

Trabajo Final de Grado

Artículo Científico de Relatos de Experiencias



Encuentro entre mundos posibles.

Relatos de una experiencia colectiva.

Tutora: Prof. Adj.: Mónica Da Silva

Revisora: Prof. Agda.: Karina Boggio

Revista: E+ E Estudios de Extensión en Humanidades

Estudiante: Ana Paula Clavijo

C.I: 4.239.994 - 9

Octubre, 2020

Comienzo estas líneas dedicando el trabajo final a las mujeres de mi vida, mi madre y mi abuela, quienes me enseñaron a soñar con mundos múltiples y diversos y a luchar por alcanzarlos.

A mi compañero de vida, Yoniel, por enseñarme de pausas en mi mar de prisas, por darme la mano firme y acompañarme en cada uno de mis vuelos.

A mi tía Noel por transmitirme el amor por la docencia y la certeza de que la educación es una opción de vida.

A Cynthia, con quien compartimos las locas pasiones de esta casa de estudios y en su recorrido nos volvimos hermanas.

A Mónica, mi tutora, quien me enseñó y orientó teóricamente pero también me hizo comprender mucho más allá de eso, me enseñó sobre la necesidad de profesionales comprometidos con la realidad en la que nos encontramos inmersos, me enseñó sobre implicación y amor a la profesión.

A mi familia y especialmente a los seis gurises que me inspiraron a escribir estas páginas.

A todos, gracias.

El siguiente artículo consiste en un relato de experiencia. El mismo fue pensado en función de ser presentado ante la revista E + E: Estudios de Extensión en Humanidades.

Dicha revista es una publicación semestral continua, la cual pertenece a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Tiene por cometido publicaciones que problematicen en torno a conceptualizaciones políticas y académicas de la extensión en humanidades, enmarcadas en universidades públicas, que presenten ejes donde se evidencie el diálogo entre saberes y la integralidad de funciones universitarias a partir de la tarea extensionista.

Los artículos presentados ante la misma serán sometidos a una doble revisión, una ante el Comité Editorial quien evaluará la pertinencia del tema enviado y otra, arbitrada externamente por el sistema “doble ciego”.

Las publicaciones realizadas por esta revista se encontrarán publicadas en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y el contenido será licenciado bajo Licencia CreativeCommons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ISSN 1853-8088 (versión en línea)

ISSN_L 1852-0278 (versión en papel)

Código Postal: 500

Veo venir lentamente calle abajo
Caravana que me trajo
Mil milagros en cadena
Y de la mano me lleva.
A bucear en silencio la profundidad
De tus ojos peregrinos
Aprendices del camino
Más que de alguna estación.
Veo venir un rumor de madrugadas
Y la mueca trasnochada
Del vigía de los sueños
Que nos quedan por parir.
La ilusión de que no se haya dormido
En los pliegues del olvido
La emoción que da sentido
A este viaje que es vivir.
Veo venir la certeza con la duda
En su abrazo nos ayudan
Y nos tienden a la mano
La misión de decidir.
Puedo ver, es tu luz entre la gente
Me pareces diferente
Sin embargo en lo profundo
Te pareces tanto a mí (...)

LUZ - Malena Muyala

Cantautora uruguaya

Índice

Resumen.....	5
Palabras Claves.....	5
Introducción.....	6
Metodología.....	8
Resultados:	
Movilidades.....	10
Invisibilización.....	15
Resistencias colectivas.....	18
Reflexiones finales.....	20
Bibliografía.....	21
Anexos.....	22

Resumen

En este artículo se buscará reflexionar en torno a los/as niños/as como sujetos sociales y en movimiento, particularmente en lo que respecta a los complejos procesos de incorporación al sistema educativo uruguayo.

Mediante una secuencia de diez encuentros, se construyó información a partir de la observación directa y participante de una experiencia narrativa colectiva, inspirada en un modelo de trabajo el cual prioriza el encuentro desde la diversidad. Se realizó el análisis de contenido, sistematizando la información mediante un proceso categorial temático.

Los resultados dan cuenta de historias compartidas y resistencias colectivas, como forma creativa de generar procesos de enunciación con un grupo de niños de diferentes nacionalidades ante las adversidades cotidianas en su tránsito escolar.

Resumo

Nesse artigo buscaremos refletir sobre a criança como sujeito social e em movimento, particularmente no que diz respeito aos complexos processos de incorporação ao sistema educacional uruguaio.

Por meio de uma sequência de dez encontros, as informações foram construídas a partir da observação direta e participante de uma experiência narrativa coletiva, inspirada em um modelo de trabalho que prioriza o encontro da diversidade. Foi realizada a análise de conteúdo, sistematizando as informações através de um processo categorial temático.

Os resultados revelam histórias compartilhadas e resistências coletivas, como forma criativa de gerar processos de enunciação com um grupo de crianças de diferentes nacionalidades frente às adversidades do cotidiano em seu trânsito escolar.

Palabras claves: niñez en movimiento, educación, resistencia colectiva

Introducción

La siguiente experiencia se llevó a cabo en el marco de la investigación *Inclusión Educativa en contextos de interculturalidad, mediante el Modelo Colaborativo de Quinta Dimensión*, en una escuela pública perteneciente al Municipio B, en la ciudad de Montevideo, Uruguay.

