



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**La inclusión educativa de la niñez migrante en las escuelas públicas de
Chuy: entre el discurso y la práctica en un contexto de diversidad
cultural fronteriza**

Lorena Maciel

Tutora: Julieta Bengochea

2025

“Yo no soy de aquí, pero tu tampoco, de ningún lado del todo, de todos lados un poco”

Jorge Drexler , 2017, Movimiento.

Agradecimientos:

En este apartado en particular, me gustaría agradecer a todas aquellas personas que me apoyaron y me contuvieron en este proceso, sin su apoyo incondicional no hubiese sido posible alcanzar este gran objetivo como es la culminación de un hermoso ciclo de mucho aprendizaje.

En primer lugar agradecerle a mi madre, mi gran sostén, que nunca dudo de mi capacidad y siempre tuvo una palabra de aliento y un abrazo apretado cuando se daban momentos de frustración en el camino. Gracias por tu cariño, por enseñarme grandes valores y por estar presente en todo este proceso, este logro es gran parte tuyo también. Gracias por darme las herramientas para salir adelante frente a cualquier situación.

En segundo lugar, agradecerles a mis hermanos que siempre me apoyaron y estuvieron presentes en todo el camino recorrido.

Gracias a mis abuelos, que fueron mi motor durante todo la carrera, me hubiese encantado poder brindarles este momento y compartir con ustedes la felicidad de llegar a esta instancia, sé que desde donde están me acompañan y son felices con este logro, que también es de ustedes.

Gracias a mis amigas, que brindaron sostén y escucha durante todo el camino, gracias por su apoyo incondicional. A Romina, Antonella y a Nadia que compartieron la carrera conmigo, agradecerles por las charlas, los mates compartidos, los almuerzos, las meriendas, las risas, y el apoyo mutuo, sin ustedes nada hubiese sido igual.

Y por último agradecerle a mi tutora que me acompañó durante todo este proceso brindando las herramientas necesarias para poder elaborar una investigación fundada y de gran aporte para la profesión.

Índice de contenidos

Glosario

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1. Presentación del problema de investigación.....	2
1.1 Objetivo general, objetivos específicos y preguntas de investigación.....	4
CAPÍTULO 2. Metodología de la investigación.....	6
CAPÍTULO 3. Revisión de la evidencia sobre la inclusión educativa de la niñez migrante y refugiada en Uruguay y en América Latina.....	7
3.1 Preocupaciones planteadas por Unicef con respecto a la vulneración de derechos de la niñez migrante.....	8
3.2 Normativas en materia de derechos de las personas migrantes.....	10
3.3 Impacto del Covid-19 entre la población migrante con foco en la niñez y la adolescencia (DTM, ronda 4).....	12
3.4 Educación y Niñez migrante en Montevideo (DTM, ronda 5).....	13
3.5 Organizaciones y herramientas que velan por los derechos de la niñez migrante y refugiada.....	18
3.6 Problemática de estudio.....	20
CAPÍTULO 4. Marco teórico.....	21
4.1 Primarios aportes sobre la inclusión educativa.....	21
4.2 Teorías sobre la inclusión de personas migrantes.....	23
4.3 El enfoque de la inclusión educativa.....	24
CAPÍTULO 5.	
Resultados.....	30
CAPÍTULO 6.	
Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas.....	58
Anexos.....	64

Glosario

ACNUR- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

OIM- Organización Internacional para las Migraciones

UNICEF- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INDA- Instituto Nacional de Alimentación

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública

OMIF- Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay

ECH- Encuesta Continua de Hogares

DTM- Matriz de Seguimiento del Desplazamiento

PAE- Programa de Alimentación Escolar

PED- Programa Escuelas Disfrutables

Introducción

La presente investigación se enmarca en la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El tema central aborda el fenómeno de la migración internacional en relación con la infancia, con énfasis en la inclusión educativa de niños y niñas migrantes en el sistema educativo público uruguayo. Para ello, se analizó el concepto de inclusión educativa de la niñez migrante a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directores/as de cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy durante el año 2025.

La inclusión educativa fue examinada desde cuatro dimensiones: i) la inestabilidad educativa, entendida principalmente como la deserción escolar; ii) las actitudes xenófobas, discriminatorias o racistas, expresadas a través de estigmas, prejuicios y estereotipos; iii) las prácticas alimentarias, en tanto reflejo de costumbres culturales; y iv) el diálogo intercultural, considerando aspectos vinculados a la cultura, los gustos, los juegos y el idioma.

El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo, con un diseño exploratorio, debido a la escasa producción académica existente en Uruguay sobre este fenómeno. Este tipo de abordaje permitió aproximarse al tema de manera más profunda y generar insumos que sirvan de base para futuras investigaciones que requieran un mayor nivel de detalle (Mendicoa, 2003).

El objetivo general consistió en analizar la inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de Chuy, a partir de los discursos y significaciones construidos por docentes y directores/as. Se considera que esta temática es relevante para el campo del Trabajo Social porque contribuye a profundizar en un ámbito poco explorado y promueve la discusión en torno a la infancia y la migración en la agenda de las políticas públicas, reconociendo a los niños y niñas migrantes como actores.

La monografía se articula en seis capítulos. El primero realiza la presentación de la investigación donde será esbozado el tema central, los objetivos (general y específicos), el problema de investigación y las preguntas de investigación. El segundo capítulo describe la metodología empleada; el tercero, presenta los antecedentes; el cuarto desarrolla el marco teórico y los principales conceptos; el quinto expone los resultados, y el sexto incluye las reflexiones finales junto con un resumen de hallazgos y aspectos que pueden ser retomados en futuras investigaciones.

1. Presentación del problema de investigación

La dinámica migratoria en Uruguay, a mediados del siglo XX, estuvo marcada por el arribo de inmigrantes de origen europeo, lo cual constituyó un elemento fundamental para el crecimiento demográfico y económico del país (Núñez y Curbelo, 2019). Las migraciones europeas de finales del siglo XIX y principios del XX se conciben como un fenómeno que en cierta medida “marcó las peculiaridades de la comunidad nacional” (FHCE citada en Núñez y Curbelo, 2019, p. 8).

En este sentido, Rivero et al. (2019) mencionan que Uruguay construye su mito fundacional como país de migrantes, pero no cualquier migrante, sino que en sus comienzos fue un país de los conquistadores, que a fines del S. XIX y comienzos del siglo XXI se afianzó en una institucionalidad que promueve un tipo de población: blanca, judeo, cristiana, proveniente de Europa. Por tal razón se establece desde un comienzo una política discriminatoria que muestra un ideal de modernidad asociado a un pensamiento de carácter evolucionista donde se toma Europa como modelo a seguir. Por su parte, Taks (2006) sugiere que el fenómeno de la inmigración española e italiana sedimentó una especie de idea que construye a nuestro país como unidad política y cultural.

La Unidad de Evaluación y Monitoreo de Relaciones Laborales y Empleo (Bayardi et al., 2014) planteó que desde 1960 Uruguay se ha caracterizado por ser un país de emigración, uno de los motivos se debe a la situación económica y/o políticas que ha atravesado el mismo. Pero en este periodo hubo dos momentos donde el fenómeno de la inmigración cobró relevancia, en primer lugar, con la restauración democrática de 1985, donde se generó un retorno masivo de personas que habían estado en el exilio político, pero sin embargo no se logró revertir el saldo migratorio negativo del país. El segundo caso se empezó a observar desde 2009 hasta la fecha donde se identifica una reversión de la tendencia migratoria del país debido a la disminución del flujo de emigración y el incremento de los flujos de retorno (Koolhaas y Nathan, 2013). A partir del año 2015, se observa un nuevo cambio en la dinámica migratoria con el aumento de flujos migratorios provenientes de ciertos orígenes latinoamericanos y caribeños no limítrofes, donde se destacan Venezuela, Cuba, Perú, Colombia, México y República Dominicana (Prieto y Marquez, 2019).

En esta nueva dinámica migratoria la figura de las mujeres adquiere un papel central ya que suelen ser identificadas como pioneras de los movimientos extrarregionales e interregionales, así como impulsoras de redes de cuidado que trascienden fronteras. Esta dimensión resulta clave en el análisis de la migración familiar, donde distintos estudios destacan su protagonismo al introducir conceptos como “cadenas globales de cuidado” y “maternidad a larga distancia” (Bengochea et al., 2023). Además, se evidencia un componente de feminización en los vínculos transnacionales, que suele derivar en la inserción de estas mujeres en el país de destino en tareas vinculadas al cuidado.

Desde el año 2017 la inmigración de origen venezolano constituye el origen nacional con mayor número de residencias otorgadas, por la Dirección Nacional de Asuntos Consulares (Núñez y Curbelo, 2019). En el caso de nuestro país, los migrantes provenientes de Venezuela y Cuba componen el tipo de migración familiar conjunta¹, mientras que los de República Dominicana y Perú han migrado dejando familia en el lugar de origen, y suelen viajar en mayor parte por motivos económicos (Bengochea et al., 2023). La migración familiar conjunta encuentra como protagonista a las mujeres, mientras que la migración individual es llevada a cabo en mayor medida por varones, lo cual no es un dato menor, y respalda lo ya mencionado.

Esos nuevos flujos migratorios colocan a Uruguay en el mapa de las migraciones de tipo Sur Sur, provocando que por primera vez en la historia haya un considerable ingreso de población migrante de orígenes latinoamericanos no limítrofes. Algunos estudios muestran que, entre las familias con integrantes en edades preescolares, la elección a migrar es pensada a raíz de la futura escolarización. A su vez el tamaño de las unidades familiares influye en las decisiones migratorias.

Resulta interesante analizar las fronteras, ya que estas juegan un rol clave en el fenómeno migratorio y en particular en esta investigación. Según Albuquerque (2015) pensar las mismas de forma polisémica es comprender que, así como estos espacios presentan el límite político y jurídico entre determinados territorios, también generan un cierto hibridismo cultural, un lugar donde se generan flujos y encuentros distintos. Las mismas son demarcadores simbólicos de identidades que caracterizan a distintos grupos

¹ 1. Migración familiar conjunta: comprende la situación de aquellos informantes que viajan a Uruguay con todos los miembros de la unidad familiar (llegan el mismo mes y año), así como de aquellos que viajan solos, pero al momento de la llegada su familia ya se encontraba residiendo en Uruguay (con hasta tres meses de residencia), o que todos los miembros de la unidad familiar llegaron a Uruguay hasta tres meses después del momento de llegada del/la informante.⁴ 2. Migración con familia en origen: comprende la situación de aquellos informantes que viajan a Uruguay sin su familia o solo con una porción de ésta, y el resto queda en el lugar de origen al momento de la encuesta (Bengochea et al., 2023).

étnicos, lingüísticos entre otros. Analizarlas implica pensar en cómo se revelan esas identidades en sus respectivas regiones, para de alguna forma comprender algunas relaciones que se gestan entre el fenómeno de la migración, la movilidad humana y la circulación en un mismo territorio.

Estos espacios de frontera política, terminan siendo espacios con identidades propias del encuentro que se da entre poblaciones distintas, con costumbres, lengua, valores distintos que hacen a la diversidad, lo cual en definitiva no deja de hacer parte de una identidad nacional que se gestó y se sigue gestando en nuestro país.

Esta investigación analizó el proceso de inclusión educativa de los niños, niñas migrantes (de aquí en más niñez migrante) en las escuelas públicas de Chuy en 2025, a partir de las interpretaciones de docentes y directores/as de cuatro escuelas de la localidad. La relevancia del estudio radica en la escasa información existente sobre la niñez migrante en el sistema educativo uruguayo. Aunque el acceso a la educación no constituye un problema —pues es un derecho garantizado por la Constitución—, se conoce poco acerca de cómo se desarrolla el proceso de inclusión una vez dentro de la institución escolar. El estudio adopta el método cualitativo exploratorio ya que tomará las significaciones de los docentes y directores para conocer dos de las miradas acerca de la inclusión educativa de la niñez migrante. La elección de hacerlo en la localidad de Chuy, está vinculada a que allí hay un flujo importante de personas migrantes.

1.1 Objetivo general, objetivos específicos y preguntas de investigación

En el siguiente apartado se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que son guía de la investigación, así como también las preguntas que busca responder.

Objetivo general

Analizar el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy durante el año 2025, considerando su incorporación social y escolar, su vinculación con pares y actores escolares, así como los factores culturales, institucionales y relacionales que inciden en dicho proceso.

Objetivos específicos

1. Explorar los factores que inciden en la inestabilidad educativa de la niñez

migrante, particularmente en los procesos de deserción o discontinuidad escolar, atendiendo a variables sociales, económicas, familiares y escolares.

2. Analizar las experiencias de discriminación, estigmatización y prejuicio que enfrenta la niñez migrante en el ámbito escolar, así como los mecanismos institucionales existentes para su prevención y abordaje.
3. Investigar en qué medida las prácticas alimentarias escolares contemplan la diversidad cultural de la niñez migrante, y cómo estas prácticas inciden en su proceso de inclusión y bienestar dentro del entorno educativo.
4. Examinar las formas de diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez uruguaya en la vida escolar cotidiana, considerando elementos como el idioma, los juegos, los gustos y las expresiones culturales.
5. Identificar las estrategias y recursos con los que cuentan docentes y equipos escolares para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante, y fomentar una convivencia respetuosa y culturalmente sensible.

Preguntas de investigación

¿De qué manera se construye y despliega el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en las escuelas públicas de Chuy durante 2025, integrando tanto su incorporación social y escolar como las interacciones con pares y demás actores escolares?, y ¿Cómo influyen en este proceso de inclusión educativa los factores culturales, institucionales y relacionales?

1. ¿Cómo interactúan las condiciones sociales, económicas, familiares y escolares para generar procesos de deserción o discontinuidad en la trayectoria educativa de la niñez migrante en las escuelas públicas de Chuy durante 2025?, ¿De qué manera perciben directores, docentes y familias estos factores como obstáculos o facilitadores de la permanencia escolar?

2. ¿De qué formas se manifiestan la discriminación, el estigma y los prejuicios hacia la niñez migrante en las escuelas públicas de Chuy?, ¿Cómo describen directores y docentes de las escuelas públicas de Chuy la operatividad de los mecanismos institucionales de prevención y atención ante estas experiencias?, y ¿En qué medida éstos responden a las necesidades reales de los estudiantes afectados?
3. ¿Hasta qué punto las prácticas y menús alimentarios de las escuelas públicas de Chuy incorporan las tradiciones culinarias de la niñez migrante, cómo influyen estas adaptaciones (o su ausencia) en el sentido de pertenencia y bienestar de los niños?, y ¿Cuáles son los desafíos logísticos e institucionales que limitan o promueven su implementación?
4. ¿Cómo se expresan en el día a día escolar —a través del uso del idioma, los juegos, los gustos y otras manifestaciones culturales— los diálogos e intercambios entre la niñez migrante y la niñez uruguaya?, y ¿Qué tensiones o enriquecimientos emergen de esas interacciones según las experiencias narradas por directores y docentes?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas, formaciones y recursos organizativos disponen los equipos docentes de las escuelas públicas de Chuy para fomentar una convivencia respetuosa y culturalmente sensible?, y ¿Cómo evalúan los directores la efectividad de estas acciones en la inclusión social y educativa de la niñez migrante?

2. Metodología de la investigación

Con base en los objetivos y preguntas de investigación presentados, se considera necesario adoptar un enfoque metodológico que permita comprender en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas que identifican los directores y docentes de cuatro escuelas públicas de Chuy con respecto a la inclusión educativa de la niñez migrante. En este sentido, el siguiente capítulo describe el diseño metodológico de la investigación, detallando el enfoque, las técnicas de recolección de datos utilizadas, los criterios de selección de participantes, así como las consideraciones éticas que guiaron el proceso.

La investigación analizó la inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de Chuy, en el año 2025. Para conocer dicho fenómeno se hicieron un total de

doce entrevistas semiestructuradas en profundidad a directores y docentes de cuatro escuelas públicas de la localidad, en total se realizaron tres entrevistas por escuela. En la localidad de Chuy hay una diversidad de escuelas y centros educativos, ya que se trata de una ciudad fronteriza, en esta investigación se tomó la ciudad de Chuy correspondiente al lado Uruguayo de la frontera. Con esta consideración la cantidad de escuelas públicas que están en funcionamiento son cinco, de las cuales se seleccionaron cuatro, todas ellas correspondientes al área urbana de la ciudad, las diferenciaciones entre las mismas tiene que ver con el hecho que una de ellas tiene horario completo, a su vez se encuentran ubicadas en distintos barrios de la localidad, tienen una matrícula diferente debido a cuestiones vinculadas a recursos humanos y condiciones edilicias.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial y virtual. Cinco de ellas fueron realizadas de manera presencial, mientras que siete se realizaron en modalidad virtual, a través de la plataforma *Google Meet*. La duración estimada de cada entrevista fue de entre 15 y 30 minutos.

El enfoque cualitativo buscó comprender la forma en la que los docentes y directores/as de las escuelas públicas de Chuy perciben y experimentan el fenómeno de la inclusión educativa de la niñez migrante (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

A los entrevistados se les comunicó y compartió un consentimiento informado donde se explicita los objetivos de la investigación y su alcance a fin de garantizar el acceso a la información con fines investigativos (revisar en anexo).

3. Revisión de la evidencia sobre la inclusión educativa de la niñez migrante y refugiada en Uruguay y en América Latina

Una vez definido el enfoque metodológico y las herramientas utilizadas para indagar en el fenómeno de la inclusión educativa de la niñez migrante y refugiada en Chuy, es necesario situar esta problemática dentro de un marco más amplio. Para ello, en el siguiente apartado se presentan antecedentes y estudios previos que permiten comprender cómo ha sido abordada la inclusión educativa de esta población en Uruguay y en otros países latinoamericanos.

