



Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2020-2022

Identidad cultural e inclusión de la niñez migrante

Un análisis a partir de dos escuelas del Uruguay (2015-2020)

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Claudia Daniela Corcelet Giusini

Directora de Tesis: Dra. Ana María Sosa

Montevideo, diciembre de 2021

Agradecimientos

A todos aquellos que de una u otra manera colaboraron desde su lugar para que la realización de esta investigación fuera posible.

A mis compañeros y compañeras maestrandas por compartir dudas y certezas, apoyar en los momentos en que me sentí desbordada, compartir materiales o algo que nos hiciera sonreír.

A los docentes que fueron acompañando los diferentes trayectos, con distintos estilos y posturas que se fueron volviendo tan necesarias, complementarias y valiosas.

A las comunidades de las escuelas visitadas, que además de abrir sus puertas para que esto fuera posible, compartieron su trabajo y su experiencia, sus vivencias y emociones.

A mis hijos Nicolás, Ignacio, Francisco y Victoria, que desde su lugar valoraron lo que representó en lo personal este trayecto de formación y crecimiento, respetando mis momentos y mis tiempos, volviéndose más autónomos y responsables, colaborando en las tareas de la casa y en el cuidado de unos hacia los otros. El destino quiso que el más grande de ellos, al momento de terminar este trabajo, sea uno de los tantos migrantes internacionales que dejan su familia, sus amigos y su tierra buscando un futuro mejor.

El mayor de los agradecimientos para la Doctora Ana María Sosa González, directora de la presente investigación, que acompañó y guio la elaboración de mi tesis, capaz de adaptarse a tiempos y ritmos, de señalar las debilidades y de apoyar permanentemente este camino.

Índice

Agradecimientos.....	II
Índice.....	III
Índice de tablas, cuadros y gráficos.....	V
Glosario de términos y abreviaturas	VI
Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
Introducción	XII
1. Problema de investigación.....	XV
2. Objetivos	XVI
3. Posibles contribuciones de este estudio	XVII
4. Factibilidad.....	XVIII
Capítulo I: Migración, sistema educativo uruguayo y supuestos teóricos en la materia.....	1
1.1 La migración en el mundo.....	1
1.2 Migración en Uruguay.....	4
1.3 Migración en el ámbito educativo del CEIP (2015-2020).....	6
1.4 Sistema educativo uruguayo	12
1.5 Antecedentes.....	16
1.6 Educación inclusiva de migrantes: una mirada desde la interculturalidad	18
Capítulo II: Estrategias metodológicas	26
2.1 Marco temporal.....	28
2.2 Recopilación de normativa y delimitación de derechos garantizados.....	29
Planes y proyectos institucionales que sustentan la práctica inclusiva de migrantes	29
2.3 Visitas técnicas a las escuelas	30
2.4 Entrevistas	31
Capítulo III: Capítulo Analítico	38
3.1 Marco legal para la inclusión educativa de migrantes en Uruguay	38
3.2 Migración e implementación de política educativa en Uruguay.....	52
3.3 Política educativa en territorio, orientaciones desde la Inspección Departamental	58
3.4 Percepciones al interior de los centros educativos	60
3.4.1 El migrante para los docentes	60
3.4.2 El migrante para los y las estudiantes nacionales	62
3.4.3 El migrante y su autopercepción	63
3.5 Inclusión educativa de migrantes	66
3.5.1 Cotidianeidad	70

3.5.2 Respeto a la identidad cultural	72
3.5.4 Adaptación /tránsito e integración de la cultura uruguaya	76
3.5.5 Amistades y vínculos fuera de la escuela.....	79
3.5.6 Propuestas desde los centros educativos	80
3.6 Quejas y reclamos	86
3.7 Tensiones y reflexiones	89
Capítulo IV: Conclusiones	95
4.1 Posibles rumbos a partir de la presente investigación.....	99
4.2 Algunas propuestas a partir del trabajo realizado	99
4.3 Educación intercultural: una dimensión para repensar las prácticas educativas	102
Referencias bibliográficas	106
Anexo I: Pautas para la realización de entrevistas	114
Anexo II: Fuentes empleadas para la presente investigación	120

Índice de tablas, cuadros y gráficos

Cuadro 1	25
Migrantes internacionales 1970-2020	
Cuadro 2	
Cantidad y porcentaje de migrantes en el total de la matrícula según departamento 2018-2020	31
Cuadro 3	
Cantidad y porcentaje de migrantes según país de procedencia 2018-2020	32
Tabla 1	
Población según condición migratoria y grandes grupos de edad Uruguay 2015-2019	27
Gráfico 1	
Porcentaje de migrantes matriculados por tipo de educación 2018	29
Gráfico 2	
Porcentaje de migrantes matriculados en la DGEIP por año y tipo de educación 2018-2020	29
Gráfico 3	
Porcentaje de migrantes matriculados en la DGEIP por año y por grado 2018-2020	30
Gráfico 4	
Porcentaje de migrantes matriculados por año y categoría de escuela 2018-2020	31

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CODICEN	Consejo Directivo Centro
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DSEJA	Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y adultos
FCS	Facultad de Ciencias Sociales
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales
IFS	Instituto de Formación Social
IMM	Intendencia Municipal de Montevideo
IMPO	Centro de Información Especial
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
OMIF	Observatorio de movilidad, infancia y familia en Uruguay
OIM	Organización Internacional de las Migraciones
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PED	Programa de Escuelas Disfrutables
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La migración como fenómeno social, ha acompañado a la humanidad a través de toda su existencia. Los procesos migratorios nacionales e internacionales se han incrementado en los últimos tiempos y han generado en la comunidad internacional una serie de debates en torno a situaciones de exclusión y vulnerabilidad de derechos que van desde situaciones de abuso y maltrato, a la convivencia en condiciones de desigualdad. Uruguay desde su constitución como país independiente, ha sido un país forjado a partir de las distintas corrientes migratorias que dieron origen a su población actual, recibiendo en los últimos años gran cantidad de migrantes procedentes de nuevos destinos latinoamericanos, lo que viene cambiando su estructura poblacional. La presente investigación analiza cómo se materializa la inclusión de la niñez migrante en dos escuelas del centro de Montevideo. Para ello se recopiló y revisó la normativa vigente en el país en general y en el sistema educativo de educación primaria pública en particular y se realizaron entrevistas a ex autoridades, supervisores, colectivos docentes, niños y niñas migrantes y nacionales. Se focaliza en el derecho a la identidad cultural y su abordaje institucional. La normativa vigente en Uruguay garantiza el pleno goce de derechos para la niñez migrante en igualdad con los nacionales y se han reglamentado los mecanismos de ingreso y permanencia en los centros educativos, además de otras cuestiones administrativas. A pesar de ello, se identificaron riesgos de exclusión y vulnerabilidad en el abordaje del derecho a la identidad cultural vinculados a la falta de definición de supuestos teóricos, formación docente de base común y reglamentaciones tendientes a garantizarlo. En las dos escuelas estudiadas, se comprobó el valor que representa para la inclusión educativa de migrantes, el compromiso docente, la sensibilización con el tema y los procesos de formación y construcción colectiva a partir de la reflexión y el intercambio generado a lo largo de sus experiencias.

Palabras clave: migración internacional, interculturalidad, identidad cultural, sistema educativo uruguayo.

Abstract

Migration as a social phenomenon, has accompanied humanity through all its existence. National and international migration processes have been increased in recent times generated a series of debates in the international community related to situations of exclusion and vulnerability of rights ranging from situations of abuse to coexistence in conditions of inequality. Uruguay since its constitution as an independent country, has been forged from the different migratory flows gave rise to its current population receiving in recent years a large number of migrants from new Latin American destinations, what is coming changing its population structure. This research analyzes how it materializes the inclusion of migrant children in two schools in Montevideo. For this, it was compiled and reviewed the country regulations and in particular the regulation in the educational system of public primary education. Many were conducted with formal authorities, supervisors, teaching groups, migrant and national children. It focuses on the right to cultural identity and its institutional approach. Currents regulation in Uruguay guarantee the full enjoyment of right of migrant children on an equal base with nationals and the mechanism of entry and permanence in educational centers have been regulated, in addition to others administrative. Despite this, risk of exclusion and vulnerability addressing the right to cultural identity linked to the lack of definition of theoretical assumptions, common base teacher training and regulations to guarantee it. In the two schools studied, it was found that value that it represents for the educational inclusion of migrants, the teaching commitment, the awareness of the issue and the processes of formation and collective construction from the reflection and exchange generated throughout their experiences.

Keywords: international migration, interculturality, cultural identity, Uruguayan educational system.

Prólogo

La preocupación por la temática abordada surgió en el año 2018, cuando transité mi primera experiencia al frente de la dirección de un centro educativo de educación primaria pública en una escuela del centro de Montevideo. Habiendo egresado del Instituto Normal de Magisterio en el año 1998, contaba con veinte años como maestra de clase en diversas escuelas de la capital, en su mayoría de modalidad de tiempo completo. La elección del cargo, representaba un desafío profesional dado que no contaba con formación en gestión de centros educativos y la escuela elegida es una escuela emblemática dentro del magisterio nacional por la magnitud de su alumnado, su infraestructura y la realización de variados eventos que incluyen elecciones de cargo, elecciones de delegados de Asambleas Técnico Docentes (ATD), cursos de formación con participación de docentes de todo el país y muestras nacionales de diversa índole. Al mismo tiempo, por su ubicación geográfica en un barrio céntrico con mucha locomoción hacia diversas zonas del departamento y rodeada de pensiones y refugios transitorios del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y del Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), atiende a una población migrante en general. Su alumnado proviene de diversos barrios, departamentos y países, y se aloja en forma transitoria y por diversos motivos en la zona, en contextos de migración interna y externa o como consecuencia de problemas familiares que llevan al Estado a intervenir y a dar lugar a las familias, o algunos casos sólo a los niños y niñas en sus centros de contención. Ya desde el primer día, la larga fila de migrantes intentando acceder a un lugar en la escuela, y las primeras interacciones con las familias, pusieron en evidencia la forma en que esta realidad impactaba en la escuela. Al mismo tiempo, desde las primeras reuniones con los y las docentes y más adelante en las evaluaciones diagnósticas, fue posible advertir que la presencia de niños y niñas migrantes generaba preocupación y muchas dudas. Por ese motivo, pensando en la oportunidad que representaba la diversidad cultural existente en la escuela, y como forma de mejorar la convivencia y la participación de la comunidad educativa en su conjunto, se diseñó un proyecto institucional al que se llamó “Todos somos uno con los demás”, que intentó abordar a la inclusión educativa y social de los migrantes, desde una perspectiva intercultural. De esta manera, a lo largo del año se trabajó de puertas abiertas a la comunidad, realizando diversas actividades que incluyeron clases abiertas, muestras y desfiles, salidas didácticas y una actividad en la vieja estación central del tren, emplazada a unas diez cuadras de la escuela, que como es de público conocimiento está cerrada hace varios años. En esa oportunidad, como cierre del proyecto, se organizó en colaboración con las familias, talleres para la elaboración de cometas, en

coordinación con la Inspección Departamental de Montevideo Centro, la Intendencia de Montevideo y el Arquitecto Federico Lagomarsino en el marco de un proyecto de intervenciones urbanas. Para su realización se trasladó a pie a los casi quinientos estudiantes de la escuela, acompañados de sus familias y de todo el personal de la institución. Al mismo tiempo, durante todo el año se trabajó con otras instituciones educativas y sociales de la zona, en intervenciones puntuales que tuvieron como foco los niños, las niñas y las familias migrantes, a través de la participación en un espacio de intercambio llamado NODO Migrantes. Se participó además de varias muestras y jornadas de intercambio con los estudiantes, en el marco de actividades organizadas en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo Directivo Central (CODICEN), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Museo de las Migraciones, entre otros. Si bien el trabajo en el proyecto generó la revisión de las prácticas educativas y la organización de las propuestas pedagógicas teniendo en cuenta la diversidad cultural y la presencia de migrantes en la escuela, surgieron a lo largo del año dudas y situaciones en donde como directora debía tomar decisiones que afectaban directamente a los niños y las niñas migrantes. Por ejemplo, la inscripción en la escuela y en un grado en particular, requiere de documentación referente a la identidad, la atención de salud y la escolaridad que los migrante no siempre poseen. En varias oportunidades, surgían diferencias entre lo regulado desde el Programa de Alimentación Escolar (PAE) dependiente del CEIP y la contemplación de las tradiciones culturales de los migrantes, ya que, de acuerdo a la normativa para la confección del menú, sólo pueden realizarse adaptaciones por cuestiones médicas. Por otra parte, se resolvían situaciones vinculadas a la vestimenta y el uso de determinada indumentaria, ya fuera por ser necesaria para la realización de actividades deportivas o simplemente por la visión de los docentes sobre lo que es o no “correcto” vestir en clase y en la escuela. Como ejemplo de esta situación, llegó a la escuela una familia cubana, que practica las tradiciones rastafaris y venía de varias escuelas en donde a su hijo no le permitían mantenerse de gorro en clase. En todas estas situaciones se buscó hallar respuestas en la normativa vigente y se tomaron decisiones consultando a la maestra inspectora del distrito que supervisaba la escuela, intentado dialogar siempre con los docentes y las familias para tomar la mejor decisión posible pensando en los derechos de la niñez migrante y teniendo en cuenta que los tiempos de espera y los riesgos de vulnerar sus derechos eran también parte de mi responsabilidad.

La reflexión acerca de cómo sostener los criterios y la forma de abordar la inclusión de migrantes una vez que mi suplencia terminara en la escuela y la preocupación por lo que podría

estar sucediendo en otros centros educativos al respecto, fueron en definitiva lo que generó mi interés por el tema. En tal sentido, me pareció oportuno pensar en los derechos de la niñez migrante y en lo que significa para ellos y sus familias el proceso de inclusión educativa y social, en donde la escuela cumple desde su llegada al país un rol primordial. El análisis de las prácticas institucionales, la revisión de los supuestos teóricos que sustentan las visiones e intervenciones docentes y la percepción de los sujetos involucrados, podrían arrojar luz sobre aspectos que han venido siendo garantizados desde el Estado y aún no estén expresamente reglamentados, atendiendo y cuidando a la niñez migrante, sus derechos humanos y su identidad cultural, colaborando de esta manera en su desarrollo psicoafectivo, en su inclusión educativa y social, y en la construcción de una sociedad más justa para todos y todas.

Mtra. Claudia Corcelet

Introducción

La presente investigación analiza cómo se aborda la inclusión de migrantes en dos escuelas del centro de Montevideo. A partir de la caracterización de las migraciones hacia Uruguay en el período comprendido entre 2015 y 2020, se describe la situación en el sistema de educación primaria del país y se centra en el abordaje institucional del derecho a la identidad de la niñez migrante. Como marco de referencia normativo, se recopilaron las leyes y reglamentos que regulan la inscripción de los niños y las niñas migrantes, y se analizaron los derechos garantizados por el Estado con el objetivo de evaluar en qué medida, las prácticas educativas pueden alejarse de las garantías legales y los supuestos teóricos que las sustentan, dando lugar a riesgos de exclusión y vulneración de derechos. El acercamiento a las propuestas al interior de los centros educativos se realiza a partir de entrevistas a autoridades, supervisores, docentes, y estudiantes migrantes y nacionales, con el objetivo de conocer lo realizado desde el sistema, las propuestas institucionales y las percepciones de los sujetos involucrados. Se entiende, además, que la escuela representa un pilar fundamental en la inclusión social de la niñez migrante y sus familias, y debe como institución estatal garantizar los derechos concebidos en la normativa.

Se considera, que los docentes como agentes de política pública son quienes ejecutan en las escuelas los fines y las metas establecidas en las políticas educativas, debiendo garantizar los derechos consagrados en la normativa, para la niñez migrante. De esta manera, el conocimiento que tengan respecto a sus derechos, las concepciones y los paradigmas que sustentan sus intervenciones, condicionan sus abordajes y prácticas pedagógicas en los centros educativos. Asimismo, pueden surgir riesgos de exclusión y vulneración de derechos, dado que sus visiones personales sobre la migración, se vinculan con su formación en la materia, los supuestos teóricos sobre derechos humanos e inclusión educativa que han ido construyendo y las ideas que como integrantes de la sociedad receptora han construido al respecto. Por ese motivo, es necesario advertir que las resistencias, prejuicios y estigmas que rodean a los migrantes en las sociedades que los acogen, tejen un entramado complejo que afecta el modo en que los docentes reciben a la niñez migrante y desarrollan sus prácticas educativas.

Para observar si existe o no concordancias entre legislación y prácticas docentes, es que se recopiló la normativa vigente en Uruguay para la inclusión educativa de migrantes y se la contrastó con las experiencias y prácticas institucionales, analizando de qué manera se gestiona la diversidad y el derecho a la identidad cultural en las escuelas estudiadas.

Este estudio se justifica, además en el marco del incremento del número de migrantes en las escuelas del centro de Montevideo, caracterizado entre otras cosas por la llegada de individuos de países diferentes a los que Uruguay habitualmente recibió.

Al mismo tiempo, se considera fundamental el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en clave de derechos humanos, por su importancia en la inclusión social y cultural de los niños, las niñas y sus familias, así como por la importancia de preservar sus rasgos culturales que los definen e identifican.

Revisar cuáles son los espacios para la expresión y el intercambio cultural, qué aspectos son especialmente contemplados en materia de hábitos y tradiciones de la niñez migrante, y cómo son los vínculos entre niños, niñas, docentes y familias, dentro y fuera de la escuela, permitió analizar qué lugar ocupa el derecho a la identidad cultural en las propuestas institucionales. A partir de allí, fue posible definir cuestiones comunes en ambas propuestas como las fortalezas y debilidades de la normativa vigente y las orientaciones brindadas desde la inspección departamental.

Por otra parte, el análisis de los abordajes institucionales y de la experiencia acumulada a lo largo de los años por los docentes y las comunidades educativas sobre la temática en cuestión, permitió constatar la incidencia que tiene la sensibilidad y consideración a esos niños y niñas migrantes, por parte de quienes lideran los centros educativos en la toma de decisiones para la resolución de diversas situaciones de inclusión; teniendo en cuenta además, que dichas decisiones pueden afectar y vulnerar el pleno goce del derecho a la educación y a la identidad cultural de la niñez migrante.

En momentos de cambio gubernamental y renovación de las políticas educativas¹, es necesario evaluar en qué medida, aquellos aspectos que pueden no estar expresamente considerados en la normativa uruguaya vigente, podrían obstaculizar el goce pleno de los derechos humanos en el sistema educativo de la ANEP, especialmente en las escuelas de Educación Primaria.

Pensar en la inclusión de migrantes en el sistema educativo de Uruguay implica tener en cuenta cuáles son los derechos garantizados, reconociendo que cualquier aspecto que limite o lesione esos derechos, ya sea por incumplimiento de la normativa o por no estar

¹ En marzo de 2020, asumió la Presidencia de la República Oriental del Uruguay Luis Lacalle Pou perteneciente al Partido Blanco; partido tradicional de centro derecha que volvió al poder después de quince años de gobierno de la coalición de izquierda representada por el Frente Amplio.

reglamentados expresamente, pone en riesgo la inclusión y el pleno goce de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes migrantes. Se entiende, además, que las situaciones de exclusión y discriminación, aun cuando esté garantizado el acceso a los centros educativos y los mecanismos para el ingreso de todas/os las/os niñas/os migrantes, lesionan directamente al migrante como ser humano y a sus derechos como tal, ampliando su condición de vulnerabilidad.

De acuerdo a las declaraciones internacionales y en el marco de las políticas públicas educativas uruguayas que ponen el acento en la inclusión educativa, tecnológica, social y cultural, es necesario revisar qué lugar ocupa el derecho a la identidad cultural en las prácticas de inclusión educativa de migrantes en las escuelas de educación primaria, para reflexionar sobre cómo viene siendo el trabajo realizado, detectar posibles problemas, observar formas en que los mismos se han resuelto y sobre todo proponer algunas posibles vías para dar solución y sensibilizar a los implicados en torno a la temática.

De acuerdo a la Opinión Consultiva OC-21/14 de la Organización de los Estados Americanos (OEA), Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional, el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) y Save the Children (2019) y la Guía regional del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) para la identificación y atención de necesidades especiales de protección de los derechos de niños y niñas migrantes, y teniendo en cuenta el derecho superior del niño, niña o adolescente, es necesario entre otras cosas garantizar “la identidad del niño, niña o adolescente, la cual incluye características como el sexo, la orientación sexual, el origen nacional, la religión y las creencias, la identidad cultural y la personalidad” (IPPDH and Save The Children, 2019, p.19).

Si bien existe en el Uruguay una normativa actualizada en materia de inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes conforme a los tratados y declaraciones internacionales, tendientes a garantizar los derechos humanos y la inclusión educativa, es necesario revisar al interior de las instituciones cómo se aborda la inclusión de migrantes y qué paradigma de inclusión y concepciones sobre identidad y cultura se materializan en sus prácticas. Se considera, además, que dichos paradigmas y concepciones, que condicionan el accionar de los docentes y sus intervenciones pedagógico-didácticas, podrían poner en riesgo el goce pleno del derecho a la identidad, dificultar la participación y la convivencia pacífica en los centros

educativos, repercutiendo directamente en la sociedad en su conjunto y en los sujetos involucrados.

Se entiende que la escuela es el primer centro de referencia para las familias migrantes por el lugar que ocupa en la interacción social de los niños y las niñas, y como punto de partida en la organización familiar necesaria para integrarse al mundo del trabajo y establecerse desde el punto de vista habitacional. Por tal motivo, se pretende reconocer en las escuelas seleccionadas prácticas escolares oportunas, permitiendo hacerlas visibles y generando intercambios con otras comunidades.

Se advierte sobre el riesgo que podría suponer que las prácticas educativas se alejen de los lineamientos y orientaciones incluidos en la normativa, vulnerando los derechos de la niñez migrante y afectando directamente el derecho a la identidad de niños, niñas y adolescentes migrantes.

De esta manera, se justifica la realización del presente trabajo y se considera que podría ser valioso compartir sus resultados con las comunidades educativas y con las autoridades a cargo de ejecutar las políticas públicas en materia educativa.

1. Problema de investigación

El problema de la presente investigación, es el siguiente:

Las decisiones y el modo en que se aborda la inclusión educativa de migrantes en las escuelas de educación primaria pública, pueden poner en riesgo el derecho a la identidad cultural de la niñez garantizado por la normativa vigente en Uruguay.

Para responderlo, se revisó la normativa vigente en torno a las migraciones en el sistema educativo de la ANEP, especialmente en Educación Primaria, para conocer los derechos garantizados para la niñez migrante. Al mismo tiempo, se realizó entrevistas con el fin de conocer el modo en que se orientó a las instituciones desde las autoridades y la supervisión técnica. Por último, se generó el acercamiento a las propuestas de los centros educativos seleccionados, con el fin de conocer sus proyectos de trabajo, la experiencia institucional en inclusión de migrantes y las percepciones de los docentes y los estudiantes, migrantes y nacionales. De esta manera, se pretendió indagar si existe verdadera inclusión de estudiantes migrantes en territorio y generar reflexión acerca de posibles riesgos de exclusión y vulneración de derechos en las propuestas educativas de las escuelas.

2. Objetivos

Objetivo general:

- Analizar la manera en qué se aborda la inclusión educativa y el derecho a la identidad cultural de los migrantes internacionales en dos escuelas de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Caracterizar el escenario de la migración uruguaya entre 2015 – 2020 con foco en el aumento de la matrícula en las escuelas de educación primaria pública.
- Recopilar la normativa sobre la inclusión de migrantes vigente en el sistema educativo uruguayo.
- Examinar la perspectiva institucional y el lugar que ocupa el derecho a la identidad cultural desde los colectivos docentes y la población migrante en los centros educativos.
- Reconocer en las prácticas de inclusión de migrantes en dos escuelas del Centro de Montevideo, el lugar que ocupa la normativa vigente y los supuestos teóricos que han venido construyendo los docentes a partir de su formación y experiencia en la materia.
- Identificar riesgos de exclusión y vulneración de derechos a partir de las decisiones y los abordajes institucionales.

A partir del presente problema de investigación y los objetivos delimitados, se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuáles han sido las características de la migración hacia Uruguay en el período comprendido entre 2015 y 2020?

¿Cuál es la normativa vigente en materia de migraciones y derechos de la niñez migrante?

¿Qué impacto ha tenido el incremento de la migración hacia Uruguay en el mismo período en las escuelas de educación primaria pública del Uruguay?

¿Cómo se ha reglamentado al interior del sistema educativo de educación primaria pública la inclusión de la niñez migrante teniendo en cuenta la normativa vigente en la materia?

¿Qué ámbitos de reflexión y formación se promovieron desde el sistema educativo?

¿Cuáles son las visiones de los docentes y los equipos directivos acerca de la presencia de migrantes en las escuelas seleccionadas?

¿Qué proyectos o intervenciones pedagógicas han instrumentado a partir del incremento de migrantes en sus escuelas?

¿Qué lugar ocupa en las propuestas de las escuelas seleccionadas el abordaje del derecho a la identidad cultural de la niñez migrante y sus familias?

¿Cuál es la percepción de la niñez migrante y nacional al respecto?

¿Cuáles son los paradigmas sobre inclusión educativa y gestión de la diversidad cultural que se materializan en las prácticas educativas?

¿Qué aspectos podrían generar riesgos de exclusión y vulnerabilidad en relación al derecho a la identidad cultural de la niñez migrante?

3. Posibles contribuciones de este estudio

La presente investigación parte de la base de que, la normativa vigente en Uruguay representa un marco de acción válido en materia de derechos humanos para los niños y las niñas migrantes, pero insuficiente por sí mismo para la concreción de las políticas educativas en la materia. En tal sentido, considera necesario revisar los mecanismos a partir de los cuales, se concretan los fines y las metas en materia educativa y se garantizan en las escuelas, los derechos de la niñez migrante.

Al respecto, se considera necesario repensar el lugar que ocupan los docentes en la ejecución de las políticas públicas y en la defensa de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. La autonomía brindada a los centros para diseñar los abordajes institucionales, representa un riesgo de vulneración de derechos, en la medida en que los docentes no cuenten con la formación necesaria en materia de derechos humanos, inclusión y gestión de la diversidad cultural. Al mismo, la falta de definición de supuestos teóricos acerca de conceptos como identidad, cultura y gestión de la diversidad en las aulas, se traduce en esfuerzos por incluir a los niños y niñas, en donde conviven propuestas asimilacionistas, multiculturales e intentos de interculturalidad. En tal sentido, es necesario advertir que la forma en que se gestiona la identidad en las escuelas, requiere de recursos materiales y humanos capaces de contribuir a la inclusión educativa de la niñez migrante y atender muy especialmente sus requerimientos por ser un colectivo vulnerable.

Desde una perspectiva intercultural, se considera necesario resignificar el lugar que los procesos migratorios y la diversidad cultural ocupan en la construcción colectiva de una sociedad más justa para todos y todas, valorando la oportunidad que representa la convivencia en los centros educativos, el intercambio entre niños y niñas nacionales y los niños y niñas provenientes de diferentes lugares del mundo. El camino andado por las dos escuelas estudiadas, permite comprender las fortalezas y debilidades que representan la presencia de

niños y niñas migrantes, e invita a reflexionar sobre las formas en que es posible potenciar los aprendizajes de extranjeros y nacionales, estudiantes, familias y docentes, a partir del encuentro cultural. Se entiende, asimismo, que es una excelente instancia de aprendizajes en materia de contenidos curriculares y de formas de vincularse y relacionarse, que superen la pretensión de tolerancia y convivencia pacífica asumiendo la riqueza de lo que cada uno tiene para aportar a la reconstrucción colectiva de la cultura local.

Por otra parte, se pretende generar un espacio en donde se expresen las voces de los sujetos directamente involucrados en el proceso de inclusión de la niñez migrante en las escuelas. Interesa entonces conocer las experiencias profesionales y personales con el objetivo de mejorar la forma en que son tenidas en cuenta a la hora de implementar políticas educativas inclusivas, cuidando muy especialmente el pleno goce de derechos de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, resulta fundamental conocer la visión de los docentes y el valor de la experiencia acumulada en los centros educativos con el objetivo de señalar debilidades y fortalezas en torno a la formación, el acompañamiento y la toma de decisiones vinculadas al derecho a la identidad cultural de los migrantes. Escuchar las voces de los niños y las niñas, nacionales y migrantes, para conocer sus experiencias personales y su sentir, por el lugar central que ocupan en los procesos educativos y en el marco de procesos de participación y construcción democrática, es un aspecto que se entiende primordial para la presente investigación.

4. Factibilidad

La presente investigación fue factible de realizarse en primer lugar porque las leyes y los estudios nacionales e internacionales se encuentran disponibles en internet y son de libre acceso.

Por otra parte, la experiencia profesional de la autora facilitó el proceso de recopilación de la normativa vigente, la selección de las escuelas y la realización de las entrevistas. En tal sentido, su trayectoria profesional le permitió acercarse a ex autoridades, inspectoras y colectivos con los que mantiene o ha mantenido un vínculo laboral y profesional, capaz de generar confianza y empatía para la realización de la presente investigación. Ser conocedora de la forma en que funcionan las instituciones educativas, cómo se organizan y qué aspectos formales deben tenerse en cuenta a la hora de visitarlas, favoreció el establecimiento de contactos con autoridades y la selección de informantes calificados a ser entrevistados.

Asimismo, se entabló contacto con un maestro, histórico referente sindical del magisterio uruguayo, ex Presidente y posteriormente consejero del CEIP, quien confirmó su interés en participar de la presente investigación, aportando valiosa información sobre las políticas educativas y el lugar que ocupó la inclusión de migrantes en las escuelas públicas del Uruguay para el período comprendido entre 2015-2020.

Igualmente, otro maestro y ex consejero del CEIP ofreció información de primera mano sobre el funcionamiento de la Comisión Migrantes creada en abril de 2018 con el objetivo de generar intercambio de experiencias y aportar ideas a las comunidades educativas para apoyar la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes. La comisión instrumentada en el ámbito del CEIP, estuvo integrada por representantes del IFS (Instituto de Formación en Servicio), Inspección Técnica, Programa de Escuelas Disfrutables (PED), Departamento de Comunicación Social, Secretaría Docente y Secretaría Técnica del CEIP. El ex consejero del CEIP y actual director del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), se interesó en participar de la presente investigación, trayendo su experiencia y valiosa información.

Paralelamente, se entabló contacto con quien fuera inspectora departamental efectiva de la Inspección Departamental de Montevideo Centro en 2018 e integrante de la Comisión Migrantes, actual inspectora general de la Dirección General de Educación y Primaria (DGEIP), quien aportó a partir de su experiencia sobre las acciones de coordinación a diferentes niveles de supervisión, las dificultades y fortalezas que han surgido en las escuelas de la jurisdicción, los lineamientos generales para la inscripción de migrantes y la forma en que se acompañó y orientó desde inspección a los colectivos docentes.

En comunicación telefónica con la actual inspectora departamental de Montevideo Centro, y con la inspectora del distrito al cual pertenecen las dos escuelas seleccionadas, se obtuvo el apoyo para realizar tareas de campo en escuelas de la jurisdicción y obtener información acerca de la presencia de migrantes en esos centros educativos. Por su parte la inspectora mencionada, permitió establecer similitudes y diferencias entre ambas instituciones, sus proyectos, las fortalezas y debilidades de ambas comunidades y la forma en que se aborda, en cada una de ellas, la inclusión de migrantes.

También se contactó a la directora de una de las escuelas seleccionadas, por ser la que contaba con mayor porcentaje de migrantes en todo el Uruguay durante el año 2018 (año en que CEIP realizó un relevamiento de datos organizados y compartidos en informe publicado al año siguiente), donde se viene desarrollando en los últimos cinco años un proyecto de inclusión

de migrantes con énfasis en la convivencia y la participación, con diversas instancias de intercambio con otras escuelas y organizaciones.

Al comienzo de la investigación, no era posible confirmar la posibilidad de la realización del trabajo de campo presencial. Conforme fueron flexibilizándose los protocolos sanitarios generados en el marco de la pandemia de COVID-19, se pudo ingresar a los centros y realizar las entrevistas. Las entrevistas a las ex autoridades e inspectoras fueron realizadas por video conferencia.

Los informes elaborados por el CEIP a partir de 2018, señalan que los migrantes se ubican geográficamente en mayor cantidad, en escuelas de Montevideo y las zonas fronterizas. En tal sentido, conviene señalar que, según lo obtenido en las entrevistas con autoridades y supervisoras, las escuelas del centro de la capital, han sido las que recibieron mayor número de migrantes en los últimos tiempos. A su vez, su presencia es mayor en escuelas de tiempo completo o tiempo extendido. El criterio empleado para la selección de las escuelas, responde directamente a esos dos factores, considerándose oportuno trabajar dos centros educativos que hayan recibido las mismas líneas de orientación y supervisión, motivo por el cual se seleccionaron esos dos centros educativos dentro del mismo distrito.

Cabe destacar que, las escuelas de tiempo completo además de representar la convivencia al interior de los centros durante ocho horas, cuentan con diversidad de formatos pedagógicos, mayor cantidad de profesores especiales, así como momentos destinados a la alimentación, la convivencia y el juego. Estas características contribuyen a la inclusión educativa y social de la niñez migrante y sus familias.

En 2020, la actual Dirección General de Educación y Primaria (ex CEIP), publicó el Informe Inmigrantes en la educación inicial y primaria pública primaria, comparando datos cuantitativos de la presencia de migrantes en las escuelas de todo el país en los años 2018, 2019 y 2020. Dicho informe, resulta valioso por la información que aporta sobre la cantidad de niños y niñas migrantes en cada departamento, nivel educativo, tipo de escuela, edades y niveles de repetición.

En una primera aproximación a los antecedentes con respecto al tema, fue posible advertir acerca de un buen número de estudios e informes que atienden la migración desde el punto de vista demográfico, a nivel nacional e internacional. En tal sentido, los mismos permitieron la aproximación a datos cuantitativos y cualitativos significativos para definir las características de la migración en la actualidad, la evolución que los procesos migratorios han

tenido muy especialmente en los últimos tiempos, así como las recomendaciones y disposiciones nacionales e internacionales para con los migrantes, sus hijos e hijas.

A partir de la información obtenida fue posible describir los procesos migratorios internacionales, sus características en el período 2015-2020, las características de la migración en Uruguay para el mismo marco temporal y la situación de los migrantes en el ámbito educativo.

En tal sentido, la presente investigación partió de datos sobre la migración en el mundo, para centrarse en la migración internacional hacia Uruguay, colocando el foco en la migración en el sistema educativo uruguayo, especialmente en la órbita de enseñanza primaria pública.

La presente investigación se estructura de la siguiente manera: en el capítulo I se realiza un encuadre general del tema, partiendo de una aproximación a las características de la migración en el mundo y en el Uruguay, una breve descripción del fenómeno a lo largo de historia como país independiente y la situación en la actualidad, para luego establecer las características de la migración en el ámbito educativo de educación primaria. Se observa puntualmente el lugar que ocupa el derecho a la educación y la inclusión educativa, así como el derecho a la identidad cultural de la niñez migrante. Al mismo tiempo, se definen las características del sistema educativo uruguayo. Como último punto de ese capítulo, se abordan aspectos teóricos sobre inclusión educativa y gestión de la diversidad cultural.

En el capítulo II se explicitan las estrategias metodológicas, se definen los marcos temporales, las fuentes documentales recopiladas y revisadas, y el modo en que se llevó a cabo el trabajo de campo. Se explica cómo se realizó la selección de los entrevistados y lo que cada uno de ellos ofreció a la investigación.

El capítulo III aborda el análisis a través de las dos principales fuentes de esta investigación: la revisión de la normativa vigente y el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas.

Por último, el capítulo IV da cuenta de las conclusiones y reflexiones a modo de síntesis de los principales hallazgos de la presente investigación, así como posibles líneas de acción y profundización de la temática en cuestión a partir de los mismos.

Los resultados obtenidos a partir de la presente investigación, no pueden generalizarse más allá de las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo. Si bien, la normativa vigente para el período 2015 –2020, es de aplicación común para todas las escuelas públicas de

educación primaria de Uruguay, el trabajo de campo se focalizó en dos escuelas de la capital. En tal sentido, se entrevistó a los responsables de la política educativa y a las inspectoras del distrito y de la Jurisdicción Departamental de Montevideo Centro que supervisaban en el período comprendido por la investigación a esas escuelas. Sus orientaciones y experiencias refieren a esos dos centros educativos.

Entre otras variables, es necesario señalar que, si bien las autoridades entienden que las escuelas de modalidad de Tiempo Completo son las preferida por las familias migrantes para sus hijos e hijas, por la necesidad de contar con un lugar en donde los mismos estén cuidados durante un tiempo mayor que en las escuelas comunes, estos centros educativos no representan la realidad de todas las escuelas del Uruguay, ni del Centro de Montevideo. En ellas, al igual que sucede con las escuelas de modalidad de Tiempo Extendido, y como se mencionaba anteriormente, los procesos de socialización y la atención a la diversidad en su más amplio espectro se ve beneficiada muy especialmente por la extensión del horario y la diversificación de formatos.