La misma fue seleccionada por su ubicación geográfica, encontrándose en una zona de concentración de población migrante, donde aproximadamente el 40% de niños/as que asisten son migrantes. A su vez, la escuela carece de recursos humanos y redes institucionales externas.

Dicha investigación buscó producir conocimiento sobre los procesos de inclusión educativa de la niñez migrante utilizando una metodología cualitativa a partir del diseño social combinado, entre narrativas, memorias de las familias, actores sociales y educativos entrevistados.

En la misma, estudiantes universitarias de grado de los Ciclos Formación Integral y Graduación de la *Facultad de Psicología - UdelaR* realizamos observaciones participantes y colaboramos con las tareas de investigación - acción, apoyando la creación de un aula intercultural.

En el aula trabajé con un subgrupo de seis niños de entre los cuales uno provenía de Venezuela, dos de República Dominicana y tres eran de Uruguay. Los mismos tenían entre nueve y doce años, se denominaron *Los Mosqueteros* y a partir de la narrativa colaborativa elaboraron un libro, un audiovisual en el que actuaron la narrativa y una canción de rap.

Esta práctica no resultó ajena al proceso de las movilidades en el Uruguay y si a esto nos remitimos, cabe destacar que en nuestro país la propia inmigración surge como un fenómeno social anterior a que se definieran políticas públicas al respecto.

Desde el mismo origen independentista nacional, esto se ve presente, a través de las *olas* inmigrantes, procedentes de países vecinos y europeos que llegaban a estas tierras. En este contexto socio histórico, las políticas liberalistas entendían a la movilidad humana como un fenómeno vinculado exclusivamente a la oferta y la demanda. Esto ocurrió hasta 1890, año en que se promulgó la primera normativa migratoria de nuestro país, *Ley Básica de Fomento de la Inmigración*, N° 2096. En ella, explícitamente se privilegiaba a los europeos antes que a los americanos, considerando que con los primeros existía una mayor proximidad cultural.

Teresa Porzecanski (2011) comenta al respecto que desde la promulgación de las primeras leyes se estipula la categoría de inmigrantes de rechazo, ubicando en esta a personas

provenientes de Asia y África. Ciento treinta años después, seguimos evidenciando reproducciones de ese sentir, el cual se explicita a través de ejemplos xenófobos surgidos a partir de las características fenotípicas de las migraciones contemporáneas que arriban a Uruguay.

“La historicidad del proceso de invisibilización de componentes poblacionales diversos a lo largo del tiempo resulta fundamental para comprender las vías por las cuales se conforman estereotipos a nivel social y como operan en la actualidad. Podemos así comprender diferentes situaciones que atraviesan los inmigrantes en nuestro país y los mecanismos de discriminación e invisibilización aplicados sobre aquellos que no se adecuan a la imagen preestablecida para los habitantes de nuestro país” (Uriarte, 2014, p.2).

En relación a ello, la población nacional expresa, a partir de lo recopilado en *Los Uruguayos ante la inmigración. Encuesta Nacional de Actitudes de la Población Nativa hacia Inmigrantes Extranjeros y Retornados*, haciendo mención a la Encuesta Continua de Hogares 2012 - 2015 lo siguiente:

“(…) se observan importantes diferencias entre la percepción de los uruguayos respecto a la población inmigrante y las cifras de stock poblacional. En concreto, se tiende a sobreestimar el número de inmigrantes europeos históricos, españoles e italianos, así como los orígenes más recientes cuya llegada, aunque de magnitudes mínimas, ha recibido mayor cobertura mediática y visibilidad: sirios, dominicanos, peruanos y otros asiáticos” (Koolhaas, Prieto y Robaina, 2017, pág 43- 44).

Por lo anteriormente mencionado, los procesos migratorios fueron y son decisivos para pensar y pensarnos como sociedad y nos convocan a reflexionar en torno a los/as niños/as como sujetos sociales, en movimiento, buscando comprender los complejos procesos de incorporación al sistema educativo uruguayo.

Este artículo realiza entonces un recorrido a través de la experiencia registrada en nueve diarios de campo, comprendidos en el período setiembre/noviembre de 2019, correspondientes al proceso de investigación anteriormente mencionado.

La reflexión en torno a los mismos se realizará a partir de tres ejes de análisis: *movilidades*, *invisibilización* y *resistencias colectivas*, teniendo en cuenta para esto, las tensiones y

contradicciones dentro de las propias políticas públicas, en torno a normativas del sistema educativo y las prácticas reales llevadas a cabo en la cotidianidad de contextos escolares con niñez migrante.

Cabe destacar que se cambiaron los nombres de los protagonistas con la finalidad de proteger sus identidades.

Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta, se utilizó como lo mencionan Da Silva, Battreto y Gómez (2020), una perspectiva metodológica cualitativa, crítica y transformadora, buscando así comprender e interpretar la realidad estudiada a partir del sentido que le dieron los propios participantes.

La estrategia utilizada se basó en un diseño social el cual incluyó construcción de demanda, diseño y evaluación. Se construyó información en un encuentro dialógico a partir de la observación directa y participante del subgrupo de trabajo *Los Mosqueteros*.

