

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Migración y Educación Primaria: estudio sobre la inclusión social, cultural y educativa  
de niños y niñas migrantes en escuelas públicas de Montevideo**

**Carolina Álvarez Buzó**  
Tutor: Leonel Rivero

**Montevideo, Uruguay**  
**2024**

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1_ Problema de investigación</b>	<b>4</b>
1.1 Formulación del problema	4
1.2 Fundamentación del problema	5
1.3 Objetivo general	6
1.4 Objetivos específicos	6
1.5 Preguntas	6
<b>CAPÍTULO 2 _ Antecedentes</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 3 _ Marco teórico</b>	<b>9</b>
3.1 Migración	9
3.2 Integración vs inclusión y educación intercultural	12
3.2.1 Integración: primer camino de las escuelas para la inclusión de migrantes	13
3.2.2 Educación intercultural e inclusión educativa: hacia un modelo educativo más justo	15
3.3 Identidad	18
3.4 Identidades y cultura.	20
3.5 Reconocimiento y menosprecio	21
3.6 Convivencia, conflicto y violencia	23
<b>CAPÍTULO 4 _ Metodología</b>	<b>25</b>
4.1 Perspectiva metodológica	25
4.2 Unidades de análisis	26
4.3 Técnica de relevamiento	27
4.4 Trabajo de campo	27
<b>CAPÍTULO 5 _ Análisis</b>	<b>28</b>
5.1 - Proceso de inclusión de niños y niñas migrantes en los centros educativos.	28
5.1.1 ¿Qué es una escuela?	28
5.1.2 ¿Desde donde educamos? Integración vs inclusión	31
5.2 Entre el reconocimiento y el menosprecio.	34
5.2.1- Alimentación	34
5.2.2 Lenguaje	38
5.2.3 Emociones	40
5.2.4 Estética	42
5.2.5 Convivencia, conflicto y violencia.	42
5.3 Trabajo educativo	44
<b>CAPÍTULO 6 _ Reflexiones finales</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 7 _ Bibliografía</b>	<b>51</b>
<b>CAPITULO 7_ Anexos</b>	<b>56</b>

## **RESUMEN**

Este trabajo corresponde a la monografía final de grado de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de la República (UdelaR) del Plan 2009. El estudio surgió en el marco del Taller Sociología de la experiencia escolar: adolescencia(s) y trayectos educativos en Uruguay cursado en el año 2022 y posteriormente se profundizó en el tema de investigación para presentar el trabajo final que se desarrolla a continuación.

El tema de investigación refiere al proceso de inclusión de niños y niñas migrantes en los centros de educación primaria. El objetivo general es analizar la experiencia escolar de niños y niñas migrantes respecto a la inclusión social, cultural y educativa en las escuelas públicas de Montevideo entre 2016 y 2023. El cohorte temporal es debido a que se consideró a los estudiantes matriculados que estaban asistiendo a los centros educativos al momento de realizar el trabajo.

Se considera relevante la investigación dado el contexto actual en el que la migración de personas hacia Uruguay viene aumentando considerablemente en los últimos años y la escasa investigación académica existente en el tema.

La metodología es de corte cualitativa y la técnica de recolección de la información es la entrevista semi estructurada, la cual se aplicó a directoras, maestras, talleristas de escuelas públicas y a familias con hijos e hijas migrantes en el departamento de Montevideo. Asimismo se realizó una revisión teórica que aporta al relato de las personas entrevistadas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo de 2022 y junio de 2023.

Del estudio se deduce que si bien el acceso a la educación es un derecho que se ejerce sin mayores dificultades por los niños y las niñas migrantes y que en este sentido no hay diferencias con el resto del estudiantado no migrante, es necesario profundizar en el análisis sobre cómo y en qué condiciones se produce la inclusión en los centros educativos en aristas vinculadas a la enseñanza en donde confluyen diversas culturas, considerando dimensiones como la alimentación y el lenguaje, entre otros. Esto implica rever a nivel institucional la normativa, curricula y prácticas pedagógicas para enfocar el trabajo educativo hacia un modelo de educación intercultural que considere el reconocimiento de la diversidad.

**PALABRAS CLAVE:** educación, migración, cultura, reconocimiento.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la matrícula de niños y niñas migrantes en los centros educativos ha aumentado debido a los cambios demográficos que viene transitando el país desde comienzos del siglo XXI, facilitados por la ampliación de la legislación nacional referida a educación y migración que se producen a partir del 2005. El nuevo marco jurídico acompañó la creciente llegada de personas migrantes al país amparando el acceso a la documentación y a derechos humanos fundamentales como lo es la educación. En este sentido es de destacar la “Ley de migraciones” N°18.250, “Ley de refugio” N° 18076 y la N° 18.437 “Ley general de educación”.

Según datos estimados por CEPAL, en Uruguay la proporción de niños/as de 0 a 14 años en la población migrante reciente es mayor al 20%, siendo todos ellos, potenciales demandantes de servicios educativos y de cuidados. (Carrasco y Suárez, 2018) Por su parte, el censo de 2011 afirma que el 37% de los 6919 hogares de inmigrantes recientes tienen hijos (MIDES, 2017) Por otra parte, el Mirador Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2021) informa que en el 2020 se matricularon en Educación Inicial y Primaria pública un total de 5.755 estudiantes nacidos en el extranjero (representando el 1,7% del total de la matrícula de la DGEIP, un 1,1% en Educación Inicial y un 1,9% en Educación Primaria). Tanto en Educación Inicial como en Educación Primaria, el porcentaje de inmigrantes se incrementa a medida que se avanza hacia los grados más altos. En cuanto al tipo de oferta educativa, se constata en 2020 una mayor presencia de estudiantes inmigrantes en escuelas de Tiempo Extendido (2,5%), escuelas Urbanas Comunes (2,4%) y escuelas de Tiempo Completo (2,1%). Finalmente, en cuanto al acceso a las escuelas Uruguay ha garantizado casi el 100% a los niños y las niñas migrantes que llegan al país.

Los datos aportados contribuyen a visualizar a grandes rasgos la situación de los infantes migrantes en el territorio nacional en relación al ámbito educativo. Sin embargo es necesario aclarar que es escasa la cantidad de estudios a nivel nacional que den cuenta de las trayectorias educativas de estos.

Como expresa Gonzalez (2013) los sistemas escolares aseguran el acceso a la escuelas de todos los niños y niñas en edad escolar, sin embargo no se logra conseguir de igual manera que todos los estudiantes disfruten de la misma experiencia de cómo se aprende y qué se aprende dentro de las aulas. La sectorización de las políticas educativas por grupos de población, comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitándose únicamente al acceso. De ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las

propias necesidades desde la igualdad. Para afrontar esto, desde la educación intercultural se promueve la legitimidad que apuesta a reconocer la pertinencia política de las especificidades culturales de los individuos y de los grupos, que se traducen por la aceptación de la idea de un tratamiento diferencial de los miembros de esas colectividades, es decir, a un ideal democrático fundado sobre el reconocimiento de las diferencias.

Las características que ha adquirido el fenómeno migratorio en el país en los últimos años, suponen nuevos desafíos para la sociedad en general y específicamente para el sistema educativo, considerando que las escuelas son espacios donde confluyen diversas culturas y saberes, y donde se tensionan los principios de la educación uruguaya.

En este escenario, surge como relevante conocer las experiencias escolares de niños y niñas migrantes que asisten a escuelas de educación primaria pública de Montevideo, poniendo foco en las dinámicas de inclusión en los centros educativos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de los actores involucrados se busca conocer el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes, reflexionar sobre el trabajo educativo y sobre los tipos de relacionamiento, entendiendo que la asistencia de esta población exige incorporar una perspectiva de educación intercultural.

El trabajo se estructura en seis capítulos que se distribuyen de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se formula el problema de investigación y la fundamentación, los objetivos y las preguntas que orientaron la investigación. En el capítulo 2 se presentan los antecedentes. En el capítulo 3 se desarrolla el marco teórico en el cual se exponen los conceptos fundamentales que aportan a conceptualizar el fenómeno social en estudio tal como lo es migración, identidad, reconocimiento, configuraciones culturales, convivencia, conflicto, violencia, y diferentes posturas en torno a la educación. El Capítulo 4 corresponde a la metodología donde se presenta el diseño metodológico, las técnicas de investigación empleadas y el trabajo de campo. En el capítulo 5 se realiza el análisis y a continuación en el capítulo 6 se presentan las reflexiones finales de la monografía. Por último se detalla la bibliografía y las fuentes documentales empleadas. El documento finaliza con los anexos donde se presentan las pautas de entrevistas e información de las escuelas donde se realizaron entrevistas a los actores educativos.

## **CAPÍTULO 1\_ Problema de investigación**

### **1.1 Formulación del problema**

A partir de lo expresado, el problema de investigación se centra en estudiar cómo y en qué condiciones se produce la inclusión de los niños y las niñas migrantes en las escuelas públicas de Montevideo. Interesa indagar fundamentalmente en los procesos de inclusión, en las formas de relacionamiento y en el trabajo educativo.

Como se verá más adelante, en este trabajo se entiende por inclusión al reconocimiento de las diferencias y el respeto y valoración de la diversidad y la interculturalidad, con el fin de garantizar el derecho a la educación de cada uno de los estudiantes en igualdad de condiciones. En el caso de las personas migrantes, la inclusión en los centros educativos puede estar afectada por diferentes factores como la trayectoria educativa previa, la experiencia migratoria, el nivel socioeconómico, educativo y cultural de sus familias, entre otros.

En este sentido, se parte de la inquietud de identificar si hay desafíos para el ejercicio igualitario del derecho a la educación de las personas migrantes que no es identificado por parte de la política educativa; si hay desigualdades y diferencias de los sujetos en la educación según sus historias y trayectorias migratorias. Situaciones como la de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) tensan la pretensión universalista y ponen de relieve la necesidad de pensar los vínculos, convivencia y reconocimiento de derechos en el espacio educativo, donde se conjuga lo universal y lo particular.

Por último aclarar que la población de estudio son niños y niñas y por lo tanto es importante agregar que la infancia es la etapa de la vida en la que éstos transitan por los centros de educación primaria<sup>1</sup>. En este documento, se define a la infancia de acuerdo al aporte que realiza Filardo (2018) y por lo tanto al igual que la adolescencia, juventud, adultez y vejez, se comprende a la infancia como una clase de edad, producto de una construcción socio- cultural, situada en determinado espacio, tiempo y posición en la estructura social. Los niños y las niñas son los sujetos (de derechos), “son los portadores de los cuerpos, lo que tienen capacidad de agencia, los que actúan, quienes viven en determinadas condiciones materiales y simbólicas.” (Filardo, 2018 p.111). Las clases de edad, son resultado de luchas simbólicas y el Estado (al igual que otros actores sociales como las organizaciones civiles) es fundamental en la “legitimación de su uso y naturalización como criterio clasificatorio de personas (Martín Criado, 1998) y en la determinación de los sentidos concretos (aquí y ahora)

<sup>1</sup> De acuerdo al Código de la Niñez y la Adolescencia, por medio de la Ley N°17.823, promulgada por el Parlamento en el año 2004, se establece que la niñez se extiende desde el nacimiento hasta los trece años de edad (artículo 1) y se reconoce a los niños como titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a la personalidad humana (artículo 2)

que adquieren (Bourdieu, 1990)” (Filardo, 2018 p. 111). En esta línea, para Pavez (2017) la infancia es una construcción histórica y social que va modificándose según cada contexto.<sup>2</sup> Es una etapa vital y de socialización donde se desarrollan las competencias físicas, cognitivas y psicológicas de las personas.

## 1.2 Fundamentación del problema

Este trabajo tiene como propósito aportar conocimiento en el área de la sociología de la educación, de la infancia y a nivel interdisciplinar en el campo de estudios migratorios.

La sociología de la educación permite reflexionar sobre educación y desigualdad social (interrogarse si el sistema educativo apuesta a una igualación social o «reproduce» la estructura de desigualdad); sobre el rol de las escuelas en la formación de las identidades (la escuela pública desde sus orígenes ha sido un espacio de socialización de personas de diferentes etnias y culturas; la educación es una institución que transmite las normas, valores y pautas culturales y sociales del modelo de sociedad hegemónico que predomina en un determinado momento socio histórico, es decir, al mismo tiempo tiene un rol socializador y reproductor del orden social); sobre el papel de los actores educativos como agentes del cambio social; y sobre educación y multiculturalidad (la inclusión de personas migrantes en el espacio educativo) (Palomares, 2003).

La sociología de la infancia es un campo de estudio emergente a nivel mundial y específicamente en Uruguay y tiene como fin abordar la infancia como construcción social, y las niñas y los niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación. Comprende la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma, relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habita la niñez moderna. (Pavez, 2012)

En cuanto a los estudios migratorios en las últimas décadas se han incorporado diferentes temáticas y perspectivas analíticas que estudian el fenómeno de manera interdisciplinaria haciendo confluir disciplinas sociales y humanas (historia, letras, lingüística, antropología, sociología y abogacía) Estas áreas han contribuido fundamentalmente al estudio sobre movilidad humana, Estado e identidades. La mirada intersectorial permite incorporar un enfoque más amplio sobre la realidad de las poblaciones

---

<sup>2</sup>La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es la normativa internacional que protege los derechos de los niños y las niñas (Uruguay ratifica) la cual tiene por propósito comprometer a los Estados partes a asegurar la protección plena de todos los derechos de todos los NNA sin distinción alguna, independientemente de la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, condición económica, física propia, de sus padres o de sus representantes. (Artículo 2)

migrantes e incluir al análisis dimensiones como género, trabajo, violencia, discriminación y racismo, seguridad y territorio, entre otras.

Los resultados de la investigación pretenden contribuir al desarrollo de la política educativa desde una perspectiva intercultural.

### **1.3 Objetivo general**

Analizar las experiencias escolares de niños y niñas migrantes a partir de la perspectiva de los referentes familiares y de los actores (directoras, maestras y talleristas) de escuelas públicas de Montevideo, en cuanto al proceso de inclusión en los centros educativos y al desarrollo de su trayectoria educativa.

### **1.4 Objetivos específicos**

-Conocer los procesos de inclusión de los niños y las niñas migrantes desde los actores educativos especialmente actores institucionales y referentes familiares.

-Analizar las formas de relacionamiento, violencia, convivencia y reconocimiento institucional de las identidades, hábitos y costumbres de niños y niñas migrantes

-Analizar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación a los estudiantes migrantes: currículum, prácticas docentes y evaluaciones.

### **1.5 Preguntas**

A actores institucionales:

¿Desde qué perspectiva y cómo aborda la escuela la inclusión de niños y niñas migrantes?, ¿implica desafíos para la escuela?, ¿se realizan acciones para la integración entre niños y niñas migrantes y no migrantes?, ¿qué perspectiva tienen los maestros y las maestras sobre el trabajo educativo hacia la población migrante?, ¿qué tipo de relación se establece entre la escuela y las familias migrantes?

A referentes familias migrantes con hijos e hijas escolarizados:

¿Cómo fue el acceso a educación primaria pública?, ¿perciben desigualdades en la enseñanza entre niños y niñas migrantes y no migrantes?, ¿tienen igual acceso a la alfabetización digital que los niños y las niñas no migrantes?, ¿la diversidad cultural y social: (lenguaje, costumbres, pautas de comportamiento, etc) dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo es la relación entre estudiantes y con las maestras y los maestros?, ¿sufren

discriminación o xenofobia?, ¿qué desafíos u obstáculos presenta la escuela para las familias migrantes?, ¿cómo valoran la experiencia escolar?

## **CAPÍTULO 2 \_ Antecedentes**

Como fue mencionado recientemente, en Uruguay la experiencia educativa de las personas migrantes por parte de sociología es escasamente investigada. A continuación se presentan algunas investigaciones halladas que se consideran pertinentes para el trabajo.

A nivel regional se encontró la investigación de Contreras (2021). El estudio tiene como objetivo comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros en una escuela de la comuna de Parral, Región del Maule Chile. El autor sostiene que si bien se han impulsado políticas y programas de Educación Intercultural el proceso de escolarización de estudiantes extranjeros es abordado de forma insuficiente, se visualiza la ausencia de un currículo flexible, que deja entrever que la diversidad cultural migrante no ha sido objeto de reflexión sistematizada por lo actores involucrados, viniendo a reforzar la existencia de un Estado unitario, donde bajo una concepción de igualdad mal entendida, potencia un enfoque asimilacionista y que legitima la matriz monocultural que reproduce la escuela a través del currículo. A su vez plantea que hay una débil formación inicial docente, que no estaría garantizando una preparación adecuada para enfrentar los retos de la diversidad cultural presente en el aula; si bien los docentes indican una visión inclusiva, la gran mayoría de sus prácticas propician un proceso que tiende a ser asimilacionista dado que la homogenización impregna su praxis educativa.

