Vivir la movilidad humana dentro de la escuela. Aspectos que cruzan a las infancias en este contexto

Teresita Poblete

(Universidad de la República, Uruguay)¹

Resumen: En este trabajo, los invito a revisar parte de mi experiencia etnográfica en dos escuelas públicas montevideanas. Ambas me abrieron las puertas para ingresar a un 3° año durante 3 meses aproximadamente, allí pude decantar y contrastar toda la teoría que acumulé durante la revisión bibliográfica previa al trabajo en terreno. En estos párrafos, me propongo mostrarles aspectos que se entrelazan con la cotidianidad de los niños y niñas que asisten a las escuelas públicas. Aspectos que pueden promover o dificultar que los cuatro principios instalados por la convención de los Derechos del Niño (interés superior, no discriminación, participación y autonomía progresiva) se respeten. Aquí encontrarán una crítica sobre las estructuras de poder que rigen nuestra sociedad y se permean en el ámbito escolar, examinando cómo se ve afectada la participación y empoderamiento de las infancias en la toma de decisiones y en la configuración de su propio futuro.

Palabras clave: Movilidad humana, Educación intercultural, Infancias, Derechos de infancia, Paradigmas.

Abstract: In this text, I invite you to review part of my ethnographic experience in two public schools in Montevideo. Both opened the doors for me to enter a 3rd year for 3 months (approximately), there I was able to decant and contrast all the theory that I accumulated during the bibliographic review prior to field work. In these paragraphs, I propose to show you aspects that are intertwined with the daily life of boys and girls who attend public schools. Aspects that can promote or hinder the respect of the four principles established by the Convention on the Rights of the Child (best interest, non-discrimination, participation and progressive autonomy). Here you will find a critique of the power structures that govern our society and permeate the school environment, examining how the participation and empowerment of children in decision-making and in shaping their own future is affected.

Keywords: Human mobility, Intercultural education, Childhoods, Children's rights, Paradigms.

1. Magíster en Derechos de infancia y Políticas Públicas (UdelaR). Integrante del Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población (NEMMPO), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, UdelaR). Docente y Asistente académica del "Diploma en Infancias, Derechos y Políticas Públicas" y del "Diploma en Infancias y adolescencias en contexto de movilidad humana" en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Uruguay. Coordina el "Programa de promoción y protección de derechos en entorno virtual, Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes" (IIN OEA).

Recibido: 30 de abril. Aceptado: 19 de mayo.

Objetivos de dos experiencias etnográficas en escuelas primarias de Montevideo (Buceo y Palermo)

En las dos escuelas realicé una aproximación a las prácticas educativas con un enfoque etnográfico, a través de la observación participante, siempre buscando que los niños y niñas junto a las maestras se sintieran cómodos con mi presencia y en el marco de la investigación de campo. Con ese criterio, decidí evitar entrevistas personales que pudieran tocar temas sensibles para los niños o sacarles fotos durante mi estadía en los recintos educativos.

Tampoco desconocí el hecho de que el rol docente conlleva tareas constantemente analizadas, y usualmente desde lo negativo (si todo va bien los niños/as son buenos estudiantes, pero si van mal, es debido a malos docentes). No quería provocar que mi presencia, siendo una persona externa que viene de un ámbito académico, fomentara en los docentes la sensación de sentirse juzgadas/os o evaluadas/os.

Para lograr estos cometidos, elaboré un taller para realizar en las escuelas, trabajando los derechos del niño y la temática de la movilidad humana a través de diversas actividades y juegos. Cabe destacar que, este trabajo en terreno se realizó durante el año 2019, entre los meses de septiembre y diciembre.

Según Velasco y Díaz de Rada, “una cultura debe ser considerada como un todo y las prácticas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren” (23). Por lo tanto, es importante destacar no solo el contenido de las prácticas observadas en las escuelas, sino también las intenciones y condiciones en las que se llevan a cabo. Junto a la anterior, el que yo sea una migrante en Uruguay implica una forma particular de analizar las diversas formas de experiencia y acción humana, convirtiendo éste en un trabajo reflexivo y personal.

En general, mi interés era observar la experiencia de estudiantes en un contexto de movilidad humana dentro del sistema de educación primario público uruguayo, identificando las formas en que la diversidad de trayectorias, orígenes, idiomas y costumbres se abordan en la práctica educativa.