Probablemente por tener un tiempo de permanencia menor, la realidad y las posibilidades de generar espacios compartidos y cambios de formato en las escuelas comunes en donde los niños y las niñas asisten cuatro horas, sea diferente.

Al mismo tiempo, es sabido que, es al interior de los centros educativos donde se materializan las políticas educativas. Los docentes y las comunidades en su conjunto juegan un rol fundamental desde su compromiso e involucramiento, siendo los que diversifican las propuestas y las adaptan a sus realidades particulares.

Capítulo I: Migración, sistema educativo uruguayo y supuestos teóricos en la materia

El presente capítulo pretende caracterizar a la migración reciente en el Uruguay y su impacto en las escuelas públicas de educación primaria. Para ello, parte de las características actuales de la migración internacional y profundiza en las corrientes migratorias que dieron origen a la población del país. Por otra parte, define las características del sistema educativo uruguayo con el objetivo de contribuir a la comprensión del modo en que se implementan en territorio las políticas educativas. Por último, se abordan sustentos teóricos actuales en materia de inclusión educativa de migrantes y gestión de la diversidad cultural en las escuelas.

1.1 La migración en el mundo

La migración como fenómeno social, ha acompañado al hombre a través de toda su existencia. La visión de la comunidad internacional es que, a partir de los procesos migratorios, se han visto beneficiados los migrantes, sus países de origen y aquellos a los que han llegado. Al respecto La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirma:

La migración es esencial para muchos países, por lo que ni los derechos de los migrantes ni las situaciones que los afectan se pueden tratar como asuntos marginales. Por tanto, es importante valorar también la migración desde una perspectiva positiva, reconociendo las contribuciones de los migrantes, tanto con su propio país como cuando logran integrarse a la sociedad que los acoge. (CEPAL, 2006, p.307)

Pero la experiencia de los sujetos migrantes, difiere ciertamente de lo que la migración representa para las sociedades y los Estados a los cuales beneficia. El proceso personal y familiar, se caracteriza por el entramado de situaciones y emociones, que aun cuando logran alcanzar sus objetivos en materia laboral y económica, aumentan su vulnerabilidad en materia de derechos humanos y ponen especialmente en riesgo su identidad cultural, con todo lo que esta representa para su persona.

Para la presente investigación, se partió de la definición de la Organización Mundial para las Migraciones (OIM) según la cual migración es “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006, p.38).

Al mismo tiempo, afirma sobre las personas migrantes extranjeras, lo siguiente:

A nivel internacional no hay una definición universalmente aceptada del término 'migrante'. Este término abarca usualmente todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por 'razones de conveniencia personal' y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Así, este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias. (OIM, 2006, p.43)

Los procesos migratorios nacionales e internacionales se han incrementado en los últimos tiempos y han generado en la comunidad internacional una serie de debates en torno a las situaciones de exclusión y vulnerabilidad de derechos que van desde situaciones de abuso y maltrato, a la convivencia en condiciones de desigualdad.

Al respecto la OIM advierte:

Si bien la migración comprende múltiples beneficios, tales como el de favorecer la multiculturalidad de las sociedades e impulsar el crecimiento económico de los Estados, la migración también plantea grandes desafíos en lo que respecta a los derechos humanos de los migrantes (OIM, 2015, p.14)

Las diferentes corrientes migratorias, tienen rasgos comunes. Ya sea en búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida, escapando de una guerra o detrás de un amor, los migrantes han intentado en un país diferente al que los vio nacer, forjar un destino mejor. En esta búsqueda han atravesados procesos complejos. Aun cuando migran con la documentación requerida, cuando logran obtener residencia, un trabajo digno, las condiciones habitacionales que desean para su familia, la atención de salud y el acceso a la educación; asumir lo dejado atrás y el duelo que esto conlleva, sumado a la discriminación que en mayor o en menor grado pueda afectarlos, sin dudas atraviesa su vida en todos los órdenes.

En los últimos años la migración mundial ha aumentado de forma sostenida (Cuadro 1), en el mundo entero. Según OIM:

(...) la migración ha surgido en los últimos años como un desafío político y normativo fundamental en cuestiones tales como la integración, los desplazamientos, la migración segura y la gestión de las fronteras. Se calcula que en 2015 había 244 millones de migrantes internacionales en todo el mundo (3,3% de la población mundial), lo que

representa un incremento respecto de los 155 millones de migrantes estimados en el año 2000 (2,8% de la población mundial). (OIM, 2018, p.29)

Cuadro 1: Migrantes internacionales 1970-2019

Año	Número de migrantes	Migrantes como porcentaje de la población mundial
1970	84.460.125	2,3%
1975	90.368.010	2,2%
1980	101.983.149	2,3%
1985	113.206.691	2,3%
1990	153.011.473	2,9%
1995	161.316.895	2,8%
2000	173.588.441	2,8%
2005	191.615.574	2,9%
2010	220.781.909	3,2%
2015	248.861.296	3,4%
2019	271.642.105	3,5%

Fuente:(OIM, 2020 p.41)

Siguiendo la tendencia en 2019 había en el mundo 272 millones de migrantes internacionales, equivalentes al 3,5% de la población mundial. (OIM, 2020, p.29)

En los países de América Latina y el Caribe, la migración internacional ha sido un fenómeno constante, entre otras cosas por la vinculación con los países europeos que contribuyeron a su conformar su población desde la época colonial y los inmigrantes de ultramar que llegaron aproximadamente hasta mediados del siglo XX. A partir de allí, comenzó a ser una región expulsora de población y registra desde 1950 a la fecha saldos migratorios netos negativos.

Según Martínez y Orrego (2016) la migración intrarregional en América Latina ha tenido un crecimiento moderado desde fines del siglo XX, debido, entre otras causas, a las crisis económicas europeas, a los conflictos y las crisis en la región como es el caso de Venezuela y la relativa estabilidad económica alcanzada por países como Uruguay, Argentina o Chile. Al respecto los autores señalan:

En el marco de los patrones señalados, se estima que hacia 2010 existen alrededor de unos 30 millones de latinoamericanos y caribeños residiendo en países distintos al de su nacimiento, cifra mayor a los 26 millones registrados con los datos de la ronda de censos de 2000. De acuerdo con las cifras del cuadro 1, esto corresponde al 4% de la población total de América Latina y el Caribe. El stock total de emigrantes se compone de la población nacida en países de América Latina y el Caribe residente en otras

regiones, por una parte, y de la población nativa residente en otros países distintos al de su nacimiento dentro de la región, por la otra. (Martínez y Orrego, 2016, p.12)

A pesar de las dificultades advertidas en el informe Proyecciones de Población del Observatorio Demográfico América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019) para realizar estudios de población en la región, por el acceso diferenciado a fuentes de datos, los flujos migratorios y las características de la población migrante; de los movimientos migratorios recientes de países latinoamericanos y caribeños, llama la atención la migración intrarregional, que ha venido adquiriendo mayor importancia. Ejemplo de este tipo de migración, son los flujos migratorios procedentes de la República Bolivariana de Venezuela. Estos movimientos migratorios han producido cambios importantes en los saldos migratorios de los países receptores, así como en los países de origen.

1.2 Migración en Uruguay

Uruguay, un país forjado a partir de las distintas corrientes migratorias que dieron origen a su población actual, recibe en los últimos años gran cantidad de migrantes procedentes de nuevos destinos latinoamericanos.

Adela Pellegrino (2013), en su estudio de las migraciones en América Latina y especialmente en Uruguay, plantea que “es posible distinguir cuatro grandes etapas en el proceso migratorio de los países de América Latina, desde el inicio de la ocupación de los territorios por el Reino de España y Portugal hace más de cinco siglos, hasta nuestros días” (Pellegrino, 2013, p.9).

Una primera etapa comienza con la conquista y se extiende hasta la independencia, caracterizándose por la incorporación de población proveniente de territorios metropolitanos y población africana en régimen de esclavitud. Una segunda etapa, entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, en donde América Latina, muy especialmente en la región Sur, recibe una gran corriente de migración europea. La tercera etapa está signada por los movimientos internos de población hacia las grandes metrópolis y se extiende desde 1930 hasta mediados de la década de 1960. La cuarta y última etapa descrita por Pellegrino (2013, p.9), transcurrida en las últimas décadas del siglo XX, se caracteriza por un saldo migratorio negativo, con una fuerte emigración hacia los Estados Unidos y España, entre otros países desarrollados.

Como saldo de estas etapas en los procesos migratorios, la migración en Uruguay “ha sido un protagonista importante en el crecimiento demográfico y la formación de su cultura y economía.” (Pellegrino, 2013). Según la autora:

En los últimos años hay indicios de cambios en las tendencias de la migración internacional en Uruguay a partir de los datos que surgen de las encuestas de hogares, los registros de entradas y salidas de pasajeros por el Aeropuerto de Carrasco y el Censo nacional de 2011. (Pellegrino, 2013, p.41)

El mismo informe da cuenta de que el número de inmigrantes de países latinoamericanos no limítrofes aumentó de 1 de cada 4 en 2013, a 1 de cada 2 en 2015. Al mismo tiempo, sostiene que también se diversificaron los puntos de ingreso, las motivaciones y las características de la población migrante, la migración de carácter familiar y el lugar de las mujeres.

Según el documento Inclusión Social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la educación en Uruguay (UNICEF, Programa de población de Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, 2020, p.18) unas 30.203 personas provenientes del extranjero, llegaron a vivir a Uruguay entre 2015 y 2019. Dicha cifra duplica a la que se registró cuatro años antes, cuando el número de extranjeros que llevaban hasta cinco años en el país era de 15.386. El mayor crecimiento se produjo entre los inmigrantes recientes mayores de 18 años, cuyo número se duplicó mientras la cantidad de niñas, niños y adolescentes que integra el grupo de inmigrantes creció un 52% entre 2015 y 2019.

Tabla 1:

Población según condición migratoria y grandes grupos de edad, Uruguay. 2015-2019.

	Todas las edades				
	2015	2016	2017	2018	2019
Razón de crecimiento (2015-2019)					
Nativos 101 %	3.308.705	3.320.439	3.336.899	3.348.465	3.352.874
Inmigrantes recientes 196%	15.386	16.004	17.487	21.316	30.203
Inmigrantes antiguos 101%	63.375	61.571	63.263	62.031	63.993
Retornados recientes 56%	21.572	19.601	15.399	15.012	12.184
Retornados antiguos 102%	57.395	61.027	60.087	59.710	58.677

Total	3.466.523	3.478.642	3.493.135	3.506.534	3.517.931
101%					
De 0 a 17 años					
Nativos	882.344	877.388	873.017	864.748	856.265
97%					
Inmigrantes reciente	5.013	5.441	4.428	5.065	7.614
152%					
Inmigrantes antiguos	5.482	5.157	6.683	7.271	6.894
126%					
Retornados recientes	1704	1.764	1.234	1.259	923
54%					
Retornados antiguos	2742	2.562	2.230	1.589	1.450
53%					
Total	897.285	892.312	887.592	879.932	873.146
97%					
18 años y más					
Nativos	2.426.451	2.443.051	2.463.882	2.483.717	2.496.609
103%					
Inmigrantes recientes	10.373	10.563	13.059	16.251	22.589
218%					
Inmigrantes antiguos	57.893	56.414	56.580	54.760	57.099
99%					
Retornados recientes	19.868	17.837	14.165	13.753	11.261
57%					
Retornados antiguos	54.653	58.465	57.857	58.121	57.227
105%					
Total	2.569.238	2.586.330	2.605.543	2.644.785	2.644.785
103%					

Fuente: (UNICEF, OMIF, Facultad de Ciencias Sociales, 2020, p.46)

Al mismo tiempo, se han diversificado los orígenes de las personas que migran, sus motivaciones y el grado de voluntariedad de la movilidad.

La inmigración llegada al Uruguay desde 2015 procede fundamentalmente de los países de la región Caribe, y se caracteriza por ser una migración joven, calificada y de tipo familiar. En 2019 residían en Uruguay cerca de 37.000 niños, niñas y adolescentes migrantes.

1.3 Migración en el ámbito educativo del CEIP (2015-2020)

De acuerdo con el Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya (CEIP, 2018, p.9) en 2018 se matricularon 4746 estudiantes nacidos en el extranjero, lo que representa un 1,4 % del total de la matrícula del CEIP, un 0,7 % en educación inicial y el y un 1,7% en educación primaria.

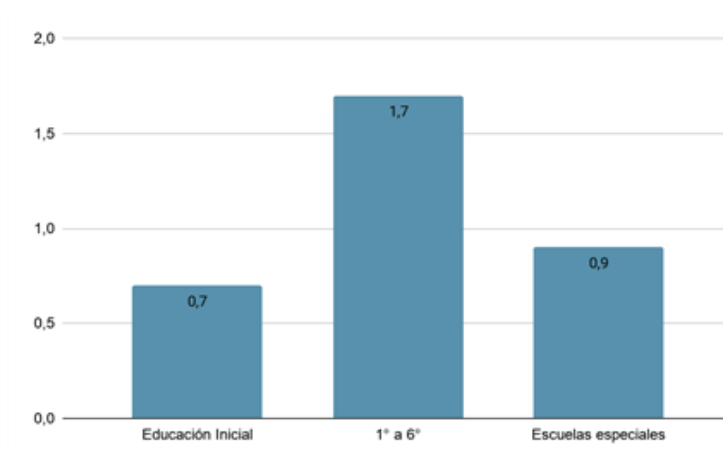


Gráfico 1:

Porcentaje de migrantes matriculados por tipo de educación. 2018.

Fuente: (CEIP, 2019, p.3)

El siguiente gráfico, muestra un aumento en relación a la presencia de migrantes en los años 2019 y 2020, manteniéndose la tendencia de una mayor presencia en los grados de primero a sexto de educación primaria.

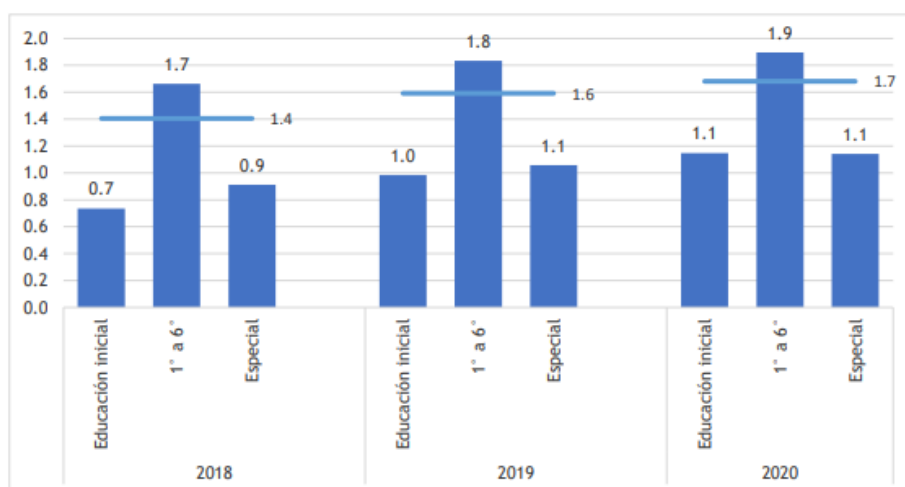


Gráfico 2

Porcentaje de migrantes matriculados en la DGEIP por año y tipo de educación. 2018 a 2020.

Fuente: DGEIP (2020, p.3)

De acuerdo al informe elaborado por CEIP en 2020, el porcentaje de inmigrantes se incrementa a medida que se avanza hacia los grados más altos. En Educación Primaria, la incidencia de la inmigración se encuentra entre el 1,5% y el 1,8% de 1° a 3°, mientras que de 4° a 6° se ubica en el entorno del 2%. (Gráfico 3) Si se analiza la evolución, la incidencia de

los niños inmigrantes se incrementa en todos los grados respecto a 2018, en especial en 3 años (donde pasa de 0,5% a 1,1%) y en 5 años (de 0,8% a 1,5%).

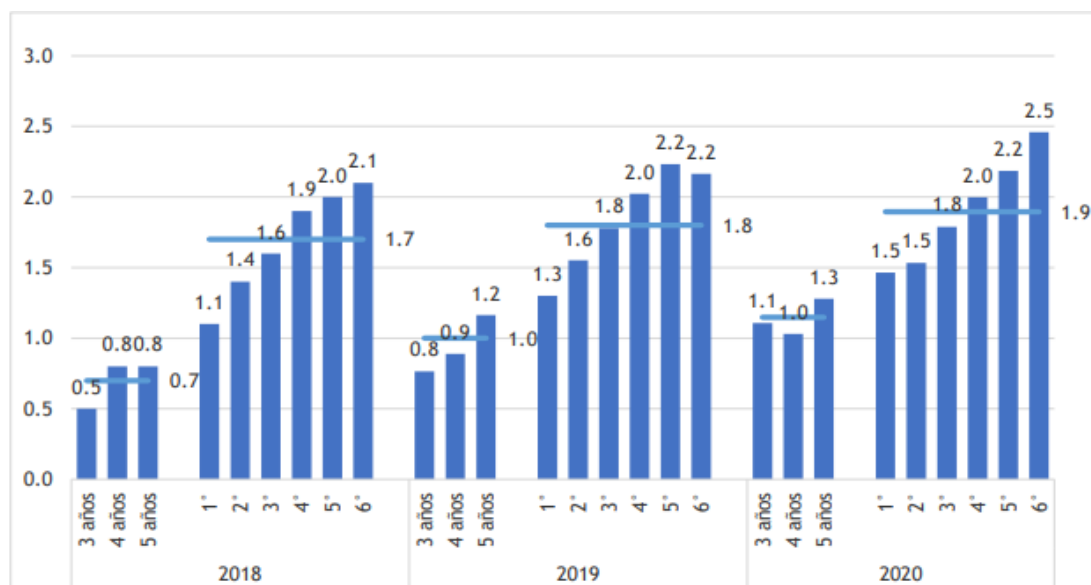


Gráfico 3:

Porcentaje de migrantes matriculados en la DGEIP por año y grado. 2018 a 2020.

Fuente: DGEIP (2020, p.4)

Se advierte, además, una mayor presencia relativa de alumnos y alumnas migrantes, en las escuelas de Tiempo Extendido, Urbanas Comunes y de Tiempo Completo, así como en aquellas escuelas de Contexto Sociocultural más favorables. Esta tendencia tiende a consolidarse en el período 2018-2020.

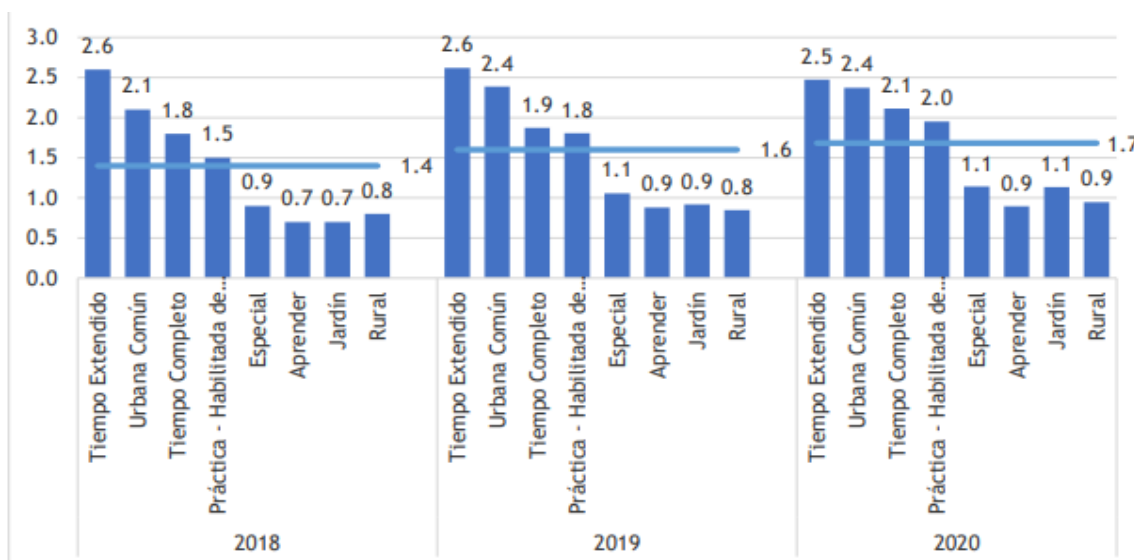


Gráfico 4

Porcentaje de migrantes matriculados por año y por categoría de escuela. 2018-2020

Fuente: DGEIP (2020, p.5)

En cuanto a las características demográficas, los inmigrantes se distribuyen por sexo de forma muy similar a los nacionales.

Cuadro 2

Cantidad y porcentaje de inmigrantes en el total de la matrícula, según Departamento. (2018-2020)

Departamento	2018		2019		2020	
	Cantidad de migrantes	Incidencia %	Cantidad de migrantes	Incidencia %	Cantidad de migrantes	Incidencia %
Montevideo	2172	2,1	2752	2,6	3031	2,8
Rocha	183	2,1	202	2,3	216	2,4
Rivera	287	2,1	325	2,4	318	2,3
Maldonado	273	1,6	303	1,7	359	2,0
Colonia	219	1,6	233	1,6	231	1,6
Canelones	786	1,4	780	1,3	801	1,4
Cerro Largo	132	1,3	118	1,1	112	1,0
Río Negro	55	0,8	65	0,9	67	1,0
San José	92	0,7	117	0,9	107	0,8
Artigas	74	0,8	80	0,8	78	0,8
Paysandú	119	0,9	97	0,7	99	0,7
Treinta y Tres	27	0,5	33	0,6	36	0,6
Florida	39	0,5	41	0,5	46	0,6
Soriano	59	0,6	53	0,5	52	0,5
Salto	108	0,6	105	0,6	91	0,5
Flores	16	0,6	18	0,7	14	0,5
Lavalleja	28	0,5	32	0,6	30	0,5
Durazno	31	0,5	24	0,4	28	0,4
Tacuarembó	46	0,4	39	0,4	39	0,4

Fuente: DGEIP (2020, p.6)

Al mismo tiempo, se verifica una mayor incidencia en las escuelas de Montevideo si se las compara con las del interior del país. Los departamentos limítrofes como Rivera y Rocha muestran una incidencia comparable con la de Montevideo. Maldonado, Colonia y Canelones, presentando niveles relativamente altos de alumnos extranjeros matriculados en Uruguay.

Los estudiantes inmigrantes presentan en 1° y 2° grado niveles ligeramente más altos de extra edad que los nativos. Las tasas de repetición de inmigrantes y nacionales se encuentran en niveles similares (3,4% y 3,8% respectivamente). Los inmigrantes provenientes de orígenes fronterizos tradicionales presentan una tasa de repetición similar a la global mientras que entre los retornados la repetición se encuentra en niveles inferiores al promedio. En los inmigrantes

provenientes de nuevos orígenes latinoamericanos la tasa de repetición es más alta que entre los nacionales.

Cuadro 3:

Cantidad y porcentaje de migrantes según país de procedencia 2018-2020 (selección de países con más de diez casos)

País de origen	2018	2019	2020
Venezuela	720	1228	1513
Argentina	720	927	916
Cuba	199	570	909
Brasil	656	660	644
España	967	770	600
Estados Unidos	467	342	239
República Dominicana	141	199	215
Perú	115	114	108
Total 8 países	4151	4810	5144
% 8 países	87,5	88,8	89,4

Fuente: DGEIP (2020, p.7)

De acuerdo al informe presentado por DGEIP en 2020, se contabilizaron, para el total de estudiantes inmigrantes matriculados, 68 países de origen. En 2018 habían sido 63 y en 2019 eran 69. De estos, 8 presentan una incidencia superior a los 100 estudiantes: Venezuela (1.513), Argentina (916), Cuba (909), Brasil (644), España (600), Estados Unidos de América (239), República Dominicana (215) y Perú (108). Cabe destacar, que estos países de origen representan el 89,4% del total de los estudiantes inmigrantes.

Las escuelas uruguayas del centro de la capital y de las zonas fronterizas, son el reflejo de esta realidad. Con mayor o menor incidencia en la matrícula, para los y las maestras que han trabajado en esos contextos, la convivencia con niñas, niños y familias migrantes es un hecho que interpela y replantea las prácticas educativas.

La escuela uruguaya atiende a esta población estudiantil en el marco de una política expresamente marcada de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), los consejos desconcentrados y la política pública educativa del Uruguay en general. Se garantiza desde el Estado el ingreso a los centros educativos de todos los niños y las niñas migrantes, de forma inmediata. Lo más destacado entre los aspectos garantizados, son el ingreso inmediato, el respeto y la valoración de los estudios cursados, la comprensión de las situaciones que generaron su migración, las condiciones en las que se dio su viaje y la llegada al país. En otras palabras, los niños y niñas migrantes, obtienen apenas sus referentes lo deseen, la posibilidad

de inscribirse en un centro educativo público, teniendo hasta un año para regularizar su documentación, priorizándose su edad para formar parte de un grado y la trayectoria educativa que ha transitado en su país.

Generalmente los niños ingresan a la escuela a la cual sus familias eligen en sus primeros días en Uruguay y es esa institución, la que muchas veces colabora con la familia guiándolos y poniéndolos en contacto con diversos servicios e instituciones para que gestionen documentos, validen el Certificado esquema de vacunación (C.E.V), gestionen el registro en los servicios de salud y otros aspectos.

Al respecto, una madre venezolana que llegó por tierra al Uruguay con su hija de seis años, después de un periplo que duró varios días expresó:

[...] Es el único momento que mi hija tiene para divertirse. Es el único momento en que juega, el único momento que ve personas, el único momento en que se relaciona. Yo sé que me puedo ir donde sea porque mi hija está bien cuidada. No es que yo tengo la preocupación de la niña o la escuela. Fíjate que yo voy para frontera ahora y yo la dejo y la niña viene a la escuela porque yo sé que en la escuela es el lugar donde más vas a estar segura ella, que no va a haber otro lugar. Así que les agradezco que me hayan sentado para explicar un poquitico de mi vida porque yo me metí seis días en la calle para llegar a Uruguay. Salí de Cuba el día ocho y llegué aquí el día doce. Me metí una pila de días en la calle, pasando por países, fronteras, en las calles, dormí en las terminales porque tenía que dormir en las terminales. No dormí nunca con mi niña en una cama. Comimos, nos alimentamos de galletas, agua, refrescos para nutrirnos, Nunca metimos un plato de comida. Metimos seis días sin comer ni yo ni mi niña. Pasamos por una selva, el Amazonas, con una guagüita como los inmigrantes pasan trabajo así bajo agua para llegar a Uruguay. Al principio les expliqué que fue difícil, pero de aquí en más las experiencias que pasé al principio ya las cositas que he obtenido me la han ido sacando así que gracias de nuevo (...) ²

A partir del relato, es posible advertir la importancia que la escuela tiene para esta madre que atravesó un viaje difícil para llegar a Uruguay acompañada de su pequeña niña. Hoy cuenta con el apoyo del centro educativo, en donde deja a su hija con total confianza y a partir de lo cual puede buscar trabajo, realizar trámites y organizar de esta manera su vida en el país. Poblete (2019) manifiesta al respecto, la importancia que la educación tiene en el proceso de

² La presente cita corresponde al relato de una madre cubana en el marco de un intercambio de experiencias generado en la labor de la autora al frente de una escuela en el centro de Montevideo en el año 2018.

inclusión social de los niños y niñas migrantes, y en la construcción de cohesión social, a partir del sentido de pertenencia, la creación de oportunidades de movilidad social y el trabajo con las actitudes cívicas y los valores democráticos.

1.4 Sistema educativo uruguayo

Se define al sistema educativo uruguayo conforme a lo expuesto en la Ley N° 18437 Ley General de Educación, promulgada en 2008. En tal sentido, conviene señalar que la estructura del mismo ha sido modificada recientemente a partir de la Ley N° 19889, Ley de Urgente Consideración, en julio de 2020, pero dichas modificaciones no son tenidas en cuenta ya que en la práctica se concretaron posteriormente al marco temporal de la presente investigación.

Las características del Sistema Nacional de Educación Pública, se explicitan en el Título III de la Ley N° 18437. El mismo se rige por los principios de autonomía, coordinación y participación.

La autonomía definida en el art. 46 implica que: “La educación pública estará regida por Consejos Directivos Autónomos de conformidad con la Constitución de la República y la ley, que en aplicación de su autonomía tendrán la potestad de dictar su normativa, respetando la especialización del ente.” (Ley N°18437, art.46)

Con respecto a la coordinación: “Los Consejos Directivos Autónomos y los demás organismos que actúen en la educación pública deberán coordinar sus acciones con el fin de cumplir con los principios, las orientaciones y los fines de la educación establecidos en la Constitución de la República y la presente ley”. (Ley N° 18437, art.47)

Por último, con respecto a la participación:

La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo los diferentes ámbitos y niveles educativos. (Ley N° 18437, art.48)

En cuanto a los órganos que lo componen, el mismo está Integrado por el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad de la República y demás entes autónomos de la educación pública estatal (Ley N° 18437, art.48)

Por su parte, la Administración Nacional de Educación Pública, de acuerdo al artículo 52, es el “ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15739, de 28 de marzo de 1985, funcionará de conformidad con los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la presente ley” (Ley N° 18437, art.52).

En el artículo 53 se definen sus cometidos entre los cuales se encuentra el elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparte, garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso, asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia y promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia (Ley N° 18437, art. 53).³

Respecto al ámbito de competencia, según establece el artículo 62, cada consejo será responsable en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de uno de los niveles establecidos. Para la presente investigación, basta con afirmar que el Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria (Ley N° 18437, art.62, inciso A).

Son cometidos del Consejo de Educación Inicial y Primaria: desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a su respectivo nivel educativo, aprobar y supervisar el desarrollo de los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan, administrar los servicios y dependencias a su cargo, reglamentar la organización y el

³ Los órganos que la componen de acuerdo al artículo 54 son: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica, de Educación Media Superior y de Educación Técnica Profesional. De acuerdo al artículo 48, el Consejo Directivo Central de la ANEP estará integrado por cinco miembros de los cuales tres serán designados por el presidente de la República actuando en Consejo de ministros al igual que se designa al presidente de dicho consejo. Los otros dos miembros, serán elegidos por el cuerpo docente del ente. Los cometidos del Consejo Directivo Central se establecen en el artículo 59 y en general se orientan a promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable en todo el ámbito organizacional, definir las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas que se encuentran en su órbita, designar a los integrantes de los Consejos de Educación, según lo establecido en el artículo 65, homologar los planes de estudio aprobados por los Consejos de la Educación, definir el proyecto de presupuesto y de rendición de cuentas, como resultado de un proceso de elaboración que atienda las diferentes propuestas de los Consejos de Educación y considere las iniciativas de otros sectores de la sociedad, dictar los reglamentos necesarios para el cumplimiento de sus funciones y aprobar los estatutos de los funcionarios docentes y no docentes del servicio, con las garantías establecidas en la Constitución de la República y en la presente ley. Al mismo tiempo designa secretarios, coordina los servicios de estadística, establece lineamientos de supervisión de instituciones privadas.

funcionamiento de los servicios a su cargo y adoptar las medidas que los mismos requieran. Al mismo tiempo, proyectar los presupuestos de sueldos, gastos e inversiones correspondientes al nivel educativo asignado y sus modificaciones, así como las rendiciones de cuentas y balances de ejecución presupuestal correspondientes a los servicios a su cargo, realizar toda clase de nombramientos, reelecciones, ascensos y sanciones, así como otorgar licencias y designar el personal docente y no docente, conforme al Estatuto del funcionario y a las ordenanzas que apruebe el Consejo Directivo Central. Podrá también dictar normas en esta materia con arreglo al estatuto y a las ordenanzas., proponer al Consejo Directivo Central de la ANEP la destitución del personal docente o no docente a su cargo, por diversos motivos y de acuerdo a la ley y el estatuto correspondiente, designar al secretario general, con carácter de cargo de particular confianza, quien deberá haber sido funcionario del ente por un lapso no menor a diez años. Por otra parte, le compete habilitar, autorizar, supervisar y fiscalizar los institutos del nivel educativo correspondiente, en consonancia con los lineamientos aprobados por el Consejo Directivo Central, conferir y revalidar certificados de estudio nacionales y revalidar certificados de estudio extranjeros en los niveles y modalidades de educación a su cargo y promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito de la institución a su cargo. (Ley N° 18437, Art. 63)

El artículo 65 define la forma en que se designan y eligen los integrantes de los Consejos, integrados por tres miembros que como requisito deben haber ejercido la docencia en la educación pública por un lapso no menor a diez años. Dos de dichos consejeros serán electos por el Consejo Directivo central por cuatro votos y uno de ellos será electo por el cuerpo docente.

En el marco de la presente investigación, es conveniente tener en cuenta que el Consejo de Educación Inicial y Primaria, se organiza internamente por Inspecciones Nacionales y Departamentales. En el departamento de Montevideo, las inspecciones se organizan en tres jurisdicciones: Oeste, Centro y Este.

Cabe destacar, que la escuela pública uruguaya es una institución “respetable” y con tradiciones muy arraigadas en la sociedad. Es considerada como un lugar privilegiado para el intercambio social, el aprendizaje y los procesos de identificación cultural. Ha sido a lo largo de su historia el lugar en donde los hijos e hijas de pobres y ricos podían convivir y crecer juntos, aun cuando provenían de diferentes países y contextos. Es además un lugar de reunión de la comunidad en su conjunto dado que, las fiestas y actividades escolares, muchas veces se

corresponden con las celebraciones y momentos de encuentro del barrio o la comunidad a la que pertenecen. Desde la Reforma Vareliana⁴, se caracteriza por un ideal de igualdad social y respeto por todos y todas; basada en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Siempre presente en el debate político, la institución ha sido sometida a diversos procesos reformadores que buscaron mejorar la calidad de la educación. En los últimos tiempos, obedeciendo a las políticas públicas basadas en la universalización de la educación como derecho humano, se ha ampliado su obligatoriedad desde los cuatro años.

Conjuntamente, las políticas educativas vinculadas a la inclusión tecnológica, sobre todo a partir de la implementación del Plan Ceibal, han permitido que cada alumno y alumna de la escuela pública uruguaya, sin importar el contexto socio económico del cual proviene, cuente con un computador con conexión a internet totalmente gratuito. Este plan, además, es acompañado de instancias de formación optativas para los docentes, y de una serie de recursos y aplicaciones con fines pedagógico-didácticos, que permitieron entre otras cosas acercar el mundo de la información a las familias en general. En la situación generada a partir de la pandemia de COVID 19, gracias al camino previamente recorrido, fue posible mantener el trabajo virtual y la generación de las propuestas educativas, así como el contacto y el registro de las trayectorias de los estudiantes.

Por otra parte, en los últimos años, se ha ampliado el acceso a diferentes modalidades escolares entre las cuales se destacan las escuelas de Tiempo Extendido y las escuelas de Tiempo Completo, que buscan mejorar la calidad de la educación impartida y dar respuesta a diversas demandas sociales vinculadas a las necesidades alimenticias, ofreciendo un mayor horario de permanencia en la institución para los estudiantes, lo que colabora con las familias que trabajan.

Por último, resulta importante señalar que la escuela pública es elegida y defendida por familias de diversos contextos socioeconómicos, formándose inclusive diversos colectivos tendientes a defenderla y sostenerla, que cuestionan las decisiones gubernamentales y al sistema educativo en su conjunto, reclamando mayores niveles de participación. Lo cierto es, que para la sociedad uruguaya y para el sistema político, la escuela pública guarda estrecha

⁴ Reforma educativa llevada adelante por José Pedro Varela en 1876, durante el gobierno dictatorial de coronel Lorenzo Latorre a partir de la cual se universalizó el acceso a la educación primaria pública, basada en los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

relación con la superación de las diferencias y la construcción de una sociedad más justa desde una visión positiva.

1.5 Antecedentes

De acuerdo a lo indagado en el marco de la presente investigación, en Uruguay se han realizado estudios de carácter demográfico vinculados mayoritariamente a analizar el ingreso de migrantes al país, la composición familiar, el nivel educativo de los migrantes que llegan, su vinculación con el mundo del trabajo y las actitudes de los nacionales frente a su llegada.

Algunos estudios nacionales, que analizan los derechos garantizados desde la normativa vigente, advierten sobre riesgos de inclusión y vulneración de derechos en la inclusión social y en el mercado laboral, precisamente por ser estos los aspectos que más se han estudiado.

De hecho, en las recomendaciones incluidas en el trabajo elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Facultad de Ciencias Sociales (2017, p.122-125) coordinado por Gainza, se caracterizan las nuevas corrientes migratorias en el Uruguay y se señalan algunas debilidades en las que aún es necesario trabajar. Entre ellas, se menciona la sensibilización con respecto al tema a partir de la formación de los funcionarios y de la comunidad en su conjunto, el apoyo psicológico de los migrantes y la revisión de la normativa referente a las evaluaciones de aprendizaje y las promociones de niñas, niños y adolescentes. Se advierte al mismo tiempo, el riesgo que implica trabajar en aulas diversas sin pensar en una jerarquización y revisión de contenidos que pueda terminar generando prácticas exclusivas, más allá de la pretendida inclusión social.