Diversas investigaciones, como las desarrolladas por UNICEF, han evidenciado la existencia de prejuicios de estudiantes chilenos hacia la niñez migrante, manifestados en aspectos como el color de piel, el acento o características culturales, lo que conlleva a situaciones de marginación dentro del sistema escolar. Si bien en 2015 Chile promulgó

una ley sobre inclusión educativa que establece como principio la no discriminación arbitraria y la promoción de la dignidad humana, persisten importantes barreras para el acceso, inserción y permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo. En esta línea, Poblete y Galaz (2017) sostienen que la escuela chilena opera desde una “lógica normalizadora y excluyente” (p. 243), construyendo una identidad uniforme que dificulta una verdadera inclusión educativa. Las acciones escolares dirigidas a visibilizar la diversidad suelen limitarse a expresiones superficiales —como muestras gastronómicas o bailes tradicionales— lo que deriva en una folklorización cultural, sin provocar una transformación curricular sustantiva. En consecuencia, si bien las políticas educativas han avanzado en garantizar el acceso de las infancias migrantes, aún no logran consolidar procesos integrales de inclusión, aspecto que constituye el foco de la presente investigación.

Este tipo de situaciones no es exclusivo de Chile. En Uruguay y otros países sudamericanos, también se presentan desafíos importantes para garantizar una inclusión educativa efectiva de los derechos de la niñez migrante. A continuación, se detallan las principales preocupaciones, normativas y prácticas en torno a esta problemática en el caso uruguayo.

3.1 Preocupaciones planteadas por Unicef con respecto a la vulneración de derechos de la niñez migrante.

Según datos recabados en un informe del Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay (OMIF), en 2019 había alrededor de 277 millones de personas que viven fuera de su país de nacimiento, siendo 33 millones niños, niñas y adolescentes (Prieto y Montiel, 2020).

Siguiendo los datos que se plantean en el informe de la OMIF elaborado por Prieto y Montiel (2020), se identifican algunas preocupaciones que plantea UNICEF con respecto a la vulneración existente en los derechos ya consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño², que afectan directamente a la niñez vinculada con la

² Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Uruguay en 1990. Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Uruguay en 1990, protege a todos los niños y niñas, sin discriminación alguna, independientemente de su nacionalidad o situación migratoria. En su artículo 2 establece la responsabilidad de los Estados de respetar y aplicar todos los derechos sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o sus representantes legales. A su vez, establece que los Estados deben proporcionar protección especial a los niños considerados refugiados o que soliciten el estatuto de refugiados, y es obligación del Estado cooperar con los organismos competentes para garantizar dicha protección y asistencia (art. 22)., protege a todos los niños y niñas, sin discriminación

migración. Dentro de estas preocupaciones se encuentran que tanto las personas refugiadas como migrantes menores de 18 años son vulnerables a diversas manifestaciones de violencia y pueden ser víctimas de redes de trata o tráfico de personas. A su vez también hay una preocupación en considerar el peso que cargan las condiciones normativas que tiene cada país, también las económicas y políticas, ya que ello va a determinar en la mayoría de los casos las condiciones de movilidad de las personas y de sus familias. Según el contexto en el cual se encuentra el país serán las condiciones con las que podrán contar las personas que lleguen al mismo.

A su vez hay una gran inquietud sobre las trayectorias educativas de los refugiados y migrantes, ya que muchas veces las mismas se ven interrumpidas como consecuencia del desplazamiento hacia otro país. Siguiendo los datos expuestos por Prieto y Montiel (2020), se menciona que “la población infantil refugiada tiene cinco veces más probabilidades de estar fuera de la escuela que otros niños y niñas” (p. 9).

Además de lo mencionado hay una preocupación vinculada al nivel de discriminación, racismo y xenofobia el cual sufre la población mencionada durante el viaje y luego de instalados en los contextos de acogida.

Debido a lo mencionado es clave pensar en las infancias migrantes y colocar principal atención en esta agenda mundial de preocupaciones relativas en torno a la vulneración de sus derechos, para así poder analizar cómo son las condiciones normativas en nuestro país y el grado de alcance de estas. Resulta importante atender los desafíos que la movilidad produce en las infancias, a fin de comprender los procesos migratorios que presentan un fuerte componente familiar. Estos procesos generan en las infancias múltiples cambios, que se manifiestan en las costumbres, las formas de comunicación, la vestimenta, entre otros aspectos.

Cuando analizamos la inserción de las infancias migrantes en el sistema educativo uruguayo, en datos presentados por Prieto y Montiel, (2020) no se verifica una desventaja particular en la asistencia escolar, pero cuando se analiza la calidad de esa inserción, ahí se encuentran algunos dilemas que son importantes de investigar. Tales desafíos se expresan, entre otros aspectos, en la adaptación de la niñez migrante a las

alguna, independientemente de su nacionalidad o situación migratoria. En su artículo 2 establece la responsabilidad de los Estados de respetar y aplicar todos los derechos sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o sus representantes legales. A su vez, establece que los Estados deben proporcionar protección especial a los niños considerados refugiados o que soliciten el estatuto de refugiados, y es obligación del Estado cooperar con los organismos competentes para garantizar dicha protección y asistencia (UNICEF,2009).

escuelas, en el grado de comodidad que experimentan en el vínculo con sus compañeros y docentes, así como en las condiciones de acceso, como la cercanía o lejanía del centro educativo. Asimismo, las jornadas laborales extensas de sus referentes familiares pueden incidir en la elección entre una escuela de tiempo completo u otra modalidad. Por ello, resulta central examinar la inclusión educativa de la niñez migrante en el sistema educativo uruguayo, poniendo el foco en las escuelas públicas..

Algunas cuestiones que se han analizado tienen que ver con la discriminación, la dificultad de revalidar los estudios luego de estar insertos en el contexto de acogida, algunos datos destacan los rendimientos superiores que tienen dichas infancias con respecto a la población nativa.

Cuando se analiza el contexto normativo, además de la Convención de los Derechos de los Niños/as, en Uruguay existe una Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y de sus familiares (INDDHH, 2023). La misma fue ratificada en 1999 y establece una serie de derechos para todos aquellos que realicen o vayan a realizar una actividad remunerada en un Estado que no es nacional, por lo cual se obliga a estos a respetar y garantizar los derechos de las personas migrantes que trabajan y de sus familias.

Además de respetar los derechos de las personas trabajadoras, lo cual repercute en la niñez migrante, es importante que el estado uruguayo garantice su rápida incorporación en los centros educativos públicos.

Datos recabados en el informe de Prieto y Montiel (2020), mencionan que en 2018 había 4.753 niños/as extranjeros inscriptos en centros de enseñanza del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y luego de un año el grupo aumentó llegando a 5.528 personas según datos del programa GURI de la ANEP³.

Otro dato importante del informe de la OMIF es el hecho de que en Uruguay la población infantil migrante en los últimos cinco años ha crecido un 52% y la población adulta se ha duplicado, los motivos podrían ser entre otros, la búsqueda de una mejor calidad de vida.

³ La plataforma Gurí (la palabra Gurí proviene del guaraní Ngirí y significa “niño o muchacho”) es un sistema de información web administrado por la DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), específicamente por el Plan Ceibal. La plataforma online funciona como un sistema de registro de los procesos educativos, la asistencia, las calificaciones, las trayectorias educativas nacionales, la información sobre el núcleo familiar, cambios de un centro educativo a otro (se denomina pase escolar, o pase al exterior en caso de ser internacional), dentro de otros aspectos.

Los principales países de origen de niños y niñas migrantes matriculados en educación inicial y primaria en el año 2019, son Venezuela como el principal seguido por, Cuba y República Dominicana (Prieto y Montiel, 2020).

Con respecto a la educación que es uno de los núcleos centrales en la investigación, es importante reconocer que la misma constituye un derecho imprescindible para que el derecho humano de migrar logre ser positivo tanto para la sociedad de acogida como de destino, pero algunas veces se dificulta el pleno ejercicio del mismo y las infancias migrantes pueden ver interrumpida su trayectoria educativa por el propio desplazamiento que genera una inestabilidad educativa para los niños/as.

3.2 Normativas en materia de derechos de las personas migrantes.

Si bien cuando se realiza un análisis de Uruguay se le ha destacado el compromiso por garantizar el acceso a los servicios de educación independiente de la situación documental de la niñez migrante. Algunas leyes han contribuido a que el país avance en materia de derechos de las personas migrantes. En 2007 se promulgó la Ley 18.076 sobre Derecho al Refugio y a los Refugiados y el año siguiente la Ley de Migración 18.250 (Uruguay, 2008)⁴ la que constituyó un punto de inflexión clave en la política migratoria del país.

Además en el año 2004 a través de la Ley 17.823 se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia donde se garantiza la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y el Estado uruguayo se compromete a proteger los derechos de los mismos independientemente del origen étnico, nacional o social, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, la posición económica, los impedimentos psíquicos o físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus representantes legales (Uruguay, 2004, art. 14).

⁴Capítulo 1, principios generales. “Artículo 1º.- El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición.” (Uruguay, 2008).

Datos de la ECH para el periodo de 2015-2019 muestran que la asistencia a instituciones de educación primaria de primera generación⁵ era superior a la de aquellos niños/as sin experiencia migratoria. Pero que de cualquier forma hay un gran desafío por lograr procesos educativos inclusivos que contemplen las necesidades específicas de la niñez migrante (Prieto y Montiel, 2020).

Cuando analizamos la educación primaria en nuestro país, identificamos algunos aspectos característicos, su comienzo es a partir de los 6 años, es obligatoria y se organiza en seis grados, se encuentra a cargo de la ANEP. Su principal objetivo es, “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (Uruguay, 2009, art. 25).

Para los procesos de inscripción se sugiere contactar con la escuela correspondiente a la zona de residencia de la familia del niño/a y se solicita presentar cédula de identidad, partida de nacimiento, libreta de matrimonio, vacunas al día, carné de salud y el pase si proviene de otra escuela o colegio. Además de ello se solicita cédula de identidad de padre, madre o tutor.

Al analizar los documentos necesarios para la inscripción, se identifica como la población migrante que ha llegado al país se ve en una primera instancia limitada, ya que algunas veces no cuentan con esos documentos vigentes por tanto lo que se propone es la expresión de voluntad para la inscripción en cualquier momento del año, para velar que ese niño/a tenga acceso a la educación en el país de llegada. Generando que la escuela se transforme en una red de apoyo para la integración de dicho niño/a y de su familia.

3.3 Impacto del Covid-19 entre la población migrante con foco en la niñez y la adolescencia (DTM, ronda 4)

Algunos estudios realizados por la Matriz de Seguimiento de Desplazamiento (DTM) que es una herramienta desarrollada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) destinada a la recopilación, sistematización y análisis de datos sobre poblaciones en movilidad —incluyendo migrantes, personas refugiadas y desplazadas internas—. La cual tiene como objetivo identificar necesidades, vulnerabilidades y

⁵ Lo cual según la ECH significa que el niño/a nació en otro país y llegó a vivir a Uruguay antes de cumplir 18 años, por lo tanto, es alguien que experimenta de forma directa la migración (Prieto y Montiel, 2020).

patrones de desplazamiento, a fin de orientar la planificación de respuestas humanitarias y la formulación de políticas públicas basadas en evidencia, arroja diversos datos interesantes para analizar qué sucede con las infancias migrantes.

En su ronda 4 trata sobre el “Estado de situación e impacto de la Covid-19 entre la población migrante en departamentos de frontera Rivera y Rocha”, con un foco específico en la niñez y la adolescencia migrante, este estudio se concentra en la población con nacionalidad venezolana, y realizan entrevistas a informantes calificados para saber más sobre dicha temática.

Resulta clave analizar lo que sucedió en la emergencia sanitaria por Covid-19 declarada en marzo del 2020, para entender cómo se manejó nuestro país con las personas migrantes, y en específico con las infancias.

Cuando se analiza el nivel educativo de las personas migrantes se entiende que es heterogéneo, es decir depende del país de origen, pero según lo presentado en la entrevista, las personas nacidas en Cuba y Venezuela tienen un perfil educativo superior al resto de los orígenes, e incluso a veces es superior a la población nativa. Lo cual se identifica también entre la niñez migrante con respecto a sus pares nativos.

De acuerdo con el informe, el acceso a la educación por parte de la niñez migrante no se ve condicionado por la tenencia de cédula de identidad uruguaya ya que se los inscribe de modo provisional con el pasaporte hasta que culminen su trámite de documentación. A pesar de ello en el periodo de la emergencia sanitaria aquellos que no contaban con cédula de identidad no podían acceder a la “Ceibalita”⁶, lo cual generó un problema grave ya que en el contexto que se estaba viviendo la educación se brindaba a distancia (OIM y UNICEF, 2021).

Ello perjudicó directamente a dicha población, en consecuencia, se vieron identificadas dos dificultades de carácter documental, en primer lugar, la falta de certificaciones educativas con las que estos llegan al país que dificulta que se pueda inscribir al niño/a en el nivel educativo adecuado. Y por otro lado cuando van a ingresar a los centros CAIF la ausencia de cédula de identidad uruguaya dificulta que dicho proceso sea efectuado en tiempo y forma, ingresando en listas de espera que afectan la vinculación del niño/a a su nuevo entorno.

A pesar de las dificultades expuestas, se menciona que la niñez migrante se inserta y vincula fácilmente en los centros educativos, en específico los más pequeños. Pero

⁶ Otorgada por el Plan Ceibal, organismo que en 2007 comenzó a entregar una computadora a escolares uruguayos. Dicho organismo fue impulsado por el gobierno de Tabaré Vázquez.

igualmente se destaca como algunos de ellos sufren con la adaptación al nuevo medio por motivos de arraigos a costumbres vinculadas a su alimentación o el tipo de vestimenta. Los entrevistados destacan la existencia de acciones positivas hacia el intercambio cultural entre migrantes y población nativa, como por ejemplo en el liceo del Chuy (Rocha), donde se realizó una feria en la cual las distintas nacionalidades exponen sus tradiciones, generando un reconocimiento y validación de otras costumbres. También en esta localidad se llevó a cabo un proyecto de migración llamado “muros que unen”, donde uno de sus objetivos fue generar un espacio de encuentro, interacción y construcción de saberes vinculados a los derechos humanos, la migración y la interculturalidad, vinculando a niños/as, educadores y grupos sociales. Otro aspecto que se destaca es la disposición de las personas adultas responsables para participar en las actividades educativas, lo cual se puede considerar como una “valoración cultural positiva sobre la educación, ya que es vista como un bien preciado” (OIM y UNICEF, 2021, p. 16).

3.4 Educación y Niñez migrante en Montevideo (DTM, ronda 5)

Por otro parte en la ronda 5 de la DTM vinculada a la “Educación y Niñez migrante en Montevideo” desarrollada en Montevideo entre febrero y junio de 2023, se alcanzaron distintos análisis que resultan central mencionarlos. Dichos resultados se desprenden del trabajo que se realizó en coordinación con la ANEP y el MEC, los cuales enmarcados en un ejercicio de análisis cualitativo y cuantitativo buscaron analizar más detenidamente la educación y describir la situación de inclusión de la niñez migrante dentro de lo que es el sistema educativo uruguayo.

Al analizar los números del 2020, se estimaba que habían cerca de 108.3 mil personas migrantes en nuestro país de las cuales un 29,6% eran menores de 18 años de edad, dentro de dicho año la ANEP informa que fueron matriculados en educación inicial, primaria y especial cerca de 5.755 estudiantes nacidos en el extranjero, lo que al analizar el año 2018 arroja un crecimiento de 21.3% respecto al año mencionado. Este aumento en la matrícula coincide con esta tendencia al crecimiento de los movimientos migratorios y coloca a Uruguay como el país de destino.

El proceso que transitan las personas migrantes, es decir su situación de movilidad, el acceso y la continuidad en sus trayectorias educativas provoca un gran desafío a nivel personal, pero a su vez también para el país receptor, a nivel comunitario, institucional

(con respecto a las políticas y acciones que el país desenvuelve con esta población en particular). Considerando el creciente número de niños/as migrantes y refugiados que tiene nuestro país existen algunas recomendaciones que:

incluyen la colaboración con el sector privado para aumentar el apoyo a la educación inclusiva, la capacitación de personal docente y administrativo a través de formación previa y en servicio para trabajar con niños utilizando una metodología integral, y el financiamiento adecuado para los refugiados en la educación (Arigatou International Geneva et al., 2021, p. 3).

Cuando el foco se coloca sobre la niñez migrante, el velar por la protección de sus trayectorias y por sus procesos de integración implica que se analicen y se incorporen políticas que garanticen la incorporación de estos dentro del sistema educativo de nuestro país, para evitar una vulneración de derechos desde un primer momento.

Si bien nuestro país es reconocido como propiciador de medidas en pro de la educación, es importante prestar atención al derecho a la información que tienen las infancias migrantes en su proceso migratorio, el cual debe ser contemplado por la comunidad, por los docentes y por los educadores que son el primer vínculo de ese niño/a con el sistema educativo uruguayo.

Resulta clave transmitir a dicha población las referencias y orientaciones con respecto al acceso a servicios públicos y oportunidades laborales de integración en cuanto llegan al país, en muchos casos el centro educativo al cual asisten los niños y niñas migrantes, se convierte en un habilitador, para ese primer acercamiento, generando una integración con la comunidad que se visualiza como positiva, ya que los mismos van tejiendo redes que impulsan una inclusión social importante.