Y procuré tener en cuenta específicamente cuatro ítems: 1) identificar los discursos y prácticas respecto a la diversidad que surgen desde los distintos actores del establecimiento: alumnos, docentes, directores/as, personal, profundizando en las performances que se llevan a cabo en el establecimiento respecto a la temática de la diversidad cultural; 2) identificar cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes

para llevar a cabo la tarea educativa donde coexisten niños y niñas de diversos orígenes: si usan (o no) acciones afirmativas orientadas a promover la igualdad de derechos para el alumnado y si esto se enmarca (o no) dentro de una política pública; 3) observar cómo entran en juego las representaciones de raza y etnia en la interacción cotidiana del establecimiento y 4) observar la diversidad de experiencias en función de los orígenes de los y las estudiantes.

Todo lo anteriormente señalado apunta al propósito de repensar nuestra institución escolar y tener una visión crítica de los preconceptos que manejamos en relación con la población en situación de movilidad humana.

Frente a este fenómeno mundial (la movilidad humana), se hace necesario que problematicemos la formación de juicios de valor no fundados en la experiencia, sino en creencias que van consolidando esas interpretaciones que, invariablemente, no corresponden a percepciones objetivas de la realidad.

En los siguientes apartados iré intercalando reflexiones con transcripciones de mi diario de campo.

Relaciones intergeneracionales, formas de pensar el ejercicio de la autoridad

Es necesario entender a la escuela como si fuese el lugar de trabajo de un niño/a, los esfuerzos que hacen en este sentido no son solo los que tienen que ver con el aprendizaje, ya que tienen que aprender a relacionarse con otras figuras adultas que no son sus padres/madres (los maestro/as), tiene que hacer amigos y relacionarse con ellos. Y, sobre todo, lo más importante, es que tendrá que enfrentarse a un ambiente que, en teoría, es menos protector que el de su casa.

El rol de estos adultos (directivos, maestras), si bien no es el único factor a tener en cuenta, tiene un papel fundamental en cómo los niños y niñas viven su cotidianidad en la escuela. Las maneras por las cuales el prejuicio, el estereotipo y el estigma hacia los niños y niñas se expresan son variadas y de diferente naturaleza y esto afecta a niños y niñas sin distinguir su país de origen o el de sus padres.

En la escuela de Buceo, como ya mencioné, me facilitaron la entrada a un curso de 3° año, allí me encontré que sólo había un niño venezolano y otro argentino de un total de alrededor de 24 estudiantes. La justificación para darme esa clase fue que tenían problemas de conducta y de integración.

La maestra no estaba enterada de qué haría en su clase ni por cuánto tiempo estaría visitando el grupo. No le habían comentado que venía en el contexto de una investigación para una maestría. Por eso en un momento ella me planteó que, si no

quería, no era necesario venir todos los viernes ya que trabajar con esa clase era muy pesado (acuerdo que había pactado con la directora y la secretaria vía mail y al cual respondía el cronograma de actividades del taller).

Día 1, E. Buceo (27-09-19): *El primer día del taller tuve un momento previo para hablar con la maestra, cuando le comenté que quería investigar la experiencia de los hijos e hijas de migrantes en esa escuela, me contó que hay 2 migrantes en esa clase. Un venezolano y un argentino.*

La primera dinámica era un rompehielos de presentación, cada uno debía decir 3 cosas que creía importante que yo sepa de ellos y pasar un ovillo de lana a otro compañero, con la finalidad de realizar una red. Comencé dando el ejemplo, diciendo que era chilena, que vivía en Malvín y que me gustaba nadar. Me llamó la atención que ni el niño de Venezuela ni el de Argentino mencionaron su país de origen, tampoco lo mencionaron sus compañeros. Todos los niños y niñas optaron por contar cosas como el barrio, comida o color favorito, canales de YouTube que siguen o juegos en los que son buenos/as.

Para esta dinámica tuvimos que correr las mesas a los costados y luego volver a ordenarlas para seguir con el taller (me comentaron que el patio estaba inhabilitado por obras de remodelación).

La maestra no se involucró, exceptuando un par de gritos y una dinámica para hacer silencio, pero en general estuvo sentada aprovechando mi presencia para hacer otras cosas. Cuando estaba por terminar la sesión, los niños y niñas se acercaron para despedirme. la maestra me dijo que no los abrazara mucho, ante eso hicimos un juego de “abrazo imaginario” y nos reímos.

