

Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo

Infância migrante e processos de acolhida em uma escola de Montevideú

Mónica Da Silva Ramos¹

Ana Claudia Barreto²

Cecilia Gómez³

Resumen

Se presenta en este artículo los primeros resultados de una investigación cualitativa que indaga los procesos de acogida de los niños y niñas migrantes en una escuela pública de la ciudad Montevideo. La metodología del estudio combina narrativas de las familias, actores sociales y educativos entrevistados, y observaciones realizadas por estudiantes universitarias. Se plantea una discusión sobre la preocupación y sensibilización de los actores educativos ante la llegada de los niños y niñas migrantes. También las tensiones y contradicciones que han generado discrepancias entre las políticas públicas, la normativa del sistema educativo y las prácticas escolares en la cotidianeidad del trabajo con la niñez migrante.

Palabras clave: niñez, migración, educación, narrativas, inclusión.

Resumo

¹ Facultad de Psicología, Universidad de la República

² Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad de la República

³ Facultad de Psicología, Universidad de la República

Apresenta-se neste artigo os primeiros resultados de uma investigação qualitativa que questiona os processos de acolhida das crianças migrantes em uma escola pública da cidade de Montevideú. Utiliza-se uma metodologia que combina as narrativas e memórias das famílias, atores sociais e educativos entrevistados, e observações realizadas por estudantes universitárias. Expõe-se uma discussão sobre a preocupação e sensibilização dos atores educativos em relação à chegada das crianças migrantes. Além disso, as tensões e contradições que geram discrepâncias entre as políticas públicas, a normativa do sistema educativo e as práticas escolares no cotidiano do trabalho com a infância migrante.

Palavras-chave: infância, migração, educação, narrativas, inclusão.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de movilidad humana son prioritarios en la agenda sobre derechos humanos a nivel mundial. La profundización de los conflictos internacionales, las políticas de cierres de fronteras y expulsión de migrantes en los países del norte de América, genera nuevos desplazamientos. En América Latina y el Caribe, según el informe de las Tendencias Migratorias en América del Sur de la OIM (2020), el 80% de los migrantes son intrarregionales. Dichos flujos migratorios intrarregional indica un constante movimiento que hace que la mayoría de los países, sean de destino, tránsito y origen de la migración.

En la última década, Uruguay comienza a ser un país receptor de población extranjera que se ve forzada a migrar por múltiples motivos de índole económicos, políticos, sociales y culturales. Los movimientos migratorios que recibe el país actualmente son Sur-Sur, personas de países latinoamericanos de migración no tradicional para nuestra sociedad: Cuba, República Dominicana, Perú, Venezuela, Colombia y Haití. Esta población viene siendo “racializada”, discriminada y “marcada” por gran parte de la sociedad uruguaya, principalmente por el rechazo de sus características fenotípicas, niveles educativos y miedos por competitividad en el mercado laboral (Koolhaas, Prieto, Robaina, 2017, p. 21).

Los procesos migratorios en Uruguay son parte importante de la historia de la conformación de la población uruguaya no solamente por la llegada de los migrantes europeos en el siglo XIX y XX, también porque el país fue escenario de la emigración en función de diversas coyunturas: crisis económica, crisis social y política (período dictatorial de 1973 a 1985) y nueva crisis económica desde el año 2000. De acuerdo al documento que caracteriza las nuevas corrientes de movilidad humana en Uruguay, a partir del año 2009 las tendencias migratorias comienzan a revertirse (Koolhaas y Nathan, 2013). Dicha tendencia hace base en la conjugación de tres procesos: a) disminución de las corrientes emigratorias, b) aumento de los flujos de retorno, c) aumento de inmigración de países latinoamericanos y caribeños. En este sentido, el contexto histórico y social del país revela que los procesos migratorios fueron y son decisivos para pensar y establecer los marcos de desarrollos de la sociedad.

La decisión de migrar produce en las personas y su núcleo familiar impactos psicológicos tales como procesos de duelo, nostalgia por su país de origen, pérdida de redes vinculares, prácticas culturales, así como incertidumbre, deseos y expectativas respecto al país de destino y a la sociedad de acogida (Volkan, 2019, p./pp. 27-30). Llegados al país de recepción, la inclusión sociocultural conlleva cambios complejos que sitúan al migrante en situaciones cotidianas ambivalentes, entre el desarraigo y la renuncia en parte a la adscripción de su identidad y la necesidad de inserción en la nueva sociedad. Ello requiere actitudes flexibles y abiertas a cambios profundos, tales como el aprendizaje e incorporación de un nuevo lenguaje y/o estilos de habla, de nuevas costumbres, aprehensión de lógicas institucionales, nuevas formas de interacción con la población nativa, así como la incorporación de nuevos conocimientos que son requeridos en la sociedad de destino (Da Silva, 2018). Dichas implicaciones impactan en los niños y niñas que dependen de las decisiones y condiciones de migración de los adultos referentes. Los niños y niñas se alejan de sus contextos cotidianos y familiares, de sus afectos, de su geografía, de sus juegos, de su estilo de habla y/o lengua y de sus ámbitos de integración en sus países de origen.