El mismo estaba compuesto por tres niños de cuarto y tres de sexto año escolar, a pesar de que la propuesta fue pensada y desarrollada en un aula de cuarto ciclo. El que los niños de sexto se hicieran presentes en ese espacio en principio surgió por una necesidad institucional de que a falta de la docente referente fueran *reubicados* en otro salón. Lo que en principio fue casualidad se convirtió en un proceso a ser llevado y defendido conjuntamente, entre niños que decidieron contar una historia en forma conjunta. Esto trajo consigo un cambio de estrategia en la tarea a desarrollar en función de negociaciones respecto a las lógicas de funcionamiento escolar, realizando acuerdos de trabajo y negociando autorizaciones.

Paso a paso

Esta experiencia se sistematizó a través de registros en diarios de campo, hecho que posibilitó un primer momento de reflexividad de los acontecimientos vividos juntos a los niños, posteriormente la realización de análisis de contenido sistematizando la información a partir del análisis categorial temático planteado por Vázquez Sixto (1996).

Se organizó el material mediante el diseño y definición de ejes para el análisis. Se secuenció el pre-análisis realizando la lectura sucesiva de los diarios de campo y

posteriormente eligiendo el corpus documental a partir de la selección de fragmentos a ser utilizados.

En lo que respecta a la etapa de codificación, se realizó el análisis del corpus, catalogando elementos, estableciendo unidades de registro y de contexto. Posteriormente, se clasificaron las unidades, en esta instancia se identificaron tres ejes: *movilidades, invisibilización y resistencias colectivas*.

Por *movilidad* se entendió la cualidad de movable, entonces, hablar de movilidades significa comprender que en esta habitan cuerpos en movimiento, inmersos en una realidad pluridimensional, la cual es condicionada por factores sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros.

La migración es comprendida como un fenómeno psicosocial que conlleva a que los/as niños/as se expongan a cambios socio culturales y también ambientales, dados por el aumento de la diversidad humana fruto de los nuevos asentamientos en contextos urbanos.

Karina Boggio (2016) plantea que el inmigrante es construido socialmente como un extraño el que resulta peligroso y problemático porque desestabiliza el orden nacional. Estas concepciones no hacen más que deshumanizar y criminalizar, incluso a niños/as, porque las pertenencias múltiples resultan amenazas ante supuestos de homogeneidad cultural.

Los propios procesos de homogeneización constituyen de por sí mecanismos de selección y expulsión que ineludiblemente afectan a los/as niños/as. Sólo considerando a la diversidad como parte de lo humano es que podremos pensar en una educación en y para la diversidad, donde se construyan políticas educativas acorde y el Estado garantice los recursos para su implementación.

Ante esta realidad la Psicología posee la responsabilidad de aportar estrategias de integración contribuyendo al proceso psicológico de adaptación al medio, defendiendo los derechos humanos y la inclusión de los/as niños/as migrantes.

“ (...) como toda transición ecológica la migración representa un período de desequilibrio personal que requiere cambios profundos en muchas áreas vitales para adaptarse a las nuevas demandas ambientales. Además del duelo que ha de pasar la persona migrada como consecuencia de las pérdidas intrínsecas al proceso migratorio, la tensión diaria que supone para la misma la necesidad de adaptarse a un entorno hostil (...)” (Martínez, Martínez García 2018, pág 6).

Es por ello que debemos pensar en intervenciones psicosociales centradas en las fortalezas y recursos de los/as niños/as migrantes, proporcionando un marco de trabajo en el que se respeten las culturas, las historias individuales y colectivas, la dignidad y capacidad de cada uno de los/as niños/as a partir de la interacción entre factores personales y ambientales.

Por *invisibilización* se identificó a determinados mecanismos culturales que evidencian la omisión de la presencia de determinado subgrupo de niños dentro del salón de clases. Estos se encuentran sujetos a relaciones de dominación, donde se imponen superioridades institucionales y se explicitan casos de discriminación.

En muchos casos, como los arrojados en los resultados de la investigación *Inclusión Educativa en contextos de interculturalidad, mediante el Modelo Colaborativo de Quinta Dimensión*, a través de lo planteado por Da Silva, Battreto y Gómez (2020), tanto actores sociales como educativos y familias consideraron que los/as niños/as se adaptaron fácilmente idealizando así la inclusión, sin embargo esto invisibiliza los sufrimientos vividos por cada uno/a así como también las dificultades para ubicarse geográficamente, adaptarse a los cambios y realizar alianzas, mientras sucedían conflictos, tensiones entre pares y con sus adultas referentes.

Correr el velo significó cuestionarnos sobre una mirada homogeneizante e idealizada de la niñez, pensando estrategias colectivas de acogida y abordaje de la diversidad.

Por *resistencias colectivas* se identificó a la construcción de identidad subgrupal mediante la creación de una narrativa en común. En medio de mensajes contrapuestos, de desorden y confrontación causados por los propios dispositivos institucionales, estos niños encontraron juntos la posibilidad de ser, de encontrarse y reencontrarse con sus historias y la de sus ancestros y consecuentemente construir un presente, colectivo, vivido y sentido como tal.

Resultados

Movilidades

Según Martínez y Martínez García (2018), durante algún tiempo los/as niños/as migrantes fueron considerados efectos colaterales de las migraciones, ya que se consideraban grupos sociales secundarios, marginados e invisibilizados desde la perspectiva de intervención. Sin embargo, a partir de los años ochenta del siglo XX, distintos actores sociales comenzaron a cuestionarse sobre la adaptación lineal de los/as descendientes de las personas migradas. Lo

que en principio se había planteado como una asimilación esperada no se producía y en muchos casos esto hizo re-veer procesos de identidad étnica.

