa que está encariñada con la Escuela, y ese es uno de los factores que la lleva a permanecer, a pesar de que tiene que salir dos horas antes en caso de venir en transporte público, debido a la poca afluencia de este. Por lo tanto, aparece como desafío el hecho de que se efectivicen más educadoras, para que no exista tanta rotación.

Surge una dicotomía entre la permanencia y no permanencia de las maestras en la institución que representa un mayor o menor grado de estabilidad y de sentirse parte, y repercute en el tipo de vínculo que se construye entre el grupo de pares, así como con las familias. Además, influye en el conocimiento que estas tienen del territorio.

Recuerdo un día de clases, donde se comienza a armar un proyecto interciclo, en la que diferentes grupos abordan temáticas en relación con el territorio. En el grupo que estaba participando se comienza a dar cuenta sobre los recursos que los estudiantes conocían de la zona. Era poca la información con la que contaban los niños y niñas y su educadora. (Registro de campo, octubre de 2021)

Esta actividad implicó la búsqueda de información para los estudiantes, así como el acercamiento al territorio, lo que también habilitó a que las maestras conozcan los recursos de este. Si bien la movilidad de las familias y de maestras podría influir en el conocimiento sobre estos recursos, el desafío parece radicar en contribuir a la construcción de comunidad, para que sus actores educativos puedan tener conocimiento y poner a disposición estos recursos a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, se identifica en algunos testimonios un sentimiento de cansancio ante los continuos cambios: “es agotador, largo y agotador, sobre todo para los que están” (Irma, comunicación personal, 08 de abril de 2022). La circulación constante y la falta de una directora que permanezca es asociada a una dificultad de generar proyectos a largo plazo e implica una readaptación para quienes continúan, ya que cada una llega con un estilo, experiencia y cultura. Algunas maestras entienden que esta situación hace que las familias no siempre reconozcan a una figura referente para abordar determinadas situaciones. Entonces se dirigen directamente a la maestra, más específicamente al salón, lo que en ciertas oportunidades ha conllevado a que se interrumpan las clases. Esto parece representar una línea de trabajo con las familias, sobre cómo y cuándo ingresar al espacio escolar.

En el vínculo entre familia-escuela se puede observar la idea constante de volver a conocer, de generar confianza, y habilitar en el espacio escolar el ingreso de las familias, debido a algunas situaciones que se han suscitado con las mismas. En el pasado, una persona ante un desacuerdo reacciona ante una referente escolar, subiendo contenido negativo a las redes. A nivel discursivo, se cree que se comienza a conformar un imaginario sobre el centro educativo. Por un tiempo, lo primero que se veía cuando se buscaba información sobre la Escuela n.º 102 era el conflicto que hubo de una mamá con una referente educativa del lugar. Esa publicación en redes marcó un antecedente, una imagen que ha sido difícil de cambiar.

El desconocimiento del funcionamiento debido a los cambios, o esa necesidad de volver a conocer parece generar un adentro y un afuera, los problemas del afuera entrando a la Escuela, y el temor que esto conlleva. Esa frontera, esa división simbólica existente, también se observa en el territorio, entre lo que queda de un lado de la Av. 49 hacia la playa, y lo que está hacia el norte. Estas situaciones podrían verse reflejadas a través de la noción de extranjería, sobre cómo se percibe aquello que se instala como diferente.

Revisitar la escuela desde la extranjería implica advertir que algunas cuestiones pueden no ser como antes. Por ejemplo: el límite entre el adentro y el afuera, y la posición de los distintos actores en relación con este límite. Algo así como decir: la escuela llega a la vereda y el barrio hasta la puerta de la escuela. (Nicastro, 2006, p. 103)

Esta noción de extranjería atraviesa a las familias y a las maestras, en tanto ese no conocer, o volver a conocer, dista de lo habitual, y podría llegar a interpretarse como un peligro. La autora plantea que el extranjero está en el otro, pero también en uno mismo y se manifiesta en aquellas situaciones donde lo familiar ya no es lo que únicamente habilita el encuentro y la palabra (Nicastro, 2006).

Eso que no es familiar, se vuelve ajeno. Esa ajenidad parece generar incomodidad y se evita. Berenstein (2004) señala que el otro se vive como ajeno² cuando deja de sentirse semejante, y lo define como aquello que se percibe como desconocido, el forastero, lo que genera desconfianza. Cuando esa ajenidad se vuelve un obstáculo, puede generar mecanismos defensivos y/o de exclusión. Me cuestiono quiénes se ven inmersos en esa ajenidad, en tanto la movilidad de las maestras también implica para ellas un volver a conocerse, así como conocer a las familias y viceversa; las familias que esperan a los niños y niñas a la salida ya no son las mismas. Una escuela en movimiento parece traer ajenidad, y la misma se ve reflejada en la creación de barreras simbólicas ante aquello que resulta extraño.

Esta forma de ver al centro educativo se acerca a una mirada de la Escuela en tanto lo que queda. Lo que queda, ese resto, es definido por Nicastro (2006) como estar ante una ruina: “como aquello que quedó de algo que no conocimos, pero que otros sí tuvieron la oportunidad de conocer y experimentar” (p. 83). La forma en que lo dice la maestra Luana

² Recordemos que “ajeno” es quien se mantiene al margen. también el que está libre o exento de algo. el que no mantiene relación, el que no es propio, el que es extraño o impropio, el que no pertenece.

denota nostalgia y nos habla de una versión del tiempo pasado: “todavía llegar y encontrarte con ese que ya no es lo mismo, porque el edificio será el mismo, compañeras quedan dos o tres, pero el resto no es lo mismo”. El edificio representa las ruinas, sería lo que permanece, pero aquello que fue la escuela ya no lo es, quedó en el pasado, y “poner la mirada en lo que queda de la escuela, es ver en la escuela la ruina de la escuela” (Nicastro, 2006, p. 84).

Aparece la necesidad en la comunidad educativa de generar aportes para dar a conocer lo que se hace, compartir con las familias, mostrar lo bueno y generar la participación. “Voy a empezar el club de padres lectores y pensé que bueno, ser parte y que se vea lo bueno, que pasen al salón y lean un cuento y vean un poco de lo bueno también” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022). Esa forma de ver la escuela como lo que hay no necesariamente queda sujeta a una posición de entrega, pasividad y renuncia, por el contrario, como refiere Nicastro (2006) remite a una aventura, requiere de ingenio, volver a pensar y hacer algo. Luana empieza a planificar un espacio de participación familiar para fomentar ese conocer al otro, como un dispositivo en construcción permanente.

Una mirada innovadora sobre el tema, que acerca el concepto de la aventura en el contexto migratorio, es la que plantea Sarró (2009). El autor manifiesta que el concepto de aventura le permite considerar la migración “...desde la óptica de la acción, la iniciativa y el riesgo y no desde el victimismo, el trauma o la desesperación económica” (p. 502).

Para Simmel, la aventura es una forma de vida o una forma de experiencia, es el momento en la vida de un individuo que es dotado de cierta “extratemporalidad” y “extraterritorialidad” (Simmel, en Sarró, 2009). El autor señala que la aventura es algo que está presente en cualquier contexto, e indica que esta se parece al sueño, porque el protagonista actúa sin pensar mucho en su accionar. Además, refleja ciertas similitudes entre el soñador, el aventurero, el jugador y el viajero, en tanto todos estos avanzan y se lanzan a la suerte.

Considero que en el ámbito educativo, algunas maestras aprovechan ciertos intersticios para volcarse a la aventura, eligiendo propuestas, experiencias y rutas que distan de lo preestablecido. Estos pequeños momentos de aventuras, sorpresas o desvíos habilitan a crear propuestas diferentes. La misma maestra que propone el club de padres lectores se encontraba haciendo gestiones para participar de un curso de ajedrez en el comunal de la zona, para que los estudiantes aprendan a jugar. El año pasado ella había aprendido con su grupo, para jugar con estos, y la experiencia había sido positiva. Además, lo ve como una oportunidad de aprovechar algo que está en el barrio y de que puedan apropiarse de otros recursos.

Esta forma de trabajar con las familias, invitándolas a un espacio escolar para formar y tomar parte, no siempre tiene una respuesta inmediata. En el inicio del proyecto de la comunidad lectora, la participación fue bastante limitada. Lo anterior también se observa en otras instancias de encuentro con las mismas, por ejemplo, en reuniones con padres y madres o ante pedidos de colaboración. En una reunión con familias de 6° para informar sobre el paseo de fin de año y el pasaje a educación media, concurrieron menos de la mitad de familias, o en otro momento, donde se solicitó la colaboración para la limpieza de la Escuela, luego de que llegara un camión con materiales, ninguna familia respondió. Sin embargo, la participación familiar es mayor ante situaciones donde existe un problema o dificultad, en esos casos la respuesta es otra.

La literatura nos muestra que la participación de las familias en la educación de sus hijos se asocia a una actitud activa y positiva, que genera logros en los procesos educativos de los estudiantes, así como también en las familias, en tanto se logra mayor confianza y sentido de pertenencia. Esta se vuelve un principio fundamental de la educación, en tanto el estudiante debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Para generarla, es menester ubicar a niños y niñas como

protagonistas de su aprendizaje, con derecho a expresar su opinión y ser parte de las decisiones que afectan su vida, así como la de la comunidad.

Es importante que toda la comunidad educativa, padres, educadores y alumnos puedan expresar su punto de vista, y que sean responsables de su propia acción educativa. Participar refiere a ser parte y a tomar parte. Esta última implica tomar partido, tener opinión, posibilidad de juicio y elección. Tomar parte es hacerlo propio y apropiarse. (ANEP/DSPE, 2011). Si bien esto refleja un concepto bastante ideal, no se puede invisibilizar que trabajar en una escuela en movimiento puede implicar otro ritmo para la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje y de participación. Quizás lo que hay, la realidad que permea a la escuela y al territorio, puede aplazar los efectos de estas acciones en el tiempo, y requiere de una temporalidad para hacer propia las experiencias.

En el trabajo de campo fue posible constatar que, a nivel discursivo, esa movilidad parece ser percibida por las maestras como falta de identidad de los niños, niñas y las familias. Esta última, vista desde un contexto tradicional, donde predomina el compartir un espacio y una temporalidad como parte común de un grupo, se ve modificada por las transformaciones espacio-temporales, que varían las formas de construir identidad, para considerar un concepto de identidades móviles, de identidades fluidas. Esta "...es fluida y permanece abierta..." (Hiraoka, 1996, p. 76). Las identidades se transforman y van adquiriendo nuevas configuraciones, por lo que se podría destacar que no existe una pérdida de identidad, sino una nueva forma de configuración de la misma.

Tarrius (2010) señala que los colectivos más o menos estables y sus formas de relacionarse e identificarse son producto de la fluidez y las temporalidades, provocando la modificación de antiguos esquemas de comportamiento, que determinan a su vez, que se pierdan legitimidades de identidad, el apego al lugar y las diferentes jerarquías que generan estas últimas. Lo anterior se ve reflejado en la Escuela, en las familias que llegan y van, y en

los procesos vinculares que generan con sus referentes educativos y con la comunidad. Antiguos patrones de legitimación, como ser el hijo de, el hermano de, el niño que vive en tal lugar, o el que venía de la clase de la maestra tal, ya no son patrones de legitimación de identidad.

Las maestras que quieren cambiar la imagen de la Escuela salen al patio y no conocen a las familias, porque no son las mismas que el año anterior, los hermanos son difícil de identificar porque son familias nuevas, además, muchos tienen apellidos diferentes, estos son algunos de los rasgos identitarios que se dan a través de la circulación. Las transformaciones espacio-temporales que impone la nueva movilidad no suponen ausencia de identidad, sino un cambio en la forma de construir las mismas. Los niños y niñas pasan a ser el que vino en x momento del año, aquel que viene de tal lugar o el niño que se va; estas nuevas configuraciones también implican pertenencia.

Para concluir, el balneario Buenos Aires aparece como un territorio con características singulares que lo van configurando como un lugar de circulación. Dicha movilidad va permeando otros espacios, como la Escuela. Para entender los desafíos que implican estos fenómenos es necesario contemplar a la Escuela y territorio como espacios que están estrechamente relacionados. Por otro lado, el acercamiento a una escuela en movimiento posibilitó abrir la mirada a las particularidades que presenta un entorno que va cambiando, para pensarlo no desde lo estático y singular, sino desde lo dinámico y heterogéneo. Esto brindó, además, la posibilidad de ir cambiando una visión de los escolares migrantes como una dificultad, si se lo ve desde la perspectiva de un grupo homogéneo, para verlo como una oportunidad si se lo visualiza desde la óptica de la inclusión.

CAPÍTULO III

La Escuela como espacio de análisis de trayectorias educativas

En el contenido de este capítulo se presenta algunos datos ofrecidos por el Informe Individual Anual de la Escuela del Monitor Educativo (ANEP y DGEIP, 2021). Estos datos son relevantes para entender algunas dimensiones que atraviesan las trayectorias educativas de los estudiantes, como el contexto económico y social de sus familias. Además, incluyo datos obtenidos del análisis del auxiliar de matrícula de una muestra de 10 grupos de la Escuela n.º 102, la cual refleja el crecimiento de esta, y comprende la historia escolar de cada estudiante durante primaria, centros educativos en los que han estudiado, departamentos y sus respectivos años, así como la historia de repeticiones. Por otro lado, incorporo algunas dinámicas del aula que permiten pensar en las prácticas educativas que acompañan procesos de movilidad y que son parte de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Informe Individual del Monitor Educativo

El Informe Individual por Escuela del Monitor Educativo brinda datos estadísticos sobre la educación inicial, común y especial en el sistema educativo uruguayo. El mismo ofrece información sobre la Escuela n.º 102 durante los años 2013 y 2021, la cual es comparada con el resto de las escuelas del país y con las que son de igual contexto. De esta forma se facilita el acceso de distintos actores a una reseña sobre la educación primaria pública en el país. El Monitor Educativo consta de información que es cargada en el sistema GURI³ por docentes y directores de las escuelas. A partir del compilado y análisis de estos datos, se crean un conjunto de informes anuales, entre ellos, el Informe Individual por escuela. Este último es de público acceso y ofrece un conjunto de datos que buscan generar aportes para contribuir a los procesos de autoevaluación y diagnóstico de cada institución

³ Sistema de información web, que se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP, que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional.

pública del país, así como permite crear una base de datos comparables y comunes a todas las escuelas.

Algunos de los apartados que este incluye son con relación a los recursos y servicios del centro educativo, al contexto sociocultural, matrícula, tamaño medio de grupo, asistencia, abandono y repetición, entre otros (ANEP y DGEIP, 2021). A continuación, me centraré en algunos de los indicadores brindados al considerarlos relevantes para la presente investigación. El primero a señalar es el que refiere a los indicadores de contexto sociocultural de la Escuela n.º 102 y que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Indicadores de contexto sociocultural 2020

	La escuela	Todas las urbanas	Igual quintil de contexto	Igual categoría	Igual jurisdicción
% madres con educación primaria completa o menos	28,5	31,7	32,1	25,3	29,4
% madres con educación media incompleta	53,7	44,6	48,8	45,8	47,3
% madres con educación media completa o más	17,8	23,6	19,1	28,9	23,3
% de niños en hogares con hacinamiento	16,5	12,9	13,0	9,5	11,9
% de niños en hogares ubicados en asentamientos irregulares	10,5	9,0	6,3	4,2	5,3
% de niños en hogares beneficiarios de AFAMPE*	57,5	56,6	60,2	49,0	47,6
% de niños en hogares beneficiarios de TUS**	32,7	32,2	31,6	22,9	18,9
% de niños en hogares con conexión a Internet	56,8	62,1	60,6	69,4	62,3

*AFAMP: Asignaciones Familiares del Plan de Equidad.

**TUS: Tarjeta Uruguay Social.

Nota. Los indicadores de contexto sociocultural conforman el Índice de Nivel Sociocultural, en base al cual se determina el quintil de la escuela. Tomado del *Informe Individual por Escuela* (ANEP y DGEIP, 2021, p. 5).

En la Escuela se observa que el porcentaje de madres con educación media incompleta es un poco mayor al resto de las otras escuelas. Además, la proporción de niños

ubicados en asentamientos irregulares, y que viven en condiciones de hacinamiento, resultan superiores en relación con el resto de las escuelas en sus consecuentes categorías.

Lo anterior podría marcar una relación con la caracterización realizada del territorio en el segundo capítulo, sobre el aumento poblacional, la ocupación de terrenos y la construcción de viviendas precarias. Por otro lado, el índice de familias que reciben la TUS (Tarjeta Uruguay Social) es superior al 30%, lo que podría indicar la situación de vulnerabilidad de estas. Estos datos, así como los que se presentan sobre las principales ocupaciones de familiares y/o tutores, resultan relevantes ya que, como refieren Pavez et. al (2021), las variables económicas y sociales podrían influir en el rendimiento académico de los estudiantes.

El crecimiento poblacional se ve reflejado a través de la matrícula escolar que se presenta a continuación en la tabla 2 y en la figura 1.

Tabla 2

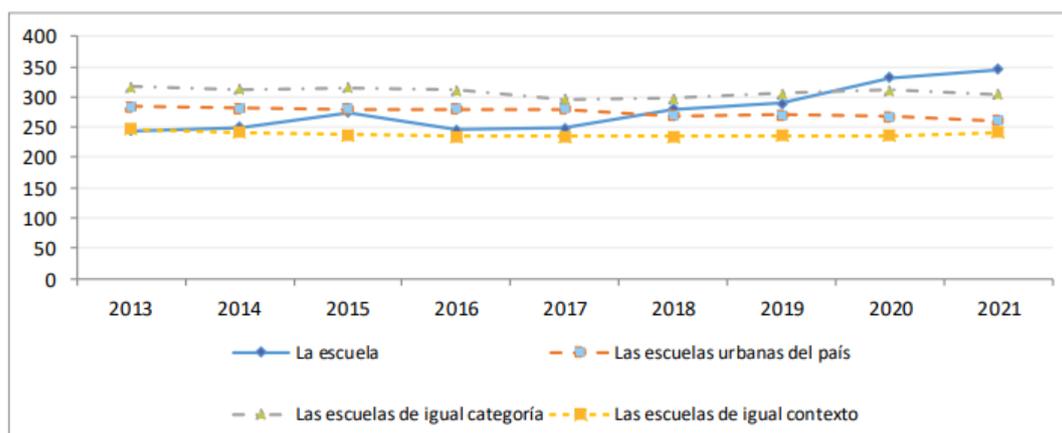
Matrícula

	Año								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
La escuela	244,0	250,0	275,0	245,0	248,0	280,0	289,0	332,0	346,0
Las escuelas urbanas del país	284,5	281,1	280,3	279,8	279,6	268,7	270,0	268,0	260,2
Las escuelas de igual categoría	316,8	313,3	315,5	310,8	295,8	298,2	305,4	310,9	304,8
Las escuelas de igual contexto	246,4	241,9	238,1	234,9	235,0	235,0	235,9	235,9	241,4

Nota. Adaptado del *Informe Individual por Escuela* (ANEP- y DGEIP, 2021, p. 7).