Las escuelas son los primeros escenarios institucionales que la mayoría de los niños y niñas conocen al llegar al nuevo país. Ésta se erige como una institución que responde a metas y valores hegemónicos, relaciones de poder, diferencias de clase, género y en ciertos casos establece en sus funcionamientos discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas familiares de niños y niñas. Hay una ausencia de reconocimiento de los saberes previos de los niños y niñas migrantes en la mayoría de los centros escolares, generando situaciones de discriminación y exclusión que incrementan sus vulnerabilidades (Debandi, 2018). También existen escasos procedimientos y “tiempos institucionales” para construir espacios de recibimientos y reconocimiento de los saberes e historia que portan los niños y niñas y su potencial aporte a la escuela que se integran.

Este artículo surge a partir del proyecto de investigación “Inclusión educativa en contextos de interculturalidad mediante el Modelo colaborativo Quinta Dimensión” (2019), financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en la modalidad de proyectos relativos a la Inclusión Social de la Universidad de la República. Se presenta una línea de análisis sobre los procesos de acogida en el sistema educativo uruguayo de los niños y niñas que viven procesos de movilidad transnacional. Se busca responder a una de las preguntas de investigación ¿Cómo son los procesos de acogida e inclusión educativa, social y cultural de los niños y niñas migrantes en el sistema de educación formal? Para ello, se utilizan las narrativas y memorias de las familias entrevistadas, actores sociales y educativos, así como el reporte de observaciones participantes y registros de los diarios de campo de estudiantes de la carrera de psicología que realizaron su práctica formativa con niños y niñas en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. Dicha práctica formativa consistió en trabajar en el aula con los niños y niñas en subgrupos organizados por afinidad y realizaron un acompañamiento en el desarrollo de narrativas digitales, además de colaborar en la confección de personajes y escenarios generados en las narrativas. Las estudiantes contaron con un espacio de formación y revisión de la actividad semanal junto al equipo de investigadoras. Se trabajaron contenidos teóricos, emergentes del trabajo de campo y se abordaron aspectos metodológicos como la creación de diarios de campo y el análisis de la implicación en los procesos de investigación.

Este artículo contiene en primer lugar, un planteo respecto a los procesos migratorios de niños y niñas y las condiciones de accesibilidad a la escuela. En segundo lugar, se aborda una perspectiva metodológica de investigación cualitativa que da cuenta de los procedimientos, posicionamientos éticos y de producción de información. En tercer lugar, se comparten líneas analíticas surgidas de la investigación, que permiten ampliar la comprensión sobre la temática. El eje central del trabajo son los procesos de acogida escolar de la niñez migrante. Por otra parte, se realiza una caracterización del ingreso de los niños y niñas al sistema educativo, donde se evidencia la necesidad de ajustar y construir estrategias de recibimiento acorde a la realidad de la niñez migrante. Para concluir el artículo, se presentan reflexiones que delinear caminos para proyectar acciones que permitan abrir nuevas interrogantes sobre la movilidad humana.

ESCUELA Y NIÑEZ MIGRANTE

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo “la educación de los migrantes se ve a menudo obstaculizada por barreras de tipo jurídico, administrativo, o lingüístico”(2019, p. 34). Lo que da cuenta de una gran complejidad de acceso a la educación tramada con tensiones entre las políticas públicas de educación de los países, las diversas realidades migratorias, los contextos sociales de acogida, las prácticas escolares y las especificidades de los procesos migratorios.

En el año 2008, se aprueba en Uruguay la Ley de Migraciones Nº 18.250 que garantiza los mismos derechos y compromisos de los ciudadanos naturales a los extranjeros que decidan radicarse en el país. Con dicha ley, se crea la Junta Nacional de Migración, órgano encargado de la construcción de la política pública, de estrategias y protocolos que generen una institucionalidad integral, inclusiva e integradora que tendría que transversalizar a todos los organismos del Estado. A 12 años de aprobada la ley existen escasas y fragmentadas políticas, programas y proyectos diseñados para la recepción, acogida y acompañamiento de la población migrante. Si bien existen organizaciones de la sociedad civil que abordan las

problemáticas de las migraciones, aún no se ha logrado un trabajo en red que atienda las demandas de esta población.