En Chile también se localizó el estudio de Mora Olate (2019) el cuál sigue en la misma línea que Contreras (2021) pero incorpora en el documento el diseño de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes (primera fase), a partir de un paradigma crítico reflexivo, que opera una concepción emancipadora de la evaluación como diálogo de saberes para la mejora y equidad educativa en contextos de escolarización.

A modo de conclusión la autora señala la necesidad de que los docentes desde sus contextos, revisen las formas de evaluar ya que esto determina la concepción de enseñanza que desarrollan así como fortalecer sus competencias pedagógicas- evaluativas. Además agrega que la diversidad cultural migrante en el sistema escolar chileno no solo tensiona el currículum en términos de la pertinencia de los contenidos que la escuela transmite, sino que también conflictúa las formas de evaluación vigentes que validan el conocimiento hegemónico desde un paradigma técnico. Por lo tanto, la perspectiva intercultural de la

evaluación constituye una posibilidad de recuperar el sentido pedagógico de ella con la aspiración también de construir una educación intercultural con sentido crítico. (Mora Olate, 2019)

A nivel nacional se menciona en primer lugar el Informe sobre Educación y niñez migrante en Uruguay (2023)<sup>3</sup> a cargo de la Organización Internacional para las Migraciones (en adelante OIM). La investigación tiene como objetivo “conocer los desafíos y oportunidades de la inclusión de la niñez migrante y población venezolana en Montevideo, en cuanto al acceso, presencia, participación y continuidad en la educación inicial y primaria”. (p.5) Entre los hallazgos se constata que tanto en educación inicial como primaria, en Uruguay todas las personas que solicitan ser inscriptas acceden a educación pública independientemente del estatus migratorio y de la documentación presentada. A nivel pedagógico se releva en primera instancia sobre presencia<sup>4</sup> y participación<sup>5</sup> y se registra que en gran medida las familias expresaron que los centros educativos promueven actividades para participar en familia y que se sienten incluidas en las mismas<sup>6</sup>. En cuanto a las adecuaciones y trayectorias educativas se destaca que la asignación del curso donde se inscribe a la persona que llega con una escolaridad extranjera está relacionada con la edad, pero se consideran aspectos como la edad al 30 de abril, los documentos que presentan de escuelas anteriores (se analizan escalas de notas y criterios de evaluación) y la evaluación que se le realiza al niño/niña. En lo que respecta a la identificación de dificultades recurrentes frente a la nivelación de conocimientos adquiridos en las diversas trayectorias escolares, la información extraída en las entrevistas sobre nivelación de conocimientos es positiva, salvo excepciones donde las docentes señalan que existen situaciones donde los niños y niñas llegan a los centros escolares con aprendizajes descendidos en relación a su edad, según la valoración pedagógica local. (p.30) Frente a la consulta sobre si niños y niñas han necesitado acompañamiento especial por parte de la institución para adecuarse a la nueva escolarización, el 72% de las personas encuestadas refirió que no lo han necesitado; de aquellas familias que contestaron que efectivamente habían necesitado acompañamiento especial, el 59% recibió

---

<sup>3</sup> El estudio parte de La Matriz de Seguimiento al Desplazamiento (Displacement Tracking Matrix, sus siglas en inglés -DTM-). Según el Informe citado, la DTM es una herramienta de recopilación y análisis de datos utilizada por la OIM, que permite el monitoreo de poblaciones migrantes y desplazadas con la finalidad de analizar tendencias en los flujos migratorios. Proporciona información sobre las vulnerabilidades y necesidades de las personas migrantes.

<sup>4</sup> Se define como posibilidad de que las personas se sientan “presentes” en la experiencia de aprendizaje y en las relaciones educativas, como parte de los procesos de subjetivación y de reconocimiento de la existencia del otro. (Informe sobre Educación y niñez migrante en Uruguay, 2023 p.21)

<sup>5</sup> Refiere a la posibilidad de generar interacciones sociales que conlleven la aceptación y la vinculación respetuosa entre pares. (Informe sobre Educación y niñez migrante en Uruguay, 2023 p.21)

<sup>6</sup> En el caso de las familias que no se sentían incluidas en las actividades promovidas por la escuela, casi la mitad contestó que desearían ser incluidas en reuniones de familias con docentes, donde se dialoguen temas propios a la escolarización de los niños y niñas.

apoyo por parte de la institución educativa. La posibilidad de contar con un rol de acompañamiento con formación específica en migración, que acompañe las dinámicas escolares y apoye los procesos de adecuación de las trayectorias educativas, se identificó como un comentario recurrente entre las personas referentes de las comunidades educativas. Se señaló que: “los acompañamientos pedagógicos o hacia las familias, no deberían de ser puntualmente por ser migrantes, sino atendiendo a situaciones de vulnerabilidad”. (p.25) En cuanto a la formación de las docentes y los docentes sobre movilidad humana con foco en infancia se señala que si bien se menciona la temática migración en los programas de formación docente, y existen instancias específicas de actualización de saberes en torno a la movilidad humana, existe una demanda por parte de los roles docentes sobre formación que profundice sobre los impactos de la migración en las infancias, y sobre la relación migración y educación. (p.25) Por otra parte, recurrentemente aparece la dimensión relacionada a las costumbres alimenticias y sus expresiones en la convivencia escolar, en este sentido, expresan los desafíos que implica para los migrantes la incorporación de nuevos alimentos o elaboraciones en su dieta diaria. La mayoría de las familias encuestadas contestó que los y las niñas a su cargo, tienen buena convivencia con los demás menores en los centros educativos. Al momento de consultar sobre experiencias de racismo y xenofobia en los ámbitos escolares, las personas referentes entrevistadas no identifican experiencias de discriminación basada en racismo y xenofobia dentro de la comunidad de niños y niñas (p.28).

Por último, se halló la monografía final de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de Guarisco (2020). El trabajo es una revisión bibliográfica sobre la inclusión educativa de niños y niñas inmigrantes a la educación pública uruguaya en el nivel de educación primaria entre 2005 y 2019. En consideraciones finales la autora expone que la realidad actual no cubre totalmente los requerimientos de los procesos migratorios en términos de las posibilidades de ejercer sus derechos y por otro lado, la heterogeneidad de trayectorias culturales que se entrecruzan en el ámbito educativo se presentan como un escenario propicio para pensar y reflexionar en torno a la inclusión educativa de la diversidad cultural como elemento del cual se favorecen directamente los niños y niñas que participan en estos espacios.

## **CAPÍTULO 3 \_ Marco teórico**

### **3.1 Migración**

La movilidad poblacional es un proceso complejo y multidimensional que obedece a determinantes psicológicos, sociológicos y económicos que tienen contenidos diferentes de

acuerdo a la educación y las aspiraciones de movilidad social, las normas e instituciones sociales vigentes, y la relación entre las necesidades materiales de la población, los recursos naturales y la tecnología utilizada en la producción. (Macadar y Dominguez,2008)

Desde el punto de vista demográfico, las migraciones pueden ser definidas como “desplazamientos geográficos o cambios de residencia de la población, desde un lugar de origen a otro de destino por un tiempo suficientemente prolongado”(Macadar y Dominguez,2008 p.86).

Para Tizón García et al. (1993) esta definición incluyen los elementos habituales del hecho migratorio, siempre y cuando en la migración se consideren los aspectos psicológicos y psicosociales que se hallan reunidos en lo relacionado con lo suficientemente distinta y distante (la región de llegada respecto de la de partida), un tiempo lo suficientemente prolongado y en el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana en el nuevo lugar. Implica también contemplar las realidades externas al individuo (geográficas, sociales, culturales, políticas) y su su realidad interna que interactúa con aquellas (como se citó en Micolta, 2005).

En este sentido, Romero (2003) agrega que el traslado de las personas está influenciado por la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora (como se citó en Micolta, 2005).<sup>7</sup>

Por otro lado, Blanco (2000) define la migración como un proceso que abarca tres subprocesos: la emigración, la inmigración y el retorno. Esta autora, plantea las dificultades que hay en las diferentes aproximaciones conceptuales para definir la distancia entre el lugar de partida y el de llegada y el tiempo de permanencia en el destino. Para resolver esto, sugiere incorporar dimensiones que permitan definir el fenómeno y diferenciar los

---

<sup>7</sup>Principalmente hay cuatro teorías que explican el proceso migratorio. 1. La teoría neoclásica (segunda mitad del siglo XX). Parte del supuesto que el hombre es sedentario por naturaleza, por razones económicas migra y actúa en forma racional para maximizar las ventajas del proceso. (Massey, 1998 apud Micolta, 2005) 2. La teoría de los factores push-pull plantea que hay factores que empujan (push) a las personas a abandonar el sitio actual al compararlo con las condiciones más ventajosas que existen en otros lugares, ejerciendo una fuerza de atracción (pull). (Massey, 1998 apud Micolta, 2005) 3. Teorías con perspectiva histórica estructural (a partir de 1970). Son un conjunto de teorías que coinciden en sus premisas básicas: teoría del mercado de trabajo fragmentado, teoría marxista de la acumulación capitalista y la teoría del sistema mundial; teorías que se nutren del pensamiento neo marxista. Para estas proposiciones los movimientos migratorios forman parte de una etapa histórica estructural. En su base está la división internacional del trabajo que resulta de un régimen de intercambio desigual entre las economías de los países, según el sector al que pertenezcan –centro, semiperiferia o periferia– del sistema capitalista mundial. (Micolta, 2005) La realidad social es el escenario de la lucha entre los diversos sectores sociales con intereses contrapuestos. Estas teorías se encuadran dentro de la vertiente teórica que analiza la realidad desde la óptica de la desigualdad, la explotación y el conflicto. (Larraña, 1993 apud Micolta, 2005) 4. Teorías sobre la perpetuación de los movimientos migratorios. Centran sus explicaciones en el proceso de perdurabilidad de las migraciones, entendidas bajo su dimensión social y colectiva, una vez que el proceso migratorio ha iniciado. Al respecto se encuentran dos posiciones: a) asociar la perdurabilidad o cese de las migraciones al propio proyecto migratorio; b) entenderlo como un proceso flexible y dinámico en el que pueden irrumpir factores novedosos que modifiquen las expectativas individuales iniciales (teoría de las redes sociales, teoría institucional y teoría de la causación acumulativa). (Blanco, 2000 apud Micolta, 2005)

movimientos poblacionales migratorios de los que no lo son: • Espacial: el movimiento ha de producirse entre dos delimitaciones geográficas significativas (municipios, provincias, regiones o países) • Temporal: el desplazamiento ha de ser duradero, no esporádico. • Social: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social. En este sentido, para Blanco (2000) “las migraciones serán consideradas como los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o, de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro” (como se citó en Micolta, 2005 p.61).

Para la normativa uruguaya, de acuerdo a la Ley N°18.250, se considera como migrante a “Toda persona extranjera que ingrese al territorio con ánimo de residir y establecerse en él, en forma permanente o temporaria” (artículo 2).

Finalmente, de acuerdo a las definiciones que se presentaron aquí, se desprende que no todo desplazamiento de personas, es considerado migración, ejemplo de esto son los desplazamientos turísticos, los viajes de negocios o de estudio, debido a transitoriedad y porque no implican reorganización vital; los cambios de residencia dentro del mismo municipio, por no suponer un cambio de entorno político administrativo, ni derivarse necesariamente la interrupción de actividades previas (Micolta, 2005).

La categoría analítica de la movilidad humana busca trascender las perspectivas clásicas sobre migración en busca de una conceptualización que permita incluir distintos tipos de movimientos que las personas realizan a lo largo de sus vida y los espacios por donde circulan. Como fue expresado anteriormente, las visiones más clásicas de movilidad asocian la movilidad humana (en términos de migración) al desplazamiento desde el país de origen para establecerse en un país de destino, dejando de lado otra serie de movilidades. Con el término “movilidad humana” se procura incluir formas de movilidad de personas de una gama más amplia de movimientos que el término migración (OIM,2010, p.144).

De esta manera abarca varias formas de circulación que incluyen desde migraciones internacionales; movilidades transfronterizas; movilidades internas, procesos en dos pasos, migraciones temporales, desplazamientos zafrales, retornos, movilidades forzadas, entre otras. Este concepto permite descentrar la mirada de la dualidad “lugar de origen”, “lugar de destino” y oponerse a las teorías clásicas que consideran a la movilidad un evento de ruptura en el espacio y el tiempo, permitiéndose pensar las movilidades humanas más allá de las categorías con las que opera el Estado (Curbelo, 2023).

### **3.2 Integración vs inclusión y educación intercultural**

En el siguiente apartado se realiza una presentación del sistema educativo uruguayo y luego se plantean diferentes perspectivas en torno a la incorporación en los centros educativos de personas migrantes.

#### **3.2.1 Sistema educativo nacional.**

El sistema educativo uruguayo, al igual que el del resto de los países latinoamericanos, está asociado al surgimiento de los estados nacionales de fines del siglo XIX y tiene una función predominantemente político-cultural en la sociedad. En este escenario se promueve la universalización de la educación primaria, asociada a la necesidad de construir la identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. Desde esta perspectiva se comprende el carácter obligatorio y gratuito de la escolaridad primaria, destinada a socializar el conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional (Tedesco, 2012).

El sistema educativo tradicional al que se hace referencia, se concibe como un dispositivo de distribución social de valores y conocimientos, según el cual cada persona debería recibir la educación requerida para el lugar que ocupa en la estructura social. De esta manera, difunde lo necesario para alcanzar la homogeneidad cultural, fundamentalmente el dominio de los códigos culturales básicos y la adhesión a la identidad nacional como factor de cohesión social. Se caracteriza por la congruencia en la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema como entre éste y el contexto social, cultural y político para el cual fue elaborado (Tedesco, 2012).

En palabras de Bourdieu (1995) la educación impone lo que es legítimo aprender según el modelo cultural de las clases hegemónicas, la cual toma como propia y rechaza las culturas de los otros grupos sociales, es decir la escuela legitima la arbitrariedad cultural. De esta manera, resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes. La escuela es la institución que tiene la función social de enseñar. Este modelo cultural, es interiorizado por los sujetos de manera diferenciada según el capital cultural y el conjunto de posturas con respecto a la cultura que recibieron de sus familias o de experiencias pedagógicas precedentes. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

En la modernidad, el principio de universalismo ha sido cuestionado debido a las reivindicaciones particulares, las cuales se apoyan en derechos que son difícilmente universales, y al mismo tiempo las demandas que enuncian cuestionan los límites institucionales fijados por la libertad negativa. Dimensiones personales como lo es la etnia encuentran una parte de su significado en su oposición a la división constitutiva de las sociedades modernas entre lo público y lo privado. Dentro del proceso de individuación los sujetos buscan afirmar sus especificidades personales y culturales y en este sentido, la libertad negativa es experimentada como una manera de negar los rasgos propios frente a una normalidad establecida. Se refuerza el deseo de ser reconocido por lo que se es, a fin de lograr una armonía existencial entre lo interior de cada sujeto y la percepción por los otros. Hay una voluntad creciente de expresión de una diferencia y de su reconocimiento público. (Martucelli,2007)

Para finalizar, es necesario agregar que la educación es un derecho humano universal y como tal debe ser garantizada a todas las personas. Sin embargo, aunque el acceso está garantizado pueden haber obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho como lo puede ser el desplazamiento de un territorio a otro por parte de los infantes migrantes y sus familias.

Teniendo en consideración lo expresado hasta aquí, a continuación se presentan diferentes perspectivas sobre los modelos educativos.

### **3.2.1 Integración: primer camino de las escuelas para la inclusión de migrantes**

La integración hace referencia a un programa educativo surgido en los años 60, cuyo objetivo central es conseguir que todo el alumnado forme parte de un único sistema general de enseñanza (García, 2020). Un sistema único, en donde aquel alumnado que no cumple con la heteronormatividad del centro educativo, es igualmente integrado, es decir llamado a ser educado pero con programas y currículos didáctica y pedagógicamente diferentes. Mantiene un carácter fuertemente compensatorio e individualizante, que intenta abordar las diferencias culturales como si fuesen patologías de los niños y sus familias. (Giné, 2001 citado en García, 2020) Con la integración se produce el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma. Para el inmigrante esto implica una renuncia a las pautas culturales con las que hasta entonces había vivido (Micolta, 2005). La integración se da a nivel psicológico y a nivel psicosocial e implica elementos relacionales e intrapsíquicos, además de los sociológicos. Para autores como Solé, retomado por Tizón García (1993) implica adaptarse a las nuevas condiciones de

vida que el inmigrante encuentra, aceptar gradualmente y de manera voluntaria las instituciones sociales y políticas, aceptar libremente las normas, valores y lengua de la sociedad de acogida y establecer relaciones sociales y/o personales con los autóctonos y no solo con otros inmigrados. Proceso en el que participa la persona migrante y la sociedad receptora (citado en Micolta, 2005).

Vinculado a la perspectiva de la integración está el de asimilación, el cuál refiere al proceso por el que las personas migrantes se adaptan acriticamente a la sociedad receptora incorporando las pautas culturales y sociales predominantes (Bel Adell, 1994).