Otro dato clave para analizar es la gran diferencia en la entrada a las tecnologías de la información en comparación con sus países de origen, el tema del acceso a internet para solicitar la cédula, el uso de la “ceibalita” en el caso de la niñez migrante genera dificultades que derivan en una vulneración de derechos.

Al considerar el acceso a las escuelas de la niñez migrante, aparecen otras tensiones además de las mencionadas, que guardan relación con el hecho de que los referentes familiares de los niños/as en algunas ocasiones tienen jornadas laborales muy extensas y el tiempo dedicado al cuidado a estos se dificulta. Por lo que se identifica como por momentos la carga horaria que las instituciones educativas brindan no condice con las

jornadas laborales de los adultos/as. A su vez el acceso a los cupos determina en cierta medida el tiempo que se puede destinar a las actividades laborales. Resulta importante el apoyo de las instituciones educativas y de los referentes de estas para contribuir a la vinculación de ese niño/a a la institución, ya que estos actúan como red de apoyo para las familias que lleguen allí. Se identifica como hay una buena predisposición por parte de las escuelas en promover un derecho tan importante para las infancias como lo es la educación. Y en el caso de las infancias migrantes, la educación en igualdad de condiciones con los nacionales, en el acceso, en la integración, etc. Por su parte las escuelas de tiempo completo terminan siendo una opción positiva para estas familias ya que les otorga más flexibilidad en los tiempos dedicados al trabajo y al cuidado.

En algunas entrevistas realizadas en la ronda 5 de DTM, se menciona que las familias no suelen concurrir a los espacios de colaboración colectiva, como por ejemplo las comisiones de fomento escolar, lo cual se debe a que estas familias tienen diversas preocupaciones y cuestiones para resolver vinculadas a su incorporación al mercado de trabajo, el tema de la vivienda y lo que ello conlleva, lo cual deriva en que no puedan estar presentes en estos espacios. También sucede que algunos niños/as no pueden tener una asistencia continua a clases porque los horarios laborales de sus referentes familiares no coinciden con los horarios de los menores a cargo dentro de los centros, lo que provoca que alguno de ellos deje de trabajar para poder solucionar el tema de la asistencia a clase.

El sistema educativo y su funcionamiento, está programado para que, si sucede cualquier cosa en el horario escolar con ese niño/a, la persona a cargo de este tiene que ir a la escuela a buscarlo, a su vez si hay actividad docente o paro, el centro educativo cierra, por lo cual se coloca en una situación compleja a los referentes que están trabajando y no tienen a nadie que pueda hacerse cargo de ir a buscarlos. Es clara la necesidad de que existan opciones de cuidado y de acompañamiento comunitario para poder brindar una red de apoyo para estas familias.

Otro aspecto que resulta importante prestar atención al momento de analizar la incorporación educativa de las infancias migrantes, tiene que ver con que dicho acceso a las escuelas se da a lo largo del año, durante las primeras semanas de residir en el país, lo cual genera ciertos desfasajes producto de la organización del año lectivo que presenta el país de origen el cual se maneja diferente al del país receptor.

Según se menciona en la ronda 5 “En el sistema educativo público uruguayo, la asignación del curso donde se inscribe a la persona que llega con una escolaridad

extranjera está relacionada con la edad, pero se evalúan varios aspectos” (OIM, 2023, p. 35).

En el caso de contar con la escolaridad constatada con documentación o vía comunicación con la escuela de origen, el nuevo desafío al que se ven enfrentado los docentes es en la escala de notas o el criterio de evaluación que utilizaba el país de origen con respecto al actual. Allí en las entrevistas realizadas se menciona:

nosotros tomamos las calificaciones igual, vengan de Cuba, Costa Rica o de acá...pero para las notas extranjeras no tenemos un sistema de equivalencia. A veces no contamos con el dato de la cantidad de años que el niño fue a la escuela, o la escala de igualación, y esas cosas cotidianas hacen que por ejemplo algunos niños no acceden a la postulación para la designación de las banderas (OIM, 2023, p. 36).

Resulta interesante analizar cómo los centros educativos actúan frente a la diversidad de las trayectorias educativas y cómo enfrentan el impacto acarreado en la dinámica escolar, en una de las entrevistas se menciona que se trabaja contemplando los intereses de la niñez migrante, propiciando adaptaciones y acompañando los procesos que conllevan la incorporación de saberes en dichas infancias. Generando espacios de transmisión de saberes, es decir enseñarles otra forma de sumar o dividir que no es la misma que ellos conocen, lo cual resulta delicado ya que según lo que menciona la entrevistada es una forma de señalarlos desde una carencia, cuando en realidad tomar esa diferencia como aporte para los otros niños/as resulta dar un paso para impulsar la diversidad e integración en ellos (OIM, 2023).

Para lograr que la niñez migrante se adapte al medio, una de las cuestiones que se debe analizar es la formación específica que tienen los y las docentes sobre la movilidad humana, con especial foco en estas infancias, ya que para trabajar con este sector poblacional hay que manejar varias cuestiones, vinculadas a la normativa, al trabajo sobre el impacto de la migración en estos, y a su vez el efecto que genera en la infancia nacional.

Es fundamental que los referentes educativos que trabajen con este sector estén capacitados para ello, tal como se menciona en la ronda 5:

La escuela es un espacio para la diversidad. Diferentes poblaciones conviviendo en la escuela, desafían las estructuras homogéneas que tenemos en las concepciones educativas, en lo que se concibe como educación, en ese sentido la niñez en situación de movilidad nos permite revisar la educación actual, que es pensada para una población que al día de hoy casi no existe en las aulas, es más bien teórica (OIM, 2023, p. 39).

Por tal razón hay que impulsar el diálogo intercultural, el cual hace referencia a que el intercambio se genere de forma no jerárquica y si respetuosa con respecto a las diferencias que generan estos grupos que vienen cargados de costumbres, ideas, contextos culturales diversos que van a convivir en un mismo territorio.

Vinculado al diálogo intercultural se encuentra el dilema alimenticio que enfrenta la niñez migrante, ya que algunos de ellos conocen menos alimentos que los otros, por tanto, el menú seleccionado en las escuelas sigue criterios nacionales y departamentales, además de que existe un programa específico de alimentación escolar donde se establece el menú.

Por ejemplo, en la primera infancia el menú sigue recomendaciones de INDA.⁷ El objetivo de estas instituciones es que la dieta cumpla los estándares de nutrición. He aquí que surge la duda de si los estándares de nutrición que se siguen son específicamente de nuestro país o contemplan la diversidad gastronómica que trae la niñez migrante.

Por tal motivo es clave que se preste especial atención en las estigmatizaciones que se presentan respecto de determinados aspectos culturales, que se construyen de forma estereotipadas, y que interpelan negativamente sobre todo a la niñez migrante. En las entrevistas realizadas una persona comenta “construir una perspectiva migrante en toda la política pública de infancia que trabaje sobre esas barreras sutiles y simbólicas que no las puedes asir pero que están y operan, cambiaría la realidad de muchas personas” (OIM, 2023, p. 44).

El sistema educativo uruguayo tal como se mencionó se caracteriza por garantizar la universalidad en la educación, pero en base a los datos expuestos en la ronda 5, hay

⁷El Instituto Nacional de Alimentación (INDA) es un organismo del Estado cuya Misión y Visión se orientan a proteger y promocionar el ejercicio del Derecho Humano a la Alimentación Adecuada, la Seguridad y la Soberanía Alimentaria de todos los habitantes del territorio nacional, con especial énfasis en la población social y biológicamente vulnerable (IMPO, s/a).

ciertas brechas en el acceso y ciertas vulnerabilidades que afectan el ejercicio de este derecho en las infancias migrantes, por tanto, pensar y analizar las políticas que velan por esta población es central, para visualizar el grado de inclusión social que nuestro país les brinda. Ya que resulta necesario contar con:

legislación y políticas educativas basadas en una perspectiva de derechos, guiadas por los principios de igualdad de género, no discriminación, el interés superior del niño, así como el compromiso de un país para garantizar que la educación inclusiva esté disponible para refugiados y migrantes (Arigatou International Geneva et al., 2021, p. 4).

3.5 Organizaciones y herramientas que velan por los derechos de la niñez migrante y refugiada.

Es importante reconocer a aquellas organizaciones que promueven e impulsan acciones en favor de las personas migrantes, una de ellas es la Asociación Idas y Vueltas⁸, la cual tuvo su sede en el departamento de Rocha, específicamente en la localidad de Chuy, desde el año 2020, actualmente dicha organización no está en funcionamiento. El objetivo de la misma era promover la inclusión social de las personas migrantes a través de diversas actividades que buscan la promoción de derechos para los mismos, y destacan la gran importancia de generar una integración social en lo que tiene que ver con la primera infancia ya que resulta decisivo para que las futuras generaciones vean en el fenómeno de la movilidad humana un aspecto positivo evitando distanciamientos sociales que generen situaciones discriminatorias para los mismos.

En algunos países se han utilizados nuevas herramientas tales como “el Pasaporte de Aprendizaje Digital” o programas como "Aprender a Vivir Juntos” los cuales ayudan a replantear la educación y pueden contribuir a superar las barreras entre las comunidades de refugiados y las comunidades de acogida en situaciones de crisis (Arigatou International Geneva et al., 2021, p. 5).

He aquí la importancia que presentan los organismos internacionales tales como la OIM⁹ y la ACNUR¹⁰ que son encargados en brindar apoyo y asistencia a los

⁸ Asociación Civil sin fines de lucro ubicada en la ciudad de Montevideo en el barrio Ciudad Vieja, creada en el año 2003 con personería jurídica desde el año 2004.

⁹ <https://www.iom.int/es/quienes-somos>

¹⁰ <https://www.acnur.org/>

inmigrantes, solicitantes de refugio y refugiados, ambos desarrollan diversos programas donde se promueven políticas en conjunto con organizaciones de la sociedad civil y el Estado. Si bien ambos organismos impulsan y promueven políticas existe una dificultad real para la identificación de dicha población como foco para la formación de políticas sociales que tomen como centro a los mismos.

Lo que muchas veces sucede es una doble estigmatización de la población inmigrante, ya que además de no ser uruguayos, algunos de ellos provienen de las capas más desfavorecidas, económica y socialmente, por tal motivo resulta central brindar soluciones y generar políticas sociales dirigidas a esta población.

Para de alguna forma poder asegurar una educación inclusiva para la infancia migrante, el país debe apoyar el “diálogo normativo y abogar por un mayor compromiso con los derechos humanos y el derecho humanitario por parte de los Estados Miembros de la ONU” (Arigatou International Geneva et al., 2021, p. 3). Es importante recordar que uno de los principios planteados por la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre señala que “los derechos esenciales del hombre no nacen del hecho de ser nacional de determinado Estado, sino que tienen como fundamento los atributos de la persona humana” (OEA, 1948, p.2).

3.6 Problemática de estudio

Mediante la revisión de antecedentes se identificaron diversas dificultades en la inclusión educativa de la niñez migrante en la educación primaria. Una de ellas se vincula con la inestabilidad educativa que puede producirse como consecuencia de los procesos de movilidad humana. En estos casos, las trayectorias educativas de los niños y niñas migrantes se ven perjudicadas, ya que durante determinado lapso de tiempo permanecen fuera del sistema escolar debido al desplazamiento desde su país de origen hacia el país de acogida, lo cual puede derivar en procesos de deserción educativa que afectan directamente a estas infancias (Prieto y Montiel, 2020).

Otra dificultad refiere a la calidad de la inserción educativa de la niñez migrante al sistema educativo público uruguayo, por lo cual hay que analizar de qué formas, con qué herramientas, qué métodos se eligen para abordar a este colectivo.

A su vez otra de las dificultades que enfrentan en este caso los referentes familiares tienen que ver con la carga horaria que las instituciones educativas brindan no condice con las jornadas laborales de estos por tanto hay que resolver cuestiones vinculadas al

cuidado de los niños/as cuando sus referentes están trabajando. Lo que se genera a raíz de lo mencionado es que comiencen a producirse inconvenientes en la asistencia continua de los niños y niñas a la institución, por no contar con una red de apoyo, que brinde recursos para los referentes (OIM, 2023).

En las instituciones educativas que cuentan con servicio de comedor, se observa también el desafío de la selección de menús, ya que muchas veces siguen recomendaciones de organismos tales como el INDA, pero poco se conoce sobre si en las escuelas se contempla la diversidad gastronómica que trae la niñez migrante.

A su vez existe una preocupación sobre cómo se promueve el intercambio cultural entre la niñez migrante y sus pares nacidos en Uruguay, si el mismo es fomentado por la institución, de que maneras o con qué herramientas se lleva a cabo (OIM y UNICEF, 2021).

Por último, un aspecto central en el debate sobre migración y escuela es la tensión existente entre la persistencia de prejuicios y estereotipos, y la capacidad institucional de rebatirlos. El proceso de inclusión educativa de la población migrante enfrenta desafíos en múltiples contextos internacionales, y su desarrollo depende en gran medida de las políticas públicas y sociales, así como de las estrategias pedagógicas implementadas, las cuales pueden favorecer u obstaculizar la incorporación positiva de estos colectivos en las comunidades de acogida.

4. Marco Teórico

A partir de estas dificultades identificadas en el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante, en el siguiente capítulo se presentarán los principales conceptos teóricos que sustentan esta investigación. Estos marcos teóricos permiten profundizar en la noción de inclusión educativa y en los enfoques que la atraviesan, constituyendo una base clave para comprender los desafíos y posibilidades que pueden tener las escuelas.

4.1 Primarios aportes sobre la inclusión educativa.

Para comenzar a pensar en la inclusión educativa es clave analizar el rol de los directores, docentes, maestro/as que reciben a la niñez migrante, ya que en la mayoría de los casos son el primer contacto que tienen los referentes familiares en el país de

acogida. La inclusión educativa está relacionada a determinadas prácticas que intentan favorecer la participación de todas y todos en los procesos educativos por tanto la misma busca sostener una perspectiva basada en los derechos humanos, en la cual todos/as puedan ejercer el derecho a la educación, sin que existan actos discriminatorios por la etnia, el género, estilos de aprendizaje o por las necesidades educativas especiales.

Autores como Echeita (citado en Poblete y Galaz., 2017), señala que la inclusión educativa es un “valor”, en el cual se debe considerar a todos de la misma forma, pero que sin embargo no se puede desconocer el hecho de que existen grupos que presentan características que implican mayores riesgos de vivir de forma efectiva en ese ideal de inclusión.

Lo que la inclusión educativa plantea es, analizar las políticas, las prácticas y las culturas para eliminar esas barreras que impiden el acceso y la participación de todos/as en el sistema educativo, barreras que muchas veces son invisibles, pero actúan en favor de la discriminación y la expulsión de las infancias migrantes.

Pensar en este cambio implica generar nuevas metodologías, que los docentes realicen adaptaciones curriculares, que se revisen políticas, entre otras acciones, que busquen una inclusión real de las infancias migrantes.

En primer lugar, se apunta a reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que estos logren atender a la diversidad del alumnado, a su vez implica el refuerzo mutuo entre los centros escolares y las comunidades que se acercan a este. Además de ello involucra que todos los sujetos de una determinada comunidad logren un aprendizaje conjunto que se retroalimenta de ambos lados. Por otra parte, “no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos vinculados a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (Poblete y Galaz, 2017, p. 243).

Como se ha ido mencionando son varios los campos sobre los cuales se debe intervenir por lo cual lo que hace “una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde se ubica” (Poblete y Galaz, 2017, p. 243).

Lo que resulta clave cuestionarse es de qué forma los centros educativos asumen de forma activa lo que significa la multiculturalidad con la cual llega la niñez migrante, ya

que no es lo mismo que una escuela se declare inclusiva a que reconozca efectivamente la diversidad de origen de sus estudiantes como un valor.

Por tal razón es que la construcción de una cultura inclusiva se sostiene basándose en los derechos humanos, y en el hecho de que todos y todas accedan a la educación al margen de cualquier consideración relacionada con cualquier otra característica ajena al ser humano.

Es importante que se considere a la cultura como un factor clave en estos procesos de inclusión, ya que la misma se manifiesta en discursos de ideas, costumbres o prácticas sociales que tiene una sociedad (Panizo, 2024).

En algunos casos lo que se genera son reacciones xenófobas para la población migrante que ingresa al país receptor, este sentimiento de miedo u odio a los extraños se suele vincular a diversas fuentes de categorización social como la raza, religión o etnia, este tipo de reacciones son más comunes de lo que se puede imaginar. Por lo que genera una alarma en los mecanismos de integración plena a la sociedad receptora, ya que se toman a los extranjeros como sujetos sospechosos por definición, lo cual perjudica y refuerza su situación.

La falta de reconocimiento de los aportes de la migración por parte de la sociedad receptora implica desaprovechar la riqueza multicultural que esta conlleva y, al mismo tiempo, limita el desarrollo del potencial social y económico que las personas migrantes y refugiadas pueden aportar.

En contraposición al concepto planteado en el párrafo anterior, el objetivo es poder lograr la inclusión de las personas migrantes por parte de la sociedad receptora, en los diversos planos, ya sea económico a través de empleos, vivienda o negocios, en un nivel más político, vinculado a derechos y deberes ante el Estado, y también social. Para poder brindarles relaciones más o menos estables que generen sostenes para los mismos y les permita integrarse en la sociedad sin grandes trabas. Por último, se destaca el plano cultural donde se valoren y respeten las identidades y costumbres de dicha población.