En el año 2017, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) creó un grupo de trabajo sobre Educación y Migración y en el año 2018 comenzó a funcionar el Punto de Atención y Asesoramiento a migrantes en temas educativos. Por su lado, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) elaboró el documento “Movilidad Humana, Migrantes y Educación Primaria” en mayo de 2018, registrando una matrícula de 339.931 niños y niñas a nivel nacional de los cuales 4.510 (1,3%) proceden de otros países y acuden a las aulas uruguayas. La ley, los documentos y acciones demuestran el esfuerzo de los órganos públicos por comprender los perfiles migratorios en Uruguay y elaborar una política de promoción de los derechos que correspondan a la población migrante.

La población recién arribada al país, se encuentra en su mayoría en Montevideo en los barrios Centro, Ciudad Vieja y Cordón, donde se ubican las pensiones y es una zona comercial para la búsqueda de empleo y la realización de trámites para residir en el país. Esto ha generado que las escuelas de dicha zona, reciban parte de los niños y niñas migrantes, aumentando su matrícula. Este incremento, se ha presentado como un desafío para la gestión de la institución escolar y la creación de condiciones que garanticen la inclusión y el respeto a la diversidad.

Los niños y niñas migrantes son recibidos en la escuela, sus recorridos dentro de ella pueden verse atravesados por diversas especificidades, relacionadas con sus trayectorias personales, así como por las características de funcionamiento de la escuela, preparación del personal y la implementación de diversas estrategias de recibimiento.

Las relaciones existentes en el ámbito educativo son atravesadas por tensiones en relación al poder, las clases sociales y el género de los que se encuentran en ella. Urteaga y Fernández (2016) consideran la interculturalidad como campo en disputa y plantean que la noción permite distinguir diferentes aristas del proceso migratorio, entre ellas las relaciones con sus respectivas interacciones. Dicha noción permite revisar si se reproducen relaciones

asimétricas, como se establece una cultura hegemónica y dominante por sobre las otras, inhibiendo la posibilidad de integrar los distintos saberes que operan a la interna de la escuela. La escuela y sus agentes institucionales son los que pautan las reglas de convivencia y sus intercambios dentro del ámbito educativo. Cada niño y niña porta conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como habilidades esenciales para su desenvolvimiento en el contexto social (Moll, 1997). Las posibilidades de identificar, valorar e integrar esos conocimientos y prácticas en la vida escolar, requiere del desarrollo de mecanismos de interacción y movilidad institucional para la acogida de los niños y niñas, construyendo procesos de protección y recibimiento de calidad, amparado en el derecho a la educación, pero fundamentalmente a la existencia del niño o niña con plenitud.

Para Moreira y Candau (2007) es importante considerar a la escuela como un espacio de cruzamiento de culturas y saberes. La responsabilidad específica que distingue la escuela de otros espacios de socialización, le confiere identidad y relativa autonomía, es la posibilidad de promover análisis e interacciones de las influencias plurales que las diferentes culturas ejercen, de forma permanente, sobre las nuevas generaciones.

Concebir la dinámica escolar desde este enfoque supone repensar sus diferentes componentes y romper con la tendencia homogeneizadora que impregna sus prácticas. A partir de esa perspectiva, uno de los aspectos a ser trabajados en la escuela es promover ocasiones favorables para la toma de conciencia de la construcción de la identidad cultural de cada uno de los agentes que participan de ese proceso.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este artículo surge de una investigación que se sustenta en una perspectiva cualitativa, crítica y transformadora que integra la construcción de una propuesta emergente, en la que se prioriza la comprensión e interpretación de la realidad estudiada desde el punto de vista y sentido que le dan los y las participantes. La intencionalidad ideológica e implicación de las investigadoras forma parte del análisis crítico, produciéndose una relación dialéctica y reflexiva (Ghiso, 2006). Este estudio a su vez, tiene un componente de investigación-acción

en el trabajo con los niños y niñas en una escuela pública. El criterio de selección de la escuela se debió a su ubicación geográfica, se encuentra en la zona de concentración de la población migrante que llega al país, teniendo aproximadamente un 40% de niños y niñas migrantes en sus aulas. Otro elemento, refiere a la falta de recursos humanos de apoyo y escasas redes con instituciones externas a escuela. La propuesta se desarrolló en un aula sugerida por la directora escolar, ya que presentaba situaciones conflictivas de relacionamiento, población migrante recién arribada al país y contaba con una maestra suplente incidiendo directamente en el vínculo maestra-niño/a como en los procesos de aprendizaje. En paralelo se realizó un proceso de indagación sistemática con actores educativos (maestra, directora y subdirectora) de la zona centro de la ciudad de Montevideo, representantes sociales sobre la temática migración (Organizaciones de la sociedad civil, punto de asesoramiento del Ministerio de Educación, entre otros) y familiares seleccionados con el criterio de contribución a la generación de conocimientos sobre los procesos de inclusión educativa de la niñez migrante.