Cabe destacar que los procesos de discriminación se producen en distintos niveles, destacando dentro de ellos el contexto escolar por la importancia que tiene el mismo para el desarrollo psicosocial.

En el contexto de esta experiencia en particular, percibimos a la niñez en movimiento a partir de los sentires explicitados, los discursos y experiencias compartidas, así como también el propio acto creativo, mediante la construcción de una narrativa en común.

Mis registros de campo evidencian estos sentires:

“Por momentos los niños hablaban al unísono, todos tenían cosas por contar. Muchos estaban preocupados por las preguntas que realizaríamos. Una niña ubicada en la primera fila reiteradas veces nos consultaba sobre si íbamos a preguntar de qué países eran, de dónde venía cada uno y si eso les gustaba” (Diario de campo 1, set, 2019).

Entre controversias. Cambio en la forma de concebir las infancias en movimiento

Actualmente son varios los autores/as (Morales y Magistris [comp.] 2018) quienes se cuestionan en torno a la conflictividad de las relaciones intergeneracionales, representadas por vínculos asimétricos, los cuales poseen y reproducen constantemente desigualdad, co-construyendo trayectorias en las personas a partir de las representaciones sociales impuestas en función de lo adulto/a y lo niño/a. Estas son estructuras sociopolíticas y económicas que imponen una visión del mundo a ser llevada a cabo sin cuestionamientos. Ejemplo de ello son el capitalismo y la colonización de las infancias, en función de su perdurabilidad.

El capitalismo, como sistema de dominación múltiple, ejerce relaciones de dominación y dentro de estas se encuentra el adultocentrismo. Muchas veces los adultos naturalizamos tanto estas prácticas que somos incapaces de ver que nuestro accionar se encuentra repleto de mensajes:

“ (...) de qué sirve hacer banderas si algunos de ellos siquiera reconocen sus franjas, de qué sirve hablar de abrazos si no son dados y recibidos, de qué sirve bailar reggaeton en coreografías mixtas si no se respeta ni se aborda la diversidad de género, si las letras de las canciones elegidas hablan del sometimiento de la mujer en manos del macho

dominante” (Diario de campo 9, nov, 2019).

Los mensajes perpetrados van de la mano de la configuración conceptual de la infancia burguesa, la que busca legitimar y justificar la conquista, institucionalizando las relaciones de poder, en la que prima el adultismo.

“Casi al pasar comentó que los adultos de su familia estaban dialogando sobre la posibilidad de que tanto él como su hermana adolescente no regresaran de ese viaje (...) Noté que la posibilidad siquiera de volver a migrar traía una especie de tristeza en Iván que se manifestaba en la forma en que narraba los hechos pero también en su lenguaje corporal, se mantenía encorvado, con la mirada baja o si la levantaba estaba como perdida. Su sonrisa que por momentos aparecía se parecía más a una mueca apenas visible. Sus ojos por momentos parecían humedecerse y cuando esto ocurría su cuerpo se erguía. Sentí que de esa forma buscaba de algún modo recomponerse, seguir. A continuación explícitamente me dijo que de Uruguay no se quería ir ...” (Diario de campo 5, oct, 2019).

Esto ineludiblemente se relaciona con lo que los autores antes mencionados identifican como *historia oficial*, en la que los derechos de la niñez y adolescencia han sido protagonizados por los/as adultos/as, quienes a lo largo de la historia han monopolizado acciones, priorizando políticas proteccionistas y dando escasos o nulos espacios para las voces y experiencias colectivas de los/as verdaderos/as protagonistas.

Movilidades en Uruguay

En Uruguay se han aprobado distintas leyes que tienen por finalidad hacer eco a algunos temas prioritarios en la agenda mundial, como ser el diseño e implementación de nuevas políticas, en función de las movilidades humanas. Es así que en 2006, el país ratificó, por medio de la promulgación de la Ley N° 18.076, la Convención sobre el estatuto de los refugiados, el cual otorga el derecho a solicitar y recibir asilo en el territorio nacional a las personas víctimas de persecución por diversos motivos.

A su vez, en el año 2008 se aprobó la Ley N° 18.250, que garantiza los mismos derechos y obligaciones para extranjeros radicados en el país y ciudadanos naturales. Por otra parte, en 2014, se aprobó la Ley N° 19.254, que estipula la obtención de la residencia permanente en el

país a cónyuges, concubinos, padres, hermanos y nietos de uruguayos, así como a los nacionales de los Estados parte del Mercosur y países asociados.

Según Uriarte (2019), estos movimientos migratorios que llegan a estas tierras sures provienen de personas de diversos países latinoamericanos, como ser: República Dominicana, Cuba, Venezuela, Colombia, Haití, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Brasil. También de distintos países de África y Medio Oriente. Tradicionalmente el movimiento migrante estaba compuesto en su mayoría por hombres, pero este factor ha cambiado considerablemente en los últimos años, igualando el porcentaje de mujeres y hombres.

“ (...) y desde ahí de un salto y cruzando el Océano los llevé hasta Uruguay. Sorprendido Erik comenta “¿Uruguay tiene vecinos?, ¿cuáles son?”. Repite una y otra vez, hasta que indaga una respuesta, medio afirmando, medio interrogando, si estamos cerca de Colombia. Martín le dice que no, que Colombia está más arriba, que al lado tenemos a Argentina y Brasil.