Para Warnery Srole (1945) la asimilación de los migrantes está determinada por la capacidad de interiorizar los modelos socioeconómicos y culturales de la sociedad de acogida; el grado de asimilación determina a su vez la intensidad de la integración social (citado en Renteria; Rocha; Rodriguez; 2017).

En esta línea Fernández (2003), analiza los modos de relación de las instituciones escolares con las realidades multiculturales en las que se insertan. Enumera cuatro, de las cuales, las tres primeras que se mencionan a continuación puede decirse que refieren al proceso de integración, mientras que el último refiere a la educación intercultural, la cual se desarrollará más en profundidad en el siguiente apartado.

La primera relación que retoma en su obra es de asimilación, en estos casos la cultura minoritaria intenta adaptarse a la mayoritaria. Implica asumir los patrones culturales y principios educativos. La escuela está basada en las ideas de la cultura hegemónica e incorpora a la minoría sin ningún tipo de tratamiento ni adaptaciones sobre las diferencias culturales así como tampoco toma en cuenta las aportaciones que provengan por fuera del grupo hegemónico El segundo tipo de relación es denominado de diferenciación, en estos casos se reconoce la existencia de diversos grupos étnicos y culturales pero se les brinda una escolarización paralela. Se reconocen las aportaciones culturales de cada grupo, pero sin que lleguen a integrarse las de unos con las de otros en el currículo escolar. El tercer grupo considerado es el de integración, en este modelo se procura visualizar el reconocimiento de los mismos derechos culturales y educativos para todos los niños y niñas. Se basa en un trato de igualdad para todos, lo que implicaría en palabras del autor la búsqueda por no salir ni perjudicados ni beneficiados por su procedencia social, étnica y cultural. Se intentan incorporar al currículo escolar las aportaciones más significativas y de mayor importancia educativa de los diferentes grupos culturales. Este modelo incorpora de forma positiva la diversidad (Fernández, 2003).

Para Everett (2010), en Uruguay opera en un sistema de asimilación e integración de las corrientes migratorias que lo transversalizan y que van acorde al discurso de país homogéneo:

(...) la educación juega un rol fundamental, integrando masivamente a niños y jóvenes a la sociedad y al sistema educativo, sin importar la filiación grupal, ideológica, política, lingüística, étnica, religiosa, etc. Sistema que difunde una matriz de valores que, desde una pretendida uniformidad, influye no solo en la generación de identidad nacional, sino también en la construcción de la identidad de cada persona que habita la nación. ( p.38)

### **3.2.2 Educación intercultural e inclusión educativa: hacia un modelo educativo más justo**

González (2013) plantea la hipótesis que tanto la educación intercultural como la inclusión educativa se retroalimentan y por tanto tienen puntos en común. La inclusión educativa es uno de los caminos para lograr la educación intercultural. Diversos autores al plantear ambos conceptos incorporan el de diversidad.<sup>8</sup> Parten del supuesto que las diferencias son enriquecedores y la escuela tiene como uno de sus objetivos preparar a los estudiantes para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos. La diversidad forma parte de la sociedad y la escuela como institución no ha sido ajena a esta.

La inclusión implica por una parte el reconocimiento de la diferencia y los particularismos y por otra la generación de aprendizajes y conocimientos a través del respeto y la valoración de la diversidad y la interculturalidad (García, 2020).

En esta línea, para Sánchez-Mojica (2021) hablar de la educación inclusiva implica considerar la diversidad ya que permite entender y abordar un uso más amplio de la inclusión, centrada en aspectos como la discapacidad, la diversidad lingüística, cultural, social, de género y de acceso al conocimiento, y ligada también a una serie de factores intrapersonales que resultan ser fundamentales en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, como se aborda la diversidad en los centros educativos puede servir para justificar la exclusión educativa de niños y niñas, fundamentalmente de aquellos que provienen de otras culturas y hablan una lengua diferente a la hegemónica. El problema radica cuando en lugar

---

<sup>8</sup> Everett (2010), sostiene que utilizar el término diversidad en el ámbito de la educación permite hacer visible las políticas educativas que están basadas en lo que la autora define un mito de sociedades homogéneas. En este sentido según dicha propuesta una educación que sea pensada en y para los Derechos Humanos ha de ser también, en y para la diversidad. Una educación inclusiva ha de procurar que se genere un aprendizaje donde se valore la diversidad respetando las diferencias y donde no se tome como base una noción de cultura que parece ser única e hegemónica.

de pensarse la diversidad con su potencial de enriquecimiento, estas diferencias se traducen en múltiples desigualdades, fundamentalmente de acceso y en las posibilidades de ser, generando situaciones de desigualdad. La educación intercultural no debe centrar la atención en los niños inmigrantes sino que se debe abordar como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a las escuelas (Gonzalez,2013).

En cuanto a las características de los centros inclusivos, Gonzalez (2013) menciona las siguientes: En primer lugar destaca que la diversidad del alumnado es un valor, el aula se conceptualiza como una comunidad de aprendizaje donde todos pueden aprender a su tiempo y a su estilo, las metodologías aplicadas deben apuntar a desarrollar procesos de aprendizajes autónomos, los grupos deben permitirle a todos sus participantes aprender en la vida normal del mismo, se deben respetar los derechos de cada miembro del grupo, se debe buscar que todos los estudiantes consigan los objetivos curriculares. Además se pueden beneficiar de la intervención de especialistas en algunas circunstancias para fomentar “redes naturales de apoyo”, brindar la responsabilidad sobre el aprendizaje y la construcción de ayuda mutua entre todos los miembros del grupo (abandonar la idea del profesor como responsable único dentro del aula) y favorecer canales de comprensión sobre las diferencias de cada persona.

Lo planteado, apunta a considerar la inclusión como un proceso abierto, dinámico, que busca atender a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y para lograr la transformación de los centros educativos y sus prácticas pedagógicas. La educación intercultural es un “modo de hacer escuela”. (González, 2013). “Su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo.” (González, 2013, p.152).

En el artículo, González (2013) retoma la definición de educación intercultural de Besalú:

Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. (2002 p.71)

Finalmente, a partir los análisis de Muñoz Sedano (1993), Goenechea (2005) y Besalú y Vila (2007), González (2013) enuncia principios en los que se fundamenta la Educación Intercultural: destaca la valoración y reconocimiento de la diversidad cultural para evitar la segregación en grupos, defensa de la igualdad; promoción a nivel escuela y social los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social, lucha por erradicar el racismo y la discriminación promoviendo actitudes positivas hacia la diversidad cultural; visualizar el conflicto como elemento positivo y una oportunidad de trabajar en su resolución constructivamente; analizar y tomar conciencia sobre el bagaje cultural propio de los profesionales involucrados; cuidar la formación de la identidad de cada estudiante y sus procesos de educación diferenciados; promover metodologías de enseñanza de carácter cooperativo y comunicación activa entre todos los estudiantes; revisar periódicamente la formación curricular con el objetivo de prevenir y erradicar el etnocentrismo; buscar cambios que trasciendan la escuela (interacción escuela - comunidad) y profesorado capacitado. Como señala la autora, la educación intercultural y la inclusión educativa forman parte de un proceso, una forma específica de enseñar y aprender, es una forma de estar, ser y hacer educación.

Fernández (2003) agrega que en las instituciones educativas se debe evitar el tratamiento estereotipado de los inmigrantes como fuente de diversidad étnica y cultural, superando generalizaciones que puedan dificultar el desarrollo de planteamientos educativos adecuados para todos los alumnos, independientemente de su procedencia. Entre los inmigrantes existen evidentes diferencias derivadas de sus propios orígenes geopolíticos, que se debe tener en consideración en los consiguientes tratamientos educativos, ya que van a influir en los comportamientos familiares y de los alumnos en relación con la actividad escolar. La educación es un ámbito relevante en tanto puede tener un rol de privilegio en la prevención de escenarios xenófobos, racistas y discriminatorios hacia la diversidad.

Las escuelas y currícula han de reflejar en sus contenidos los principios de multiculturalidad, diversidad y democracia con el fin de permitirle a todo el conjunto de estudiantes incorporar dichas diferencias con las cuales han de convivir en una sociedad multiétnica. El trabajo ha de ser con quiénes participan en los centros escolares, las familias y comunidades. La educación debe adaptarse a las particularidades y necesidades de sus estudiantes, (diferencias lingüísticas, culturales, sistemas normativos y sistemas de organización). Esto permite incluir a los niños sin la necesidad de someterlos a procesos que pueden descartarlos por participar de grupos minoritarios (Everett, 2010).

### 3.3 Identidad

La identidad comenzó a ser estudiada en ciencias sociales a partir de las obras de Erik Erickson, el cual a mediados del siglo XX empleó el término ego-identidad para explicar los problemas que enfrentan los adolescentes y las formas en que pueden superar las crisis propias de su edad. El autor define a la identidad como "un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal; lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy?" (Erickson, 1977, p. 586) En este sentido, supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona y ese autoconocimiento es lo que lo lleva a reconocerse miembro de un grupo y a diferencia de los miembros de otro grupo.

En décadas posteriores, en sociología se aborda la dimensión colectiva de la identidad vinculada a la emergencia de los movimientos sociales, las reivindicaciones regionales y las migraciones. En este escenario, la identidad se concibe en relación con el discurso de los sujetos y la interacción social, ubicándola en la esfera subjetiva de los actores sociales.

Desde esta perspectiva el foco de estudio está centrado en la percepción que tienen los actores sociales sobre sí mismos. En esta línea, la identidad es concebida como una construcción subjetiva, determinada por el contexto social y en este sentido, los mecanismos a través de los cuales se construye la identidad no son permanentes sino que cambian. En las sociedades modernas esto es debido a que, a diferencia de la sociedad tradicional que se caracterizaba por la homogeneidad social, los sujetos pertenecen a diversos grupos (familia, grupo escolar, de un club, etc) y esta pluralidad de pertenencias sociales dificulta la construcción de la identidad colectiva, no sólo por la complejidad de las relaciones sociales, sino que los sujetos tienen frente a sí un abanico de repertorios culturales, algunos de los cuales coinciden y otros se contradicen. Los agentes a través de los cuales se transmiten esos repertorios son también múltiples, por lo que el proceso de internalización se complica aún más (Cruz, 1998; Gimenez, 1996; Arteaga, 2000).

En palabras de Berger y Luckmann (2003), la identidad se puede comprender como una construcción social que surge de la interacción que se genera entre el individuo, la sociedad y su cultura. Es necesario ubicarla en el momento socio-histórico en el que se construye e identificar los procesos sociales que la constituyen, así como entender que es plausible de modificarse y reconstruirse constantemente.

Asimismo de acuerdo a la etapa de la vida en que se encuentren los individuos, la aceptación del bagaje cultural se realiza de manera diferente. La socialización primaria implica aprendizaje cognoscitivo y emocional, es decir:

El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales (... ) la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger y Luckmann, 2003, p. 165)

A medida que van avanzando en la edad, los sujetos según sus necesidades e intereses, empiezan a integrarse a diferentes grupos, la socialización implica en este caso el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas y la aceptación de estas es más racional que emocional. Por lo tanto, la identidad colectiva está relacionada con el proceso de socialización primaria y con la secundaria que se desarrolla según el contexto social.

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, la identidad de los sujetos se construye a partir de la relación que se produce con los otros y para desentrañar los procesos que la constituyen, es necesario considerar: la incorporación de significados; la internalización de las pautas sociales y culturales producto del proceso de socialización; las actividades cotidianas que se realizan; el habitus (en términos de Bourdieu) y las representaciones sociales (Moscovici), entre otros.

Finalmente, de acuerdo a la bibliografía consultada (Margel,2000, Vázquez, 2013, Mercado y Hernandez, 2010) es posible afirmar que la identidad es una construcción social y cultural que está relacionada a las interacciones entre los sujetos de acuerdo al contexto histórico en el que surgen. Es un proceso social complejo que implica por un lado definiciones de los sujetos sobre si mismos, en este proceso transforman la realidad social en la cual están insertos y al mismo tiempo se diferencian de los otros. De acuerdo a los ámbitos sociales de pertenencia implica también la construcción de una identidad colectiva.

### 3.4 Identidades y cultura.

En el punto anterior quedó de manifiesto la relevancia que tiene la cultura en la construcción de la identidad. Por este motivo, a continuación se ahondará en el vínculo entre identidad y cultura.

La concepción clásica de cultura, la define como el conjunto de conocimientos, normas, hábitos, valores y aptitudes que los seres humanos adquieren por el hecho de vivir en sociedad. (Tylor, 1871 citado en Ron, 1977). Más adelante y a partir de esta conceptualización, autores como Piqueras (1996) agregan que la cultura es “el medio en el cual los individuos se forman y del cual extraen claves y contenidos explicativos así como el instrumental decodificador, interpretativo y valorativo que les permite interactuar con el resto de las personas que integran o comparten tal cultura.” (p.108)

Considerando estas dos definiciones es posible agregar que las ideas y los comportamientos se aprenden y se transmiten en un determinado contexto social e histórico pretendiendo que los nuevos miembros que se integran a la sociedad aprendan las pautas preestablecidas para la interacción.

En cuanto a la relación entre identidad y cultura es importante traer la pregunta que realiza Grimson (2010) acerca de cuáles son y por donde transitan las fronteras de la cultura y las fronteras de la identidad. En primer lugar, es necesario enunciar que por cultura se refiere a las prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, mientras la identidad se refiere a sentimientos de pertenencia a un colectivo.

Por otro parte, Grimson (2011) desarrolla el concepto de configuraciones culturales con el objetivo de distanciarse de las conceptualizaciones clásicas de cultura que aluden a la idea de homogeneidad y consideran que en un territorio hay una comunidad, una lengua, una religión, una identidad compartida.

A esas perspectivas incorpora dimensiones como el poder, la desigualdad, el conflicto, la heterogeneidad y la historicidad. Se considera pertinente traer este concepto al trabajo dado que permite pensar a la escuela como una configuración cultural.

De acuerdo con este autor, la configuración cultural es una noción que, en lugar de preguntar por los rasgos y los individuos, pregunta por los espacios y los regímenes de sentido. Un mismo individuo puede habitar y habita diferentes espacios (territoriales o simbólicos) y, puede cambiar de creencia o de prácticas más fácilmente que lo que puede incidir para que cambien las creencias de las configuraciones culturales de las que participa (Grimson, 2011).

Hablar en términos de configuraciones culturales exige centrar la atención en los espacios en que interactúan los individuos y la construcción de sentido que en dicho espacio existe. En este sentido, se puede comprender a las configuraciones culturales como acuerdos sociales en contextos donde hay prácticas, hechos y situaciones que son legítimas mientras que en otras configuraciones son inaceptables o se transforman.

Por último el autor menciona cuatro características de una configuración cultural: 1) son campos de posibilidad considerando que en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles al tiempo que hay representaciones prácticas e instituciones imposibles mientras que otras prácticas llegan a ser hegemónicas. 2) Tienen una lógica de interrelación entre las partes, que implica no sólo una relación entre sí, sino una específica lógica de interrelación. 3) Tienen una trama simbólica común, lo que se traduce en lenguajes (visuales, sonoros, verbales) compartidos que posibilita a que los actores puedan a la vez entenderse y enfrentarse. 4) Otros elementos culturales compartidos (Grimson, 2011).

En una configuración cultural cada grupo y cada actor dicen cosas muy diferentes, pero lo que anuncian es inteligible para otros actores, para que exista configuración cultural tienen que haber elementos culturales compartidos. Lo compartido no como una totalidad que homogeniza, es aquello que permite la existencia de los tres elementos precedentes y lo que crea significación alrededor del concepto de “configuración cultural”.

### **3.5 Reconocimiento y menosprecio**

En relación a la identidad se puede señalar el concepto de reconocimiento según el planteo de Honneth (2009), el cual está vinculado con la justicia social en las sociedades modernas. La teoría del reconocimiento lleva a entender la justicia social como garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento mutuo. Este constituye un proceso de identidad y autoformación, que considera una identidad práctica para el sujeto a lo largo del tiempo. El reconocimiento es un mecanismo tanto formativo como evaluativo. Es el medio por el cual formamos nuestro sentido del “yo” a través de los demás y nos autodefinimos. Los individuos articulan una identidad y un sentido de autoestima a partir de las relaciones sociales que los constituyen, relaciones sociales reconocibles a través de las que reciben aprobación y reconocimiento por sus acciones (Revuelta y Hernández, 2020).