Figura 1

Matrícula



Nota. Adaptado del *Informe Individual por Escuela* (ANEP y DGEIP, 2021, p. 5).

El informe detalla la cantidad de estudiantes matriculados por año entre el 2013 y 2021. Estos datos permiten visibilizar el crecimiento de la población escolar en los últimos años en comparación con las escuelas urbanas del país y las escuelas de igual categoría y contexto. Se observa una matrícula superior entre los años 2013 y 2021 en comparación con las escuelas de igual contexto, así como entre 2018 y 2021 se visualiza un porcentaje mayor de estudiantes en relación con las escuelas urbanas del país. Lo anterior podría interactuar con la caracterización que realizan los actores educativos sobre el crecimiento del centro educativo en consonancia con el fenómeno de circulación del territorio.

Tabla 3

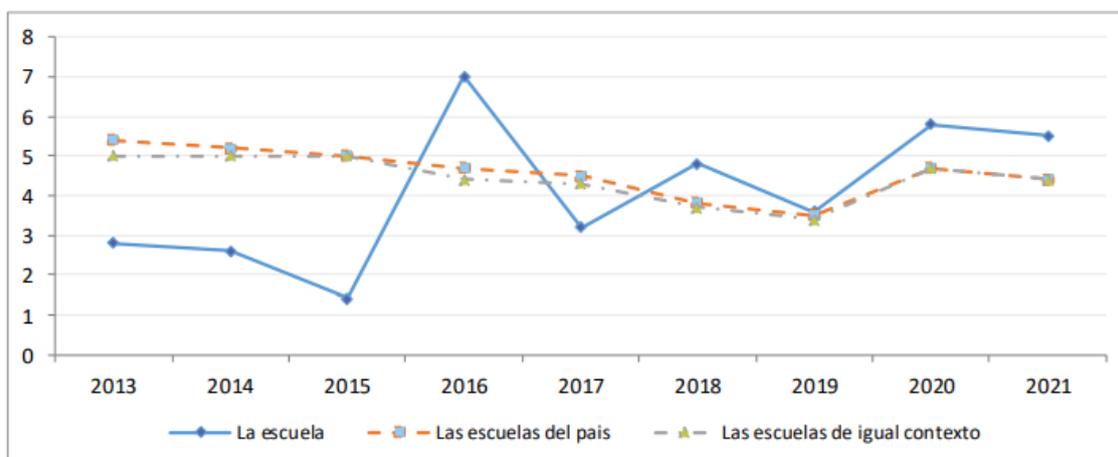
Repeticiones

	Año									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
La escuela Educación Común	2,8	2,6	1,4	7,0	3,2	4,8	3,6	5,8	5,5	
Las escuelas del país	5,4	5,2	5,0	4,7	4,5	3,8	3,5	4,7	4,4	
Las escuelas de igual contexto	5,0	5,0	5,0	4,4	4,3	3,7	3,4	4,7	4,4	

Nota. Adaptado del *Informe Individual por Escuela* (ANEP y DGEIP, 2021, p. 14).

Figura 2

Repeticiones



Nota. Adaptado del *Informe Individual por Escuela* (ANEP y DGEIP, 2021, p. 14).

A continuación, profundizo sobre uno de los efectos de la movilidad, el cual está vinculado con las trayectorias educativas de los estudiantes y su rendimiento escolar. En la tabla 2 y figura 3 se observa a nivel general la escala de repetición de la Escuela n.º 102 entre el año 2013 y el 2021. El índice aumenta en el año 2016 y desde el 2018 y 2021 en comparación con las escuelas del país y las de igual contexto. Lo anterior podría tener una relación con el índice de movilidad de los niños y niñas en sus historias escolares y que se verá a continuación en la figura 6 del presente apartado.

Historias escolares

A partir de las historias escolares obtenidas a través del análisis del auxiliar de matrícula de una muestra de los grupos de la institución, se confecciona una base de datos que incluye para cada estudiante la identificación del grupo al que pertenece, género, ocupación laboral de padre, madre y/o tutor, historia de movilidad por escuela, departamento de origen y/ o movilidad internacional, así como las repeticiones durante su trayectoria escolar.

La muestra incluye un total de 246 estudiantes de la Escuela. Si bien se analiza la historia escolar de cada estudiante por grupo, el análisis no es comparativo entre escuelas, sino que refleja las historias de movilidades de los estudiantes de la Escuela n.º 102 y el análisis de posibles relaciones que se podrían establecer entre estas movilidades y sus trayectorias educativas.

De dicho compilado se pueden realizar distintos cortes de información o inferencias que se exponen en los cuadros y gráficos a continuación. En primer lugar, se puede señalar que, de una muestra total de 246 estudiantes de la Escuela, 127 de ellos tuvieron historias de movilidad, como se puede observar en la tabla 4 y figura 3.

Tabla 4

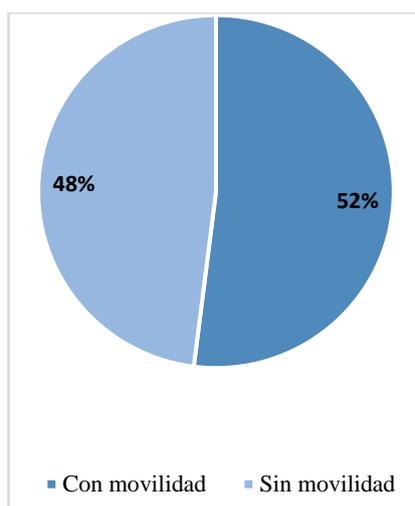
Estudiantes con movilidad

Estudiantes	Cantidad	%
Con movilidad	127	52%
Sin movilidad	119	48%
Total	246	100%

Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Figura 3

Historias de movilidades



Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Analizando los distintos tipos de movilidad por grupo, se llega a los siguientes resultados:

Tabla 5

Representación de movilidad por grupo

GRUPO	Niños	Historia de Mov	Mov entre deptos	Mov entre escuelas	Repeticiones	Mov internacional
1A	19	63%	32%	63%	5%	0%
1B	23	57%	30%	52%	13%	0%
2A	29	31%	7%	24%	21%	7%
3A	26	46%	23%	46%	27%	0%
3B	28	43%	11%	43%	21%	0%
4B	21	48%	5%	43%	19%	5%
5A	26	50%	19%	42%	4%	8%
5B	17	41%	18%	41%	29%	0%
6A	35	66%	31%	63%	26%	9%
6 2021	22	73%	36%	73%	27%	5%
Promedio	25	52%	21%	49%	19%	3%

Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

En la tabla 5 se puede identificar la historia de movilidad de la muestra de grupos de la Escuela n.º 102 entre los ciclos de primero a sexto para el año 2022. Se agrega la historia curricular del grupo de sexto año del 2021 en tanto fue uno de los grupos egresados en donde realice la observación y donde se identifica un alto porcentaje de estudiantes con movilidad.

Para cada grupo se detalla el total de niños, la proporción del grupo con historia de movilidad y los distintos porcentajes de movilidad entre departamentos, entre escuelas

(dentro y fuera de un mismo departamento) y entre niños que provienen de otros países. Asimismo, se expone el porcentaje de repeticiones en relación con el número total de alumnos por grupo.

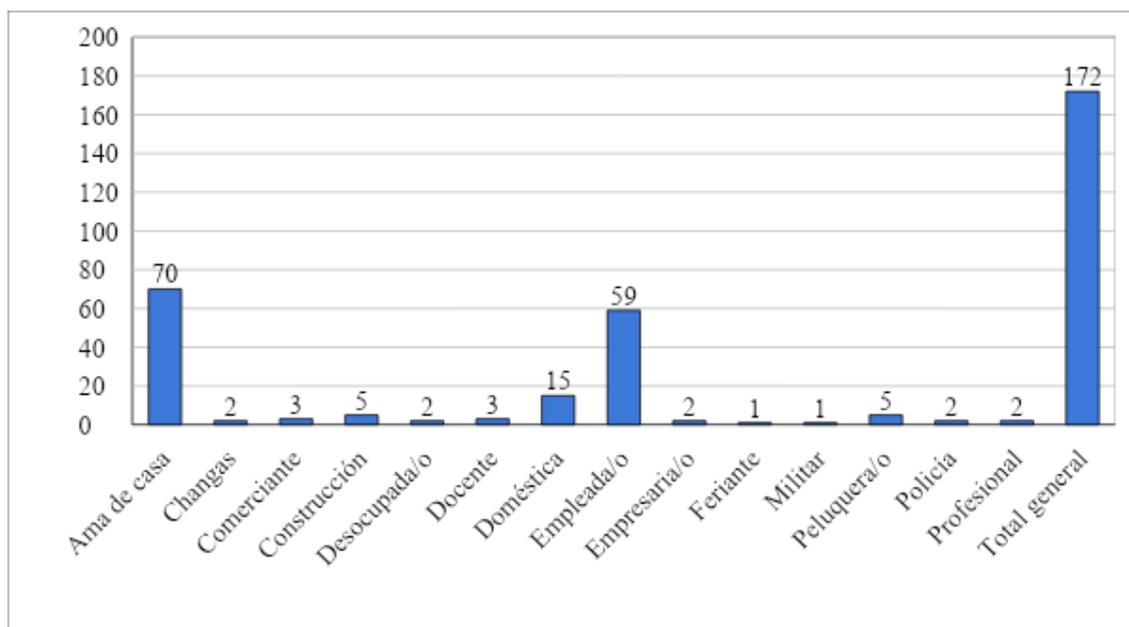
Se puede inferir que salvo para el caso de 2° A, todos los grupos presentan índices de movilidad superiores al 40% llegando en el caso de sexto año al entorno del 70%. El promedio de movilidad de todos los grupos es del 52%, como se expone en la figura 3. A su vez, se aprecia que en los primeros y sextos años se alcanzan los índices más altos de movilidad.

Si bien la presente tesis no dispone de evidencias para entender los motivos por los que la movilidad aumenta en determinados ciclos escolares, sí se pueden hacer algunas conjeturas en las que sería interesante profundizar en futuras investigaciones. Una primera intuición nos puede llevar a pensar que la movilidad se debe a cambios residenciales vinculados al mercado del trabajo y por el tipo de empleo que ofrece el departamento. Por este motivo mucho de los cambios se dan entre marzo/mayo, y de octubre en adelante. Además, los y las estudiantes que llegan a la escuela en los últimos años de su trayectoria escolar ya habían estado en la Escuela n.º 102 en años previos de escolaridad. Lo anterior también podría estar vinculado a las posibilidades laborales y económicas del territorio. Por último, se infiere que el pico que se presenta en sexto año refleja toda la trayectoria de movilidad de los y las estudiantes entre 1° y 6° ciclo.

Continuando con el análisis, se desprende de la tabla 5 que el mayor índice de movilidad se da entre escuelas, alcanzando un máximo de 73% y un promedio de 49%.

Figura 4

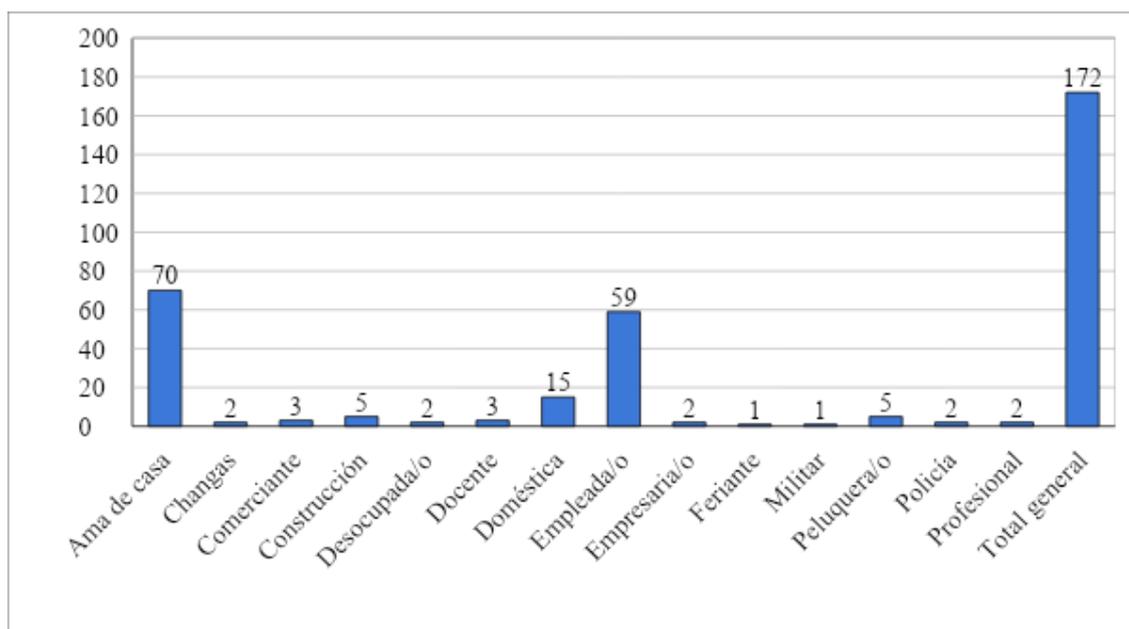
Ocupación 1



Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Figura 5

Ocupación 2



Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

En la figura 4 y 5 se puede observar la principal ocupación de madres, padres o tutores para una muestra de 246 estudiantes analizada. En los casos donde se registra dicha información, la ocupación 1 refiere a un familiar (madre, padre o tutor), y en los casos donde se registran más datos, se cuenta con la ocupación de un segundo referente. Independientemente de si la información que se releva corresponde a la madre, padre o tutor, presentan características similares. Se observa que dentro de las principales ocupaciones se identifican: ama de casa, empleado, empleada doméstica y construcción.

Lo anterior podría guardar relación con las características de la zona y los trabajos zafrales, así como con la movilidad que podría conllevar trabajos menos estables. Por otro lado, se observa en la figura 4 un alto porcentaje de amas de casa, índice que podría relacionarse con las tareas de cuidado o como categoría residual cuando no existe un empleo formal y/o estable, o frente a la situación de desempleo. Considero que dichos datos resultan relevantes en tanto la ocupación laboral de referentes adultos podrían incidir en el rendimiento académico

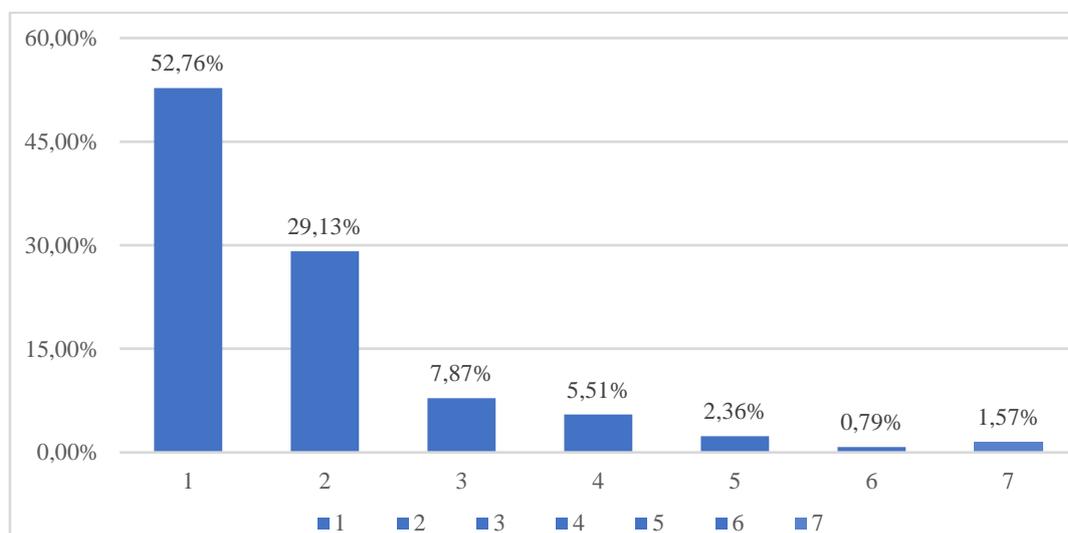
El INEED (2012), en el documento que aborda la repetición en el Sistema Educativo Uruguayo, señala que la proporción de estudiantes que repite disminuye a medida que aumenta el nivel de ingresos del hogar, así como la repetición en primaria está ligada al nivel educativo del referente materno. A medida que aumentan los años educativos maternos, así como los ingresos económicos, se reducen los niveles de repetición. Por otro lado, se infiere del presente informe que, si bien la educación primaria es casi universal (99,1%), el porcentaje de finalización se mitiga si el o la estudiante tiene más de una repetición en su historia escolar.

Estos datos resultan relevantes en tanto las repeticiones durante primaria podría repercutir en la participación y culminación de estudiante en la educación media, a pesar de haber finalizado primaria (INEED, 2012).