Erik se detiene pensativo, se recuesta sobre el respaldo de la silla e incorporándose lentamente, se acerca hacia nosotros diciendo “pero entonces, ¿Uruguay está en África?” (...) Cada desliz del mouse era un nuevo descubrimiento y así sentí que lo vivenciamos los cuatro” (Diario de campo 2, set, 2019).

El registro explicitado evidencia la clara necesidad de que existan políticas públicas que puedan garantizar derechos, así como también, proyectos que acojan y acompañen a la población migrante. Las movilidades transnacionales tienen implícitas múltiples complejidades como los propios procesos de identificación, partiendo de algo elemental, como saber dónde me encuentro. Ejemplifica esto Erik a través de su cuestionamiento sobre en qué continente se encontraba, evidenciando carencias en su propio proceso de acogida.

Entre movilidades y educación

En esta experiencia en particular, las movilidades se encuentran relacionadas con la educación primaria, ya que las mismas son percibidas dentro de un contexto institucional, donde niños/as migrantes se incorporan a la escuela pública uruguaya.

La escuela como agente institucional pauta reglas de convivencia donde no siempre existen espacios que garanticen la identificación, valoración e integración de conocimientos y habilidades culturalmente desarrolladas por niños/as en su desenvolvimiento social. Un

ejemplo de ello es la padronización del lenguaje, llevando a la realización de correcciones a los/as niños/as que usan modismos distintos al español rioplatense.

“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. Iván 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. Erik afirmó diciendo: *“pues claro”* y comenzó a hablar más pausadamente. En ese momento también noté que Iván habla el español rioplatense, con todos los modismos que ello conlleva, sin embargo, cuando se dirige a Erik lo hace en español dominicano, presentando una entonación distinta e incluso palabras que me resultaron indescifrables” (Diario de campo 2, set, 2019).

Ineludiblemente las movilidades calan hondo en el encuentro de nuestros cuerpos, en las repercusiones de historias compartidas y en la construcción de una nueva narrativa en común. Es aquí que cabe cuestionarnos en relación al lugar de la educación como facilitadora de condiciones de producción colectiva, deconstruyendo relaciones de poder desiguales entre educadores y educandos, con la finalidad de superarla en sentido emancipatorio. Resulta necesario entonces que sea pensada como transformadora y popular, partiendo de las necesidades y demandas concretas de la población que en ella habita, organizando y orientando las prácticas para el fortalecimiento de las propias instituciones, posibilitando un accionar crítico pero también, autocrítico.

“Paralelamente a eso vi a Nahuel muy próximo y concentrado a unos carteles que se encontraban allí. (...) reconozco a Simón Bolívar. Le pregunté sobre qué estaba haciendo. Me contestó que estaba corroborando la información. Tenía dudas de que lo que dijera fuera correcto (...) “porque están haciendo un cartel sobre algo que no es suyo”. Hablamos que tal vez no fuera suyo pero que era responsabilidad de cada uno de nosotros conocer la historia, más de los pueblos latinoamericanos porque tenemos muchas cosas en común. Coincidió y se rió al decir, “como el café”” (Diario de campo 7, nov, 2019).

En nuestro país, el órgano rector del ámbito educativo de educación primaria es la Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Inicial y Primaria quien refiriéndose a esta temática en particular explicita (2017):

“La situación de las escuelas que en estos últimos años recibieron niños de otros países fue una oportunidad para planificar proyectos institucionales que tuvieran como eje la diversidad e integración haciendo una fuerte intervención desde la convivencia y la participación. Se han organizado actividades con presentaciones del país, sus tradiciones, su cultura y gastronomía compartiendo comidas típicas solo por mencionar alguna de las prácticas observadas” (ANEP, 2017, p 10).

Y mientras tanto, en mis diarios de campo:

“Pensaba sobre el propósito de que se trajera a un festival multicultural la presencia del reggaeton sin siquiera trabajar el origen del mismo en Panamá y su consecuente expansión en Puerto Rico a través de la fusión de ritmos que no son latinoamericanos, sino que son mezcla de Jamaica y Estados Unidos. ¿Por qué no abordar la movilidad desde la propia expresión musical de un mercado mundial que va en aumento? ¿Por qué no pensar lo mismo desde los roles que estipula reproduciendo lógicas binarias bien demarcadas? mujer - hombre, rico - pobre, por ejemplo. Pensaba también sobre de qué sirve si hablo de Venezuela no bailar joropo, o salsa o merengue. Me acordé en ese momento de Malena bailando con Iván y de Erik bailando con Nahuel, jueves anteriores (...) Pensé sobre de qué sirve hablar de Cuba y no darle ritmos a los cuerpos a través del son de casino, rumba o danzón. De qué sirve si hablo de República Dominicana no traer a colación el tronar de tambores al ritmo del merengue o del romanticismo de una bachata. De qué sirven tantos para afuera si no miramos hacia adentro...” (Diario de campo 9, nov, 2019).

Invisibilización

En nuestro sistema educativo sigue primando un modelo detenido en el tiempo, donde discursivamente se explicitan conceptualizaciones en torno al pensamiento crítico y reflexivo, pero en el accionar, se perciben reproducciones constantes de lógicas de poder imperantes.

El aula donde se llevó a cabo la intervención no es ajena a ello, ya que fue sugerida por la directora porque en ella habían estudiantes recién arribados al país y a su vez se presentaban situaciones conflictivas de relacionamiento, agudizado esto por contar constantemente con maestras suplentes, hecho que incidía directamente en el vínculo docente - estudiante y en los propios procesos de aprendizaje de cada uno de ellos.