Muy recientemente, en noviembre de 2020, se publicó el Informe Inclusión Social de niñas, niños y adolescentes, trabajo realizado conjuntamente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF - Uruguay) junto con el Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales y el observatorio de Movilidad, cuyo objetivo fue analizar el perfil de la población de la niñez migrante reciente en Uruguay y su magnitud desde distintos aspectos, para finalmente valorar en qué grado sus derechos son vulnerados o respetados. Dicho informe, manifiesta la necesidad de hacer visible a esta población “que ha sido dejado de lado en estudios previos, teniendo en cuenta a quienes experimentan la migración de modo directo y en modo indirecto, como consecuencia de situaciones de movilidad de su núcleo familiar”. (UNICEF, UDELAR, FCS, 2020, p.10)

Al mismo tiempo, se afirma que en 2019:

[...] entre 8000 y 10.000 niños, niñas y adolescentes eran migrantes de primera generación, lo que representa a un 1% del total de menores de 18 años. Mientras que los llamados de segunda generación migrante se estima que eran, aproximadamente, entre 26.000 y 30.000 niños, niñas y adolescentes, lo que se acerca a un 3% del total de quienes residen en Uruguay (UNICEF, UDELAR, FCS, 2020, p.20)

El mismo informe, actualiza datos de OIM y CEIP, teniendo en cuenta la presencia de migrantes en las escuelas públicas de educación inicial y primaria. Su contribución se basa en datos estadísticos que analizan la distribución geográfica y por edades, los niveles de repetición y la variable de extra edad, observando muy brevemente el derecho a la educación de los migrantes en relación directa con los mecanismos para el ingreso y permanencia en las escuelas.

En el ámbito de la ANEP se publicó en 2018, el Informe Movilidad humana, migrantes y Educación Primaria con la intencionalidad de enmarcar el tema de la inclusión educativa de niños y niñas migrantes en las escuelas valorándola como una oportunidad a partir de las experiencias recogidas, consolidando experiencias y documentos.⁵

Por otra parte, desde el año 2018, el Monitor Educativo del CEIP viene publicando anualmente el Informe Inmigrantes en educación primaria pública uruguaya (ANEP-CEIP, 2018, 2019 y 2020). En estos informes, se analiza de forma cuantitativa la presencia de migrantes en las escuelas públicas de educación primaria, el número de migrantes matriculados en las escuelas, su distribución por departamento, por tipo de escuela, y por grado, los países de procedencia, los niveles de repetición y extra edad. Para el caso del informe publicado en 2021 se incluyen los datos comparativos para el período 2018-2020.

Hasta el momento no ha sido posible identificar estudios a nivel nacional que analicen las propuestas pedagógicas y didácticas que aborden la inclusión cultural de los niños y niñas migrantes en los centros educativos.

Como parte de su tesis doctoral en la Universidad de Columbia, la Dra Lucía Caumont realizó una investigación titulada “The Myriad Meanings of Inclusion: Educators’ Beliefs and

⁵ Como el mismo documento expresó, no es un trabajo académico ni un estudio demográfico ni analiza de forma estadística a la migración. (ANEP, CEIP, 2018, p.3)

Practices Regarding Inclusive Education for Migrant Students in Uruguay's Early Childhood and Primary Education Public Schools", publicada en de 2020, en inglés. En dicho estudio, entre otras cosas se recoge las experiencias en centros educativos y las percepciones de las autoridades y docentes que abordan a la inclusión cultural y educativa de la niñez migrante en las escuelas. Para la presente investigación resultó significativo lo aportado por la autora acerca de las formas en que se pretende gestionar la diversidad cultural en las aulas, especialmente la coexistencia de supuestos y prácticas asimilacionistas, multiculturales e interculturales, tanto en los docentes como en las autoridades y en los documentos elaborados en el marco del funcionamiento de la Comisión Migrantes en el ámbito del CEIP.

En el contexto latinoamericano, varios son los autores (Ceriani, García y Gómez, 2014; Beheran, 2007; Moncado y Gajardo 2015; Novarro et al, 2017, Poblete, 2019; Diez et al, 2019) que estudian a la inclusión educativa de migrantes, analizando las políticas públicas en la materia y la situación en las escuelas en relación a la identidad cultural y los modos en que se gestiona la diversidad en las aulas.

1.6 Educación inclusiva de migrantes: una mirada desde la interculturalidad

UNICEF ha definido una agenda mundial en 2018, expresando las preocupaciones ante la vulnerabilidad de derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño, reconociendo cuatro puntos relevantes; ellos son la condición de mayor vulnerabilidad para los migrantes menores de 18 años, el peso que tienen las condiciones normativas, económicas y políticas, la interrupción de las trayectorias educativas de los migrantes y el peligro de discriminación, racismo y xenofobia. (UNICEF, OMID, Facultad de Ciencias Sociales, 2020, p.8)

Para estudiar la inclusión educativa de migrantes en las escuelas de educación primaria pública del Uruguay, no basta con definir los derechos y garantías que surgen de la normativa vigente, pues debe reconocerse la importancia que tienen en temas educativos los supuestos teóricos desde los cuáles se ejecutan las políticas públicas y muy especialmente las educativas en la medida en que, a partir de allí, se definen los roles de los sujetos, la articulación de las prácticas pedagógico-didácticas y la articulación de saberes.

La ejecución de políticas educativas, debe tener en cuenta los mecanismos mediante los cuales se brinden los recursos materiales y humanos, así como la formación de los agentes encargados de ejecutarlas, con el fin de asegurar sus principios, metas y objetivos. Al mismo

tiempo, deben garantizar los mecanismos para que los derechos consagrados en la ley, sean realmente garantizados. En tal sentido, es posible advertir que en la medida en que no se acompañan de formación en la materia a los docentes como agentes de política pública encargados de ejecutarla en territorio y no se brindan los apoyos económicos y los recursos materiales y profesionales necesarios para implementarlas, se corre el riesgo de fracasar o incluso profundizar las situaciones o conflictos que llevaron a su planeamiento. Al respecto, Poblete advierte:

Ahora bien, en los contextos migratorios y de movilidad humana las políticas educativas y en particular aquellas que se definen desde una perspectiva de interculturalidad, debieran tener un carácter integral, vale decir, generar orientaciones no solo para el acceso de los estudiante al sistema educacional, sino también para su trayectoria educativa, vale decir, su proceso de aprendizaje, las relaciones entre los diversos, las modificaciones o adaptaciones curriculares e incluso la propia estructura de toma de decisiones en los centros educativos. (Poblete, 2019, p.357)

El escenario actual global, caracterizado por la circulación de información, bienes y personas que parecen desafiar a los límites impuestos por los Estados, ha generado desde los organismos internacionales un cambio de paradigma educativo en clave de Derechos Humanos que apunta a mejorar la calidad educativa a partir de la inclusión social, cultural, tecnológica y educativa.

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2005, p.14) el modo de abordar a la diversidad y de responder a las necesidades de todos los educandos es a partir de mayores grados de participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, reduciendo los riesgos de exclusión dentro y fuera del sistema educativo a partir de la inclusión. Para cumplir con dicho objetivo es necesario cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias a partir de una visión que abarca a todos los niños y niñas escolares. Se afirma en tal sentido, que la inclusión educativa no se limita a incluir a la diversidad como sinónimo de diferencia, discapacidad o inferioridad de condiciones, sino valorar a la diversidad y priorizar la atención de las singularidades de los niños y las niñas refiere a un modo de abordar la enseñanza que además de respetarlos, los visibilice y potencie, con el objetivo de potenciar sus aprendizajes y su inserción social. Al respecto, sostiene:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin

de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p.14)

Sin duda el concepto de inclusión al que se aspira en la actualidad desde las convenciones y declaraciones internacionales, hasta su presencia en las políticas educativas de los últimos años en Uruguay, implica una visión ampliada del concepto de educación. El mismo, defendido con distintas intenciones políticas y sociales a lo largo del tiempo, tiende en la actualidad a considerar la atención a la diversidad en su más amplio espectro poniendo a la inclusión como concepto estelar.

Mancebo (2010) plantea la necesidad de ampliar la mirada, de volverla multidimensional con respecto a los contextos, abarcando una variada gama de aspectos para poder garantizar el derecho a la educación. No alcanza con ampliar la cobertura a partir de la universalización de cierta franja de la trayectoria educativa. De hecho, en Uruguay, la ampliación de la franja educativa obligatoria desde inicial hasta educación media, no ha podido entre otras cosas derribar las diferencias de los niveles educativos alcanzados por niños y niñas provenientes de distintos sectores sociales. Al mismo tiempo, la permanencia de los niños y niñas en escuelas y centros educativos con capacidades diferentes no necesariamente se traduce en atención a la diversidad.

En tal sentido Carmen Beramendi (2019) expresa:

La educación inclusiva surge como un nuevo paradigma que exige que la enseñanza se adapte a la diversidad y resignifica en clave del S XXI el principio de igualdad y no discriminación, para garantizar que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales acceda al derecho a la educación y aprendizaje de calidad. (Mauri, P, García, S (Coord.), 2019, p. 9)

Desde los aportes teóricos y según el paradigma de la inclusión educativa al que refiere Mancebo (2010) y del cual afirma que se encuentra en construcción:

[...] la academia ha empezado a aportar a la construcción de este nuevo paradigma en el que es posible reconocer cinco énfasis: la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la resignificación del rol de maestros y profesores y la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera

trampa para los docentes, dificultando su búsqueda de estrategias educativas que permitan a cada uno de sus alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades individuales. (Mancebo, 2010 p.8)

Ahora bien, pensando en la inclusión educativa de la niñez migrante y su derecho a la identidad cultural, se hace necesario definir qué se entiende por cultural e identidad cultural.

Si bien las definiciones de cultura a lo largo de la historia han variado, UNESCO la define como:

[...] la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982, p.2)

Los aportes de Giménez (2003) sobre cultural e identidad y la relación “simbiótica” entre ambas, se basa en que:

[...] nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o nuestra sociedad. [...] la identidad no es más que el lado subjetivo (o, menor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación a otros actores. (Giménez, 2003, p.1).

El concepto de identidad cultural, contiene un sentido de permanencia a un grupo social con el cual se comparten valores culturales y un aspecto subjetivo en el cual, el sujeto se identifica con ese grupo en la medida en que se diferencia de otros. Al mismo tiempo, es necesario advertir que esa identidad no es estática y que al igual que sucede con la cultura en general, los sujetos van modificando su identidad cultural a lo largo de sus vidas y van generando a partir de sus interacciones la transformación de la cultura.

Las formas en que se gestiona la diversidad cultural en las escuelas guardan estrecha relación con la concepción que los actores poseen sobre identidad y cultura.

En tal sentido, Peiró, S y Merma, G (2012) afirman:

La actuación educativa, en el día a día, nos exige fijarnos en la existencia de variables interrelacionadas. Esto nos hace ver que estamos en un mundo donde la complejidad parece ser el estado natural (Santos, 2000). En este orden de cosas, el paradigma de complejidad formulado por Morín (1996,2000) nos sirve para analizar lo que pasa en nuestros países, en el ámbito educativo. Pero no solo debemos referirnos a la complejidad de la sociedad, sino también del individuo. (Peiró, G, Merma, G, 2012, p. 130)

Pero las formas en que se gestiona la diversidad cultural en las aulas, aún a partir de políticas educativas en clave de derechos humanos, encuentra variantes significativas. Así varios autores (Beheran, M., 2007; Poblete,R., 2019; Diez, M., 2019; Cárdenas, H., 2019; Cesca, P., 2019; Novarro, G., Diez, M., y Martínez, L., 2019) advierten sobre la coexistencia de prácticas de carácter asimilacionista, multiculturales o interculturales que ya desde la definición de las políticas públicas y en los relatos y supuestos de los docentes, repercuten en las experiencias educativas al interior de las escuelas.

Muñoz (2001) distingue tres modos de gestionar la diversidad cultural, a partir de los cuales se ha avanzado en educación, estas prácticas son: asimilacionistas, multiculturales e interculturales. Las primeras apuntan a la absorción de un grupo a la sociedad considerada homogénea. Las segundas, promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Por último, las políticas interculturales además de reconocer y valorar a la diversidad cultural, entienden que, en la interrelación de esa diversidad, se reconstruyen la identidad cultural de los sujetos y la cultura que, permeable a los aportes de diferentes grupos, se adapta y reconstruye a partir de esa interacción.

El concepto de interculturalidad abarca aspectos sociales que tienen que ver con el movimiento, conexión, relacionamiento y comunicación entre varios actores. Trasciende el respeto mutuo o el simple reconocimiento de derechos, implica necesariamente pensar en la riqueza del encuentro cultural y el intercambio, promoviendo la convivencia multiétnica y el relacionamiento entre seres con diversas identidades culturales. Se basa en la convivencia pacífica en donde se garanticen los derechos económicos, culturales y lingüísticos de todos y todas, respetando la diversidad, considerando que la identidad y la cultura están en permanente

transformación sin desconocer las relaciones de dominación que configuraron históricamente los vínculos sociales. En tal sentido, es posible afirmar incluso que en un individuo se encarnan múltiples identidades, y que como tal va transformando su identidad personal de acuerdo a los diferentes contextos en donde habita y convive.

Peiró y Merma (2012) sostienen:

La educación intercultural debe atender a la formación sistemática de todo educando; en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, y el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. (Peiró, S, Merma, G, 2012, 131)

Por otra parte, la gran movilidad humana que caracteriza al mundo del siglo XXI y la forma en que interactúan y circulan las personas y los conocimientos, inevitablemente implica pensar en los requisitos que los sujetos tienen para educarse y adaptarse a esas condiciones, para afianzar sus lazos identitarios y para asumir la condición de migrante como potenciadora de sus experiencias. Al respecto, algunos autores sostienen que la educación intercultural de los sujetos en tanto ciudadanos del mundo, que conforman su identidad a partir de modelos culturales multi identitarios, bien podría ser la que articule las propuestas educativas a lo largo y ancho de la aldea global y no solo como respuesta a la presencia de migrantes en las escuelas. De esta manera, pensar en las diversas formas en que se concreta la migración, ya sea a nivel local, al interior de los países, a nivel continental o partir del intercambio y convivencia con grupos y personas que interactúan a partir del empleo de las tecnologías, implica revisar las formas en que conceptualizan y vinculan conceptos como cultura, identidad y ciudadanía.

Según el paradigma de inclusión educativa y desde una visión de interculturalidad, se hace necesario pensar en los derechos de los migrantes y la construcción de una sociedad más justa para todos y todas, que colabore en la convivencia pacífica orientada por valores como la tolerancia y el respeto, en el lugar que la cultura ocupa en relación a la configuración de las identidades personales y su influencia recíproca. En tal sentido, la presente investigación, recopila la normativa vigente y los derechos garantizados por el Estado uruguayo para la inclusión educativa y cultural de migrantes, la mirada desde las prácticas institucionales y las percepciones de los sujetos involucrados, con el objetivo de identificar de qué manera se gestiona la diversidad cultural en los centros educativos.

Si bien la normativa vigente en Uruguay garantiza las condiciones para el ingreso y permanencia de migrantes en el sistema educativo, las prácticas institucionales son diversas. Es en ellas en donde, a partir de la convivencia entre migrantes y nacionales, y las intervenciones pedagógico didácticas propuestas por los docentes, se generan climas de respeto y tolerancia que, basados en el intercambio y la participación, favorecen el goce del derecho a la identidad cultural. A partir de ese encuentro, además, la cultura del país de acogida también se transforma. Se entiende en tal sentido, que la aceptación de la diferencia no basta para salvaguardar el derecho a la identidad cultural y que es necesario comprender los procesos mediante los cuales se configuran la identidad y la cultura a partir de las relaciones y el intercambio generado.

En la actualidad, el discurso inclusivo se mantiene y revitaliza, a pesar del cambio de gobierno nacional, signado por la vuelta al poder de un partido tradicional (el Partido Blanco, con posturas de centro y de derecha). Después de quince años de administraciones progresistas del Frente Amplio en los cuales se llevó a cabo una amplia labor legislativa y social en materia de derechos humanos, donde se atendió a la migración como derecho humano y la educación como derecho fundamental, y se priorizó en el ámbito educativo el concepto de inclusión como forma de atender a la diversidad la presente administración parece pretender, retomar las conquistas en materia de Derechos Humanos. Es así que, en materia educativa, de acuerdo a lo establecido en el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, se pretende:

Se apunta a desarrollar una educación inclusiva en todos los niveles educativos en consonancia con los acuerdos internacionales suscritos por el país y la legislación vigente en la materia, fortaleciendo las capacidades internas del sistema y los niveles de articulación intra ANEP y con otras instituciones a nivel nacional y territorial (CODICEN-ANEP, 2020, p. 230).

En las escuelas de educación primaria de Uruguay y del mundo, las prácticas de inclusión educativa deben tener en cuenta a la diversidad cultural como fortaleza y oportunidad, trabajando más allá del riesgo de la exclusión, en la profundización de la construcción colectiva.

Asumiendo una visión intercultural, reconocer la diversidad cultural, la cultura en permanente transformación y la relación de interacción entre cultura e identidad, implica un abordaje participativo y democrático, que apunte al desarrollo de valores de respeto de la

diversidad y de construcción colectiva, mejorando los niveles de adaptabilidad y accesibilidad incluidos en las recomendaciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014).

Es interesante, lo establecido por Juliano:

Un mundo múltiple no puede ya verse como un mosaico de culturas, sino como un ámbito complejo de interrelaciones y de mutaciones, donde las experiencias diversas enriquezcan a todos. Un mundo que acepte como un valor a la mutabilidad identitaria y la movilidad espacial. Un mundo donde sepamos que la mirada aprende cuando cambia de paisaje. (Juliano, D, 2002, p.497)

La situación de la niñez migrante en Uruguay, a pesar de los avances manifestados en las leyes, decretos y normativas, incluida la Guía para el ingreso y permanencia de migrantes en el sistema educativo uruguayo (MEC, 2019), aún podría presentar algunas dificultades y riesgos de exclusión.

Siguiendo esa reflexión cabe citar lo señalado por Skliar:

[...] ahora los retos son otros y los resumiría en cuatro cuestiones centrales: que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a niños y jóvenes mal entendidos como “diferentes”; que el lenguaje del derecho no se enquite apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones-una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección-; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos ya no en virtud de las pautas evaluativas externas sino en la consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje. (Skliar, 2018, p.45)

En todo caso, la inclusión cuando se limita a la integración y no fomenta el total desarrollo de las capacidades de niños, niñas y adolescentes, se vuelve contra sus objetivos y corre el riesgo de ser una exclusión de hecho.

Así, es posible ampliar la mirada hacia las diferencias y reflexionar sobre lo que es común a todas y todos, aunque la noción parezca contradictoria: la diversidad.

Capítulo II: Estrategias metodológicas

La presente investigación se enmarca en un enfoque de análisis cualitativo. Si bien emplea algunos datos cuantitativos para describir el estado actual de las migraciones en el mundo, en Uruguay y en el sistema educativo uruguayo, se analiza el proceso de inclusión educativa y social de la niñez migrantes en dos escuelas céntricas de Montevideo. Este enfoque cualitativo se basó en la recopilación y revisión de fuentes documentales compuestas por leyes, decretos, reglamentos, guías y circulares, así como en la realización de entrevistas a ex consejeros del CEIP, Maestra Inspectora Departamental y de Zona, maestras a cargo de sexto año, alumnos y alumnas migrantes y nacionales cursando el mismo grado. Esto se complementó con observaciones de campo que se vinculan a la labor pasada y actual de la autora.⁶

En relación a la opción metodológica, se comparte lo expuesto por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista:

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimientos. (2006, p.616)

La selección de las dos escuelas se basó en los datos del primer informe de corte cualitativo generado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el año 2019⁷. Se trata de dos centros educativos localizados en barrios céntricos de la capital, Montevideo, departamento con mayor cantidad de niños y niñas migrantes distribuidos mayoritariamente en

⁶ Se adjunta como Anexo 3, tabla de estrategias metodológicas que describe y relaciona los componentes mencionados.

⁷ ANEP-CEIP (2019). Informe Inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguayo 2018. División de Investigación, evaluación y estadística. Montevideo.

los barrios cercanos al puerto (Ciudad Vieja, Centro, Cordón y Aguada). Ambas instituciones contaron con mayor cantidad de migrantes en el período comprendido entre 2015 y 2020. Asimismo, se optó por dos escuelas de la modalidad de Tiempo Completo, lo que representa un cambio sustancial en cuanto a la inclusión de migrantes puesto que, al estar en la institución durante la jornada completa, además de contar con alimentación, el tiempo que permanecen les permite más interacción con los y las niños/as “nacionales”.

Por pertenecer ambas al mismo distrito, comparten los lineamientos y la supervisión de la misma inspectora de zona y al ser de la misma jurisdicción están bajo la órbita de la misma inspección departamental.

A pesar de las similitudes mencionadas, ambas instituciones presentan un rasgo distintivo en cuanto al cuerpo de dirección. En una de las escuelas permanece la misma maestra directora en los últimos cinco años, mientras que en la otra escuela han ocupado el cargo de la dirección seis maestras diferentes en los últimos siete años. A partir de allí, resulta interesante el poder contrastar las experiencias teniendo en cuenta el rol de las directoras, la ejecución de proyectos a largo plazo, la formación y el intercambio generado entre los docentes y con otras instituciones, así como el valor que la acumulación de experiencias y la resolución de situaciones en lo que respecta a la inclusión de la niñez migrante.

La opción por un enfoque cualitativo se basó en el interés por analizar la normativa vigente y su relación con las experiencias en los centros educativos por parte de los sujetos involucrados. Es decir, contrastar normativa y realidades, describir situaciones o experiencias que pueden vulnerar el derecho a la identidad cultural. Interesó observar si existen riesgos de exclusión y establecer algunas propuestas que indiquen posibles alternativas legales, metodológicas o didácticas para el cumplimiento de una verdadera inclusión social y cultural de la niñez migrante.

El problema de investigación al que se pretendió dar respuesta, implicó necesariamente la revisión de documentos para establecer los derechos y garantías legales vigentes en Uruguay, en el sistema educativo y especialmente en educación primaria pública. A partir de la recopilación de las diferentes fuentes documentales, se buscó identificar sus fortalezas y limitaciones, definiendo las mismas en cuanto a qué derecho garantizan para los niños y niñas migrantes y qué aspectos podrían quedar librado a decisiones y voluntades de directivos y docentes de los centros educativos, precisamente por no haber sido regulados.

Por otra parte, la investigación no pretende de ninguna manera generalizar sus hallazgos más allá de las instituciones abordadas. Los resultados podrán ser compartidos con los docentes involucrados o con otras comunidades educativas. Se pretende que lo analizado pueda provocar la reflexión sobre cuestiones teóricas y prácticas al respecto de la inclusión y el respeto a la identidad cultural de esos niños migrantes, que no necesariamente son objeto de análisis por parte de los docentes en la cotidianidad. Al mismo tiempo, de surgir evidencias sobre vulneración de derechos y situaciones de exclusión de hecho, compartir con responsables de la ejecución de políticas educativas en diferentes niveles dentro del ámbito del CEIP (actualmente Dirección General de Educación y Primaria) con el objetivo de que se realice una revisión de la aplicación de la normativa, la necesidad de regular algún aspecto en particular o de generar instancias de intercambio y formación docente si se considerara oportuno.

2.1 Marco temporal

La presente investigación, realizada en el correr del año 2021, buscó comprender de qué manera se da la inclusión de migrantes en el ámbito educativo del CEIP entre 2015 y 2020, por ser el período en que se incrementó notoriamente el ingreso de migrantes y se diversificaron ampliamente los lugares de procedencia. Los cambios operados en la migración hacia Uruguay en los últimos tiempos, fueron abordados a través de los estudios de organizaciones internacionales y nacionales como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Población de Facultad de Ciencias Sociales y por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), así como la Organización Internacional de las Migraciones (OIM). Es en este período en que se publicaron los primeros informes elaborados por el CEIP, y la Guía para el ingreso de migrantes en el sistema educativo elaborada en 2019 por el Ministerio de Educación y Cultura.

Al realizar el trabajo de campo, en la introducción al tema y en las preguntas, también se hizo referencia a esos cinco años para delimitar los relatos de las experiencias en los centros educativos. Al mismo tiempo, se decidió entrevistar a niños y niñas que estén cursando sexto año para encuadrar sus relatos en el mismo marco temporal.

Se entiende, además, que la inclusión de migrantes en una escuela, es un proceso, por lo que, conocer y evaluar las características de la misma, implica pensar en etapas y momentos, que seguramente van cambiando conforme al pasaje del tiempo, los proyectos desarrollados y las líneas de acción propuestas desde las direcciones de los centros, los colectivos docentes, su formación personal y profesional, además de la acumulación de experiencias que puedan servir

de reflexión y/o guía para otros centros educativos que cuenten con un número importante de migrantes.

2.2 Recopilación de normativa y delimitación de derechos garantizados

Como fuera mencionado, como punto de partida se recopiló y revisó la normativa vigente en Uruguay para la inclusión de migrantes en el ámbito educativo del CEIP⁸. La misma está compuesta por la Ley de Migraciones N° 18250⁹, Ley N° 18437¹⁰, el decreto N° 394/009¹¹, el Documento Marco sobre Política Migratoria en Uruguay¹², la Guía para el ingreso de Migrantes en el Sistema Educativo¹³ y el comunicado N° 101/2019 de Inspección técnica¹⁴ sobre integración de niñas y niños migrantes en escuelas públicas de Uruguay, ya abordadas en el capítulo anterior. La normativa y los derechos garantidos para la niñez migrante fueron recopilados y revisados en el capítulo analítico como parte del análisis documental, con la finalidad de integrar las percepciones y narrativas de los entrevistados a lo que dicho marco normativo establece.

Planes y proyectos institucionales que sustentan la práctica inclusiva de migrantes

Como parte del trabajo de campo se dialogó con referentes del equipo director sobre los proyectos institucionales de las escuelas seleccionadas para este estudio, por ser en ellos donde se diagnostica la realidad del centro escolar, se establece una misión y visión, a partir de los cuales se trazan objetivos generales y específicos que apuntan a diferentes aspectos en los ejes pedagógico-didáctico, administrativo-organizativo y socio-comunitario. A partir de ellos se identificaron no sólo datos sobre la matrícula de la escuela en general y la presencia de migrantes en la misma, sino principalmente cómo se aborda la inclusión de esos niños y niñas migrantes a nivel institucional.

⁸ Se incluye como Anexo 2, cuadro con descripción de fuentes por tipo, recurso e información a la que se pretende acceder.

⁹ Ley de Migraciones, publicada en el Diario Oficial en Montevideo, el 17 de enero de 2008.

¹⁰ Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial en Montevideo, el 16 de enero de 2009.

¹¹ Reglamento de la Ley N° 18250. Ley de Migraciones. Publicado en el Diario Oficial en Montevideo, el 2 de setiembre de 2009.

¹² Resolución 576/016 del Poder Ejecutivo, Consejo de ministros, Junta Nacional de migración.

¹³ Publicada por MEC en 2019.

¹⁴ ANEP-CEIP (2019) Comunicado de Inspección Técnica N° 101 del 13 de agosto de 2019. Uruguay.

Al mismo tiempo se buscó conocer si existen proyectos específicos para la inclusión de migrantes, la construcción de identidad o que aborden aspectos culturales con foco en la diversidad.

Todos aquellos proyectos, registros de actividades, seguimientos de los alumnos y alumnas, y otros documentos elaborados por los colectivos docentes permiten identificar cómo se aborda la diversidad de identidades culturales que habitan e interactúan en la escuela y aún para el caso en que no estén definidos de forma explícita, advertir qué supuestos teóricos sustentan las prácticas institucionales y cómo se trabaja la inclusión de migrantes.

2.3 Visitas técnicas a las escuelas

Las visitas realizadas a las escuelas seleccionadas, tuvieron como objetivo generar una aproximación a los equipos directivos con el fin de dar a conocer las intenciones de la autora para realizar las entrevistas y explicar los rasgos generales de la investigación. En tal sentido, la gestión de su consentimiento, la obtención de permisos de las familias de los niños y niñas entrevistados y la organización del cronograma de visitas, fueron acordados con los directivos y los docentes de ambos sextos años en las dos instituciones.

Fue en este contexto que se observó el espacio físico y su ambientación, prestando atención al hall de ingreso, los patios, el comedor y los salones. Se detuvo la mirada en la organización de carteleras y las intervenciones artísticas, teniendo en cuenta si dichas intervenciones implican la presencia de trabajos de las niñas y los niños y si dan cuenta de la presencia de migrantes en la escuela.

Por otra parte, las observaciones permitieron identificar la presencia de migrantes y la interacción de los niños y las niñas en general. La forma en que se agrupan en los diferentes espacios y posibles riesgos de exclusión o segmentación del alumnado.

Las observaciones implicaron un primer acercamiento a la comunidad educativa para conocer la realidad particular del centro educativo en cuanto a la presencia de migrantes y la trayectoria del centro con respecto a la misma.

Si bien en un comienzo, se consideraba oportuno tomar contacto con proyectos de trabajo escritos, el aporte realizado por los docentes en la materia, dejó entrever que los acuerdos institucionales en el marco de la inclusión de la niñez migrante, las formas de vincularse y de pensar las estrategias pedagógico-didácticas, responden más a una lógica

construida al interior del centro que al diseño e implementación de un proyecto institucional específico, plasmado por escrito.

2.4 Entrevistas

Una de las principales fuentes de esta investigación fueron las entrevistas a diversos actores vinculados al tema (tanto dentro de las escuelas elegidas, como del sistema educativo en general) en el entendido de que es posible, a partir del acercamiento directo a los sujetos entrevistados, conocer cercanamente las historias personales de niños y niñas migrantes así como de sus familias, los supuestos teóricos que sustentan las prácticas de los docentes, sus opiniones, deseos, percepciones, expectativas y realidades de unos y otros.

En ese sentido, cabe mencionar lo que Rodríguez, Gil y García (1996) expresan sobre la investigación cualitativa, como un acercamiento a la realidad desde una perspectiva holística considerando el todo observable, teniendo en cuenta datos descriptivos que surgen de las palabras dichas o escritas e incluso de la conducta y los gestos de los entrevistados.

En palabras de Torrecilla la entrevista:

No pretende probar hipótesis ni medir efectos, el objetivo fundamental es describir lo que ocurre en nuestro alrededor, entender los fenómenos sociales, por eso es común que las hipótesis surjan en el transcurso de la investigación. El contexto cultural es muy importante, por eso se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas. (2006, p.3)

Las entrevistas fueron individuales y semi estructuradas. Conforme lo expresado por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006, p.630):

Las entrevistas semi estructuradas por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Estas instancias fueron grabadas con el consentimiento de las y los entrevistados adultos, y con autorización firmada por parte de las familias en el caso de los niños y las niñas. En todos los casos, se explicitó el campo de estudio abordado por la presente investigación y se realizaron pautas para la realización de entrevistas con el fin de simplificar el procesamiento de las mismas y la elaboración de categorías para su análisis.

El criterio empleado para la selección de los entrevistados estuvo vinculado directamente a la información a la que se desea acceder.¹⁵

Cabe destacar que el criterio de confidencialidad aplicado en el manejo de las entrevistas pretendió generalizarse a la totalidad de los entrevistados. Es por este motivo, que salvaguardando la identidad de los menores y la de los docentes por su carácter de funcionarios públicos y el grado de involucramiento con las experiencias relatadas, que no se emplearon los nombres, ni siquiera de las ex autoridades del CEIP. Para el caso de las autoridades y las supervisoras, se hizo referencia al cargo o rol ocupado. Se codificó por escuela a los y las entrevistadas y se los discriminó como integrantes del equipo director, docentes o alumnos con el objetivo de poder contrastar las percepciones conforme al rol que ocupan en el centro educativo.

Es así que se entrevistó a dos autoridades del CEIP en el período comprendido por la presente investigación, con el objetivo de conocer el modo en que se implementaron las políticas públicas en materia de inclusión educativa, los paradigmas y concepciones que las orientaron y el funcionamiento de la Comisión Migrantes en la órbita del Instituto de Formación en Servicio integrada por representantes del instituto, de Inspección Técnica, del Programa de Escuelas Disfrutables, el Departamento de Comunicación Social, la Secretaría Docente y la Secretaría Técnica del CEIP, que habiendo sido constituida el 25 de abril de 2018 dejó de funcionar en 2019. El objetivo de estas entrevistas fue conocer los avances alcanzados a partir de la normativa y documentos oficiales en la materia.

Por otra parte, se entrevistó a quien fuera Maestra Inspectora Departamental de la Jurisdicción de Montevideo Centro, quien actualmente ocupa el cargo de Maestra Inspectora General de la actual Dirección General de Educación y Primaria (DGEIP) ex CEIP, con el fin de recoger información de primera mano de la realidad de su jurisdicción y corroborar los datos obtenidos del informe elaborado en el año 2018 por el CEIP. Asimismo, interesó conocer la visión de la Inspección Departamental, si es que existió un proyecto a nivel jurisdiccional que brindara una orientación general o líneas de acción que regularan y sustentaran las prácticas inclusivas de migrantes en las escuelas, así como las fortalezas y debilidades o conflictos generados a partir de la misma para el período comprendido en la presente investigación.

¹⁵ Ver cuadro de fuentes empleadas para la presente investigación en Anexo 2.

La entrevista con la Maestra Inspectora de Zona de ambas escuelas en el año 2018 (año en que se realizó el mencionado informe del CEIP) pretendió recoger su visión acerca del trabajo llevado adelante por ambas escuelas en relación a la inclusión de migrantes, las características generales de ambas instituciones, las similitudes y diferencias, las fortalezas y debilidades.

Luego de entrevistar a las autoridades y a las inspectoras general y de zona, se realizó el trabajo de campo propiamente dicho. El mismo se ejecutó en base a entrevistas a los equipos directivos, a dos maestras de sexto año por escuela, 15 niños y niñas migrantes de diferentes nacionalidades, y 8 alumnos y alumnas nacionales. La información recogida a partir de las entrevistas con niños y niñas nacionales, pretendió al mismo tiempo acercarse a la visión que los mismos tienen de la presencia migrantes en su escuela, las experiencias vividas a partir del intercambio cotidiano y la realización de diferentes eventos, para conocer cómo se vinculan, interactúan y aprenden juntos.

Las entrevistas buscaron entonces un acercamiento mucho más acotado a la inclusión educativa en las escuelas, el modo en que se materializan las prácticas inclusivas al interior de las instituciones, la percepción y los sentimientos que atraviesan a los individuos y las concepciones que subyacen a las prácticas educativas en torno a inclusión, identidad y cultura.

Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional, que pone en juego explícito o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten velar el sentido y orientación de esta práctica. (Edelstein, 2000, p.2)

Se entrevistó a directivos de los centros educativos, a la directora efectiva y que se mantiene en el cargo en una de las escuelas, y a la maestra secretaria que se mantiene en el cargo desde hace más de diez años en la otra escuela.

En las entrevistas se recabaron datos tales como: el número de niñas y niños migrantes inscriptos en el centro, los países de los cuales proceden, cómo es el vínculo con las familias, qué proyectos o líneas de acción han desarrollado en el período comprendido entre 2015 y 2020 y cuáles son las fortalezas y debilidades que perciben al respecto. Al mismo tiempo, se buscó conocer en qué medida ha sido posible trabajar en red con otros centros educativos y/o organizaciones sociales y si han existido o existen instancias de formación o intercambio teórico al respecto con el colectivo docente. Finalmente se intentó recoger la percepción de los

directivos acerca de la normativa vigente y su regulación, dando lugar al relato de experiencias en donde puedan haber sentido alguna dificultad para tomar una decisión o resolver algún conflicto en relación a las diferentes pautas culturales entre migrantes y nacionales. A partir de la información aportada por los equipos directores, se identificaron docentes referentes a cargo de los grupos de sexto año, a niños y niñas migrantes con una estadía en el centro educativo lo más cercana al período delimitado y a sus estudiantes nacionales en iguales condiciones.

Las entrevistas realizadas a las docentes a cargo de sexto año, buscaron conocer su trayectoria en el centro, su formación en la materia y sus experiencias en el período comprendido entre 2015 y 2020, para docentes que estuvieron a cargo de grupos integrados por migrantes y nacionales. Se consultó a las maestras sobre cómo es la convivencia con los migrantes y los nacionales, cómo se intenta dar respuesta a la diversidad en sus propuestas pedagógicas, qué fortalezas y debilidades advierten y si perciben una transformación en el espacio escolar que abarque las particularidades culturales y sociales de las niñas y los niños migrantes a partir de su llegada.

Las entrevistas con alumnos y alumnas se realizaron en el nivel de sexto año, en el supuesto de que además de mejores posibilidades de narrar sus experiencias, esos/as niños y niñas tuvieran más tiempo en la escuela. Esas entrevistas se focalizaron en los migrantes, sus características y motivaciones personales, siendo los individuos las unidades de análisis, lo que podría encuadrarse en lo que Batthyáni (2011) denominan como enfoque micro social.