4.2 Teorías sobre la inclusión de personas migrantes.

En su artículo del (2022), Aníbal Gauna analiza el proceso de integración migratoria en el Norte Global a través de cinco enfoques teóricos que permiten comprender la complejidad de dicho fenómeno. El primero de ellos corresponde al paradigma asimilacionista, dominante en las décadas de 1950 y 1960, el cual sostenía que la

integración de las personas migrantes dependía de su capacidad de adoptar las normas, valores y patrones culturales de la sociedad receptora. Esta perspectiva implicaba, a largo plazo, la pérdida de los rasgos culturales distintivos de las personas migrantes. Existen algunos ejemplos ilustrativos de esta teoría, por un lado, la migración europea hacia los Estados Unidos.

Por otro lado, Panizo (2024), plantea un fragmento de una entrevista a un niño migrante venezolano en Ecuador, resulta interesante ver cómo se caracteriza la asimilación cuando se plantea el juego,

No me llevo muy bien con los niños de la escuela, porque son muy diferentes a mí, porque a ellos les gusta una clase de juegos. Entonces, yo tengo que jugar esos juegos para agradarles [...] y eso no me gusta. A veces, voy a buscarle a mi amigo venezolano para estar con él (Alfonso citado en Panizo, 2024, p. 16).

En este sentido, Portes, citado en Salas et al., (2017), advierte sobre las dificultades que enfrentan los hijos e hijas de familias migrantes, quienes deben conciliar las orientaciones culturales heredadas de sus padres con las expectativas de asimilación impuestas por la sociedad receptora.

El segundo enfoque es el multiculturalismo o pluralismo, que plantea que los migrantes configuran activamente sus identidades en el nuevo entorno, lo que genera una tensión constante con la cultura dominante del país de acogida.

Por su parte, la teoría estructuralista, subraya que el acceso desigual a recursos fundamentales como la salud, la educación, la vivienda y el empleo produce disparidades étnicas en términos de ingresos, logros educativos y trayectorias ocupacionales.

En cuarto lugar, la teoría de la asimilación segmentada intenta articular los aportes de los enfoques anteriores, afirmando que la asimilación plena ni es deseable ni se manifiesta de manera uniforme. En su lugar, se observan trayectorias diferenciadas que combinan logros sociales con situaciones de desventaja para las personas migrantes.

Aunque Gauna presenta una diversidad de marcos teóricos, esta investigación se enmarca en la perspectiva de la inclusión educativa, entendida como un proceso vinculado a la educación intercultural.

4.3 El enfoque de la inclusión educativa

A raíz de estos desafíos y dificultades es que surge un enfoque, el de la educación inclusiva, que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural, u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social (Murillo citado en Salas et al., 2017, p. 78).

Echeita y Ainscow (2011) plantean que la transformación de la escuela comienza con la construcción de una cultura inclusiva, acompañada del diseño de políticas y prácticas que también promuevan la inclusión. Esto implica asumir el reto de identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje, el acceso y la participación dentro del sistema educativo.

La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad, es decir, eliminar actitudes xenófobas, permitir abrir espacios de inclusión real, no solo garantizar que el acceso sea sin trabas sino ampliar los horizontes educativos.

En esta mirada de alguna forma se encuentra implícito el derecho a la educación ligado a valores de justicia y democracia, interpelando de alguna forma a que la escuela logre ser una institución más justa y equitativa, en la cual los docentes tal como lo menciona Zafra citado en Salas et al. (2017), tienen “en sus manos [...] la clave del aprendizaje intercultural” (p. 79).

El aumento de la inclusión implica reducir la exclusión, basándose en un proceso continuo y sistemático donde el aprendizaje y la participación de todos/as, se transforma en un horizonte deseable de alcanzar. Por tal razón para poder responder a las necesidades de una educación inclusiva “Los países necesitan una financiación más predecible y plurianual” (Arigatou International Geneva et al., 2021, p. 5).

Cuando nos referimos a un contexto inclusivo podemos describirlo como aquel que está en pleno movimiento y buscar abordar la tendencia a la exclusión que tiene. La interculturalidad implica poder crear y asumir actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa para favorecer la convivencia entre las personas de diferentes etnias, culturas y razas. Al desarrollar acciones en pro de buscar una verdadera inclusión, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la

convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo que está presente en la diversidad.

Para pensar estrategias de inclusión educativa es central contemplar dos mundos que rodean esta noción, por un lado, la expresión que trae ese niño/a migrante, el cual tiene un idioma diferente, pautas educativas diferentes, estrategias pedagógicas también distintas.

Y por otro lado como se efectiviza la inclusión sociocultural del mismo, la cual debe operar de forma equitativa, ya que por un lado la cultura receptora debe ser capaz de aceptar esta diversidad, pero por el otro, hay que ser capaces de generar espacios para salvaguardar la cultura de origen.

González (2013) propone la hipótesis de que la educación intercultural es uno de los caminos hacia la inclusión educativa. Destaca la posibilidad de “hacer escuela”, ya que entiende que el centro educativo no es estático, sino que se construye y reconstruye a lo largo del tiempo, plantea que los pilares que se deben priorizar son el de equidad y justicia. En Arigatou International Geneva et al. (2021), mencionan que “Garantizar una educación inclusiva para refugiados y migrantes es un esfuerzo colectivo” (p. 5).

González refuerza la idea de que “la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad” (2013, p. 147). Entiende que las diferencias son enriquecedoras y las escuelas han de operar para que el estudiantado se integre y viva en entornos que son cambiantes y a su vez portan la característica de ser heterogéneos.

La escuela muchas veces opera como el reflejo de la diversidad de la sociedad, por tal motivo la forma en la cual los centros educativos conceptualizan a la diversidad es el puntapié inicial que permite el desarrollo de propuestas de inclusión educativa. En consecuencia, lo que se propone es tomar a la educación intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas migrantes que asisten a nuestras escuelas (Tuts citado en González, 2013).

El aumento de la diversidad puede generar retos “Pero al mismo tiempo oportunidades para aprender y compartir de culturas y experiencias diferentes. Una educación adecuada permite a los niños procesar la información y promover la cohesión de sus sociedades” (Arigatou International Geneva et al, 2021, p. 7).

Para González (2013) las escuelas trabajan con el supuesto de que todos los niños y niñas se adaptan a la noción hegemónica de estudiante y en base a este principio el tipo de enseñanza que se otorga es único, tiene los mismos contenidos, las mismas formas y

se plantea un mismo ritmo para todos. El problema se visualiza cuando este principio no se puede poner en funcionamiento y la gran diversidad del estudiantado se convierte en algo problemático y generalmente esas complicaciones provienen de “los otros”, y no en las estructuras escolares que son las receptoras de estos. Es así como:

por este motivo, los procesos de inclusión educativa también deben pensarse desde procesos interculturales, es decir, reconocer la diversidad cultural que actualmente asiste a centros educativos como una condición sine qua non para generar una inclusión educativa en igualdad de condiciones (Panizo, 2024, p. 19).

Si bien se desarrollan políticas educativas que se mantienen sectorizadas que comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, lo hacen limitando esa igualdad únicamente al acceso a la misma, de modo que no se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad, en ninguno de sus aspectos.

Por lo cual tal como se menciona en González (2013) “Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas” (p. 150).

González (2013) plantea diversas características que tiene en sus bases el concepto de educación intercultural, tales como reformar la educación en pos de un sistema educativo equitativo, a su vez intenta consagrar la igualdad de oportunidades en el acceso y en las experiencias personales del estudiantado, brindar nuevas estrategias de enseñanza y evaluación. Trabajar sobre procesos de integración de contenidos y producción de conocimiento, superación de la discriminación y el racismo basándose en el desarrollo de valores democráticos entre otras características y principios que se pueden identificar bajo este concepto.

En pocas palabras, la educación intercultural se construye en el diálogo entre la búsqueda por una educación de calidad para todos/as y en los procesos de afianzamiento de la identidad cultural. A su vez la autora menciona que la educación inclusiva debe 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.

Tal como lo plantean Corbett y Slee citados en González (2013) “La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la

celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (p. 150). Cuando se habla de la inclusión educativa no solo se plantea un marco conceptual, sino que se apunta a un verdadero cambio en las prácticas y en las metodologías educativas.

Entender a la diversidad del estudiantado como un valor y no un defecto es la clave del cambio a nivel educativo, ya que el aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde todos deberían aprender, cada uno con sus características. Se debe favorecer el respeto por los derechos de cada uno de ellos/as, ayudando a que estos puedan conseguir los objetivos curriculares que contemplen todos los aspectos educativos.

La educación intercultural que plantea la autora no es más que una educación que procura ser de calidad para todos/as, y se abre camino hacia la inclusión, garantizando que todos los niños y niñas disfruten de la experiencia educativa y logren aprender considerando el respeto de sus propias diferencias y las de los demás.

La autora señala que este enfoque educativo persigue varios objetivos esenciales. Entre ellos, se encuentran: el fomento de actitudes de respeto hacia la diversidad cultural presente en el estudiantado; la mejora del autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos y alumnas; el fortalecimiento de la convivencia y la cooperación entre pares; y la promoción de la igualdad de oportunidades académicas para todos y todas (González, 2013).

Uno de los mayores retos que tienen las escuelas según González (2013), es apostar por una “educación interculturalmente inclusiva” (p. 156), donde los centros no solo apliquen un conjunto de actuaciones para apuntar a la equidad y la igualdad, como si fuera una fórmula única y repetible que funciona en todos por igual, sino que debe ser capaz de ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando qué propuestas educativas son coherentes en los diversos planos que componen su realidad educativa. Esta educación intercultural es un modo de hacer escuela y de educar, resulta interesante indagar sobre cómo nuestro país hace escuela y que calidad de educación brinda a la niñez migrante.

Para la autora Uruguay desenvuelve un sistema de asimilación e integración de las corrientes migratorias que lo transversalizan y que va acorde con un discurso de país homogéneo, la educación en nuestro país cumple un rol clave, y es motivo de destaque por otros países del continente latinoamericano, ya que apunta a integrar masivamente a niños/as a la sociedad y al sistema educativo, no importa cuál sea su filiación grupal,

ideológica, o política. Dicho sistema busca difundir una matriz de valores que pretende ser uniforme e influyente no solo en la generación de identidad nacional, sino que apunta a la construcción de la identidad de cada persona que habita en nuestra nación.

Pero aún le falta poder avanzar hacia el camino de una inclusión social real, que trascienda el mero discurso, por lo cual la investigación pretenderá crear datos que permitan comprender cómo se manifiestan los procesos de inclusión educativa en las escuelas públicas de la localidad de Chuy, considerando el enfoque de la educación intercultural.

Everett (2010) señala que, históricamente, Uruguay ha tendido a responder a las corrientes migratorias mediante procesos de asimilación, promoviendo un discurso de país homogéneo. Esta narrativa se ha caracterizado por una aparente generosidad al integrar a las personas migrantes a la sociedad, sin problematizar los posibles obstáculos o conflictos asociados a dicha integración. Destaca la importancia del principio de igualdad que existe en la doctrina y el Derecho Internacional y Nacional de los Derechos Humanos el cual implica que se garantice que todas las personas puedan ejercer efectivamente los derechos a partir de sus propias características.

Everett (2010) menciona que la escuela debería enfocarse en el enriquecimiento cultural de todos los estudiantes, en donde la multiculturalidad sería un contenido curricular, en el cual se trata de enseñar a todos/as a valorar las diferencias entre las culturas.

Considera que el interculturalismo aspira a superar la mera coincidencia de culturas, caracterizándose por ser un concepto dinámico que enfatiza en aspectos positivos de la comunicación entre las diversas culturas, fomentando el intercambio, la reciprocidad, la flexibilidad y la solidaridad.

Desde la mirada que propone la autora, este tipo de educación supone un compromiso con la justicia cultural y social, enfocándose en que las personas y los grupos se sientan de alguna manera iguales desde la diversidad que los transversaliza, apostando por una vida democrática y plural en todos los ámbitos que componen el sistema educativo.

Por lo cual resulta central y es guía de esta investigación el concepto de inclusión educativa, ya que la misma debe ser capaz de comprender siguiendo a Sánchez Mojica (2021), al ser humano en cada una de las dimensiones que lo componen, para así poder tener una observación integral del mismo, que trascienda lo educativo, ya que es necesario poder visualizarla desde diferentes ámbitos (socioeconómicos, culturales e incluso curriculares).

Estudiar los procesos de inclusión educativa de la infancia migrante en Uruguay, analizar la calidad del acceso educativo (en sentido amplio, formal y no formal), atender si es compatible con las necesidades de cuidado de las familias migrantes, contribuir en los procesos de reunificación son desafíos que están pendientes, y requieren de atención, para poder generar estrategias y políticas que garanticen una efectiva inclusión. Asumir dichos desafíos permitirá generar mayores niveles de equidad y justicia social para todos y todas (Rivero et al., 2019). Porque “no solo es la nacionalidad la que afecta su participación en la vida escolar de los niños, sino también las condiciones económicas que rodean al inmigrante.” (Baptaglin y Olivera, 2024, p. 12).

5. Resultados

A partir de las bases conceptuales previamente expuestas, en el siguiente capítulo se presentan los resultados derivados del trabajo de campo, con el propósito de dar respuesta a los objetivos de esta investigación, tales hallazgos permiten visibilizar cómo se da el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy, considerando su incorporación social y escolar, su vinculación con pares y actores escolares, así como los factores culturales, institucionales y relacionales que inciden en dicho proceso.

5.1 Reflexiones personales acerca del trabajo de campo

En una primera instancia se realizó la búsqueda de los números telefónicos de las escuelas seleccionadas, con el fin de coordinar las entrevistas correspondientes. Una de las principales dificultades encontradas en esta etapa fue que, en la mayoría de los casos, las llamadas eran atendidas por subdirectores o secretarios, lo que implicó la necesidad de coordinar nuevas comunicaciones para poder concretar la entrevista directamente con los directores/as de los centros educativos. En algunos casos, el contacto con las maestras se logró a través de redes personales y sociales por fuera del ámbito escolar, lo que facilitó la coordinación de las entrevistas. Al mismo tiempo se utilizó la técnica de bola de nieve para llegar a otras maestras y así lograr concretar dos entrevistas por centro educativo.

Con el fin de llevar a cabo algunas de las entrevistas de forma presencial me trasladé desde Montevideo hacia la ciudad de Chuy. En total se realizaron doce entrevistas: cuatro a directores/as y ocho a maestras. De las entrevistas a directores/as, tres se efectuaron de manera presencial en las instituciones educativas y una de forma virtual.

En los casos en que las entrevistas se realizaron de manera presencial, se generó la oportunidad de observar directamente los espacios escolares en los que transitan las infancias, así como las condiciones edilicias y la localización de cada institución. Algunas de ellas se encuentran en barrios más vulnerables y fueron identificadas por los directores/as como escuelas de *contexto crítico*, categoría que refiere a establecimientos que reciben una matrícula más numerosa y enfrentan mayores desafíos pedagógicos y sociales. En este marco, la elección de escuela por parte de las familias migrantes puede verse condicionada: si bien todas las instituciones garantizan el ingreso, existen limitaciones derivadas de la infraestructura y de la disponibilidad de recursos humanos.

Cabe señalar que la institución que recibió a la mayor cantidad de niños y niñas migrantes fue la de tiempo completo, ya que ofrece una jornada de ocho horas y cubre diversas instancias de alimentación, lo cual - según las personas entrevistadas - constituye un factor de atracción para estas familias. Tal como se analizó en la DTM ronda 5, las escuelas de tiempo completo constituyen una alternativa favorable para estas familias, en tanto les permiten disponer del resto de la jornada para dedicarse a sus actividades laborales u otras responsabilidades.

En relación con las docentes, se llevaron a cabo ocho entrevistas: seis en formato virtual mediante la misma plataforma –*Google Meet*–, y dos en forma presencial en el domicilio de las docentes entrevistadas, a solicitud de las mismas.

Con respecto a la entrevista se realizaron dos pautas una para directores/as y otra para los docentes, ambas tienen puntos de similitud y se consideró el grado de acercamiento de los actores escolares con las infancias migrantes, se entiende que ambas pautas resultaron adecuadas, ya que abarcaron las diversas dimensiones contempladas en el estudio de la monografía. Únicamente se incorporó una pregunta adicional en el bloque de carácter general, vinculada al posible aumento de la matrícula de la niñez migrante durante el presente año, por entender que constituía un aspecto relevante para la investigación.

El desarrollo de las entrevistas fue positivo, dado que todos los participantes aceptaron formar parte y se notaron entusiasmados con la invitación. Previamente, se les envió y explicó el consentimiento informado, en el cual se destacó la confidencialidad y el carácter anónimo de su participación. Asimismo, se solicitó autorización expresa para la grabación de cada entrevista.

Se identificó que las personas entrevistadas, al responder las preguntas de la pauta de entrevista, detenían su exposición para reflexionar tanto sobre su experiencia actual como sobre la de años anteriores. En este proceso, algunos llegaron a cuestionarse determinadas prácticas presentes —o ausentes— en sus centros educativos, mientras que otros optaron por brindar respuestas más cautelosas. Con respecto a su experiencia en el ámbito educativo, la mayoría de los entrevistados se caracterizó por tener varios años de docencia y trabajo con niños, niñas y adolescentes, en una variedad de centros y programas educativos, ya sea escuelas públicas de la localidad, Club de Niños, Caif, Maestras Comunitarias, etc.

La duración estimada de las entrevistas osciló entre 15 y 30 minutos. Este factor estuvo determinado, principalmente, por el grado de acercamiento y vinculación que cada docente mantenía con las infancias migrantes en su centro educativo y, en particular, en su aula.