El punto central de la teoría del reconocimiento está en reconocer el sentido de identidad moral de las personas y la importancia para la autorrealización que tienen las

relaciones intersubjetivas de reconocimiento. Estas relaciones se materializan en tres esferas: amor o afectiva, jurídica o de derechos y solidaridad o de aprecio social. La esfera de reconocimiento afectivo (amor) se asocia a las relaciones primarias (amistad, relaciones padres-hijos) que generan fuertes lazos afectivos y una actitud positiva del individuo hacia él mismo de autoconfianza. Por la propia condición de posibilidad, Honneth caracteriza esta esfera con un particularismo moral. En el caso del reconocimiento jurídico se refiere a la ampliación material y social de los derechos por lo que permite una generalización del medio de reconocimiento, “se tienen en cuenta las diferencias en las posibilidades individuales de realización de las libertades garantizadas intersubjetivamente (...) personas que habían sido excluidas o discriminadas le son concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad” (Honneth 2009, p.27).

El individuo aprende a reconocerse con los mismos derechos que los demás, es por esto que la actitud positiva que adopta para sí mismo es la del autorrespeto elemental. La tercera esfera remite al aprecio social que constituye la valoración del aporte de sí mismo a una comunidad. El trabajo es la vía por la cual se concreta el aprecio social del desempeño y las capacidades individuales (Revuelta y Hernández, 2020).

La actitud positiva que le corresponde a este tipo de reconocimiento es la autoestima ya que la persona se identifica con sus cualidades y aportaciones específicas.

El reconocimiento así, como contenido de la justicia social, es un concepto abierto que remite a las posibilidades ilimitadas de las interacciones sociales situadas, por lo que es histórico y socialmente relativo (Revuelta y Hernández, 2020).

Finalmente, el estar reconocido en estas esferas, implica estar integrado a la sociedad y esto implica sentirse seguro de su “dignidad” o integridad, en palabras de Honnet (2009):

[...] significa «integridad» aquí que el individuo puede sentirse apoyado por la sociedad en todo el espectro de sus autorrelaciones prácticas. Cuando es partícipe de un entorno social en el que se encuentran organizados de forma gradual estos tres modelos de reconocimiento, sea cual sea su forma de concreción, el individuo puede remitirse a sí mismo en las formas positivas de autoconfianza, al autorrespeto, y la autoestima.” ( p.30).

Para referirse a las motivaciones de las luchas sociales, Honneth (2009 ) identifica un polo opuesto al reconocimiento positivo en formas de menosprecio que implican un reconocimiento erróneo o dañado. Reconoce así tres tipos de heridas morales: a) heridas morales elementales, aquellas que le quitan a una persona la seguridad de poder disponer de

su bienestar físico y le quitan su confianza básica en el mundo; b) heridas morales cuya particularidad consiste en el irrespeto de la autoconciencia moral de las personas, implica privación de derechos y exclusión social c) heridas morales en las cuales a las persona se le demuestra mediante devaluación valorativa que sus acciones o capacidades no merecen ningún reconocimiento.

Para el autor, este polo negativo es el que permite una entrada preliminar al orden normativo de la sociedad en forma de estructuras ausentes o dañadas. En la teoría del reconocimiento, los seres humanos necesitan la afirmación de los demás para verse a sí mismos como dignos de afirmación. La autoconfianza y la autoestima son también aspectos vitales de la relación positiva con el sí mismo que los sujetos deben tener para poder llevar bien la propia vida (Revuelta y Hernández, 2020).

En este sentido, la integridad psíquica del “yo” depende de que estas “auto-relaciones” prácticas estén al menos mínimamente en su lugar. Los seres humanos no nacen con estas auto-relaciones, las aprenden a través de procesos exitosos de socialización e interacción social y se adquieren a través de la internalización de las actitudes afirmativas (amor, respeto y aprecio) de los demás (Revuelta y Hernández, 2020).

### **3.6 Convivencia, conflicto y violencia**

La convivencia escolar se puede definir como un proceso interrelacional conformado por una dimensión personal (decisiones y acciones individuales) y otra colectiva (intercambios intersubjetivos), y el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que enmarcan y regulan los intercambios dentro del espacio escolar según la cultura escolar y local en determinado momento sociohistórico (Fierro-Evans, 2013).

Es la matriz constitutiva de los centros educativos que conforma el escenario en donde se desarrolla la trayectoria educativa de niños y niñas, pudiendo brindar herramientas para facilitar estas o de lo contrario convertirse en un obstáculo, por lo tanto es importante desde los centros educativos trabajar para potenciarla y generar mejores condiciones del vivir con el otro que contribuyan al desarrollo de los actores.

Coronado (2008) agrega que el convivir es compartir espacios y recursos (físicos, sociales y económicos) en un determinado tiempo. Este sistema de interrelaciones e interdependencias “configura las situaciones y las oportunidades de desarrollo cognitivo social y afectivo, con las ventajas de ser parte de un todo organizado, funcional o disfuncional, en dependencia mutua”. (p.86)

En este sentido, para analizar la convivencia es necesario considerar la existencia de conflictos en los centros educativos ya que por la mera interacción e interdependencia surgen situaciones en las que hay elementos en común con el otro y otras en las que ese otro es diverso y por lo tanto quedan en evidencia aspectos divergentes (formas de pensar, necesidades, intereses, etc) que pueden generar tensiones. En este escenario compartido las identidades se ponen en juego.

Es importante considerar que el contexto donde se desarrolla el trabajo educativo está delimitado por reglas y normas, generando niveles de tensión entre las distintas dimensiones (el otro, el nosotros, lo institucional).

Considerar el conflicto como parte constitutiva de la convivencia permite pensarlo como una oportunidad de aprendizaje social, tanto para los actores como para las organizaciones. Las funciones de la institución educativa de socialización y de construcción de ciudadanía, así como la incidencia de los climas de convivencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizan la necesidad de pensar y desnaturalizar los modos de relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa, en tanto estas formas de vincularse se constituyen en sí mismas, en modos de aprender y enseñar a convivir (Bentancor, Briozzo y Rebour, 2004).

A la escuela se le presenta el desafío de construir escenarios de inclusión e integración donde la diversidad y lo heterogéneo sea tomado como un elemento constitutivo que enriquece la dinámica de la convivencia, así como también la posibilidad de transferencia de formas de relacionamiento, permitiéndole realizar un efecto multiplicador de modos de resolución dialógica de conflictos, contribuyendo al desarrollo de la capacidad de expresión y de escucha del otro, de negociación, de acuerdo, de comprensión de la situación y de esta manera evitar la agresión y la violencia (Bentancor, Briozzo y Rebour, 2004).

Finalmente es importante resaltar que conflicto y violencia no son sinónimos y por lo tanto se refieren a procesos diferentes.

Por su parte, Merino Fernández (2006) plantea la diferencia entre violencia en la escuela que involucra conductas agresivas en la que la violencia no es el resultado de la interacción en la escuela sino que es la violencia existente en otros espacios sociales y que se representa en el centro educativo, y la violencia escolar, la cual es entendida como una violencia generada en y por las dinámicas escolares. En este sentido, la prevención y tratamiento de la violencia son un problema educativo y de aprendizaje que compete a la escuela y a toda la sociedad.

Asimismo señala que existen dos direcciones principales para ello, una directa, en torno a los conceptos de agresividad, violencia y conflicto, y una indirecta, en torno a las ideas de convivencia, paz y civismo. Esta última se centra en la prevención de la violencia a través de acciones que abarcan lo social, lo político, lo cultural y lo educativo, orientadas al fomento de una convivencia pacífica, más eficaz pedagógica y psicológicamente.

En este sentido, Viscardi (2008) se refiere a la violencia en los espacios educativos, subrayando que esta se relaciona sobre todo con problemas de convivencia (incivildades o alteraciones del orden escolar).

La autora siguiendo a Charlot, plantea que las incivildades son “las agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa”(Viscardi, 2008 p.148).

En esta línea, Viscardi y Alonso (2013) señalan que la institución educativa en varias ocasiones genera violencia en sus prácticas cotidianas, la cual se manifiesta en el aula, en el proceso de aprendizaje y en el espacio colectivo de la escuela.

A su vez refieren a la violencia de la institución plasmada en la desatención a los alumnos, el ausentismo, el maltrato, el abuso de autoridad o el déficit de atención a quienes más lo necesitan, tejiéndose un conjunto amplio de prácticas de abuso de poder y a la violencia simbólica que en término de Bourdieu (1995) se define como la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas.

Ésta implica un trabajo de socialización que genera un habitus capaz de perpetuarse en el tiempo una vez que la acción pedagógica ya no está. Es decir, el habitus es el conjunto de disposiciones que han sido interiorizadas por los sujetos y que determinan la forma de valorar el mundo y actuar en él según los capitales económicos (bienes), culturales (conocimientos, ciencia, arte), sociales (relaciones estables) que ha generado a lo largo de su vida. (Bourdieu, 1995)

## **CAPÍTULO 4 \_ Metodología**

### **4.1 Perspectiva metodológica**

En función del problema y los objetivos de esta investigación, se desarrolla un diseño metodológico cualitativo.

La investigación cualitativa tal como lo expresa Vasilachis (2006) presenta tres características: se interesa por la forma en el que el mundo es comprendido, experimentado,

producido por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos; es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (p.28-29).

Considerando a Vasilachis (2006) para analizar la experiencia educativa es necesario tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla y conocer la perspectiva de las personas involucradas, sus experiencias, su historia, su comportamiento, sus sentidos, sus relatos y sus acciones.

El marco metodológico de la investigación surge de los aportes de la fenomenología, la cual se fundamenta en el análisis de las experiencias de vida desde la perspectiva de los sujetos. En este sentido, tiene como objetivo comprender el significado que los actores le dan a las prácticas y discursos en torno a determinado suceso (Aguilera, Tobar, Rojas 2023).

#### **4.2 Unidades de análisis**

Como se mencionó anteriormente el propósito del trabajo es conocer las experiencia escolar de niños y niñas migrantes en Montevideo y para ello se recurrió a familias migrantes y actores de los centros educativos (directoras, maestras y talleristas)

Los criterios para la selección de los casos fueron: en cuanto a las familias migrantes debían tener infantes matriculados en educación primaria pública al momento de realizar el trabajo de campo, mientras que el personal educativo se eligió fundamentalmente de escuelas (comunes o de tiempo extendido) que son reconocidas por la cantidad de migrantes que asisten regularmente. Estas escuelas están ubicadas en los barrios Ciudad Vieja, Centro, Cordon Sur y Palermo.

La estrategia para la selección de casos es mediante bola de nieve, a partir de un caso encontrado, este deriva en otro y así sucesivamente. Para contactar a las familias en primer lugar se difundió la búsqueda de familias posibles de ser entrevistadas entre contactos y redes sociales de la estudiante, se comunicó con organizaciones civiles y públicas que trabajan con población migrante y se repartieron volantes en la Feria Tristán Narvaja en puestos de comida venezolana y colombiana. Las entrevistas a los referentes familiares en mayor medida fueron online a través de la Plataforma ZOOM. En las escuelas se recurrió

directamente al centro educativo y se concertó día y hora para aplicar la técnica de manera presencial (cinco), solamente en dos casos las entrevistas fueron online.

### **4.3 Técnica de relevamiento**

La técnica de relevamiento de la información es la entrevista semiestructurada, la cual se define como una conversación entre el entrevistador y el entrevistado con el fin de conocer su perspectiva sobre un determinado tema (Corbetta, 2007).

“...la finalidad de la entrevista cualitativa es entender cómo ven [el mundo] los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales (...). El objetivo prioritario de la entrevista cualitativa es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras. (Patton citado Corbetta, 2007 p. 345).

En cuanto a la pauta de entrevista<sup>9</sup> esta es semiestructurada, la cual implica una serie de preguntas previamente definidas por el investigador a las cuales se les pueden agregar otras si la información obtenida así lo amerita, y por lo tanto su estructura es flexible plausible de modificarse según sea necesario.

### **4.4 Trabajo de campo**

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos momentos, el primer período fue de marzo a junio de 2022 y el segundo período de marzo a mayo de 2023.

Se realizó un total de ocho entrevistas a referentes familiares que se distribuyen de la siguiente manera: dos de El Salvador, dos de Venezuela, 2 de Colombia, una de Cuba y una de República Dominicana. Todas las personas entrevistadas son mujeres de entre veintiocho y cuarenta y cinco años aproximadamente. Más de la mitad están a cargo del hogar y de los cuidados del núcleo familiar ya sea porque migraron solas con sus hijos e hijas o porque se separaron de la pareja estando en Uruguay. Respecto a los funcionarios de las escuelas públicas se realizaron un total de siete entrevistas: cuatro a directoras (escuelas ubicadas en Ciudad Vieja, Palermo, Centro y Cordón), dos a talleristas (antropología y expresión corporal, ambos de escuela en Ciudad Vieja) y una a dos maestras (escuela en Buceo).

Para preservar el anonimato de las personas tanto en la transcripción de las entrevistas como en el análisis se utilizan nombres ficticios.

---

<sup>9</sup> Ver anexo 1

## **CAPÍTULO 5 \_ Análisis**

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos en la investigación, el cual surge de la articulación entre el relato de las personas entrevistadas (empiría) y el material teórico. Para la estructura del capítulo se tuvo en consideración los objetivos presentados en el capítulo 2 y el orden de los mismos.

### **5.1 - Proceso de inclusión de niños y niñas migrantes en los centros educativos.**

En el siguiente apartado se propone reflexionar sobre el proceso de inclusión en las escuelas públicas. Esto implica considerar la experiencia educativa desde el momento de la inscripción en el centro educativo y las perspectivas de los actores educativos y las familias sobre éste.

#### **5.1.1 ¿Qué es una escuela?**

Como se ha señalado, la normativa vigente garantiza la igualdad en el acceso a la educación de los niños y las niñas dentro del territorio independientemente de su nacionalidad, establecida por la mera voluntad de asistencia a clases, más allá de la posesión de documentos de ciudadanía o residencia. Una vez realizada la inscripción en el sistema escolar, las escuelas se transforman en espacios de referencia para las personas migrantes (y no migrantes) donde recurren para buscar apoyo en diferentes temas (asesoramiento para tramitar la documentación, vínculo con espacios de integración y participación, orientación en recursos para satisfacer necesidades básicas, etc) y por lo tanto no sólo se encargan del trabajo educativo sino que articulan múltiples problemáticas que atraviesan a las familias, como lo expresa la directora de la escuela 1:

La escuela no son los muros, la escuela es otra cosa. (...) Tenemos un gurí que se tiene que bañar en la escuela, se baña en la escuela, porque viene la madre y le conseguimos el shampoo, la toalla, lo que sea para que ese niño se bañe. Porque estamos en el 2022 y viene un guri y te dice que tienen un baño donde hay un agujero en una habitación donde en el agujero hacen pichi y caca y que todo alrededor son sus juguetes. Y eso sucede y mucho. (...) la escuela es un mundo de cosas que no son sólo los conocimientos que están en el programa. La convivencia, las relaciones de poder, cómo se trabaja el tema del género cuando una madre viene y te dice me cagaron a palo o un padre te dice que no lo dejan ver a sus hijos.

En esta línea, una de las familias en referencia a la maestra expresa: “Tuvimos mucho apoyo de su parte en cuanto a pensar en nosotros, en ayudarnos ponerle con ropa, víveres. Fueron muy muy considerados y eso se agradece.” (Familia El Salvador 2)

También es importante señalar que las escuelas de tiempo completo son en las que más interés tienen las familias migrantes porque colaboran con el cuidado de los niños y las niñas, sea por la extensión horaria que facilita las jornadas laborales o por asegurarse la alimentación diaria. “En realidad nosotros estábamos buscando algo de tiempo completo obviamente porque ambos trabajamos, por el cuidado de él, tampoco conocíamos o confiábamos en alguien y en ese momento tampoco teníamos trabajo y tampoco podíamos gastar en el cuidado o en algo extracurricular.” (Familia El Salvador 2) En otra de las entrevistas se resalta la importancia de la escuela en los cuidados y la dificultad que implica cuando no asisten por ejemplo por motivos de paro. “Lo único, la única queja es realmente el tema de los paros. Pero eso no es respecto a la escuela. Eso es respecto a que es normal. Somos madres que no tenemos...que para poder trabajar tenemos que llevar al niño a la escuela.” (Familia Cuba)

Por otra parte, en cuanto a las expectativas de las familias sobre la escuela, manifestaron estar conformes tanto con la inclusión en los centros educativos como con la educación que están recibiendo sus hijos e hijas. Se destaca el reconocimiento hacia las familias que se visualiza en la receptividad de las escuelas para atender a sus inquietudes, propiciar instancias de diálogo y participación ... siempre hemos tenido buena comunicación, entonces no hemos tenido ninguna dificultad en cuanto a la escuela. (...) Cuando hay actividades para padres puede ir uno o el otro pero tratamos de participar (Familia El Salvador 1)

Y la experiencia escolar mía en esa escuela ha sido muy agradable, han recibido bien a mis hijos, ellos están pendientes, cualquier cosa se los hago saber y ellos lo corrigen. (...) siento que... en la parte educativa se que mis hijos están recibiendo una buena educación y de verdad valoro muchísimo esto porque en otros países no, ni siquiera eso. (...) Y la educación en Uruguay, relativamente estoy conforme porque mis niños están recibiendo su educación, se le hace seguimiento al niño, están pendientes de los cuadernos, las maestras están vinculadas al grupo. Cualquier necesidad o dificultad que tenga el alumno te lo hacen llegar o te mandan un cartelito, están como vinculados con la familia. (Familia Venezuela 1)

En cuanto al vínculo entre los actores educativos y los escolares, las familias reconocen el bienestar en los niños y las niñas en las escuelas a través de las emociones y gestualidades que expresan e identifican con el sentirse contentos, alegres e integrados con los demás compañeros y compañeras:

Yo realmente estoy muy contenta. Yo no esperaba que el niño se me adaptara de la forma que se ha adaptado. Y con respecto a la escuela, le repito, queja no tengo alguna (...) En Cuba había lugares donde yo lo llevaba y me lo cuidaban que desde que entraba empezaba a llorar. Eso era que el niño no se sentía bien ahí y al contrario, el niño desde el primer día me da un beso para entrar a la escuela, y sale de la escuela contento y sale sonriente. Y el niño se siente bien, realmente se siente bien. (Familia Cuba)

Desde un principio a él lo incluyeron. Se adaptó muy bien. La directora, la maestra y los compañeros fueron muy solidarios con él. (Familia Venezuela 2)

Por otro lado, una maestra relata la anécdota de una niña venezolana en un partido de fútbol de su país contra Uruguay donde se aprecia el buen vínculo, reconocimiento y respeto entre compañeros y compañeras:

(...) cuando jugaba Venezuela y Uruguay cantaban “Uruguay, Uruguay” y ella enseguida muy desinhibida porque eso es otra cosa que yo observo, no les cuesta decir lo que piensan, expresarse, si algo le molesta lo vas a saber enseguida o sea, me acuerdo que ella enseguida empezaba “Venezuela, Venezuela, Venezuela.”. Los compañeros entendían que la niña hinchaba por su país y decían “ahh claro juega Venezuela, no lo vamos a decir más.” Y eso está bueno porque aprender a reconocerse y a respetarse. Respetar las culturas, integrarlas.