Otra de las dimensiones evaluadas indica que la movilidad entre escuelas contempla diferente número de centros educativos de Maldonado u otros departamentos, de acuerdo con el siguiente gráfico:

Figura 6

Movilidad entre escuelas



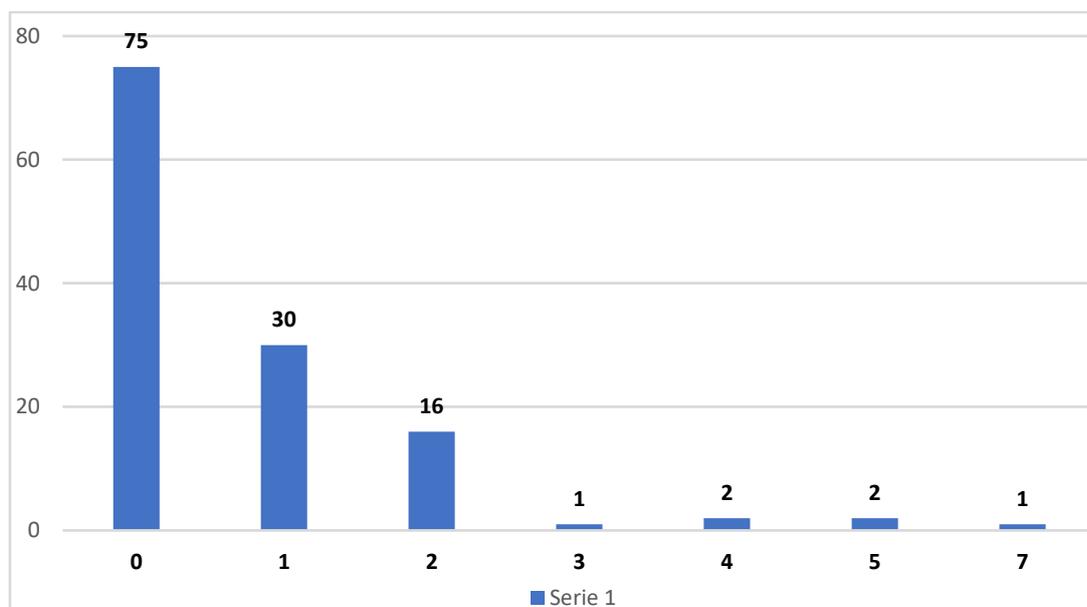
Nota. El número de movilizaciones entre escuelas contempla centros educativos dentro de Maldonado, así como los de otros departamentos. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Como podemos apreciar en la figura 6, más del 52% han tenido una movilidad de escuela, el 29% 2 movilizaciones y así sucesivamente hasta estudiantes que han tenido hasta 7 movilizaciones. Resulta interesante que quienes han tenido entre 6 y 7 movilizaciones tienen al menos una repetición en su historia escolar, y quienes tuvieron entre 4 y 5 movilizaciones, la mitad tuvieron al menos una repetición.

Con relación a la movilidad entre departamentos, se observa un máximo de 36%, siendo el promedio el 21%. Dentro de estas movilizaciones podemos observar que la misma puede abarcar movilizaciones dentro de un mismo departamento o a más de uno, a veces volviendo al departamento original.

Figura 7

Movilidades entre departamentos



Nota. Elaboración propia con base en el Auxiliar Matrícula 2021/2022 (ANEP y DGEIP).

Como se aprecia en la figura 7, de los 127 estudiantes que han transitado por experiencias de movilidad, 75 se han movilizad dentro de Maldonado, 30 provienen de una escuela de otro departamento, 16 han transitado por dos departamentos en su historia escolar y en menor medida entre 3, 4, 5 y 7 departamentos.

Los principales departamentos de origen son:

Figura 8

Departamentos de origen



Nota. Mapamundi. (s/r). Recuperado el 16 de abril de 2023 de <https://mapamundi.online/america/del-sur/uruguay/>.

Las principales movilizaciones provienen de los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Durazno, Lavalleja, Montevideo, Rocha y dentro del departamento de Maldonado. Cabe destacar que se observan 5 grupos con historias de movilidad internacional, representando un 3% en promedio por grupo. Los países de origen identificados son Argentina y Bolivia. Y desde el 2022 se incluyen los de otros destinos como Brasil y Paraguay.

Tabla 6

Repeticiones

Cantidad de repeticiones	Cantidad de estudiantes	%
0	198	80,48%
1	43	17,48%

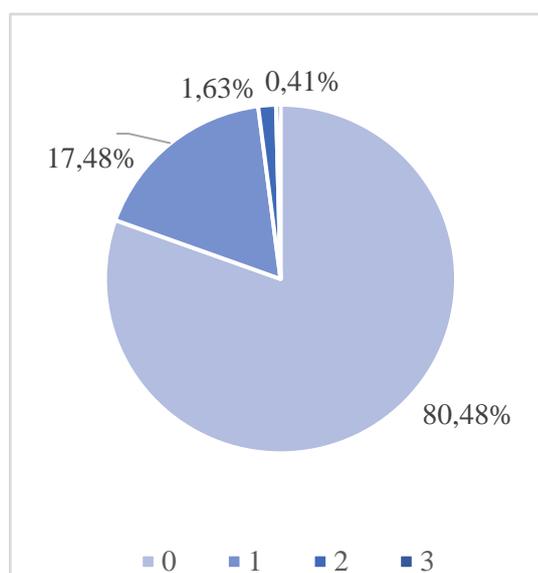
2	4	1,63%
3	1	0,41%
	246	100,00%

Nota. Elaboración propia con base en el *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

En la tabla 6 se puede identificar que, para una muestra de 246 estudiantes analizada, se observan que un porcentaje superior al 17% tuvieron al menos una repetición, el 1,63% 2 repeticiones y el 1 % 3 repeticiones.

Figura 9

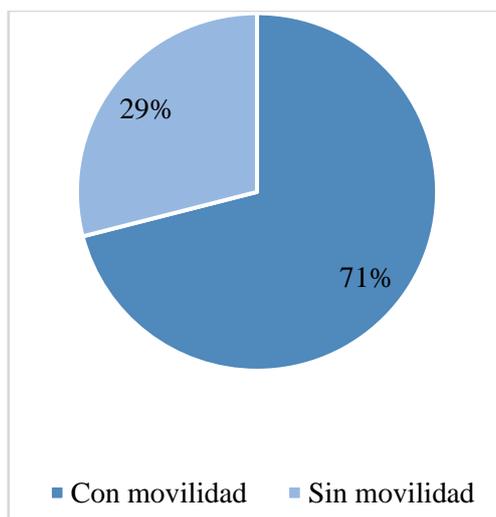
Porcentaje de repeticiones



Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Figura 10

Repeticiones y movilidad



Nota. Elaboración propia con base al *Auxiliar Matrícula 2021/2022* (ANEP y DGEIP).

Analizando quienes han tenido repeticiones en la muestra, se desprende que más del 70% de los mismos han tenido historias de movilidad en su trayectoria escolar. Si bien no hay evidencias para realizar una relación unilateral entre ambos factores, este valor nos permite pensar en que no existen trayectorias lineales y homogéneas en una escuela en movimiento, y que muchas veces los caminos y tiempos estipulados por el sistema distan de las realidades de cada centro educativo. Esas diferencias son las que se han convertido en objeto de análisis pedagógico y que resultan más visibles, como los estudios sobre la matrícula, repetición, asistencia y abandono escolar. Los datos expuestos previamente considero que son de suma relevancia, siempre y cuando se amplie la mirada sobre todo aquello que forma parte de la experiencia educativa.

¿Es posible pensar en las trayectorias educativas sin contemplar las trayectorias vitales?

Las trayectorias educativas son definidas por Rossano (2007) como el desempeño que tienen los estudiantes durante toda su historia escolar, incluyendo los procesos de aprendizajes implicados. Además, expresa que este concepto se vincula con el desempeño y con las estrategias de enseñanza puestas en práctica por las instituciones educativas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad educativa.

Terigi (2007) plantea que existe una distinción entre trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Las primeras las define como “los recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 2). Además, expone que está comprendida por la organización en niveles educativos, por el seguimiento de un currículum (el cual organiza y delimita los aprendizajes en etapas y tiempos de incorporación), y por el carácter anual de cada curso, el cual implica un tiempo cronológico de aprendizaje.

Todos estos rasgos mencionados generan efectos y organizan los trayectos escolares. Si bien estas características son parte de los procesos educativos, también existen las “trayectorias no encauzadas⁴” (EGRIS, s.f, como se citó en Terigi, 2007, p. 4). Esta última da cuenta de la heterogeneidad que caracterizan a los procesos educativos, así como las experiencias de vida que atraviesa a los mismos. A través del acercamiento a estos conceptos se desprende que las situaciones de movilidad implican un desafío para el sistema educativo al tener que mirar que atraviesan esas trayectorias reales y no encauzadas, en tanto el acceso, los tiempos y ritmos de aprendizajes son diversos, así como las situaciones vivenciadas en las aulas por los estudiantes y educadoras.

A través del análisis de la muestra de grupos de la escuela del Balneario es que pude aproximarme a esas trayectorias reales que atraviesan a la comunidad educativa y que no siempre resultan tan visibles debido a los procesos de naturalización del movimiento, ya que se ha vuelto muy frecuente para la comunidad educativa que la escuela reciba y diga adiós a estudiantes de forma continua. Dentro de esas trayectorias reales resulta relevante conocer el contexto de movilidad, habitacional y económico de las familias, ya que podría incidir en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Este acercamiento con las familias es facilitado,

⁴ Se retoma el término empleado por el European Group for Integrated Social Research (EGRIS) para dar cuenta de las dimensiones que son parte de las trayectorias de vida de jóvenes, como lo son el empleo y la escolarización, entre otros.

según narran las maestras, por el maestro comunitario, quien tiene horas específicas para las visitas en territorio. De lo contrario, no está contemplado dentro del rol del educador, por lo que las posibilidades se limitan a algún encuentro específico en la escuela, o está ligado a reuniones en el transcurso del año. Lo anterior plantea el desafío de generar los espacios para acercarse, intercambiar y conocer aquellas dinámicas y contextos familiares que son parte fundamental de la vida de los estudiantes.

Otro de los aspectos visibles en nuestro sistema educativo es representado por la incorporación de estudiantes migrantes internacionales y los cambios a nivel de política migratoria, como se mencionó en el primer capítulo. Los mismos significaron un avance en materia de reconocimiento, entre ellos el derecho a la educación. Esto ha implicado que quienes ingresan al país pueden acceder al sistema educativo en su nivel correspondiente.

Si bien en otros países se ha descrito en investigaciones que la probabilidad de asistencia, permanencia y el rendimiento escolar de los mismos resulta inferior en comparación con la población de origen, en Uruguay los antecedentes revelan que se ha percibido cierta facilidad para la incorporación de los niños y niñas migrantes, en cuanto al acceso, permanencia y adaptación en el aula. De acuerdo con el informe de caracterización sociodemográfica realizado por el MIDES (2017) con relación al acceso de los estudiantes migrantes, nos indica que la asistencia de menores de 4 a 17 años en edad de escolarización es de 100% para los inmigrantes de ambos sexos, recientes y antiguos, de este origen. Los menores niveles de cobertura se registran en cambio entre los no migrantes y los inmigrantes antiguos y recientes de otros orígenes en edades de escolarización secundaria (12 a 17 años). A través de dicho informe el MIDES (2017) refiere:

No se verifica una desventaja particular de la población extranjera en la asistencia escolar, pero la literatura especializada apunta que es sobre todo la calidad de esa inserción lo que puede ser problemático. En las estimaciones previas a la elaboración

de este documento se intentó medir el rezago escolar de los niños inmigrantes, incluyendo a la primera y la segunda generación, pero el tamaño de esta población en las ECH impidió hacer un análisis confiable de estos resultados. Por eso, pensamos que es preciso dar continuidad al estudio de esta dimensión, adoptando una estrategia cualitativa que permita analizar las formas de incorporación educativa y social de los niños y adolescentes inmigrantes en el sistema educativo, a partir de sus experiencias, percepciones y valoraciones. (MIDES, 2017, p. 65)

Otro antecedente relevante refiere a la adaptabilidad que han mostrado, quienes se han integrado al aula y a las propuestas metodológicas de manera favorable, teniendo un buen vínculo con el grupo de pares y maestros. A nivel social y/o vincular no hubo dificultades y solo en algunos pocos casos fue necesario contar con apoyo pedagógico para la adaptación al grado y aproximación a los contenidos curriculares (ANEP-CEIP, 2018).

Si bien algunos antecedentes nos hablan de cierta facilidad con relación al acceso, al estar regulado y garantizado, otras investigaciones muestran que muchos de los niños y niñas migrantes atraviesan diferentes dificultades en sus procesos de escolarización (Da Silva et al., 2020). Lo anterior se ve reflejado en el aula y en los testimonios de las maestras, a través de los abordajes y de las herramientas que van poniendo en práctica.

El hecho de desplazarse puede implicar procesos educativos que son interrumpidos, donde muchas veces no existe una continuidad, es un constante “resignificar” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022). Es por esto que una de las áreas en las que repercute es la del conocimiento, debido a que hay una pausa, un cambio. El ingreso de un nuevo estudiante implica una evaluación, conocer como es su nivel educativo, si tiene aconsejada una adaptación curricular, u otras observaciones, que serán relevantes para su posterior abordaje. Sin embargo, esta es una de las grandes dificultades apreciadas, en tanto

el registro previo, como el intercambio entre instituciones que se genere con la llegada de un nuevo estudiante parece depender de las voluntades individuales.

¿Qué aspectos educativos resultan invisibilizados en la política educativa y que una escuela en movimiento nos permite reposicionar?

En el caso de estudiantes internacionales, las maestras no cuentan con la historia educativa anterior. Por otro lado, las posibilidades de contacto con las escuelas donde cursaron por última vez se ven bastante limitadas, y no es un aspecto contemplado dentro del abordaje realizado desde la institución. Sin embargo, ha habido experiencias de contacto con las escuelas de estudiantes argentinos, con quienes sí han logrado generar instancias de intercambio y conocer la historia escolar de quienes llegan a la escuela. Contar con información de las trayectorias previas educativas resulta crucial para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de integración, y debería ser contemplado dentro de la política migratoria.

A su vez, se desprende de la observación que el nivel educativo y el ritmo de aprendizaje de muchos de los estudiantes que llegaban a la Escuela dista del nivel general de la clase, por lo que las maestras se enfrentaban a un nuevo desafío, ya sea acompañando o evaluando su nivel, así como planificando actividades y propuestas específicas. A modo de ejemplo, una maestra me comenta:

me pasaba con este varón que ingresó y que bueno, vamos a hacer tal página del CLEI, y de repente se me paraba el niño y me decía con una sonrisita, ya la tengo hecha. Y bueno, siéntate con un compañero y ayuda a ese compañero a hacerlo. (Karen, comunicación personal, 04 de abril del 2022)

El hecho de trabajar con otro compañero puede ser interpretado como positivo, en tanto implicó un acercamiento con otro par, mientras que puede simbolizar un tiempo de espera para quedar en consonancia con el grupo. A través de esta situación, se puede inferir

que se presenta el desafío, ante los educadores, de generar propuestas para que el estudiante pueda continuar con la currícula. La evaluación, nivelación y vinculación de diversas metodologías de enseñanza- aprendizaje son etapas importantes en lo curricular. Sandoval et al. (2022) plantean que el objetivo de la evaluación educativa del aprendizaje es conocer y recabar más información para mejorar el proceso educativo. Dicho conocimiento es el que habilitará a contar con mayores herramientas para la toma de decisiones en el aula respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto se puede contemplar en la Escuela, por ejemplo, a partir de la llegada de un estudiante que ingresa conociendo un método para realizar operaciones, pero en el grupo se utilizaba otro. Lo anterior implicó para la educadora, no suprimir, sino habilitar esa otra forma de operar. Es importante que el desarrollo de las clases no esté orientado a homogeneizar a los estudiantes, sino que la escuela tenga la competencia de acomodarse a grupos altamente heterogéneos.

En las clases de inicial, estas trayectorias educativas están directamente relacionadas con la familia, en cuanto a la enseñanza de hábitos y herramientas comunicativas. Muchos de estos vienen sin escolarización previa debido a la ausencia de un CAIF en el territorio, por lo que la adquisición de hábitos, como saber poner un mantel, sentarse, escuchar un cuento y dibujar la figura humana quedan ligados directamente a la educación familiar. Liliana indica que muchas veces falta apoyo familiar, y la comunicación e inclusión de estos, resulta fundamental para el desarrollo de hábitos y habilidades comunicativas.

Hay niños que ya dibujan su cuerpo, pero tengo niños que rayan toda la hoja y la mesa, porque todavía no logran en esa hoja grande dibujar. Yo necesito que ustedes los hagan dibujar. ¿Dónde? En una hoja, en una hoja de diario, en el sobrecito de té que van a tirar, en el suelo, en la tierra, padre. (Comunicación personal, Liliana, 7 de mayo del 2022)

Liliana aprovechó la salida escolar para juntar a todas las familias y hablar sobre la importancia de que el dibujo sea estimulado en sus casas, debido a que una parte de su clase aún no manejaba la figura humana. Por lo que incentivó a las familias y referentes a que lo incluyan dentro de sus actividades cotidianas. Luego de conversar con estos, el grupo les regaló a sus familias una canción de otoño en la que habían estado trabajando. Algunos estudios comprobaron los beneficios que implica la participación activa de las familias migrantes en los procesos educativos y de integración de sus hijos, repercutiendo en el rendimiento y aprendizaje (Blanco y Umayahara, 2004).

El progreso en la escolarización ha estado también vinculado con la adquisición de competencias a través de la práctica escolar, en tanto no puede darse al margen de los motivos del niño y niña, de la orientación de su actividad dirigida a metas y del sentido que se le otorga (Laluzza, 2012). Para el autor la colaboración de la comunidad y familias se vuelve esencial para que la escuela se convierta en un espacio de relación intercultural y de integración social.

En este sentido, Rogoff et al. (2010) aporta a la reflexión con el concepto de participación intensa en comunidades. Esta última refiere a “la observación aguda y a la escucha con expectativas de involucrarse en una actividad o en el proceso de realizarla” (p. 98). El aprendizaje se da a través de la observación y la escucha, participando en las actividades. Se da de forma colaborativa, y los adultos tienen un rol fundamental como guías.

Considero que las ideas que aportan los autores permiten reflexionar sobre una estrategia de enseñanza-aprendizaje que sería muy rica de incorporar en nuestro sistema educativo, en tanto permite reposicionar la forma en que los educadores y adultos comparten el conocimiento. En la educación formal existe una malla curricular que hay que seguir, una teoría, donde el educador es el principal transmisor, pero, ¿qué pasa muchas veces con la motivación de ese niño o niña para aprender y con los tiempos de aprendizaje? ¿Se podría

pensar en prácticas que puedan llevar a su comunidad? ¿Esas prácticas podrían generar mayor vínculo entre las familias, la comunidad y el centro educativo? Las siguientes interrogantes habilitan a retomar el concepto de participación abordado en capítulos anteriores. Este suele ser vinculado con la asistencia a reuniones de padres, entrega de carné o cuando se percibe alguna dificultad. Sin embargo, la maestra Liliana muestra que la práctica y el aprendizaje a través de la interacción y participación de las familias, y con la generación de prácticas cotidianas y reales, podría ayudar a dar sentido a ese aprendizaje, a motivar y crear esa red de transmisión.

Otra de las observaciones sobre la participación estuvo ligada a la comunicación verbal entre adultos, niños y niñas. Luana expresa que, en algunas familias migrantes internacionales, esto es algo que se profundiza aún más.