Para el análisis de los resultados se tomaron como referencia los objetivos planteados en la monografía, con el fin de garantizar la coherencia entre la información recabada y las metas de la investigación. En este capítulo, los hallazgos se presentan organizados en función de dichos objetivos, estableciendo un punteo que permite relacionar cada uno de ellos con la evidencia obtenida a partir de las entrevistas realizadas.

5.2 Definición de inclusión educativa, según discursos de directores/as y docentes

En relación con el objetivo de la monografía —analizar el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy durante el año 2025—, se indagó cómo los entrevistados definían o describían el concepto de inclusión educativa.

Al indagar sobre cómo describen la inclusión educativa desde su experiencia cotidiana, emergió una diversidad de miradas y comprensiones en torno a dicho concepto. En

contraste con estas percepciones situadas en la práctica diaria, desde el ámbito institucional la ANEP promueve distintos programas que buscan operacionalizar el principio de inclusión educativa, tales como *Escuelas Disfrutables*, la plataforma *GURI*, *Maestros Comunitarios* y el *servicio de alimentación escolar*. Asimismo, existe un programa específico denominado *Educación inclusiva*, liderado por el CEIP (Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria) a través de las Inspecciones Técnicas y de Educación Especial. El marco legal que regula dicho programa se apoya en tres instrumentos fundamentales: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada en Uruguay por la Ley N.º 18.418 de 2008); la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley N.º 18.651 de 2010); y la Ley General de Educación (Ley N.º 18.437 de 2008).

No obstante, al contrastar estos lineamientos con la práctica cotidiana, surgen tensiones vinculadas a la falta de recursos y a la distancia entre la planificación normativa y su implementación en las escuelas. Tal como expresó la docente n°1:

El gran problema que tenemos los maestros hoy en día es la falta de recursos, la falta de formación y la real puesta en práctica de los preciosos programas que tenemos, porque son preciosos, son muy buenos, programas que son pensados muchísimo, pero son pensados detrás de un escritorio.

Además, agrega que son programas pensados para trabajar con un tipo de estudiante, y luego en la diversidad que existe en el aula no se puede abordar de tal forma. Tal como lo analiza Gonzalez (2013), las escuelas trabajan con el supuesto de que todos los niños y niñas se adaptan a la noción hegemónica de estudiante, y cuando tal supuesto no se cumple el problema nunca se asocia a las estructuras escolares receptoras ni a las prácticas pedagógicas empleadas, sino que ese problema se identifica en los “otros”.

En este marco, las percepciones de los entrevistados también reflejaron definiciones diversas de la inclusión. Algunos de ellos caracterizaron la inclusión como una “oportunidad para el niño” o como la garantía de que “ningún niño quede sin aprender”. Desde esta perspectiva, subrayaron la importancia de que el/la docente identifique las barreras que obstaculizan el aprendizaje y diseñe estrategias pedagógicas

para superarlas. Otros plantearon que la escuela debería adaptarse a las necesidades del niño/a y no a la inversa, aunque reconocieron que los recursos disponibles resultan insuficientes para asegurar una inclusión efectiva.

De igual modo, varios entrevistados señalaron que, en la práctica, lo que predomina en las escuelas son procesos de integración más que de inclusión, considerando a esta última como un desafío aún pendiente dentro del sistema educativo. En consonancia, Parrilla citado en González (2013) sostiene que “las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas” (p. 150).

En la mayoría de los discursos, la inclusión educativa se asoció prioritariamente con la atención de estudiantes con discapacidad o con diagnósticos específicos, tales como trastornos del espectro autista, dificultades motrices o situaciones de neurodivergencia. En contraste, fueron escasas las menciones que reconocieron a la infancia migrante como un colectivo que requiere acciones particulares de inclusión en el ámbito escolar. De este modo, resulta pertinente reflexionar sobre el lugar que ocupa la inclusión educativa de la niñez migrante en los espacios de formación docente. En este sentido, varios entrevistados señalaron que, durante su formación, no contaron con instancias específicas vinculadas a la migración infantil, lo que evidencia una carencia significativa en la preparación del profesorado para generar estrategias y recursos que favorezcan la inclusión de la niñez migrante en el aula.

No obstante, algunos entrevistados problematizaron esta visión reducida, destacando que la inclusión no puede limitarse únicamente a niños y niñas con discapacidad, sino que debe concebirse como un proceso más amplio, en el cual la escuela se adapte a la diversidad de su estudiantado y garantice que todos los niños y niñas tengan un lugar en la comunidad educativa. Porque no es lo mismo que una escuela se declare inclusiva a que reconozca efectivamente la diversidad de origen de sus estudiantes como un valor.

5.3 Factores que inciden en la inestabilidad educativa de la niñez migrante: deserción o discontinuidad escolar.

Al indagar sobre la posible inestabilidad educativa que podría generarse en las trayectorias de las infancias migrantes a raíz de su situación de movilidad, los resultados

evidencian que, en la mayoría de los casos, los niños y niñas logran culminar al menos un ciclo lectivo dentro de la institución, manteniendo una asistencia regular y continua.

No obstante, existen factores que inciden de manera significativa en estas trayectorias. Algunos entrevistados señalaron que las poblaciones migrantes presentan un carácter fluctuante, dado que muchas familias llegan en búsqueda de oportunidades laborales que les permitan establecerse en la ciudad. Cuando estas posibilidades no se concretan en un primer momento, suelen trasladarse hacia otros destinos; en cambio, aquellas que logran insertarse laboralmente tienden a permanecer en la localidad. Desde la mirada de las personas entrevistadas, Uruguay funciona como un país de tránsito, pero plantean que las familias migrantes realizan una valoración positiva con relación a la educación brindada en nuestro país. En este sentido, la mayoría de las familias inscriben a sus hijos e hijas en las escuelas de manera temprana, reconociendo en la educación un factor clave para su proceso de integración. Los mismos realizan una “valoración cultural positiva sobre la educación, ya que es vista como un bienpreciado” (OIM y UNICEF, 2021, p. 16).

Existen dilemas particulares vinculados a la frontera con el país vecino. En el discurso de la docente n°2 se menciona que, en los casos de la niñez migrante de origen brasileño en escuelas públicas ubicadas del lado uruguayo, las *maestras comunitarias*—quienes visitan los hogares ante situaciones de inasistencia repetitiva—no cuentan con amparo legal para trasladarse a los domicilios de éstos cuando se encuentran del lado brasileño de la frontera. Esta situación se explica porque, al estar en territorio brasileño, rigen otras leyes que limitan la intervención del personal educativo uruguayo, generando un desafío adicional para el seguimiento y la inclusión de la niñez migrante.

Además de los nuevos flujos migratorios, persiste una dinámica histórica de migración fronteriza que tiene ciertas dificultades específicas y que, hasta la actualidad, no ha encontrado respuestas. Tal como señala Albuquerque (2015), pensar las fronteras de forma polisémica implica reconocer que al mismo tiempo que constituyen límites políticos y jurídicos entre territorios, también generan procesos de interacción cultural y se configuran como espacios donde se producen flujos y encuentros diversos.

En los casos de deserción o desvinculación escolar, tanto de niños nacionales como de niños migrantes, las instituciones educativas aplican un protocolo denominado *Mapa de*

Ruta. Dicho protocolo es único y no establece diferenciaciones entre las niñas nacidas en Uruguay y migrantes. Este establece una serie de pasos a seguir: en primer lugar, se contacta a la familia mediante llamados telefónicos, ya que se detecta a través de la plataforma GURI una serie de alertas en la asistencia de ese niño o niña; a continuación, maestras comunitarias y la dirección realizan visitas domiciliarias para determinar el paradero del mismo. Si la situación persiste, el caso se deriva al PED —Programa de Escuelas Disfrutables—, que cuenta con un equipo técnico especializado conformado por trabajadores sociales y psicólogos, encargados de intervenir en estas situaciones. Este equipo es también responsable de iniciar procesos de judicialización cuando se considera necesario.

Algunas de las personas entrevistadas señalaron que la pandemia provocó un aumento significativo de familias procedentes de Cuba y Venezuela, quienes arribaron a Uruguay y, en particular, a la ciudad de Chuy, enfrentando algunas carencias de índole económico, vinculadas a la alimentación, a la vestimenta.

Varias de las personas entrevistadas mencionan que son ellos quienes auxilian a las familias migrantes en la obtención de útiles o vestimenta. Sin embargo, también manifestaron que no deberían ser ellos quienes asuman esta responsabilidad, sino que resulta necesario contar con recursos institucionales que garanticen dichas prestaciones. En este contexto, la asistencia alimentaria proporcionada por las escuelas constituye un recurso de gran relevancia para estas familias durante sus primeras semanas de establecimiento en la localidad. En el relato del director n°1 se manifiesta lo siguiente: “sabes que económicamente, sobre todo, todos, pero los migrantes venezolanos y cubanos, vienen con carencias económicas, y la escuela es el primer sostén para esos niños incluso en algunos casos le estamos asegurando la parte alimenticia”

Lo que se puede observar a raíz de este extracto de entrevista es una doble estigmatización de la población migrante, ya que además de no ser nacida en Uruguay, algunas de ellas provienen de las capas más desfavorecidas económicamente. Otro relato plantea que “los niños que vienen de otros países son niños humildes” (director n°2), lo cual constituye un gran desafío para escuelas que como mencionan algunos docentes son categorizadas como escuelas de “contexto crítico”.

En uno de los relatos recogidos se presenta una situación actual de desvinculación escolar asociada a un proceso de migración familiar conjunta. La docente n°1 señala que, durante dos años, el/la docente mantuvo un seguimiento de la trayectoria educativa de un estudiante, que en la actualidad se encuentra desvinculado/a del centro. Si bien el/la docente conserva cierto contacto mediante mensajes y audios enviados por quien fuera su estudiante, se desconoce el paradero actual de la familia, dado que no reside en el domicilio previamente registrado. Al respecto, la persona entrevistada expresó: “Sabemos que es un vínculo que ya está, lo que no sabemos es el paradero, estamos estudiando el paradero”. Esta situación continúa bajo seguimiento por parte del Programa de Escuelas Disfrutables (PED).

Además del caso mencionado, en dos entrevistas se aludió a situaciones de alta movilidad entre familias migrantes de origen cubano. En estos relatos se señalaba que, en determinados momentos, algunas familias debían trasladarse de manera repentina, generalmente ante la posibilidad de concretar un nuevo destino migratorio, particularmente hacia Estados Unidos. En este marco, una de las personas entrevistadas relató un caso de desvinculación escolar en el cual la familia comunicó su partida y se mantuvo un seguimiento del proceso hasta su llegada al nuevo destino. La docente n°1 destacó la importancia de conocer el desenlace, asegurarse de que quien fuera su estudiante se encontrará “sano/a y salvo/a” y en condiciones de continuar su trayectoria educativa:

Por lo menos te aseguraste de que el/la niño/a estaba a salvo, estaba sana/o y que habían llegado, y que bueno, estaban trabajando... y lo logré solo con uno porque era una familia muy abierta, muy bien, no consideraban que estaban haciendo nada malo.

Tal ejemplo abre un espacio de reflexión acerca de cómo las personas entrevistadas interpretan la movilidad de las familias migrantes, identificando en el ejercicio de este derecho una posible situación de riesgo o alerta. Esta lectura evidencia la tensión existente entre la necesidad de resguardar el bienestar de los y las estudiantes y la garantía de su continuidad educativa. No obstante, desde una perspectiva de inclusión educativa, es posible interpretar que la movilidad no debería ser entendida únicamente como un factor de vulnerabilidad, sino también como una característica inherente a las trayectorias vitales y escolares de muchas infancias migrantes. Reconocerla en estos

términos permite repensar las respuestas institucionales, promoviendo estrategias que aseguren el acceso, la permanencia y el bienestar de toda la población estudiantil, sin desconocer sus derechos, decisiones y autonomías familiares.

En este sentido, el análisis desarrollado permite advertir que el seguimiento de las trayectorias educativas de la niñez migrante no puede recaer exclusivamente en la figura docente, sino que requiere del acompañamiento articulado de distintas instancias institucionales. Este hallazgo evidencia la necesidad de fortalecer los dispositivos de apoyo y la formación específica del cuerpo docente, de modo que las prácticas escolares puedan sostener la inclusión más allá de los condicionamientos derivados de la movilidad familiar.

5.4 Análisis frente a situaciones de discriminación, estigma y prejuicio que enfrenta la niñez migrante en el ámbito escolar; mecanismos institucionales para la prevención.

Al consultar a las personas entrevistadas sobre posibles situaciones de discriminación hacia niños o niñas migrantes en el ámbito escolar, la mayoría indicó que no habían tenido contacto con este tipo de hechos. Según sus relatos, no es frecuente que las y los niños nacidos en Uruguay discriminen a sus pares por su nacionalidad.

En los casos en que se presentan episodios de discriminación, las instituciones educativas cuentan con un protocolo de actuación diseñado para la niñez en general, sin una perspectiva específica sobre la niñez migrante. En primera instancia, la docente que tiene contacto directo con los niños y niñas interviene para resolver la situación. Si esta medida no resulta suficiente, se informa a la dirección y se convoca a la familia a una entrevista. En los casos más graves, especialmente cuando existe un grupo de estudiantes hostigando a un/a compañero/a, la situación se deriva al PED –Programa de Escuelas Disfrutables–, cuyo equipo técnico trabaja de manera individual o grupal con las y los involucrados en conductas discriminatorias.

Además, las escuelas implementan estrategias preventivas que incluyen asambleas de grupo en las que se abordan temas vinculados a la convivencia y el respeto entre pares. Asimismo, desarrollan proyectos de centro orientados a problemáticas como el bullying

y la resolución de conflictos, los cuales cada docente adapta y aplica según las características de su aula.

En relación con la adaptación, algunas de las personas entrevistadas mencionaron que se otorga un tiempo inicial para que la niñez migrante pueda familiarizarse con la escuela, conocer su dinámica y ajustarse a la nueva realidad, al mismo tiempo que el grupo ya conformado se adapta a la llegada del nuevo compañero/a. En el caso de las escuelas de tiempo completo, este proceso también incluye la adaptación a un horario extendido.

En general, algunas de las personas entrevistadas destacan que la inclusión de la niñez migrante es valorada positivamente. En sus relatos expresan:

los niños cubanos y venezolanos son fácilmente incluidos por los chiquilines, les llama mucho la atención la forma en que hablan, les cae gracioso, entonces desde el arranque son bien aceptados; la inclusión es positiva, incluso está bueno porque uno piensa que culturalmente se van a encontrar con barreras ellos, y no, ellos se adaptan rápidamente y no solo ellos, los que los recibimos también (director n°3).

El primer relato da cuenta de que, para esta persona, la inclusión se concibe principalmente como un proceso en el que los niños y niñas migrantes son aceptados por sus pares uruguayos. Es decir, se entiende la inclusión como un acto de recepción o acogida por parte del grupo de referencia, más que como un proceso bidireccional de encuentro, intercambio y construcción conjunta. Esta perspectiva pone de manifiesto una visión de la inclusión vinculada a la integración del otro en un marco preexistente, sin cuestionar las dinámicas o prácticas de quienes reciben. Este tipo de testimonios permite profundizar en el análisis de las diversas concepciones de inclusión e integración que circulan en el ámbito escolar, y en cómo estas inciden en las experiencias cotidianas de la niñez migrante.

Durante las primeras semanas de ingreso al centro, las personas entrevistadas observaron ciertos rasgos particulares en el vocabulario de la niñez migrante propio de su país de origen. Estas diferencias lingüísticas suelen generar curiosidad entre el grupo de pares, quienes según las personas entrevistadas encuentran novedosa la forma en que algunos conceptos se nombran en otros países. Desde la perspectiva de la inclusión

educativa, se considera que estas particularidades pueden convertirse en un recurso enriquecedor para el aula, siempre que el docente sea capaz de incluirlas de manera reflexiva en las actividades escolares.

En este sentido, una de las personas entrevistadas relató la experiencia de invitar a la madre de un estudiante migrante a participar en una de las actividades de la escuela, donde hablaban sobre la diversidad de animales y el origen de estos. La madre, profesional formada en su país de origen, participó en la escuela compartiendo sus conocimientos y experiencias en una instancia de intercambio que contribuyó al aprendizaje y la inclusión en el aula. Este aporte permitió visibilizar conocimientos específicos de las familias migrantes dentro de la institución escolar. Al mismo tiempo, esta experiencia refleja un desafío estructural en Uruguay: la dificultad de validación de títulos extranjeros. En este caso, la madre que brindó la charla no puede ejercer en el país la profesión para la cual se formó, justamente porque aún no ha logrado validar su título. Esta intervención, según la persona entrevistada, no sólo otorgó un lugar a las familias en la escuela, sino que también generó un sentimiento de alegría en su hijo. Asimismo, también es valorado por el resto de la comunidad educativa: “Los gurises me piden que vaya porque les encanta escucharla hablar, escucharle el acento” (docente número dos)

Un aspecto relevante surgido al consultar sobre experiencias de discriminación o estigma hacia la infancia migrante se refiere a la cultura institucional presente en las escuelas. El director n°2 destacó que, dentro de las instituciones, pueden coexistir dos tipos de cultura: por un lado, una cultura integradora, orientada a promover la inclusión; por otro, una cultura expulsora, presente en entornos más cerrados, que puede favorecer la exclusión y, en consecuencia, la manifestación de actos discriminatorios. También, señaló que estas culturas se reflejan no solo en aspectos verbales, sino también en gestos y prácticas cotidianas. Por ejemplo, es relevante la manera en que se recibe a las infancias migrantes y a sus familias, la inclusión en la dinámica escolar, y la construcción de redes de apoyo durante los primeros meses de llegada, ya que son indicadores de cómo la escuela se abre —o no— hacia la inclusión de los estudiantes migrantes.