A través de dichas entrevistas se intentó conocer la realidad particular de cada niño o niña, su país de procedencia, si tienen recuerdos de cómo fue su llegada a Uruguay y a la escuela, cómo se han sentido con sus compañeras y compañeros y con los docentes, si han podido compartir aspectos de su cultura y tradiciones con los demás, si han adquirido nuevas costumbres o hábitos “típicos de los uruguayos”, si se sienten considerados y respetados, si se vinculan con sus compañeros y compañeras en otros ámbitos fuera del escolar y si se han sentido discriminados o tratados de un modo diferente a los demás, incluso si han tenido situaciones en donde no fueron consideradas sus costumbres (como por ejemplo por su vestimenta, alimentación, idioma, etc.).

A medida que se fue analizando el contenido de las entrevistas, fue posible establecer categorías de análisis para facilitar el procesamiento de los datos obtenidos.

Por último, y con el objetivo de conocer la percepción de los niños y niñas nacionales se entrevistó a cinco estudiantes nacionales por escuela. Por entender que la inclusión educativa

de migrantes desde una mirada de interculturalidad, representa un proceso de transformación de la identidad cultural y genera repercusiones en la comunidad de acogida tan importantes para la integración y la participación (sea para limitarla o potenciarla), se consideró fundamental conocer la opinión y percepción de las niñas y los niños nacionales con relación a la presencia de migrantes en la escuela.

Una vez realizadas todas las entrevistas propuestas, se comenzó con el análisis cualitativo siguiendo los procedimientos establecidos por Seid (2016): transcripción, grillado, codificación, elaboración de hipótesis, análisis de la grilla por ejes temáticos y por casos, y síntesis. En tal sentido, las preguntas de investigación planteadas como forma de responder a los objetivos, fueron claves para orientar la búsqueda de respuestas, los relatos similares o contradictorios, así como otros temas que fueron surgiendo.

Cuadro 4

Resumen del trabajo con entrevistas.¹⁶

Entrevistado/a (y código citación)	Trayectoria profesional /Rol	Años en el rol	Nacionalidad
Ex presidente y ex consejero del CEIP: C1	Maestro, director de escuela de Común y de Tiempo Completo, líder sindical, ex presidente del CEIP y Ex Consejero	Como maestro y director 30 años. Como consejero 10 años. Como presidente de primaria 4 años.	Uruguayo
Ex consejero del CEIP: C2	Maestro Ex consejero del CEIP Director de INEEd	Como maestro 20 años Como consejero 5 años	Uruguayo
Maestra Inspectora Departamental: ID	Maestra Maestra directora de Común y de Práctica Inspectora de zona Inspectora Departamental Inspectora Regional	Como maestra Inspectora Departamental 5 años	Uruguayo
Maestra Inspectora de Zona IZ	Maestra Maestra directora Maestra Inspectora de Zona	Inspectora de Zona 1 año	Uruguayo
Maestra directora D1	Maestra Maestra directora	Maestra directora en escuela 1:6 años	Uruguayo
Maestra secretaria	Maestra	Maestra 30 años	Uruguayo

¹⁶ El código empleado en el procesamiento de las entrevistas, es el mismo utilizado para referenciar a los sujetos entrevistados. Las escuelas seleccionadas se discriminan en 1 y 2. Por ejemplo D1 hace referencia a la directora de la escuela 1.

D2	Maestra secretaria	En función de secretaria en escuela 2: 12 años	
Maestra a cargo de sexto año M1a	Maestra de común y de tiempo completo	En la escuela 1:10 años	Uruguay
Maestra a cargo de sexto año M1b	Maestra de común y de tiempo completo	En la escuela 1: 10 años	Uruguay
Maestra a cargo de sexto año M2a	Maestra de educación común y de tiempo completo	En escuela 2: 10 años	Uruguay
Maestra a cargo de sexto año M2b	Maestra de educación común y tiempo completo	En escuela 2: 6 años	Uruguay
Alumno A1a	Alumno migrante	2 años en el país y en la escuela	Cubano
Alumna A1b	Alumna migrante	2 años en el país y en la escuela.	Dominicana
Alumno A1c	Alumno migrante	5 años en el país y en la escuela	Venezolana
Alumna A1d	Alumna migrante	5 años en el país y en la escuela	Venezuela
Alumna A1e	Alumna migrante	6 años en el país y en la escuela	Peruana
Alumna A1f	Alumna nacional	5 años en la escuela	Uruguay
Alumna A1g	Alumna nacional	5 años en la escuela	Uruguay
Alumna A1h	Alumna nacional	2 años en la escuela	Uruguay
Alumna A1i	Alumna migrante	1 año en el país y en la escuela	Cubana
Alumno A1j	Alumno migrante	1 año en el país y en la escuela	Cubano
Alumno A1k	Alumno migrante	5 meses en el país y en la escuela	Venezolano
Alumno A2a	Alumno migrante	6 años en el país y en la escuela	Colombiano
Alumna A2b	Alumna migrante	3 años en el país y en la escuela	Dominicana
Alumna A2c	Alumna migrante	3 años en el país y en la escuela	Dominicana
Alumna A2d	Alumna nacional	5 años en la escuela	Uruguay
Alumna A2e	Alumna nacional	5 años en la escuela	Uruguay
Alumna A2f	Alumna nacional	6 años en la escuela	Uruguay
Alumna A2g	Alumna nacional	5 años en la escuela	Uruguay
Alumna A2h	Alumna migrante	7 años en el país y en la escuela	Peruana

Alumna A2i	Alumna migrante	3 años en el país y en la escuela	Colombiana
Alumno A2j	Alumno migrante	2 años en el país y en la escuela	Venezolano
Alumna A2k	Alumna migrante	4 años en el país y en la escuela	Cubano
Alumna A2l	Alumna uruguaya	6 años en la escuela	Uruguaya

Capítulo III: Capítulo Analítico

De acuerdo a lo expresado anteriormente, el enfoque empleado en la presente investigación fue de corte cualitativo incluyendo la recopilación documental y la realización de entrevistas. A partir de este trabajo, se intentó dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y a los objetivos específicos. De esta manera, partiendo de la recopilación de normas, decretos y reglamentos en la materia, el trabajo se centró en las entrevistas realizadas a diferentes actores involucrados en la temática de este estudio, complementando el análisis con las demás fuentes documentales: planes y proyectos de centro e informes y estudios de organismos nacionales e internacionales. A su vez, para el análisis se interrelacionaron estas fuentes acompañando las categorías conceptuales referidas en el capítulo I y respondiendo a las preguntas con el objetivo de conocer la relación entre la normativa y lo que efectivamente sucede con la inclusión de migrantes al interior de los centros educativos.

3.1 Marco legal para la inclusión educativa de migrantes en Uruguay

La revisión de la normativa vigente para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes en educación primaria pública de Uruguay tuvo en cuenta los derechos que los mismos tienen como migrantes, como niños, niñas y adolescentes, y muy especialmente como alumnos y alumnas de las escuelas públicas del país.

Si bien es necesario comprender los avances en materia jurídica en Uruguay, muchos de los cuales se vinculan al ascenso al poder de la izquierda y a una marcada política de defensa de los derechos humanos promovida desde 2005, es posible advertir que ya existía la preocupación por la niñez migrante desde organizaciones internacionales y regionales, sobre todo en las últimas décadas, época en que el fenómeno migratorio internacional alcanzó mayores proporciones. Es decir que los cambios en el marco jurídico nacional sobre el tema respondieron a las inquietudes, declaraciones y tratados que representan un marco jurídico internacional de referencia y orientación.

Es así que a nivel internacional Uruguay ratificó en 1990, la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual protege a todos los niños y las niñas, sin discriminación alguna, independientemente de su nacionalidad o situación migratoria.

En el artículo 2 de dicha Convención se señala la responsabilidad de los Estados de respetar y aplicar todos los derechos sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el idioma, el sexo, la religión, la opinión política u otras, el origen nacional, étnico o

social, la posición económica, los impedimentos físicos o cualquier otra condición del niño, sus padres o representantes legales. Al mismo tiempo, los Estados deben proteger especialmente a los niños considerados refugiados o que soliciten ingresar a un país en esa condición. (Convención los Derechos del Niño, art.22)

Por otra parte, Uruguay ratificó en 1999, la Convención Internacional sobre la protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias. La misma, establece una serie de derechos para toda persona que realice o haya realizado una actividad remunerada en un Estado del que no sea nacional y para sus familiares. De esta manera, se obliga a los Estados a respetar y asegurar esos derechos sin discriminación alguna.

En el ámbito nacional, Uruguay cuenta con la Ley de Migraciones N° 18250, promulgada el 6 de enero de 2008 y publicada en el diario oficial el 17 de enero del mismo año, reglamentada por el Decreto N° 394/009 del 24 de agosto de 2009.

Conforme a lo expresado por la Ley de Migración, se define a migrante como: “toda persona extranjera que ingrese al territorio con ánimo de residir y establecerse en él, en forma permanente o temporaria.” (Ley N° 18250, 2008, art.3)

En consonancia con las declaraciones y tratados internacionales, y sin desconocer el contexto político nacional en el cual se promulgó, la Ley de Migraciones N° 18250 no solamente reconoce a la migración como un derecho inalienable, sino que garantiza para la inclusión de migrantes y sus familias, el ejercicio pleno de derechos sociales en igualdad de condiciones frente a las personas no migrantes.

En tal sentido el capítulo I, titulado Principios Generales, cuenta únicamente con el artículo 1, el que expresa:

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. (Ley N° 18250, 2008, art. N°1)

Es responsabilidad del Estado uruguayo garantizar a las personas migrantes los derechos y los privilegios que acuerden las leyes de la República y los instrumentos internacionales ratificados por el país. (Ley N° 18250, 2008, Art.4)

El capítulo III, incluye los artículos 7 al 15 se titula De los Derechos y las Obligaciones de las personas extranjeras. Comienza definiendo la igualdad de derechos con los nacionales ya que en el artículo 7 expresa: “Las personas extranjeras que ingresen y permanezcan en territorio nacional en las formas y condiciones establecidas en la presente ley tienen garantizado por el Estado uruguayo el derecho a la igualdad de trato con el nacional en tanto sujetos de derechos y obligaciones.” (Ley N° 18250, Art. 7, 2008)

Siguiendo con los derechos de los migrantes y ampliando los mismos a sus familias, y detallando las áreas en las que se contempla la igualdad de derechos, el artículo 8 afirma: “Las personas migrantes y sus familiares gozarán de los derechos de salud, trabajo, seguridad social, vivienda y educación en pie de igualdad con los nacionales. Dichos derechos tendrán la misma protección y amparo en uno y otro caso.” (Ley N° 18250, 2008, Art.8)

Por su parte, el artículo 9 pone de manifiesto la independencia de los derechos garantidos a la condición en la que los migrantes ingresan al país, y expresa:

La irregularidad migratoria en ningún caso impedirá que la persona extranjera tenga libre acceso a la justicia y a los establecimientos de salud. Las autoridades de dichos centros implementarán los servicios necesarios para brindar a las personas migrantes la información que posibilite su regularización en el país. (Ley de Migración N° 18250, 2008, Art.9)

El artículo 11 garantiza de forma específica el derecho a la educación de los y las hijas de las personas migrantes. En tal sentido, afirma:

Los hijos de las personas migrantes gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales. El acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las instituciones de enseñanza pública o privada no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular de los padres. (Ley N° 18250, art.11, 2008)

En lo relativo a la identidad cultural de los y las migrantes, en el artículo 13, expresa: “El Estado implementará acciones para favorecer la integración sociocultural de las personas

migrantes en el territorio nacional y su participación en las decisiones de la vida pública.” (Ley N° 18250, 2008, art.13).

El Estado garantiza el derecho a la identidad cultural de los migrantes tal como se expresa en el artículo 14: “El Estado velará por el respeto de la identidad cultural de las personas migrantes y de sus familiares y fomentará que éstas mantengan vínculos con sus Estados de origen.” (Ley N° 18250, 2008, art.14).

De esta manera, la condición migratoria no es tenida en cuenta para el ingreso a los centros educativos. Esta situación estuvo presente en el relato de los entrevistados en diferentes cargos jerárquicos y docentes. Por ejemplo, en el caso de los niños y niñas refugiadas de origen sirio que fueron inscriptos en escuelas uruguayas, cuando sus familias acamparon en la Plaza Independencia en 2017, realizando una serie de reclamos, tuvieron asistencia del Programa Maestros Comunitarios para que los niños y las niñas no dejaran de asistir a clases y fueron temporalmente a una escuela ubicada a pocas cuadras de esa plaza.

La Ley de Migraciones N° 18250, consta de un total de 82 artículos, organizados en dieciséis capítulos de los cuales se analizó hasta aquí, el contenido que refiere a la condición de migrante, a los derechos de los migrantes y sus familias en general, y a la responsabilidad del Estado para garantizarlos.

El decreto reglamentario de la ley antes mencionada (394/009), fue promulgado el 24 de agosto de 2009 y publicado el 2 de setiembre del mismo año.

De acuerdo al tema objeto de la presente investigación, se realiza el análisis del contenido del Capítulo IV de dicho decreto, que aborda los aspectos vinculados a la educación.

El artículo 47 declara: “El Estado uruguayo procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una rápida incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para proseguir estudios. En todos los casos, deberán cumplir con los requisitos establecidos para los ciudadanos nacionales.” (Decreto 394/009, 2009, art.47)

Mientras que el artículo 48, amplía:

A efectos de asegurar a los hijos de los trabajadores migrantes el derecho a la educación las instituciones receptoras públicas habilitadas o autorizadas, en caso de que no reúnan la documentación para su inscripción, realizarán la misma con carácter provisorio por

un plazo de un año haciendo valer esta disposición. La referida documentación será requerida para el otorgamiento de la certificación cuando corresponda. En caso de persistir la imposibilidad manifiesta del interesado, se expedirá el Ministerio de Educación y Cultura. (Decreto 394/009, 2009, art.48)

Si bien podría extenderse el análisis del contenido de la ley y el decreto antes mencionado por la diversidad de aspectos a los cuales refiere, y las garantías que representa para los derechos de los y las migrantes, así como para sus familias, para la presente investigación interesa saber que los derechos se consagran en igualdad de condiciones para los habitantes del Uruguay independientemente de su país de origen. Asimismo, se considera conveniente analizar con mayor rigurosidad el contenido de la Ley de Educación N° 18437 de 2009.

Por otro lado, el documento Marco sobre política migratoria, Resolución N° 576/016 aprobado por la Junta Nacional de Migraciones, publicado en el Diario Oficial el 19 de setiembre de 2016, recoge los objetivos, principios y lineamientos generales de la política migratoria del Estado uruguayo. En tal sentido, además de mencionar los logros y avances a partir de la promulgación de la Ley N° 18250, se presenta como un marco de referencia en la materia, tanto para el ámbito académico, como para la gestión tanto pública o privada. El referido documento, se posiciona en defensa de los derechos humanos y profundiza en cuestiones relativas a la cultura, la identidad cultural, el respeto de la diversidad y la integración sociocultural. Establece además los siguientes principios generales de la política: 1) Reconocimiento y pleno respeto de los derechos de los migrantes; 2) Igualdad de trato y de goce de derechos entre nacionales y extranjeros; 3) No discriminación; 4) Integración sociocultural; 5) Respeto a la diversidad e identidad cultural; 6) Igualdad de género; 7) Protección integral a los grupos de migrantes en situación más vulnerable.

La Ley General de Educación N° 18437 promulgada el 12 de diciembre de 2008 y publicada en el diario oficial el 16 de enero de 2009, define a la educación como derecho humano fundamental, y en su artículo 2° afirma: “Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.” (ROU, Ley General de Educación N° 18437, Capítulo I, art. 2°)

Cabe destacar, que para la presente investigación se analiza el contenido original de la ley, si bien no se desconocen las modificaciones efectuadas a partir de la Ley de Urgente

Consideración (LUC) N° 19889 promulgada el 9 de julio de 2020 y publicada el 14 de julio del mismo año. Dado que el marco temporal de la presente investigación abarca el período 2015-2020, se considera pertinente dejar de lado las modificaciones posteriores para evitar confusión en el análisis de su contenido.

El capítulo uno de la mencionada ley, que incluye los primeros cinco artículos define la educación como derecho fundamental y como bien público para todos los habitantes del Uruguay, orientada en la búsqueda de una vida armónica e integrada a partir entre otras cosas, de la cultura. Al mismo tiempo expresa:

(De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación).- La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional. (Ley N° 18437, 2008, Art. N° 4)

La ley reconoce y garantiza la educación como derecho humano fundamental de todos los habitantes del territorio nacional, lo que reafirma lo expresado anteriormente sobre los derechos garantizados para la niñez migrante por su condición de habitantes de Uruguay. El compromiso expreso en la ley para con todos los habitantes es el de promover y defender la educación de calidad, cuidando muy especialmente las trayectorias educativas.

En cuanto a la diversidad y la inclusión educativa, la ley expresa:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (ROU, Ley General de Educación N° 18437, Capítulo II, art. 8)

En consonancia con el artículo 14 de la Ley de Migraciones en el que se garantiza el derecho a la identidad cultural, la referida Ley de Educación, expresa:

(De la orientación de la educación). La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. (Ley N° 18437, 2008, Art. N° 4)

Los principios de la educación, expresados en el artículo 6 al 11, si bien recogen principios constitutivos de la educación desde la reforma Vareliana, amplía contenidos en materia de Derechos Humanos e incluye aspectos no tenidos en cuenta previamente como la inclusión educativa. Es así que la universalización se amplía a todos los habitantes sin restricción alguna y se fija la obligatoriedad desde los cuatro años y hasta la finalización de la educación media.

En cuanto a la diversidad y la inclusión educativa, expresa:

(De la diversidad e inclusión educativa). - El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley N° 18437, 2008, Art. N°8)

Por su parte el artículo 9 señala que: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.” (Ley N° 18437, 2008, art.9)

El artículo 13 define los fines de la política educativa nacional entre los que se encuentra la promoción de la justicia, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica. (Ley N° 18437, 2008, art.13 A)

Como fin de la educación se pretende al mismo tiempo: “Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo. (Ley N° 18437, 2008, art.13 C).

En tal sentido, la convivencia al interior de las escuelas visitadas y las expresiones de las docentes, las niñas y los niños, dan cuenta de que no hay actitudes discriminatorias para con la niñez migrante y que la solidaridad entre todos los y las integrantes de la comunidad es un hecho. Así, los docentes manifestaron el compromiso profesional y docente que tienen para con los niños y las niñas migrantes, teniendo en cuenta sus historias de vida, las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran y la reflexión que se genera en torno a la necesidad de ponerse en el lugar del “otro”. Los niños y niñas, nacionales y extranjeros, hacen referencia al proceso mediante el cual se solidarizan y colaboran con los niños y niñas recién llegadas. Ejemplo de ello, son los relatos de los niños y las niñas migrantes y nacionales que expresan cómo ellos mismos colaboran en el proceso de inclusión educativa de los compañeros y compañeras que van llegando.

Asumiendo que Uruguay es un país forjado a partir de las diferentes corrientes migratorias, es posible advertir que ya desde su configuración social y cultural, la identidad cultural de los nacionales, guarda una estrecha relación con la migración como fenómeno social y con diversos rasgos culturales, costumbres y modos de ver el mundo proveniente de las diferentes oleadas migratorias que el país recibió. En tal sentido la Ley N° 18437, expresa que es necesario:

Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución. (Ley N° 18437, 2008, art.13 D)

Asimismo, refiriendo específicamente a la diversidad cultural, declara como otro fin de la educación: “Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.” (Ley N° 18437, 2008, art.13 D)

El capítulo IV refiere a los Principios de la Educación Pública Estatal, siendo los mismos “de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores. Toda institución estatal dedicada a la educación deberá velar en el ámbito de su competencia por la aplicación efectiva de estos principios”. (Ley N° 18437, 2008, art.15)

La igualdad de oportunidades o equidad, queda garantido en el artículo 18, el cual declara:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos. (Ley N° 18437, 2008, art. 18)

Por otra parte, en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura, el grupo de Educación y Migrantes elaboró en 2018, la Guía para el Ingreso de Migrantes al Sistema Educativo. Es un material destinado a los servicios de educación, en el que además de informar sobre las características de la organización del sistema educativo uruguayo en general, explica las características generales de la educación impartida en los distintos subsistemas educativos del país, orienta acerca de las solicitudes de ingreso e inscripción, los documentos necesarios, la acreditación de trayectorias educativas y los trámites de reválidas.

Informa también sobre el Punto de atención y asesoramiento a migrantes en temas educativos, que se encuentra en el hall central de la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO) y al que también se puede acceder por correo electrónico disponible en la guía.

Para educación primaria, plantea que las familias deben dirigirse a la escuela cercana a su lugar de residencia durante los períodos de inscripción o comunicarse con las Direcciones de los centros para obtener información sobre la misma, siendo uno de los requisitos, presentar la cédula de identidad uruguaya o el documento de identidad con que el niño o la niña ingresó al país.

Por otra parte, plantea la posibilidad de realizar una prueba de acreditación de aprendizaje por experiencia, que permite finalizar los estudios de primaria incompleta.

Los migrantes que aspiren a rendir dicha prueba deben ser mayores de quince años e inscribirse en las fechas en las que se realizan las inscripciones: última semana de mayo, última semana de agosto, segunda semana de diciembre o segunda semana de febrero. Estos cuatro períodos se establecen para la enseñanza primaria, pero existe la posibilidad de que se inscriban

aspirantes que acrediten discapacidad durante la última semana de noviembre. La modalidad de evaluación consiste en una prueba escrita no eliminatoria de dos horas de duración, con contenidos sobre lengua y matemática. Al mismo tiempo, deberán participar de una entrevista con el Tribunal, de carácter obligatorio, tomándose como referencia, los núcleos temáticos planteados en las «Pautas Generales para los Espacios de Educación de Jóvenes y Adultos» de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA). En el caso de la prueba para aspirantes con discapacidad, la instancia escrita puede extenderse hasta dos horas y media y podrá acompañarle un educador responsable de su preparación anterior. El encargado de evaluar la pertinencia de la función del acompañante en la instancia oral será el tribunal, de acuerdo a las necesidades del aspirante. Ofrece además ampliar los datos al respecto a través de la web de la ANEP.

Esta Guía para el ingreso de migrantes en el sistema educativo ha sido una herramienta valiosa no solamente para las direcciones de los centros educativos y las familias migrantes sino como se desprende de las entrevistas con jefes e inspectoras, ha permitido un modo de respuesta a diversas situaciones al momento de inscribir a los niños y niñas migrantes ya sea por la condición en que ingresaron al país o por la documentación con la que contaban. En tal sentido, la guía representa una garantía para los migrantes frente a la diversidad de respuestas que podían encontrar al acercarse a un centro educativo previo a su publicación. Tal cual pudo apreciarse en las entrevistas realizadas a los ex jefes y a las inspectoras, las resistencias frente a la presencia de migrantes aún persisten en algunos docentes. Estas se expresan de diversas maneras, por ejemplo, a modo de excusas entre las cuales se encuentran el rechazo a la flexibilización de exigencias con relación a lo solicitado a los nacionales para su inscripción, falta de recursos o formación específica, entre otros. Contar con una guía detallada de los requisitos de ingreso y los procedimientos de acreditación de trayectorias educativas y saberes evitó diferencias interpretativas y minimizó los riesgos generados por el rechazo o la discriminación. Uno de los dos ex consejeros del CEIP entrevistados expresaba al respecto:

[...] vos podés venir con una hoja de papel de estraza que diga que te llamas Pepito y a la escuela entras. Después viene todo el tema de ver bueno, si hay pasaporte, si no hay pasaporte, si hay acceso al sistema de salud o si tiene vacunas. Pero la primera acción de la escuela es meter para adentro, eso es así hace muchos años y es sustancialmente diferente a cómo trabaja el resto de la administración educativa. (C2, 2021)

En agosto de 2019, la Inspección Técnica del CEIP, elaboró el Comunicado N° 101 titulado “Integración de niños y niñas migrantes en escuelas públicas de nuestro país”, en el cual reconoce a la migración como constitutiva de los orígenes del Uruguay definiendo como un país con raíces inmigrantes y se plantea que “es imprescindible desarrollar una actitud abierta, consciente de los esfuerzos que implica para todo ser humano vivir el desarraigo y comenzar a “habitar” otro lugar donde la cultura es diferente” (ANEP-CEIP, Inspección Técnica, Comunicado N° 101, p.1). Al mismo tiempo, sostiene que el desafío de recibir a estudiantes de distintas nacionalidades implica considerar la diversidad, tanto desde enfoques disciplinares como didácticos teniendo en cuenta esas diferentes realidades. La noción de “hospitalidad” que aparece en el Comunicado N° 101 y en las entrevistas realizadas a los ex jefes y las inspectoras, estaría dada por la actitud para acoger y dialogar con las familias migrantes cuando se acercan buscando un lugar para sus hijos e hijas teniendo en cuenta la importancia que la misma adquiere en la trayectoria educativa de las y los estudiantes. En tal sentido, expresa que el equipo de dirección como líder pedagógico estratégico tiene un rol fundamental en la construcción del entorno educativo para favorecer la integración y el desarrollo de los vínculos. En consonancia a lo expresado anteriormente sobre los requisitos para la inscripción explicitados en la Guía de ingreso de migrantes, el comunicado N° 101 de Inspección Técnica sugiere que, al momento de adoptar decisiones a nivel institucional, es fundamental tener en cuenta que las inscripciones podrán efectuarse por un adulto responsable del niño o la niña en cualquier escuela del país, preferentemente en el centro educativo más cercano al domicilio del estudiante. Expresa también que la acreditación de estudios realizados deberá considerarse para su ingreso a un grado en particular, y que, para tomar dicha decisión, los equipos directores deberán tomar en cuenta la documentación de estudios realizados (en caso de que se cuente con ella) y la edad del estudiante. Sugiere además, que se incluya al estudiante al último grado escolar cursado o en curso y se observe su desempeño en todas las dimensiones, durante un proceso en el cual se mantendrá un diálogo permanente con los referentes familiares del estudiante. En la medida en que se obtengan evidencias de dicho desempeño se podrá tomar decisiones pedagógicas que rigen para todos los estudiantes de primaria pública uruguaya y que están contempladas en el Acta Ext. N° 119, Res. N°7 del 14/11/2017. Se incluye al respecto la promoción extraordinaria cuando el niño o la niña esté capacitado para pasar al grado siguiente, decisión que se toma en acuerdo con el maestro inspector de zona de acuerdo a la circular N° 200, el pensar en Proyectos de Trabajo Personal (PTP para atender a las singularidades de los educandos y tener en cuenta para la elección de abanderados el reglamento que rigen para todos y todas las alumnas recordando el contenido

del Art. 4° de la Circular 652/1990 que establece: “Se elegirán 9 niños de 5° año [...] cuyas calificaciones oscilen promediamente, en los cinco años, entre el Sobresaliente y el Muy bueno, en forma decreciente, tanto sea en la Escuela como en otra Escuela Pública y/0 Privada del País o del exterior”.

Como puede apreciarse, el comunicado N° 101 regula la modalidad de inscripción poniendo en el eje central a la niñez migrante, revisando las leyes y decretos vigentes en la materia y la normativa general del CEIP aplicable a todo su alumnado. Al mismo tiempo, orienta a tener muy especialmente en cuenta las trayectorias educativas de los y las migrantes y cuidar de las mismas a partir de la valoración de sus conocimientos previos, la toma de decisiones conforme a su capacidad y su rendimiento y la consideración de los mismos como candidatos a ser abanderados cuando teniendo los requisitos en cuenta la calificación y alcanzando los promedios necesarios, puedan ocupar ese rol más allá de su escuela o país de procedencia.

Por otro lado, el ex presidente y ex consejero del CEIP, expresó que varios niños y niñas migrantes han bailado el Pericón Nacional. Otros han sido seleccionados por el mérito de sus buenas calificaciones en su país de origen y en el Uruguay como candidatos para portar las banderas y resultaron ser electos por sus compañeros como abanderados de los pabellones patrios.

De esta manera puede afirmarse incluso, que la inscripción de niños y niñas migrantes en los centros educativos, flexibiliza los requisitos exigidos para los nacionales. Mientras que a estos últimos se le solicita documento de identidad, partida de nacimiento, carnet de aptitud física, carnet de vacunas y pase de la escuela de donde proviene con datos de promoción y calificación, la niñez migrante puede ser inscripta en las escuelas públicas del Uruguay, presentando únicamente el documento de identidad con el que ingresó al país. El caso de los refugiados sirios durante el gobierno de José Mujica, fue una de las situaciones más recordadas en las escuelas del centro de la capital, por ser uno de los primeros desafíos a los que se enfrentaron los docentes en los últimos años, con el agravante que carecían de documentación probatoria de su trayectoria educativa o de su atención de salud.

Como fuera dicho, la normativa vigente en Uruguay para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes, garantiza su ingreso y permanencia en los centros educativos de educación primaria, conforme a los tratados internacionales en materia de migraciones y derechos humanos, en igualdad con los nacionales.

El Repositorio normativo sobre movilidad e inclusión socioeconómica de la población migrante y refugiada en Uruguay realizado por UNICEF, UDELAR y FCS expresa que:

[...] el marco legal uruguayo se sustenta en el respeto a los derechos humanos y reconoce a la migración como un derecho inalienable de las personas migrantes y de sus familiares. La Ley 18.250, constituye el principal instrumento de la gobernanza migratoria en el país y consagra la idea de un ejercicio pleno de los derechos en igualdad de condiciones entre la población migrante y la no migrante; garantiza el derecho de los migrantes y sus familiares a la salud, el trabajo, la seguridad social, la vivienda y la educación; y asegura el derecho a la reunificación familiar y el acceso a la justicia y a los establecimientos de salud. (UNICEF, UDELAR, FCS; 2020, p.6)

Tal como quedó expresado, la normativa vigente garantiza para las migrantes igualdades de trato en materia de derechos con los nacionales y muy especialmente en lo vinculado al derecho a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes. El derecho a la identidad cultural está garantizado, pero no hay una definición expresa sobre el modo en que se pretende gestionar la diversidad cultural. Mientras que la normativa asume una postura intercultural en tanto promueve el respeto por la diversidad cultural, la participación activa de los migrantes y la interacción social, el modo en que se implementan las políticas en territorio, da cuenta de confusión de supuestos y prácticas multiculturales. Incluso en algunas de las entrevistas, fue posible identificar conductas asimilacionistas, tendientes a homogeneizar patrones culturales más allá del respeto a las tradiciones de los migrantes. En tal sentido, los ejemplos citados por la inspectora departamental y por el ex presidente del CEIP, dan cuenta de que el uso de la túnica y la moña, logra imponerse a todos los niños y niñas extranjeras que asisten a nuestras escuelas. De esta manera, el discurso de las autoridades y las supervisoras entrevistadas parece situarse en el respeto a la diversidad y el multiculturalismo en las aulas. Como ejemplos, pueden citarse el uso de la túnica y la indumentaria para la realización de deporte, la adaptación a los alimentos, la participación en las fiestas y actos culturales que implican el reconocimiento de los símbolos patrios uruguayos, entre otros.

En tal sentido, más allá del reconocimiento de la pretensión de interculturalidad y del proceso que se viene realizando, las experiencias en los centros educativos visitados, no necesariamente transitan por el camino de la interculturalidad en tanto aún se reconocen dificultades para que el intercambio sea recíproco y la construcción colectiva. En ese orden, las docentes entrevistadas mencionaban la falta de participación de los migrantes en las

instancias de intercambio y en la reconstrucción de los contenidos conceptuales objetos de estudio, la búsqueda de espacios en los patios de recreo que los migrantes realizan con el objetivo poder expresarse libremente, las diferentes formas en que se vinculan y relacionan los migrantes y los nacionales.

La perspectiva de derechos humanos a partir de la cual se promulgó la Ley de Educación N° 18437, que sirve de base para las orientaciones en materia educativa, promoviendo la mejora en la calidad de los aprendizajes a partir de la inclusión y el cuidado de las trayectorias, no parece acompañarse de dispositivos y recursos materiales y humanos. Por otra parte, se advierte sobre el riesgo que representa la responsabilidad que recae en las comunidades educativas que reciben niños y niñas extranjeras en la ejecución de las políticas educativas en materia de inclusión educativa de la niñez migrante. Si bien el Comunicado N° 101 de Inspección Técnica, acerca a las escuelas y a sus direcciones, información relativa a las leyes y reglamentos en la materia, orientando en situaciones administrativas vinculadas mayoritariamente al ingreso y permanencia de los estudiantes migrantes, el abordaje pedagógico didáctico queda librado a la visión de las comunidades educativas. A partir de allí se abre un abanico de posibilidades y de riesgos de exclusión y vulneración de derechos. El abordaje institucional de la inclusión de migrantes, dependerá de la formación de los docentes, su “buena voluntad” a la hora de trabajar con esa diversidad, sus propias ideas acerca de la presencia de migrantes en el país y en la escuela, su sensibilidad ante situaciones humanas y difíciles que representa la migración, entre otros asuntos.

Asimismo, se observó la falta de recursos humanos y/o materiales, más allá de los que ya existen en las escuelas, aun cuando se reconoce a los migrantes como un colectivo vulnerado y se define la necesidad de una atención especial en sus requerimientos. Como ejemplo se podría citar la falta de profesores de diversos idiomas o interpretes para los niños y niñas que no hablan español o incluso inglés. Este es sólo un ejemplo puntual de una dificultad específica vinculada a la capacidad de comunicarse y de entender las clases, cuando se brindan en un idioma desconocido para el o la estudiante. Si bien los migrantes irán aprendiendo la lengua, es necesario revisar en este y en otros aspectos, lo que ello implica para las familias, los niños y las niñas. En este caso, se insiste en la importancia que los tiempos de aprendizaje tienen en la vida de las personas y muy especialmente en la conjunción de diversos factores que acentúan la condición de vulnerabilidad de los sujetos.

El reconocimiento legal de los derechos es un pilar fundamental para la consagración de los mismos, pero no es suficiente para garantizarlos. Si bien el Estado garantiza los derechos para la niñez migrante y orienta en cuestiones administrativas para su inscripción en los centros, la falta de definición de supuestos teóricos en las cuales se encuadren las propuestas educativas de las escuelas, sumado a la carencia de recursos que apoyen a los docentes para una verdadera inclusión de los niños y las niñas migrantes en sus experiencias escolares, no hace más que desligar al Estado de sus responsabilidades.

Al respecto, un estudio realizado por Poblete (2019) en el que compara las políticas educativas sobre migración en América Latina analiza la situación en varios países incluido Uruguay; dicho estudio señala:

[...] existen modelos y orientaciones políticas que definen la forma de trabajar con la diversidad en la educación, por cierto, derivados de la manera en que se conceptualizan los derechos, la ciudadanía e incluso la identidad. Sin embargo, sobre eso no hay pronunciamientos claros que trasciendan la lógica de orientaciones y principios éticos, traduciéndose en procedimientos en torno a la forma en se educa hoy en la diversidad, en un continente en que la movilidad humana adquiere cada vez mayor relevancia. (Poblete, 2019, p.366)

3.2 Migración e implementación de política educativa en Uruguay

Conforme a su tradición y sus principios, la escuela pública uruguaya acoge a todos los niños y las niñas que habitan en el país sin distinción alguna. “Para la escuela pública, no es novedad tener políticas vinculadas a la migración. Lo que es novedad es el tratamiento o el cambio de perspectiva en el trabajo con infancias migrantes.” (C2, 2021) En tal sentido es posible advertir que el cambio de perspectiva al que hace referencia el ex consejero, refiere a la concepción de educación como derecho humano fundamental y al niño o niña como sujeto de derecho.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a las dos ex autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, la migración fue tenida en cuenta en las políticas educativas no solamente por la impronta dada desde el gobierno y en materia jurídica, sino como respuesta a la realidad migratoria que se intensificó claramente en el período 2015-2020; lo que tal como ha sucedido a lo largo de la historia de la escuela pública uruguaya, implica la convivencia al interior de los centros de niñas y niños de diferentes orígenes y contextos. En ese sentido, ambos entrevistados reconocieron que la escuela pública uruguaya ha sido el lugar por

excelencia en donde se recibe y contiene al migrante siendo una institución que colabora en la integración de un entretejido social compuesto por diversas comunidades y grupos étnicos.