Dentro de esos niños, hay niños que son de otros países y que una de las dificultades que yo veo es la comunicación. ¿Qué pasa con la comunicación? Que ellos tienen una manera muy particular, que no sé si es una forma cultural de comunicación. Entonces presentan dificultades para hablar. Lo que yo he visto es que, en esos niños, especialmente los que vienen de Bolivia, estos tres niños o cuatro que han pasado por mis manos, es como que les tienes que enseñar a hablar a los cuatro años. (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022)

Además, agrega que son muy cerrados en su vocabulario, lo que convoca a reflexionar sobre la importancia de las cuestiones culturales y sociales que pueden estar implicadas. Conocer la transmisión de lo verbal y la historia lingüística de una región podría habilitar la comprensión de cómo son esos procesos de adquisición y qué factores sociales y/o culturales lo atraviesan. Bolivia es un país donde, además del español, se habla el quechua, aimara, guaraní y otra gran variedad de lenguas indígenas. La lengua es definida por Bertolotti y Coll (2014) como “seña de identidad de una comunidad, es vehículo de

comunicación, es vehículo de socialización. Es también expresión de quiénes somos y cómo somos” (p. 9).

La diversidad lingüística de Bolivia no solo da cuenta de la variedad de idiomas que esta tiene, sino también de formas de vida de cada región, formas de pensar y sentir su habla. A partir de esta observación que hace su maestra, podría ser importante conocer como el contexto cultural y social podrían influir en el proceso de aprendizaje de la lengua, así como si la familia en su país practicaba otra lengua, y las etapas de vida para la incorporación de esta.

La literatura exhibe diversos estudios internacionales vinculados con la dificultad y el desafío que puede implicar la barrera idiomática para la población migrante. Por ejemplo, Sumonte et al., (2018) realizan un estudio sobre los modelos de inmersión lingüística a través de la creación de un programa de competencias comunicativas interculturales, promoviendo la enseñanza del criollo haitiano como segunda lengua para los funcionarios públicos chilenos que se encuentran en contacto con personas de Haití. Estos últimos presentan dificultades para entender la información sobre trámites y documentación del país de acogida, y por este motivo se incluyen mediadores lingüísticos haitianos que promueven el aprendizaje de la lengua, pero también ofician de mediadores culturales. Así como se motiva a migrantes que adopten la lengua y la cultura del país de acogida, sería relevante que las lenguas que identifican a los y las migrantes sean también incorporadas dentro del aprendizaje de lenguas de los locales (Maalouf, 2008, citado por Sumonte et al., 2018).

Por otro lado, Pavez et al., (2021) presentan un estudio para conocer cómo se promueve el aprendizaje del idioma español en estudiantes haitianos que llegan a centros educativos chilenos. En su estudio indagan sobre cómo la participación de las familias puede tener efectos en sus procesos de aprendizajes. Una de las observaciones que realizan es que, debido a la barrera idiomática, existe poca comunicación entre la escuela y las familias. De

esta forma, priorizan la importancia de que exista un sistema educativo de inmersión lingüística para los niños y niñas migrantes.

Dicho sistema funciona como un dispositivo que permitirá:

por un lado, la incorporación de lenguas maternas distintas a las hegemónicas para potenciar el desarrollo igualitario de aprendizajes y habilidades. Por otro lado, este mecanismo contribuye a la integración social de estudiantes de lenguas minoritarias, a través del desarrollo de competencias comunicativas. (Pavez et al. 2021, p. 23).

Estos mecanismos buscan incentivar la integración, así como la estimulación del uso de lenguas minoritarias y competencias bilingües, ya que por mucho tiempo la educación bilingüe ha estado sujeta a la enseñanza de las lenguas de pueblos originarios.

De esta forma, la barrera idiomática aparece como una fuente de oportunidad y no como una dificultad en el trayecto educativo. Para ello es importante que la política educativa contribuya a pensar sobre los modos de abordar la diversidad cultural, así como incluir la enseñanza de otras lenguas desde un plano intercultural. Conducir hacia la interculturalidad tiene como objetivo generar el encuentro entre personas en un determinado espacio, pero que son pertenecientes a sociedades y culturas diferentes (Sumonte et al., 2018).

Para concluir, la escuela se configura como un espacio que habilita a reflexionar sobre las dinámicas y experiencias que hacen a las trayectorias educativas. Los aportes de orden cuantitativo nos permiten reflejar que, para una muestra de 246 estudiantes, el 52% han transitado por situaciones de movilidad. Esto puede estar ligado a los empleos y niveles educativos de las familias, en tanto en esta escuela el porcentaje de madres que completaron la educación media o más fue en 2020 de 17,8%. Parece existir una relación entre los empleos característicos del departamento, con el nivel educativo de las familias, y con las movildades existentes en el territorio y en la escuela. Lo anterior permite conocer y entender

qué realidades, factores económicos, sociales y familiares atraviesan estos recorridos, en tanto repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, del índice de repeticiones analizados para esta muestra, se desprende que más del 70% han tenido historias de movilidad en su trayectoria escolar. Este valor brinda la oportunidad de generar posibles líneas de investigación para conocer si pudiese existir relación con las realidades de otras escuelas del país, así como para generar herramientas para entender y acompañar las diversas realidades educativas. El análisis de trayectorias educativas y de vida van de la mano, una lectura independiente nos brindaría información incompleta de las mismas. Las dinámicas educativas narradas muestran que, frente a algunos escenarios y contextos, es necesaria la flexibilización de los roles y de las modalidades de abordar lo educativo. Además, la participación de las familias se vuelve un eslabón fundamental para acompañar las experiencias educativas de los y las estudiantes.

CAPÍTULO IV

Experiencias educativas de las maestras

En una escuela en movimiento, la forma escolar adquiere otros tiempos, espacios, contenidos, sujetos y estrategias didácticas, por lo que en el siguiente capítulo considero pertinente ahondar en la percepción que tienen las maestras sobre el desafío de educar en contextos de movilidad. A través de un recorrido de observaciones y entrevistas, profundizo sobre la visión que estas tienen sobre sus herramientas, recursos pedagógicos y formación para educar en aulas en movimiento. Además, incorporo una cuestión propositiva, sobre los abordajes institucionales que se realizan, y aquellas acciones que sería pertinente incorporar, para acompañar pedagogías que distan del modelo educativo e intervención tradicional.

Por otro lado, se propone pensar en la educación intercultural como modelo educativo y como una posible forma de enseñar y aprender. Entenderla como una herramienta que oriente la práctica educativa, para que las aulas sean un lugar que habilite el intercambio y contemple las diversidades.

Autopercepción sobre recursos y estrategias de enseñanza

La construcción de aprendizajes se encuentra mediado por la presencia de un otro, para Díaz-Barriga y Hernández (1999) es una actividad de reconstrucción y co-reconstrucción de los saberes de una cultura. En la escuela, la posibilidad de generar conocimiento no solo está focalizado en lo curricular, sino también se relaciona con el vínculo que se establece con las educadoras y con el grupo de pares. Además, la familia tiene un rol fundamental en la construcción de ese vínculo con el centro educativo para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El acto de enseñar implica diversas interacciones, las cuales involucran cuestiones cognitivas, simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y culturales, entre otras, primando las negociaciones y elaboración de estrategias antes los cambios. Por lo tanto, quien está en el

rol de educador resulta un facilitador para aprender, pensar, expresar emociones y para el desarrollo personal. De esta forma, los resultados en los aprendizajes, los vínculos que se crean y el niño o niña que se forma están influenciados por las técnicas pedagógicas, saberes y flexibilidad docente.

Hoyos y Martínez (2004) definen el acto de educar como “participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (p. 76). Por lo que una pedagogía con estas características implica observar y atender a las necesidades del entorno educativo y que las herramientas utilizadas no estén alejadas de lo que vivencian los y las involucradas, ni ajenas a los intereses comunes.

Desde la perspectiva del constructivismo se asume que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los demás, así como en un momento y contexto socio cultural determinado. Sobre dicha mediación se considera la siguiente descripción:

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo

aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243)

Esta definición permite reflexionar sobre las dimensiones que atraviesa la práctica educativa, las cuales están vinculadas con las propias creencias, vivencias y aprendizajes adquiridos de los educadores. Si bien concuerdo con que todos estos factores son fundamentales, es importante destacar que su quehacer también se encuentra atravesado por las experiencias cotidianas que se viven en las aulas y el contexto socioeducativo en donde se desenvuelve.

Es importante situar su rol más allá de la enseñanza tradicional, en tanto poseen un papel fundamental con la comunidad, el bienestar social y emocional de sus estudiantes. Una educadora expresa que “más allá de lo que es el rol del docente, que está muy desdibujado, somos personas que estamos muy comprometidas con la institución, desde lo social, desde lo afectivo” (Comunicación personal, Liliana, 7 de mayo del 2022). Se puede interpretar que estos desempeñan múltiples roles en el entorno escolar y en la comunidad. Por lo que, enseñar y aprender en escuelas en movimiento requiere de una intervención que dista de las tareas y formas tradicionales, habilitando a conocer nuevas necesidades de aprendizajes y de formación, la extensión y profundización de los procesos formativos y de los tiempos para el aprendizaje y adaptación.

¿Qué retos puede significar, en términos de formación, de los y las educadoras?

Se desprende de los intercambios con las maestras que su quehacer educativo se ve desafiado por un aula en movimiento, en donde muchas veces las estrategias educativas tradicionales y la formación parecen no ser suficientes.

Por estos motivos, unos de los retos tienen que ver con su formación, en tanto la misma se ha ampliado y diversificado, teniendo que adaptarse a las realidades y

circunstancias de cada centro educativo, territorio y familia. Con relación a los testimonios acerca de las herramientas adquiridas a lo largo de su trayecto formativo, las maestras utilizan expresiones, tales como, *es ir a la guerra con una cuchara, es salir con un tenedor*. Me pregunto qué emociones hay detrás de estas frases, que denotan cierta soledad en su práctica.

Ese sentimiento de soledad parece venir desde su trayecto formativo, en tanto algunas maestras interpretan que el único momento donde se enfrentan a situaciones reales del aula es en la práctica de su último año, a la que Luana refiere como *un mundo ideal*, ya que no tienen responsabilidad total del grupo, en tanto hay una maestra titular, por lo que su rol es acompañar.

Lo anterior también se podría asociar con una constante búsqueda de instrumentos, y con la necesidad de apoyarse en otros tiempos y recursos. “Vas buscando las estrategias a lo largo del camino, cuando te afrontas al tema, ahí, en esa situación, buscas qué estrategia” (Karen, comunicación personal, 04 de abril del 2022). Por otro lado, aparece otro testimonio sobre el *sentirse parte y ponerse la escuela al lomo*, hay algo que pesa, pero, que además, motiva a seguir en consonancia a los cambios.

En cuanto a la formación, en su malla curricular no se aborda la temática acerca de la inclusión educativa de la niñez migrante. Es en sus primeras experiencias, luego de recibidas, que empiezan a enfrentarse con una diversidad de situaciones y realidades, prevaleciendo en algunas narrativas la necesidad de ir identificando herramientas que oficien como facilitadores de su práctica. Irma expresa “en el instituto, no sé ahora, capaz que ahora mejoró, salen con muy pocos recursos reales. Te haces en la cancha” (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022). En consonancia con esta reflexión, Karen refiere “en realidad no es que te enseñan herramientas, lo ves porque estás todo el año en el mismo grupo, entonces lo vas viendo” (Karen, comunicación personal, 04 de abril del 2022)

Aparece de esta forma el interés en profundizar sobre sus herramientas, recibir capacitaciones que se vinculen al abordaje de la diversidad y movilidad, así como entienden que son necesarios los espacios de actualización, coordinación e intercambio. Generar instancias para conocer prácticas que se vienen realizando en otros contextos educativos podrían ser de gran insumo para las educadoras. Por ejemplo, no estaban en contacto con algunas herramientas que empezaron a ser incorporadas por ANEP, Plan Ceibal y UNICEF, a través de la implementación de la valija de materiales “(Re) pensar la Inmigración en Uruguay”, en donde se propone una serie de herramientas didácticas y conceptuales para los docentes en temáticas vinculadas a migración.

Otro gran reto que se enfrenta en el terreno de la formación docente es ir generando la habilidad en el pasaje de ser un mediador para el aprendizaje, como aquel que propicia una red de ayudas, a generar procesos de autonomía y control de los propios estudiantes en sus procesos de aprendizajes. Esto implica ir generando alternativas en su práctica profesional cuando sea necesario. De esta forma, la formación dista de ser una cuestión teórica y de mero pasaje de información, para convertirse en algo mucho más amplio y diverso, que se tiene que adaptar a los diversos ámbitos de la actuación educativa.

Las maestras van generando diversas estrategias para intervenir frente a la movilidad de la población escolar. Dentro de las propuestas de trabajo, frente a la llegada de un estudiante, se incluye un período de diagnóstico y evaluación, y en muchas situaciones se realizan nivelaciones y adaptaciones de los contenidos.

La evaluación es una parte fundamental de la enseñanza, y frente al contexto de movilidad se podría interpretar que pasa por diferentes dimensiones, no solo remite a la valoración de los aprendizajes previos, sino también implica tomar contacto con la historia educativa y con la situación social y familiar del estudiante. Conocer, en un sentido amplio, resulta fundamental para acompañar las trayectorias educativas.

Díaz-Barriga y Hernández (1999) expresan sobre la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que “debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso” (p. 352). Esa evaluación es externa, en tanto se focaliza en los procesos educativos de los y las estudiantes, pero, también se podría visualizar como interna, ya que se cuestionan y reflexionan sobre sus propios recursos como educadoras.

En relación con los abordajes frente a la llegada o partida de un niño, las maestras destacan que se apoyan en la plataforma GURI para registrar o familiarizarse con su trayecto educativo, pero, destacan por momentos no ser suficiente. El pase de una institución a otra parece ser hoy día un trámite sencillo y automático, las familias no tienen que trasladarse para hacerlo y se comunican entre escuelas, lo cual es interpretado como un facilitador para la movilidad. Además, relatan que tienen la costumbre de no dar ningún pase sin que se lo solicite el otro centro educativo, lo cual conlleva a interactuar entre las instituciones sobre la disponibilidad.

Si bien la plataforma aparece como un facilitador, el registro en la misma depende mucho de cada educador, por lo que los elementos con los que se cuentan van a depender de la profundidad de datos que se hayan ingresado previamente. En el caso de los estudiantes migrantes internacionales, la dificultad radica en que no cuentan con datos en dicho programa, y la mayoría de las veces no cuentan con datos o informes previos, lo que conlleva a tener menos insumos para esa planificación curricular.

Terigi (2009) plantea que es necesario crear un sistema de información que siga al estudiante y que lo considere como unidad de análisis, así como a sus trayectorias. La autora manifiesta que es frecuente registrar la movilidad entre escuelas, las inasistencias o la mudanza en el interior del país, pero esta información y continuidad se ve limitada si el

sistema no registra cómo continúa su trayectoria escolar. Además, señala que no existe entre países alguna herramienta que permita realizar seguimiento a los trayectos formativos de los estudiantes.

Lo anterior habilita a reflexionar sobre la importancia de crear mecanismos de ida y vuelta de la información entre centros educativos, sobre cómo fue la incorporación de esos estudiantes, así como poder profundizar en su recorrido escolar. Se interpreta que el estudiante que migra no es simplemente un estudiante que se va, sino que se debería crear, a nivel de políticas públicas, vías de interacción estables y duraderas, donde se establezca una circularidad de la información que habilite a construir la historia escolar del educando.

Además de la evaluación de lo curricular, las maestras trabajan desde lo afectivo. Por ejemplo, se profundiza en algunos grupos a través de lo lúdico-recreativo en la presentación personal y en la construcción de la biografía. Aparece así la idea de poder integrar en lo académico, pero también desde lo vincular, lo cual por momentos resulta un desafío.

“A veces cuesta si, cuesta como docente integrar tanto desde lo vincular, como en lo académico (...) Uno hace actividades para que lo integren, y siempre tienes la charla que le dices, el compañero es nuevo, no conoce la escuela, capaz que no tiene amigos, no lo dejen solo. Pero a veces llega la hora del recreo y no, sino pegaron onda. A veces los gurises pueden ser muy buenos o crueles, y está en su naturaleza, ellos son así”. (Julieta, comunicación personal, 08 de marzo del 2022).

Esto último se observa en los espacios de recreo, donde se intenta integrar a quienes llegan a la Escuela, las maestras conversan con el grupo para hablar sobre la importancia de conocer y abrir el espacio de juego, así como el ponerse en el lugar de quien llega por primera vez. Frente a la diversidad del alumnado “se conoce y se respeta, y se les dice a los niños que es otra costumbre” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022).

Respecto a la inclusión educativa, se puede inferir que existe una ausencia en cuanto a políticas establecidas respecto a protocolos, adaptaciones, planes y tiempos para estudiantes migrantes, y las intervenciones muchas veces están sujetas a voluntades individuales de las educadoras y centros educativos. La ausencia de un plan de recibimiento formal parece generar la necesidad de buscar nuevos caminos. Luana expresa “vamos a tener que nosotros reinventar, volver a conocer, porque esto cambió” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022).

El intercambio con otras educadoras aparece como un insumo fundamental para planificar, generar ideas y crear materiales para trabajar en las aulas. “Se necesita un apoyo para el maestro en esas transiciones, en esos cambios, en esa recibir esas situaciones de vulnerabilidad, aparte los niños te cuentan todo, se necesitaría un apoyo grande”. (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022). Sin embargo, no se cuenta con espacios, tiempos (horas por fuera de su actividad en el aula) y/o equipos externos ni internos que acompañen el abordaje de estos temas o que faciliten la elaboración de estrategias ante la diversidad y heterogeneidad de los grupos. Por momentos estas acciones son pensadas y gestionadas por fuera del espacio y tiempo escolar, lo que podría interpretarse como una barrera para la reflexión colectiva.

Dentro de las posibilidades de acción dentro de su rol, aparece una diferencia en la capacidad de intervención del maestro respecto al maestro comunitario. El Programa Maestros Comunitarios constituye una política educativa dirigida a los sectores socioeconómicos y culturales más deprimidos (quintiles 1 y 2), pensada para impulsar y fortalecer el vínculo entre escuela, estudiante, familia y barrio. Forma parte de la protección de las trayectorias educativas de niñas y niños con dificultades en su desempeño escolar. Las educadoras destacan que este tiene mayor posibilidad de tomar contacto con la familia, así como realizar entrevistas y visitas en el territorio ante situaciones que se requiera.

Por el contrario, las maestras realizan entrevistas en situaciones específicas, y muchas veces coincide con el horario escolar, por lo que los tiempos para profundizar se acotan. Además, expresan que el contacto con el centro educativo y con la educadora que despide o recibe al estudiante en proceso de movilidad debería ser parte esencial del abordaje institucional, pero que en la práctica se realiza en situaciones muy particulares.