5.5 Prácticas alimentarias escolares, diversidad cultural e inclusión de la niñez migrante.

En relación con la diversidad cultural de la niñez migrante, el total de las entrevistas realizadas reflejaron que las prácticas alimentarias escolares no contemplan este aspecto. La organización de la alimentación responde a lineamientos nacionales establecidos por el Programa de Alimentación Escolar (PAE), supervisado a nivel departamental por una persona licenciada en Nutrición. El menú, compuesto por recetas simples y de fácil preparación, es elaborado bajo esta orientación y ejecutado por una auxiliar de servicio que cumple funciones de cocinera, en coordinación con la dirección escolar. En este marco, los niños y niñas migrantes se adaptan a la comida provista por la institución, sin que se reconozcan ni integren particularidades culturales o gastronómicas propias de sus países de origen.¹¹

En relación con este dilema, se observa que no existe un plan de alimentación que contemple las particularidades culturales o alimentarias de las familias migrantes. Sin embargo, en las escuelas comienzan a visibilizarse ciertas tensiones vinculadas a estas diferencias, lo que ha impulsado el desarrollo de diversas iniciativas relacionadas con la alimentación. Algunas de ellas consisten en ferias gastronómicas, donde se selecciona un alimento y se elaboran distintas recetas, en ocasiones asociadas a diferentes países, aunque sin un enfoque explícito en la migración. Asimismo, se organizan talleres culinarios; en una de las escuelas, por ejemplo, se planificó para la segunda mitad del ciclo lectivo un taller de cocina destinado a los grupos de mayor edad (5.º y 6.º año), en el marco de un proyecto denominado “Inmigrantes”, orientado a trabajar temáticas vinculadas a los apellidos, las comidas y los orígenes familiares.

Asimismo, se generan espacios de intercambio gastronómico en instancias como meriendas compartidas, celebraciones puntuales. Estas prácticas, aunque puntuales y no sistematizadas, constituyen oportunidades para visibilizar la diversidad cultural y fortalecer los vínculos entre la escuela, los estudiantes y sus familias.

De manera general, las familias no son consultadas respecto al menú escolar, dado que este se encuentra previamente establecido por el Programa de Alimentación Escolar. Según el testimonio de la docente n°3, no existe flexibilidad para incorporar modificaciones a partir de sugerencias familiares, ni se registran planteos explícitos en

¹¹ Resulta relevante destacar que las cuatro instituciones donde se desarrolló el trabajo de campo cuentan con servicio de comedor. En algunas de ellas, la cantidad de niños y niñas que asisten a este servicio representa aproximadamente la mitad o más de la matrícula total, considerando ambos turnos. Pero no todos acceden al comedor, sino aquellos que son inscriptos para asistir al mismo.

este sentido. La persona entrevistada añadió que, aún en el caso de que estas solicitudes se presentarán, considera poco probable que fueran incluidas. La única excepción contemplada corresponde a situaciones de salud debidamente acreditadas mediante prescripción médica, en las cuales se sustituyen determinados alimentos o preparaciones.

Un aspecto mencionado en más de una entrevista refiere a las diferencias culturales en los hábitos alimentarios de algunos estudiantes migrantes. Por ejemplo, se relató que varios de los niños y niñas migrantes solían acompañar la comida con banana, es decir, mezclaban dicha fruta con la comida, lo que generaba sorpresa entre sus compañeros, quienes consultaban a los docentes sobre esta práctica. En estos casos, los docentes explicaban que se trataba de una costumbre propia del país de origen de los estudiantes.

La docente n°1 relató una situación similar vinculada a los hábitos alimentarios de la niñez migrante. Según explicó,

hay maestras que consideran que no, que la fruta es una fruta y es el postre y hay que comerlo como postre; cada uno se maneja como le parezca, a mí no me genera nada que el niño le guste picarse la banana.

En este caso, la experiencia correspondía a un niño/a migrante que solía mezclar el pastel de papa con banana en el mismo plato. La persona entrevistada agregó que no le atribuía mayor importancia a esa práctica, ya que lo fundamental era que los estudiantes se alimentarán adecuadamente.

5.6 Diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez uruguaya en la vida escolar cotidiana (idioma, juegos, gustos, expresiones culturales).

Con respecto al diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez nacida en Uruguay, emergieron diversos discursos que dan cuenta de la existencia de intercambios en torno a múltiples aspectos de la vida cotidiana. Uno de los elementos señalados es el idioma, que despierta curiosidad en la niñez uruguaya, dado que los niños y niñas migrantes emplean palabras y expresiones que resultan poco habituales en su contexto. Esta situación genera instancias de intercambio lingüístico, en las que los niños y niñas interrogan sobre el significado de ciertos términos. A modo de ejemplo, se

mencionó que, mientras en Uruguay se utiliza el término “bombilla” para referirse al utensilio empleado en el consumo de mate, algunas familias migrantes lo denominan “sorbeto”.

En relación con las prácticas lúdicas vinculadas a los juegos y dinámicas, algunos entrevistados señalaron que ciertos deportes, como el fútbol, constituyen un espacio común de interacción entre los niños y niñas, independientemente de su origen. Sin embargo, también se mencionaron experiencias en las que los niños y niñas migrantes manifestaron añorar la práctica de deportes característicos de sus países de origen. Tal es el caso de un niño/a migrante que expresó extrañar el béisbol, disciplina que no posee una fuerte presencia ni en la localidad de Chuy ni en el contexto nacional.

Por otra parte, se identificaron situaciones en las que la participación de los niños y niñas migrantes en actividades físicas se ve inicialmente condicionada por requisitos administrativos y regulatorios. En particular, se destacó que, durante las primeras semanas de asistencia al centro educativo, los estudiantes deben contar con el carné del niño/a actualizado y con el esquema de vacunación completo. La docente n°4 relató, a modo de ejemplo, que un estudiante recién incorporado a la clase manifestó su interés por sumarse a un partido de fútbol con sus compañeros/as durante la asignatura de Educación Física; sin embargo, no pudo hacerlo debido a que aún no había completado el proceso de vacunación y, por ende, no disponía del carné correspondiente.

Asimismo, se destacó el elevado nivel educativo con el que algunos niños y niñas migrantes ingresan a los centros educativos uruguayos. En ciertos países de origen, los estudiantes acceden a instancias de formación específicas, tales como clases de caligrafía u olimpiadas de matemática. La docente n°5 planteó la situación en la que un estudiante uruguayo expresó con asombro la calidad de la escritura de otro/a estudiante migrante. Ante dicha observación, el/la estudiante explicó que en su escuela asistía todos los viernes a clases de caligrafía.

Tal como se planteó en la DTM ronda 4 (OIM y UNICEF, 2021):

cuando se analiza el nivel educativo de las personas migrantes se entiende que es heterogéneo, es decir, depende del país de origen. Sin embargo, según lo presentado en la entrevista, las personas nacidas en Cuba y Venezuela tienen un

perfil educativo superior al resto de los orígenes, e incluso a veces es superior a la población nativa (p. 4).

Lo cual se identifica también entre los niños/as migrantes con respecto a sus pares nativos.

Del mismo modo, la persona entrevistada señaló que, en las clases de matemática, este estudiante manifestó que los temas abordados ya le eran familiares, dado que habían sido trabajados previamente en su país de origen. Frente a esta situación, le propuso exponer en el aula un procedimiento alternativo para resolver un problema. El estudiante presentó una estrategia distinta a la habitualmente enseñada, lo cual generó sorpresa en la persona entrevistada, quien reconoció no haber conocido previamente dicho método de resolución. Este ejemplo permite analizar cómo en el aula se pueden implementar estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión, no desde un posicionamiento rígido, sino desde la valoración de la diferencia como un aporte enriquecedor para la clase. De esta forma, se promueve una práctica que reconoce y legitima la diversidad presente en el aula.

Cuando se analiza el intercambio cultural en el aula, las personas entrevistadas señalaron que algunos niños y niñas migrantes suelen compartir aspectos de su historia personal y cultural, como las formas de juego propias de su país de origen. Asimismo, mencionaron que estos niños y niñas refieren —según su percepción— sentir con mayor intensidad el frío, dado que provienen de contextos caracterizados por temperaturas más cálidas. Ante esta situación, son los propios directores/as y docentes quienes, en muchos casos, les proporcionan vestimenta a aquellos que no cuentan con tales recursos.

Si bien el intercambio y el diálogo entre los niños y niñas se desarrollan de manera espontánea, en algunos relatos de las personas entrevistadas se subraya que, en términos generales, son los niños y niñas migrantes quienes terminan adaptándose a las prácticas lúdicas de la niñez local. Se reconoce la existencia de una apertura hacia la recepción e integración de quienes provienen de otros países; sin embargo, esta integración se configura, en la mayoría de los casos, como un proceso unidireccional, donde el énfasis recae en la adaptación de los niños migrantes a las normas y costumbres del contexto receptor.

Desde una mirada conceptual, esta representación de la integración se distancia de la noción de inclusión educativa, entendida como un proceso de intercambio recíproco en el que se reconoce y valora la diversidad como oportunidad de aprendizaje mutuo (Echeita y Ainscow, 2011). Mientras la integración implica la incorporación del otro al sistema existente —sin cuestionar sus estructuras ni dinámicas—, la inclusión supone transformar la escuela para garantizar la participación y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes. En este sentido, los relatos analizados evidencian una concepción de la inclusión más cercana a la asimilación cultural, donde la diferencia se acepta en tanto logre adecuarse al marco dominante.

En este sentido, la directora n°2 expresó que la lógica predominante tiende a ser:

qué bueno que viniste a nuestro país, te tenemos en cuenta, te vamos a querer, te vamos a escuchar, sí a todo, pero en realidad adaptate a nosotros. La realidad es esa: te conocemos, conocemos tu cultura, lo que nos querés contar, pero volvemos a lo nuestro. La idea es esa: hacete nuestro.

Estos relatos evidencian la vigencia de una perspectiva asimilacionista en los centros educativos. Tal como plantea Gauna (2002), en las décadas de 1950 y 1960 la postura asimilacionista sostenía que la integración de las personas migrantes dependía de su capacidad de adoptar las normas, valores y patrones culturales de la sociedad receptora, lo cual implicaba, a largo plazo, la pérdida de sus rasgos culturales distintivos. En la misma línea, Everett (2010), señala que Uruguay ha tendido históricamente a responder a las corrientes migratorias mediante procesos de asimilación, promoviendo un discurso de país homogéneo. Cuando en realidad la escuela debe ser capaz de abrirse y enfocarse en el enriquecimiento cultural de todos los estudiantes, en donde la multiculturalidad sería un contenido curricular en el cual se trata de enseñarles a todos a valorar las diferencias entre las culturas.

5.7 Estrategias y recursos docentes para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante.

Al indagar acerca de las estrategias y recursos con los que cuentan los docentes para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante en sus centros escolares,

se reiteró en un alto porcentaje que, institucionalmente, desde el sistema educativo no se ofrecen instancias de capacitación ni formación específica en temas migratorios que favorezcan una convivencia respetuosa y culturalmente sensible. Desde la formación inicial en los institutos de magisterio no se identifican seminarios ni espacios curriculares que aborden de manera sistemática la temática migratoria.

En este sentido, muchas de las personas entrevistadas señalaron que los cursos y capacitaciones a los que acceden provienen de iniciativas externas, resueltas individualmente por cada educador. Asimismo, destacaron que la mayoría de estas instancias se desarrollan en la capital del país o en la ciudad de Rocha, habitualmente durante los fines de semana, lo que dificulta la asistencia. No obstante, incluso quienes han podido participar en dichas actividades reconocen que ninguna de ellas estuvo específicamente orientada a la temática migratoria.

Las capacitaciones más frecuentes refieren a la inclusión de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), o Trastornos del Espectro Autista (TEA), ya que, de acuerdo con los discursos de las personas entrevistadas, se percibe un incremento en la cantidad de casos diagnosticados. En consecuencia, al reflexionar sobre inclusión educativa, los materiales de formación inicial y continua se encuentran mayoritariamente orientados a la atención de la neuro divergencia. Una de las personas entrevistadas plantea que ello podría deberse a que la problemática educativa vinculada a la migración no es considerada prioritaria a nivel departamental, dado que, cuando se hace referencia a inclusión en los lineamientos oficiales, esta suele asociarse de manera predominante al campo de la discapacidad.

Asimismo, la docente n°2 y n°6, hace dos años, participaron en una instancia de intercambio organizada por la asociación *Idas y Vueltas*, en la que se abordó la situación de personas migrantes que habían llegado a la ciudad de Chuy sin contar con la titulación habilitante para el ejercicio de determinadas profesiones. En esa oportunidad, las personas que participaron colaboraron en la orientación y acompañamiento de dichos migrantes para iniciar los trámites de reválida o reconocimiento de sus títulos.

Otros entrevistados, en cambio, destacaron que los recursos disponibles en torno a la temática migratoria son escasos, aunque señalaron la existencia de materiales curriculares —particularmente en asignaturas como Geografía e Historia— que

permiten introducir el concepto de migración en el aula y generar espacios de reflexión. De igual forma, subrayaron la importancia de otorgar voz a las familias migrantes mediante el testimonio directo, promoviendo, cuando sea posible y de acuerdo con la voluntad de cada familia, instancias de diálogo en las que puedan compartir sus experiencias y costumbres.

Al analizar estos relatos, resulta fundamental reflexionar sobre la necesidad de políticas públicas orientadas a la formación del personal educativo encargado del abordaje con las infancias migrantes. Promover procesos educativos verdaderamente inclusivos implica ir más allá de la mera folclorización de ciertas actividades que, si bien surgen de buenas intenciones, no alcanzan a transformar las prácticas ni a garantizar la participación plena de todos los estudiantes. En este sentido, el sistema educativo en su conjunto debe abrirse a la creación de espacios que reconozcan y valoren la diversidad cultural de estas infancias, posibilitando una educación abierta, plural y equitativa.

Es indispensable que las personas que acompañan estos procesos estén capacitadas y cuenten con herramientas teóricas y pedagógicas que les permitan propiciar entornos inclusivos y respetuosos de las diferencias. En consecuencia, se recomienda el desarrollo de políticas públicas que promuevan cambios significativos en las trayectorias educativas y vitales de la niñez migrante, reconociendo en el derecho a migrar no solo un desafío, sino también una oportunidad para el encuentro, el intercambio y el enriquecimiento mutuo.

5.8 Pensar la inclusión educativa de la niñez migrante en el presente y en el futuro: recomendaciones y reflexiones de los/as entrevistados/as.

Al momento de reflexionar sobre posibles recomendaciones y al analizar las prácticas en sus centros educativos, los entrevistados identificaron una serie de desafíos que consideran prioritarios en la atención a la niñez migrante.

En primer lugar, señalaron la necesidad de que los niños y niñas nacidos en Uruguay puedan conocer y comprender las realidades con las que llegan sus pares migrantes: las condiciones de los viajes, la separación de sus vínculos afectivos en el país de origen y los procesos de adaptación que ello implica. Este acercamiento, además de sensibilizar a los niños nacidos en Uruguay frente a realidades distintas a la propia, contribuiría a que los docentes puedan incluir de manera más significativa al alumnado migrante,

reconociendo sus trayectorias y favoreciendo su participación a través del relato de sus testimonios. No obstante, las personas entrevistadas señalaron que esta práctica no debería limitarse únicamente a los niños/as sino también incluir a sus familias, quienes pueden aportar experiencias, relatos y costumbres que enriquecen el proceso educativo y fortalecen la construcción de una convivencia intercultural.

Sin embargo, esta propuesta también plantea ciertos desafíos. Por un lado, existe el riesgo de que, al centrarse en las vivencias de las infancias migrantes, se reproduzca una forma de revictimización, situándolas nuevamente en un lugar de vulnerabilidad que no todos los niños y niñas desean recordar o compartir. Por otro lado, si la estrategia no se plantea desde una lógica de intercambio con sus pares nativos, sino únicamente como exposición de los niños y niñas migrantes, puede resultar una práctica difícil de sostener pedagógicamente. Esta dificultad se ve acentuada por la escasa formación en temática migratoria que, según lo recabado en las entrevistas, presentan muchos docentes.

Se subrayó el rol de la escuela como una de las primeras redes de contención para las familias migrantes. En ese sentido, el director n°1 planteó que en muchos casos las instituciones se hacen cargo de proveer insumos básicos —como túnicas, mochilas o útiles escolares— a los niños y niñas migrantes recién llegados—. Además, consideraron fundamental crear espacios de encuentro mediante talleres o actividades, tales como la elaboración colectiva de cuentos basados en las historias de vida de los propios estudiantes, utilizando la literatura como recurso pedagógico para introducir y reflexionar sobre la temática migratoria.

El director n°2 enfatizó en la situación de vulnerabilidad social con la que llega la niñez migrante a Uruguay, señalando que la población inmigrante, en particular la proveniente de centroamérica, “son personas que vienen prácticamente complicadas, con un bagaje cultural valioso, pero con problemas económicos graves, donde en la mayoría de los casos no están aseguradas la alimentación, la vivienda ni, mucho menos, la seguridad laboral”.

Según esta persona entrevistada, dicha situación representa un desafío para las escuelas que reciben a estas infancias, ya que deberían ser capaces de flexibilizarse para atender las demandas que surgen con la llegada de las familias migrantes, además de promover el respeto y la tolerancia hacia la diversidad.

En este sentido, resulta central colocar el foco en las infancias, incorporando a la niñez migrante como parte de las políticas y prácticas de inclusión. Asimismo, se subrayó que la ciudad de Chuy, por su marcado carácter multicultural, constituye un escenario privilegiado para repensar los modos en que se aborda la inclusión educativa de esta población.