“Sin mucho entusiasmo entró, saludó y recibió los saludos de vuelta pero entre murmullos

que resonaban de fondo, un hecho que le molestó. (...) levantando la cabeza dijo “a ver, silencio, ¡así no! A mi me gusta que me saluden a coro, todas las voces juntas”. A mi se me venían las imágenes de más de un/a maestro/a, uruguayo/a, latinoamericano/a y buscaba imaginar sus caras, sus gestos al escuchar a la viva representación vareliana” (Diario de campo 3, oct, 2019).

Autoras como Diez y Novaro (2007), plantean que estas características homogeneizadoras determinan un funcionamiento burocrático particular en que se piensa a los sujetos en forma abstracta, sustraídos de sus condiciones sociales.

“De la nada, la maestra de mala manera mira a Víctor y lo acusa de no estar haciendo nada. (...) La miré fijamente a los ojos y le dije que ellos sí estaban haciendo cosas y de verdad que muchas. Que la producción gráfica de la jornada no podría haber sido más grande. Sin mirarme y siquiera contestarme Irene continuó subiendo su tono de voz. Su cara se fue transformando y su gestualidad era cada vez más tensa, mientras repetía una y otra vez “no están haciendo nada” (...) Cuando más intentaba hablarle más gritaba por sobre mis palabras. De la nada les dice que se tienen que ir, que vuelvan a su salón porque a su clase no venía nadie a perder el tiempo” (Diario de campo 8, nov, 2019).

Esto evidencia una tendencia estereotipada de la mirada adulta sobre los/as niños/as y su procesos de aprendizaje. Aquí es donde identifico que las voces, saberes y concepciones de *Los Mosqueteros* quedaban relegadas al silencio, no habiendo espacios dentro del aula que habilitaran la palabra. Este sentir también me invadió, percibiendo que los propios procesos de identificación que atravesaban los niños se veían inmersos en cuestiones en disputa con el modelo escolar hegemónico. El accionar de la docente referente del grupo era un constante recordatorio de las lógicas de poder imperantes.

En relación a ello, registro: “No daba crédito de cómo podía estar tan ciega como para no verlos, como para no sentir esa conexión que habían logrado cinco gurises, como no quería escucharles sus voces y lo que tenían por decir” (Diario de campo 8, nov, 2019).

La maestra, representante de la institución escolar, en muchas ocasiones presentaba un accionar intimidatorio y condenatorio a determinado grupo de niños, específicamente en este subgrupo, donde varios de ellos eran migrantes. “(...) la maestra se paró y se puso con la computadora a nuestro lado. Me sentí observada. Por momentos miraba en forma intimidatoria (o por lo menos así lo percibí yo) a los niños” (Diario de campo 8, nov, 2019).

La asignación de la responsabilidad de inclusión a niños/as colocada fuera del sistema educativo, a partir de la fundamentación en procedencias y características fenotípicas darían cuenta de las dificultades tanto de integración como de aprendizaje. Específicamente en lo que a esta investigación refiere, en varias entrevistas repercute lo siguiente:

“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” (Da Silva, Barreto, Gómez, 2020, pág 280).

Volver - quedarse, he aquí la cuestión

En la construcción de la narrativa común y la reconstrucción de los momentos compartidos se evidencia esta tensión entre volver y quedarse, que estaba presente en las historias de cada uno de los niños migrantes de nuestro subgrupo de *Los Mosqueteros*.

En estas se explicitan alusiones a desmembramientos familiares, sentimientos de extrañamiento hacia sus nuevos contextos pero también, hacia los de origen. A su vez, en reiteradas ocasiones surgió la incertidumbre respecto a un futuro próximo. Frente al mismo, los niños tienen opiniones formadas y entre ellos las compartían mediante diálogos espontáneos surgidos de los encuentros semanales. En algunos casos, se dieron fuera de este espacio subgrupal y al respecto registro:

“ (...) la maestra a mi lado le consultaba a Erik sobre su regreso a República Dominicana (...) Erik le dijo que él regresará a Uruguay. La maestra insistía en su pregunta diciendo que su hermana, Altagracia había repetido muchas veces que cuando fueran se iba a quedar allá. Erik sacudiendo los hombros le dijo “bueno no se, yo me vuelvo”. La maestra buscó saber detalles por cuánto tiempo se iban y Erik le dijo que por las vacaciones. Le preguntó si viajan con ambos padres o si alguno se iba a quedar en Uruguay y cómo harían si se iban a dividir, Altagracia quedándose allá y Erik acá. Erik parecía molesto, llevaba ahora el ceño fruncido, contestaba rápido en un tono cada vez más bajo de voz. Se movimentaba de un lado al otro mientras la maestra se movía a su lado haciéndole nuevas interrogaciones ...” (Diario de campo 4, oct, 2019).

Las preguntas invasivas y fuera de tiempo por parte de la adulta referente también se evidenciaron en otros momentos, en los cuales indaga sobre la llegada de uno de los niños,

queriendo saber pormenores del recorrido. Resulta significativo el interés por las procedencias y recorridos de los niños, pero en preguntas oportunas en tiempo y forma, que posibiliten construir confianza, respecto con lo que quieren y necesitan compartir.