Las técnicas utilizadas se integraron con la función de producir información variada, factible de comparar, buscando la complementariedad, siendo concebidas como provocadores de información (González Rey, 2000). En este sentido, el trabajo está atravesado por dos procedimientos que dan cuenta de los objetivos específicos de la investigación: a) entrevistas abiertas y semiestructuradas a directoras y maestras con el objetivo de conocer sus estrategias y desafíos en el trabajo en sus aulas con los niños y niñas migrantes y no migrantes; a representante de organizaciones sociales de migrantes y a familiares de niñas y niños buscando conocer sus percepciones en relación a los procesos de inclusión educativa en Uruguay; b) registros etnográficos que incluyen observaciones participantes, notas y diarios de campo de actividades con niños y niñas en un aula, respetando un proceso de investigar *con* ellos, considerando primordialmente sus intereses. Al inicio de la investigación se hizo una presentación por escrito y presencial con los familiares, se solicitó sus consentimientos informados, también en el encuentro con los niños y niñas se aclaró

todo el procedimiento de trabajo, los objetivos y se relevaron sus asentimientos para la participación.

En relación al tratamiento de la información producida en las entrevistas y en el trabajo con los niños y niñas, se realizó un proceso de análisis de contenido. Se agrupó la información construida en unidades siguiendo algunos criterios clásicos de análisis de contenido en investigación cualitativa como: similitud temática, analogías, patrones y conexiones que fueron surgiendo en el texto y contexto (Krippendorff, 1980).

Se construyeron líneas analíticas que emergieron del trabajo de campo y se articulan con los objetivos del estudio, fundamentadas en el marco teórico, tales como: la mirada estereotipada sobre los orígenes de la migración y la producción de un escenario discriminatorio y segregacionista; la contradicción entre el derecho al ingreso a la escuela y la vivencia de resistencias y sufrimientos cotidianos; la idealización de las habilidades de inclusión en la niñez y la invisibilidad de tensiones y sufrimientos; y la padronización del lenguaje como mecanismo de dominación cultural.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este análisis sobre los procesos de acogida de los niños y niñas en el sistema educativo uruguayo, abarca la doble mirada de lo que implica el fenómeno poliédrico de la migración (Sayad, 2010, p./pp. 21-25). Es decir, se propone contemplar el origen y el destino de los procesos migratorios para entender particularidades de la acogida de los niños y niñas en la escuela.

Mirada adultocéntrica

La recepción escolar de la niñez migrante se sostiene principalmente en los procesos de homogeneización por parte de las adultas de la comunidad educativa y las especificidades de los fondos de conocimiento de los niños y niñas que se manifiesta mediante el lenguaje y sus narrativas. Los fondos de conocimientos son "Los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual" (Moll, 1997, p. 47).

Uno de los aspectos que interesa destacar es la tendencia estereotipada de la mirada adulta sobre las procedencias de los niños y niñas y sus procesos de aprendizaje, así como los recursos cognitivos, prácticas, saberes, hábitos y habilidades sociales que poseen para entender los códigos escolares que les permiten mecanismos de integración. Tal y como lo muestra el siguiente recorte de la entrevista realizada a una maestra:

“...hay diferencias educativas, sociales, yo diría hasta intelectuales, yo no sé si no es un atrevimiento de mi parte, los niños venezolanos y cubanos vienen con muy buenos niveles, no sólo con niveles de aprendizaje, sino que vienen con una cuestión social, una disposición al aprendizaje, traen un acervo cultural ya de sus países, a diferencia de los dominicanos o los peruanos que vienen con muchísimas dificultades de aprendizajes. Les cuesta muchísimo adaptarse, también ellos son diferentes físicamente y eso hace que sea más difícil para integrarse. A los peruanos les ha costado mucho integrarse. Después los dominicanos, son niños que vienen con un nivel muy bajo desde lo pedagógico, con muchas dificultades de aprendizaje, con muchos problemas para adaptarse” (Maestra, 2019).