Los dos entrevistados mencionaron además, que el aluvión de migrantes en el período estudiado, sorprendió a la sociedad en su conjunto no solamente por el incremento en la llegada de esos migrantes sino por la diversificación de sus lugares de origen y las condiciones migratorias de algunos grupos. Uno de los casos que resuena en las entrevistas realizadas es el de los niños y niñas sirias que generó en los equipos docentes, en las inspecciones departamentales y en las autoridades, la necesidad de brindar respuestas inmediatas a diversas situaciones vinculadas al ingreso y la permanencia en los centros educativos, al mismo tiempo que provocó la reflexión sobre el derecho a la educación y la diversidad cultural en las aulas. Al respecto, el ex consejero y ex presidente del CEIP, decía:

[...] en ese período de la última administración de la que yo participé, se generaron como esas tres dinámicas: una mirada sobre diversidades culturales independientemente de la nacionalidad en términos estrictos sino del bagaje cultural. Por otro lado, más de cinco mil niños presentes en las aulas, muchos de ellos portadores de un lenguaje, una historia y una cultura diferente; y colectivos docentes sensibilizados con la situación que hacían de esta modalidad de inclusión el eje de un proyecto de centro, de poner en valor lo que implicaba esta diversidad y una experiencia puntual que es preparar a la escuela pública como un espacio de acogida de un grupo de refugiados (sirios). Tomo estos tres ejemplos porque me parece cuestión en común volver a ser una escuela crisol de culturas distintas, y de vidas, valores, tradiciones, cocinas diversas. Un poco la escuela de un siglo atrás. (C1, 2021)

De acuerdo al ex Consejero, desde el Estado, la migración fue abordada en tres niveles, a través de comisiones: la Junta Nacional de Migración formada por Presidencia de la República y varios ministerios, la Comisión Migrantes de la Administración Nacional de Educación Pública con la participación de todos los subsistemas, y dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria se instauró la Comisión Migrantes en la órbita del Instituto de Formación en Servicio. Al mismo tiempo se promovió la participación de las escuelas y sus colectivos en diversos encuentros y actividades organizados por diversos colectivos, divisiones de derechos humanos del CODICEN, en contacto con el Museo de las Migraciones e incluso con participación e interacción de organizaciones de migrantes en Uruguay.

Los temas que ocuparon mayoritariamente el trabajo compartido con otros organismos del Estado se referían al ingreso a los centros educativos, la documentación solicitada, la

coordinación con las oficinas de identificación civil, el acceso a la atención de salud y el certificado de aptitud correspondiente, así como el carnet de vacunación.

En el ámbito educativo se avanzó en la elaboración de un protocolo común para el ingreso a los centros, la designación de oficinas y puntos de atención a los migrantes, la solicitud de documentación probatoria de los estudios cursados y un sistema de reválidas y pruebas de acreditación para el caso de educación primaria, válido para el ingreso a enseñanza media. Sobre este asunto, cabe destacar que la mayor preocupación de los dos ex consejeros y de la inspectora regional entrevistada, fue en relación a las diferencias existentes para la validación de los estudios en enseñanza media, tanto de secundaria como de enseñanza técnica y el cambio en la forma en que se acompaña a los estudiantes y a sus familias una vez que abandonan la enseñanza primaria. La inspectora manifestó además que es necesario trabajar en la mejora de la actual prueba que se realiza a los y las migrantes mayores de 15 años que se presentan para obtener una acreditación de saberes equivalente a la obtención de la culminación de educación primaria.

En lo que respecta particularmente al ámbito de educación primaria, la creación en 2018 de la Comisión de Migrantes pretendió generar espacios de formación a través de cursos y de jornadas de intercambio y del diálogo entre las distintas inspecciones departamentales, representantes del consejo, representantes del Equipo de Escuelas Disfrutables, el Programa de Maestras Comunitarias y otros participantes.

Las autoridades entrevistadas expresaron que en varias escuelas, ante diversas situaciones que afectaron a los niños y niñas, o a los docentes, los equipos del Programa de Escuelas Disfrutables (equipos conformados por psicólogo y trabajador social) y el Programa de Maestros Comunitarios fueron dispositivos fundamentales en la solución de conflictos y en el acompañamiento en la toma de decisiones.

Por otra parte, del relato de las autoridades surge la preocupación con respecto a los migrantes como colectivo vulnerable, no solamente por lo que representa abandonar su lugar de origen, sus raíces y sus vínculos, sino por el entramado de situaciones y emociones que se dan una vez que llegan al país de destino, en este caso Uruguay. Al respecto, uno de los entrevistados expresaba:

[...] la infancia migrante es una infancia dañada, por más que se vista de seda, por más que sea una opción profesional de las familias. Hay una infancia que sale de su lugar de arraigo, de sus redes, de su territorio, de sus amistades. Digamos, de todo lo que le

dio certezas para poder movilizarse en vida, no importa la edad que tenga. Y caen a otro país, con otra cultura y donde no conocen a nadie. La migración de por sí es una condición de vulnerabilidad y de cierto daño. No es cualquier niño, no es cualquier uruguayo; hay un esfuerzo extra a hacer desde lo educativo, desde el punto de vista de la hospitalidad, desde el punto de vista de reconocer y valorar la identidad cultural, reconocer las costumbres. (C2, 2021)

El mismo ex consejero sostuvo que el trabajo en comisiones permitió colaborar con el acceso a la matriz de protección social que tiene el país y que desde la escuela se impulsaron entre otras cosas, la atención de salud y la gestión de documentación a partir de la información y la derivación que los generaron los docentes. Según su relato:

Nosotros en 2018-2019, tuvimos que hacer un operativo porque teníamos 150 migrantes, niños y niñas, sin asistencia sanitaria. Sin hacer educación física, sin ir a campamentos, sin salir porque no tenían carnet del niño, no era que no lo tuvieran vigente¹⁷. Y ahí se hizo un operativo con la RAP¹⁸ que aceptó porque en realidad tampoco eran usuarios registrados de ASSE. Porque estaban como en un limbo de llegada. Y esas cuestiones son una cosa en el mundo adulto y otra en la vida de un niño o un adolescente. Son seis meses donde tu clase, todas las semanas sale a hacer educación física y vos te quedas jugando al balero. Estás en otro país, en otra cultura, pero además tenés estas barreras. (C1, 2021)

Para acceder al carnet de asistencia de ASSE, era necesario contar con la cédula de identidad, por lo que fue necesario gestionar ese documento ante la Oficina de Identificación Civil dependiente del Ministerio del Interior. Esto se logró porque los niños y niñas estaban inscriptos en las escuelas.

Al mismo tiempo, quedó demostrada en las entrevistas, la preocupación por agilizar los procesos y mejorar los tiempos de respuesta ante estas situaciones, con el objetivo de que los mismos no fueran otro motivo de afectación a la vida de la niñez migrante por cuestiones burocráticas u organizativas.

De esta manera, la inclusión educativa de migrantes, abordada desde una perspectiva de Derechos Humanos, implicó contemplar en conjunto con diversas instituciones y

¹⁷ El carnet del niño al que hace referencia es un documento en donde el pediatra tratante documenta los controles de salud y certifica la aptitud física del niño o la niña. Es requisito para que los mismos realicen actividades deportivas y salidas didácticas.

¹⁸ Al decir RAP se refiere a la Red de Atención de Primer Nivel dependiente de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE)

reparticiones del Estado, una serie de situaciones y trámites que mejoraron las condiciones en las que los migrantes pueden informarse sobre sus derechos y acceder a los mismos.

Otro aspecto relevante y positivo en el relato de las autoridades entrevistadas, refiere al hecho de que la niñez carece de los estereotipos y prejuicios del mundo adulto y normaliza la presencia de migrantes en las aulas, colaborando con la inclusión social al exterior de los centros educativos.

En materia de inclusión cultural, el respeto a la diversidad y la habilitación de espacios para compartir sus culturas, son vistas como una oportunidad para los migrantes y los nacionales, por promover el intercambio y aprendizaje en medio de esa diversidad cultural. Ambos mencionaron las ferias, muestras y actividades de intercambio realizados en los centros educativos investigados que generaron además la participación activa de las familias.

El trabajo en la revisión del Programa de Educación Primaria formulado en 2008 y que concluyó en 2016 con la elaboración del Documento Base de Análisis Curricular, representó desde el punto de vista pedagógico un cambio de abordaje en relación a los contenidos curriculares. Con el objetivo de contemplar las singularidades del educando y sus tiempos, se sustituyó el abordaje de contenidos secuenciados por área del aprendizaje estructurados por disciplina para cada grado, por unos conceptos guías algo más generales, que permiten un mayor grado de adecuación a las trayectorias educativas de los estudiantes, en donde se establecen una base de conocimientos a construir en dos ciclos que van hasta tercer año el primero, y hasta sexto año el segundo. De esta manera, se apunta a una inclusión que tiene en cuenta los diferentes puntos de partida y las variantes en relación a los tiempos que insume, para cada uno de los niños y las niñas que transitan su trayectoria educativa en las escuelas de educación primaria, el aprendizaje de los contenidos curriculares. Al respecto de esta cuestión, una orientación curricular más general y por ciclos, habilita a los docentes a incluir en sus propuestas a todos/as las/los niños/as, teniendo en cuenta que aun en la diversidad, es posible transitar procesos tendientes a alcanzar un marco común a lo largo de los ciclos.

Por último, cabe destacar que las ex autoridades consultadas, dicen no haber recibido nunca quejas de los migrantes en relación a la inscripción de sus hijos e hijas en las escuelas o reclamo alguno acerca de situaciones irregulares que vulneraran sus derechos en general y el derecho a la identidad cultural en particular. Sostienen además, que cuando en encuentros escolares pudieron intercambiar con ellos, los migrantes se mostraban agradecidos y felices. Un dato relevante al respecto, es que las quejas que las autoridades recibían eran de familias

uruguayas que hacían cartas, reclamando que en tal o cual escuela concurrían migrantes y no había un lugar para su hijo o hija.

De esta manera y de acuerdo al relato de los entrevistados, el abordaje de la inclusión educativa de migrantes en las escuelas públicas se focalizó en la instrumentación de mecanismos para la gestión de documentación y el ingreso administrativo a los centros, junto al abordaje interinstitucional de las trayectorias educativas. Al mismo tiempo, estos acuerdos fueron acompañados por un intento de formación docente en territorio a partir de la instrumentación de un curso remoto con algunas instancias presenciales y que, al ser de carácter opcional, contó con la presencia apenas de algunos directivos de centros educativos.

Se verificó además que la definición de las estrategias didácticas y metodológicas vuelve a quedar circunscripta al ámbito de las instituciones y en mayor o menor medida a la figura de los directores de los centros educativos capaces de instrumentar proyectos educativos inclusivos con foco en los migrantes extranjeros. Más allá del seguimiento y la supervisión de las escuelas y el acompañamiento ante situaciones particulares o conflictos, el peso normativo en la materia y los derechos que emanan de la legislación vigente parecen limitarse en la práctica al acceso a la inscripción de los niños y las niñas, al respeto por su diversidad cultural y a la generación de ambientes hospitalarios. Todos estos aspectos son necesarios y contribuyen a la inserción educativa y social, pero no configuran de por sí, garantías para los derechos de la niñez migrante en igualdad de condiciones con los nacionales, ni refuerzan los lazos sociales en tanto no contribuyen al proceso de reflexión en torno a las prácticas educativas y la configuración de las identidades culturales incluso del país de acogida.

Otro aspecto importante señalado anteriormente en relación a la normativa vigente, es la falta de definición expresa del paradigma educativo en materia de inclusión cultural de migrantes. Los relatos hacen referencia a la valoración de la diversidad cultural y al generar espacios para que los migrantes muestren sus costumbres y tradiciones, pero no se delimitan acciones o estrategias comunes a todas las escuelas. Si bien las autoridades hacen referencia a los derechos humanos que los niños migrantes tienen de ir a la escuela, de ser escuchados y respetados, es válido preguntarse si alcanza con respetar la diversidad cultural de la niñez migrante o por qué no se da participación a los mismos en las comisiones que tratan sobre sus derechos y su inclusión social y educativa. En otras palabras, en la práctica, desde la supervisión se orienta a las escuelas a mirar a la inclusión de migrantes desde una perspectiva multicultural, en donde los niños y las niñas deben ser respetados, valorándose la realización

de muestras y jornadas en donde se exprese esa diversidad cultural, pero no están dados los espacios para que los colectivos migrantes formen parte de las comisiones en las que se discute y debate sobre sus derechos. La migración sigue siendo vista en materia de contenidos curriculares como un proceso histórico y social que permitió en otros tiempos la conformación de la sociedad uruguaya, pero no se profundiza en las características de esta migración en un mundo interconectado que al mismo tiempo que permite o facilita el conocimiento del “otro”, del diferente, lo segrega o no lo integra efectivamente aprovechando sus conocimientos y cultura para generar nuevos conocimiento y más sensibilización sobre la temática a los nacionales.¹⁹

3.3 Política educativa en territorio, orientaciones desde la Inspección Departamental

De acuerdo a la estructura interna del CEIP, las orientaciones y supervisión a los centros educativos se realiza desde las inspecciones departamentales. El departamento de Montevideo, está dividido en tres jurisdicciones departamentales: Centro, Este y Oeste. Al mismo tiempo, cada jurisdicción está dividida en distritos. Las dos escuelas seleccionadas en el presente trabajo, pertenecen a la Inspección Departamental Jurisdicción Centro de Montevideo y al mismo distrito, siendo supervisados por la misma inspectora de zona. Es por ese motivo que se entrevistó a quien fuera inspectora departamental de la Jurisdicción de Montevideo Centro para el período seleccionado y a la inspectora de distrito que supervisaba ambas escuelas en el año 2018. A partir de dichas entrevistas fue posible identificar a grandes rasgos dos líneas de trabajo.

Por un lado, se trabajó en la elaboración de protocolos de actuación para la inscripción y la permanencia de los migrantes en los centros educativos. Si bien la Guía para el ingreso de migrantes fue elaborada en 2019, las ex autoridades y la inspectora departamental entrevistadas coincidieron en que mucho antes de contar con esta herramienta, las orientaciones siempre estuvieron centradas en que los niños y las niñas pudieran ser inscriptos aun cuando no contaban con todos los requisitos establecidos para los nacionales. Así fue que se habilitó la inscripción con el pasaporte o el documento de identidad de su país de origen.

¹⁹ Además, sigue primando en esa visión el legado positivo de la migración europea en donde los valores del trabajo y el sacrificio personal de los y las migrantes, permitieron el crecimiento económico y cultural del Uruguay.

Por otro lado, se acompañó a los y las docentes en relación a la inscripción en un grado en particular conforme a la trayectoria educativa, la edad del niño o la niña y la evaluación de sus niveles de aprendizaje en los casos en que fuera necesario. Incluso, como quedó plasmado en 2019 en la Circular N° 101 de Técnica, se habilitó a los centros educativos a emplear recursos que se utilizan con los nacionales para generar promociones especiales a un grado superior si el niño o la niña demuestran mayores conocimientos a los esperados para el grado que cursa.

De esta manera, desde las inspecciones el trabajo se centró en la orientación y la toma de decisiones que acompañaran los procesos de inclusión de migrantes en las instituciones educativas, no solamente desde lo normativo y en clave de derechos humanos sino en la generación de conciencia. Al respecto, la ex inspectora departamental decía:

[...] se vio favorecido por el tema de tomar decisiones a nivel de la Inspección Departamental que hicieran que las personas que debían recibir las solicitudes de ingresos estuvieran enteradas de la guía y enteradas de los derechos, y compartieran también la idea del derecho a la educación de todos los niños y las niñas, creo que esto fue determinante. El que todos tomamos conciencia que era nuestro deber recibir a estos niños y buscarles el mejor lugar. Inclusive se generó un equipo de trabajo que rápidamente daba respuesta a estas situaciones, tratando de dar la mejor respuesta como fue en algunos casos, hasta la educación combinada entre educación común y educación especial, todo lo que estuviera a nuestro alcance se pudo hacer. (ID, 2021)

Por otro lado, la entrevistada destacó la participación de la inspección en la Comisión Migrantes del CEIP, en donde se podía intercambiar en materia de derechos y establecer una visión y accionar común para todo el subsistema, además de generar instancias de formación en donde se inscribieron y participaron algunos directores y maestros.

En otro orden, surge del relato de la inspectora departamental, que en algunas escuelas a partir de lo que definió como una “actividad voluntaria”, se implementaron proyectos de trabajo tendientes a abordar la inclusión educativa y cultural de la niñez migrante. En tal sentido, el área de Ciencias Sociales fue según declararon las autoridades y las docentes entrevistadas, en la que más se profundizó, diversificó y amplió el estudio de temas como la democracia, la construcción de la ciudadanía y las tradiciones culturales, entre otros aspectos. Desde las autoridades, además, se acompañó a las instituciones en las muestras y jornadas culturales y en la resolución de situaciones puntales y conflictos. Asimismo, las autoridades

valoraron el trabajo en materia de inclusión educativa en algunos centros, sin profundizar en los conflictos que según relataron brevemente existieron en otras escuelas. De esta manera, se minimizan los riesgos de discriminación o vulneración de derechos considerados como casos extremos o aislados, que si bien pudieron resolverse con intervenciones desde la inspección pueden haber generado situaciones injustas para la niñez migrante y sus familias ante posturas institucionales o personales de los docentes encargados de tomar decisiones. Cuando se mencionan los conflictos y las resistencias particulares que surgieron en algunas escuelas, es necesario advertir las repercusiones que las mismas puedan haber tenido para la vida de los niños, las niñas y las familias que las protagonizaron. Una de las situaciones relatadas por la inspectora departamental sobre un niño que usaba una especie de gorro como parte sus tradiciones culturales, se resolvió tras varios conflictos e intercambios con los responsables de al menos dos escuelas. Se advierte, además, que las autoridades y supervisoras que conocen la forma en que las instituciones llevan adelante el proceso de inclusión de la niñez migrante, ante diversas situaciones puntuales podían derivar casos a escuelas con mayor compromiso con la tarea, con menores niveles de riesgo para la niñez migrante, mitigando los efectos de los conflictos que iban surgiendo en las instituciones. Cabe destacar que, en estas situaciones los migrantes que eligieron conforme a la normativa vigente una escuela cercana a su domicilio, para evitar los conflictos y poder seguir practicando las tradiciones culturales con las cuales se identifican, deben cambiar a sus hijos e hijas a otra escuela en donde existan mejores niveles de tolerancia y respeto por su identidad cultural. Este hecho particularmente, en la medida en que la presencia de migrantes continúa en ascenso, debería generar una revisión de los aspectos que generan esos conflictos y la toma de decisiones para prevenirlos a futuro.

3.4 Percepciones al interior de los centros educativos

3.4.1 El migrante para los docentes

Ellos traen valores de comunidad, de compartir, de alegría, de respeto. A veces nos dan un ejemplo a nosotros. Entonces, la verdad es que ha sido un aporte para todos los grupos que he tenido. (M2b)

Todas las docentes entrevistadas coinciden en que en el período abordado por la presente investigación se incrementó el número de estudiantes migrantes internacionales y se diversificaron los países de origen. Este hecho ha representado un desafío y una oportunidad, transformando al mismo tiempo el espacio cultural de la escuela y su apariencia. A partir de la

llegada de niños y niñas migrantes, han tenido que repensar sus clases e incluirlos, entendiendo además que ellos enseñan y alegran a toda la comunidad educativa.

Las docentes entrevistadas coinciden con el ex consejero respecto a la condición de vulnerabilidad que caracteriza a los niños y las niñas migrantes. Conocen sus historias de vida y relatos muy duros en torno a lo que pasaban en sus países de origen, en el viaje que los trajo hasta aquí, o incluso lo que sienten y extrañan ahora. De acuerdo a lo aportado, los niños y las niñas poco a poco van contando de forma espontánea a sus compañeras y compañeros y a los diferentes docentes, aspectos de su vida en donde priman las emociones. Al respecto una docente advertía:

[...] Algunos vienen buscando el sueño americano, incluso de situaciones económicas muy buenas. Vivían en casas de varios pisos, son hijos de padres profesionales y ahora viven en una pieza con un baño. Un día estábamos trabajando sobre el país de cada uno y cuando pasé por una mesa un niño venezolano le contaba a los demás que su casa era de dos pisos y frente al mar. Los demás preguntaron a quién dejaron en la casa y el niño dijo a un vecino. Me acuerdo que el niño lo contaba y se emocionaba. (M1a, 2021)

La totalidad de las maestras entrevistadas, cuenta con más de cinco años de experiencia en el centro educativo, y en promedio unos veinticinco años de trabajo. Aun así, confiesan que nunca, a lo largo de sus carreras habían sentido un desafío semejante y que a partir del trabajo con migrantes han tenido que revisar el modo en que habían trabajado siempre. Al mismo tiempo, dan cuenta de procesos de intercambio e interacción con otros docentes de la escuela y especialistas de otras instituciones, buscando encontrar respuestas a las situaciones y dudas que se van generando. Carentes de formación específica sobre inclusión de migrantes, se sienten parte de un proceso de formación al interior del centro, a partir del intercambio en salas docentes con participación en algunos casos de invitados de diferentes áreas.

En una de las escuelas, cuentan desde hace años con el apoyo de un antropólogo que realiza una investigación al respecto y que trabaja de forma honoraria con docentes, niños, niñas y las familias.

La integración al centro y al grupo clase es el primer objetivo, además de contenerlos y acompañarlos en un proceso de adaptación al país en general, lo que en sus vidas prácticamente se resume a la concurrencia a la escuela.

La adaptación a la escuela en general y a las rutinas en particular, especialmente al consumo de alimentos es lo que, de acuerdo a lo expresado por las maestras, genera más

dificultades siendo necesario apoyarlos y acompañarlos para que se alimenten sin generar demasiada presión al respecto.

Por otra parte, la atención pedagógica implica una evaluación de los niveles de logros personalizados, capaz de identificar dificultades para resolverlas en conjunto. A partir de allí, se desarrollan diversas estrategias con el objetivo de atender a esa diversidad. Por ejemplo, una maestra señalaba el trabajo en talleres y las adecuaciones curriculares que realiza para enseñar a leer y escribir a sus alumnos y alumnas de sexto año que llegan a su clase sin estos conocimientos.

Las entrevistas con las familias son frecuentes, en ellas se busca conocer sus trayectorias educativas y sus historias de vida, identificar riesgos y apoyar en los procesos de desarraigo y reacomodación a la escuela en particular y al Uruguay en general. Todas las docentes entrevistadas mencionaron las entrevistas con las familias para orientarlos y acordar criterios comunes o para solucionar conflictos o diferencias en variadas temáticas.

3.4.2 El migrante para los y las estudiantes nacionales

“Me hace feliz tener compañeros migrantes, porque conozco otras culturas, les pregunto cosas típicas de sus países, y cuando hay trabajos nos ayudan mucho” (A2g, 2021)

Los y las niñas nacionales entrevistadas, hablan de sus compañeros y compañeras migrantes con mucha alegría y entusiasmo. En las entrevistas y mientras esperaban su turno, pudo verse la complicidad con la se vinculan y los relatos mostraron excelentes vínculos de compañerismo y amistad. Al mismo tiempo, manifiestan que la presencia de migrantes y el intercambio que se ha generado, despierta curiosidad con respecto a su lugar de origen, sus paisajes, tradiciones y muchas otras cuestiones. La interacción entre ellos a partir de preguntas, parece estar instaurada en un clima saludable en donde a los migrantes no les molesta que les pregunten sino muy por el contrario, disfrutan de contar. Al mismo tiempo, es de destacar que los estudiantes nacionales hacen referencia a cómo les han enseñado juegos y bailes, cómo intercambian sobre las palabras que emplean y hasta los corrigen, para que no digan alguna palabra que en Uruguay tiene un sentido ofensivo o diferente. Cuentan con alegría y complicidad las cosas que les preguntan sobre su país y sus costumbres.

Todos los niños y niñas nacionales entrevistadas/os manifiestan estar felices de tener compañeros y compañeras migrantes, como esta niña uruguaya de 11 años que decía:

Tuve migrantes en todas las clases y está bien porque conozco otras culturas. A veces les pregunto cuál era su comida favorita ahí. O si voy a viajar a ese país, le pregunto a dónde puedo ir y cosas así. Son divertidos y además tienen otro acento, que los acentos extranjeros son hermosos. (A2g,2021)

Al mismo tiempo también los/las estudiantes valoran las instancias en donde se hicieron muestras, ferias y otras actividades de intercambio. De hecho, a pesar de su corta edad, recuerdan actividades que se realizaron hace varios años, explicando en qué consistieron, qué países estuvieron representados, qué comidas pudieron probar, qué danzas bailaron y cómo se sintieron.

Los niños y las niñas nacionales manifiestan además que el vínculo con los migrantes es de intercambio, al respecto uno de ellos decía: “Pienso que está muy bien que venga gente de otros países, así podemos conocer sus culturas que nos comparten y nosotros podemos compartir nuestra cultura hacia ellos” (A2l, 2021)

La mayoría de las/los niños/as expresaron que conocieron nuevas palabras o formas de decir las cosas distintas a como se dicen en Uruguay, y que poco a poco van incorporando esas palabras, que luego utilizan fuera de la escuela. “De vez en cuando sí, porque me acostumbro a estar con mis amigos de otros países y me acostumbro a usar esas palabras” (A1g, 2021)

Los vínculos que han establecido entre migrantes de diversos orígenes o incluso con nacionales, en muchos casos son de amistad.

3.4.3 El migrante y su autopercepción

“La escuela es un sistema de aprendizaje que a mí me gusta, me gusta venir todos los días a la escuela. Me divierto, juego con mis amigos” (A2h, 2021)

De acuerdo a lo relatado por los alumnos y alumnas migrantes, el ingreso a la escuela en todos los casos fue prácticamente inmediato a su llegada a Uruguay, aunque en algunos casos viajaron durante las vacaciones y debieron esperar el inicio de las clases. Aún los niños y niñas que concurrieron previamente a otras escuelas, comentan que ingresaron en la escuela actual apenas sus familias lo decidieron.

Al recordar el primer día de clases, fluyen sentimientos de felicidad, ansiedad o preocupación que muy probablemente puedan compararse con el ingreso al centro de educativo de cualquier niño o niña, aun cuando sea nacido en Uruguay. Pero todos mencionan el

acercamiento de maestras o directoras que los animaron a ellos y a sus compañeros a estar juntos, aproximarse y comenzar la jornada. Este período de integración al centro educativo, fue descrito por varios de ellos como rápido, normal y pasajero, y a pesar de que algunos mencionan el haberse sentido “nuevo” o “solo”; muchos no recuerdan el primer día o lo relatan en pocas palabras, aclarando que fue rápido y que a los pocos días ya se sentían integrados.

Al respecto, una niña venezolana que viajó por varios países antes de llegar a Uruguay expresó sobre el primer día en la escuela: “Todos me trataron muy bien, me enseñaron toda la escuela, era hermoso”. (A1d, 2021)

Evidentemente, la hospitalidad pretendida por las autoridades educativas manifiestada en la Circular de Inspección Técnica de 2019, es la actitud que se genera en los centros educativos estudiados, donde están familiarizados con el hecho de acoger migrantes.

La totalidad de los y las migrantes entrevistados/as se sienten adaptados a la escuela y ninguno de ellos manifestó sentirse discriminado/a por ningún aspecto. Muy por el contrario, manifiestan con alegría que la escuela es su segunda casa, el lugar en donde se encuentran con amigos y amigas, juegan y aprenden. Al respecto, una niña migrante decía: “Es como una segunda casa, donde aprendes, haces amigos” (A2i, 2021)

En cuanto a los vínculos que han podido entablar con sus compañeros y compañeras, dicen tener amigos y amigas de variada nacionalidad, incluso uruguayos. Llama la atención que, al referirse a sus compañeros o amigos, junto al nombre indican su país de procedencia.

Es un hecho que los y las niñas migrantes, también colaboran en la inclusión de los que van llegando. Una niña migrante, al preguntarle si ha hecho amigos en la escuela, decía: “Sí, bastantes amigos. Como uno que se llama Santiago y también es venezolano. Y después empezaron a venir más amistades. Bueno, cuando vinieron intenté ayudarlos y hacerlos sentir cómodos también “(A1d, 2021)

Uno de los aspectos a los que refieren prácticamente la totalidad de los y las migrantes entrevistados es la alimentación. La mayoría señaló que a la comida uruguaya le falta condimento y que, si bien se emplean los mismos ingredientes, los sabores son diferentes. El proceso de adaptación a la comida, también es respetado por los docentes y por los encargados de la alimentación en las escuelas, aun así, una niña entrevistada dijo: “De hecho aún no me he acostumbrado a la comida de acá. [...] De hecho la maestra me dice pedí poquito si no te gusta., porque acá no cocinan con mucha sal.” (A1b, 2021)

Al preguntarles sobre los recuerdos de sus escuelas en los países de procedencia, algunos niños y niñas que llevan varios años en Uruguay dicen no recordarlas. Otros, hacen referencia a aspectos vinculados mayoritariamente a la infraestructura, el horario que permanecían allí, si incluía el almuerzo o si solo tomaban una merienda o las diferencias en materia de uniforme. Incluso los niños y niñas que aún recuerdan que atuendo utilizaban para ir a clases, dicen sentirse a gusto con el uso de la túnica. En algunos casos mencionan que en su escuela todos los días al comenzar la jornada cantaban el himno. Al preguntarle a una niña al respecto dijo que ya no lo recuerda, porque no lo ha escuchado más.

Al igual que surgió en las entrevistas con las maestras, las estadías temporarias de niñas y niños en el país, también estuvieron presentes en las entrevistas realizadas a los y las migrantes. Al respecto, una niña contaba:

Bueno, ahora vamos a irnos porque el sueño americano es algo que sigue vivo entre nosotros, porque Estados Unidos por ahora es la esperanza. Porque ya los demás países se están hundiendo y eso es triste, porque hay muchos países hermosos que lo eran, por culpa de personas que no supieron cuidar su país están perdiendo ese bonito color que tenían. [...] Mi mamá quiere ir por lo “a salvo” porque ella sabe que soy una niña fuerte y es un viaje muy peligroso, pero yo le dije que yo soy una niña fuerte y que yo voy a resistir por ella y por mí, porque ella es mi familia y eso es lo que ella quiere. Yo la voy a ayudar porque ese es el sueño de las dos. (A1i, 2021)

El relato de esta niña muestra claramente las presiones y preocupaciones que afectan a la niñez migrante y los sacrificios que afrontan para adaptarse al país y a la escuela, aunque sea una estadía breve como requisito para llegar a su destino final. Al mismo tiempo, advierte sobre las condiciones que agudizan su condición de vulnerabilidad en tanto niños y niñas, migrantes internacionales, que, acompañando a las decisiones de sus progenitores o responsables, atraviesan fronteras y se exponen a los riesgos de violar las normas de algunos países o viajar en arriesgadas condiciones de seguridad.

Otro aspecto que las niñas y los niños migrantes reforzaron es que las maestras realizan un acompañamiento desde que ingresan al centro educativo, incentivando su integración, explicándoles rutinas y aspectos organizativos, ayudándolos a adaptarse a la alimentación y otras cuestiones.

3.5 Inclusión educativa de migrantes

“No podemos esperar que sean tan solo los niños los que se adapten o transformen. La escuela que los recibe, por supuesto que también tiene que ser un agente transformador y vivir su propia transformación.” (D2, 2021)

Para las autoridades y las supervisoras entrevistadas, la orientación a los docentes tuvo como eje fundamental colaborar en los procesos de acceso a las instituciones, generar un clima de hospitalidad capaz de recibir a los niños, las niñas y las familias migrantes y acompañarlos en su proceso de inclusión. Al respecto, la ex inspectora departamental, afirmaba:

Primero que nada, el acceso, el recibimiento, la hospitalidad. Acceso administrativo que es importante porque es lo que permite al estudiante ingresar a una institución educativa y después el ingreso como sinónimo de acogida. El acceso social, la inclusión del niño estudiante, la niña en los ámbitos educativos en todas sus dimensiones. [...] garantizar el acceso administrativo fue y es una prioridad dentro de las escuelas y por supuesto que lo fue en el momento de estar a cargo de Inspección Centro. (ID, 2021)

Como fuera mencionado, el ingreso inmediato al centro educativo además de garantizar el derecho a la educación, contribuyó con la organización e inclusión de los migrantes adultos, en cuanto les permitieron contar con un lugar seguro para dejar a sus hijos e hijas mientras encontraban un lugar donde vivir y un empleo. Al mismo tiempo, la escuela se convirtió en un lugar capaz de orientar a las familias en diversos trámites y a partir de las exigencias con respecto a la atención de salud para todos los y las estudiantes del sistema, indirectamente colaboró con otro de los derechos fundamentales garantizados para los migrantes y sus familias: el derecho a la salud.

La Guía para el ingreso a migrantes, realizada por el MEC en 2019, si bien de alguna forma recoge lo que desde las inspecciones y las comunidades educativas se venían intentando hacer, aportó un sustento más consistente a las actuaciones de los responsables de los centros educativos y la atención primaria de la niñez migrante en los mismos. Al respecto, la ex inspectora departamental de la jurisdicción centro, decía:

[...] especialmente se vio favorecido por el tema de tomar decisiones a nivel de la inspección departamental que hicieran que las personas que debían recibir las solicitudes de ingresos estuvieran enteradas de la guía y enteradas de los derechos y compartieran también la idea del derecho a la educación de todos los niños y niñas creo que todo fue determinante. El que todos tomamos conciencia que era nuestro deber

recibir a estos niños y buscarles el mejor lugar. Inclusive se generó un equipo de trabajo que rápidamente daba respuesta a estas situaciones, tratando de dar la mejor respuesta como fue en algunos casos hasta la educación combinada entre educación común y educación especial, todo lo que estuviera a nuestro alcance se pudo hacer. (ID, 2021)

Las inspectoras entrevistadas manifestaron la importancia de la infraestructura, los recursos materiales y humanos, teniendo en cuenta las necesidades de los y las niñas migrantes, reconociendo como una fortaleza a las escuelas de tiempo completo para satisfacer las necesidades de alimentación de niños y niñas migrantes que atravesaron situaciones económicas y sociales complejas, así como la posibilidad que representaba para las familias el poder dejar a sus hijos e hijas ocho horas en la escuela.

La atención a situaciones particulares de las familias migrantes, también es un dato recurrente en las entrevistas. El abordaje de dificultades vinculadas a la generación de cupos en diferentes niveles de enseñanza, acompañar a las familias en la búsqueda de soluciones habitacionales o ayudarlas para que sus hijos e hijas tuvieran los útiles e implementos necesarios para su concurrencia a la escuela, forma parte de las intervenciones que se generaron desde las inspecciones y las direcciones escolares. A modo de ejemplo, la ex inspectora departamental relataba:

[...] el detalle de decir que como inspectora departamental recibí a tres o cuatro niños, una familia en una escuela que no tenían la túnica y la moña y venir acá y que me dieran túnica y moña para los niños. Eso fue una maravilla porque ellos llegaban a la escuela con su diferencia de nacionalidad, pero con aquel uniforme que los dejaba prácticamente igual a sus compañeros, porque ellos en principio se quieren parecer a sus compañeros, porque a veces las diferencias destiñen un poquito. Todo eso fue una fortaleza. (ID, 2021)

Señalaron, además, la importancia de contar con profesores especiales, dado que los mismos por su formación y experiencia profesional muchas veces colaboraron con los y las maestras en el desarrollo de proyectos, ofreciendo espacios para la expresión y el abordaje de la convivencia y los vínculos. Al respecto, la ex inspectora departamental de Montevideo Centro, decía:

El hecho de contar con otros actores docentes en las instituciones que privilegian el tema vincular a veces por cuestiones que hacen a sus trayectorias como son los profesores de arte, los profesores de educación física que interactúan con los niños y

tienen una propuesta más desestructurada en la que cada uno ingresa desde su lugar verdad, y eso permitía identificar en los estudiantes fortalezas que después se llevaban al ámbito aula común digamos, pero que a veces requería un tiempito de trabajo con todos estos actores que tienen otros recorridos, que tienen otras trayectorias y de los cuales aprendemos. (ID, 2021)

En este sentido, los recursos con los que cuenta el sistema aún parecen insuficientes en la medida en que no todas las escuelas cuentan con extensión de la jornada pedagógica, presencia de profesores especiales o variedad de formatos tendientes a generar mejores niveles de participación y trabajo en convivencia.

Del relato de las autoridades del CEIP en el período estudiado e incluso de las inspectoras entrevistadas, surge que el trabajo con la niñez migrante implicó nuevas formas de pensar la escuela, que generó resistencias en algunas comunidades docentes, pero que, en base al diálogo y la orientación en materia de derechos humanos, se fueron propiciando experiencias diversas sobre la base del respeto, el derecho a la educación y la identidad cultural de los niños y las niñas migrantes.