También se resalta la buena relación con las maestras, la comunicación fluida entre éstas y las familias, el interés por escuchar y acompañar las diferentes problemáticas que se vivencian en el interior de los hogares, que afectan emocionalmente e inciden en el aprendizaje de los niños y las niñas:

(...) hicimos un vínculo con la maestra muy bonito que se nos permitió saber en dónde estaba fallando y un montón de cosas. Nos calmaba. Bueno, primero tenes que ver tus emociones, el se va desarrollando, importante de ese lado mas que lo académico en ese momento. Más adelante que la familia atravesó el divorcio del matrimonio y el niño estuvo muy afectado emocionalmente, “yo me sentí acompañada, acompañada por la

maestra que le ha tocado que realmente le ha tocado este año una persona que le ha ayudado no solamente en lo académico sino también emocional.” (Familia El Salvador 2)

La maestra ha pedido cosas que se necesitan pero ella ha hecho una entrevista con cada padre y yo le expliqué que yo era cubana, era recién llegada y que no tenía trabajo. Yo le dije que ya había conseguido trabajo pero que todavía no he cobrado ni el primer salario. Entonces todas esas cosas yo le expliqué y me dijo que no hay problema. Ella hace... a ver, pide unos materiales para mejorar el estudio de ellos, la facilidad para que ellos aprendan pero me dice que es el que pueda y cuando pueda, que no es algo obligatorio comprar. ¿Lo ves? (Familia Cuba)

### **5.1.2 ¿Desde donde educamos? Integración vs inclusión**

Este punto tiene por objetivo reflexionar sobre la perspectiva de los diferentes actores de las escuelas sobre la experiencia de incorporación de niños y niñas migrantes en las escuelas. En los discursos se identifican referentes que fundamentan tanto las nociones de asimilación, diferenciación e integración. Estos discursos se hallan en centros educativos en los que la cantidad de niños y niñas migrantes es considerablemente menor respecto a otras escuelas, pero también en aquellas en los que es notoria su matrícula. Como es sabido, todas las escuelas dependen de ANEP y por tanto se rigen por la misma normativa así como también disponen de las mismas herramientas educativas para todos los niños y las niñas independientemente si son migrantes o no.

Aclarado esto, se puede apreciar que lo que diferencia el abordaje de una escuela a otra respecto a la inclusión de migrantes es la perspectiva que tienen las directoras sobre este tema, ya que se expresa la ausencia desde ANEP de espacios formativos hacia los docentes en torno a la inclusión de estudiantes migrantes. Su visión y su práctica de “hacer escuela” se traslada a los docentes y a las familias y es lo que hace que la escuela se asemeje a un modelo educativo de integración o a uno que priorice la educación intercultural. Esta afirmación surge del discurso de la mayoría de las directoras y maestras en las que se observan frases como: “se adaptan sin problema”, “se integran”. Es decir, refieren a la noción de integración para expresar que los estudiantes migrantes tienen la capacidad de incorporar el currículum escolar sin dificultades, así como de participar y vincularse con el resto del estudiantado. De esta manera, se hace alusión al grupo minoritario, un discurso que no da cuenta de la implicancia que tiene la inclusión de niños y niñas migrantes en todos las personas y factores que conforman la escuela, sino haciendo foco en cómo se adaptan los niños migrantes a la

institución educativa. “Me parece que todo el proceso se da normalmente, dentro del grupo, en general los niños se adaptan muy bien a la clase, a la institución, con los compañeros...” Asimismo agrega “Su adaptación es muy buena, adquieren el conocimiento con facilidad en general, se apropian de los conocimientos, se apropian de nuestra historia, se apropian de nuestra geografía.” (Maestra de Escuela V)

Lo dicho por la Maestra de la escuela V, da cuenta de lo expresado por autores como Armijo (2018) que plantean que la estrategia de tratar de la misma forma a las y los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve las desigualdades, ya que el trato igualitario desconoce las diferencias e identidad de las otras y de los otros. Para evitar esto, se propone la idea de la equidad, la cual supone “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad” (Blanco, 2006, p. 8, citado en Armijo-Cabrera, 2018, p.14).

Por otra parte, la directora de la Escuela 1 expresó que en el año 2017 se reconoció el notorio aumento de la cantidad de niños y niñas migrantes y en ese primer momento la población era considerada “un problema a trabajar”:

...ahí conectamos a un profesor de Antropología, que trabajó con los niños pero que también con los maestros, a que nosotros cambiáramos la mirada y bueno entonces ahí justo empezamos a hacer un trabajo a conciencia y trabajamos sobre nuestros propios prejuicios sobre la población migrante y sobre la niñez. Estamos enfocados a que los derechos, y uno de los derechos de los niños es la educación, y no importa de donde se venga, los derechos los tiene que tener igual.

En otro pasaje de la entrevista agrega que en los talleres “trabajamos sobre los prejuicios, con el tema de la empatía, el reconocer las diferentes realidades... somos parte de esta escuela y estamos compartiendo esto ahora, más allá de las historias de cada uno.”

Desde ese entonces y dado los espacios de discusión y formación del equipo docente, se observa que el trabajo educativo que realizan día a día en la escuela lo hacen poniendo el foco en la inclusión pero no solamente de las personas migrantes sino de cada niño y niña que asiste “para nosotros es re importante tener un antropólogo, trabajar el sentido de pertenencia, con los maestros para talleres de sensibilización de las situaciones, ir a charlas, dar charlas, pero no como algo específico, eso tendría que ser así en todas las escuelas, ¿no?” Asimismo destacan el trabajo en conjunto con organizaciones de la zona y profesionales de otras áreas:

Las escuelas de tiempo completo tienen una característica (...) que es el trabajo con la convivencia. Entonces nosotros no tenemos que prepararlos para integrar a alguien o recibir a alguien o que alguien se sienta particular. Está dentro de nuestra forma de hacer escuela (...). Entonces nosotros no trabajamos para el inmigrante o para los niños uruguayos, nosotros trabajamos para todos los niños y en ese contexto es que nos movemos. (...) es para todos parejo, no hay un trabajo especial de inclusión, hay trabajo especial para cada niño. Si tenemos un niño con TEA, bueno, convocamos al especialista que lo trata, a la familia, a otras organizaciones. Entonces, para cada uno tiene que ser particular y son 317 así que, en eso andamos.

En esta cita, cuando la directora refiere a que se realiza un trabajo especial para cada niño, se identifica el reconocimiento en la esfera del amor que plantea Honnet (2009), ya que las necesidades y los afectos son considerados, procurando seguridad emocional y física en la exteriorización de éstos (autoconfianza)

En cuanto a la inclusión agrega “(...) tenes la inclusión y la integración. Nosotros vamos hacia la inclusión. El que venga pueda intervenir en el espacio y que no transite el espacio, sino que más bien lo modifique.” Más adelante, “Seleccionar vos no porque tenes problemas, vos no porque no sabes leer, vos no porque sos rengo... en definitiva generas como un grupo de gente que no conoce la realidad, sólo conoce su circuito (...) La idea es abarcarlos a todos y como un desafío no como un problema.”

La educación para ella implica reconocer la diversidad y a los niños y las niñas como sujetos de derechos, “lo fundamental de la enseñanza no es dos más dos son cuatro, lo fundamental es estar siendo ciudadanos del mundo conscientes de lo que soy, de lo que puedo y de lo que merezco, de los derechos que tengo.”

Por otra parte, se pueden identificar algunas características de educación intercultural fundamentalmente en las escuelas de tiempo completo, dado que trabajan en torno a valores que promueve esta perspectiva, los cuales están explícitos en sus proyectos institucionales que se elaboran anualmente. Algunos de los tópicos que se han trabajado en estos tienen que ver con la migración (entre 2016 y 2018), la diversidad y la convivencia. Por otra parte se observa una apertura de parte de las directoras y los maestros y las maestras por conocer e incluir en la propuesta curricular las culturas de donde provienen los niños y las niñas migrantes. Ejemplo de esto son los diferentes temas que surgen en el interior de las aulas y que luego se incorporan para trabajar, como ser acontecimientos históricos y características geográficas de los países, costumbres, entre otros, así como las fiestas de danza y comidas

típicas que se han realizado en todas las escuelas, como lo expresa la tallerista de expresión corporal, “en el 2017 la idea que surgió de los niños y las niñas de preparar danzas de diferentes países. En cada grupo eligieron el país de un compañero de clase para representar.”

Una de las maestras de la escuela de Buceo recuerda, “se hizo a nivel escuela hace unos años fue un festival cultural, (...) se hizo como una feria gastronómica de las diferentes culturas que habían en la escuela. (...) se fusionó lo artístico, de las danzas de los diferentes países con lo gastronómico.”

## **5.2 Entre el reconocimiento y el menosprecio.**

Este apartado tiene como propósito presentar las dimensiones más relevantes que emergieron en torno al cruce de las múltiples culturas en el espacio escolar, las cuales se vinculan a la construcción de las subjetividades. Asimismo se observa la tensión entre el acceso a los derechos y el real ejercicio de estos. Según se pudo observar la experiencia de los niños y las niñas migrantes fluctúa entre el reconocimiento y el menosprecio en términos de Honneth (2009)

### **5.2.1- Alimentación**

Con la alimentación escolar de los niños y niñas migrantes se evidencian algunos rasgos de aculturación. Por aculturación se entiende al proceso por el cual, el grupo minoritario asimila los rasgos culturales del grupo dominante. Es una imposición de una cultura sobre la otra. La alimentación en las escuelas de tiempo completo están reguladas por el PAE y eso implica que cada escuela debe seguir las pautas alimentarias que se estipulan allí. El propósito del Programa es brindar una alimentación saludable considerando el estado nutricional de la población escolar, entendiendo que es fundamental para el logro de los aprendizajes. Para la elaboración del menú en las escuelas se consideran las costumbres culinarias de la sociedad uruguaya y esto lleva a que los niños y niñas migrantes deban realizar las comidas que son propias de la cultura nacional sin ningún tipo de tratamiento especial por provenir de otros países. Este es uno de los puntos donde más se evidencia el choque entre culturas y en donde se identifican experiencias de menosprecio, “Si lo notamos en las cuestiones culinarias, como nosotros somos de tiempo completo, tienen la obligación de consumir las tres ingestas aquí, desayuno, almuerzo y merienda y ahí es donde se complica un poquito porque las culturas son muy diversas. Nuestra cultura es muy diferente a la de ellos y ahí es donde se complica, hay como un choque digamos.” (Directora Escuela IV)

Así mismo manifestó que los niños y las niñas deben realizar las tres comidas que se brindan en las escuelas de tiempo completo (desayuno, almuerzo y merienda) porque es parte de la exigencia para la asistencia en estos centros, de lo contrario, deben asistir a una escuela de medio horario. Si se presenta la situación de un niño o niña que tiene dificultades debidas al gusto para ingerir las comidas, se cita a la familia para explicar sobre la importancia de recibir la alimentación:

Se conversa con la familia, se le explica y se le muestra toda la parte normativa de lo que es el Programa de Alimentación, se le muestra cómo está formado el menú, se le habla de esta cuestión de que nosotros no podemos obligarlo a comer pero no puede estar en una institución siete horas y medias sin alimentarse, entonces apelamos a que desde las familias haya un convencimiento para que el niño pueda consumir sus alimentos porque bueno, la orientación que se tiene del Programa es que si el niño no come no puede estar en una escuela de ocho horas y se le pasa a una escuela de cuatro horas donde la familia pueda encargarse de la alimentación y asegurarse de que el niño tenga los nutrientes necesarios. (Directora IV)

Por otra parte, la directora de la escuela 1, expresó que se les pregunta a las familias qué comidas consumen y se hace un listado con los ingredientes, no es con todos los niños y las niñas, sino con aquellos que tienen dificultades. También resaltó la importancia de la educación de los alimentos, mostrarles que aunque una verdura se diga de una manera en otro país aquí es lo mismo, o en su hogar la cocinan de una forma y en la escuela de otra, y de la importancia que vean lo que están ingiriendo; de a poco van agregando nuevos sabores. Asimismo resaltó que la educación del paladar es un asunto que involucra a todos los niños y las niñas y no sólo a los migrantes y tiene que ver “con la problemática de alimentación que tenemos en Uruguay.” En este relato se observan las acciones referidas a la alimentación que realizan los actores educativos para reconocer a los niños y las niñas migrantes y transformar las experiencias de menosprecio.

Sin embargo, en todas las entrevistas realizadas a familias con niños y niñas que asisten a escuelas públicas de tiempo completo, se destaca el disgusto, en mayor o menor medida, que provocó la alimentación. Por un lado, se observan situaciones que están vinculadas al gusto de las comidas, a las que los niños y las niñas no están acostumbrados, no reconocen esos sabores y esto deriva en que no quieren alimentarse en las escuelas:

No le gustaba la carne y era como difícil porque la comida acá es como que la carne es el plato típico. No le gusta nada de los embutidos y demás. He tenido que ver como hacer para sustituir eso. Hoy ya estamos empezando que ya come proteínas un poco más, pollo, carne, etc. Y creo que eso también le afectó bastante en su disponibilidad para el aprendizaje porque creo que su alimentación no fue adecuada en un momento. Mucho dulce, mucho como... con tal de que esté feliz o contento, de que no está en casa, que está en otro país y nosotros cometimos ese error de complacerle muchas cosas y eso no le creo un bien hábito. No encontré la forma de como hacer para sustituir o manejar eso cuando llegamos. (Familia El Salvador 2)

Bueno, lo que pasa que la alimentación para ellos es diferente porque nosotros comemos diferente. Ustedes comen pan, mermelada con no se que, un vasito de leche. Nosotros comemos diferente. Entonces ellos se van adaptando o se adaptaron a la forma de la comida. Ustedes son de comer muchas cazuelas, no se que... Cosas así. A ellos no les gusta comer muchos granos y esas cosas, entonces... Pero en realidad la comida no es que esta mal pero son diferentes costumbres que ellos se están adaptando a la comida. Hay comidas que hay momentos que ellos cocinan y los niños míos “no maestra, no queremos comer eso”. Ya la maestra sabe que es cuestiones de costumbre, no es porque no les gusta la comida. (Familia Venezuela 1)

Por otra parte, las familias recurren a acuerdos y estrategias con los niños y las niñas para que realicen las comidas que se les brinda en los espacios educativos. Esto abarca desde realizar el desayuno en sus hogares para asegurar la primera ingesta del día, manteniendo la forma de alimentarse de su cultura de origen, hasta contabilizar las porciones que deben consumir en la escuela, “bueno, lo que pasa es que yo les doy a los niños el desayuno, viste y siempre les meto una merienda, una barrita de cereal o les coloco una manzana que si no les gusta algo ellos se lo comen pero mayormente si están más adaptados ahora que en estos últimos años a la comida de acá, de Uruguay. (Familia Venezuela 1)