Estas prácticas muestran la necesidad de más tiempo y un acompañamiento para abordar esas transiciones y procesos de cambios, así como un apoyo desde lo afectivo. Una educadora refiere: “cada vez que recibes un alumno nuevo, viene no solo desde lo pedagógico, sino desde actitudes, las costumbres, la manera de trabajar, entonces, es una adaptación de vuelta a todo” (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022).

Como se abordará en el próximo capítulo, las experiencias de movilidad están atravesadas por procesos de duelo, por lo que contar con recursos para acompañar esos cambios podrían resultar muy positivo. Se plantea la importancia de tener equipos multidisciplinarios más estables y un apoyo mayor, ya que, si bien están para algunas situaciones específicas, se sugiere que existan por región, con otra permanencia, para referenciar y acompañar esas transiciones y situaciones de movilidad.

De mi experiencia de estar en el aula y escuchar los testimonios de las educadoras me resuena la necesidad de crear un puente entre la escuela y ese estudiante ante los cambios. Los puentes son construcciones que permiten dominar obstáculos, los mismos pueden construirse de diferentes materiales, ninguno es igual a otro. De esta misma forma, cada centro educativo y docente va construyendo de diferentes maneras su práctica educativa, y parece estar presente la necesidad de crear puentes que oficien de mediadores, habiliten el pensamiento colectivo, y otorguen herramientas para acompañar los procesos de movilidad y adaptación. Para ello, contar con recursos, tejer redes con otros actores sociales y referentes educativos parece ser fundamental en el proceso de construcción de sus prácticas.

Para lograr estos cometidos, enfatizo en la necesidad de equipos multidisciplinares estables que acompañen a las maestras, estudiantes o al grupo que atraviesa por situaciones de movilidad. Dentro de los contenidos a abordar con los y las niñas, se prioriza la importancia de trabajar sobre la identidad, la colaboración, la cultura colaborativa, las tradiciones familiares, las costumbres, entre otras. Así como se visualiza la importancia de vincular más a las familias con el centro educativo. Potenciar el vínculo entre la familia, la escuela y la comunidad, resultan fundamentales para generar un sistema inclusivo.

La vinculación con las familias debe visualizarse como una tarea compartida entre docentes, para ello se debe dar el espacio y tiempo, con el objetivo de construir puentes sólidos, que permitan el flujo continuo en ambas direcciones y propicien que las familias, los estudiantes, los docentes y las escuelas adquieran beneficios de esa relación.

El abordaje intercultural como propuesta educativa

La importancia en profundizar sobre la interculturalidad como propuesta educativa radica en mis observaciones efectuadas en la Escuela, donde se encuentra una población de niños y niñas en situación de movilidad que presenta necesidades específicas. Entre ellas el proceso de adaptación, la cuestión del idioma, la integración, el arraigo y desarraigo, muchas veces la separación de familiares y todos aquellos cambios inherentes a la movilidad.

La interculturalidad parece ser un término en boga en la actualidad, vinculado principalmente a flujos migratorios, pero este a su vez cobra sentido en algunos grupos poblacionales que han transitado por una historia de lucha para lograr el reconocimiento de su naturaleza pluricultural. De esta forma, el surgimiento de la interculturalidad refiere Walsh (2012) puede estar vinculado a la necesidad de reconocimientos jurídicos para promover relaciones positivas entre grupos culturales, y así confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión. A lo largo de la historia se ha intentado integrar y homogeneizar, por ejemplo, al indio, a ese otro diferente, sin considerar sus derechos. Es así que grupos apreciados como

minoritarios han sido víctimas del racismo, explotación económica, exclusión social y opresión política.

La heterogeneidad ha estado asociada a connotaciones negativas, y la existencia de universos plurales no ha garantizado una convivencia tolerante e igualitaria entre los mismos. Los conceptos como el de interculturalidad y multiculturalidad permiten entender esta heterogeneidad de otra forma, ampliando la mirada hacia realidades complejas y diversas. Barabas (2015) plantea que ambos son conceptos diferentes. El multiculturalismo se ha usado para referir a la existencia de múltiples culturas, la ideología de respeto hacia las culturas y la política implementada por los gobiernos sobre todo con relación a los migrantes. Si bien lo anterior da cuenta de la presencia de culturas en un espacio, no implica su reconocimiento.

Por otro lado, la interculturalidad tiene que ver con prácticas culturales y modos de vida de las personas que se encuentran en interacción con otras. En las ciencias sociales el uso del término ha sido ambiguo, ya que da cuenta de la situación de contacto entre culturas diferentes, así como la relación igualitaria entre las mismas construida en el marco de la globalización (Barabas, 2015). Por lo que se la puede considerar funcional al modelo social y económico existente, y esto ha llevado a no cuestionar realmente las causas de la asimetría y desigualdad sociocultural.

Otra perspectiva sobre el tema versa en que el reconocimiento de la diversidad también se puede convertir en una estrategia de dominación para incluir a los grupos que han sido históricamente marginados. Estermann (2014) señala que el discurso de la inclusión que podría interpretarse como emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación. Por lo que el autor profundiza en la relevancia de una filosofía intercultural crítica que pueda reflexionar sobre la clase social, identidad cultural y religiosa, así como en el género, ya que de esta forma se podrá generar un verdadero diálogo que permita visibilizar las desigualdades económicas, sociales y coloniales.

Si bien son diversos los aportes teóricos acerca de la interculturalidad, entiendo que incorporar este modelo en el ámbito educativo podría convertirse en una herramienta para pensar la práctica educativa, garantizando que los niños y niñas disfruten de la experiencia educativa desde el respeto de sus propias diferencias y de las de los demás. Además, podría implicar la creación de herramientas para generar la inclusión educativa en aulas diversas.

Desafíos para la construcción de una propuesta intercultural en nuestras escuelas

Uno de los desafíos viene de la mano del diseño curricular, con relación a la necesidad de incluir a los estudiantes, con la diversidad cultural y lingüística que los caracteriza, en la propuesta pedagógica. La escuela tiene que acomodarse a los ritmos de aprendizaje cultural, y no a la inversa, y la convivencia y el intercambio permitirá apreciar las diferencias individuales, no considerando las mismas como anomalías, sino como manifestación de un grupo plural. De esta forma, la capacitación de maestros y profesores es sustancial para reconocer la diversidad cultural existente en el contexto educativo, y que puedan asumir un compromiso que atienda dicha diversidad.

Este trayecto formativo deberá incluir en la formación herramientas teórico–metodológicas y recursos didácticos, que permitan construir una propuesta de educación intercultural que vaya en concordancia con los tiempos y particularidades de cada estudiante y grupo. Los educadores deberán construir propuestas educativas que respondan a la diversidad existente en la escuela y el aula para que haya una postura sólida en cuanto a las acciones que se podrán desempeñar desde la institución educativa.

Una formación con estas características deberá romper con una visión homogeneizante que ha caracterizado a la educación y al ejercicio profesional de educadores, la cual implicará cuestionar algunos modelos pedagógicos que han sido predominantes, promoviendo una educación que sea capaz de interpretar la complejidad, evitando modelos compensatorios o asimilacionistas. (Frutos, 2011)

Además, es necesario crear un programa educativo que incluya un vasto contenido, que habilite el diálogo y que reconozca que todos somos pluriculturales. En este sentido, Frutos (2011) refiere: “se trata de educar sobre las diferencias y no educar a los culturalmente diferentes” (p. 139). Dicho modelo de currícula no implica simplemente añadir o sustituir contenido de los programas previstos, sino que supone incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina impartida, así como en las actividades recreativas y/o extracurriculares que se realicen. Educar bajo este instrumento implica que no sea considerado como una intervención ocasional y a corto plazo, sino que hay que asimilar la misma como un esfuerzo prolongado y sostenido.

Otro de los desafíos tiene que ver con el vínculo que se genera con las familias. Este último resulta necesario y complementario. Sin embargo, las movilidades van generando un imaginario ligado a la falta de arraigo e identidad que parece generar ciertas dificultades en la construcción de estos vínculos, imposibilitando que se forjen de manera recíproca. Esto se ve incrementado en una escuela donde la movilidad de estudiantes, familias y maestras es permanente. Resulta muy relevante involucrar a las familias con el centro educativo. En la Escuela n.º 102 ha sido una dificultad, en tanto eran muy pocas las que participaban de las reuniones de padres o de jornadas recreativas, aparece un factor de mayor participación al principio y fin del año escolar, que coincide con los procesos de inicio y finalización de cursos. Sería relevante la creación de proyectos de forma anual que sean de interés para las familias y el territorio, y que habiliten un sentirse parte.

A su vez, resulta relevante generar vías de comunicación para compartir algo del quehacer cotidiano de la escuela y estudiantes. Desde la pandemia la utilización de grupos de WhatsApp ha sido para las maestras una herramienta importante, pero también entiendo que se deben generar otros espacios para profundizar en lo que va sucediendo en el año. Por ejemplo, la Escuela había tenido la experiencia piloto de la creación de una página web, en la

cual iban subiendo contenido, pero fue difícil continuar sosteniéndola. Quizás se pueda generar una propuesta colaborativa con las familias y estudiantes para continuar promoviendo el compartir con el territorio lo que se realiza.

La articulación de la educación con la comunidad también tiene un papel crucial en lo intercultural, ya que, mediante el intercambio y la comunicación con otros, se pueden deconstruir estereotipos y prejuicios que son producto de la ausencia de información del estilo de vida de las otras personas y culturas.

Se percibe cierta ajenidad respecto a las familias que habitan en el territorio cuando se menciona la continua rotación en las zonas de residencia de las maestras. Esto permite visibilizar que la comunicación y apertura a la comunidad podría habilitar el conocer y la comunicación. En este sentido, Torres (1999) habla sobre la relevancia de considerar el entorno comunitario en el que viven y crecen los niños y niñas: “vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones” (p. 52).

Poder generar un diálogo intercultural implica una habilidad comunicativa que permite cierta flexibilidad para las interacciones interculturales, cuestionando nuestros valores, actitudes y cultura sin prejuicios hacia las diferencias (Barabas, 2015). Algunas comunidades crean discursos en torno al ser migrante que favorece la discriminación, por lo que es importante generar desde la infancia una educación intercultural, en tanto ampliará el respeto desde temprana edad, así como la curiosidad y el interés por los otros puntos de vista.

Por otro lado, la interculturalidad comprende un proyecto político y social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el ámbito político y en la dinámica de la sociedad civil, ya que resulta difícil que la educación pueda asumir sola los

retos de la interculturalidad. El Estado tiene un rol fundamental, para garantizar derechos y reconocimiento de la población migrante. Además, moldea las estrategias y los proyectos migratorios, incluidas las formas de organización familiar y las prácticas transnacionales de los migrantes y sus familias.

Como se refiere en el primer capítulo, en Uruguay se observa que, con la incorporación de las nuevas políticas migratorias, se facilita el acceso de la población al derecho a vivir en familia, a satisfacer sus necesidades, así como también se flexibiliza el procedimiento y acceso a la documentación para garantizar la inserción a primaria y secundaria. Sin embargo, entiendo que queda un largo trecho por recorrer en cuanto a los protocolos de intervención escolar frente a la migración nacional e internacional, en tanto muchas de las intervenciones están sujetas a las voluntades de cada centro.

Para concluir, son numerosos los retos que atraviesa la interculturalidad como modelo educativo. No solo se enfrenta a la incorporación de niños y niñas con características diferentes, sino que, además, los estudiantes son parte de un contexto económico, político y social que influyen en las trayectorias educativas. Por tanto, uno de los grandes desafíos es generar un análisis sobre la forma, los recursos y las herramientas teórico-metodológicas que se necesitan para respetar los tiempos de enseñanza-aprendizaje y acompañar los procesos de movilidad. Será crucial propiciar una red de intervención con todos los actores que son parte de la comunidad educativa, así como se tendrán que considerar los intercambios culturales dentro de una perspectiva de complementariedad con el fin de respetar y reforzar sus identidades.

La educación intercultural impulsa las vías para una mayor sensibilidad hacia las diferencias, estimulando competencias culturales, comunicativas y vinculares que promuevan el encuentro entre sujetos en un plano de igualdad, equidad y respeto, fortaleciendo el diálogo y la interacción dentro de la institución educativa y fuera de ella. Para avanzar en la

construcción de un modelo educativo intercultural, es necesario formar educadores capaces de abordar la diversidad en el salón de clase.

Si bien existe mayor apertura ante nuevas formas de educar, aún queda un trayecto por transitar para construir instituciones educativas abiertas a la diversidad. Sin embargo, este debe ser el proyecto prioritario en la educación, orientando recursos, formación y estructura, que permita reconocer y garantizar el respeto por las diferencias. Este proceso necesita un compromiso individual, grupal e institucional, ya que la educación intercultural permite valorizar las diferentes otredades.

Capítulo V

Efectos y desafíos de un espacio pedagógico en movimiento

En el recorrido por la presente tesis he profundizado en la realidad que vive la Escuela n.º 102 desde diversas perspectivas. Por un lado, situando la movilidad desde la visión del espacio y territorio y, a su vez, desde el lugar de las maestras en cuanto a su rol y a los desafíos que implica para sus prácticas y quehacer educativo, así como sobre las herramientas y recursos didácticos implicados. Por otro lado, hemos visualizado, a partir de algunos datos cuantitativos, el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes en consonancia con sus trayectorias de vida.

Por último, y a partir de mi experiencia de vivenciar la Escuela, me gustaría evaluar en el siguiente apartado la migración desde la dimensión emocional, en clave de lo identitario y el duelo. Sin lugar a duda, mi mirada profesional como psicóloga juega un papel importante, en tanto me ha permitido observar las emociones que van aconteciendo en algunas escenas cotidianas de un aula en movimiento.

Experiencias en el Aula: entre la Costumbre, la Sorpresa, el Asombro y la Nostalgia

Eran las doce del mediodía y estábamos junto con la maestra de 6º acompañando la salida escolar. De repente sale de la clase un niño llorando. Detrás salen otros estudiantes de 3º al patio, también emocionados. En seguida le consulté a una de las maestras sobre el motivo, ya que parecían angustiados. Me comentó que era el último día de una niña en la escuela, con quien habían compartido desde educación inicial⁵. Debido a una situación familiar, se tienen que ir al departamento de Treinta y Tres. La mamá de la niña hacía tiempo que había notificado sobre esta posibilidad a la institución, así que estaban familiarizados con la posibilidad, si bien esperaban que al ser principios de diciembre pudiera culminar el año escolar. Su maestra y el grupo

⁵ En educación inicial el Consejo de Educación Inicial y Primaria atiende a los niveles 3 años, 4 años y 5 años. En la Escuela n.º 102 existe nivel 4 y 5.

prepararon una despedida en la que recibió regalos y mensajes de sus compañeros.

(Registro de campo, diciembre de 2021)

Son pocas las situaciones de movilidad en la Escuela en las que hay una notificación y preparación previa, por lo que muchas veces les toma de forma sorpresiva. En esta situación de cambio, si bien moviliza emocionalmente al grupo y a la maestra, hay un tiempo para reconocer, comenzar a asimilar y procesar ese cierre. Ese tiempo y espacio, ese ritual de despedida, se vuelven fundamentales para favorecer las expresiones emocionales y transitar la experiencia, tanto para los niños y niñas, como para la maestra y el grupo.

En todas las sociedades existen ceremonias para atravesar los cambios: son los llamados “ritos de paso”. Estos ritos sociales y personales permiten ayudar a comprender el significado del cambio. Los ritos son celebraciones en las cuales se señala el comienzo o el final de una etapa. Van Gennep (1986) propone los “rituales de paso” como el cambio de un estado a otro, que tiene por objetivo aminorar los efectos nocivos de las perturbaciones de la vida social que generan esas transiciones. La toma de conciencia del cambio ayuda al proceso de identificar lo que simboliza el hecho de terminar y comenzar otra etapa. Uno de estos ritos que suele producirse en el proceso migratorio podría estar vinculado a la despedida de la familia y amigos. Este rito en el ámbito escolar podría significar un acto simbólico de cierre de una etapa para quien la vive, pero también para el resto de la comunidad educativa, oficiando a su vez como proceso de preparación ante los cambios.

A diferencia de este tipo de abordaje, otra maestra me relata parte del proceso de integración escolar de un niño, quien provenía de Bolivia y que de un momento a otro deja la Escuela:

Damián se fue de un momento para el otro. Entonces varios días tuve que ir diciéndoles que Damián iba a ir a otra escuela, que se había mudado a un lugar muy lejos, porque para ellos Montevideo es un lugar lejos. A su edad no asocian que es

cerca o lejos. Damián era un niño que cuando ingresó, desde el primer día, había que entrarlo, casi que a la fuerza. Era un niño grandote, gordito. Y le costó entrar. Su madre quería sí o sí que se quedara, y el primer día golpeó la puerta, golpeó todo. Y después, cuando el niño logró ingresar, yo le di unos bloques y lo mantuve con un bloque sentado al lado de la puerta, hasta que él logró quedarse. Y después él llegaba, y solo iba los bloques.

Entonces, el niño solo me miraba, no hablaba. (...) Empecé trabajando todos los días palabras de a poco, hasta que él logró decir hola, logró llamar a algunos compañeros por su nombre, logró repetir palabras. Lo mismo tuve que hablar con la familia, que era importante que el niño hablara. Cuando logré un montón de cosas, que viniera, que fuera al comedor, que socializara con otros compañeros, se va. (...) No era que se fuera cualquier niño, no era que ese fuera un niño que ya estaba integrado, que interactuaba y que de repente ya vivía en Uruguay. No era lo mismo, se había ido Damián. Damián se había mudado. (Comunicación personal, Liliana, 7 de mayo del 2022)

Liliana, al narrar esta experiencia, se angustia, expresando que fue difícil tanto para ella como para el grupo. Para este último, implicó una ausencia, un niño que ya no estaba, de un momento a otro lo dejaron de ver. La maestra, ante las reiteradas preguntas de los estudiantes de inicial, empieza a crear una historia, a dar motivos de por qué ya no iba a la Escuela, lo que les dio tranquilidad y se fueron familiarizando con su ausencia. La explicación que les da resulta relevante, ya que esta es una etapa evolutiva en donde comienzan a ser más conscientes de las personas del entorno y donde aumenta su capacidad de interactuar, socializar y generar apego.

En dichos antecedentes se observa que, en la primera situación, se informa sobre los motivos y las circunstancias de la movilidad, la niña está en conocimiento, pero también lo

está la comunidad educativa. Esto parece habilitar un tiempo psíquico de asimilación, así como un espacio-temporal para la despedida con sus pares y maestra. En la segunda situación, aparece el desconocimiento, el asombro, lo que genera incertidumbre y angustia.