En los centros educativos estudiados, la presencia de migrantes ha representado un aprendizaje en el que los docentes han ido construyendo miradas comunes en torno a la temática migratoria y sus desafíos, teniendo incluso que alterar el modo en que habían ejercido la docencia durante muchos años. Sobre esta cuestión una maestra expresaba:

Si tú me dices hace diez años si yo pensaba que iba a enseñar de la manera que lo estoy haciendo te digo que no, ni se me hubiese ocurrido, porque estaba acostumbrada a una clase más estandarizada con niños del barrio de la escuela. [...] Esto es una escuela nueva. Obviamente que cambió la propuesta, cambió cómo trabajar la inclusión, el programa, en los contenidos programáticos incluso. (M2b, 2021)

Sobre esa adecuación profesional para atender a la diversidad cultural reinante en las aulas, el ex presidente y consejero señaló:

A mí me parece que despertó en el magisterio una vuelta a esa escuela pública que da lugar a la diversidad. Es decir, en una sociedad progresivamente segmentada donde el origen social marca de alguna forma el grupo de pares y las escuelas tienden a ser progresivamente homogéneas en barrios que entre sí cada vez son más diferenciados, esto generó un sacudón. Tuvimos hijos de médicos que estaban en la Ciudad Vieja porque eran venezolanos recién llegados, tuvimos abanderados recién ingresados al

país. Me parece que dio una riqueza bien interesante y yo por lo menos sentí que revitalizaban en los equipos docentes un entusiasmo por el lugar de la escuela. Por esa escuela acogedora y amplia, y que otorga bienvenidas y que ayuda a construir el lugar en el país. (C1, 2021)

De esta manera, la inclusión de migrantes en el espacio educativo de las escuelas estudiadas representa un cambio en las actitudes, signado por el respeto a la diversidad y por la generación de ese ambiente de hospitalidad con el que son recibidos. Al respecto los docentes expresaron que, en función de la diversidad de culturas y puntos de partida en materia de aprendizajes, buscaron contemplar esa diversidad valorando sus historias personales, teniendo que pensar muy especialmente en sus intervenciones pedagógicas. A partir de ello, han flexibilizado el modo en que presentan los contenidos en clase, teniendo en cuenta la participación y los aportes de los niños y las niñas migrantes, adecuando los contenidos programáticos establecidos por grado, ampliando y complementando variados aspectos. Si bien la adecuación de contenidos a la realidad de los grupos y a cada niño o niña en particular, es una premisa de la educación inclusiva pretendida por las políticas educativas de los últimos tiempos, con la presencia de tantos migrantes por clase y la contemplación de la diversidad y de sus aportes, parece haberse ampliado el universo de estudio de la totalidad de los estudiantes.

Para eso, uno de los principales cambios operados, tiene que ver con la participación de los estudiantes desde sus conocimientos y su historia personal. Al respecto, una de las maestras entrevistadas relató una situación en donde dos estudiantes de la misma nacionalidad manifestaron posturas diferentes en torno a la presidencia de su país:

Hace un tiempo trabajando en Ciencias Sociales con los presidentes, pasó que cada uno tenía que hablar de su presidente y de los cuatro venezolanos, dos reconocían a Guidó y dos a Maduro. Les dije vamos a tener que profundizarlo, algunos hablaron de dictadura. Pero lo cierto es que ellos repiten las ideas de la casa y tienen lugar en la escuela para contarlo y para intercambiar ideas. (M1a, 2021)

Algunas maestras incluso, planteaban que los estudiantes de determinado país, realizan las operaciones con un método totalmente diferente, que tuvieron que aprender para poder explicarles y corregirles. Y en ese proceso, los nacionales y los niños de otras nacionalidades, también lo quisieron aprender.

De esta manera, si bien en el relato de las autoridades el principal objetivo es el de la inclusión social de los niños y las niñas migrantes y generar las condiciones para que se sientan a gusto, el trabajo de los docentes no se limita a esos aspectos.

Los docentes se preocupan por generar espacios para que expresen su identidad cultural y por abordar los contenidos curriculares en todas las áreas obedeciendo a esa diversidad cultural pero también atendiendo a los problemas de aprendizajes de niños migrantes que presentan dificultades y requieren de un acompañamiento individualizado. Al respecto, una de las maestras entrevistadas expresaba:

Acá hay un tema quizás más difícil, o uno de los más importantes que es el tema de la alfabetización. Varios de estos niños migrantes venían muy descendidos, hasta la experiencia de sexto año que no sabían leer y escribir. [...] en muchos casos hubo que hacer una alfabetización, donde tuve que buscar recursos de textos adaptados, de textos de otras clases y también de técnicas de estudio hacia ellos, adaptándolas y buscando espacios dentro de la clase. Como es horario de tiempo completo, buscando instancias donde pudiera hacer pequeños tallercitos con ellos de alfabetización. Un niño que vino sólo con su hermana en el avión desde su país, se alfabetizó acá en la escuela en sexto. A él le apasionaba mucho la parte de robótica, y llegó a programar y hacer una muestra con los chiquilines, donde él realmente se destacaba. (M2a, 2021)

La misma maestra, refirió a varios indicadores que dan cuenta de niveles de aprendizaje descendidos para la media esperada en sexto año y sobre todo al hecho de que algunos estudiantes que no están alfabetizados, utilizando como estrategia los talleres con otros grupos o en áreas en donde se sienten cómodos y a gusto como es la danza, logrando motivarlos y generar interés por ejemplo en el aprendizaje de la Lengua.

Al mismo tiempo advertía, que muchas veces la preocupación por lograr alfabetizarlos y colaborar en sus aprendizajes es tal, que se limitan las oportunidades para expresar sus culturas y sus costumbres. En tal sentido, expresaba: “Y algo que a mí me preocupa, cuando nosotros no los integramos, ellos buscan como su espacio entre ellos para compartir con libertad su lenguaje, su música, su forma de expresarse.” (M2a, 2021)

3.5.1 Cotidianidad

El “chaito”, es chau maestra.

El “chaito” y cositas así que te dicen y ya lo tenés incorporado.

Y la tonalidad que a veces me pasa en mi casa.

(M2b, 2021)

Los relatos de docentes, niños y niñas presentan infinidad de detalles acerca de la cotidianidad, desde los juegos en el patio a las instancias de vida compartida en el comedor de la escuela, el día a día representa de por sí, un encuentro de identidades culturales e intercambio.

La modalidad de tiempo completo a la cual pertenecen ambas escuelas, supone en la práctica la convivencia durante ocho horas, el espacio compartido en los momentos dedicados a la alimentación realizando desayuno, almuerzo y merienda juntos entre múltiples instancias de intercambio. Se trata de una privilegiada jornada escolar que incluye de forma regular horas de juego planificada, la realización de talleres institucionales con cambios de formatos y rotación de docentes, diversas instancias de convivencia y participación a partir de la realización de asambleas por clase o generales por escuela. Este tipo de formato, sin duda resulta valioso como herramienta para la inclusión social de todos y todas las niñas en general, y de los y las migrantes en particular por la vida compartida en la escuela.

Uno de los aspectos señalados por las docentes, tuvo que ver con crear las condiciones para que las familias se vincularan con la escuela de un modo correcto. Según el relato de los mismos, muchas veces fue necesario establecer límites para ingresar a la escuela en cualquier horario o comunicarse con respecto y en un tono adecuado con los docentes y hasta con los niños y niñas. Este tema ya había sido planteado por las inspectoras, quienes expresaron que en ocasiones hubo dificultades porque los docentes se sentían violentados por la forma que tenían los migrantes de hablarles o ingresar a las escuelas.

Las entrevistas refieren a muchísimas situaciones relativas al lenguaje. Según los nacionales, los migrantes dicen palabras que no conocían o que tienen otro significado. Un niño nacional decía al respecto: “Tengo un compañero que es venezolano que me cuenta que al auto se le dice carro, por ejemplo, que a la campera se le dice chaqueta”. (A21, 2021). Los docentes, las niñas y los niños nacionales, hicieron mención a una extensa lista de palabras que han aprendido e incluso incorporaron algunas a su acervo lingüístico. En tal sentido, esto se vincula con lo mencionado sobre la permeabilidad cultural y las formas en que la cultura se transforma permanentemente a partir de la interacción entre los sujetos. Al respecto Cárdenas sostiene: “La música, las comidas y el lenguaje nos cuentan lo que somos: un mundo hecho de muchos mundos, un arco iris de historias enredadas” (Cárdenas, 2019, p. 12)

Mientras tanto, los migrantes dicen que han tenido que cambiar la forma en que hablan para poder ser comprendidos. Algunos hablaban muy bajito y otros muy rápido, según su propio relato.

A partir de los diversos testimonios se percibe que la importante cantidad de migrantes en la institución, ha producido un proceso de naturalización de la inclusión como parte de la cotidianidad. En los salones de clase, en el comedor y el patio escolar, es fácil advertir la presencia de extranjeros integrados con todos los niños y las niñas. A través de sus relatos se percibe diversas situaciones de compañerismo y amistad, generando suficiente confianza para preguntarse cosas de sus países de origen y de situaciones de vida que han atravesado, muchas de ellas muy duras. Hablan, se relacionan e intercambian ideas y percepciones sin importar su país de procedencia, el color de su piel o incluso en muchos casos, venciendo la barrera que significa hablar diferentes idiomas o diferentes formas de expresarse en la misma lengua.

Una de las instancias compartidas mencionada de forma más recurrente, son los momentos en el comedor. La adaptación a la comida uruguaya parece ser, lo más difícil que han tenido que afrontar los y las niñas al integrarse a la escuela y a partir de esa dificultad, interactúan con sus compañeros y compañeras y sus docentes. La escuela de tiempo completo supone hacer el desayuno, el almuerzo y la merienda y si bien no se obliga a nadie a comer todo lo que se les sirve, se insiste en que deben intentar comer todo lo que pueden. Esto es algo que sucede en todas las escuelas de la modalidad, promoviendo la generación de hábitos alimenticios y el acostumbrarse a los sabores y presentaciones que se brindan en la escuela. En el caso de los migrantes en general, la variación sin duda es mayor que para el caso de los nacionales, aunque el modo de proceder de los docentes sea similar. Probar, intentar comer algo, y así ir acostumbrándose. En el proceso, los adultos encargados del comedor e incluso los docentes, acompañan y colaboran, por ejemplo, haciendo que se les ofrezcan porciones más pequeñas para que se vayan acostumbrando a esas “nuevas” comidas.

3.5.2 Respeto a la identidad cultural

“A partir de ese período de identidad que se trabajó desde la alimentación, las costumbres, el conocer las danzas típicas de cada lugar; se generó en la escuela una identidad que la escuela tampoco tenía.” (M2b, 2021)

La postura de las direcciones de ambos centros educativos, expresada además por las maestras entrevistadas, es la de respecto a la diversidad y a las tradiciones de los niños y niñas

extranjeras. En tal sentido, una de las maestras entrevistadas decía: “No vas a ver en ningún momento discriminación. A ver, que digan ah porque es colombiano, porque es venezolano. Eso es algo a destacar” (M2b, 2021).

Los docentes, muestran una gran apertura y algo de admiración con respecto a los migrantes, su alegría, el modo en que se visten y expresan, su forma de hablar y los juegos que comparten en el patio. Una de las maestras contó que observó que las niñas uruguayas empiezan a vestirse como las niñas dominicanas:

Y otra cosa muy graciosa que en sexto se da es que las dominicanas vienen muy extravagantes a hacer gimnasia, educación física; con sus brillos, sus cosas. Pero las uruguayas también se están poniendo eso. [...] mira los colores, o los brillos que traen. El otro día les preguntamos con la profesora, les dijimos que no vengan así a educación física tan producidas, porque vino el inspector de educación física. Las dominicanas te hacen el gesto como “yo me visto así” y las uruguayas te dicen “es nuestra salida”, claro con el tema de la pandemia no hacen muchas cosas. Entonces venir a educación física es venir a mostrarme, que tengo este pantalón, estos brillos. (M2b, 2021)

De acuerdo a lo manifestado por las maestras y las integrantes de los equipos de dirección, los menús se adaptan a la situación de cada niño o niña en particular. Este es el caso de los niños y niñas sirias que no comen carne. Los compañeros y compañeras acompañan y apoyan a los migrantes invitándolos a probar la comida y preocupándose cuando no quieren comer. La siguiente anécdota narrada por una maestra, da cuenta de esas situaciones:

Los primeros niños en venir fueron los sirios. Ellos tienen un tiempo en que hacen un ayuno hasta las 19 horas (o por ahí dice, porque no recuerda bien), un tiempo del año. Entonces ese niño no estaba en mi clase, yo tenía a la hermanita y fue difícil para todos el respetarle que no quería comer. Y realmente los compañeros le decían y él les decía yo no tengo hambre ahora, yo no voy a comer. Y bueno, eso fue también como una movilización en cuanto a que lo respetáramos. También que ellos algunos alimentos no comen, si se respeta. A veces todos tenemos que hacer el trabajo de ponernos en el lugar y respetar. Todos: los grandes y los chicos. (M2a, 2021)

Al mismo tiempo, el ingreso al centro educativo de las niñas y los niños, también representa para las familias, la asimilación de normas y modos de vincularse que son comunes en Uruguay, pero que difieren con las de sus países de origen. Al respecto, una de las maestras relataba que una niña africana que concurría a la escuela con su hermana menor, era vista por las familias esperando el ómnibus y golpeando a su hermana como forma de reprenderla

cuando no le hacía caso. Fue necesario entonces hablar con la niña y explicarle que en Uruguay está expresamente prohibido golpear a los niños o niñas aun cuando se trate de una puesta de límites. Lo mismo sucedió cuando un niño vino golpeado y se citó a la familia, según relata la docente a cargo:

[...] no hubo forma de que el papá entendiera. Él les pegaba a sus hijos porque él era el padre y la primera que vino ese día fue la madre diciendo que no nos teníamos que meter, porque si el papá le había pegado estaba bien y si el marido le pegaba a ella también, porque algo había hecho para que el marido le pegara. Había una visión institucionalizada y aceptada por toda la familia. (M1a, 2021)

En la situación relatada por la maestra, si bien desde los docentes se apuntó al diálogo y se intentó generar un cambio en la forma en la que el padre imponía límites a su familia a partir de los golpes, no lograron modificar estas costumbres arraigadas además a formas de concebir el rol del hombre y del padre de familia en su cultura de origen.

Por otra parte, a partir de las entrevistas realizadas se comprobó que los niños y niñas pueden venir a la escuela con atuendos típicos de su cultura y aún en casos en donde la misma dificulta la realización de alguna tarea, se apuesta al diálogo con la familia para que adapten sus atuendos, por ejemplo, para poder realizar más cómodos los ejercicios en Educación Física. Ese el caso de las niñas africanas que usan únicamente polleras. Varias maestras relataron que en algún caso las niñas querían venir de pantalón deportivo pero sus familias no lo aceptaban. Para poder solucionarlo, fueron realizando entrevistas con las familias y explicándoles la dificultad que representaba para las niñas poder correr, saltar o girar de pollera. Sobre esto, una de las maestras relató:

Hace unos años tuve una alumna africana, de Angola. Hablaba portugués y la lengua nativa. Había venido con su familia para escapar de la discriminación o temas religiosos, no sé si eran evangelistas o algo así. Su familia era muy patriarcal. El que venía a la escuela era el padre. Un día vino a hablar conmigo y la niña traducía. Ella dice que aprendió a hablar español porque el padre al poco tiempo de llegar compró un televisor. Ella no podía usar pantalón y yo le expliqué al padre que para Educación Física era mejor que trajera pantalón, un deportivo. Cuando el hombre se fue, la niña quedó asombrada de lo bien que le había caído al padre. Me dijo “cómo se ríe mi padre contigo maestra”. Quizás porque se encontró con una maestra negra. Para la próxima clase de Educación Física trajo el pantalón, todo negro, pero lo trajo. (M1a, 2021)

La directora de una de las escuelas visitadas, al ser indagada sobre el respeto a la identidad cultural de los niños y las niñas migrantes, expresó:

Si vienen con un turbante, si vienen con un piercing en la nariz, si vienen con una caravana y son varones. Si se pintan el pelo de rojo, si se lo pintan de verde. No importa, es por la elección de cada uno. [...] Poderlo problematizar más allá. [...] los gurises aprenden a preguntar por qué, antes de meter un prejuicio. (D1, 2021)

De acuerdo a lo expresado por la misma directora, en su escuela el respeto y la tolerancia se trabajan y entienden como necesarios para todos y todas. No se trata de tener una contemplación o una mirada diferente y exclusiva para los migrantes sino para todos y cada uno de los que conviven en la escuela sin distinguir país de origen, religión, creencias personales.

Por otra parte, los docentes y estudiantes entrevistados guardan en su memoria la realización de actividades de intercambio cultural, en las que según ellos pudieron mostrarse y aprender sobre los demás. Estas actividades que suponían la participación de las familias y la construcción colectiva de diversos materiales para exponer y compartir como en el caso de los alimentos, no se han realizado en los últimos años entre otras cosas por la crisis sanitaria generada por el COVID-19.

En ambas escuelas se llevaron a cabo muestras, ferias y desfiles, en donde las niñas y los niños migrantes trabajaron junto a sus familias en la organización y realización de las mismas. En ellas, se compartieron generalidades de los países de origen de los alumnos y alumnas, se presentaron platos típicos, danzas, atuendos, objetos de arte y otros elementos de su cultura. El intercambio generó entre otras cosas que los migrantes y los nacionales compartieran aspectos de sus tradiciones y su identidad cultural, al mismo tiempo que se involucraban en danzas y se interiorizaban acerca de otros países. Al ser un trabajo compartido, en el que en algunos casos representaban a un país que no era el suyo, todos pudieron interiorizarse de tradiciones de diferentes países.

En el período de tiempo delimitado para la presente investigación, ambos centros educativos organizaron actividades y diferentes intervenciones en los edificios escolares, destacando diversos trabajos realizados en forma colaborativa. Los murales en el hall y en otros espacios, la palabra bienvenidos en diferentes idiomas y la presencia de niños y niñas extranjeras en todos los lugares de la escuela incluidos sin distinción de sexo, raza o país de

procedencia, hizo que el espacio escolar se transformara de alguna manera en un espacio de intercambio cultural cotidiano normalizado.

Con el advenimiento de la pandemia de COVID-19 y en el marco de la aplicación de los protocolos sanitarios, no ha sido posible en estos dos últimos años abrir las puertas a la comunidad o realizar actividades de intercambio al interior de los centros que requieran de movimientos como pueden ser bailes, preparación de alimentos o trabajos en equipo.

Volviendo a la frase inicial de este apartado, cuando la maestra hizo referencia a la construcción de una identidad cultural que la escuela no tenía, hizo referencia a ese sentido de identificación, diferenciación y pertenencia que se logra a partir de la definición de lo que es común para los integrantes de la comunidad educativa y el aporte que hacen todos los sujetos involucrados: niños, niñas y adultos, migrantes y nacionales. Ese sentido de pertenencia e identificación con la diversidad cultural que habita al interior de las escuelas, resulta un hecho positivo pensando en el valor que la misma representa para el entramado de lazos sociales y actitudes de respecto a la diversidad y construcción colectiva de la cultura local.

3.5.4 Adaptación /tránsito e integración de la cultura uruguaya

Los cambios culturales en la sociedad, son bastante más lentos que la incorporación de los individuos a la sociedad. Digo para no caer en una cuestión, y por lo menos, para no caer en una cosa absolutamente idealista de que hay un pie de igualdad entre lo que aporta cada uno y lo que cada uno se siente obligado a aceptar. (C1, 2021)

La inclusión es relatada por todos y todas las entrevistadas como un proceso en el cual los centros educativos, los docentes, los niños y niñas migrantes o nacionales y las familias, se han ido adaptando a la convivencia en las escuelas.

En tal sentido, la inspectora de zona de ambas escuelas durante el 2018 afirmaba:

Pero más importante es el compromiso de los directores que asumen ese cargo con esa mente abierta a que el otro es igual que nosotros y que todos somos uno como dice la canción. No hay un por qué para que el otro se tenga que transformar a nuestra cultura ni nosotros transformarnos en la cultura del otro, sino adecuarnos y respetar como es el otro. (IZ, 2020)

Sin desconocer los procesos psicológicos complejos que atraviesan las familias y la niñez migrante desde que salen de su país hasta la llegada al Uruguay, incorporándose a la

escuela, cabe destacar que los migrantes califican como positiva la adaptación a la institución y a la comunidad en su conjunto.

En los diferentes relatos surge que una de las cosas sobre las que más intercambian es acerca de los alimentos en el marco de un proceso de adaptación a las comidas uruguayas que son servidas en el comedor. Al parecer, todos los migrantes han tenido algún tipo de dificultad al respecto, pero en mayor o menor medida, ahora que ya cursan sexto año y después de un tiempo en la escuela, han logrado acostumbre a pesar de seguir comiendo en sus hogares las comidas típicas de su país. La falta de sal o de sazón al decir de los centroamericanos, es algo que todos describen. Incluso, una de las maestras contó que algunos traían un salero que compartía con toda su clase, con los migrantes y nacionales, y así iban pasando el artefacto unos a otros, agregando sal a cada plato.

Por su parte los niños y niñas nacionales dicen haber probado platos de otros países en algunas muestras y que saben que comen otras cosas que les parecieron muy ricas, aunque no recuerden los nombres.

A pesar del respeto por su identidad cultural y sus tradiciones, los niños y las niñas migrantes en la medida en que van adaptándose a la escuela, van acercándose a las tradiciones y valores culturales uruguayos, ejemplo de ello es el uso de la túnica y la moña que forma parte de las tradiciones de la escuela uruguaya y se impone como uniforme escolar requerido desde el ingreso al centro educativo. Otra situación compleja es la de dos colonias rusas ortodoxas que viven en el interior del país y que han representado un desafío para el sistema educativo. Uno de los problemas planteados ha sido el uso de la túnica. El ex consejero y presidente del CEIP entrevistado, decía al respecto:

[...] en las dos colonias de rusos las chiquilinas iban con las polleras largas y todo su atuendo de rusa y las maestras lograban equilibrar entre el rato de túnica y el rato sin túnica. Es decir, creo que la inclusión tiene también un desafío que es en algo me tengo que parecer al país al que me quiero incluir. La socialización secundaria que siempre implica algo de domesticación, cuando la cultura es tan distante sería muy ingenuo pensar que no se le va a exigir a ese chiquilín algo de sujeción, de ese sometimiento me parece mucho, de sujeción a la pauta cultural dominante. (C1, 2021)

De esa forma las tradiciones uruguayas poco a poco se van imponiendo. A pesar del respeto a la diversidad, todos los niños y niñas migrantes terminarán empleando una túnica y

en el caso de las niñas africanas que sólo usan pollera, terminarán vistiendo un pantalón deportivo porque es más cómodo para hacer Educación Física.

Hablarán de su prócer si están trabajando con las revoluciones latinoamericanas y de alguno de sus deportistas más destacados en los juegos olímpicos. Como alumnos y alumnas de sexto, bailarán el Pericón este año y como ya ha pasado años anteriores, hasta dirán alguna relación y el acento centroamericano podrá escucharse en la voz del bastonero.²⁰

Por otra parte, queda claro que la escuela colabora en el proceso de inclusión social de las familias migrantes en general porque representa el primer espacio colectivo en donde interactúan con otras familias y porque a partir de los aprendizajes de sus hijos e hijas, acceden por ejemplo al idioma cuando vienen de países en donde no hablan español. Una de las situaciones relatadas por los entrevistados es la de una familia siria con seis hijos incluidos en una escuela del Prado, en donde a los pocos meses de ingresar al centro educativo, los docentes y las familias de otros niños y niñas, podían comunicarse a partir de la traducción que los pequeños hacían a sus familiares. De esta manera es posible advertir que, si bien existe un intento de reconocimiento de la diversidad y respeto hacia la identidad cultural de los migrantes, como parte de la incorporación a las escuelas, los migrantes deben asimilar nuevos hábitos, rutinas y rituales culturales, que se imponen a todas las escuelas públicas del país y que forman parte de la construcción de una ciudadanía e identidad nacional, incluidos en los contenidos prescriptos y la concepción socio cultural de lo que escuela representa.

Es en este sentido, que la falta de definiciones acerca de la gestión cultural de la diversidad se materializa en las diversas propuestas educativas que incluyen propuestas asimilacionistas como por ejemplo participando en una danza típica, propuestas multiculturales cuando se respeta a la diversidad cultural de los migrantes y se generan espacios para su expresión, y actividades interculturales, como sucede en las jornadas en donde las familias y la niñez, migrante y nacional, elaboran o recrean tradiciones y rasgos culturales de diferentes culturas que se encuentran en la escuela. Al mismo tiempo, quedó manifiesta en todas las entrevistas realizadas y muy especialmente en los relatos de las autoridades y las supervisoras, la confusión de términos y definiciones acerca de prácticas de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad. Según lo advierte Caumont (2020, p.118) la coexistencia de términos que

²⁰ El Pericón es la danza típica por excelencia en Uruguay y tiene sus orígenes en el ambiente campesino a fines del S. XVIII. En él, algunas parejas van pasando al centro intercambiando versos que reciben el nombre de "relaciones". Al mismo tiempo, uno de los bailarines a quien se lo designa como el "bastonero" es el encargado de ir dando las órdenes a las parejas para que realicen diferentes figuras.

refieren a diferentes visiones acerca de la diversidad cultural y su convivencia al interior de los centros educativos, puede apreciarse incluso en el informe publicado por CEIP en 2019.

La misma autora señala que:

However, an analysis of the Migrations Commission's discourse revealed the persistence of assimilation as a competing theoretical model that authorities also relied on to understand migrant student incorporation into Uruguay's public schools. The presence of contradictory perspectives (inclusive education/interculturalidad versus assimilation) was also found among the educators interviewed and observed for this study. [Sin embargo, el análisis del discurso de la Comisión de Migrantes, reveló la persistencia de la asimilación como una competencia teórica modelo a la que también refieren las autoridades para comprender la incorporación de estudiantes migrantes a las escuelas públicas. La presencia de perspectivas contradictorias (educación inclusiva/interculturalidad/asimilación) también se encontró entre los educadores entrevistados y observados para este estudio] (Caumont, 2020, p.51)

3.5.5 Amistades y vínculos fuera de la escuela

“Me invitaban a cumpleaños, pero yo no podía ir porque no sabía la calle, porque éramos nuevos aquí.” (A2b, 2021)

En materia de vínculos, cabe destacar que la gran mayoría de los niños y niñas migrantes manifestaron que se vinculan con niños, niñas y adultos únicamente en el ámbito educativo. Incluso varios, relataron que la experiencia vivida en la pandemia con la presencialidad suspendida, los dejó sin la única salida que ellos realizaban todos los días. Es decir que la vinculación con sus compañeros y compañeras de escuela se limita en la gran mayoría de los casos a interactuar y encontrarse en la institución. No realizan actividades deportivas, culturales o recreativas fuera de la escuela con los amigos y amigas que tienen en ella. Si bien relatan que interactúan con sus compañeros y compañeras a través de las redes sociales, el intercambio presencial con otros niños y niñas, se da exclusivamente allí.

Por otra parte, todos los estudiantes entrevistados dicen tener un buen vínculo con extranjeros de todas las nacionalidades, pero al nombrar a los amigos con los que tienen mayor relación, los migrantes generalmente primero nombran niños y niñas de su misma nacionalidad e incluyen su país de origen.

En el mismo sentido, al preguntarles si se encuentran con otras personas fuera de la escuela que provengan de su mismo país y con las cuales puedan compartir sus tradiciones dicen que sí, pero generalmente con la familia cercana o con amigos y amigas de sus familias y en su casa. Ninguno de los y las migrantes entrevistados interactúa en algún tipo de organización social o cultural fuera de la escuela.

Como fuera dicho, esta integración a la escuela, rara vez se acompaña de otras actividades fuera del centro educativo. Sólo dos de los quince migrantes entrevistados se ve con sus compañeros y compañeras fuera del centro educativo o realizan alguna otra actividad como puede ser deporte fuera de allí. Es decir, a partir de las entrevistas realizadas se evidencia que los niños y niñas migrantes en su gran mayoría, salen de su casa únicamente para ir a la escuela. De todas formas, hay que señalar que las entrevistas fueron realizadas en el contexto generado por la pandemia de COVID-19 y que si bien al momento de entrevistar a los niños y niñas, las medidas de distanciamiento social ya habían sido levantadas, en varias ocasiones refirieron a la pandemia como la principal causa del hecho que no estuvieran yendo a la casa de compañeros y compañeras, cumpleaños y otras actividades.

Si bien se reconoce a la escuela como pilar fundamental en la inclusión social de los migrantes y sus familias, por ser el primer espacio compartido en donde pueden interactuar extranjeros y nacionales, es sabido que el simple hecho de compartir y vincularse en la escuela, no garantiza que interactúen socialmente fuera de su ámbito. Esto se agrava en la actualidad por la pandemia, lo que podría representar un riesgo de exclusión, generando espacios segregados para migrantes dentro de la sociedad uruguaya. Esta situación invita al menos a reflexionar sobre la segmentación social que puede significar que los y las migrantes realicen apenas actividades con sus grupos étnicos sin integrarse o compartir sus experiencias con grupos de la sociedad en la que viven. Si bien estas situaciones son comunes en diferentes contextos geográficos y temporales para todos los grupos migrantes, en una sociedad globalizada con una intensidad migratoria cada vez mayor, es de esperar que los intercambios se realicen desde otra perspectiva con énfasis en la interculturalidad y que los grupos migrantes puedan compartir e interactuar con otros migrantes y con nacionales, sus tradiciones y prácticas culturales.

3.5.6 Propuestas desde los centros educativos

“Y nosotros como maestros hemos aprendido, hemos tenido que hacer el camino de aprender. También a respetar esa diversidad cultural y aprender de ellos. Porque

aprendimos de música, de bailes, de cocina, de valoración del idioma, de sus palabras [...]” (M2a, 2021)

Las escuelas seleccionadas para el presente trabajo cuentan con amplia experiencia recibiendo migrantes extranjeros y nacionales, según lo presentado anteriormente. Por su ubicación geográfica, una cercana al puerto y otra rodeada de pensiones y refugios, a lo largo del tiempo ambas han contado en su alumnado, con niñas y niños que llegan al país o a la capital desde el exterior o desde el interior del país. Muchas veces se alojan transitoriamente en el centro de la capital y por lo general no cuentan con una red familiar o de vecindad que vaya más allá de su núcleo familiar más íntimo, siendo el centro educativo el primer núcleo de socialización a su llegada.

Es importante reiterar que, si bien ambas escuelas cuentan con docentes efectivos estables y amplia tradición en la acogida de extranjeros, es necesario tener en cuenta que mientras una de ellas está dirigida por la misma directora desde hace cinco años, la otra ha cambiado de director o directora en cada año, desde hace siete años, lo que puede afectar la continuidad de las propuestas pedagógicas con migrantes y de inclusión de los mismos si el equipo docente no se ve estimulado a seguir trabajando desde y con la diversidad.

Si bien para la presente investigación las visitas a las escuelas tuvieron el objetivo de llevar a cabo las entrevistas planificadas, la llegada a las instituciones sirvió también para observar el espacio físico y si la ambientación refleja el trabajo en materia de inclusión y apertura a la diversidad como premisa. Por ejemplo, una de las escuelas, tiene un mural en el hall de entrada realizado por los niños y las niñas. Además, en los escalones de la principal escalera de acceso, se lee la palabra “bienvenidos” en diferentes idiomas. En la otra escuela visitada, también en el hall, en una cartelera se visualiza a la palabra “libertad” escrita en muchos idiomas. En este edificio, además, en los descansos de las escaleras, se pintaron murales que evidencian el trabajo con diversas culturas a partir del empleo de símbolos y expresiones artísticas de los mismos. En ambas escuelas se aprecian intervenciones llenas de colores y de participaciones de los niños y niñas que tanto en los patios, como en el comedor y en las aulas, a simple vista conviven, aprenden y disfrutan en un ambiente de diversidad de razas, etnias y culturas.

Los equipos directivos y las maestras confirman los datos aportados por el CEIP en materia de inclusión de migrantes. De acuerdo a sus declaraciones, durante 2018 y 2019 aumentó considerable de niños y niñas migrantes llegando a un 20 % de la población total de

la escuela. Dicho aumento de la matrícula, se vio acompañado de un cambio con respecto a los países de origen de los migrantes. Es así que de contar con alumnos y alumnas argentinas, brasileras y peruanas mayoritariamente, en los últimos tiempos hubo una diversificación de procedencias y han recibido a sirios, africanos, colombianos, cubanos, dominicanos, españoles, estadounidenses, chilenos, venezolanos y tantos otros.

Por otra parte, desde los equipos de dirección de ambas escuelas se plantean supuestos distintos en torno a cómo colaborar con la inclusión educativa de migrantes.

En la escuela en donde la figura del maestro director ha cambiado a lo largo de los últimos siete años, el 2018 significó el desarrollo de un proyecto institucional al que llamaron “Todos somos uno con los demás”. A partir del mismo, se trabajó en la inclusión educativa de migrantes a lo largo de todo el año, focalizando en la convivencia y la participación de toda la comunidad dando lugar muy especialmente a la niñez migrante y las familias. De ese modo se trabajó en la organización de muestras culturales, desfiles y otras actividades que culminaron en el mes de diciembre en una jornada que incluyó a los casi quinientos estudiantes de la escuela, quienes acompañados de sus familias se trasladaron a la ex Estación Central de ferrocarriles de Montevideo para remontar cometas que habían construido en talleres con las familias realizando también un pic nic. La muestra y desfile que se realizó en los primeros meses del año, partió de un sorteo en donde a cada clase de la escuela se le asignó un país de las once nacionalidades que integraban los alumnos y alumnas de la escuela. Cada clase estudió a ese país tanto en sus aspectos geográficos, políticos, sociales como culturales, preparó un plato típico o varios, una danza representativa, organizó una muestra museo con elementos típicos y maquetas, se vistió de acuerdo a sus tradiciones y llevó la bandera del país como estandarte en el desfile. Todo lo estudiado y elaborado se hizo con presencia de las familias lo que implicó que cotidianamente la escuela se convirtiera en el lugar de intercambio de nacionalidades y culturas diversas a lo largo de toda la preparación. De acuerdo a lo expresado por la maestra secretaria referente del equipo director y también por las maestras, a partir de las actividades que se realizaron durante ese año se generaron cambios en el clima institucional y en el modo en que los docentes y funcionarios participan del proceso de inclusión de la niñez migrante. La reflexión al respecto y la organización que supuso cada una de las actividades, permitieron mejorar notoriamente los vínculos y hasta la conducta, el clima institucional y la convivencia al interior de los centros. Al mismo tiempo se generó aprendizaje a partir de la interacción y el estudio de temáticas vinculadas a las Ciencias Sociales y muy especialmente a la cultura de los países de donde provienen los y las migrantes. A pesar de que, en dicha escuela,

la dirección continuó cambiando en los años siguientes, el colectivo sostuvo los acuerdos alcanzados y el modo de abordar a la inclusión educativa de la niñez migrante. En tal sentido, cabe destacar que esta diferencia entre ambos centros educativos que refiere a la permanencia en el cargo de la maestra directora, no parece resultar significativa en el modo en que las instituciones han ido construyendo su abordaje institucional en la materia.

En la otra escuela, en la que la directora ha permanecido en el cargo desde 2017, se viene desarrollando un proyecto institucional al que llamaron “Frontera”, con el objetivo de acercar a toda la comunidad al centro educativo, mejorando los niveles de participación y trabajo colaborativo, y abordar así la inclusión de todos y todas las estudiantes. La propuesta no representó un trabajo específico para la atención a la inclusión de los migrantes, sino para todos y todas las estudiantes en general. Asimismo, el centro viene trabajando desde una perspectiva de derechos humanos con un antropólogo y diversos profesionales como invitados en las salas docentes. En los últimos años se realizaron muestras gastronómicas con participación de las familias en la elaboración, un proyecto juegos universales y otras actividades en las cuales intervino toda la comunidad. En la actividad gastronómica realizada en 2018 por ejemplo, familias de diferentes orígenes nacionales cocinaron juntas platos típicos de su país realizando una muestra y degustación de los platos elaborados. Esto generó, además, encuentros e intercambios con las familias permitiendo reflexionar sobre aspectos vinculados a la alimentación y a la forma en que diversos pueblos organizan sus dietas y platos típicos, conforme las características geográficas de los lugares en donde se originaron y los productos con los que cuentan.

Ambas escuelas participaron en el período comprendido entre 2015 y 2020 de actividades y eventos con otras organizaciones sociales como por ejemplo en el Museo de las Migraciones, la Intendencia de Montevideo, la Comisión de Derechos Humanos de CODICEN, entre otros. Para poder hacerlo prepararon danzas, platos típicos y material diverso vinculado a las expresiones artísticas y culturales de los países que conforman el alumnado de la escuela.

Por último, a partir de lo analizado aquí, pudo observarse que, en el marco de un proceso creciente de inclusión educativa de migrantes en las escuelas públicas del Uruguay, la visión y permanencia de los directivos en los centros si bien genera una conciencia colectiva y un modo de abordaje de las propuestas inclusivas que responde a la impronta que la dirección del momento establece, esto es sólo un componente más de la propuesta de los centros. En la escuela en donde el director ha cambiado anualmente, es el cuerpo docente el que sostiene y

genera modos de abordar la inclusión, de repensar las prácticas y de generar intervenciones oportunas. Surge inevitablemente, preguntarse: ¿Qué ocurriría si el director o la directora de turno tuviera resistencias personales ante la presencia de migrantes, desconociera los avances en materia jurídica o los supuestos en torno a la mirada intercultural de la diversidad en las prácticas educativas?