Se les servía a todos y era lo que tenía que comer. Entonces hubo un momento en el que él tuvo que adaptarse porque sino se moría de hambre. Lo que hacíamos es que siempre desayuno en casa. Porque acá para nosotros no son desayunos. Son una galletita y más nada. Él estaba acostumbrado a un desayuno más fuerte. (Familia El Salvador 1)

Otra de las familias que expresó que el desayuno lo realiza en la casa, manifestó que para el resto de las comidas acordaron con la niña que por lo menos “debe comer diez cucharadas de cada porción”. Haciendo alusión a la alimentación agrega que “ en la casa es colombiana y en la escuela uruguaya”. (Familia Colombia 2)

Pero en otros casos, también se visualizan situaciones vinculadas a problemas de salud y a factores emocionales: “Eso sí fue bastante difícil porque no quería comer porque no le gustaba. Entonces empezó a tener un poco de gastritis. Porque hay cosas que no las quería comer porque no estaba acostumbrado.” (Familia el Salvador 1)

...el niño me tenía que comer la comida que dan acá. Y el niño, yo le estaba explicando a X (persona de la ONG) que me está pasando, el niño ha tenido trastornos con la comida. El niño cuando llegamos acá, había cosas que en Cuba me las comía, que cuando llegamos acá no las quiere comer. Noto al niño que está un poco más inapetente después de que llegamos acá. (...)Yo le he visto ya en dos ocasiones con la pediatra acá en la policlínica del Maciel y la pediatra me ha dicho que es algo normal de... que capaz que es la forma de manifestar lo que él siente, o los cambios que ha tenido...(Familia Cuba)

Por otra parte, familias expresaron que los niños y las niñas han regresado de las escuelas sin haber realizado las comidas y en algunos casos les han ofrecido para suplantar la ausencia del almuerzo algún postre o frutas, “pero no es que no comía siempre, sino que alguna que otra vez lo hizo y se daba cuenta que pasaba hambre... se comía alguna manzana o si quedaban algunas galletas en la mañana trataban de compartirle. Pero no es que iban a cambiar la alimentación tampoco por él. Se tuvo que adaptar”. (Familia El Salvador 1)

Estas situaciones dan cuenta que en algunos casos el objetivo de brindar alimentación en las escuelas no se alcanza y dado que gran parte de las comidas diarias las realizan en el centro educativo, es un problema a considerar para evitar desajustes alimenticios y que perjudique la salud de los niños y las niñas. Aún así, es de destacar que hay escuelas en las que si se consideran algunas situaciones puntuales y en este sentido, la directora de la escuela 1 relataba que en casos que sea necesario se realizan algunas modificaciones en las comidas para que todos y todas puedan alimentarse, considerando las diferencias culturales. Puso a modo de ejemplo que algunos niños fundamentalmente migrantes son más “comilones que otros y piden para repetir” o que hay alimentos que en sus casas lo consumen de una manera y en la escuela de otra y es necesario educar el paladar pero no solo de los niños y las niñas migrantes sino de todos y todas porque también suceden dificultades en la comida de

los niños y niñas uruguayas. Puede ser que un alimento en sus casas lo consuman de una forma y en la escuela de otro y eso genera dificultades en la ingesta.

La alimentación de las diferentes culturas ha sido una de las características que más se ha trabajado en las escuelas. Se han realizado jornadas en las que se han elaborado comidas típicas de los países que provienen estudiantes migrantes. Entre las comidas más destacadas están las arepas, considerando la supremacía de migrantes provenientes de Colombia y Venezuela que hay en las escuelas del estudio.

La directora de la escuela 1 sobre la jornada de comidas típicas que realizaron en colaboración con las familias en el año 2017, expresó “en esa ocasión era encontrar alimentos comunes a nuestra raíces y ahí descubrir...cuál es el objetivo del maíz, la harina, esas cuestiones... y teníamos como cinco: España, Portugal, República Dominicana, Perú y Angola. Colombia, Venezuela. Portugal con los fideos, después era la papa rellena de Perú”.

### **5.2.2 Lenguaje**

El lenguaje expresa la identidad personal y nacional que trae consigo la persona migrante, por lo que a través de los símbolos verbales se expresa la diversidad cultural. En este sentido, las familias manifestaron que los niños y las niñas fueron modificando algunas pautas lingüísticas que tenían aprendidas antes de la migración, lo que implica un proceso de aculturación donde se produce la pérdida de sistemas simbólicos anteriores y la dominación del lenguaje hegemónico. Una de las consecuencias que se manifiesta a priori es la violencia simbólica ejercida de unos sobre otros. La Familia Colombia I manifestó que X sufrió situaciones de discriminación por parte de sus compañeras y compañeros de clase, por las diferencias lingüísticas, producto de la forma en que pronunciaba las palabras. Lo cual no sólo implicó situaciones de angustia de él, sino que además conllevó a que cambiara la forma de expresarse para ser aceptado por los demás. Esto impactó a nivel familiar ya que puso a la luz lo que implicó incluirse en otra sociedad y alejarse de los patrones culturales y sociales que traían consigo. Como lo expresa la familia, “el tema del acento, si bien para algunos parecía atractivo, era como... o sea, los niños se burlan de todo, lamentablemente es así (risa), entonces si, lo molestaban un poquito por como hablaba entonces, se sentía mal” (En este momento de la entrevista, el niño interviene planteando que sus compañeros se reían de él y que le afectó mucho esta situación) (Familia Colombia 1)

En otros casos también se observan diferencias en la pronunciación de las palabras respecto al resto del alumnado no migrante, pero conservan expresiones lingüísticas de su

país de origen y se sienten “orgullosos” de eso, “bueno, cuando lee dice la ll pero cuando habla no. Entonces eso también era complicado explicarle por qué. Esa forma dice que no la va a cambiar, que nunca la quiere cambiar porque está orgulloso de su país. Lo cual me parece lindo, pero de repente, si la forma de responder va cambiando.” (Familia El Salvador 2)

Las siguientes familia expresa que conservan las expresiones lingüísticas de su país de origen pero incorporan otras que van aprendiendo en las escuelas,

En el caso de mis hijos, los dos más pequeños ellos como que absorben todo y le salen las palabras casi que como hablan uds y yo “mira ¿por qué hablas así?”. Por ejemplo me dice amarillo y le digo no digas así, tu dices amarillo. Le digo no está mal pronunciar la ll, ellos tienen una forma de pronunciarlas diferente a nosotras pero no quiere decir que estamos hablando mal. Es la pronunciación que cambia. No mamá, es playa. Y yo “por qué hablas así?” (se ríe) Entonces hay cosas que se les están pegando de las costumbres de ustedes, ellos se están adaptando a esta forma de hablar (Familia de Venezuela 1)

Creo que la forma de hablar fue desde los cuatro años adquiriendo nuevas palabras porque son del uso diario acá...hasta ahora no tiene un acento uruguayo pero tampoco cien por ciento salvadoreño. Es una mezcla. Él dice que nunca va a cambiar su acento. (Familia El Salvador 1)

Desde las escuelas se observan diferentes posturas en cuanto al lenguaje, por un lado algunos referentes exponen las dificultades que genera en el relacionamiento la imposibilidad de comunicarse en un mismo idioma y la falta de estrategias y herramientas a nivel institucional,

Me pasó en mi escuela anterior, de tener un niño que venía de Brasil de la zona norte, donde es muy cerrado y nosotros no le entendíamos, de los papas había uno que más o menos hablaba castellanos, entonces con él nos podíamos comunicar mejor. Pero bueno, tuvimos la suerte de que justo había una maestra que venía de la frontera, ella era de otro grado pero digamos que fue la mediadora para que el niño se pudiera ir involucrando de a poco. Pero ya te digo, a nivel de escuela no existe o por lo menos, no tenemos, yo no tengo historia de que haya alguna estrategia que podamos implementar como para esos casos. (Directora Escuela IV)

Mientras que otros actores a la diversidad lingüística la entienden como una oportunidad para relacionarse y aprender entre todos y todas, “(...) hay niños que vienen hablando en francés o en lenguas que son mezclas entre otros lenguajes. Por ejemplo este caso, el del guaraní. Entre ellos hablan en guaraní. Y la maestra ¿habla en Guaraní? No. Ellos hablan en guaraní y nosotros vamos a aprender de eso. O sea, eso tampoco es una dificultad.” (Directora escuela I) De este mismo caso, otro referente relata lo siguiente, “tenes una maestra que por ejemplo cuando viene un niño paraguayo, como lo ve triste, lo ve no se que... El niño le plantea que extraña el guaraní y la maestra le escribe un texto en guaraní buscando en el traductor de google.”(Tallerista de Antropología)

### 5.2.3 Emociones

A partir de la conceptualización de Le breton (2012)<sup>10</sup> se trae al análisis las emociones debido a que en la entrevistas a la directora de la escuela I y a la docente de expresión corporal y danza mencionan la importancia que tienen las emociones en la formación y la práctica docente y en el vínculo entre los docentes y los niños y las niñas.

La directora manifiesta que en la sala docente se han trabajado temas vinculados, como por ejemplo se han realizado talleres sobre sensibilización: “se trabajaba la confianza, así es que logramos tener hoy en día un plantel que son todos efectivos, menos una persona, porque la gente se quiere quedar, se siente bien, se siente querida, se siente escuchada. Pero para eso tenes que trabajar la mirada, el poder decir. el dejarse acariciar por un compañero o en los talleres de sensibilización en los que nos hacíamos masajes.” También la secretaria de la misma escuela resalta la importancia de poder llorar delante del otro.

(...) es poner en palabras y después poder captar sin la palabra. Generar sólo la emoción y trasladarlo así al maestro, en todos los órdenes de la vida. Nosotros lo que experimentamos lo vamos a generar en la clase, pero lo tengo primero que vivenciar ... No soy una maquinita de laburar, laburar y dar tareas como loco. Sino que las tengo que

---

<sup>10</sup> Las emociones son relaciones producto de una construcción social y cultural, y se expresan en un conjunto de signos que el ser humano tiene la posibilidad de desplegar, incluso si no las sienten. Es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio. El individuo añade su nota en un patrón colectivo susceptible de ser reconocido por los pares (de acuerdo con su historia personal, psicología, estatus social, sexo, edad, etc.) La afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo. El sentir, las expresiones faciales, gestos, posturas, sucesión de secuencias, son producto del aprendizaje y se producen en relación con los demás dentro de una cultura en un contexto particular. Refleja lo que el individuo incorpora de la cultura afectiva que impregna su relación con el mundo. Es una emanación social relacionada con circunstancias morales precisas y con la sensibilidad particular de lo individual, no es espontánea, sino ritualmente organizada en sí misma y con significado para los demás; moviliza un vocabulario, un discurso, gestos, expresiones faciales.

pensar, tienen que pasar por mí, cuando paso por eso las puedo dar con la misma emoción que las recibo. (Directora escuela I)

Asimismo la docente de expresión corporal y danza expresa la importancia que tiene el contacto físico, la expresividad y las manifestaciones afectivas en el vínculo con los niños y las niñas y la dificultad que trajo para vincularse la suspensión de las clases presenciales producto del COVID-19 y luego el regreso a la presencialidad pero manteniendo la distancia física y el uso del tapabocas en el rostro:

Para mí fue muy difícil... no poder abrazarlos, no poder tocarlos... yo voy caminando por la escuela y siempre hay alguien que corre a prenderse de mi cintura. Trabajamos muy desde el contacto y recién ahora estoy pudiendo volver a ese contacto con los niños, porque este año de hecho comenzamos con tapabocas y empezando a mantener el distanciamiento... No verlos, no poder encontrarnos, que sea sólo a través de la pantalla, después encontrarse con el tapabocas todo el tiempo. Sobre todo para los más chiquitos no verme la expresividad de la cara cuando les hablo, en esta disciplina es muy difícil. Es muy difícil proponer sin poder mirarlos a la cara, sin poder escucharlos a ellos cuando quieren hablar y sin poder tocarlos; eso sí, para mí fue terrible. Tener que pensar dinámicas de clase trabajando expresión corporal y danza y hacerlas sin tocarnos.

Por otra parte, las situaciones familiares que atraviesan los niños y las niñas se manifiestan en las emociones y en el comportamiento que tienen en las escuelas y lo expresa la directora de la escuela IV:

...tuvimos una familia venezolana que se acaba de ir, vinieron desde Venezuela, Argentina, Uruguay y ahora se fueron para Portugal. Acaban de migrar para ese país. Entonces digo, esos niños por ejemplo, habían empezado a armar su vida acá y tuvieron grandes cambios conductuales y emocionales y después de un tiempo entendimos a raíz de que era. La familia se había vuelto a romper, una parte ya se había ido. Es difícil porque uno los trata de contener, las maestras tienen una muy buena comunicación con las familias y se las convoca a reunión pero hay cosas que la escuela no puede solucionar entonces lo único que queda es acompañar.

#### **5.2.4 Estética**

Para analizar la construcción de las identidades en el espacio escolar se utilizar como referencia el reconocimiento y menosprecio de Honneth y las categorías analíticas y la clasificación que realiza Redon (2011).

Dicho autor menciona “Lo bello y lo feo”, lo cual refiere a lo estéticamente "aceptado" por la gran mayoría de los estudiantes. En esta categoría los pares se excluyen y se aceptan o rechazan según un "patrón" de estética relacionada con el cuerpo o fenotipo.

En la entrevista a la Familia Colombia 2, se expresa que una de las hijas sufrió situaciones de discriminación por su apariencia ya que ‘es muy coqueta’ y sus compañeras y compañeros se burlaban de los accesorios que lleva a la escuela como por ejemplo el tipo de caravanas que usaba.

Este punto es lo que Redon (2011) denomina como discriminación por estética. Los niños y las niñas discriminan a los que no cumplen con las características socialmente atribuidas a la belleza. Ésta es una problemática que afecta la red vincular y el sentido de identidad, al discriminar a una persona por su aspecto físico o fenotípico, vulnerando sus derechos de ciudadano, básicos de un común unidad.

Por otra parte también se puede analizar desde el menosprecio en Honneth (2009), vinculado a la humillación física dado que priva a la niña de su autonomía física en relación consigo misma debido a la situación de discriminación y limita su autoconfianza para interactuar con sus pares.

#### **5.2.5 Convivencia, conflicto y violencia.**

Siguiendo el análisis de Redon (2011) en cuanto a la convivencia sostiene que el maltrato, genera una plataforma relacional en que los niños y niñas desarrollan su identidad a través de lo que los otros/as, les permiten ver de ellos (espejo), en este sentido se puede ver que en los registros existen focos de exceso de poder de parte de algunos niños/as hacia otros que se muestran más débiles y sumisos frente a esto. Este mal trato emerge traducido en descalificaciones, exclusiones, agresiones verbales o físicas. En este punto es importante mencionar que si bien en varias de las entrevistas a familias y actores educativos se señalan situaciones conflictivas y violentas y por este motivo se traen al análisis, lo exponen como parte de los desafíos cotidianos que enfrentan las escuelas y no específicamente en las relaciones pautadas por la experiencia migratoria.

En este sentido, el tallerista de antropología expone

(...) muy pocas veces en esta escuela escuche que echaran en cara digamos, que era de otro país. Una vez una maestra me dijo “ fa, no sabes lo que me pasó el otro día, el otro día vino X y le dijo colombiano de mierda andate a tu país”. Una vez. Después en la pandemia creo que por Whatsapp en algún momento había aparecido, algún planteo. Y creo que el año pasado hubo un tema con un dominicano pero o sea, teniendo la cantidad de niños migrantes que tiene esta escuela, que sean cuatro o cinco veces las que contas en todos estos años...Yo personalmente nunca lo escuche e incluso fui a un campamento con gurises ...

De acuerdo a las familias, se pudo observar dificultades en la convivencia en las escuelas a las que asistían sus hijos e hijas. La Familia de Colombia 2 expresó que la niña durante el primer semestre de 2023 vivió tres episodios de violencia física por parte de algunos compañeros de clase. En una reunión que mantuvieron con la directora, esta les expresó que los acontecimientos de violencia se debían a situaciones familiares de los niños y se les pidió que tuvieran paciencia.

Otra de las familias relata la experiencia de su hijo cuando comenzó a ir a la escuela en camioneta escolar donde experimentó situaciones de discriminación y exclusión, “ahí fue donde estuvo con otra clase de compañeros capaz que más grandes en donde ahí sí le decían cosas como ... Es decir, muy negativas, como tu madre no te quiere, como cosas así que fue algo duro para él adaptarse e ir a la escuela con otros niños que no pertenecen a su grado. El bullying y demás...” (Familia El Salvador 2)

Al igual que en el apartado anterior, se identifica el menosprecio a través de la humillación física.