La asignación de la responsabilidad de inclusión de los niños y niñas es colocada fuera del sistema educativo y está fundamentada en las procedencias y características fenotípicas para dar cuenta de dificultades de integración y aprendizaje. Este es un elemento que se repite en las entrevistas con los representantes educativos y en diferentes escuelas. Las “fallas” están en los niños y niñas, sus trayectorias y procedencias, no en la dinámica institucional o en la falta de estrategias sociales y pedagógicas de la escuela que los recibe. Esta mirada hacia los niños y niñas, configura un escenario discriminatorio y segregacionista según sus orígenes, que sin duda se transmite en los vínculos que se construyen dentro de la institución escolar. La conformación de los “buenos migrantes”, aquellos que se asemejan al “ideal uruguayo”, no da espacio para pensar las posibilidades institucionales de producir cambios y respuestas ante las especificidades de las situaciones migratorias. Develar esta realidad es favorecer una visión dinámica, contextualizada y plural de las identidades culturales. Aspecto difícil de asumir dada una configuración educativa basada en principios de igualdad, que se sustenta en valores nacionales fuertemente arraigados en Uruguay, que garantizan por un lado acceso a la educación, pero por otro considera las diferencias como un obstáculo, en especial cuando no se sabe qué hacer con ellas. En esta línea, resulta relevante pensar desde una perspectiva que permita visibilizar aquellos factores y

propuestas institucionales que favorecen u obstaculizan el recibimiento y permanencia de los niños y niñas.

Contradicciones y tensiones en la escuela

Otro aspecto, vinculado a las dinámicas institucionales de la escuela refiere al permanente ingreso y matriculación durante todo el año, vivido con resistencias y sufrimientos por parte de los actores educativos como se expresa en la siguiente cita:

“Falta coordinación, porque 3 o 4 escuelas del centro estamos recibiendo todos los migrantes y realmente se crea una resistencia porque es mucho ingreso en diferentes momentos del año, estamos terminando septiembre y ayer inscribimos 4 niños nuevos y hoy dos, entonces las escuelas del centro estamos sufriendo un impacto que no es deseable....pues se tiran los niños para dentro de las escuelas y luego arréglate, entonces lo único que hay es lo administrativo pero luego, mientras tengamos lugares van entrando, entonces si tengo lugar y llegan 8 migrantes y la clase se consolidó, están con sus aprendizajes....no importa, te tiran los chiquilines para adentro. Eso produce mucho más problema de lo que la gente piensa, porque hay una resistencia de parte de los niños, de los maestros y de parte de la institución toda” (Maestra, 2019).

Si bien, se percibe una preocupación y sensibilización de los actores educativos ante la llegada permanente de los niños y niñas migrantes, al mismo tiempo este ingreso genera contradicciones entre sus ideales educativos y la práctica cotidiana en la escuela. El ingreso continuo plantea una discrepancia entre la propuesta política del sistema educativo de primaria, mediante la normativa vigente que se presenta como posible y exitosa, garantizando el derecho al acceso y por otro lado, la realidad escolar que todavía no ha logrado desarrollar estrategias que permitan los cambios necesarios para el reconocimiento de las distintas trayectorias, el trabajo con las diferentes identidades y los fondos de conocimientos de su nueva población. La reflexión, comprensión y sensibilización sobre estos acontecimientos excede a las normativas e implica profundizar sobre estrategias de acogida, que tomen en cuenta las distintas realidades de los niños y niñas, pero también de los referentes educativos que son los principales receptores o anfitriones.

Durante el trabajo realizado se pudieron identificar algunos eventos que podrían estimarse como de resistencias, alternativos o interpeladores del orden hegemónico. Los mismos no estuvieron exentos de tensiones y negociaciones permanentes con maestras y la dirección escolar. El proyecto se desarrolló en cuarto grado escolar, pero integró un grupo de niños de nacionalidad venezolana y dominicana que recién había llegado a la escuela y pertenecían a sexto grado. Estos niños circulaban de forma errante por la institución, sin lograr permanecer en su aula. Su circulación por la escuela se debía en algunos momentos a la falta de su maestra, paseos programados a los cuales no eran llevados por desconocer los procedimientos de solicitud de permisos o por problemas de conducta. Cabe aclarar que no era una práctica de la escuela generar encuentros multigrado como estrategia pedagógica, pero sí como solución a circunstancias específicas como las nombradas. Estos niños se integraron a la propuesta, en un inicio por algunas de las situaciones puntuales mencionadas, pero luego se apropiaron de las actividades y trabajaron sobre las narrativas digitales colaborativas, teniendo para ellos un sentido que les permitió enlazar con sus propias necesidades de encuentro y de expresión.