En tal sentido, la actual inspectora general del Consejo de Educación Primaria expresaba que si bien la normativa vigente específicamente creada desde el ámbito de educación primaria para la inclusión de migrantes se limita a una sola circular (del año 2019), desde la inspección se orienta y fiscaliza a los centros educativos para que reciban y acompañen a los migrantes y se fomente la convivencia pacífica, el respeto por la diversidad cultural y los derechos humanos de los niños y las niñas. La misma inspectora advertía con relación a la importancia de la permanencia en el cargo de los y las directoras:

Es clave. Primero la presencia del director efectivo es clave en las instituciones. [...] porque a veces tenemos la suerte de los directores vuelvan a elegir, pero si no, tenemos cambios todos los años, por excelentes gestiones que sean, se ven interrumpidas. Un buen proyecto en el marco de los derechos como es lo que queremos, porque es el marco de los derechos que el proyecto tiene estas características que estamos diciendo, que se sostenga en el tiempo va a ser favorecedor. Ahora, cuidado, y no seamos inocentes. Cuando encontramos alguna persona que no está de acuerdo con esta mirada y se sostiene en el tiempo en una institución, ahí precisamos otros actores que estén atentos y ayuden a corregir eso y también pasa. (ID, 2021)

Al respecto y pensando en una de las premisas que guiaron la presente investigación, sería conveniente generar una guía en materia de inclusión cultural de migrantes, que oriente directamente a los equipos directivos en la toma de decisiones respecto a la atención a la diversidad y al respeto por la identidad cultural en aquellos aspectos que, de acuerdo a las experiencias recogidas, implican la resolución de situaciones y conflictos en la cotidianidad. Estas situaciones que fueron mencionadas a lo largo del presente trabajo, refieren mayoritariamente a la alimentación, la vestimenta o la forma en que se vinculan los migrantes y sus familias con las instituciones. De esta manera, podrían evitarse conflictos entre los derechos garantizados por la normativa y las visiones y concepciones personales respecto a los y las migrantes de los directivos y docentes. Asimismo, la inclusión educativa de la niñez migrante, según lo relatado por todos y todas las entrevistadas, involucra el trabajo con niños y niñas vulnerables en donde los tiempos de resolución, la necesidad de consulta con el cuerpo

inspectivo y las situaciones en donde puedan verse expuestos o limitados, podrían ser vitales en su desarrollo psicoafectivo, así como en su inclusión social y educativa.

Cabe mencionar que, durante el pasado año 2021, se llevó a cabo un curso de formación para directores de centros educativos en el ámbito de la ANEP y posteriormente se realizó un concurso para proveer cargos de maestros directores efectivos en las áreas de Educación Común, Práctica, Inicial y Especial. Llama la atención que, dentro de la normativa de referencia para su estudio y la interpretación de los casos posibles en las pruebas teóricas, no se encontraba ninguno de los documentos referidos a la inclusión de la niñez migrante en las escuelas. Tampoco dentro de la bibliografía sugerida como obligatoria se incluyeron autores que aborden la inclusión social y cultural de la niñez migrante. Resulta como mínimo contradictorio que con el aumento que viene registrándose en cuanto a la presencia de migrantes en las escuelas de Uruguay y siendo esta una oportunidad para acercar a los directores a la formación en la materia, no se haya tenido en cuenta el acercamiento al tema tanto en sus aspectos teóricos como normativos.

Según lo que pudo observarse en las escuelas investigadas, actualmente el espacio de expresión de identidad cultural parece limitarse a las temáticas planteadas a nivel áulico, a las realidades particulares de sus países de origen cuando surgen temas espontáneamente, ampliado al espacio educativo como un todo para contemplarlos, pero básicamente a partir de las comparaciones. Las maestras entrevistadas, narraron la importancia de la consideración de las experiencias de vida y del lugar de procedencia de sus alumnos y alumnas a la hora de abordar temas vinculados a la historia del continente americano, los héroes de cada uno de los países presentes en sus aulas, aspectos vinculados a la geografía y los paisajes, el vínculo con el mundo de las ideas a partir de escritores y compositores, y diversas manifestaciones culturales. De su relato surge la necesidad por incluirlos a partir de la comparación de las distintas realidades de los países de donde provienen, teniendo en cuenta lo que los niños y niñas saben al respecto.

Con el advenimiento de la pandemia las actividades interinstitucionales como las descritas anteriormente y el ingreso de las familias a los centros se vio limitado por los protocolos sanitarios.

Al mismo tiempo, y como consecuencia de la crisis social generada a partir de la situación sanitaria, en ambos centros comenzó a disminuir el porcentaje de migrantes que integran su matrícula. Muchos de ellos se vieron obligados a volver a sus países de origen y

otros buscaron nuevos destinos. A veces también porque dentro de sus proyectos de vida desde el inicio el destino final era Estados Unidos o Europa. Siendo vista la estadía en Uruguay desde el comienzo como transitoria en tanto resulta una oportunidad para obtener documentación y tener más posibilidades de ingreso a otros países. Algunas familias se acercaron a la escuela a solicitar el pase hacia el extranjero como constancia de escolaridad de sus hijos e hijas, mientras que, en otros casos, los estudiantes dejaron de concurrir después de las vacaciones de verano sin comunicarse con la escuela. Con algunos de ellos se mantiene comunicación por parte de las maestras y de los compañeros y compañeras, pero de otros no han sabido nada más. Queda claro que con ese importante número de migrantes en las escuelas y a partir de las actividades desarrolladas en los centros estudiados, aunque el pasaje de esos niños y niñas migrantes fuera transitorio, el espacio educativo se ha transformado y los migrantes son una parte fundamental de la comunidad.

3.6 Quejas y reclamos

A lo largo de la presente investigación pudieron identificarse dos motivos de reclamos o quejas en relación a la inclusión de la niñez migrante en las escuelas.

El primero de ellos, surge de las entrevistas realizadas a los equipos directores y las docentes de clase. Expresan la necesidad de generar espacios de intercambio real, en donde estén presentes sus voces y las de los migrantes en general, incluidas niñas y niños. A pesar de ello, si bien algunos conocían la propuesta del curso generado en el ámbito de la Comisión de Migrantes del CEIP en el año 2019, sólo se inscribieron dos docentes del equipo de dirección de una de las dos escuelas visitadas. Este dato, requiere analizar los bajos niveles de participación de los docentes, aun cuando reclaman instancias de formación en la materia. En tal sentido, se desconoce si el motivo para que no se inscribieran tiene que ver con el desconocimiento sobre su existencia o si las motivaciones referentes a la formación en la materia son suficientes para que los docentes sientan la necesidad de inscribirse en cursos. Dentro del magisterio uruguayo, el debate sobre las formas en que se implementan instancias de formación, incluye reclamos sobre la disposición del tiempo libre de los docentes de forma honoraria, ya que no reciben un pago por realizar estas tareas fuera de su horario habitual de trabajo y la forma en que se imponen temáticas o los encargados de llevar adelante el dictado de los cursos. Al respecto, la entrevista realizada a una de las directoras, dejó entrever una aparente rivalidad entre los docentes y el mundo académico, del que critican la forma en que

abordan el estudio de lo que sucede en la escuela sin conocer a fondo su realidad y sin intercambiar con los docentes al respecto.

Ambos centros participaron de jornadas y encuentros de intercambio organizadas por el CODICEN (CEIP), en el ámbito de la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM) o a partir de intercambios con otras organizaciones sociales, pero de acuerdo a lo expresado por algunas de las docentes entrevistadas, no se habilitan espacios aún dentro de esos encuentros para manifestar inquietudes, dudas o posiciones, ni para los docentes ni para los migrantes. El reclamo incluso, se extiende a la creación de la Comisión Migrantes del CEIP, que no cuenta con integrantes docentes y no tienen en cuenta las experiencias de las escuelas con importante número de migrantes. Una de las maestras directoras entrevistadas, decía:

Lamentablemente queda acá en la escuela, en la voluntad del antropólogo de seguir viniendo gratuitamente [...] bueno hace unos años se hizo una Comisión de Migración en Primaria a la que a nosotros no nos dieron participación ninguna, y en ese momento por esa situación esta escuela estaba en auge y sin embargo no nos preguntaron nada, nos invitaron a la apertura de un grupo de gente iba a trabajar el tema que no entendía nada del tema. Ni siquiera al antropólogo que trabaja y su investigación desde hace años es la migración desde la infancia, desde el niño que tiene que migrar al niño que recibe al que emigró. Entonces esa mirada no se está dando. [...] No estuvieron dados esos análisis y a mí me parece importante que estuvieran. Y que no siempre vinieran de la academia, que nos dieran lugar a los maestros rasos, a los que vivimos la situación, a sentarnos a conversar y a compartir las experiencias que tenemos. (D1, 2021)

A partir del relato de los docentes y especialmente de los equipos directivos, puede apreciarse el camino recorrido donde el intercambio con diferentes profesionales, la realización de talleres y discusiones sobre la inclusión de migrantes, ha ido desarrollando un modo de comprender el fenómeno migratorio y de trabajar la inclusión educativa en clave de derechos humanos, en un clima de respeto, tolerancia y celebración de la diversidad. Es así que han ido perfeccionando los mecanismos de ingreso e inscripción a un grado, el modo en que se vinculan e interactúan con las familias y la adecuación de sus propuestas técnico-pedagógicas.

En algunos casos han podido formar y formarse, generar consciencia sobre el fenómeno y conocimientos compartidos sobre formas de proceder y acompañar a las y los migrantes y sus familias. En varias ocasiones se mencionó que no todos las y los docentes actúan de la misma manera ni funcionan necesariamente con la misma lógica y/o concepciones sobre la migración internacional. Al respecto, una de las maestras directoras entrevistada manifestó que

todavía se presentan resistencias aún en docentes con largas trayectorias y con años de experiencia en el centro educativo.

El segundo aspecto que es necesario puntualizar, es lo expresado por las autoridades del CEIP para el período 2015-2020, al mencionar que no existieron planteos ni denuncias de las familias migrantes o de los colectivos en los que se agrupan y vinculan. Muy por el contrario, cuando visitaban las escuelas en el marco de eventos culturales o aun cuando concurrían para colaborar con la resolución de algún conflicto o situación particular, las familias se acercaban para agradecer el recibimiento que habían tenido en la escuela, el valor que la misma representa para su organización familiar y la emoción que les causaba encontrar en los eventos un lugar para reencontrarse con sus tradiciones culturales. Entretanto, como se expresó anteriormente, los reclamos recibidos por las autoridades a partir de la presencia de migrantes en los centros educativos, fueron realizados por familias nacionales y estuvieron vinculados exclusivamente a los cupos para el ingreso a las escuelas, reclamando que no había lugar para sus hijos e hijas porque se les daba prioridad a los migrantes. A pesar de ello no existieron quejas de las familias uruguayas por la convivencia al interior de los centros ni ninguna manifestación de expresa de discriminación. Las quejas a las que hicieron referencia fueron realizadas por las familias uruguayas con respecto a la asignación de cupos en las escuelas para los migrantes y no para sus hijos e hijas, a las cuales se respondió que los cupos otorgados respondían a las vacantes en un grupo en particular y no a la condición de migrantes de los inscriptos. El ex consejero entrevistado, relató al respecto:

A nosotros todos los años nos llegaron cartas de que hay lugar para los dominicanos en el jardín o la escuela y no hay lugar para mi hija, y en realidad contestabas con la circular que habla sobre cuáles son los criterios para distribuir los cupos en las escuelas que digamos es público y ahí en ningún lado dice que tu hija está por arriba de nadie. Eso se ve también en la calle, se ve en comentarios, por suerte no tienen mucha difusión o no han tenido mucha difusión en el playtime de la tele, desde que nos vienen a sacar el trabajo y todas esas cosas. (C2, 2021)

Es posible advertir que este tipo de reclamos de las familias nacionales, no hacen más que visibilizar cuestiones muy arraigadas en un gran sector de la sociedad que discrimina y estigmatiza a los migrantes, y encuentran en el reclamo de igualdad de oportunidades una forma de canalizar el prejuicio y la discriminación que recaen sobre este y otros grupos minoritarios. “Me llegaron las quejas de familias uruguayas que pedían cupos en la Escuela Chile o en la Escuela Portugal, sin duda en la Escuela Brasil, y en algunas otras de Pocitos, pero era más un

problema social de las familias con los cupos en la escuela. Un problema culturalmente con los niños yo no lo viví.” (C1, 2021)

De acuerdo a lo aportado por las inspectoras, las situaciones que se plantearon en inspección tuvieron que ver con aceptar la diversidad existente a partir de la inscripción de un importante número de niñas y niños migrantes y sus costumbres culturales, los modos de vincularse con el centro educativo, junto a ciertas resistencias que surgieron en los docentes. Según las entrevistadas, en esas situaciones fue necesario actuar desde inspección a partir de la figura de los inspectores de zona que debieron realizar intervenciones puntuales en algunos centros. A modo de ejemplo la inspectora departamental relató la siguiente situación:

Vino una familia de un determinado país que participaba de un grupo social particular, que usaba una vestimenta totalmente distinta que incluía un turbante. Costó mucho que los niños, los docentes y las familias aceptaran que los niños tienen derecho a seguir usando ese turbante, que no había ninguna cuestión que lo impidiera. Llevó mucho trabajo con las familias. (ID, 2021)

En este caso el conflicto se resolvió con la intervención de la Inspección Departamental y conforme a la normativa vigente, dado que el equipo director y la comunidad educativa no habían podido resolverlo. Si bien es positiva la intervención en estos casos y el respeto de las leyes y reglamentos como orientadores en las decisiones institucionales, existe un riesgo en que situaciones como esta no lleguen a la supervisión o se dilaten en el tiempo, quedando librado al acontecer institucional.

3.7 Tensiones y reflexiones

A partir de la revisión de la normativa vigente en materia de inclusión educativa de migrantes en las escuelas públicas del Uruguay es posible afirmar que el país responde a las declaraciones y acuerdos internacionales ratificados por el mismo en materia de derechos para la niñez migrante, por ese motivo los niños y las niñas migrantes internacionales tienen los mismos derechos jurídicos que los nacionales. A su vez, en los últimos años se han regulado aspectos protocolares y administrativos con el fin de asegurar el ingreso de los migrantes a los centros educativos, mejorando notoriamente los tiempos de respuesta, flexibilizando los requisitos y colaborando en la tramitación de documentos y en la derivación correspondiente para la atención de salud. Como fuera dicho, en el ámbito específico de educación primaria existe un solo documento referido a la inclusión educativa de migrantes que pone en conocimiento a los docentes sobre los derechos garantizados por las leyes y reglamentos, los

mecanismos de inscripción y validación de estudios previos junto a otras cuestiones vinculadas al reconocimiento de las trayectorias educativas en los países de los cuales provienen. Si bien la publicación de ese Comunicado N° 101 de Inspección Técnica, representa un avance en materia de garantías y simplifica la toma de decisiones por parte de las direcciones de los centros, la implementación de la inclusión educativa de los migrantes queda librada a las decisiones técnico pedagógicas que se lleven adelante en las escuelas y muy especialmente a partir de las posturas de los equipos directivos en cuanto a la reflexión que se genere al respecto y el diseño de proyectos institucionales sobre la temática. De esta manera, las garantías legales brindadas desde el Estado quedan libradas en su implementación a la visión personal y profesional de los docentes al respecto. Es allí en donde el abanico de criterios, ideas, supuestos e incluso prejuicios y estigmas entran en juego y ponen en riesgo los derechos consagrados legalmente. En otras palabras, es necesario definir los criterios de abordaje pedagógico didáctico y las estrategias metodológicas y dotar de recursos materiales y profesionales a las comunidades educativas para que puedan garantizarse los derechos consagrados en la normativa. Si no se aseguran los mecanismos para que los derechos se cumplan tal cual fueron consagrados, las responsabilidades en cuanto a su efectiva implementación parecen terminar recayendo en los ejecutores de las políticas educativas, quienes no siempre cuentan con la formación adecuada ni con los recursos materiales y humanos suficientes. De esta manera, es posible advertir que los riesgos de exclusión y vulnerabilidad de derechos existen en la medida en que, el Estado cumple con el deber de consagrarlos legalmente, pero los docentes en las escuelas hacen lo mejor que pueden. Parece necesario revisar con mayor rigurosidad, en este como en otros temas, cuál es el peso de la consagración de derechos para los niños y niñas migrantes y en qué medida es posible acercarse a las metas de inclusión educativa y calidad de los aprendizajes, cuando la implementación y ejecución de las políticas educativas no están lo suficientemente definidas desde el Estado. De todas formas, es necesario reconocer que todos los entrevistados en la presente investigación, mostraron un gran compromiso con la temática y una fuerte preocupación por la niñez migrante y su derecho a la educación. Las experiencias de inclusión observadas en las dos escuelas visitadas son el reflejo de un gran trabajo de las docentes que en muchos casos dependió más de su sensibilidad que de los apoyos institucionales, financieros y formativos para llevarlas a cabo. El respeto a los derechos humanos, la hospitalidad para con la niñez migrante y sus familias, la búsqueda de recursos y la reflexión sobre las prácticas educativas que se producen estos y en otros centros educativos parece obedecer mucho más al esfuerzo y compromiso ético y moral de los directamente implicados que a lo que efectivamente el Estado uruguayo desarrolla y prevé como política

pública nacional ante los casos de un importante aumento de niños y niñas migrantes en las escuelas. Igualmente, si los proyectos institucionales continúan siendo voluntarios y la formación en el tema no se transforma en un requisito fundamental para poder trabajar con esa población, no es posible afirmar que en todas las escuelas de educación primaria pública del Uruguay los derechos de los niños y niñas migrantes y muy especialmente su derecho a la identidad cultural, sean considerados y abordados como establecen las normas.

Por otra parte, la falta de definición de paradigmas en torno a la inclusión cultural de la niñez migrante se constata en el discurso de todos y todas las entrevistadas. La pretensión de interculturalidad se confunde casi permanentemente con el respeto a la diversidad cultural y la generación de espacios para incluir dicha diversidad en la medida de sus posibilidades. En un mundo cada vez más globalizado, en donde la inclusión educativa es vista como un desafío para mejorar la calidad de los aprendizajes a partir del cuidado de las trayectorias educativas y a favor de la defensa de los derechos humanos, el lugar que la educación da a la identidad cultural no debería restringirse al ámbito de la convivencia o las visiones folclóricas. Se hace necesario comprender la identidad cultural como valor inherente en la constitución de los sujetos reflexionando sobre el peso que la misma tiene en la construcción de la cultura y la identidad local, lo que implica necesariamente una revisión exhaustiva de los contenidos educativos curriculares. Resulta necesario pensar en el “nosotros” y en cómo se organizan los contenidos escolares y se articulan los conocimientos, para favorecer la construcción social, cultural y política del Uruguay. Definir un abordaje intercultural, requiere de un análisis mucho más profundo del modo en que se construye la cultura, el rol que cumplen los sujetos en su construcción y cómo se configuran la identidad cultural y los procesos de identificación social.

La formación docente en Uruguay y el modo en que los maestros y maestras llegan a ocupar los cargos en las escuelas, requiere de una revisión en materia de actualización y gestión de implementación de las políticas educativas. En tal sentido, es posible que muchos de los y las docentes que llevan adelante procesos de inclusión educativa de migrantes, desconozcan el contenido de las leyes y reglamentos que garantizan los derechos y obligaciones en la materia. Al mismo tiempo, la actualización en materia de paradigmas educativos y visiones sobre interculturalidad no parece ser un requisito para el trabajo con la niñez migrante. Las instancias de formación no son de carácter obligatorio y la gran mayoría de los docentes entrevistados dicen no enterarse de las convocatorias o no haber sentido deseos de formarse al respecto. Como se menciona anteriormente, este hecho requiere de un análisis de las causas de la poca

participación de los docentes, aun cuando reclaman formación en la materia. Pudo observarse que en las escuelas estudiadas coexisten experiencias asimilacionistas, multiculturales e intentos de interculturalidad, tal cual lo expresan las docentes entrevistadas. En la medida en que no es condición que los docentes estén informados y formados al respecto, y que dependa de su voluntad la consideración de la temática y el desarrollo de proyectos, es posible advertir que los niños y las niñas migrantes y nacionales podrán enfrentarse a diversas propuestas con mayores o menores niveles de adecuación a sus singularidades, lo que en definitiva podrá afectar los supuestos pretendidos en las políticas públicas establecidas desde el Estado. Se insiste en este punto en particular, puesto que en los últimos tiempos se apuesta a la autonomía de los centros educativos desconociendo la incapacidad de los mismos para la gestión de recursos, así como el peso que tienen las ideas y supuestos teóricos en los abordajes institucionales sobre la temática migratoria.

El lugar que ocupa la temática migratoria y la identidad cultural en los contenidos curriculares prescriptos, o sea, aquellos considerados indispensables para la acreditación de saberes en el ámbito formal, aún son presentados de forma segmentada y parcial, con fuertes indicios de visiones eurocéntricas. El Documento Base de Análisis Curricular (CEIP, 2016) plantea como uno de los objetivos en el Área de Ciencias Sociales, desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia otras culturas y de solidaridad con minorías marginadas, dando a entender la presencia de un “otro”, donde a pesar del intento por respetarlo, se desconoce el lugar que ocupa en nuestro presente y en la construcción de nuestra cultura, al mismo tiempo que se justifica de alguna manera su marginalidad entre otras cosas por pertenecer a una minoría.

Si bien los contenidos específicos que abordan la inclusión han sido ampliados con respecto al anterior programa y se ubican en la disciplina gráfica, se limitan al estudio de la población del Uruguay, su composición y estructura, las causas de los movimientos migratorios y sus efectos sociales, sin mayores contenidos sobre la migración actual, la globalización y aspectos formales que apunten a la interculturalidad como eje en esa discusión. Por otra parte, en un núcleo temático denominado “Pueblos originarios” se caracterizan las diferentes culturas de dichos pueblos valorando su aporte en la diversidad cultural americana, pero esto no viene acompañado de visiones y experiencias actuales sobre lo que sucede hoy con esos pueblos. Por último, en el apartado Patrimonio Cultural se presentan las manifestaciones de la diversidad cultural con el objetivo de reconocer y valorar diferentes prácticas sociales/culturales heredadas

del pasado, lo que lógicamente si es bien trabajado sería un importante punto de apoyo para el trabajo en aula sobre la diversidad cultural, las tradiciones y el patrimonio cultural de cada país como un todo.

Asimismo, perdidos en otras áreas del conocimiento es posible encontrar contenidos vinculados a juegos tradicionales, o la interpretación de diversidad de danzas. Desde una visión intercultural es necesario reconstruir la complejidad y diversidad de aspectos que condicionan y crean el bagaje cultural de la humanidad, así como la configuración de identidades locales. Contribuir al reconocimiento de lo que es común a todos o a algunos, de lo que comparten diversos grupos y de las influencias recíprocas que a lo largo del tiempo van configurando a la cultura local. En la medida en que sea posible deconstruir lo que nos identifica y analizar sus raíces, comprendiendo la permeabilidad de la cultura y su permanente construcción a partir de los que van llegando y ya no son “ellos”, porque ahora son parte del “nosotros”.

Cabe mencionar que para la legislación uruguaya los niños y las niñas migrantes son sujetos de derecho que requieren de una atención especial como consecuencia de su doble condición de vulnerabilidad. La misma tiene en cuenta básicamente dos factores, su edad y el haber nacido en el extranjero. En tal sentido, podrían mencionarse otras categorías que profundizan la generación de estigmatizaciones y que aún generan discriminación y exclusión social. En los relatos de los entrevistados la noción se repite, haciéndose hincapié en la necesidad de contribuir a mejorar los niveles respeto y tolerancia por la diferencia. Reflexionar sobre las repercusiones que tiene para los niños y las niñas migrantes y para el resto de la sociedad el hecho de que sean considerados vulnerables o marginales, implica al menos el esfuerzo de trabajar en las condiciones que generan esa vulnerabilidad. Discutir y visibilizar los mecanismos de exclusión y las conductas discriminatorias evitando esta sensación de acostumbramiento ante lo que es injusto y arbitrario, parece un camino mucho más profundo y acorde a las declaraciones sobre derechos humanos.

Por otra parte, se ubica al migrante como sujeto de derecho y se prioriza en tal sentido su derecho a la educación. Confundir el acceso a los centros educativos con el goce pleno del derecho a la educación, requiere de una revisión de cuáles son los requisitos para una educación inclusiva que atienda la diversidad en el mundo cada vez más globalizado e interconectado. Preparar a los niños y las niñas para un mundo en donde la información abunda y las fronteras políticas estatales cada vez son más difusas implica brindar herramientas para un mundo que se ha dinamizado con la revolución en las comunicaciones y en los transportes. Además,

muchos niños y niñas nacionales son nietos o bisnietos de migrantes o potenciales migrantes en un futuro próximo. Trabajar para generar mejor comprensión sobre el fenómeno migratorio, su riqueza, diversidad cultural, tolerancia y derechos resultará tan importante para los migrantes actuales como futuros.

Por último, cabe destacar el valor que las personas entrevistadas otorgan al migrante como sujeto potenciador de cambios en de la educación, reconociendo sus contribuciones en las escuelas. Su diversidad cultural enriquece la cotidianeidad y genera una revisión de las prácticas educativas que motiva a los docentes y a los niños y niñas nacionales, a preguntar, reflexionar y construir aprendizajes a partir de esa riqueza cultural. En tal sentido se reconocen al menos dos contribuciones fundamentales: por un lado, la ampliación de ideas, conceptos y contenidos que a partir de la presencia de migrantes circulan en las aulas y enriquecen el acervo de todos los participantes; por otro, la necesidad por parte de los docentes de revisar sus prácticas, cuestionarse sus saberes y probar nuevas estrategias inclusivas. Este puede ser uno de los aspectos más potentes que tiene la migración en el ámbito educativo; la revisión de las prácticas y los saberes docentes y la generación de nuevos estilos y formatos pedagógicos que abarquen la diversidad cultural que se viven en las aulas, pero también en la sociedad uruguaya en su conjunto.

Capítulo IV: Conclusiones

A partir de la presente investigación es posible confirmar que para el período comprendido entre 2015 y 2020, aumentó la presencia de niños y niñas migrantes en las escuelas de educación primaria pública de Uruguay y se diversificaron los países de origen.

En las escuelas visitadas, este hecho generó en las comunidades educativas instancias de reflexión acerca de sus prácticas y la revisión de las propuestas pedagógicas, didácticas y organizativas para atender la diversidad cultural respetando los derechos de la niñez migrante.

Las políticas educativas de los gobiernos de izquierda de Uruguay en los últimos años, tuvieron un marcado rumbo hacia la Educación en Derechos Humanos, priorizando a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes, en la que la niñez migrante es considerada en igualdad de derechos con respecto a los nacionales.

La ley en materia de migración y el incremento real del número de migrantes en el ámbito educativo en general y de educación primaria en particular, propició una movilización de grupos, personas e ideas que buscaron generar tolerancia y respeto, garantizar el derecho a la educación básicamente a través de la flexibilización de los requisitos de ingreso y el reconocimiento de las trayectorias educativas y promover el respeto a la diversidad cultural contemplando los cambios en relación a la composición poblacional del país.

Por otra parte, la instalación de comisiones a nivel estatal y en el ámbito educativo, generó acuerdos y protocolos de actuación en los centros de enseñanza, tendientes a garantizar el ingreso y la permanencia de los y las migrantes, contribuyendo al acceso a otros servicios como la atención de salud o la gestión de documentación uruguaya.

De acuerdo a los modelos de gestión de la diversidad cultural expuestos en el marco teórico, es posible afirmar que las experiencias de las escuelas seleccionadas para la presente investigación responden en su mayoría a un modelo multicultural en tanto el respeto a la diversidad cultural de los niños y las niñas migrantes es un hecho que puede observarse no solamente en los intentos por incluir sus saberes y experiencias en las actividades de aprendizaje y en la realización de eventos sino también, en el diario vivir. En las dos escuelas seleccionadas, existen importantes esfuerzos de las comunidades educativas por salvaguardar el derecho a la identidad cultural de sus alumnos y alumnas migrantes, incentivando el intercambio, respetando sus costumbres y tradiciones en la medida que no alteren la convivencia pacífica en la escuela o no vayan en contra de los valores y tradiciones de la comunidad local. Sin embargo, es posible advertir que hay ciertas prácticas instauradas a nivel

del sistema educativo, que aún se presentan desde un paradigma asimilacionista, hecho que es posible identificar en los relatos de las autoridades y las supervisoras se plantean con naturalidad la necesidad de que las niñas y las niñas se “adapten”, o incluso comparando a la educación con cierto grado de “domesticación”. Un ejemplo de ello es el uso de la túnica o al consumo de los alimentos que se brindan en las escuelas. A pesar de ello este hecho no es percibido por los niños y las niñas como imposición, valorando incluso el rol que los docentes cumplen para ayudarlos. Al mismo tiempo, existen intentos de interculturalidad, en la medida en que se propician los intercambios culturales y muy especialmente cuando los niños y las niñas sin importar el país de origen, asumen la realización de danzas o la elaboración de alimentos de una cultura ajena a la nacional. Por otra parte, la apertura brindada en algunos casos a las familias no solamente en las muestras, sino en la planificación de proyectos y actividades, o en diferentes quehaceres de la escuela, representa una oportunidad para construir de forma colectiva un intento de identificación cultural con esa diversidad presente en las aulas.

Igualmente, la falta de recursos humanos y materiales para la ejecución de la inclusión de migrantes y la carencia de formación docente específica en la materia, parecen ser un escollo en la profundización de estos temas. Esta situación, sumada a la autonomía concedida a las instituciones, podría llegar a vulnerar derechos en la medida en que la ejecución de los lineamientos de política educativa, queda librado a las decisiones que los equipos directivos y las comunidades educativas en general toman, sin contar con los recursos teóricos y materiales que guíen y refuercen sus intervenciones.

Por otra parte, fue posible comprobar que la normativa vigente en la materia en líneas generales es conocida por las autoridades, la supervisión y los docentes de las instituciones. Se orientan en particular a la inscripción de los niños y las niñas migrantes, el reconocimiento de sus trayectorias educativas y el derecho a su identidad cultural manifestado como la libre expresión de sus experiencias, costumbre y rasgos culturales. En tal sentido, la Guía publicada por el MEC y el Comunicado N° 101 de Inspección Técnica publicados en 2019 han sido de gran utilidad para la toma de decisiones en la materia. Se considera necesario de todas formas, que las comunidades educativas que reciben a la niñez migrante, cuenten con un mayor conocimiento del contenido de la Ley de Migraciones N° 18250 ya que los supuestos en materia de derechos que consagra, abarcan aspectos vinculados a la identidad cultural, la participación y la gestión de la diversidad, los que aún no han sido profundizados en el abordaje institucional. La falta de definición de un modo de gestión de la diversidad cultural en las escuelas y la carencia de directivas pedagógico-didácticas, aparenta ser un hecho a revisar y un riesgo en

materia de garantías legales. En tal sentido y como se mencionaba anteriormente, la política educativa debe garantizar derechos a partir de la normativa, y asegurar los mecanismos e incluso la fiscalización para que estos derechos efectivamente se cumplan.

En todo caso, los riesgos de exclusión y vulneración de derechos de la niñez migrante surgen de la falta de mecanismos de protección de los derechos garantizados por la normativa, ya sea por la falta de disposición de recursos en territorio, la carencia de formación específica para los docentes que atienden esta población y/o la escasez de recursos para atender situaciones particulares complejas como puede ser el desconocimiento del idioma, entre otros aspectos. La única propuesta de formación en la materia organizada por el CEIP en el ámbito de la Comisión Migrantes, fue de carácter opcional y contó con poca participación de los docentes. En el caso de las dos escuelas estudiadas en la presente investigación, solo dos docentes de una de esas dos escuelas participaron.

Por otra parte, es necesario advertir que las resistencias que operan en los sujetos pertenecientes a la sociedad de acogida, están presentes también en mayor o menor medida, en los maestros y maestras que acogen migrantes en sus aulas. Por este motivo y como parte de la profesionalización de la labor docente y de la consideración del lugar de relevancia que ocupan en la ejecución de las políticas públicas, se considera urgente ampliar el conocimiento que los y las docentes tienen sobre la normativa vigente en materia de inclusión de migrantes y sobre los paradigmas de inclusión educativa y formas de gestionar la diversidad cultural. Cabe destacar, que las dos escuelas seleccionadas para la presente investigación han realizado un camino de formación en la materia a partir del intercambio con diversos profesionales e instituciones y a través de una revisión crítica de sus prácticas. Fue un trayecto realizado en respuesta rápida a situaciones que iban surgiendo y a intereses de la comunidad educativa de esos centros, producto de la nueva realidad migratoria del país que repercutía directamente en esas escuelas. Si bien este es un hecho sumamente positivo por los beneficios que genera en la superación de las dificultades, en la prevención de los conflictos y en la adecuación de sus propuestas en clave de derechos humanos, es necesario que desde las instituciones del Estado y muy especialmente a través de políticas educativas, se brinden herramientas para trabajar con la diversidad cultural proveniente del nuevo perfil migratorio del país asegurando su inclusión, promoviendo el respeto y la tolerancia. Para ello resulta fundamental promover instancias formativas y que se destinen recursos para la efectiva y adecuada atención de esta situación, de manera tal que no quede librado a las iniciativas puntuales de quienes están directamente afectados por esa nueva realidad migratoria en las escuelas.

En cuanto a la visión que existe acerca de la migración en el ámbito educativo y muy especialmente en las escuelas seleccionadas, es posible afirmar que es vista por todos los y las entrevistadas como positiva. Ha generado en los docentes la revisión de sus prácticas educativas, realizando cambios en los formatos y propuestas pedagógicas como respuesta para atender a la diversidad cultural. Estos cambios han beneficiado a los propios docentes que a partir del desafío de contar con migrantes internacionales de diversos orígenes, ampliaron su nivel de autocrítica, cuestionando sus prácticas arraigadas. Esto motivó el intercambio de experiencias entre pares, así como la actualización teórica sobre la temática, lo que se reflejó en el trabajo colaborativo para la resolución de conflictos y en la planificación institucional a través de proyectos que integraron a toda la comunidad escolar. A partir de la llegada de migrantes, no sólo se ampliaron y diversificaron los temas de estudio y de intercambio, los juegos en el patio, las danzas y los vocablos utilizados, también y muy especialmente se pudieron abordar conflictos y mejorar los niveles de respeto y tolerancia de todos y todas las niñas. Así es percibido por los docentes, por las niñas y los niños migrantes y también por los nacionales.

Ante estas experiencias vistas por los actores y por quien realiza este estudio como positivas, se entiende oportuno que las experiencias vividas en esos centros educativos, puedan ser compartidas en diversos ámbitos con el objetivo de generar conocimiento sobre la inclusión educativa de migrantes y reproducir esos efectos positivos en la sociedad en su conjunto.

El diseño de políticas educativas debe incluir los mecanismos de implementación a partir de los cuales se acompañe a las escuelas y se contribuya a mejorar los niveles de intercambio de las familias migrantes y las nacionales. Si bien los niños y las niñas mencionaron la existencia de lazos de amistad y solidaridad en las escuelas, los vínculos muchas veces se limitan a su interacción en el centro educativo y en el horario de clase. En sus narrativas describieron situaciones de intercambio en la que mantienen el vínculo con su identidad cultural entre grupos de amigos de igual nacionalidad y reuniones al interior de sus hogares. En tal sentido, ampliar las instancias de intercambio cultural más allá del centro educativo, por ejemplo a partir de la realización de muestras abiertas a la comunidad escolar y local, debería ser un recurso ampliado a todos los centros educativos que acogen migrantes, con el objetivo de trascender el ámbito educativo y hacerlo llegar a la sociedad en general. En tiempos en donde los medios de comunicación ejercen cada vez un mayor control en la opinión pública, sería fundamental mejorar los niveles de difusión de la inclusión educativa y cultural de la niñez migrante y el intercambio que se genera con las familias extranjeras y nacionales.

Uno de los aspectos señalados a lo largo de la presente investigación, es la falta de participación de los migrantes y sus familias en los eventos o jornadas en donde se intercambia sobre la materia. Habilitar sus voces y mejorar los niveles de participación, es un requisito fundamental en la construcción colectiva de nuevos lazos identitarios, reconstruyendo la visión que la sociedad tiene acerca de los migrantes y generando nuevas visiones acerca de un “nosotros” capaz de superar la discriminación, la estigmatización y la vulneración de derechos de esos “otros” que aún siguen viéndose como un colectivo marginal y minoritario.

4.1 Posibles rumbos a partir de la presente investigación

A partir de la realización de la presente investigación es posible realizar nuevos planteos o posibles rumbos futuros.