Por último, en cuanto a la participación la cual hace a la construcción de consenso ante las normas que ordenan la convivencia de la escuela, la directora de la Escuela I manifestó que semanalmente se realizan asambleas con todos los estudiantes donde se tratan diferentes temas de interés general y se delibera de manera colectiva la toma de decisiones. Al final de los encuentros se labra un acta para registrar lo intercambiado en el encuentro:

Hacemos una asamblea con 300 chiquilines, o como hacemos ahora en dos tandas, con primer ciclo y segundo ciclo, primero, segundo y tercero un día y cuarto, quinto y sexto otro día y no se utiliza micrófono. No es que esté hablando yo, hablando la secretaria, hablan ellos, y la mesa, la que preside, son dos delegados rotativos de sexto año

y no es mentira eso así. Y si, hay que educarlos y en primero llevar las cosas tiene que ser uno, el adulto pero no sé, la última asamblea, hicimos un cuarto intermedio, bueno ahora vamos a hacer un cuarto intermedio proque ahora es la hora de la leche, y es increíble. Y... “mire que la palabra la tengo yo.. para la próxima directora la palabra la tengo yo” , “Si, ya sabemos, lo tenemos anotado en el acta” Entonces, eso es maravilloso, eso es genial.

En este punto es importante señalar que la instancia de participación, horizontal y democrática que promueve esta escuela, expresa un reconocimiento en la esfera de la solidaridad, debido a la relación de reconocimiento recíproco entre los estudiantes y el personal educativo en el cual comparten un mismo horizonte de valores y objetivos y donde se produce una aprobación intersubjetiva ya que se consideran las capacidades propias.

En esta misma escuela desde el año 2018, los escolares de 4to y 6to año participan semanalmente del taller de antropología que procura ser un espacio de diálogo y experimentación, donde se abordan diferentes tópicos como movilidad, cultura, identidades, entre otros.

### **5.3 Trabajo educativo**

En este apartado se reflexiona sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior de las aulas. Del análisis surge que las problemáticas que enfrentan las escuelas en el trabajo educativo se deben a problemas a nivel institucional, es decir, a las normas que están instituidas y que no consideran las múltiples realidades de las personas, lo cual resulta aún más complejo específicamente en la situación de las personas migrantes, debido a la movilidad de una país a otro y a las experiencias escolares previas. Como se verá a continuación las problemáticas están vinculadas al sistema de acreditación y a las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, cabe mencionar las diferencias que observan las familias entrevistadas respecto a las metodologías de enseñanza que emplean los maestros y las maestras en Uruguay y que difiere de las del país de origen:

...en El Salvador primero la imprenta (...) Después empezó a escribir con mayúsculas. Tenía que ir copiando la pizarra y se le hacía mucho más difícil y lento. También matemática muy diferente al del país. La enseñanza me parece muy buena obviamente pero sí muy diferente y tuvo que... creo que si, de alguna forma se le

complicó un poco la escritura por esa diferencia. Creo que nuestro proceso es más lento también. Nosotros usamos un silabario que llamamos que son todas las pa, las ma, las ra, o sea, vas aprendiendo no con vocales nomas sino acompañadas con consonantes entonces... se lo estaba enseñando a un padre uruguayo y me dice no, esto es como muy complicado, pero el estaba aprendiendo de esa forma, entonces también la diferencia por la lectura. (Familia El Salvador 2)

También mencionan las diversas experiencias que han tenido en cuanto a las formas de evaluar de cada maestro/a, mientras que algunos docentes envían tareas domiciliarias diariamente, otros no:

Eso también es raro porque en cada año cambia la maestra cambia el método, o sea, completamente. La maestra anterior no dejaba tareas los fines de semana, o dejaba cosas como más actividades en casa y este año la maestra es otra y nos dijo que todos los días van a haber tareas y no tienen excusa de no hacerlas. (...) le he tenido que poner una maestra particular, dos veces por semana porque a veces a mi no me queda tiempo para hacer las tareas con él (...) (Familia El Salvador 2)

Por otra parte, es importante mencionar la relevancia que tienen las trayectorias educativas previas a la inclusión en el sistema educativo uruguayo. En el caso de una de las familias hacía dos años que los niños estaban sin recibir educación primaria:

Ellos cuando nosotros llegamos acá a Montevideo, ellos tenían como dos años sin estudiar. S tenía que estar en sexto grado y R ya pasando para quinto. S está en cuarto, o sea perdieron dos años cada uno. ..Imaginate que dos años sin estudiar y un niño vaya a un liceo y no esté preparado para el liceo, obviamente preferí colocarlo en sexto grado porque no iba a hacer nada si pasaba a primer año sino había pasado por sexto. (...) Si, la maestra de S me dijo mira no puedo pasarla sin la lectura y lo importante para un niño de segundo grado es que lea y S no me estaba leyendo bien. Estaba como que débil, no. Reconoció las letras, el ma, me, mi, pero no me leía completamente para un segundo grado. Y me la hicieron repetir por eso. Porque no tenía conocimiento de lectura, no tenía una lectura fluida. (Familia Venezuela 1)

Una vez incluida en el sistema educativo uruguayo, la misma familia destaca los avances en el proceso de aprendizaje que ha tenido la niña:

Han perfeccionado muchas cosas, como los hábitos, como la disciplina, como las letras cursivas que antes no las hacían cuando las dictaban, hacen una buena lectura por lo menos.(...). S que está en tercer grado si te puedo decir, S ha tenido mucha mejoría en todo. La niña es excelente, es buena estudiante. (...) Los errores ortográficos que tenía ya los ha corregido. Está pendiente de la letra cuando tiene que hacer en cursiva, cuando va la letra en mayúscula.. (Familia Venezuela 1)

Por otra parte, las maestras de la Escuela V refieren a las dificultades que se producen en algunos casos para evaluar el nivel que le corresponden a las personas migrantes:

Y pasa que muchas veces llegan y hay dificultades para saber en qué grado va a tener que estar ese niño. Por ejemplo, acordate que esa niña que tuviste en primero y hubo que hacer un pase especial a segundo porque la niña estaba sobrada en conocimiento. O sea, la niña no podía seguir en primero porque ese conocimiento que habíamos dado ya lo tenía superado. Entonces, eso también pasa. Por la edad tendría que estar en tal grupo y te das cuenta que no, que pueden estar en un nivel superior o que dentro del mismo nivel que están sobrados.

El ejemplo citado recientemente es el de una niña venezolana que estuvo un año en Perú sin escolarizar y al inscribirse en la escuela se le propuso recursar el año, valorándose de manera positiva su rendimiento a fin de año.

En cuanto a las respuestas que brinda ANEP para las diferentes dificultades en el aprendizaje, algunas apreciaciones. En primer lugar, en caso de dificultades en el aprendizaje en niños y niñas se puede recurrir a la Adecuaciones Curriculares que establece ANEP. Están dirigidas a aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas específicas. No hay una currícula especial que contemple las diferencias sociales, culturales y educativas de los niños y las niñas migrantes. Éstos se insertan en el sistema educativo tal y como está estipulado para todos y todas. Esto implica que las evaluaciones están estandarizadas y por lo tanto se aplican por igual a todos los escolares. En este sentido, no hay medidas adicionales para los estudiantes migrantes más que las herramientas utilizadas para todo el alumnado.

Otro punto interesante es respecto al lenguaje. Si bien desde los diferentes centros manifestaron que no se presentaron grandes dificultades porque los migrantes que se han incorporado a las escuelas en los últimos años provienen de países de habla hispana, se han presentado dificultades en los casos que esto no ha sido así. Con aquellos niños que tienen conocimiento de inglés, (es el idioma que se enseña en las escuelas), recurren a ese idioma

para intentar comunicarse con el docente de la materia y con los compañeros y las compañeras que pueden expresarse oralmente. Pero hay situaciones como el ejemplo que citó una de las directoras de una niña rusa que se iba a inscribir en la escuela en los próximos meses y expresó su preocupación porque no tenían forma de comunicarse en ruso, español o inglés. Otra de las experiencias, demuestra la dificultad que representa para el trabajo educativo las diferencias lingüísticas, la cual se resuelve a partir de la incorporación del idioma por parte de los niños y las niñas migrantes, “el único problema, desafío al que me enfrenté fue enseñar a leer y escribir a un niño que hablaba cerrado portugués. (...) Sin embargo, fluyó de una forma increíble y el chiquilín en dos meses estaba leyendo y escribiendo en español sin ningún tipo de inconvenientes”. (Maestra de Escuela V)

Por otro lado, retomando a Redon (2011) es importante señalar la idea de homogeneidad que predomina en los centros educativos donde se pretende la organización del tiempo, prácticas, actividades y tareas las realicen todos por igual y al mismo tiempo, sustentado en la normativa que regula la conducta de los actores educativos y estudiantes. Es por esto que plantea que la forma de relacionarse en la escuela están instaladas en una estructura “panóptica”, tanto físicas (edilicias) como humanas (personales/sociales).

Retomando a Grimson (2011), es posible pensar la escuela en términos de configuraciones culturales y para ello hay que considerar los espacios en que interactúan los individuos y la construcción de sentido que en dicho espacio existe.

En este punto se pueden hacer dos apreciaciones: por lo que se pudo observar en cuanto a la estructura, en todas las escuelas que formaron parte del estudio, el patio está ubicado en el centro y alrededor la dirección y los salones de clase, lo que pone en evidencia la vigilancia permanente a los estudiantes en los diferentes espacios. Esto deja entrever que las formas de relacionarse y el comportamiento de los escolares está condicionado por las pautas establecidas y la vigilancia permanente.

En cuanto a la distribución del espacio dentro del aula, la directora de la Escuela I, expresó la resistencia que tienen algunos maestros y maestras en romper con la estructura de clase en la que los alumnos están enfrentados al docente y colocar los bancos en círculo para que se puedan verse entre todos y todas. La distribución espacial donde los estudiantes están frente al maestro responde a la relación asimétrica entre los escolares y el adulto, mediatizada por un poder y control ejercida por éste para vigilar lo que sucede en el aula. También responde al refuerzo de la individualidad y el debilitamiento de las redes vinculares (todos miran al frente, donde está el maestro, no interactúan entre sí ni con el espacio más allá de donde está ubicado cada uno).

Respecto a este ítem, es importante destacar el aporte de la docente de expresión corporal y danza sobre la apropiación del espacio por parte de los estudiantes en la escuela. Ella plantea que la dinámica comienza cuando los va a buscar al salón y se trasladan por distintos espacios de la escuela hasta llegar al salón multifuncional donde continúan con la clase. Esto deja entrever la posibilidad que tienen los estudiantes de transitar y hacer uso de los espacios. En esta misma escuela se observó que los niños y las niñas entran y salen al espacio de la dirección sin pedir permiso. Ingresan cuando lo necesitan a buscar elementos personales que guardan ahí como el celular o materiales que les solicitan los maestros y las maestras.

Finalmente es importante señalar la experiencia educativa durante la suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia por el Covid-19, donde se observan diferentes situaciones. Es de destacar la relevancia que tiene el Plan Ceibal en cuanto al acceso a las computadoras para todos los niños y las niñas que asisten a las escuelas públicas del país. Que los estudiantes dispongan en sus casas de una computadora de uso personal fue una herramienta fundamental para que pudieran seguir vinculados a las escuelas durante el tiempo que las clases presenciales estuvieron suspendidas. Es de destacar que en los casos que hubo dificultades en el acceso a la conectividad, las escuelas implementaron diferentes estrategias: se estipularon días en los que los niños y las niñas que lo requieran pudieran ir a hacer uso de internet en la escuela o retiraban el material impreso.

Por un lado, en cuanto a la comunicación a través de la Plataforma Crea por parte de los docentes fue fundamentalmente por medio de tareas que subían ahí mismo, de videos explicativos y de encuentros sincrónicos con los niños y las niñas en los que la duración y frecuencia quedaba sujeto al criterio de cada docente:

No. Encuentros virtuales no hubieron. Hubo encuentros virtuales en segundo grado que ya lo habíamos cambiado de escuela. Los encuentros virtuales eran una hora por día o cada dos días, no recuerdo bien. Pero los tuvo acá, en esta nueva escuela. (Familia El Salvador 1)

La maestra era una genia porque grababa videos explicándonos a nosotros de cómo enseñarle a los niños. Eso estuvo muy bueno porque si nosotros no sabíamos como explicarla algo, ella hacía ese tipo de videos para que nosotros pudiéramos enseñarle a él. (Familia El Salvador 2)

Ellos tenían como dos veces a la semana con la maestra pero la maestra siempre estaba publicando, siempre estaba escribiendo. Siempre estaba colocando contenido. (...) cuando estaban presenciales no mandaban tantas tareas como por internet. Tarea a cada rato, yo dije bueno, (risa) Como hago yo que soy mamá. Si yo tengo que ir a trabajar, ay dios míos. teníamos que hacer X cantidad de tareas, pero la verdad que me gusto porque fue como que nuevo, ¿no?. (...) Gracias que siempre mandaban tareas, que siempre estuvo activo ese sistema. Nunca dejaron de mandar tareas, siempre, siempre. Te daban, tres, cuatro, cinco días para entregarlas. Pero siempre estuvieron mandando tareas. (Familia Venezuela 1)

También se observa la importancia de las familias para mantener el vínculo con los centros educativos y el rol fundamental que tuvieron para apoyar en la enseñanza de los niños y las niñas lo cual implicó diversos desafíos:

En realidad fue muy malo porque la maestra que tuvo en primer grado le mandaba solo actividades, alguna que otra vez corregía, pero nunca tuvimos devolución por parte de la maestra. Él aprendió las letras, el abecedario en casa cuando tenía tres años más o menos, entonces eso le facilito que lo ayudara un poco. Le facilito que en primer grado aprendiera a leer, pero aprendió en casa conmigo. Repasamos letra por letra y después las sílabas. Aprendió a leer en casa pero por parte de la maestra no. Ese año no recibimos ningún apoyo. Hasta el día de ahora él no sabe escribir en letra cursiva.... Es una falla que tuvimos ahí y en que en segundo grado nos dio problemas porque la maestra quería que escribieran en cursiva y él no podía. (...) Aprendió conmigo imprenta mayúscula y al ver que no podía escribir cursiva, la maestra accedió a escribir en imprenta minúscula pero fue otro desafío que tuvo en segundo grado, aprender las letras minúsculas. Que le resultó fácil. Pero si los años de pandemia fue un bache grande al menos en escribir. (...) Eso nos complicó mucho la situación de su aprendizaje y de su interacción con la escuela. No tenía amigos, no tenía compañeros y bueno, pasamos encerrados y ese año es como que no lo hubiese contado para su interacción. (...) El siguiente año ya no era pandemia... Bueno, igual... la escuela lo que hizo fue dar clases online, ponele que eran una hora diaria . Entonces era bastante poco. Y teníamos que subir las tareas. Era complicado. (Familia El Salvador 1)

## CAPÍTULO 6 Reflexiones finales

El objetivo de la monografía consistió en analizar la experiencia escolar de niños y niñas migrantes que asisten a escuelas públicas de Montevideo en cuanto al proceso de inclusión, las formas de relacionamiento y el trabajo educativo. Para ello se realizó entrevistas a directoras, maestras, talleristas de escuelas públicas y familias con hijos e hijas migrantes. En este punto es importante mencionar la dificultad que implicó coordinar y concertar las entrevistas con las familias y eso llevó a que el trabajo de campo se realizará en dos etapas (abril-julio de 2022 y marzo-mayo de 2023). De acuerdo al análisis de las entrevistas se considera que se recabó información pertinente y relevante que responde a los objetivos planteados. En este sentido se presentan a continuación algunas consideraciones al respecto.

En primera instancia es importante reconocer la ampliación de derechos que hubo en los últimos años hacia las personas migrantes en Uruguay. Es de destacar la facilidad en el acceso a la educación para los niños y las niñas migrantes y los derechos que ella conlleva (alimentación, TIC's, boletos de transporte urbano gratuitos, entre otros). Aún así, el marco normativo no es suficiente para la inclusión de personas migrantes en la sociedad y la escuela pública como espacio de socialización no es ajeno a esto. Es necesario considerar que las familias que han atravesado las fronteras de su país de origen, traen consigo diferentes trayectorias migratorias, historias de vida y situaciones sociales, económicas y políticas diversas y por lo tanto la inclusión en la sociedad receptora y específicamente en este caso, la experiencia educativa puede estar condicionada por estos factores. En este sentido, se observa la noción compartida por las familias y los referentes sobre la importancia del espacio escolar como un lugar de contención, de desarrollo vincular y de disfrute. Tanto las directoras como las maestras promueven instancias de diálogo frecuente con las familias, donde se abordan no sólo temas vinculados a la esfera educativa sino que también se involucran en las problemáticas que atraviesan a los hogares de cada niño y niña y de esta manera se observa el intento de trabajar desde la individualidad y desde el reconocimiento en términos de Honneth (2009).