La posibilidad de permanencia de los niños en el espacio, implicó negociar cambios en las lógicas de funcionamiento escolar, requirió construir acuerdos, autorización y un esfuerzo de comprensión que involucró la reflexión con las maestras. Esta excepcionalidad fue notoria al final del proceso con el cierre de actividades del proyecto que se realizaron en la Facultad de Psicología. Este grupo de “niños errantes” no estaban contemplados por parte de la maestra en el traslado porque no eran del grupo de cuarto grado y la inspección no habilitaba el traslado de niños de otro grado. Sin embargo, para estos niños era fundamental participar del cierre, realizar el paseo y mostrar su trabajo en la actividad final. Para lograr dicho propósito se negociaron gestiones alternativas con la escuela y con las familias. Los niños asistieron al cierre en compañía de una estudiante de la práctica y una familia, no concurriendo ese día a la escuela y pudieron dar cierre al proceso. Este evento da cuenta de las resistencias permanentes, negociaciones y sufrimientos que se deben enfrentar debido a las lógicas burocráticas que se materializan cotidianamente en el devenir escolar.

Idealización e invisibilidad de la niñez migrante

Para la mayoría de los entrevistados, entre los niños y niñas no existe segregación y conflictos en sus relaciones, consideran que el hecho de ser niño o niña les confiere una igualdad ya que comparten el mismo estatus social de sujetos "menores de edad". Para los actores sociales, educativos y algunos familiares, los niños y niñas no tienen problemas en relación a sus procedencias, "se adaptan fácilmente, de inmediato se entienden entre ellos", son algunas de las expresiones que se repiten entre adultos. Esta mirada, por un lado idealiza habilidades de inclusión en la niñez, a la vez que invisibiliza los sufrimientos, las dificultades de ubicación, los cambios, las incertidumbres que experimentan y que también reflejan alianzas, tensiones y conflictos entre los niños y niñas. O como lo plantea Diez y Novaro (2007) desconocen la imagen hegemónica de la niñez en la escuela. En las entrevistas realizadas con familiares y actores educativos se destaca el discurso o idea unificada de la niñez y sus componentes "naturales de adaptación". Estos factores invitan a pensar en elementos homogeneizadores e idealizados sobre la niñez y sus relaciones en los contextos escolares. Por ello, es importante problematizar esta mirada, ya que no permite construir acciones que habiliten a desarrollar protocolos de bienvenidas, estrategias de acogida y ver a la niñez en su diversidad. La movilidad implica cambios, pérdidas, configurando una situación de duelo, en la que muchos adultos están ocupados psíquicamente y no pueden acompañar con la disponibilidad que quisieran los procesos de duelo de sus niños y niñas (Volkan, 2019). Minimizar las dificultades infantiles de relacionamiento e inclusión puede ser en muchos casos, un mecanismo de protección y respaldo a las decisiones de migrar por parte de los adultos referentes. Dichas decisiones se manifiestan en las entrevistadas/os con una carga afectiva donde expresan miedo, incertidumbre y expectativas.

Los procesos migratorios conllevan cambios y adaptaciones no solamente en la niñez migrante, también en las instituciones y sujetos que los acogen. Con base en la idea de (Corsaro, 2011), la socialización no es solamente una cuestión de adaptación e internalización, también es un proceso de apropiación, reinención y reproducción. Lo que

es fundamental para esta visión es el reconocimiento de la importancia de la actividad colectiva y conjunta. En este sentido, el esfuerzo de reconocer las especificidades de las vivencias, las diferencias, las trayectorias educativas, los fondos de conocimiento e identidad, permite visibilizar una niñez enmarcada en la pluralidad.

Padronización del lenguaje como mecanismo de dominación cultural

Otro elemento a destacar de la investigación, refiere a la padronización del lenguaje. Surge en las entrevistas y en el aula la corrección constante a los modismos en el habla, diferentes al local. Prácticamente en toda la región Rioplatense (Uruguay y Argentina) el español hablado por los nativos tiene sus características propias de articulación y pronunciación que es diferente a Cuba, Venezuela, República Dominicana y Perú, países de los que provienen los familiares, niños y niñas que asisten a la escuela investigada. La diferencia más marcada está en la pronunciación de la “y” griega (Y) y la doble l (LL). Es perceptible en las narrativas de los familiares los esfuerzos para “adecuarse” a la modos de hablar en Uruguay, como se refleja en el siguiente fragmento de entrevista:

“el tema del lenguaje lo fue manejando muy bien, muy rápidamente se fue adaptando a las palabras que son diferentes, iba aprendiendo, me decía "No se dice amarillo" acá en Uruguay es "amarillo" (refiere al acento de la doble L), entonces claro ahí nos costó un poco” (Mujer madre cubana, 2019).

Aprender una nueva manera de hablar en la escuela no debería ser algo negativo, pero lo es cuando dicho aprendizaje está anclado en relaciones de poder, discriminación, desprestigio, como una forma de colonización cultural. De esa manera, la discriminación lingüística deriva de la construcción de un padrón impuesto por un grupo privilegiado que considera como “error” y consecuentemente, reprobable todo aquello que es diferente.