Resistencias Colectivas

Las resistencias colectivas surgen aquí como forma de expresión de *Los Mosqueteros*. Las expresiones artísticas dan lugar a que en el grupo conjungen distintas representaciones de la realidad, expresadas a través de diálogos, escenas y la creación colectiva de un libro, narrado y recreado en formato audiovisual.

Las migraciones aportan diversidad social, pero también, constituyen transformaciones en los sistemas de desigualdad y exclusión, donde a partir de los mismos se visualizan nuevas formas de discriminaciones y opresiones.

El subgrupo de niños explicitaba estas lógicas. Cabe destacar que la mitad del mismo, como fue mencionado anteriormente, correspondía a otro ciclo escolar y en reiteradas ocasiones habían sido excluidos de propuestas didácticas, invisibilizados mientras transitaban errantes por la institución y discriminados por no adaptarse al formato aula. A pesar de ello, encontraron un espacio de pertenencia en el cual observaron, cuestionaron, movimentaron y crearon acercándose a la propuesta, sumándose a actividades, trabajando en función de la creación de una narrativa digital colaborativa, posibilitando así un entramado mayor en el que se enunciaron y entrelazaron sus historias, repercusiones de encuentros y creaciones compartidas.

Poco a poco fueron cuestionando el accionar docente:

“Iván en un tono muy elevado de voz (hecho que hasta el momento no había presenciado), sentado a mi lado me dice: “¿por qué hace esto? ¿por qué? ¿qué parte no entiende que ellos también son Mosqueteros?”. La maestra a menos de un metro de nosotros claramente escuchó lo dicho por el niño pero siquiera se inmutó.

Lo abracé y le expliqué que no siempre comprendemos las acciones de algunas personas y posiblemente muchas veces nos pase que no las creemos justas tampoco, por eso es importante poder decir lo que pensamos. Conversamos sobre lo importante que era poder sentir que todos somos Mosqueteros, que eso había sido un trabajo de ellos, en equipo y que así seguiría siendo hasta el cierre del proyecto” (Diario de campo 8, nov, 2019).

Este es un claro ejemplo donde el contexto de las relaciones de poder responden a una cultura hegemónica, que perpetúa metas y valores determinados, los cuales se reproducen constantemente e invisibilizan las narrativas que sustentan otros grupos. Estando en el taller como facilitadora:

“(…) ingresa al salón una señora mayor, con túnica, no se si sería la secretaria o alguna maestra quien se acerca a la maestra del grupo y le consulta sobre los gurises de sexto, que si molestan se los lleva a otro lado. (...) La maestra contestó: “por ahora están tranquilos”. La otra señora insistía: me los llevo. A lo cual ahí no aguanté, giré sobre mi lado izquierdo quedándome de frente a ellas y les dije: -”disculpen pero que los niños de sexto se queden, somos un equipo, estamos trabajando juntos y con alguno de ellos no es la primera vez”. La maestra le confirmó esto a la otra señora explicándole que Erik ya había trabajado conmigo y esta dijo: ”bueno, bueno, si es así, entonces los dejo”” (Diario de campo 4, oct, 2019).

El lugar real que tienen los niños en los contextos escolares son reflejo de lógicas muchas veces perversas, que aunque pregonen inclusión terminan siendo mera reproducción. Por momentos los niños se cosifican en objetos maleables que *se dejan o se llevan*, dependiendo de que su accionar esté o no comprendido en los estándares de lo previamente esperado y estereotipado, respecto a la forma de estar en el aula, *en silencio y sin molestar*.

En relación a ello, Buraschi y Aguilar-Idáñez (2017, como se citó en Lalueza, 2019), enuncian que la inclusión educativa resulta un proyecto ingenuo si no se tiene en cuenta la estigmatización y la segregación histórica de grupos culturales y consecuentemente, las relaciones de poder que estas atraviesan. Esto no se podría llevar a cabo sin tener en cuenta el dominio histórico sobre los cuerpos, a través de mecanismos invisibles, silenciosos, que producen y reproducen saberes.

Los Mosqueteros, juntos, hacían de la escuela un lugar distinto, un lugar de encuentro y resiliencia. Así se ejemplifica esto a través de uno de los registros de campo:

“Decidimos luego pautar qué final queríamos para nuestra historia. Nahuel trajo a escena buscar elementos comunes entre esos niños que se encontraban y entre todos fueron diciendo frases, preguntándose unos a otros qué les gustaba, como el fútbol o bailar. Así descubrimos juntos que el papá de Iván es músico, que el de Víctor es jugador profesional, que la hermana de Iván baila salsa y bachata y le enseñó a él, que Nahuel en

Venezuela tocaba el tambor con un profesor, que Martín aprendió de percusión con el grupo de pares y que Elías disfruta los fines de semana junto a su familia el tronar de los tambores de las comparsas de su barrio” (Diario de campo 7, nov, 2019).

La legitimación de las voces de los participantes explicita metas compartidas y construye significados, en torno a sus contextos de actividad e historias de vida y resulta fundamental que en el ámbito educativo existan instancias que posibiliten transformar realmente las prácticas, partiendo de un real reconocimiento de la comunidad y poniéndola a dialogar con los/as niños/as.