Es importante considerar como esto puede haber repercutido en el proceso de adaptación de Damián en la otra escuela, en tanto Liliana, unas semanas después, habló con la mamá, manifestando que no lograba integrarse y que extrañaba mucho a su grupo, a la maestra y el lugar. En este sentido, también es menester preguntarnos sobre la participación que los niños y niñas pueden tener o no en estas tomas de decisiones, considerando que los procesos de duelo en situación de movilidad también se ven afectados, al no ser muchas veces voluntaria o consciente la migración.

Los duelos en la infancia

Los duelos en niños y niñas pueden ser por la pérdida de un ser querido, pero también debido a hechos o situaciones que para los adultos podrían tener otra relevancia, o posiblemente podrían vivir las mudanzas como una pérdida significativa, al habitar un espacio desconocido.

La experiencia migratoria podría ser contemplada como aquella que genera efectos al estar atravesada por múltiples cambios. El proceso de pérdidas es lo que se denomina desde la psicología como duelo, y es un fenómeno que no está únicamente ligado a la migración, sino que está vinculado al ser humano en sus diferentes etapas del desarrollo. Freud (1917) define al duelo como: “la reacción frente a la pérdida de una persona amada, o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (p. 241). No es considerado un estado patológico; de hecho, se lo supera luego de cierto tiempo, y agrega “juzgamos inoportuno y aún dañino perturbarlo” (Freud, 1917, pág. 241).

El duelo migratorio es definido por Tizón (1993) como un proceso de reorganización de la personalidad que debe transitar el ser humano para adaptarse al cambio. Para el niño o

niña que migra, la separación definitiva o temporal de los lugares, objetos o personas que lo enlazaban de forma pulsional al otro exige un trabajo psíquico que implica desinvertirlos para dar lugar a la apertura de nuevos objetos. Desde el psicoanálisis, el duelo se presenta cuando se da la renuncia de la libido y se abandonan esos objetos amados que se encuentran ausentes. Es a través del tránsito por el trabajo de duelo que el sujeto podrá dedicar su libido a otros objetos.

Janin (2017) refiere que para pensar los duelos en la infancia, es importante tomar en cuenta el momento en la estructuración psíquica y evolutivo en que se producen, así como el papel que tiene el entorno frente a los mismos, ya que la respuesta de los otros significativos resulta relevante para acompañar y tramitar las pérdidas. De esta forma, la familia tiene un rol fundamental, ya que, en el caso de quienes son más pequeños, hay menores posibilidades psíquicas de tramitación.

En el ámbito educativo se observa que esta experiencia de duelo no solo la podrían transitar los estudiantes en situación de movilidad, sino también los actores educativos, así como el grupo de pares que son quienes reciben y/o despiden a ese niño o niña. No siempre hay tiempo para las despedidas y la llegada parece también ser tan repentina en la Escuela n.º 102, que por momentos las posibilidades de abordaje resultan un desafío. Esto implica ir pensando cómo las prácticas educativas pueden ir acompañando un concepto de escuela en movimiento, diferente a la concepción de escuela tradicional, que conlleva a crear otros tipos de abordajes y herramientas de acompañamiento.

Todas las pérdidas van a tener un sentido para el sujeto que las experimenta y es fundamental atravesar por los duelos para que sean elaborados. En el caso de la migración, la tramitación de esos cambios podría también estar influenciada por la forma y/o el tipo de movilidad. Por ejemplo, si se trata de una emigración o inmigración, si es forzada o voluntaria, su temporalidad permanente o temporal, si es regular o irregular. Por otro lado, los

motivos que llevan a migrar son diferentes, cuestiones políticas, económicas, sociales, familiares, entre otros. Entiendo que estos factores pueden incidir en cierta medida en la tramitación de dichos cambios.

En las aulas me encontré con que muchas de las familias que se mueven, se encuentran transitando por situaciones familiares complejas: separaciones, el fallecimiento del padre o madre o enfermedades de uno de sus progenitores. Estos sucesos, que muchas veces tienen que ver con los motivos de la movilidad, también se configuran como duelos, lo cual me lleva a cuestionar ante estas situaciones como el dolor propio atraviesa la experiencia migratoria.

Esos espacios nuevos, no conocidos, podrían generar cierta extrañeza y se contraponen con el sentimiento de estar en casa. Bachelard (1975) desarrolla un estudio sobre la casa, y la define como el lugar donde se constituye la subjetividad del sujeto, es el espacio donde se desarrolla el concepto de habitar, no solo con relación a los espacios materiales, sino también, vinculado con los espacios creados por la imaginación tomados de las imágenes y recuerdos de la primera morada. Bachelard señala que la casa “es nuestro rincón del mundo” (p. 34), “todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa” (p. 35).

Dichas apreciaciones permiten reflexionar sobre como ese sentirse en casa trasciende al lugar de residencia, así como posibilita establecer una relación entre la casa y la Escuela, en tanto esta última aparece también como lugar simbólico que protege y ampara, así como permite crear nuevas experiencias y recuerdos. El hecho de habitar nuevos espacios implica procesos de duelos, pero también de ganancias, en tanto “al aventurarnos en nuevas moradas, un pasado se traspone al presente y viene a colorear sutilmente las nuevas experiencias de habitar” (Bachelard en Debieux y Sanchez, 2017, pág. 189).

En este sentido, considero que dichos aportes teóricos permiten entender que la movilidad conlleva una situación de múltiples cambios a transitar ante lo no conocido, y el trabajo de duelo aparece como una reacción normal y esperable, por lo que podría interpretarse como un proceso adaptativo necesario. La escuela se convierte de esta forma, en un espacio continentador no solo para los niños y niñas, sino también para las familias.

En el centro educativo no solo existen egresos sorpresivos, sino también llegadas que pueden implicar ciertos tiempos en los procesos de adaptación que dependen de los recursos internos de cada estudiante y del entorno. Karen relata que recuerda como fue el proceso de su estudiante Lautaro, quien ingresó al aula luego de comenzar el año: “no me hablaba, re callado, no participaba, hasta que no logramos por allá, capaz que, por octubre, ese vínculo de que él me terminó de conocer” (Karen, comunicación personal, 04 de abril del 2022).

Por otro lado, Julieta narra sobre la situación de dos estudiantes que permiten pensar sobre las formas de transitar la movilidad y sobre el acompañamiento en los tiempos, y la importancia de conocer el contexto de la movilidad. Con relación a Alejo, quien entra a fines de junio al grupo de sexto, expresa: “no se integró, estaba negado y claro, lo entendemos, ¿no? Porque de un día para el otro perdió sus amigos, su escuela, que nunca fue a otra escuela, siempre fue a esa escuela, hacía deporte, hacía fútbol, su club”. Por otro lado, Tomás, que llega al grupo durante fines de mayo, en época de virtualidad. Relata que el mismo niño se preocupó por anunciarse en el grupo de WhatsApp de las familias, envió un mensaje al grupo, presentándose y pidiendo a los compañeros que también lo hagan, así como solicitó información para ponerse al día (Julieta, comunicación personal, 08 de marzo del 2022).

Para las maestras fue importante conocer los motivos, el proceso de decisión y la situación familiar de cada uno, ya que, en el caso de Alejo, estaba repercutiendo emocionalmente al notarlo angustiado, callado y por momentos más aislado. Contactar con

las razones de la movilidad, y con los cambios que vinieron implicados por la separación de sus padres, el cambio de territorio, de casa, y del nuevo núcleo familiar ampliado, significó como educadora contar con más herramientas para acompañar el proceso de pérdida e inclusión educativa. A través de lo anterior, infiero que mantener un acercamiento con la familia en situación de movilidad implica conocer lo que está viviendo la persona. Desde la perspectiva del duelo, permite visibilizar los procesos que experimenta en su proceso de adaptación y de integrar lo nuevo.

Resulta interesante volver a los ejemplos de ambos estudiantes, quienes estaban transitando por su último ciclo, y profundizar en sus trayectorias educativas desde inicial (nivel cuatro) hasta sexto año escolar. Para Alejo, era su primer cambio de escuela y de departamento. En su caso, no se identificó ninguna repetición de cursos. Sin embargo, para Tomás, esta era su séptima movilidad entre escuelas, y su tercer cambio de departamento (inició su ciclo de inicial en Montevideo, luego vivió unos meses en el balneario Buenos Aires, retornó a Montevideo hasta sexto, y sus últimos meses de su último año escolar fueron nuevamente en el Balneario). En su biografía, sí se identifica una repetición durante su período escolar.

Considero que a través de los presentes ejemplos, resulta importante preguntarnos qué efectos tiene para los estudiantes transitar por la experiencia educativa habiendo tenido historias previas de movilidades. En uno de los estudiantes en donde ha tenido diversas movilidades se observa un proceso que se vive con otra familiaridad y soltura, pero también con efectos en la escala de aplicación⁶. En el otro, lo repentino del cambio parece conllevar a otros tiempos de asimilación y adaptación para el niño.

La escuela debe enfrentar grupos muy heterogéneos, y dicha heterogeneidad se manifiesta a nivel cognitivo en tanto los estudiantes se tienen que adaptar al desarrollo de

⁶ Escala de evaluación escolar de ANEP.

contenidos de la clase. Y este proceso se observa que va a estar determinado por las herramientas y recursos que utilicen las educadoras para acompañar esa integración, así como por el respeto en los ritmos de aprendizajes.

El proceso de adaptación a un nuevo contexto y la elaboración del duelo por las pérdidas implica también contemplar la situación social, económica y familiar. El diálogo con la familia como se observa en las situaciones anteriores fue sustancial, ya que las conductas adaptativas ante los cambios familiares influyen en la integración de los niños y niñas. En este sentido, es importante vincular el currículum con las formas de vida de los estudiantes (McIntyre, Rosebery y González, 2001, en Guitart y Saubich, 2013). De lo contrario, al tener una procedencia social o cultural diversa, podrían experimentar ciertas discontinuidades, entre lo que conocen y han aprendido de sus casas y lugares de orígenes, con el mundo escolar. Dichos autores plantean que crear continuidades entre la familia y la escuela podrá fortalecer la actividad educativa; para esto, utilizar los conocimientos previos serán de utilidad para reforzar y extender los contenidos de aprendizaje de la institución educativa.

Con relación a los efectos, distingo que el “sentirse parte”⁷ como refiere una educadora, podría estar influenciado por el número de movilidades en sus trayectorias educativas. No parece significar lo mismo el proceso de adaptación de un niño que migró dos veces en toda su historia escolar, en comparación a otro que tuvo dos cambios en un mismo año. Además, parece que a nivel emocional la respuesta también es diferente. “Ese que te viene y es el primer cambio, tú le notas mayor timidez, dificultad para ingresar, y hay otros que pobres santos, están tan adaptados a eso, a una maestra nueva, compañeros nuevos, que bueno lo van llevando” (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022).

Aparece una dimensión temporal, el adaptarse rápido, porque en cualquier momento se puede suscitar un cambio. Discursivamente, esto es vinculado con la noción de

⁷ Término que aparece a nivel discursivo en las entrevistas

“acostumbramiento”.⁸ Las maestras y los estudiantes acostumbrados a la entrada y salida, y a tener que volver a adaptarse. Lo anterior podría ser interpretado como una vía para evitar o aliviar una movilidad que resulta sorpresiva, abrupta, donde no hay mucho tiempo para los procesos. O también podría asociarse con lo que visualizan Da Silva y Martin (2022) con relación a “la escuela de tránsito”, como aquella visión en donde la incertidumbre permea los procesos educativos y los vínculos con los niños y niñas migrantes, y que resulta opuesta a la concepción de escuela y de estabilidad características de la modernidad. Las autoras plantean que la comunidad educativa debe retar la visión de escuela de tránsito para asumir la dimensión de escuela en permanente movimiento.

Las dinámicas educativas mencionadas previamente dan la posibilidad de pensar en el desafío que presenta para la Escuela la incorporación de la movilidad como una oportunidad para la construcción, y que eso tan habitual sea una herramienta de aprendizaje. Frente a situaciones cotidianas, las maestras muestran que, ante el proceso de estar en movimiento, la escuela tiene un rol protagónico para generar procesos de referencia, de ligazón y acompañamiento. Lo anterior permite pensar a la movilidad no desde la visión de pérdida y dificultad, sino desde el accionar.

Partiendo de las observaciones de mi estar en la Escuela, se puede inferir que los niños y niñas que han transitado experiencias de movilidad se integraron a corto o mediano plazo, manteniendo pequeños grupos de amigos. Esto difiere en algunos estudiantes del último ciclo, donde las movildades son acompañadas por un factor de extraedad y los procesos de integración muestran otras características. Se los ve más aislados, aumenta el absentismo y disminuye la concurrencia. Además, como se profundiza en el capítulo III, en algunos estudiantes con historias de movilidad se observa al menos una repetición, así como

⁸ Hábito, modo habitual de obrar o proceder establecido por tradición o por la repetición de los mismos actos y que puede llegar a adquirir fuerza de precepto. Real Academia Española.

en algunas situaciones se vive la experiencia con otra familiaridad y apertura ante los cambios.

Construcción de identidad en el ámbito escolar

La construcción de identidad en contexto de movilidad ha estado asociada por las educadoras con la falta de la misma, así como de permanencia, expresando que por momentos esta repercute en la forma en que se aquerencian a los lugares. Sin embargo, considero importante repensar estas percepciones, y propongo visibilizar como la movilidad atraviesa y es constructora de identidad.

Para las ciencias sociales, la identidad es entendida como un producto social, debido a la interacción que se genera entre el individuo, la sociedad y su cultura. La teoría de los constructivistas Berger y Luckmann (1968) señala que no es posible considerar la identidad como un producto social estático e inamovible. Por el contrario, se la considera de forma contextual, contemporánea a los procesos sociales que la constituyen, lo que la convierte en plausible de modificar, construir y reconstruir. En este sentido, la podemos entender como un proceso que va a estar determinado por momentos y situaciones de vida.

Por otro lado, Bartolomé (2006) expresa que “las identidades se construyen a lo largo de un proceso social de identificación, pero ello no significa que existan identidades originales o esenciales, o verdaderas y falsas, que tienden a ser reemplazadas por otras más o menos legítimas o espurias, sino que cada una de las manifestaciones identitarias corresponden a un específico momento histórico” (p. 37).

A partir de los testimonios recabados en la investigación, se identifica que existe una relación entre identidad y permanencia. Por un lado, con el territorio y las familias, como lo abordé en el segundo capítulo, pero también con quienes concurren al centro. Una maestra expresa “son niños que no se aquerencian mucho a los lugares, los ven como lugares de paso también”. (Irma, comunicación personal, 08 de abril del 2022). En el mismo sentido, otra

maestra interpreta “no soy de acá, no soy de allá y no me importa a dónde voy, porque es por un ratito” (Luana, comunicación personal, 16 de marzo del 2022).

Como se menciona previamente, Da Silva y Martin (2022) expresan que la movilidad escolar genera la idea de una escuela en continuo tránsito, donde priman las ausencias y la falta de anclajes o arraigos. Es por eso que, frente a una cuestión discursiva de desarraigo para quienes están en continuo movimiento, resulta relevante cuestionar: ¿qué tipo de procesos de identificación se construyen?, ¿qué tipo de identidad se entreteje?, ¿resulta algo imposible en función del movimiento?

Estos cuestionamientos me llevan a pensar en el trabajo que realiza el grupo de primero con la canción de Ruben Rada “Yo quiero”, en la que interpretan sobre los derechos de los niños y niñas, y sobre por qué será importante tener un nombre. Y ante la consigna responden: “para reconocernos, para cuidarlo, para llamarlo, para reconocer quién soy”, otra niña dice: “yo sé todo de mi nombre, no es único, pero es lindo”. Capta mi atención que algunos de los que se encontraban sentados cerca mío comienzan a decir de dónde son, de dónde vienen, quiénes son los adultos que los cuidan, cuáles no viven tan cerquita, así como dónde tenían parte de su familia. Parecía que algo de esa movilidad, y del tener familia en otros lados, también hablaba de identidad y de su yo.

Bartolomé (2006) refiere que la identidad tiene un carácter procesal, en tanto va cambiando con el tiempo y en diferentes circunstancias. Los comentarios en torno a la canción condicen con los aportes teóricos de los autores, en tanto la identidad también es el lugar de donde vienen, al cual pertenecen y en el que tienen raíces. Los elementos que la componen pueden ir mutando, de ahí la relevancia de considerarla no como algo estático, sino como un proceso en construcción.

Va surgiendo en la comunidad educativa un concepto de identidad ligado a las representaciones colectivas que se van construyendo en torno a la circulación, y que parece

identificarlos como grupo, por ejemplo, cuando cada estudiante de forma simultánea desea compartir sobre los lugares que han vivido, o con las maestras que vienen y van, y que también parece ser parte de la identidad de la Escuela. Al decir de Bartolomé (2006) “La identidad, en tanto construcción ideológica, cambia junto con los contenidos culturales y los contextos sociales en los que se manifiesta, ya que no hay identidades inmutables sino procesos sociales de identificación” (p. 42). Lo anterior permite visualizar a la movilidad como aquella que va constituyendo un ser colectivo del grupo, y que le da otro sentido al mismo.

Se observa que hay muchas otras prácticas que contribuyen en el proceso de construcción de identidad en el ámbito escolar, como es el uso de uniforme y túnica blanca con moña azul. En este sentido, Uriarte y Montealegre (2012) expresan que los educandos pasan en la escuela por un proceso de disciplinamiento y uniformización: “los niños se inscriben, a partir de un proceso de disciplinamiento, en una cultura transmitida y legitimada por el Estado: igualitarista, laica y republicana” (p. 96). Esto se puede observar en la Escuela a través de ciertas prácticas de fuerte identidad nacional, como lo es la elección de abanderados. La misma la podríamos identificar dentro de los artefactos culturales que menciona Guitart (2013), y cuestionar a partir de esta qué puede implicar dicho evento en un contexto de migración, donde niños y niñas, la mayoría de las veces, vienen sin su historia escolar previa, o donde su tradición con relación a esta práctica podría ser otra.