“Por momentos hablaba apresurado y en un tono bajo de voz, como entre dientes. En algunas ocasiones no lograba comprender lo que decía y le pedí que me lo repitiera más pausadamente. X rápidamente intervino y le dijo que le hablara a él y él me traducía. Le dije que muchas gracias por la ayuda pero que podíamos intentar algo antes, los dos hablábamos el mismo idioma entonces si queríamos podíamos entendernos. K afirmó diciendo: “pues claro” y comenzó a hablar más pausadamente. En ese momento también noté que X habla el español rioplatense, con todos los modismos que ello

conlleva, sin embargo, cuando se dirige a K lo hace en español dominicano, presentando una entonación distinta e incluso palabras que me resultaron indescifrables”(Diario de campo, 2019).

Además, algunas familias migrantes que mantienen sus raíces culturales y lenguaje en su hogar, exigen que los niños y niñas hablen como en sus países de origen, provocando en ellos una especie de auto corrección dependiendo del lugar en donde se expresan:

“los niños están hablando como los uruguayos, pero al padrastro (peruano) no le gusta. Entonces los niños hablan como uruguayos en la escuela y en casa tratan de hablar como en Perú” (Referente familiar, 2019).

En el caso de los que provienen de República Dominicana la imposición del aprendizaje del español hablado en Uruguay es complejo porque la comunidad dominicana pronuncia la erre (R) diferente a como se realiza en Uruguay. El lenguaje codifica la cultura y es una herramienta de participación en ella (Vygotsky, 1988). En este sentido, las prácticas escolares que imponen un modelo de lenguaje solapan las expresiones de las identidades de niñas y niños, al mismo tiempo los ponen en desventaja en la participación de los procesos educativos y culturales.

“Él habla bien, con la R donde va, no como yo. Porque allá (escuela rural de Uruguay) se lo exigieron. Y así lo enseñaron. Él habla bien, en casa también, no mete la L en todo” (Mujer madre dominicana, 2019).

Otro elemento importante a destacar, refiere en los discursos las referencias que realizan las niñas a sus respectivos lugares de origen:

“Las niñas siempre están como rememorando a su país, como comparando. El otro día decían, hablando de la ciudad vieja, el día del patrimonio, me decían que ciudad vieja era como el malecón en la Habana, pero que el malecón era más lindo porque estaba más limpio. La niña de Perú, también siempre haciendo comentarios, trayendo sus recuerdos, ella allá tiene a su papá biológico entonces está también siempre presente su país” (Maestra, 2019).

Las manifestaciones afectivas de añoranza, recuerdos sobre sus países de origen, son enunciados por las niñas y denotan parte de las pérdidas por las que atraviesan. Lidar con ellas y poder enunciarlas no siempre está permitido, o bien visto por el mundo adulto e

incluso otros niños y niñas. Más allá que migrar genere mejores condiciones de vida, es inevitable transitar por procesos de duelo. Los lugares queridos están físicamente ausentes y con ellos algunas momentos y personas significativas. A la vez, esos lugares tienen una presencia en la mente, siendo importante para la niñez expresar los sentimientos que surgen como posibilidad de dar espacio a su procesamiento. Narrar, expresar los sentimientos y contar historias sobre los lugares de origen, permite construir puentes entre las diferentes pertenencias que la niñez va construyendo en los procesos de movilidad. La escuela, como espacio de encuentro y de construcción de aprendizajes tiene una oportunidad única, crear esos puentes entre diferentes recuerdos, saberes, prácticas e identidades puede potenciar la organización de experiencias, momentos temporales como pasado, presente y futuro. Así como habilitar la posibilidad de expresar sentimientos sobre los acontecimientos relacionados a los desplazamientos.

La escuela como primer escenario institucional de llegada de niños y niñas, se erige como el espacio físico donde transitar la experiencia de encuentros y procesamientos de las vivencias de movilidad. Por ello, es importante pensar los procesos de acogida desde la disponibilidad de los adultos como anfitriones de afectos sobre dicha movilidad.

REFLEXIONES FINALES

Uruguay, así como muchos países de Latinoamérica, tiene como reto integrar los procesos migratorios en el contexto social, educativo y cultural. Dicho fenómeno ha implicado cambios en las dinámicas sociales e interpela a las instituciones y a la sociedad uruguaya, demandando una agenda de discusión y acciones específicas.