Una de las preocupaciones que surge en las entrevistas con autoridades y supervisores es el cuidado de las trayectorias educativas de los y las niñas migrantes. En tal sentido, si bien se han acordado criterios entre los distintos niveles del sistema educativo formal, el riesgo de que los estudiantes migrantes se enfrenten a los centros educativos de educación media en desventaja con los nacionales, o que el apoyo y contención brindado en la escuela sea discontinuado cuando egresan, estuvo presente en todas las entrevistas. Por esta razón sería conveniente generar estudios como el realizado en la presente investigación, que analicen la situación en educación media y la percepción de los docentes y estudiantes, migrantes y nacionales, conocer cómo se viene llevándose a cabo el tránsito educativo entre primaria y educación media, analizar la experiencia en liceos o escuelas técnicas, reflexionar sobre el modo en que se aborda la inclusión educativa, las trayectorias de los estudiantes migrantes, y los alcances en cuanto a los logros en materia de aprendizajes.

Por otra parte, recoger las experiencias positivas que desarrollaron diversos centros educativos como los que se analizaron aquí, es sin duda una oportunidad para valorar su trabajo y para compartir con otras comunidades, con autoridades o en el ámbito académico en su conjunto.

4.2 Algunas propuestas a partir del trabajo realizado

A partir de la presente investigación es posible generar al menos algunos planteos respecto a la inclusión de la niñez migrante en escuelas públicas de Uruguay y el derecho a la identidad cultural de los y las migrantes.

En primer lugar, surge del relato de los niños y niñas migrantes y nacionales, las maestras y las directoras, la importancia que tuvieron para la niñez migrante y para toda la comunidad, los espacios planificados y organizados con el fin de generar instancias de intercambio que incluyeron a las familias. En ese sentido, el recuerdo de los momentos compartidos, lo vivenciado y aprendido en esos eventos, estuvo cargado de alegría y emoción y fue verbalizado como una instancia de aprendizaje que posibilitó a los y las migrantes compartir su cultura, y a todos y todas, aprender sobre la cultura de los demás. Si bien dichas actividades se dieron en contadas ocasiones, la experiencia sigue viva en el discurso y aparece como la única oportunidad que movilizó a las comunidades en su conjunto con un objetivo específicamente vinculado a la convivencia de culturas al interior de los centros.

En ambas escuelas ese tipo de eventos se realizaron en 2018 y 2019 a partir de la gran cantidad de migrantes que llegaron a los centros y coincide con la publicación del primer estudio del CEIP sobre migraciones en el ámbito educativo.

Si bien en las dos escuelas se organizaron eventos, los mismos fueron sustancialmente diferentes y responden a la visión que tiene cada centro acerca de la inclusión de migrantes y muy especialmente a la orientación dada por parte del equipo de dirección, así como los intereses y propuestas del cuerpo docente. A pesar de las diferencias, los recuerdos de los docentes y de las niñas y niños, luego de tres años siguen presentes.

Tal como quedó demostrado, estas instancias fueron importantes tanto por sus aspectos formativos como por la convivencia que generaron. Sería conveniente tener en cuenta que los espacios pensados específicamente para compartir la cultura de todos los participantes de la comunidad, no solamente representan una oportunidad el día en que se realizan, sino que incluyen la preparación colectiva y participativa, capaz de generar un vínculo asertivo entre migrantes y nacionales, en donde se reafirman las identidades culturales de origen y se construyen modos de vivir, compartir y expresar, comunes.

Desde un abordaje intercultural, la realización de este tipo de eventos además de ser una oportunidad, deberían formar parte de todas las propuestas educativas que apuntan a la inclusión de migrantes, de forma sistemática en los centros donde el número de migrantes es significativo y no quedar librado a los docentes y directores de las escuelas y su voluntad de realizarlas.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que, si bien las autoridades mencionaron la organización de jornadas de formación y cursos, los docentes no parecen haber

tenido demasiado conocimiento de su existencia. Esas instancias formativas además de un apoyo a su labor deberían ser requisito para el trabajo en las escuelas con importante número de migrantes internacionales. En tal sentido, conviene advertir sobre la aparente contradicción entre el reclamo de mayores niveles de participación y formación realizado por los docentes y la escasa o nula participación real que han tenido en la única instancia de formación en la materia. De esta manera, es posible advertir que las resistencias que aun operan en los docentes en cuanto a la formación permanente y la actualización en temas educativos, es un escollo para la profesionalización del magisterio en tanto se recurre con frecuencia a la realización de reclamos vinculados a los cursos que no generan un salario o que implican un trabajo fuera de horario, como excusa para no participar de instancias de formación. Se cree fundamental, concientizar en la materia y generar la revisión de los modos en que se organizan, comparten e imparten los cursos de actualización y formación docente, para mejorar los niveles de participación y acompañar los procesos de cambio que operan en la sociedad en su conjunto y en materia de política educativa.

A pesar de las diversas instancias de intercambio tanto en las aulas como en las escuelas, los docentes advirtieron que el intercambio cultural se vio limitado en varios momentos y que muchas veces los niños y las niñas migrantes buscan espacios en el salón o en los recreos para jugar sus juegos, hablar con sus palabras y disfrutar sus danzas u otras costumbres. Los docentes han expresado reiteradamente que la presencia de migrantes en sus escuelas ha enriquecido el ambiente de trabajo y modificado varios aspectos de la convivencia cotidiana en la escuela, obligándolos a revisar sus propuestas pedagógicas, sintiendo en algunos momentos falta de soporte teórico para el abordaje de esa complejidad. La necesidad de contar con más elementos teóricos se muestra vital por lo que podría pasar a formar parte de una formación específica tanto para los docentes que trabajan en esos centros como en la formación básica para el magisterio que se brinda actualmente en los institutos.

Asimismo, la experiencia acumulada en estos últimos años en relación a la temática permitirá no solo el reconocimiento de esa realidad como la reflexión en base a los supuestos teóricos que fueron construyendo.

Los cursos de formación en la materia deberían focalizarse en los supuestos teóricos que sustentan las políticas educativas vinculadas a la inclusión de migrantes con el objetivo de generar propuestas pedagógicas en consonancia y comunes a todas las escuelas del Uruguay, evitando la toma de decisiones aisladas en la materia por parte de los docentes, minimizando

riesgos de exclusión y vulneración de los derechos de la niñez migrante en general y de la identidad cultural en particular.

Garantizar los derechos de la niñez migrante respecto a la educación y su identidad cultural, es una línea de política pública sostenida desde las autoridades, los mandos medios y los docentes que se comprometen con la temática y que han visto transformado su ambiente laboral y sus prácticas educativas.

Aunque se ha facilitado el acceso de los niños y las niñas migrantes a la educación en Uruguay ni bien su familia se acerca a un centro educativo y se orienta y ayuda a las familias para que gestionen la atención de salud pública o privada y obtengan el carnet pediátrico de los y las niñas así como el certificado de vacunación, permitiendo que en un tiempo breve los niños y niñas posean documento uruguayo, se valoran estas facilidades pero se entiende insuficiente para asegurar la verdadera inclusión de la niñez migrante y el trabajo con esa diversidad en los centros educativos

Otros aspectos más específicos, entre los cuales se encuentran las garantías para el real ejercicio del derecho a la identidad cultural, si bien están garantidos en la normativa vigente, carecen de protocolos y reglamentos específicos que operen como guías en el proceder de las direcciones de los centros educativos y los docentes en general. Si bien ante situaciones particulares, quedó claramente demostrado que las inspecciones departamentales actúan conforme a las leyes y reglamentos e intervienen en los centros, el riesgo de que los niños y niñas vulnerados ya por su condición de migrantes, sean expuestos a situaciones conflictivas o injustas, aunque sea por un tiempo breve, es un hecho a revisar.

4.3 Educación intercultural: una dimensión para repensar las prácticas educativas

Como resultado de los procesos migratorios que caracterizan al mundo en la actualidad, junto al intercambio creciente entre sujetos que aun viviendo en diferentes lugares interactúan constantemente a través de internet, se evidencian profundos cambios en la estructura social y cultural de los países. La condición migrante incluye a las personas que viven fuera de sus países de origen, a los hijos de los migrantes que nacieron en el extranjero, incluso a los que regresaron con sus familias a sus lugares de origen habiendo nacido en otro país. De esta manera, es posible identificar nietos o hijos de migrantes y pensar, por qué no, en la posibilidad de que muchos de los niños y niñas nacionales, sean en un futuro, migrantes.

Estos cambios globales se reflejan en las aulas de la educación pública uruguaya, siendo cada vez más los niños y las niñas migrantes por clase y por escuela que provienen de una gran cantidad de países de origen. Algunos son hijos de uruguayos, pero nacieron en el extranjero; otros nacieron en Uruguay, pero son hijos de migrantes internacionales.²¹ Reflexionar sobre la condición de migrante y la repercusión que la misma tiene para la configuración de la identidad cultural de los sujetos y las transformaciones que a partir de las interacciones operan en la cultura local parece ser un tema tan importante como urgente.

La riqueza cultural que se presenta en las escuelas producto de la diversidad existente por la nueva migración internacional en el Uruguay, representa un desafío para el abordaje institucional educativo y una oportunidad para revisar la forma en que se articulan los contenidos curriculares, los formatos escolares y el modo que se aborda a la convivencia y la participación de todas y todos.

En tal sentido, la pretensión de superación de los conflictos y la discriminación a partir de propuestas tendientes a mejorar los niveles de tolerancia y respeto por la diversidad, no parecen disminuir los niveles de racismo y estigmatización de los migrantes presentes en la sociedad uruguaya en su conjunto. Existe en diversos ámbitos, uruguayos que se muestran desconformes con la presencia de migrantes de nuevos orígenes latinoamericanos, que los ven como una competencia desleal en materia de oportunidades de trabajo y que tal cual quedó expresado en las quejas recibidas en el CEIP por parte de familias nacionales, vinieron a “sacarles un lugar en la escuela” que estaría destinado para sus hijos e hijas. En todo caso, aun cuando las dos escuelas abordadas en el presente trabajo, han hecho un gran esfuerzo por incluir a la niñez migrante y sus familias en propuestas multiculturales de respeto y valoración de la diversidad, traspasar los muros de las instituciones y reflexionar sobre el lugar que ocupa el bagaje cultural de todos los individuos que conforman la sociedad actual y cómo la cultura local se ve transformada a partir de esos aportes, es una reflexión pendiente que traspasa los ámbitos educativos. Resulta necesario entonces, repensar los saberes y las habilidades que los niños y las niñas necesitan para adaptarse y desarrollarse en un mundo signado por el cambio y la transformación, en donde la diversidad cultural opera de forma permanente en la conformación de sus identidades como un mecanismo de adaptación a diferentes contextos y

²¹ Si bien escapa a la temática que motivó la presente investigación, es necesario advertir que muchos estudiantes de las escuelas de Montevideo, son migrantes nacionales que, habiendo nacido en otros departamentos, se mudan a la capital por diversas situaciones como pueden ser la búsqueda de trabajo o la centralidad que opera en el sistema educativo y que lleva a muchos nacidos en el interior del país a estudiar a la capital.

situaciones. Ese intercambio con diferentes grupos se muestra como aporte fundamental en la construcción colectiva de las emergentes sociedades multiculturales y multi identitarias.

De esta manera, es posible afirmar que las políticas educativas tendientes a la inclusión de la niñez migrante, deberían definir con precisión qué concepciones sobre identidad y cultura las sustentan y de qué forma se pretende abordar la gestión de la diversidad cultural desde los programas y propuestas educativas. A partir de allí, generar instancias de formación docente y de intercambio, en los que se incluya entre otros participantes a los propios migrantes. Al mismo tiempo, resulta necesario pensar en la asignación de recursos profesionales y materiales que apoyen a la labor de las escuelas. Sólo de esta manera sería posible exigir a las comunidades educativas, dotadas de recursos teóricos y materiales, que lleven adelante procesos inclusivos en consonancia con las declaratorias en materia de derechos de los migrantes y la normativa vigente en la materia. Al mismo tiempo, sería un modo de vincular a las prácticas educativas con los supuestos teóricos que en materia de atención a la diversidad cultural y en clave de derechos humanos se vienen desarrollándose desde la academia como forma de superar las diferencias desde una postura crítica de la enseñanza.

El presente trabajo se propuso la revisión de la normativa vigente en materia de inclusión educativa de los migrantes en las escuelas de educación primaria pública del Uruguay y analizar en qué medida el abordaje del derecho a la identidad cultural es garantizado desde el Estado y efectivamente implementado en los centros educativos. En ese sentido, si bien la normativa vigente lo garantiza de forma expresa, la diversidad de experiencias en los centros educativos, aun no cuenta con suficientes orientaciones teóricas, que sustenten y generen propuestas escolares acordes a una visión intercultural desde una perspectiva de derechos humanos.

Por este motivo, se considera necesario repensar las formas en que se articulan las políticas educativas y el modo en que se abordan y materializan en los centros de enseñanza. La reglamentación de aspectos vinculados a la inscripción y el reconocimiento de las trayectorias educativas de los migrantes ha sido fundamental en el acceso a las escuelas. Pero no permite por sí solo el real cumplimiento de los derechos garantizados por las normas. La inclusión cultural y educativa de los migrantes, requiere de la definición de supuestos teóricos, de la formación de los docentes en la materia y de la generación de recursos materiales y profesionales que colaboren con el proceso de inclusión de la niñez migrante teniendo especialmente en cuenta su condición de vulnerabilidad. Sin los adecuados mecanismos para

incorporar los enfoques teóricos actualizados en el tema y propuestas didácticas en los centros educativos, la inclusión de migrantes y la consagración de derechos manifestada en la ley, corre el riesgo de convertirse en una exclusión encubierta, pudiendo lesionar o vulnerar los derechos de los niños y las niñas, y en lugar de contribuir a la construcción social y cultural de un mundo más justo para todos y todas, podría terminar acentuando las diferencias.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CEIP (2010). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Primaria. Quinquenio 2010-2014. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>
- ANEP-CEIP (2016). Documento Base de Análisis Curricular. Disponible en: [DocumentoFinalAnalisisCurricular diciembre2016.pdf \(dgeip.edu.uy\)](http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf)
- ANEP-CEIP (2018). Movilidad humana, migrantes y educación primaria. Montevideo, Uruguay. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf
- ANEP-CEIP (2018). Inmigrantes en el Sistema Educativo Uruguayo. Monitor Educativo CEIP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Presentacion%20Inmigrantes%20en%20el%20Sistema%20Educativo.pdf>
- ANEP-CEIP (2019). Integración de niños y niñas migrantes en Escuelas Públicas de nuestro país. Montevideo, Uruguay. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2019/Comunicado101_19_TECNICA.pdf
- ANEP-DGEIP (2020) Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya. Disponible en: [Informe Inmigrantes 2020.pdf \(anep.edu.uy\)](http://www.anep.edu.uy/documentos/2020/Informe%20Inmigrantes%202020.pdf)
- ANEP (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, Tomo I. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%20I%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v1%20WEB.pdf>
- Batthyány, Karina, Cabrera, Mariana (coordinadoras) (2011). Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales, Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República. Uruguay.
- Beheran, Mariana (2007). *Diversidad cultural, migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires*. IV Jornada de Jóvenes investigadores. Instituto de Investigaciones Gino

- Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
Disponible en: <https://www.academica.org/000-024/11.pdf>
- Bauselas, Esperanza (2005). Los por qué y los cómo en el uso de las técnicas para la investigación social. Reseña del libro: Metodología y técnica de la investigación social. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, volumen 7, N° 2. España.
- Cárdenas, Horacio (2019). Patria y extranjería. En *Para Juanito Revista de Educación Popular y pedagogías críticas*, Segunda etapa, año 7, N° 19. Disponible en: <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/para-juanito-II-19.pdf>
- Caumont, Lucía (2020). *The Myriad Meanings of Inclusion: Educators' Beliefs and Practices Regarding Inclusive Education for Migrant Students in Uruguay's Early Childhood and Primary Education Public Schools*. Tesis doctoral. Columbia University.
- Ceriani, Pablo, García, Lila, Gómez, Ana (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. En *REMHU*, Año XXII, N° 2, p.4-28,2014, Brasilia.
- Cessa, Patricia (2019). Migraciones en la aduana del aula. En *Para Juanito Revista de Educación Popular y pedagogías críticas*, Segunda etapa, año 7, N° 19. Disponible en: <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/para-juanito-II-19.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Observatorio Demográfico, 2018 (LC/PUB.2018/25-P), Santiago, 2019. Disponible en: [Observatorio Demográfico de América Latina 2018: Migración internacional = Demographic Observatory of Latin America 2018 : International migration | Publicación | Comisión Económica para América Latina y el Caribe \(cepal.org\)](https://repositorio.cepal.org/publicaciones/observatorio-demografico-de-america-latina-2018-migracion-internacional)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Observatorio Demográfico, 2019 (LC/PUB.2019/24-P), Santiago, 2020.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014). Opinión Consultiva OC-21/14. Derechos y Garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional. Disponible en: <https://www.ippdh.mercosur.int/publicaciones/opinion-consultiva-oc-21->

[14/#::~text=La%20Corte%20Interamericana%20de%20Derechos,%2C%20Brasil%2C%20Paraguay%20y%20Uruguay.](#)

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015) Derechos humanos de migrantes, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y desplazados internos: Normas y Estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, OEA/Ser.L/V/II. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/movilidadhumana.pdf>

Diez, María (2019). Las migraciones como tema de enseñanza y experiencia vivida. En *Para Juanito Revista de Educación Popular y pedagogías críticas*, Segunda etapa, año 7, N° 19. Disponible en: <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/para-juanito-II-19.pdf>

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en *Revista del IIICE*, N° 17, BS AS, Miño y Dávila. Disponible en: https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf

Gainza . P. (responsable). Koolhass, M, Prieto, V, Robaina, S (2017). Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Disponible en: <http://monotributo.mides.gub.uy/innovaportal/file/76604/1/caracterizacion-de-las-nuevas-corrientes-migratorias-en-uruguay..pdf>

Giménez, Gilberto (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones sociales, UNAM. México. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2006). Metodología de la investigación. Mac Graw-Hill Interamericana; México.

IPPDH y Save the Children (2019). Protección de niños, niñas y adolescentes en contextos de migración. Manual de aplicación de estándares internacionales de derechos humanos. Disponible en: <https://www.ippdh.mercosur.int/publicaciones/proteccion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-en-contextos-de-migracion/>

- Juliano, Dolores (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. En *Anuario de Psicología*. Vol.33, N° 4, pp.487-498. Universidad de Barcelona.
- Koolhaas, Martín, Pellegrino, Adela (2020). *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. El caso de Uruguay*. En *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina*. Capítulo 2, pág 198-356. SIMN, Nueva York. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/345610087_Las_politicas_publicas_sobre_migraciones_y_la_sociedad_civil_en_America_Latina_El_caso_de_Uruguay
- Mancebo, Ma. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina, 2010. ISSN/ISBN: 789506738297. Ponencia también aparecida en www.uruguayeduca.edu.uy (portal de la ANEP). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion
- Mancebo, M; Goyeneche, G (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata. Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://memoria.fahce.unip.edu.ar/tra_eventos/ev.5273.pdf
- Martínez Orrego, José (2016). Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe. Serie Población y Desarrollo N° 114. ONU; CEPAL.
- Ministerio de Educación y Cultura (2019). “Guía para el ingreso de migrantes al Sistema Educativo”, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/guia-para-ingreso-migrantes-sistema-educativo>
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2013). "DESC y Políticas Públicas" N.28, en: Hablando de derechos | DESC+A, Cristalizando Derechos, División de Perspectivas Transversales, Dirección Nacional de Política Social, MIDES. Montevideo, Uruguay. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1813/DESC%2BA%20-%2028%20->

[%20DESC%20y%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Mondaca, Carlos, Gajardo, Yeliza (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. En *Diálogo andino*, N° 47, pp. 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>

Molano, Olga (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. En *Revista Opera*, N° 7, pp. 69-84. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>

Novaro, Gabriela, Diez, Maria, Martínez, Laura (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión social. En *Revista Migraciones Internacionales*, N° 02, Año 01, pp. 7-23. Organización Internacional para las migraciones.

OIM (2006). N° 7 Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre Migración. Ginebra, Suiza. Disponible en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

OIM (2017). Migraciones e interculturalidad. Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural. Disponible en: <https://publications.iom.int/es/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en>

OIM (2018) Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2018, Cap.II: La migración y los migrantes. Una perspectiva global, Ginebra, Suiza. Disponible en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

OIM (2020) Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020. Una perspectiva global, Ginebra, Suiza. Disponible en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN DESARROLLADA EN CONTEXTOS INDÍGENAS. Alpha, Osorio. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_20.pdf

Peiró i Grègory, Salvador, Merma Molina, Gladys (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. En *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), pp.127-139. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623008>

- Pellegrini, Adela (2014). Migraciones: Nuestro tiempo. Publicación de la Comisión del Bicentenario, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), Montevideo. Disponible en: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1072/1/nuestro-tiempo-12.pdf>
- Poblete Melis, Rolando. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. En *Estudios pedagógicos*, XLV, N°3, pp. 353-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Prieto, Victoria, Márquez, Clara (2019). Inclusión social de inmigrantes recientes que viven en viviendas particulares. Documento de trabajo N° 4. Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.
- Seid, Gonzalo (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos, metodologías y nuevas miradas epistemológicas en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de nuestra América. Mendoza FCPYS-UNCUYO, 18 al 18 de noviembre de 2016 sitio web <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar-ISSN> 2408-3976.
- Skliar, Carlos (2018). Pedagogías de las diferencias; Noveduc; Buenos Aires, Argentina.
- Strauss, A y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S y Bogdan, R (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Tirzo Gómez, Jorge, Hernández, Juana Guadalupe. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco, 17(48), pp. 11-34. Recuperado en 30 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100002&lng=es&tlng=es.
- Torrecilla, Javier Murillo (2006). La Entrevista. Madrid, España; Universidad Autónoma de Madrid.

Turra, Casio, Fernandes, Fernando (2021). La transición demográfica: oportunidades y desafíos en la senda hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/105), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO (2003). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto – 4 de setiembre 2002. Disponible en: https://www.dialogointercultural.co/assets/declaracion_universal_diversidad.pdf

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Conferencia Internacional de Educación, 48.ª reunión, Ginebra, 25 al 28 de noviembre de 2008.

UNESCO (2005). Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos. Paris.

UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes no muros. Francia. Disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo,%202019.pdf>

UNICEF Uruguay (2020). Repositorio normativo sobre movilidad e inclusión socioeconómica de la población migrante y refugiada en Uruguay. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/informes/repositorio-normativo-movilidad-inclusion-socioeconomica>

UNICEF, OMIF, Facultad de Ciencias Sociales (2020) Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay.

Uruguay, República Oriental del (2008). Ley N° 18250, Ley de Migraciones, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 17 de enero del 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/resoluciones-originales/576-2016>

Uruguay, República Oriental del (2008). Ley N° 18437, Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 16 de enero de 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay, República Oriental del (2009). Decreto N° 394/009, Reglamentación de la ley N°18250.

Ley de migraciones, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 2 de setiembre de 2009.

Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/394-2009>

Uruguay, República Oriental del (2016). Documento marco sobre Política Migratoria en

Uruguay. Resolución 576/016. Poder Ejecutivo. Consejo de ministros. Junta Nacional de

Migración, IMPO. Disponible en: [https://www.impo.com.uy/bases/resoluciones-](https://www.impo.com.uy/bases/resoluciones-originales/576-2016/1)

[originales/576-2016/1](https://www.impo.com.uy/bases/resoluciones-originales/576-2016/1)

Uruguay, República Oriental del (2020). Ley de Urgente Consideración N° 19889, promulgada

el 7 de junio de 2020. Disponible en: [https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-](https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020)

[2020](https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020)" \h

Anexo I: Pautas para la realización de entrevistas

Con el objetivo de planificar y organizar las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, se ha confeccionado una pauta de entrevista general, una ficha con los datos relevantes de los informantes calificados y seleccionados para ser entrevistados, una pauta de introducción común para todas las entrevistas y una pauta de entrevista específica para cada entrevistado conforme a su experiencia profesional, el cargo o rol ejercido por el entrevistado y la información sobre la que puede aportar, conforme al mismo.

Ficha técnica, presentación inicial de la investigación, obtención de consentimiento para grabar y difundir el contenido de la entrevista en el ámbito académico y preguntas comunes para los entrevistados.

Ficha técnica:

Nombre completo:

Trayectoria profesional:

Cargo que ocupa actualmente:

Cargo ocupado durante el año 2018 y durante qué período ocupó ese cargo:

Pauta general para el inicio de las entrevistas:

La presente entrevista se enmarca en el trabajo de campo trazado para la investigación en la que trabajo como requisito para obtener el grado de Magister en Educación, Política y Sociedad en FLACSO Uruguay.

Dicha investigación pretende analizar la inclusión de niños y niñas migrantes partiendo del análisis de la normativa legal vigente al respeto, y contrastando las experiencias educativas de las escuelas N° 31 y N° 65 de la Inspección Departamental de Montevideo Centro por ser escuelas con gran porcentaje de migrantes en el departamento en el año 2018 cuando se realizó el informe Migrantes y por lo que ambas representan no solo para la jurisdicción sino también para el país por su trayectoria en materia de inclusión de migrantes nacionales y extranjeros.

Antes que nada, deseo agradecer la oportunidad de entrevistarlo/a y solicito su autorización para grabar la presente entrevista.

Al mismo tiempo, es necesario que exprese su consentimiento para disponer de lo conversado para la presente investigación y en posteriores instancias siempre dentro del ámbito académico.

Pautas específicas conforme a la información a la cual se pretende acceder de acuerdo al rol, función o cargo ocupado por los y las entrevistadas:

Preguntas para el ex director del CEIP y consejero para el período comprendido en la investigación y para el consejero del CEIP electo por los docentes en el período comprendido por la investigación.

Para el período 2015-2020 ¿Se desarrollaron políticas educativas que abordaban la inclusión de migrantes?

¿Se tuvieron en cuenta para la elaboración de estrategias de inclusión de migrantes, cuestiones relativas a la interculturalidad?

¿Cree que fueron suficientes los cambios en el currículo materializados en el Documento Base de análisis curricular?

En relación con el informe migrantes elaborado en 2018,

¿Cuál fue el objetivo del mismo?

¿Con qué objetivos se creó la Comisión Migrantes?

¿Cuáles fueron los avances a partir de su instalación?

¿Continúa funcionando?

¿Cuál es su opinión acerca de lo avanzada a partir de la misma?

¿Cuáles fueron para usted los principales avances en materia de inclusión de migrantes en el sistema educativo para el período comprendido entre 2015-2020?

¿Hay cuestiones pendientes que considera necesario revisar en cuanto al derecho a la identidad cultural de niños y niñas migrantes?

Pautas de entrevista para la actual Maestra Inspectora Regional de la DGEIP, ex Maestra Inspectora Departamental de Montevideo Centro para el período que comprende la investigación.

¿Qué aspectos fueron priorizados desde la Inspección de Montevideo Centro en el período 2015-2020 con el objetivo de garantizar la inclusión de niños y niñas migrantes?

¿Cree que el ingreso de los y las migrantes al centro se vio beneficiado por la Guía elaborada al respecto por el MEC?

¿Cuáles fueron las principales orientaciones realizadas a los colectivos docentes?

¿Fue posible desde la Inspección Departamental generar instancias de formación y/o intercambio de experiencias con el fin de aportar a los colectivos?

Si bien es un hecho que las experiencias al interior de los centros educativos son diversas; cuáles cree que fueron las dificultades o problemáticas más frecuentes en la inclusión de migrantes.

De la misma manera, cuáles cree usted que son las mayores fortalezas.

Con respecto a la identidad cultural, ¿cree que ha sido suficientemente respaldada y comprendida a la inclusión de migrantes desde una mirada de interculturalidad?

¿A lo largo de su gestión surgieron situaciones problemáticas con relación al derecho a la identidad de los niños y niñas migrantes? Indagar alimentación, modo de hablar, vestimenta

¿Qué aspectos considera fundamentales para generar prácticas inclusivas oportunas de niños y niñas migrantes?

¿Cree usted que la figura de los directivos de los centros educativos, su continuidad en el cargo y la generación de proyectos institucionales colectivos contribuyen en mejorar las experiencias de inclusión educativa de migrantes?

Pauta de entrevista para la Maestra Inspectora de zona, quien en 2018 (año en que se hizo el estudio del CEIP) tuviera a su cargo las dos escuelas seleccionadas.

¿Las dos escuelas seleccionadas para la presente investigación tienen como rasgo distintivo a la inclusión de migrantes?

¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas en la escuela xx con respecto a la inclusión de migrantes?

¿Cuáles considera usted que son las mayores debilidades en la escuela xx con respecto a la inclusión de migrantes?

¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas en la escuela xx con respecto a la inclusión de migrantes?

¿Cuáles considera usted que son las mayores debilidades en la escuela xx con respecto a la inclusión de migrantes?

¿Recuerda los proyectos educativos institucionales que sustentaban la inclusión de migrantes en ambas escuelas?

¿Considera que la participación y el intercambio de toda la comunidad educativa incluidas las familias es un pilar fundamental para la inclusión de migrantes?

¿Cuáles cree usted que son las mayores dificultades que se presentan desde los aspectos culturales en la inclusión de migrantes?

¿A lo largo de su gestión surgieron situaciones problemáticas con relación al derecho a la identidad de los niños y niñas migrantes? Indagar alimentación, modo de hablar, vestimenta

¿Considera que el rol de las directoras y la permanencia en el cargo de las mismas, así como la ejecución de proyectos institucionales a largo plazo hacen la diferencia en las experiencias al interior de los centros?

Pauta de entrevista a los equipos directivos:

¿Ha desarrollado proyectos institucionales /áulicos para su inclusión?

¿Se han desarrollado instancias de intercambio cultural a partir de la llegada de migrantes?
¿Cuáles?

¿Debió jerarquizar, complementar o ampliar contenidos curriculares teniendo en cuenta la composición de su grupo clase?

¿Considera que la inclusión de migrantes en el sistema educativo representa un proceso de transformación del espacio educativo y cultural de la escuela?

¿Ha recibido en el mismo período formación específica por parte del CEIP?

¿Participó en instancias de intercambio con otras escuelas u organizaciones?

¿Se han presentado obstáculos o problemas en aspectos vinculados a la cultura de los migrantes? (Indagar modo de hablar, vestir, alimentación, etc.)

Pauta de entrevista a docentes:

¿Ha contado en sus clases en el período comprendido entre 2015-2020 con alumnos y alumnas migrantes?

¿Ha desarrollado proyectos institucionales /áulicos para su inclusión?

¿Se han desarrollado instancias de intercambio cultural a partir de la llegada de migrantes?
¿Cuáles?

¿Debió jerarquizar, complementar o ampliar contenidos del área de Ciencias Sociales o del área del Conocimiento Artístico conforme a la integración de su grupo clase?

¿Considera que el abordaje de la inclusión de migrantes en el sistema educativo para el mismo período representa un proceso de transformación del espacio educativo y cultural de la escuela?

¿Ha recibido en el mismo período formación específica por parte del CEIP?

¿Participó en instancias de intercambio con otras escuelas u organizaciones?

¿Han surgido inconvenientes de algún tipo relativos a la alimentación, la vestimenta o cualquier otro aspecto relacionado a la cultura de los migrantes?

¿Conoce la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo? ¿Podría diferenciar ambas posturas?

Pautas de entrevistas para los niños y niñas migrantes:

¿Cuánto tiempo hace que vives en Uruguay?

¿De qué país viniste?

¿Naciste ahí?

¿Recuerdas cuánto tiempo después de llegar a Uruguay ingresaste a la escuela?

¿Recuerdas el primer día en la escuela? ¿Cómo te sentiste en ese momento?

¿Has hecho amigos y amigas de otras nacionalidades?

¿Te has adaptado a la escuela?

¿Nunca te han hecho comentarios por tu vestimenta, la forma en que hablas o algo de lo que acostumbrabas a hacer en tu país?

¿Qué diferencias encuentras entre tu escuela y la actual?

¿Qué cosas extrañas o te hacen falta de la escuela a la que ibas en tu país?

¿Has participado de muestras o actividades en donde pudiste compartir con toda la escuela y las familias algunas de las cosas típicas de tu país?

¿Realizas con tus compañeros y compañeras alguna actividad fuera de la escuela?

¿Has tenido que cambiar algún hábito o costumbre para poder integrarte en la escuela?

¿Te has sentido discriminado por tu condición de extranjero?

¿Qué es la escuela para ti?

¿Qué crees que se debería revisar o cambiar porque te genera incomodidad o te limita de alguna manera?

Anexo II: Fuentes empleadas para la presente investigación

Tipo de fuente	Recurso	Información a la que se pretende acceder
Fuentes documentales	<p>Normativa legal:</p> <p>Ley N° 18250, Ley de Migraciones, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 17 de enero del 2008.</p> <p>Ley N° 18437, Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 16 de enero de 2009.</p> <p>Decreto N° 394/009, Reglamentación de la ley N°18250. Ley de migraciones, publicada en el Diario Oficial, Montevideo, 2 de setiembre de 2009.</p> <p>Documento marco sobre Política Migratoria en Uruguay. Resolución 576/016 del Poder Ejecutivo. Consejo de ministros. Junta Nacional de Migración,</p> <p>Guía para el ingreso de migrantes al Sistema Educativo publicada por el MEC en 2019.</p>	<p>Conocer la normativa legal vigente y los derechos garantizados a partir de la misma para los niños y niñas migrantes.</p>
Fuentes documentales	Planes y proyectos institucionales	<p>Conocer la forma en que las instituciones educativas abordan desde lo institucional a la inclusión de migrantes y las concepciones expresas o no acerca de cultural, identidad cultural y interculturalismo.</p>
Fuentes orales	<p>Entrevistas semi estructuradas</p> <p>Entrevista al ex-presidente del CEIP y ex consejero Mtro Héctor Florit.</p> <p>Entrevista al ex-consejero y actual director del Inned Mtro Pablo Caggiani.</p> <p>Entrevista a la ex Maestra Inspectora Departamental de la Jurisdicción Departamental de Montevideo Centro y actual Mtra Inspectora General de la Dirección General de Educación y Primaria Graciela Caballero.</p> <p>Mtra Inspectora de Zona de Inspección Centro em 2018 Zully Viera.</p> <p>Mtra directora de la Escuela N° 65 de Ciudad Vieja Natalia Nuñez.</p> <p>Mtra secretaria de la Escuela N° 31 del barrio de la Aguada Ana trujillo.</p>	<p>Información de primera mano a partir de informantes calificados.</p> <p>Tomar contacto con las visiones de los agentes de política pública en diferentes roles acerca de la inclusión de migrantes, sus derechos humanos en general y el derecho a la identidad cultural en particular</p> <p>Conocer la percepción de niñas, niños y familias migrantes.</p> <p>Recoger información acerca de dificultades o situaciones problemáticas con respecto al</p>

	<p>Maestras a cargo de quintos y sextos años de las escuelas N° 31 y N°65</p> <p>Entrevistas a alumnos y alumnas migrantes de dichas escuelas que cursen actualmente quinto o sexto año (cinco niños y niñas por escuela)</p> <p>Entrevistas a tres niños y niñas nacionales por cada uno de los centros educativos.</p>	<p>derecho a la identidad cultural, la forma en que se afrontan o solucionan y cuestiones que pudieran vulnerarlo.</p>
<p>Estudios e informes</p>	<p>-Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014). Opinión Consultiva OC-21/14. Derechos y Garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional.</p> <p>-Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015) Derechos humanos de migrantes, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y desplazados internos: Normas y Estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, OEA/Ser.L/V/II.</p> <p>-IPPDH y Save the Children (2019). Protección de niños, niñas y adolescentes en contextos de migración. Manual de aplicación de estándares internacionales de derechos humanos.</p> <p>-OIM (2018) Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2018, Cap.II: La migración y los migrantes. Una perspectiva global, Ginebra, Suiza.</p> <p>-UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes no muros. Francia.</p> <p>-OIM (2020) Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020. Una perspectiva global, Ginebra, Suiza.</p> <p>-Pellegrini, Adela (2014). Migraciones. Nuestro tiempo. Publicación de la Comisión del Bicentenario, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), Montevideo.</p> <p>-GAINZA, P. P. (responsable). KOOLHAAS, M., PRIETO, V., ROBAINA, S. (2017) Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.</p>	<p>Conocer los acuerdos internacionales sobre los derechos de la niñez migrante, las características de la migración en Uruguay en general y en el ámbito educativo en particular, así como las recomendaciones en materia de derechos humanos de los niños y niñas migrantes.</p>

	<p>-Koolhaas, Martín Pellegrino, Adela (2020). Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. El caso de Uruguay. En Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. Capítulo 2, pág 198-356. SIMN, Nueva York.</p> <p>-ANEP-CEIP (2018). Movilidad humana, migrantes y educación primaria. Montevideo, Uruguay.</p> <p>-ANEP-CEIP (2018). Inmigrantes en el Sistema Educativo Uruguayo. Monitor Educativo CEIP.</p> <p>-ANEP-CEIP (2019). Integración de niños y niñas migrantes en Escuelas Públicas de nuestro país. Montevideo, Uruguay.</p> <p>-UNICEF, OMIF, Facultad de Ciencias Sociales (2020) Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay.</p> <p>-ANEP (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, Tomo I. Montevideo, Uruguay.</p>	
--	--	--