El sistema de elección de abanderados implica que en quinto año de escuela se elige a los nueve alumnos con mejor aplicación, conducta y asistencia desde primer año. Esos nombres preseleccionados luego se someten a una votación secreta entre los alumnos de quinto que se realiza un mes antes del acto de fin de cursos. Luis es de Bolivia e ingresó junto a sus hermanos en diciembre del año anterior. Por momentos, se lo veía en el patio bastante aislado, y su hermano mayor oficiaba de integrador, incluyéndolo en los partidos de fútbol en

el patio. En octubre, al iniciar con el proceso de elección de abanderados, se dan cuenta de que si bien él estaba en 5º, no podía participar de la selección, debido a que no tenía historia escolar previa en el sistema. Esta situación permite pensar que, más allá de este elemento visible que trae la comunidad educativa con cierto asombro sobre la imposibilidad de participar, no se cuestiona si simboliza una práctica de interés y con un significado para él. Tampoco se observa la posibilidad de incorporar alguna práctica característica de su país en torno a estas conmemoraciones.

Ejemplos como estos resultan relevantes para pensar como dichas transmisiones tienden a borrar diferencias culturales entre estudiantes. Además, permite cuestionar como es la participación en este tipo de eventos de niños y niñas en una escuela que está en permanente movimiento, pero también donde hay una fuerte transmisión de patrones nacionalistas que por momentos son comunicados sin contemplar la diversidad cultural. Me pregunto de esta forma si la ejecución y perpetuación de ciertas prácticas de fuerte identidad nacional no podrían crear fronteras entre estudiantes, así como contribuir a generar mecanismos de exclusión social y cultural.

La forma en que la escuela aborde la diversidad cultural va a estar vinculada con el concepto de cultura que se priorice. No es lo mismo entenderla de forma heterogénea y móvil, que, desde lo estático, con predominancia del grupo mayoritario, sobre otro considerado minoritario. Un centro educativo con estas características desafía a conocer y respetar las diversas costumbres y trabajarlas con el grupo. Un ejemplo de concebir a la cultura de forma dinámica, respetando las diferentes tradiciones, es el abordaje que hace Luana, con relación a la cultura alimenticia de su grupo, ya que era algo que llamaba la atención de su clase. Por ejemplo, menciona un niño que traía arroz con pasas de uva, u otra niña que solía comer banana frita a las tres de la tarde. Esta última, un día llevó arepas para

compartirles, lo que habilitó a trabajar sobre qué eran, vieron la receta en YouTube, pero también la niña pudo compartir algo del lugar de dónde venía.

Por medio de una acción de la maestra se propicia un espacio para intercambiar y mostrar parte de su cultura, así como permite crear un vínculo de mayor confianza con los y las estudiantes, habilitando otras expresiones culturales. A fin de año, en ese mismo grupo, Lara, una niña de Bolivia, le pide a la maestra para cantar a su clase una canción típica de su país. Lo hace frente a toda la clase, lo que llama la atención de la maestra ya que es una niña que durante el año se había mostrado muy tímida.

Es a través de la socialización y de la realización de actividades compartidas, que el grupo puede incorporar y apropiarse otros conocimientos. Al decir de Álvarez (2013) el proceso de integración cultural será adecuado, en tanto se priorice el respeto y el diálogo intercultural. Este permitirá apreciar las diferencias individuales, considerando las mismas no como anomalías, sino como manifestación de un grupo plural, permitiendo entender las variaciones culturales dentro del grupo, para evitar caer en comparaciones.

Lara en un momento particular del año se anima a compartir una canción que refleja parte de su cultura, lo cual no solo se forja por la confianza construida con la maestra y el grupo, sino que se genera en un momento de cierres donde cada grupalidad se encuentra trabajando sobre los bailes y cantos populares para la muestra de fin de año. Me pregunto cómo será para una niña recibir estos contenidos culturales, silenciando otros. Ella necesitó y se animó a mostrar algo propio, parece haber una búsqueda de reconocimiento, acompañada de acciones individuales de la maestra, que habilitó poder hacerlo. Pero además de las iniciativas y acciones individuales, resulta necesario incorporar en el currículum escolar los contenidos culturales de los grupos minoritarios para no dejar a un lado sus particularidades socioculturales y que son parte de su identidad.

Mi experiencia de estar en la escuela me permitió escuchar y observar algunas experiencias y sentires en torno a una Escuela en permanente movimiento. Este último permea las aulas y es constructor de identidad. Los niños y niñas vivencian de diversas formas esas movilidades, parece haber un factor de sorpresa, costumbre, nostalgia, extrañamiento y angustia. Estas emociones van fluctuando y los procesos de duelo son una parte necesaria para la adaptación ante los cambios. Ese proceso de asimilación va a depender del abordaje que se realice, pero que en el centro educativo son el resultado de las acciones individuales de las educadoras y de los vínculos establecidos con las familias.

Por estos motivos, lo que genera una diferencia en estos procesos de cambio y de oportunidad son las acciones que cada una de las maestras elabora con su grupalidad, y los espacios de escucha e intercambio que se generan entre las educadoras, para transitar así por una escuela en movimiento. Esto permite resaltar la necesidad de incluir recursos y herramientas en nuestro sistema educativo, así como la importancia de considerar un modelo educativo intercultural como herramienta para la práctica educativa que habilite a integrar las diferentes experiencias y herramientas que se han ido incorporado en las escuelas, para evitar un accionar aislado y fragmentado.

Capítulo VI

Consideraciones finales

La investigación tiene como objetivo describir los efectos y desafíos que se generan en una escuela en movimiento con la conformación de aulas cada vez más diversas. El fenómeno de movilidad interna e internacional que se observan en la escuela n.º102 del balneario Buenos Aires y las condiciones migratorias que acompañan esas experiencias, influyen en niños y niñas al atravesar por múltiples cambios.

El estudio consistió en un análisis descriptivo y analítico basado en la etnografía educativa como metodología cualitativa, para comprender los retos que se generan en una escuela y un territorio en continuo movimiento. Se identifica que la articulación del análisis de trayectorias educativas con las dinámicas de la movilidad del territorio es necesaria, en tanto no es posible separar el contexto escolar de otros entornos o situaciones de las familias.

En este estudio se plantea la hipótesis de que la migración genera efectos psicosociales a nivel individual y grupal, los cuales podrían repercutir en los procesos de enseñanza e integración. Se constata que dichos efectos no sólo podrían suceder en quienes transitan por la experiencia de forma directa, sino también en el grupo de pares y educadoras, en tanto dichos cambios son vivenciados por toda la comunidad educativa. Los éxitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen de la forma en que se aborde y visibilice cada situación.

La gran mayoría de los y las estudiantes que llegan por primera vez a la Escuela, se encuentran a su vez arribando al territorio, por lo que ese proceso de incorporación y conocimiento ante lo nuevo se ve atravesado por diversas dimensiones, entre ellas, familiares, económicas, habitacionales, así como emocionales. Lo anterior permite reflexionar sobre el lugar que cobra la escuela para ese estudiante y su familia, como un entorno de referencia y ligazón.

Las reflexiones presentadas a continuación responden a los objetivos exhibidos en el presente estudio. A nivel general, se analizan las dinámicas educativas en torno a la incorporación de los niños y niñas migrantes, priorizando aquellos factores que facilitan u obstaculizan su inclusión.

Dentro de los factores que favorecen su incorporación, se considera relevante conocer y ubicar la situación de movilidad en un contexto, época y territorio determinados, así como tener conocimiento de las circunstancias de esa movilidad. En este sentido, el acercamiento con las familias y los motivos de la decisión, brindan herramientas para su posterior abordaje. El involucramiento de los entornos familiares en la educación de sus hijos e hijas genera logros en sus procesos educativos, así como se obtiene mayor confianza y sentido de pertenencia.

Otro elemento se sitúa con el momento previo al que acontece la movilidad, a través de la comunicación de la familia con la escuela. Se concibe pertinente profundizar en ese primer contacto y recabar información de la trayectoria educativa del escolar, para que oficie de complemento a la información otorgada por el sistema informático de la plataforma GURI, en tanto amplía las herramientas para la elaboración de estrategias de los equipos educativos.

Por otro lado, el abordaje de la diversidad como eje transversal de la actividad escolar con énfasis en el respeto de las costumbres y necesidades propician vías más fluidas de comunicación para la expresión e inclusión. Es por eso que además de las iniciativas y acciones particulares que generen las educadoras, se necesita incorporar en el currículum escolar los contenidos culturales de los diversos grupos, para no dejar a un lado sus particularidades socioculturales, ya que son parte de su identidad.

El acercamiento de las maestras desde la dimensión emocional, y las acciones que generan para promover la participación y la comunicación, son facilitadores para la creación

de un ambiente seguro, así como permite la construcción de vínculos de confianza, repercutiendo en el bienestar emocional y en el desempeño académico.

Se visualiza que otro aspecto positivo tiene que ver con los cambios en el marco regulatorio. Los mismos aportan a la conquista de ciertos derechos para la población migrante internacional en Uruguay, como la facilidad para el reconocimiento de trayectorias educativas y una pronta incorporación a los centros educativos públicos, repercutiendo directamente en el acceso e integración en el sistema escolar. Sin embargo, dicho marco legal deja por fuera las causas y los efectos de la migración interna, así como las necesidades específicas para estas infancias.

En cuanto a las variables que dificultan la incorporación se percibe que gran porcentaje de las movilidades se dan de forma repentina y poco planificada, debido a que están vinculadas con el mercado de trabajo del territorio. Por estos motivos, es de relevancia considerar los períodos del año en que ocurren, ya que van a repercutir en el tipo de abordaje que se pueda generar. No es lo mismo aquel escolar que ingresa a principios de año, que quien arriba a la escuela en el último bimestre. Además, los tiempos y elementos para abordar los procesos de partida o llegada son diferentes cuando se tiene conocimiento de la decisión.

A su vez, el movimiento constante va generando la construcción de una idea asociada con una escuela en continuo tránsito, donde priman las ausencias y la falta de anclajes o arraigos. Frente a una cuestión discursiva de desarraigo es pertinente introducir al movimiento como aquel que permea las aulas, pero que también posibilita la construcción de identidad, aceptando que puede implicar otras temporalidades para la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje y de participación.

Dentro de la incorporación de un estudiante al centro educativo no existe a nivel formal una instancia de encuentro con la educadora, grupo y centro educativo previo al inicio de clases. Tampoco se identifica un protocolo orientativo ni equipo que acompañe estos

escenarios. Por lo tanto, el tipo de abordaje y herramientas utilizadas para acompañar la movilidad va a depender de las acciones individuales de las educadoras y de los vínculos que se establezcan con las familias.

En el caso de estudiantes internacionales, se carece de acceso formal a su historial educativo, salvo las familias que aportan este tipo de información. Además, las oportunidades de establecer contacto con las instituciones educativas donde estudiaron anteriormente son considerablemente limitadas. Lo anterior podría considerarse como una limitación para la evaluación y planificación educativa posterior. Por estos motivos, se debería crear a nivel de políticas públicas vías de interacción donde se establezca una circularidad de la información, habilitando el acceso a la historia escolar del educando.

En el marco de la tesis también se examinan los objetivos específicos vinculados con los efectos de la movilidad y se desprende que son de índole emocional, cognitivos y sociales. Los mismos no sólo se observan en los y las estudiantes implicadas, sino también en el grupo de pares y maestras que son parte de la comunidad educativa.

Algunas de las emociones que se distinguen son el asombro, la nostalgia, el extrañamiento y la costumbre. La nostalgia y la angustia se vinculan con el proceso de duelo, que se asocia con una reacción normal y esperable ante los cambios, por lo que se interpreta como un proceso adaptativo necesario.

A nivel grupal, estas emociones se relacionan a los cambios suscitados frente al ingreso o partida de un par, y con la presencia o ausencia de un tiempo psíquico de asimilación y de un espacio para la despedida, en tanto las movیلidades en gran medida suceden de manera repentina. Por lo tanto, la elaboración de estos procesos de duelo estará condicionada por la disponibilidad de tiempo y espacio para su adecuada elaboración.

Desde una perspectiva de efectos, se identifica que el grado de apropiación y sentido de pertenencia frente a lo desconocido se encuentra condicionado por la cantidad de cambios

experimentados a lo largo de la trayectoria escolar. El proceso de adaptación no es homogéneo entre estudiantes, en tanto no es lo mismo quien ha experimentado un traslado en su historia escolar que otro que ha transitado por dos cambios en un mismo año. Además, se visualiza que el contexto y los motivos de la migración repercuten en ese transitar.

En términos de lo social, se observa que los estudiantes que transitan por movilidades escolares logran integrarse en períodos de tiempo relativamente cortos o moderados, manteniendo pequeños círculos de amistades. En algunas situaciones implica el acompañamiento de las educadoras para generar el vínculo de confianza y apertura ante lo no conocido. Sin embargo, este patrón difiere en algunos estudiantes de ciclos más avanzado, donde los cambios de institución guardan relación con una mayor edad en comparación con el grupo de pares. Además, se identifica que estos tienden a mostrarse más aislados, presentando un aumento en el absentismo y una disminución en la asistencia regular a clases.

En relación con lo cognitivo, la migración implica en algunos casos procesos educativos interrumpidos. Los datos cuantitativos revelan que, de una muestra de 246 estudiantes, el 52% ha experimentado situaciones de movilidad. Del análisis del índice de repeticiones en esta muestra, se deduce que más del 70% ha experimentado movilidad en su trayectoria escolar. Este hallazgo sugiere la necesidad de explorar posibles relaciones con otras escuelas en el país, así como la oportunidad de desarrollar herramientas para comprender y acompañar las diversas realidades educativas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por las educadoras en entornos caracterizados por la movilidad y diversidad, se deduce que la evaluación, nivelación y la integración de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje se vuelven etapas importantes en lo curricular. Esto se debe a que el nivel educativo y el ritmo de aprendizaje de muchos de los estudiantes que ingresan en diferentes momentos del año difiere del nivel general de la clase, lo cual implica la planificación de actividades y

propuestas específicas para respaldar las diferentes necesidades educativas. A su vez, conlleva al diseño de estrategias que permitan darle continuidad al plan de estudios.

Estas acciones dependen de la iniciativa y creatividad de cada educadora, dado que no se identifican otros recursos internos o externos disponibles para respaldar estas necesidades. Además, se carece de un equipo de seguimiento y reflexión para acompañar la adaptación de niños y niñas en situación de movilidad.

El intercambio con otras educadoras aparece como un insumo fundamental para planificar, generar ideas y crear materiales para trabajar en las aulas. Sin embargo, sería relevante contar con espacios, tiempos y/o equipos que acompañen el abordaje de estos temas, o que facilite la elaboración de herramientas ante la diversidad y heterogeneidad de los grupos.

En cuanto al objetivo relacionado con la percepción de las educadoras sobre su formación se distingue cierto sentimiento de soledad una vez finalizada su formación e iniciada su práctica educativa. En su malla curricular no se aborda la temática acerca de la inclusión de la niñez migrante, así como expresan que la misma dista por momentos de las diversas situaciones y realidades con las que se encuentran en el contexto escolar.

De esta forma, se visualiza la necesidad de profundizar sobre sus herramientas, recibir capacitaciones que se vinculen al abordaje de la diversidad y movilidad, así como espacios de actualización, coordinación e intercambio. Debido a lo anterior, se sugiere incorporar la educación intercultural como un modelo educativo viable y una forma efectiva de enseñar y aprender, posibilitando aulas que fomenten el intercambio y se respete la diversidad.

Para alcanzar estos objetivos, se destaca la importancia de contar con equipos multidisciplinarios estables que acompañen a las maestras, al estudiante o al grupo que experimenten situaciones de movilidad u de otra índole. A su vez, se prioriza el interés de

abordar temas como la identidad, la colaboración, la cultura colaborativa, las tradiciones familiares y las costumbres en los contenidos dirigidos a niños y niñas.

Los entornos educativos dinámicos demandan una intervención que difiere de los enfoques y métodos tradicionales, permitiendo identificar nuevas necesidades de enseñanza-aprendizaje, junto con una adecuación de los tiempos para el aprendizaje y la adaptación. Se considera esencial adoptar una perspectiva integral de la educación y establecer una conexión entre la educación y otros actores relevantes, como la familia y la comunidad.

Recomendaciones

Se considera oportuno finalizar con algunas recomendaciones, las cuales se presentan a nivel propositivo, para ser consideradas como posibles acciones o líneas de análisis en las cuales sería pertinente continuar profundizando.

1-Evaluación inicial: Realizar una valoración inicial de las necesidades educativas y socioemocionales de los y las niñas migrantes, y diseñar estrategias educativas para su incorporación.

2-Equipo de recibimiento: Contar con equipos interdisciplinarios regionales que reciban y acompañen de manera cercana y cálida, brindando un espacio de contención desde el primer día de clases. Los mismos podrán asesorar a las familias sobre los recursos territoriales, en lo que respecta al acceso a la salud, vivienda, espacios comunitarios y recreativos. A su vez, serán los encargados de acompañar a las educadoras en las evaluaciones y creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las diversas necesidades. Estos equipos podrán ser integrados por referentes educativos externos y/o internos al centro educativo.

3-Seguimiento y valoración: Efectuar un seguimiento continuo del progreso educativo y socioemocional de los y las estudiantes que ingresan o egresan de una escuela, así como de las estrategias implementadas para su incorporación.

4-Currículo inclusivo: Adaptar el currículo para que sea sensible a la diversidad cultural, incorporando contenidos relevantes que contemplen las riquezas de sus lugares de orígenes. A su vez, este deberá respetar los tiempos de enseñanza-aprendizaje.

5-Formación: Profundizar en la malla curricular del Programa de formación de magisterio, generar contenido y una formación continua, para atender las necesidades de la niñez migrante, incluyendo estrategias pedagógicas e interculturales, para el manejo de la diversidad.

6-Participación: Fomentar la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar, creando espacios de diálogo y colaboración que favorezcan su vínculo y comunicación.

7-Redes: Establecer redes de apoyo dentro y fuera de la escuela, involucrando a los espacios locales, comunitarios, sanitarios y municipales, así como otros actores relevantes para facilitar recursos a las familias que llegan al territorio.

8-Fomentar la educación intercultural: Promover el respeto entre los y las estudiantes, sensibilizar sobre las diferencias, estimulando competencias vinculares y comunicativas que faciliten la igualdad e interacción.

9-Integración de los sistemas de información para la gestión educativa: Contar con una herramienta informática a nivel nacional e internacional que contenga datos relevantes de la historia educativa del estudiante, así como posibles adaptaciones curriculares e informes que se hayan realizado. La misma podrá ser solicitada por la escuela de destino. Además, este sistema podrá facilitar la comunicación entre las instituciones educativas que reciben o despiden al estudiante.

10-Promoción de políticas inclusivas: Generar políticas inclusivas a nivel local, nacional e internacional que permitan reflexionar y garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los y las niñas, reconociendo las diversas necesidades, así como sus derechos.