La normativa vigente, permite pensar en las posibilidades de acogida de la población migrante, pero falta aunar esfuerzos para generar mayores niveles de coordinación que contemplen la complejidad de los procesos migratorios. La concentración poblacional de migrantes en la zona centro de Montevideo, exige una articulación y un anclaje territorial que permita generar propuestas específicas de acogida y acompañamiento. Teniendo presente que es la población que recién llega al país y que requiere mayores orientaciones y propuestas de contención y recibimiento.

A partir de este estudio, podemos decir que los procesos de recibimiento de la niñez migrante en el sistema educativa no están exentos de tensiones y algunas contradicciones mencionadas. Se entiende que la escuela es el primer lugar al que acceden las niñas y niños migrantes operando como referencia institucional y tal como se ha presentado, legítima en ocasiones las discontinuidades culturales e invisibiliza singularidades de los procesos migratorios. Podría convertirse en un espacio de ruptura de los modelos homogeneizadores, contemplando las singularidades de la población que llega, con la construcción de lineamientos o protocolos de acogida, espacios de formación sobre la temática, que contemplen la reflexión crítica sobre las relaciones de poder, la discriminación racial, las diferencias de clases sociales y de género.

Más allá de iniciativas puntuales, o buenas intenciones, se ha observado la dificultad de generar cambios al modelo educativo imperante, evidenciando la complejidad para proponer cambios organizativos o pedagógicos-didácticos que permitan construir nuevos espacios de recibimiento, debido a la rigidez del sistema educativo, que en ocasiones excede tanto a las maestras como al equipo de dirección.

En este sentido, es relevante considerar el acceso que Uruguay garantiza, cumpliendo un primer nivel normativo, pero también el estudio realizado muestra lo beneficioso de avanzar en la construcción de espacios que permitan procesar duelos con los niños y niñas, integrar los fondos de conocimiento e identidad y la promoción de prácticas educativas que los contemplen. Para ello, son imprescindibles acciones concretas que garanticen la operatividad de procesos de bienvenida, acogida y seguimiento de trayectorias educativas. La mirada reflexiva sobre la movilidad humana y la perspectiva de los que tienen que generar las condiciones de recibimiento son parte de los procesos educativos que integran a nuestras escuelas en América Latina.

Referencias

CEIP (2018) Consejo de Educación Inicial y Primaria. *Movilidad Humana, Migrantes y Educación Primaria*. Montevideo: ANEP.

CORSARO, William (2011) *Sociologia da Infância*. Traducción Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed.

DA SILVA, Mónica (2018) *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay*. Tesis de Doctorado en Educación y TIC, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

DEBANDI, Natalia (2018) *Mesa de Diálogo Movilidad humana: desafíos en la agenda de derechos*. Montevideo: Udelar, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.

GHISO, Alfredo (2006) "Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria"(349-377). En Manuel Canales Cerón (Ed.), *Metodologías e investigación social: introducción a los oficios*. Santiago, Chile: Lom ediciones.

GONZÁLEZ REY, Fernando (2000) *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Brasil: Thomson, Pioneira.

KRIPPENDORFF, Klaus (1980) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

KOOLHAAS, Martín, PRIETO, Victoria, ROBAINA, Sofía (2017) *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion_caracterizacion2017_fin_al_digital.pdf

KOOLHAAS, Martín, NATHAN, Mathías (2013) *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay*. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/sala-de-medios/audios/audios-completos/informe-inmigrantes-internacionales-y-retornados-en-uruguay>

Ley Nº 18.250 Migraciones. Montevideo, Uruguay, 6 de enero de 2008. Recuperada de https://www.oas.org/dil/esp/Ley_Migraciones_Uruguay.pdf

DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2007). "Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento". *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MOLL, Luis (1997) "Vygotzky, la educación y la cultura en acción" (39-53). En Amelia Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotzki en la educación*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

MOREIRA, Antonio, CANDAU, Vera María (2007) *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

MUIÑO, Jorge (2018) *Mesa de Diálogo Movilidad humana: desafíos en la agenda de derechos*. Montevideo: Udelar, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/sites/secretaria-derechos-humanos/files/documentos/publicaciones/libro%20movilidad%20humana.%20digital.pdf>

OIM (2020) Informe migratorio sudamericano N°3 Año (marzo) *Tendencias migratorias en América del Sur*. Buenos Aires, Argentina: ONU Migración.

SAYAD, Abdelmalek (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona, España: Anthropos.

UNESCO (2019) Informe de seguimiento de la educación en el mundo. *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: Unesco.

URTEAGA, Maritza, GARCIA, Luis (2016) “Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina (7-29)”. En Di Caudo, Verónica, Llanos, Daniel (Comp.) *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

VOLKAN, Vamik (2019) *Inmigrantes y refugiados*. Segunda edición. Traducción Agustina Luengo. Barcelona: Herder Editorial.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Grijalbo.