“Cuando les releí lo que me habían estado dictando comenzaron a reírse, se los veía contentos. “¡Cuántas cosas che!” comentó Martín. “¡Tenemos muchas parecidas!” dijo Nahuel y así veo, escucho y percibo con toda la atención sensorial posible el registro de ese momento, de ese encuentro, entre seis niños que eligen compartir unos con otros un poquito de sus historias de vida, de sus gustos, de sus preferencias y a la vez, buscan conexiones, puntos de encuentro, tienen redes y construyen simultáneamente un entramado mayor. En este diálogo, en este salón, sentados en el suelo, entre risas, no hay fronteras, no hay barreras, hay simplemente seis niños que se encuentran, que se conocen y reconocen, posiblemente por primera vez, más allá de las cotidianidades compartidas. Vuelve a aparecer el arte como conexión en la creación, vuelve a aparecer la música, la danza y la expresión plástica como forma de comunicar, de dar voz, de evidenciar la resonancia de voces conjuntas” (Diario de campo 7, nov, 2019).

Reflexiones finales

Durante el proceso en muchas ocasiones sentí impotencia, indignación y expresé al respecto:

“(…) sentí que volvía a aparecer en mí transversalmente mi formación docente, sentí en la tensión de mi cuerpo los reiterados enfrentamientos que he tenido para con el sistema educativo. Pensé a medida que todo esto iba sucediendo como de las no sé cuántas maestras que tuvieron en el año a ninguna se le ocurrió utilizar recursos básicos de las áreas de conocimiento explicitadas en el propio programa de Educación Inicial y Primaria y ponerlas en juego, entrelazadas, configurando distintos escenarios sobre los cuales entender cosas tan básicas y elementales como la cotidianidad o en qué lugar perdido del mundo están mis pies pisando en este momento” (Diario de campo 2, set, 2019).

La educación nos convoca a un cambio urgente en el que verdaderamente exista un lugar para todos/as y a mi entender eso sería posible si en nuestras aulas existiera una educación popular que cuestione e interpele la realidad como única y hegemónica, dando lugar a lo múltiple, a lo diverso.

Hago mías las palabras Claudia Korol del *Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía*, como se citó en Maina, L (2019) y coincido en que nos falta indignarnos, molestarnos, rabiar, salir de nuestras zonas de confort, para realmente dar lugar a la creación colectiva y popular desde una mirada anticapitalista, anticolonial, antirracista y antipatriarcal, en contra del adultocentrismo, gestando proyectos de autonomía y de emancipación.

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta fundamental encontrarnos entre diversas disciplinas y comprometernos éticamente, transitando por diversos debates, buscando incentivar la creación de otras formas de convivencia posibles, en las cuales se priorice el encuentro y la resistencia creativa ante las adversidades.

La sistematización de esta experiencia da cuenta que los/as niños/as organizados en función de una tarea, acorde a sus intereses, logran ser representantes de su propia voz, a pesar de que el contexto se empeña en silenciarlos e invisibilizarlos constantemente.

Bibliografía

ANEP - CEIP (2018). *Movilidad humana, migrantes y educación primaria*, Uruguay. pp. 5 - 10. Disponible en: https://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf

Boggio, K. (2016). *La hospitalidad en construcción: movilidad humana, relaciones interétnicas y Derechos Humanos*. En Conferencia inaugural actividades académicas 2016, UdelaR. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/8013>

Da Silva, M., Barreto, A., Gómez, C. (2020). *Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo*, PERIPLoS, Revista de Investigación sobre Migraciones. Volumen 4 - Número 1, pp. 273-288. Disponible en: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30367/27725

Diez, M., Novaro, G. (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. Disponible en: <https://cdsa.academica.org/000-106/412.pdf>

Koolhaas, M., Prieto, V., Robaina, S. (2017). *Los uruguayos ante la inmigración. Encuesta Nacional de Actitudes de la Población Nativa hacia Inmigrantes Extranjeros y Retornados*. Programa de Población, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. pp 10- 40. Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2019/09/Documento-de-trabajo-N%C2%BA1-PP-FINAL>.

pdf

Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., y García-Romero, D. (2019). *Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural*. Estudios Pedagógicos, p. 62. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v45n1/0718-0705-estped-45-01-61.pdf>

LEY 18.076. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1739035.htm>

LEY 18.250. *Migración*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008/76>

LEY 18.437. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7262568.htm>

LEY 19.254. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1824070.htm>

Maina, L. (2019). *La educación popular implica la esperanza activa de que construimos la realidad y, por tanto, podemos cambiarla*. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2019/09/educacion-popular-esperanza-construimos-realidad-cambiarla/>

Martínez, M., Martínez García, J. (2018). *Procesos migratorios e intervención psicosocial. Papeles del Psicólogo*, vol. 39, núm. 2, Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949003>

Morales, S., Magistris, G. Magistris, G. [comp.] (2018). *Niñez en Movimiento. Del Adultocentrismo a la Emancipación*. 1a ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Parte I, pp. 23 - 48, Parte II, pp. 115 - 148

Porzecanski, T. (2011). *Inmigrantes*. 1811-2011.edu.uy. Disponible en: <http://www.1811-2011.edu.uy/B1/content/inmigrantes?page=show>

Uriarte, P. (2014). *Inmigración contemporánea en Uruguay: ¿que pasa con el acceso a la educación?*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-081/87.pdf>

Uriarte, P. (2019). *Migrantes en Uruguay: perspectiva de la Udelar*. Sitio de la UdelaR, Uruguay. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/43294>

Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Documento de trabajo). pp. 47-70. Universitat Autònoma de Barcelona.