También, en algunas de las entrevistas realizadas, se destacó la pertinencia de generar proyectos binacionales, dada la condición fronteriza de Chuy. Las maestras comunitarias, que trabajan directamente con niños/as y sus familias, podrían constituirse en actores clave para intervenir con aquellos estudiantes que residen del lado brasileño, fortaleciendo así los lazos de cooperación educativa en la frontera.

Finalmente, surgieron algunos desafíos adicionales. Algunas personas entrevistadas plantearon la necesidad de contar con algún mecanismo de seguimiento o contralor en los casos en que se produce la desvinculación de los niños y niñas migrantes de los centros educativos, otro que no sea el protocolo establecido por la institución a seguir en los casos de desvinculación. La persona entrevistada ejemplifica esta situación al mencionar que, en ocasiones, se dota a las familias migrantes de recursos materiales y humanos durante las primeras semanas de su llegada, pero luego los niños y niñas desaparecen repentinamente del centro —ya sea por una nueva movilidad hacia otro país u otros motivos—, sin que se conozca su destino.

Este planteo invita a reflexionar sobre cómo comprender la desvinculación escolar en el caso de la niñez migrante. A diferencia de lo que ocurre con los niños nacidos en Uruguay, no siempre puede interpretarse bajo los mismos parámetros, ya que en muchos casos responde a dinámicas propias de la movilidad. En este sentido, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto puede hablarse de “desvinculación” en estos escenarios? ¿Cómo debería intervenir la institución frente a estas infancias para comprender y acompañar mejor estas situaciones? Tales interrogantes emergen de las recomendaciones y reflexiones compartidas por los entrevistados.

Por otro lado, se señaló que para garantizar una inclusión educativa efectiva se requieren ciertas flexibilizaciones en la normativa vigente. En particular, se mencionó que cuando un niño o niña ingresa sin cédula de identidad no puede participar de las clases de educación física ni acceder a un dispositivo del Plan Ceibal, lo que constituye

un obstáculo para su integración inicial al centro. En este sentido, los docentes sugieren establecer mecanismos que faciliten estos primeros pasos, de modo de impulsar una inclusión más inmediata y menos condicionada por los trámites administrativos.

En síntesis, los hallazgos presentados evidencian que la inclusión educativa de la niñez migrante en los centros educativos de Chuy no solo depende de la disposición de los docentes y la actitud del grupo de pares, sino también de factores estructurales y normativos que condicionan su inclusión educativa desde una perspectiva de derechos. Las experiencias relatadas muestran la necesidad de acompañamiento institucional, espacios de diálogo intercultural y ajustes normativos que faciliten la participación plena de los estudiantes migrantes. Estos elementos, combinados, permiten reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de la inclusión educativa, constituyendo un marco analítico que da soporte a las conclusiones finales de esta investigación.

6. Conclusiones

Tras un proceso de investigación que implicó un esfuerzo significativo de análisis y recopilación de información sobre un fenómeno aún poco explorado en nuestro país, pero de creciente relevancia, se arriba a las reflexiones finales del trabajo de investigación. No se trata de un cierre definitivo, sino de una apertura hacia nuevas indagaciones y líneas de investigación en torno a una temática compleja y diversa, que busca fortalecer y visibilizar la interculturalidad dentro del sistema educativo uruguayo. Se destaca la importancia de que las escuelas logren incluir y valorar la diversidad que aportan las infancias migrantes, la cual no solo enriquece, sino que también interpela y transforma estructuras históricamente rígidas.

El principal hallazgo de esta investigación refiere a que, a partir del análisis de las entrevistas realizadas, emergió una variedad de miradas y discursos en torno a lo que se entiende por inclusión educativa de la niñez migrante en el sistema educativo público de Uruguay. Esta heterogeneidad pone de manifiesto que no existe un concepto compartido entre el equipo docente y de dirección de las escuelas públicas respecto a la definición y el alcance de la inclusión educativa en niñas y niños migrantes. En definitiva, más allá de las diferencias entre estos actores escolares, lo que queda en evidencia es que se trata de un problema aún no resuelto desde la Administración Nacional de Educación Pública

(ANEP), que no ha logrado establecer lineamientos claros que orienten este proceso de migración y niñez en la educación primaria.

A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que persiste una marcada carencia de recursos y una amplia brecha entre la planificación normativa y su efectiva implementación. En consecuencia, no se observan procesos genuinamente inclusivos, sino más bien iniciativas de carácter integrador que no logran producir transformaciones sustantivas en la dinámica del sistema educativo uruguayo. Estas prácticas tienden a promover la asimilación de la niñez migrante a los patrones culturales y escolares de la niñez uruguaya, en lugar de reconocer y valorar la diversidad que estas infancias aportan.

En la mayoría de los discursos analizados, los protocolos vinculados a los procesos de inclusión educativa fueron asociados prioritariamente a la atención de estudiantes con diagnósticos específicos —como trastorno del espectro autista, dificultades motrices o situaciones de neurodivergencia—. En relación con el reconocimiento de la infancia migrante como un colectivo que requiere estrategias particulares de inclusión en el ámbito escolar, las personas entrevistadas manifestaron conciencia sobre la necesidad de promover una mayor apertura hacia estas infancias, aunque señalaron la falta de herramientas y recursos para hacerlo de manera efectiva.

Si bien existen múltiples programas destinados a abordar diferentes situaciones vinculadas a la infancia en el sistema educativo uruguayo, son escasas las propuestas que contemplan específicamente la inclusión educativa de la niñez migrante. Con frecuencia este colectivo es comprendido como parte de un todo homogéneo, cuando en realidad requiere una perspectiva que los reconozca como sujetos activos en los procesos educativos.

Uno de los factores que podría incidir en esta situación es la ausencia de referencias específicas a la inclusión educativa de la niñez migrante en los lineamientos oficiales y en las políticas públicas. El abordaje de este colectivo suele limitarse a instancias de integración a la escuela, a los docentes o al grupo de pares. Sin embargo, incluir educativamente a estas infancias —que transitan experiencias diversas vinculadas al derecho a la movilidad— debería ir más allá de la mera integración o asimilación. Esto pues desde estos supuestos teóricos, en dicho proceso, las personas migrantes terminan

diluyendo o perdiendo su especificidad individual al adoptar plenamente los valores y formas de vida de la población de acogida. En sentido contrario, se trata de generar procesos de intercambio intercultural que les otorguen voz, permitiéndoles sentirse parte y no simplemente adaptables a un modelo de estudiante que, en la actualidad, ya no representa la realidad de las aulas.

A raíz de este gran hallazgo surgen otros mensajes que resulta central mencionarlos en estas reflexiones finales.

Del análisis global de los discursos se desprende que, si bien en las escuelas públicas de Chuy no se identifican casos de discriminación explícita de niños nacidos en Uruguay hacia niños y niñas migrantes, en las percepciones de las personas entrevistadas emergen ciertos prejuicios en torno a la migración, aun sin una intención consciente. Por ejemplo, estos prejuicios se manifiestan, en la preocupación que expresan cuando los niños y niñas migrantes se trasladan a otro destino y se desvinculan del centro educativo, lo que genera la necesidad de “rastrear” el paradero de esas familias. Sin embargo, dicha movilidad constituye una característica propia de este colectivo y, al mismo tiempo, un derecho que forma parte de su experiencia vital. En este sentido, y sin desconocer la genuina preocupación por el bienestar de los estudiantes, lo que se pone de relieve es la ausencia de un procedimiento institucional que, reconociendo la migración como un derecho y no como una mera desvinculación escolar, establezca un canal legítimo y respetuoso para comunicar a la autoridad educativa la salida de los niños y niñas de la escuela.

Resulta fundamental analizar los mecanismos institucionales que implementan los centros educativos para prevenir y atender posibles experiencias de discriminación o estigmatización hacia la niñez migrante. Según lo observado en el trabajo de campo, se desarrollan instancias como asambleas de grupo y proyectos de centro orientados a abordar diversas problemáticas de convivencia. Sin embargo, dichos mecanismos se enfocan principalmente en la interacción entre los propios niños y niñas dentro del aula, sin extenderse a otros niveles de la vida escolar. Tal como se mencionó anteriormente, los discursos de las personas entrevistadas indican que entre los estudiantes no se evidencian acciones discriminatorias directas; no obstante, resulta pertinente interrogar las percepciones y representaciones que el cuerpo educativo construye en torno a estas

infancias, ya que dichas miradas también forman parte de los procesos institucionales que inciden en la inclusión o exclusión educativa.

A este respecto, resulta fundamental reflexionar sobre el protocolo de desvinculación que aplican las escuelas. No es lo mismo analizar los procesos de desvinculación de niños y niñas nacidos en Uruguay que los niños y niñas migrantes, ya que los parámetros de análisis difieren en función de las particularidades de cada trayectoria infantil. Sería pertinente entonces considerar si los casos de desvinculación de la niñez migrante deberían ser evaluados bajo criterios específicos, y si corresponde que los docentes asuman un rol más activo al indagar sobre el paradero de estos niños y niñas.

Cuando se analiza el rol que cumplen las instituciones en el territorio respecto a la recepción de la niñez migrante, tal como se mencionó en el apartado de resultados, se observa que son los directores y docentes quienes han impulsado iniciativas de inclusión educativa en las actividades escolares. Estas acciones, que incorporan la temática migratoria mediante talleres y la participación de las familias de los niños y niñas migrantes, surgen principalmente de la iniciativa docente y no de lineamientos establecidos por la ANEP. Desde los territorios se identifica la necesidad de intervenir en esta problemática y se implementan estrategias orientadas a fortalecer la inclusión educativa y otorgar mayor visibilidad a este colectivo. Además de impulsar estas iniciativas, los docentes y directores también cumplen un rol de apoyo social, ya que en muchos casos son quienes proporcionan vestimenta y alimentación a las familias durante sus primeras semanas en el lugar de destino, en este caso, la ciudad de Chuy.

En muchos casos, las condiciones económicas, escolares y sociales inciden directamente en la continuidad de las trayectorias educativas de la niñez migrante en el lugar de destino. Según la perspectiva de las personas entrevistadas, numerosas familias llegan a la ciudad de Chuy en busca de oportunidades laborales, motivadas por la percepción de que se trata de un destino donde el costo de vida resulta más accesible. Asimismo, de acuerdo con lo recabado en las entrevistas, estas familias expresan una valoración positiva respecto de la educación brindada en Uruguay, razón por la cual suelen inscribir a sus hijos e hijas en los centros educativos poco tiempo después de su llegada. No obstante, también se registran acontecimientos que han generado transformaciones significativas en la composición y las dinámicas de estas familias

migrantes; entre ellos, la pandemia por COVID-19, que provocó el arribo de un número considerable de familias de origen cubano y venezolano a la localidad de Chuy.

Otro aspecto que resulta central incorporar en las reflexiones finales es el alimenticio. Muchos niños y niñas llegan con costumbres alimenticias propias de su país de origen, que difieren de las prácticas locales; sin embargo, las estructuras del sistema educativo uruguayo, y en particular de la ANEP, parecen mantenerse inamovibles.

Esta situación plantea interrogantes respecto a las escuelas que cuentan con una matrícula significativa de niños y niñas migrantes, tal como se menciona en algunas de las preguntas de esta investigación: ¿Hasta qué punto las prácticas y menús alimentarios de las escuelas públicas de Chuy incorporan las tradiciones culinarias de la niñez migrante, cómo influyen estas adaptaciones (o su ausencia) en el sentido de pertenencia y bienestar de los niños?, y ¿Cuáles son los desafíos logísticos e institucionales que limitan o promueven su implementación?. En relación con estas interrogantes, los resultados del trabajo de campo permiten afirmar que las prácticas y menú alimentarios de las escuelas públicas de Chuy, no incorporan las tradiciones culturales de la niñez migrante, por lo que su ausencia genera un gran deber en el sentido de pertenencia y bienestar de estas niñas. Ya que no existen propuestas específicas orientadas a contemplar los hábitos alimenticios de estos niños y niñas. Este colectivo, una vez más, queda limitado y al margen, debiendo adaptarse a la alimentación que el sistema educativo ofrece, ya que la lógica institucional se rige por lineamientos departamentales tal como se mencionó en los resultados.

En la misma línea, emergen otras cuestiones vinculadas al diálogo intercultural entre la niñez migrante y la niñez nacida en Uruguay, en las cuales se manifiestan procesos de enriquecimiento y también tensiones. Una de esas tensiones se relaciona con la práctica de deportes escolares. De las entrevistas realizadas surge un sentimiento de añoranza entre niños y niñas migrantes respecto de las actividades deportivas características de sus países de origen. Estos resultados se corresponden con los hallazgos presentados por (OIM y UNICEF, 2021), que subraya las dificultades de adaptación de la niñez migrante a los nuevos entornos debido a los arraigos culturales vinculados a la alimentación, la vestimenta, las prácticas deportivas y, en definitiva, a aquellos aspectos que conforman su identidad cultural y su historia personal. Asimismo, se identifican tensiones

asociadas a los requisitos administrativos que deben cumplirse para que los niños y niñas migrantes puedan participar en las actividades deportivas del centro educativo.

Por ello, resulta fundamental que las instituciones educativas incorporen estas prácticas deportivas como una forma de reconocimiento e intercambio cultural entre las infancias. De este modo, los niños y niñas migrantes podrían sentirse parte del grupo, evitando la necesidad de apartarse de los juegos propuestos desde una lógica nacional, y contribuyendo a derribar aquellas barreras invisibles que aún reflejan un marcado predominio cultural uruguayo. En síntesis, la dimensión cultural del juego y del deporte evidencia cómo las prácticas escolares pueden reproducir o transformar las formas de inclusión educativa.

Asimismo, es posible identificar ciertos enriquecimientos que contribuyen al fortalecimiento del diálogo intercultural dentro de las escuelas. Entre ellos se destaca el idioma que traen consigo las infancias migrantes, el cual amplía el horizonte lingüístico y permite incorporar nuevas formas de nombrar y comprender el entorno. Del mismo modo, el nivel educativo previo con el que llegan muchos de estos niños y niñas constituye un aporte significativo, ya que posibilita enseñar y aprender desde otras perspectivas, promoviendo el intercambio de distintas estrategias y modos de resolver problemas —por ejemplo, en el área de la matemática—.

Por lo tanto, la construcción de una escuela inclusiva depende de otros factores, tales como la disponibilidad de recursos docentes y la existencia de instancias de formación y capacitación en torno a la temática migratoria. Esto ya fue planteado por la OIM (2023) donde se menciona que los referentes educativos que trabajan con este sector deben estar capacitados para ello. En consecuencia, se vuelve necesario promover espacios de formación continua que brinden a los y las docentes herramientas teóricas y prácticas para comprender y acompañar los procesos de inclusión educativa de estos niños y niñas, ya que son ellos quienes constituyen el primer contacto directo con las familias.

Es importante reconocer que estos niños y niñas no son nacidos en Uruguay, lo cual, si bien puede parecer una obviedad, es un punto clave para comprender sus trayectorias. Cada uno de ellos llega al aula con una carga de emociones, costumbres, lenguas, juegos y hábitos alimenticios que conforman su historia y su experiencia vital.

En definitiva, se trata de desplazar la mirada de un modelo homogéneo y uniforme para adoptar un enfoque culturalmente sensible, capaz de desarmarse, repensarse y generar espacios abiertos al cambio y al dinamismo que aportan las infancias migrantes.

Al analizar los desafíos que enfrenta la inclusión educativa de las infancias migrantes, resulta pertinente reflexionar sobre el papel que le corresponde asumir a la ANEP en la promoción de prácticas más equitativas y respetuosas de la diversidad. Esta reflexión invita a pensar qué mecanismos podrían implementarse para garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de su origen, encuentren en la escuela un espacio de acogida y reconocimiento. En este sentido, se vuelve indispensable una revisión profunda de las estructuras institucionales existentes, junto con el diseño de políticas públicas que impulsen programas de formación y capacitación docente tal como se ha señalado previamente.

El objetivo no debería ser la mera integración de los niños y niñas migrantes al sistema nacional, sino más bien promover una transformación institucional capaz de cuestionar y desarmar aquellas prácticas y barreras —muchas veces invisibles— que reproducen la discriminación y la exclusión. Solo a partir de este compromiso será posible avanzar hacia un sistema educativo uruguayo verdaderamente inclusivo, donde todos los niños y niñas puedan participar y aprender en igualdad de condiciones.

La clave radica en pensar los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural. Concebir dicha diversidad como un valor y no como un defecto constituye el punto de partida del cambio educativo necesario. Solo a partir de esta mirada es posible identificar las barreras de aprendizaje y de participación que se generan en los distintos contextos escolares, y diseñar propuestas pedagógicas coherentes con la complejidad y la heterogeneidad que caracterizan la realidad educativa del aula.

Cabe señalar que aún persisten temáticas que podrían abordarse con mayor profundidad. Entre ellas, la mirada y las percepciones que las propias infancias migrantes construyen sobre sus procesos de inclusión educativa en un nuevo centro, así como las significaciones que las familias otorgan a sus experiencias de movilidad y a la búsqueda de nuevas oportunidades laborales y educativas para sus hijos e hijas. A partir de esta investigación se abren múltiples líneas posibles de indagación que invitan a continuar reflexionando sobre la inclusión desde nuevas perspectivas. La propuesta radica, en

definitiva, en la necesidad de “desarmarse” y pensar fuera de los marcos tradicionales, con el propósito de generar procesos de inclusión verdaderamente positivos y transformadores para estas infancias, donde la celebración de la diferencia se constituya en el objetivo a alcanzar.

Avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural implica reconocer que cada infancia trae consigo un mundo, y que en ese encuentro de mundos se juega la posibilidad de una escuela más justa, abierta y humana.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2018). *Movilidad humana, migrantes y educación primaria*.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf

Albuquerque, L. (2015). Procesos de fronterización y sentidos de pertenencia entre Brasil y Paraguay. Líneas, límites y colindancias. En A. Hernández y A. Campos, *Líneas, límites y colindancias: mirada a las fronteras desde América Latina*. El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s.f.). [Página institucional sobre la organización]. <https://www.acnur.org/>

Anfitti, V. y Montiel, C. (2021). *Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo*. UNICEF; Udelar; OM

https://bibliotecaunicef.uy/documentos/242_Trayectorias_educativas_migrantes_Montevideo_web.pdf

Arigatou International Geneva, Geneva Global Hub for Education in Emergencies, International Dialogue Centre y Republic of Cyprus. (2021). *Inclusive education for migrants and refugees*.

<https://eiehub.org/wp-content/uploads/2021/10/Report-HRC47-side-event-Final.pdf>

Baptaglin, L. y Olivera, G. (2024). A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de

Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. *Educar em Revista*, 40, e92542.

<https://www.scielo.br/j/er/a/WLCvhnTDPkjkJvp9nLC5pXP/?format=pdf&lang=pt>

Bayardi, J., Loustaunau, N., Varela, A., González, M. y Cabrera, V. (2014). *Condición de Actividad de Inmigrantes y Retornados en Uruguay. Unidad de Evaluación y Monitoreo de Relaciones Laborales y Empleo*. MTSS.

<https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/sites/ministerio-trabajo-seguridad-social/files/2019-08/CONDICI%C3%93N%20DE%20ACTIVIDAD%20DE%20INMIGRANTES%20Y%20RETORNADOS%20EN%20URUGUAY.pdf>

Bengochea, J., Fernández, M., Grande, R. y Márquez, C. (2023). Patrones de migración familiar de personas migrantes nacidas en Venezuela, Cuba, Perú y República Dominicana que llegan a Uruguay. *Revista Latinoamericana de Población*, 17, e202312. <https://doi.org/10.31406/relap2023.v17.e202312>

Ceron, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

Centro de Información oficial (IMPO). (S/A). *Revista Importa que lo sepas*.

<https://www.impo.com.uy/revista/alimentacion-saludable/>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26–46.

<https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Everett, A. (2010). Educar desde y hacia la multiculturalidad. *Revista Quehacer Educativo*. N°100.

<https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/415-educar-desde-y-hacia-la-multiculturalida>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2009). *Convención sobre los derechos del niño*.

Gauna, A. (2022). Más allá de las teorías de asimilación y contacto: Hacia un programa de investigación relacional sobre integración migratoria. *Aldea Mundo. Revista sobre Fronteras e Integración Regional*. Año 27. No 54 / julio-diciembre 2022 (2).

<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/12828>

Gómez, M., Pizzarulli, L. y Vizcaíno, A. (2020). *Repositorio normativo sobre la movilidad e inclusión socioeconómica de la población migrante y refugiada en Uruguay*. UNICEF; Udelar; OMIF.

González, M. (2013). La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–155.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH).

(2023). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares: Informe presentado al Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares en su 37.º período de sesiones*. INDDHH.

Koolhaas M. & Nathan, M. (2013). *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay: Magnitud y características. Informe de resultados del Censo de Población 2011*. Instituto Nacional de Estadística.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio.

Núñez, L. y Curbelo, M. (2019). Migración, fronteras e identidades en Uruguay. *Revista Estudios Históricos*, volumen N°22.

<https://estudioshistoricos.org/22/eh22d03.pdf>

Oliva, A. y Mallardi, M. (2011). *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. UNICEN.

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*.

<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

Organización Internacional para las Migraciones. (s.f.). *[Página institucional sobre la organización]*. <https://www.iom.int/es/quienes-somos>

Organización Internacional para las Migraciones y UNICEF. (2021). *DTM: Estado de situación e impacto de la COVID-19 entre la población migrante en departamentos de frontera (Rivera y Rocha). Foco en niñez y adolescencia migrante y población de nacionalidad venezolana: Entrevistas a informantes calificados.*

Organización Internacional para las Migraciones. (2023). *DTM 5° ronda: Educación y niñez migrante en Uruguay.*

Panizo, A. (2024). Familias migrantes venezolanas en Ecuador: experiencias de inclusión educativa desde una perspectiva laboral y cultural. *Desde el Sur*, 16(3), e0050. <https://doi.org/10.21142/des-1603-2024-0050>

Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239–257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

Prieto, V. y Márquez, C. (2019). *Inclusión social de inmigrantes recientes que residen en viviendas particulares de Uruguay.* Udelar.

Prieto, V. y Montiel, C. (2020). *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay.* UNICEF; Udelar; OMIF.

https://bibliotecaunicef.uy/documentos/223_Inclusion_social_inmigracion_Uruguay.pdf

Rivero, S, Incerti, C y Márquez, C. El reciente proceso migratorio en Uruguay algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*. [en línea] 2019, n. 12, pp. 100-114.

Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La investigación socio-territorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las

escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73–91.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>

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. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 262–284.

<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>

Taks, J. (2006). Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada. *Theomai*, (14), 139–156.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401412>

Uruguay. (2004, septiembre 14). *Ley n°17823. Código de la Niñez y la Adolescencia*.

IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay. (2008, enero 27). *Ley n°18250. Ley de Migraciones*. IMPO.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008/1>

Uruguay. (2008, diciembre, 04). *Ley n°18418. Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. IMPO.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay. (2009, enero 16). *Ley n°18437. Ley general de educación*. IMPO.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2010, marzo 09). *Ley n°18651. Ley de protección integral de personas con discapacidad*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Anexos

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por el presente escrito usted ha sido invitado a participar en la investigación de la monografía de grado de la estudiante Lorena Maciel, dicha investigación corresponde al proceso de finalización de la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

La monografía tiene como tema general las infancias y la migración, su objetivo es analizar el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy durante el año 2025, considerando su incorporación social y escolar, su vinculación con pares y actores escolares, así como los factores culturales, institucionales y relacionales que inciden en dicho proceso.

Analiza el proceso de inclusión educativa en base a cuatro dimensiones, la inestabilidad educativa de los niños/as, la identificación de algunos estigmas o estereotipos, la dimensión alimentaria, y por último el diálogo intercultural.

Los objetivos de la monografía son, explorar los factores que inciden en la inestabilidad educativa de la niñez migrante, particularmente en los procesos de deserción o discontinuidad escolar, atendiendo a variables sociales, económicas, familiares y escolares; analizar las experiencias de discriminación, estigmatización y prejuicio que enfrenta la niñez migrante en el ámbito escolar, así como los mecanismos institucionales existentes para su prevención y abordaje; investigar en qué medida las prácticas alimentarias escolares contemplan la diversidad cultural de la niñez migrante, y cómo estas prácticas inciden en su proceso de inclusión y bienestar dentro del entorno educativo; examinar las formas de diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez uruguaya en la vida escolar cotidiana, considerando elementos como el idioma, los juegos, los gustos y las expresiones culturales, identificar las estrategias y recursos con los que cuentan el equipo docente para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante, y fomentar una convivencia respetuosa y culturalmente sensible.

Dicha investigación permitirá avanzar en el conocimiento de cómo estos NNA están siendo incorporados al sistema educativo, ya que poco se conoce sobre cómo es el proceso de inclusión educativa una vez insertos en la institución pública.

Su participación es voluntaria, se le harán una serie de preguntas que abarcaran las dimensiones mencionadas, cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima respetando el derecho a la protección y confidencialidad de los datos y a las personas entrevistadas, que se encuentra amparado en la Ley N.º 18331. Los datos recabados en esta entrevista se utilizan únicamente con fines investigativos, su participación es totalmente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento, su aporte contribuirá a la elaboración de datos sobre un fenómeno del cual se tienen escasa información en nuestro país.

2. Pauta de entrevista a directores/as de cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy en 2025.

Bloque 1: Preguntas Generales

- ¿Podría contarme brevemente su trayectoria en esta escuela y cómo ha ido cambiando su rol?
- ¿Ha observado un aumento en la matrícula de estudiantes migrantes durante el presente ciclo lectivo en comparación con años anteriores? En caso afirmativo, ¿podría describir brevemente cómo se ha reflejado ese incremento en la dinámica institucional?
- ¿Cómo definiría usted 'inclusión educativa' desde su experiencia cotidiana?
- ¿Cómo caracterizaría el estado actual de la inclusión de estudiantes migrantes en su centro?
- ¿De qué manera llegan los niños migrantes a integrarse a la dinámica escolar?
- ¿Cómo describiría las relaciones de los niños y niñas migrantes con niños y niñas uruguayas, y con los/las docentes, familias y comunidad?
- ¿Qué factores culturales, institucionales y relacionales influyen en el proceso de inclusión?

Bloque 2: Inestabilidad Educativa y Deserción (objetivo 1)

Explorar los factores que inciden en la inestabilidad educativa de la niñez migrante, particularmente en los procesos de deserción o discontinuidad escolar, atendiendo a variables sociales, económicas, familiares y escolares.

- ¿Ha identificado casos de abandono o desvinculación escolar entre los NNA migrantes en la institución? ¿Con qué frecuencia ocurren?
- ¿Qué situaciones socioeconómicas han observado que interrumpen la asistencia de los/las estudiantes escolares migrantes?

- ¿Cómo se documenta o registra el proceso de deserción escolar de esta población dentro de la escuela?
- ¿Cómo monitorean y dan seguimiento a los casos de ausentismo o abandono parcial?
- ¿Se presentan situaciones de movilidad constante (cambios de residencia, retornos al país de origen, etc.) que interfieran con la permanencia en la escuela?

Bloque 3: Discriminación e Incidencias Institucionales (objetivo 2)

Analizar las experiencias de discriminación, estigmatización y prejuicio que enfrenta la niñez migrante en el ámbito escolar; así como los mecanismos institucionales existentes para su prevención y abordaje.

- ¿Qué tipos de conductas o comentarios discriminatorios han llegado a su atención?
- ¿Cómo se enteran de estos incidentes y quiénes los reportan?
- ¿Qué procedimientos formales existen para abordar la discriminación?
- ¿Qué acciones ha implementado la institución para promover la inclusión de NNA migrantes y refugiados en la vida escolar?
- ¿Se han desarrollado protocolos o planes institucionales específicos para la atención a esta población?

Bloque 4: Prácticas Alimentarias y Diversidad Cultural (objetivo 3)

Investigar en qué medida las prácticas alimentarias escolares contemplan la diversidad cultural de la niñez migrante, y cómo estas prácticas inciden en su proceso de inclusión y bienestar dentro del entorno educativo.

- ¿Puede describir el menú escolar estándar y las variantes culturales disponibles?
- ¿Quién participa en la elaboración o revisión de los menús?
- ¿Existen lineamientos nacionales o departamentales que los regulen?
- ¿Se consulta a las familias migrantes sobre los menús?
- ¿Qué limitaciones logísticas o administrativas dificultan la adaptación cultural en el comedor?

- ¿Se han promovido actividades escolares (como ferias, talleres o días temáticos) que valoren la diversidad gastronómica presente en la comunidad educativa?

Bloque 5: Diálogo e Intercambio Intercultural (objetivo 4)

Examinar las formas de diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez uruguaya en la vida escolar cotidiana, considerando elementos como el idioma, los juegos, los gustos y las expresiones culturales.

- ¿Qué iniciativas (talleres, ferias culturales) han fortalecido la convivencia intercultural?
- ¿Existen estrategias institucionales para apoyar a estudiantes migrantes que tienen una lengua materna diferente al español?
- ¿Se promueven actividades que integren y valoren expresiones culturales diversas?
¿Podría dar ejemplos?
- ¿Qué políticas o acciones concretas tiene la escuela para promover la convivencia intercultural?
- ¿Se brinda formación específica al equipo docente sobre interculturalidad o atención a la diversidad?

Bloque 6: Estrategias y Recursos Docentes (objetivo 5)

Identificar las estrategias y recursos con los que cuentan el equipo docente para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante, y fomentar una convivencia respetuosa y culturalmente sensible.

- ¿Qué capacitaciones ha recibido en inclusión y diversidad cultural en el ámbito escolar ?
- ¿Qué recursos (libros, actividades, guías) emplean para abordar temas migratorios?
- ¿Qué acciones utilizan para promover una convivencia respetuosa y culturalmente sensible?
- ¿Identifica alguna experiencia exitosa sobre esto?

Bloque 7: Cierre de la entrevista

- ¿Hay algún aspecto adicional sobre la inclusión de la niñez migrante que no hayamos abordado? ¿Podría hablarme de ello?
 - ¿Qué recomendaría a otras escuelas o autoridades educativas para mejorar este proceso?
3. Pauta de entrevista a docentes de cuatro escuelas públicas de la localidad de Chuy en 2025:

Docentes

Bloque 1: Preguntas Generales

- ¿Podría contarme brevemente su trayectoria en esta escuela y cómo ha ido cambiando su rol?
- ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en esta institución o en el ámbito educativo en general?
- ¿Qué curso o grado escolar tiene usted a su cargo en la escuela?
- ¿Cómo definiría usted 'inclusión educativa' desde su experiencia cotidiana?
- ¿Cómo caracterizaría el estado actual de la inclusión de estudiantes migrantes en su centro?
- ¿De qué manera llegan los niños migrantes a integrarse a la dinámica escolar?
- ¿Puede narrar un ejemplo de un estudiante que se haya vinculado exitosamente?
- ¿Qué factores culturales, institucionales y relacionales influyen en el proceso de inclusión?

Bloque 2: Inestabilidad Educativa y Deserción (objetivo 1)

Explorar los factores que inciden en la inestabilidad educativa de la niñez migrante, particularmente en los procesos de deserción o discontinuidad escolar; atendiendo a variables sociales, económicas, familiares y escolares.

- ¿Ha identificado casos de abandono o desvinculación escolar entre los NNA migrantes en la institución? ¿Con qué frecuencia ocurren?
- ¿Qué situaciones socioeconómicas han observado que interrumpen la asistencia de los/las estudiantes escolares migrantes?
- ¿En qué medida las dinámicas familiares de la niñez migrante repercuten en la continuidad escolar?, ¿en qué medida estas dinámicas son diferentes entre las familias migrantes y las familias uruguayas?
- ¿Cómo monitorean y dan seguimiento a los casos de ausentismo o abandono parcial?
- ¿Qué apoyos ofrece la dirección para reducir la deserción?
- ¿Se presentan situaciones de movilidad constante (cambios de residencia, retornos al país de origen, etc.) que interfieran con la permanencia en la escuela?

Bloque 3: Discriminación e Incidencias Institucionales (objetivo 2)

Analizar las experiencias de discriminación, estigmatización y prejuicio que enfrenta la niñez migrante en el ámbito escolar; así como los mecanismos institucionales existentes para su prevención y abordaje.

- ¿Qué tipos de conductas o comentarios discriminatorios han llegado a su atención?
- ¿Qué procedimientos formales existen para abordar la discriminación?
- ¿En qué medida cree que los mecanismos institucionales responden a las necesidades reales?
- ¿Qué acciones ha implementado la institución para promover la inclusión de NNA migrantes y refugiados en la vida escolar?
- ¿Cuáles son las principales barreras identificadas en el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes?

Bloque 4: Prácticas Alimentarias y Diversidad Cultural (objetivo 3)

Investigar en qué medida las prácticas alimentarias escolares contemplan la diversidad cultural de la niñez migrante, y cómo estas prácticas inciden en su proceso de inclusión y bienestar dentro del entorno educativo.

- ¿Se consulta a las familias migrantes sobre los menús?
- ¿Cómo reaccionan los niños migrantes frente a los menús actuales?
- ¿Se han promovido actividades escolares (como ferias, talleres o días temáticos) que valoren la diversidad gastronómica presente en la comunidad educativa?

Bloque 5: Diálogo e Intercambio Intercultural (objetivo 4)

Examinar las formas de diálogo e intercambio intercultural entre la niñez migrante y la niñez uruguaya en la vida escolar cotidiana, considerando elementos como el idioma, los juegos, los gustos y las expresiones culturales.

- ¿Qué situaciones espontáneas de intercambio cultural se observa entre los niños en el ámbito escolar?
- ¿Identifican juegos o dinámicas de patio evidencian intercambio de tradiciones? ¿Podría describirlas?
- ¿Ha habido choques de costumbres entre los niños?, en caso afirmativo ¿Cómo se han manejado?
- ¿Qué iniciativas (talleres, ferias culturales) han fortalecido la convivencia intercultural?

Bloque 6: Estrategias y Recursos Docentes (objetivo 5)

Identificar las estrategias y recursos con los que cuentan el equipo docente para promover la inclusión social y educativa de la niñez migrante, y fomentar una convivencia respetuosa y culturalmente sensible.

- ¿Qué capacitaciones ha recibido en inclusión y diversidad cultural en el ámbito escolar?
- ¿Qué recursos (libros, actividades, guías) emplean para abordar temas migratorios?

- ¿Qué acciones utilizan para promover una convivencia respetuosa y culturalmente sensible?
- ¿Identifica alguna experiencia exitosa sobre esto?

Bloque 7: Cierre de la entrevista

- ¿Hay algún aspecto adicional sobre la inclusión de la niñez migrante que no hayamos abordado? ¿Podría hablarme de ello?
- ¿Qué recomendaría a otras escuelas o autoridades educativas para mejorar este proceso?