11-Futuras investigaciones: Se propone generar líneas de análisis comparativas con centros educativos de distintas regiones del país que aborden el proceso de inclusión de la niñez migrante. Estos estudios no se limitarán a casos de movilidad internacional, sino que también deberán considerar situaciones de migración internas. El propósito es ampliar la comprensión de las diversas realidades, necesidades y trayectorias educativas.

12-Monitor Educativo: Se propone que el Monitor Educativo, el cual realiza las evaluaciones del comportamiento de matrícula, porcentajes de promovidos a nivel

departamental y por grado en Uruguay, pueda incluir las variables de movilidad, rendimiento, absentismo y repetición escolar en los casos de movilidad nacional.

13-Materiales didácticos en los centros: Se pueden incluir una variedad de recursos que promuevan la comprensión intercultural y que habilite a abordar la diversidad. Algunos ejemplos podrían ser: libros y cuentos multiculturales, juegos y actividades interactivas, contenido audiovisual, material educativo bilingüe, mapas y globos terráqueos, fotografías y relatos de experiencias, entre otros. Integrar estas herramientas en el programa escolar y en las prácticas pedagógicas, contribuirá a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

Referencias

- Acevedo A y Vázquez, J. (2018). Inmigrantes en el Mercado Uruguayo. *Diario Crónica*. 27 abril de 2018. <http://www.cronicas.com.uy/empresas-negocios/muchos-los-inmigrantes-llegan-uruguay-se-encuentran-sobrecualificados-no-acceden-al-puesto-laboral-profesion/>
- Álvarez, A. (2013) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y aprendizaje. Fundación Infancia y Aprendizaje · Editor: Amelia Álvarez · ISBN: 84-921753-4-6.
- ANEP/DSPE (2011). *Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación-cambio*. Documento de trabajo. Dirección de Planificación Educativa.
- ANEP-CEIP (2018). *Movilidad Humana, migrantes y educación primaria*. Uruguay. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf
- ANEP-CEIP (2020). *Informes inmigrantes en la educación inicial y primaria pública Uruguay. Monitor educativo*. Departamento de Investigación y Estadística Educativa. Monitoreo Educativo. Junio, 2021.
- ANEP-DGEIP (2021). *Informe Individual por Escuela 2021*. Monitor Educativo. Escuela 102 Balneario Buenos Aires, Maldonado. Uruguay <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1110102.pdf>
- Bachelard, G. (1975). *La poética del espacio*. Brevarios del Fondo de Cultura Económica. Francia.

- Barabas, A. (2015). Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad. En *Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia (19-28). México: INAH.
- Barrau, G. (2012). *¿Homogeneidad o Heterogeneidad en las aulas? ¿A quién educamos?* Universidad Católica de Salta, Argentina. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/aportaciones/472-161.html>
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. Avá. *Revista de Antropología*. (9), 28-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140003>
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, Peter L. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Fundación: Amorrortu.
- Bertolotti, V., y Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas de la región*. Montevideo: Universidad de la República.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO. Santiago de Chile, Chile: Trineo. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- (CDN). Convención Internacional de los Derechos de Niño (1989)
- Da Silva, M. y Martín, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 21, No. 1. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>
- Da Silva, M., Barreto, A. C., y Gómez, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos Revista de Pesquisa sobre Migraciones*, 4(1), 273-288.

- De Certau, M. (1999). *La Invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Debieux, R y Sanches ,T. (2017). Intimidad y alteridad: la experiencia del refugio y la clínica psicoanalítica. *Caliban, Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*. Volumen 15, N°1.
- Decreto 158/019 (2019). Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), 12 de junio, 2019.
- Díaz-Barriga, A y Hernández, G. (1999): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Equipo de Salud Balneario Buenos Aires (2018). *Presentación de experiencias de buenas prácticas en resolutivez del Primer Nivel de Atención (PNA)*. Organización de una unidad asistencial luego de la realización de un diagnóstico participativo de situación de salud: investigación-para la acción. Policlínica Balneario Buenos Aires. Red de Atención Primaria de Maldonado. Administración de Servicios de Salud del Estado. <https://atuservicio.msp.gub.uy/reconocimientos/24%20Poli%20Balneario%20Buenos%20Aires.pdf>
- Esping-Andersen. (1993). *Los Tres Mundos del Estado del Bienestar*. Edicions Alfons El Magnanim Institució Valenciana D'Estudis i Investigació. España
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). *La Práctica Educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad*. Universidad de Girona
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*. 38, pp. 2-15.

- Fonseca, C. (2008). O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. *En Teoría e Cultura*, 2 (1), 39-53. E 2. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12109>
- Freud, S. (1917 [1915]). *Duelo y melancolía*. En Obras Completas, vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2017
- Frutos, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 131-149. 10.7179/PSRI_2011.18.10.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Rev. Trayectorias*. VII (17). México https://trayectorias.uanl.mx/public/anteriores/17/territorio_identidad.htm
- Goetz, J. y Lecomte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata, S. A.
- Hiraoka, J. (1996). *La identidad y su contexto dimensional*. En: Méndez y Mercado, L. (Comp.). *Identidad, III Coloquio Paul Kerchhoff*. México: UNAM, 1996, p. 39-50.
- Hoffman, O. y Morales, A. (2018). *El territorio como recurso: movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica*. San José (CRI); Heredia (CRI); Marseille: FLACSO; UNA; IRD, 242 p. ISBN 9789977683003. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers21-02/010075003.pdf <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>
- INEED (2017). *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)*. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/documentos-de-trabajo/La-repeticion-en-el-sistema-educativo-uruguayo.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística. (2011). "Síntesis del marco conceptual del Censo de Viviendas, Hogares y Población 2011".
<https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/PDF/CENSO%202011/S%C3%ADntesis%20del%20marco%20conceptual%20del%20censo%20de%20viviendas,%20hogares%20y%20poblaci%C3%B3n%202011.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (1996). Microdatos del Censo de Población, Hogares y Viviendas [En línea]. Consultado 14 enero 2016.
http://www3.ine.gub.uy:82/Anda4/index.php/catalog/45/get_microdata
- Janin, B. (2017). Los duelos y sus avatares en la infancia. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*-Números 21/22. 2017-2018
- Koolhaas, N y Nathan, M. (2013). Inmigrantes Internacionales y Retornados en Uruguay: Magnitud y Características. Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
- Lafourcade, A. (2019). Migración y espacio social en Maldonado. *Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales*.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/680/Lafourcade%2C%20A.Migracion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Laluzza, J. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura & Educación* 24(2), 149-162.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936930>
- Ley General de Educación, N°18.437. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo, Uruguay, 16 de Enero de 2009. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley N°18.250 (2008). Ley de Migraciones. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo, Uruguay, 6 de junio de 2008.
<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008>

- Ley N°18.437 (2009). Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Malinowsky, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental I*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Mallimaci, A. (2012). Movilidades y permanencias. Repensando la figura del movimiento en las migraciones. *Revista de Temas de Antropología y Migración*, (3), 77-92. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/196224/CONICET_Digital_Nro.8a3e52a4-7835-46a3-8145-1b4c4c298092_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Mármora, L. (2004) *Migraciones*. En: Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Bs. As: Ariel, pp. 460-463.
- Martínez, M., y Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-OEI.
- MIDES (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay*. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Uruguay. http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion_caracterizacion2017_final_digital.pdf
- Muñoz de Bustillo, R. (1989). *Crisis y futuro del estado de Bienestar*. Alianza Universidad.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Oddone, J. (1966). *La formación del Uruguay moderno*. Buenos Aires, Ed. EUDEBA.
- OIM (2015). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*.

<http://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015-los-migrantes-y-las-ciudades-nuevas>

OIM (2017). *Estudio: Migración y Desarrollo en Iberoamérica*. Universidad Pontificia de Comillas y OBIMID. https://www.segib.org/wp-content/uploads/GLOBAL-OBIMID-IOM-REPORT-2017_FV.pdf

Pastorini, A. (1995). Políticas sociales y Servicio Social en el escenario neoliberal. Extraído de tesis de Maestría en Servicio Social. “*O teatro das politicas sociais. Autores, atores e espectadores no cenário neoliberal*”. UFRJ. Brasil

Paulo, A (2016). *Diagnóstico Participativo de Salud-Balneario Buenos Aires*. Maldonado. Uruguay.

[file:///C:/Users/sofi3/Downloads/diagnostico%20dra%20paulo%20bal%20bsas%20reporte%20\(1\)%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/sofi3/Downloads/diagnostico%20dra%20paulo%20bal%20bsas%20reporte%20(1)%20(3).pdf)

Pavez-Soto, I., Villegas, P., Ortiz, J., Grandón, N., Acuña, J., Coloma, C., y González, A. (2021). Participación de las familias migrantes en los procesos de inmersión lingüística escolar. *Paideia Revista de Educación*. 17-43. 10.29393/PA68-1PFMI60001. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/7674/6840>

Rodrigo, M., Rodríguez, A y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje/Visor.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje* en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía R., Correa., M., y Angelillo, C. (2010). *El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades*. En Lourdes de León Pasquel.

Socialización, lenguajes, y Culturas Infantiles, estudios interdisciplinarios. México: CIESAS.

Roseberry, W. (2014) [1989]. *Antropologías e historias: ensayos sobre cultura, historia y economía política*. Traducción de Atenea Acevedo. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Rossano, A. (13 de abril de 2007). *Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Conferencia dictada en el seminario de gestión educativa. "Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas", San Salvador de Jujuy.

Sandoval, P., Maldonado, A., & Tapia-Ladino., M. (2022). *Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión*. Pág. Educ. [online]. 2022, vol.15, n.1, pp.49-75. Epub 01-Jun-2022. ISSN 1688-7468. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>.

Sarró, R. (2009). La aventura como categoría cultural: apuntes simmelianos sobre la emigración subsahariana. *Revista de Ciências Humanas*, Vol. 43, No. 2, pp. 501-521. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11123/1/ICs_RSarro_Aventura_ARI.pdf

Silva, M, & Martin, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 42-52. Epub 15 de marzo de 2022.

Simmel, G. (1908). *El extranjero, sociología de lo extraño*. Olga Sabido Ramos comp. Madrid: Sequitur, 1a edición, 2012.

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz M., & Morales K, (2018). *Migración no Hispanohablante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales*. *Diálogo andino*, (57), 61-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300061>

- Tarrius, A. (2000). *Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio circulatorio. los nuevos hábitos de la identidad*. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, XXI(83).
- Tarrius, A. (2010). *Pobres en migración, globalización de las economías y debilitamiento de los modelos integradores: el transnacionalismo migratorio en Europa meridional*. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 19, enero-junio, 2010, pp. 133-156 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terra, J. (1990). *Luces y sombras de las políticas sociales*. Notas del CLAEH N° 60. Montevideo. Uruguay
- Tizón, J. (1993). *Migraciones y Salud Mental*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Torres, R. (1999). *“Educación para todos”: la propuesta, la respuesta*. Documento presentado en el panel “Nueve años después de Jomtien”, Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 de abril de 1999.
- Uriarte, P. y Montealegre, N. (2018). *“Al menos un puñado de gurises”*. Una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 91-112. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2217>
- Uriarte, P. y Urruzola, J. (2018). *Las mujeres, los niños y las niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género*.

Encuentros Latinoamericanos, 2(2), 23-48.

<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/123>

Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Versión castellana de Juan Aranzadi, Madrid.

Veiga, D. (2012). *Crecimiento socioeconómico y fragmentación social: estudio de caso de Maldonado*. En: *El Uruguay desde la Sociología*. Departamento de Sociología, FCS, UDELAR, Montevideo.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas, *Revista Visao Global* (Brasil), Vol. 15, No. 1-2.

Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Contenido

- 1- Hoja de información para centro educativo y entrevistas exploratorias
- 2- Consentimiento informado
- 3- Asentimiento por parte de niños y niñas
- 4- Pauta entrevista exploratoria a informantes calificados
- 5- Pauta observación participante en la Escuela

1-Hoja de información para el centro educativo

Mi nombre es Sofía Minchilli y soy Lic. en Psicología. En el marco de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República a cargo del Lic. Víctor Giorgi, me encuentro realizando la Tesis “La educación primaria ante el nuevo contexto migratorio. Desafíos para la construcción de una política educativa intercultural en el Uruguay”.

En cuanto a la elección del tema, considero que es de gran relevancia social debido a que en la actualidad nos encontramos con un aumento en los flujos migratorios, y dicha movilidad genera efectos en las instituciones educativas, debido a la incorporación progresiva de niños y niñas migrantes en el sistema educativo uruguayo. La investigación busca dar visibilidad a la labor del educador frente a la dimensión de la interculturalidad, y generar aportes para pensar si las políticas educativas están amparando y acompañando los cambios que vienen emergiendo con las corrientes migratorias internas e internacionales. Se ahondará en cómo se viene abordando la inclusión educativa de los educandos, y los efectos que genera en el aula. Por otro lado, no se cuenta con muchos antecedentes en torno a la temática, por lo que podría contribuir a generar conocimiento para entender cómo estos procesos de inclusión pueden repercutir en su adaptación.

El presente estudio es de carácter descriptivo y analítico basado en la etnografía educativa como metodología cualitativa, ya que el interés radica en describir el funcionamiento de la educación enfrentando una nueva realidad. La misma permitirá comprender “desde adentro” los cambios a nivel educativo que se da con la inserción de niños y niñas migrantes, así como va a posibilitar explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión de los actores que en ella participan.

2-Formulario de consentimiento informado

Este proyecto de Investigación se encuentra dentro del marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y está avalado por el comité de ética de dicha facultad. Su participación en el proyecto ayudará en la investigación de la incorporación educativa de niños y niñas migrantes en primaria. La misma será realizada a través de la observación participante en la Escuela n.º 102 del Balneario Buenos Aires y una serie de entrevistas, de aproximadamente una hora de duración, en el domicilio de los participantes o lugar elegido para efectuar la misma.

El abajo firmante declara:

-Confirmando el haber leído la información mencionada en la hoja de información, ella me fue explicada y pude consultar todas las dudas que surgieran de la misma. Se me informó en caso de participar en la investigación que los datos aportados serán confidenciales y a ellos solo accederá el investigador; que mi identidad será resguardada en todo momento, no pudiendo identificarse mi nombre, apellido, o cualquier otro dato personal que pudiera revelarla.

-Se me informó de las características de las entrevistas a realizar, y son las que figuran en la hoja de información; que mi participación en ellas puede ser suspendida por voluntad propia sin penalización alguna y sin perjuicio de lo comprometido.

-Soy consciente de que no recibiré dinero o cualquier otra gratificación material por la participación en esta investigación.

Nombre completo: _____

Firma: _____

Datos del Investigador responsable:

Sofía Minchilli Patrón

Correo electrónico: sofiaminchilli@gmail.com

3-Asentimiento por parte de niños y niñas

Utilizando lenguaje acorde para la edad se explica el objetivo de la investigación y se consulta sobre voluntad de participación. Se realiza asentimiento a través del lenguaje corporal.

4-Pauta observación participante en la Escuela

-Reconocimiento de los espacios, cómo los estudiantes se disponen en el aula, organización y distribución de turnos.

-El patio, recreo y convivencia

-Vínculo entre educadoras y los grupos (en el aula y patio). Características del relacionamiento.

-Vínculo entre estudiantes

-Dinámicas de la jornada escolar, propuestas educativas, cómo es la participación de los niños y niñas durante su desarrollo.

-Propuestas educativas. ¿Existen propuestas educativas uniformes o las hay adaptadas?

-Movilidad de niños. ¿Cómo se aborda la salida/llegada escolar? ¿se generan dinámicas de integración? ¿Cómo es el vínculo con las familias?

5-Pauta entrevista exploratoria a informantes calificados

Preguntas orientadoras

(Experiencia escuela/aula)

Contame de tu experiencia en la escuela...

¿qué grado tuviste el pasado año?

¿Hace cuánto tiempo sos maestra en esta escuela?

¿Cómo (llegaste) a esta escuela para trabajar?

¿Sos de esta localidad?

¿Los NN que la integran son preferentemente del Balneario, o provienen de otros departamentos y/o países? ¿Y sus familias?

Respecto al abordaje de la movilidad

¿Cómo se trabaja esa movilidad de una escuela a otra/Efectos (en maestra y NN)

¿Has percibido cierta movilidad (entrada y salida de niños) en el aula? ¿Y en la escuela?

¿Cuántos ingresos de estudiantes tuviste, posterior a comenzar el año escolar? ¿Y pases otorgados?

¿Esta movilidad crees que se da en algunos momentos puntuales del año?

¿Con qué motivos crees que pueda estar asociada las situaciones de movilidad en la escuela? (familiares, laborales, otros)

¿Cómo es la transición de esa entrada y/o salida del niño a esta o hacia otra escuela?

¿Se establece contacto con la maestra/directora anterior, se deja registro en CREA del proceso del niño, se entrevista a la familia?)

¿Crees que esa situación de movilidad (transición de una institución a otra) se debería abordar de alguna forma en particular? ¿Cuál?

¿Identificas alguna dificultad en la incorporación de NN en el correr del año?

¿Consideras que las situaciones de movilidad tienen algún efecto en NN? Por ejemplo, en su adaptación, proceso de aprendizaje, emocional.

¿Cómo es el aprendizaje de los niños que han transitado por experiencias de movilidad?

¿Cómo ha sido el vínculo de los NN migrantes con su grupo de pares? Por ejemplo, en el caso de aquellos que ingresaron en el correr del año lectivo.

Formación/recursos

¿Qué recursos/herramientas se utilizan para incluir a los niños que llegan al aula?

¿Consideras que sería importante contar con otras herramientas para trabajar esa transición?

¿Durante tu etapa formativa, se incluía en la maya curricular, herramientas sobre cómo abordar aulas diversas (social/cultural/etaria) y situaciones de movilidad?

Preguntas en relación con el vínculo familia/escuela

¿Cómo es la comunicación con las familias de los NN?

¿Cómo fue su relacionamiento con las familias de los NN?

¿Tienen alguna instancia de participación conjunta (familias y escuela)?

¿Conoce cómo es el vínculo de los NN y familias de la escuela por fuera del ámbito escolar?

¿Cree que implica algún desafío para las familias que algunos de sus hijos asistan en diversos turnos?

(Adicional para Maestras que viven en el Balneario)

¿Por qué eligió este lugar para vivir?

¿Cómo percibe la movilidad de las familias en el Balneario? ¿Con qué motivos asocia la movilidad?

¿Cómo es el vínculo con los locales?

¿Conoce de qué lugares provienen estas familias?

¿Cómo es el asentamiento de estas familias y la ocupación de terrenos? (temporal, permanente, condiciones habitacionales)