Por otra parte, en cuanto a la inclusión de las personas migrantes en las escuelas se observa que subyacen diferentes perspectivas por parte de los actores educativos. Si bien en el discurso están presentes lineamientos de un modelo educativo intercultural, aún hay expresiones que dejan entrever una perspectiva con énfasis en la integración o asimilación, es decir, hablan de una adaptación del grupo minoritario respecto al resto del estudiantado no

migrante. En segundo lugar, queda de manifiesto la tensión en el cruce de las diferentes culturas en los centros educativos en dimensiones como la alimentación y el lenguaje, producto del modelo educativo homogeneizador que busca que los sujetos compartan una misma identidad y cultura, invisibilizando la que cada migrante trae consigo. En esta misma línea, los programas curriculares, las herramientas pedagógicas y las evaluaciones están diseñadas en formato monocultural, por lo que no se tienen en consideración las experiencias educativas previas ni las especificidades que puede tener el fenómeno migratorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que los estudiantes deben adaptarse a los requerimientos de las escuelas. También es importante mencionar el carácter monolingüe de los programas, ya que aunque se incorporó el estudio del idioma inglés, no se contempla la inclusión de personas que se comunican en otros idiomas y es un desafío no solo para el relacionamiento entre compañeros y compañeras sino que implica obstáculos para el trabajo educativo de los docentes.

A modo de cierre, en primer lugar es notoria la ausencia de estudios académicos que abordan la inclusión educativa de los niños y las niñas migrantes y más aún que incluyan la perspectiva de ellos sobre su propia experiencia escolar.

Por otro lado, se observan barreras a nivel institucional en pos de avanzar hacia una educación inclusiva y que reconozca el multiculturalismo. En este sentido, al sistema educativo nacional se le presenta el desafío de generar espacios de sensibilización sobre la migración, re pensar las prácticas pedagógicas instaladas y el programa curricular y proponer alternativas enfocadas en el encuentro y la convivencia de diferentes culturas en los centros educativos.

## **CAPÍTULO 7 \_ Bibliografía**

-Aguilera,R.;Tobar,P.; Rojas,L. (2023) Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 23(1), 1-30.

-Arteaga Aguirre, C. (2000) Modernización agraria y construcción de identidades. México: Plaza y Valdés, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

-Bel Adell, C. (1994) La integración social de los inmigrantes y las organizaciones no gubernamentales (ONGs) Papeles de Geografía, n.20. Facultad de Letras, Universidad de Murcia, España.

- Bentancor, G. Briozzo, A. y Rebour, M. (comp)(2004) Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos. UNESCO. Montevideo, Uruguay
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003) La construcción social de la realidad. Buenos Aires:Amorrortu.
- Blanco, C. (2000) Las migraciones contemporáneas. Ciencias Sociales, Alianza Editorial. Madrid.
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, J. C. (1995) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza. México DF: Fontamara.
- Carrasco, I. y Suárez, J. I. (2018). Migración internacional e inclusión en América Latina. Análisis en los países de destino mediante encuestas de hogares. CEPAL.
- Contreras, B. (2021) Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas.
- Corbetta (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada. Edición Valreality. Madrid – España
- Coronado, M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Noveduc. Buenos Aires.
- Cruz Burguete, J. L. (1998) Identidades en fronteras y fronteras de identidades. México: El Colegio de México.
- Curbelo, M. (2023) De la inmigración a la movilidad humana. Reflexiones por los 30 años del Centro de Estudios Interdisciplinarios Migratorios. Tenso Diagonal No 14 Agosto 2022-Julio 2023
- Everett, A. A. (2010) Educar desde y hacia la multiculturalidad. Revista Quehacer Educativo. Uruguay.
- Erickson, E. (1977) La identidad psicosocial en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, tomo V, España: Aguilar.
- Fernández, S. S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla. Uruguay.
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, núm. 40, pp. 1-18.[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X201300010005&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201300010005&nrm=iso)
- Filardo, Verónica (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. Última década., Santiago, v. 26, n. 50, p. 109-123.

-García, J. (2020) Desafíos y oportunidades de la Escuela Pública en el Uruguay contemporáneo: corrientes migratorias, diversidad e inclusión. El caso de la Escuela Portugal”.

-Giménez, G. (1996) La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología, en Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff, México; Universidad Nacional Autónoma de México.

-González, MJ. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de Educación Inclusiva, ISSN-e 1889-4208, Vol. 6, N°. 2, 2013, págs. 144-159

-Grimson, A (2010) Cultura e identidad: dos nociones distintas. Social Identities, vol. 16, no 1, January 2010, pp. 63-79.

-Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las Teorías de la identidad. Edición Siglo XXI, Buenos Aires Argentina.

-Guarisco (2020) Inclusión educativa de niños y niñas inmigrantes en la educación primaria uruguaya.

-Honnet, A (2009) Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz Editores

-Le breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, vol. 4, núm. 10, diciembre-marzo, 2012, pp. 67-77 Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina

-Margel, G. (2000) La reconfiguración de las identidades profesionales ante los cambios socio-técnicos: La difícil tarea de construir una nueva ‘definición de sí’, en Revista de Ciencias Sociales No 17, Departamento de Sociología; UDELAR. Montevideo, Uruguay.

-Mercado, A. y Hernández, A. (2010) El proceso de construcción de la identidad colectiva. En Revista de Ciencias Sociales No 53, Universidad Autónoma del Estado de México.

-Martuccelli, D. (2007): Gramáticas del individuo, Buenos Aires, Losada.

-Merino Fernández, J. (2006) La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Arrayan Editores, Santiago de Chile.

-Micolta León, A (2005) Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. Trabajo Social No. 7, (2005) páginas 59-76 © Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

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

-Mora Olate (2019) Migrantes en la escuela. Propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. Revista Páginas de Educación. Vol. 12, Núm. 1

-Palomares, F. (2003) El estudio sociológico de la educación. En Sociología de la Educación. Palomares, F (coord) (2003) Pearson. Madrid, España.

-Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista De Sociología*, (27), 81–102.

-Pavez S, I.(2016) La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación.. Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / issn: 1870-6916 / Nueva Época, año 10, núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, pp. 96-113.

-Piqueras Infante, A. (1996) La identidad valenciana. La difícil construcción de una identidad colectiva Madrid, España: Escuela Libre, Editorial, Institució Valenciana D'estudios I Investigació

-Redon, S. (2011) Escuela e identidad. Un desafío docente para la cohesión social. Polis vol.10 no.30 Santiago dic. 2011

-Renteria, V; Rocha,D; Rodriguez, J.(2017) Asimilación e integración social: un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México. *Región y Sociedad*, n.69

-Revuelta, B., Hernández, R (2020) La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta moebio* 66: 333-346 <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333>

-Sánchez-Mojica, J. (2021) “Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica.”

-Tedesco, J. C. (2012). Educación & Justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Varela, C; (coor, 2008) Demografía de una sociedad en Transición. La Sociedad Uruguaya a inicios del siglo XXI. Programa de Población Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la República. TRILCE. Capítulo 4: Macadar, D; Dominguez, P ( 2008) Migración Interna.

-Vasilachis, I. (2006) Estrategias de investigación Cualitativa. Biblioteca de Educación. Gedisa Editorial.

-Viscardi, N. (2008) *Violencia y educación en Uruguay: ni tan nueva, ni tan violencia*. En *Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en Uruguay*. Datos, tendencias y perspectivas del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad. Ministerio del Interior, Montevideo.

-Viscardi, N. (2008) *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*. En Paternain, R y R, Sanseviero (comp) *Violencia, inseguridad y miedos en el Uruguay*. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales? Friederich Ebert Stiftung. Fesur. Montevideo.

-Viscardi, Nilia; Alonso, Nicolás (2013) *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay* (Montevideo: Anep-Codicen).

### **Fuentes documentales**

-Código de la Niñez y la Adolescencia (2004)

-Convención de los Derechos de los niños (1989)

-Decreto N° 356/018 Aprobación de la convención de los derechos del niño.

-Decreto N° 394/009 Reglamentación de la Ley N°18.250. Ley de Migraciones (2009)

--Entoencuesta de Migración Reciente (ENIR) (2021)

-Ley N° 18250. Ley de Migraciones (2008)

-Ley N.19.254. Residencia permanente en la República

-Ley N° 18.076. Derecho al refugio y a los refugiados (2006)

-Ley N°16.137. Aprobación de los derechos del niño. (1990)

-Ley N° 18.437. Ley General de Educación (2008)

-Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya (2021) Mirador Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

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

## **CAPITULO 7\_ Anexos**

### **Pauta de entrevista**

#### **Familias**

##### **Bloque 1: Migración y asentamiento en Uruguay**

-¿Cómo está conformada la familia?

En caso que haya más de un adulto ¿todos los integrantes son migrantes?, ¿De qué países provienen?

-¿Qué motivos te/les llevó/llevaron a considerar la posibilidad de emigrar?

-¿Qué edad tenías/tenían cuando emigraste?

-¿Viajaste solo/a?

-¿Hace cuanto llegaste?

-¿Por qué Uruguay?

-¿Cuáles fueron las primeras acciones que realizaste cuando llegaste?

##### **Bloque 2: Características sociodemográficas de las familias**

-¿Cuáles fueron los trámites que tuvieron que hacer para establecerse en el país?

-¿Solicitaron la residencia?, en caso que si ¿cuando lo hicieron?

-¿Todos los miembros tienen cédula?

-¿Accedieron o accedes actualmente a alguna prestación social?

-¿Estás trabajando actualmente? En caso afirmativo ¿En qué actividad?

Si no trabaja: ¿Trabajaste alguna vez en Uruguay? ¿En qué actividad?

-¿Cómo fue la inserción laboral?

-¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por los miembros de la familia?

-¿Cursaron estudios acá? En caso afirmativo, ¿cuáles?

-En cuanto a la vivienda, ¿en qué zona residen? ¿cuál es la condición de la vivienda (arrendamiento, vivienda propia, pensión, ocupación)

### **Bloque 3:** Inserción escolar y proceso enseñanza- aprendizaje

-¿Hace cuánto tiempo está concurriendo a primaria?

-¿En qué año está?

-¿A qué escuela asiste?

-¿Cómo fue la integración en la escuela?

-¿Hubo dificultades para relacionarse con sus compañeros/as y maestros/as?

-¿Tuvo que modificar formas de hablar, costumbres, hábitos, etc para vincularse con compañeros/as y maestros/as?

-¿Cómo describirías el vínculo entre la familia y los maestros y la dirección de la escuela?

-¿Han participado de actividades realizadas por la escuela? En caso afirmativo, ¿en cuáles?

En caso negativo ¿por qué no?

-¿Fuera del ámbito escolar cómo es el vínculo con las familias de los compañeros y las compañeras?

-Las diferencias culturales y sociales ¿generaron dificultades en el aprendizaje? En caso afirmativo ¿cuáles?

-¿Qué actividades le motivan más de la escuela? ¿y cuáles en menor medida?

-¿En qué área tiene más facilidad y en cuál presenta alguna dificultad?

-¿Tiene acceso a la computadora por Plan Ceibal? En caso afirmativo ¿cómo fue el trámite? ¿cuánto demoró?

-¿Cómo fue la experiencia escolar durante los dos años de pandemia?

-¿Cómo percibes la experiencia de tu hijo/a en la escuela?

-¿Qué expectativas tenés a futuro sobre su experiencia escolar?

## **Directores**

-¿Cuántos niños y niñas asisten en total a la escuela?

-¿Cuántos son migrantes?

-¿De qué países provienen?

-¿En qué años hay actualmente niños/as migrantes?

-¿Cómo ha sido la experiencia de la escuela en la inclusión de niños/as migrantes?

-¿Se realizan o se han realizado acciones de integración?

-¿Cuál es la perspectiva de la escuela sobre la inclusión de niños y niñas migrantes?

-¿Qué desafíos implicó o implica actualmente para la escuela la integración de niños y niñas migrantes?

-¿Cómo es la convivencia entre los/as niños/as y los/as maestros/as y demás funcionarios respecto a las diferencias sociales y culturales?

-¿Se realizan o se han realizado talleres y actividades hacia los maestros y maestros que abordan la inclusión de personas migrantes en la escuela? En caso afirmativo ¿en qué han consistido?

-¿Hay actores externos a la escuela que realicen acciones vinculadas a la inclusión de niños/as migrantes en el ámbito escolar?

-¿Cómo es el vínculo que se establece entre las familias y la escuela?

-¿Hay problemáticas que las familias migrantes manifiestan en la escuela? En caso afirmativo, ¿cuáles? si se abordan desde la escuela ¿de qué manera lo hacen?

-En cuanto a la enseñanza: ¿El programa del CEIP ha tenido dificultades para implementarse en la escuela debido a la creciente incorporación de niños y niñas migrantes?

-¿Se han realizado cambios o modificaciones en el programa o en las evaluaciones para adaptarse a ésta realidad?

### **-Maestros/as y talleristas**

-¿Hace cuantos años trabajas en la escuela?

-¿En qué año das clase?

-¿Cuántos niños y niñas hay en la clase?

-¿Has tenido estudiantes provenientes de familias migrantes? En caso afirmativo ¿de qué países?

-Actualmente ¿tenes estudiantes migrantes?

En caso afirmativo ¿cuántos y de qué países provienen?

-¿Cómo ha sido tu experiencia con la incorporación de niños y niñas migrantes en las clases?

-¿Has observado dificultades en la interacción entre niños y niñas migrantes respecto a las diferencias sociales y culturales? En caso afirmativo ¿cuáles?

-¿Se aborda en el aula la inclusión de niños y niñas migrantes y no migrantes? En caso afirmativo ¿de qué manera?

-¿Cómo es tu vínculo con las familias de niños/as migrantes?, ¿y no migrantes?

-¿Cuál es tu perspectiva sobre la inclusión de niños y niñas migrantes en lo que respecta a la integración y al proceso de enseñanza- aprendizaje?

-Las diferencias sociales y culturales en el aula ¿implican o implicaron desafíos u obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas? En caso afirmativo ¿cuáles?

-¿Observas diferencias en las dificultades o en las habilidades y destrezas entre los/as niños/as migrantes y no migrantes? En caso afirmativo ¿cuáles?

-¿Cómo fue tu experiencia con el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños/as durante el tiempo que las clases presenciales estuvieron suspendidas por la pandemia?

-En cuanto a las evaluaciones: ¿se realizan adaptaciones en las pruebas considerando a las diferencias por ejemplo en el lenguaje de los/as niños/as migrantes?

-¿Has participado de actividades o talleres destinados a maestros y maestros sobre la inclusión de niños/as migrantes en la escuela? En caso afirmativo que relate de cuáles y en qué han consistido.

-¿Algún comentario que quieras agregar sobre la incorporación de niños/as migrantes y el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela?

### **Características de las Escuelas**

Escuela I

Ubicación: Ciudad Vieja.

Tipo de escuela: Tiempo completo.

Cantidad de estudiantes: 317

Cantidad de estudiantes migrantes: 62

Porcentaje de estudiantes migrantes: 20%

Nacionalidad de los niños y niñas migrantes: España, Estados Unidos, Nigeria, Angola, Chile, Argentina, Venezuela, Cuba, República Dominicana, Colombia, Perú y Paraguay.

Entrevistas realizadas a: Directora, tallerista de Antropología y maestra de Expresión Corporal y Danza.

### Escuela II

Ubicación: Cordón Sur.

Tipo de escuela: Tiempo completo.

Cantidad de estudiantes: 350

Cantidad de estudiantes migrantes: 20

Porcentaje de estudiantes migrantes: 6%

Nacionalidad de los niños y niñas migrantes: Venezuela y Perú

Entrevistas realizadas a: Directora y Secretario.

### Escuela III

Ubicación: Centro.

Tipo de escuela: Medio tiempo.

Cantidad de estudiantes: 363

Cantidad de estudiantes migrantes: 63

Porcentaje de estudiantes migrantes: 18%

Nacionalidad de los niños y niñas migrantes: Venezuela, Cuba, República Dominicana, Argentina, Colombia, Perú y Pakistán.

Entrevista realizada a: Directora.

#### Escuela IV

Ubicación: Barrio Sur.

Tipo de escuela: Tiempo completo.

Cantidad de estudiantes: 370

Cantidad de estudiantes migrantes: 70 (es aproximado de acuerdo a la información proporcionada por la directora: cinco niños migrantes por clase)

Porcentaje de estudiantes migrantes: 19%

Nacionalidad de los niños y niñas migrantes: Venezuela, Cuba, Perú y Dominicana

Entrevista realizada a: Directora.

#### Escuela V

Ubicación: Buceo.

Tipo de escuela: Tiempo completo.

Cantidad de estudiantes: no se tiene la información

Cantidad de estudiantes migrantes: 20.

Porcentaje de estudiantes migrantes: no se tiene la información

Nacionalidad de los niños y niñas migrantes: Venezuela, Cuba, Brasil, México, Colombia.

Entrevista realizada a: Maestra I y Maestra II

Dado que las escuelas I, II, III y IV se ubican próximas geográficamente, para el análisis se las agrupó en ZONA 1; mientras que la escuela V, refiere a la ZONA 2.



Google Maps, 2022

Del total de estudiantes de las escuelas públicas de la ZONA 1 (1400), un 15% (215) aproximadamente son niños y niñas migrantes.