Otra gran dificultad que constaté es que, en la lógica del colonialismo, del machismo y del adultocentrismo, la escuela recibe el mandato de enseñar lo que se entiende por bueno y ocultar lo que se entiende por malo, consolidando una asimetría en las relaciones. Y aquí no necesariamente importa tu lugar de origen, ni tu trayectoria o tu sentir, importa que te mantengas en la norma y no seas un sujeto disruptor.

Antes de irme me acerqué a la maestra para poder hablar con ella y reforzar el objetivo y duración del taller. Le di mi mail, ella me pidió que me enfocara más en trabajar la integración, porque se pelean mucho, y me fui.

En contraposición, previo a comenzar el taller en la escuela en Palermo la maestra y el director me dieron su número de contacto para agilizar la comunicación y pusieron a mi disposición materiales para que pueda trabajar con los niños y niñas.

Día 1 E. Palermo (2-10-19): *Previamente, vía WhatsApp, pude hablar con la maestra, ella me escribió para ofrecerme materiales para la primera dinámica, pero no fue necesario.*

En este curso hay 26 alumnos, 11 de ellos son migrantes. Comenzamos el taller realizando la actividad de la red (rompe hielos para presentarnos) en el patio central de la escuela. A diferencia de la escuela anterior, todos aquellos que habían nacido en otro país lo contaban como una de sus tres características principales. Muchos eran de República Dominicana, también había un grupo grande de Venezuela y unos pocos de Perú.

Las otras dos características que me contaban tenían mayor relación con sus hobbies. Me llamó mucho la atención que, al momento de presentarse, eran sus mismos compañeros los que gritaban, en tono de juego, de dónde era cada uno/a, sobre todo si eran de la misma nacionalidad, ej.: entre niños que venían de Perú se gritaban: “di que eres de Perú”.

A este grupo no les importó tanto que fuese o no chilena, las niñas se me acercaban y me comentaban cosas como que tenían mí mismo color de pelo, o de ojos, o que les gustaba mi ropa.

La maestra me acompañó durante toda la sesión, atenta a lo que conversábamos con los y las estudiantes. Nunca les alzó la voz y estuvo constantemente alentándoles a participar. Esta manera de educar y acompañar generaba una atmósfera tranquila donde cada niño podía expresarse con confianza y conversar conmigo y sus compañeros. Era un trato firme pero amoroso que facilitaba mucho el desarrollo de las actividades.

A esto se le suma la disposición de habilitar otros espacios además del salón de clases: una esquina del salón donde podíamos colgar frases y dibujos realizados durante el taller, un salón amplio y sin mesas para sentarnos cómodamente en círculos y el patio de cemento (un espacio pequeño pero que nos permitía movernos con más libertad).

Con base en lo anterior, podemos plantearnos que para avanzar en crear las condiciones en las que niños y niñas puedan aprender con otros y reconociendo las singularidades de todos, hace falta promover la comunicación intergeneracional como el proceso central que posibilita el encuentro entre quienes conforman la comunidad educativa (permitiendo las diferentes visiones presentes), aprendan los unos de los otros. Resulta importante reconocer en la diversidad un atributo positivo que sólo se produce al interactuar diferentes formas de producción social, así como la necesidad de validar nuevos conocimientos que surgen en esta interacción.

Esta transformación se consagra con el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y niñas, que es un derecho y principio vértice de los demás derechos que son resignificados y profundizados a partir de su participación y que contempla que no es sólo en la escuela donde debemos trabajar, también hay que incluir a las familias y a los y las adultos/as que transitan en los diferentes ámbitos de la vida de estos niños. Para, por lo menos, intentar combatir el disciplinamiento que, por definición, impone la lógica adulta como verdad absoluta, desconociendo al niño, la niña o adolescente como otro/a en su individualidad, con sus capacidades y su creciente autonomía.

Uno de los días en que visité la escuela ubicada en Palermo, la maestra y yo notamos que los niños/as estaban inquietos: hacía muchísimo calor y no era sencillo hablar con las ventanas abiertas porque, al dar a la calle, entraba el ruido de la locomoción colectiva. La maestra nos invitó a usar un salón amplio que daba al patio interior y nos permitía sentarnos en círculo en el suelo fresco, ese día con los/as niños/as y la maestra pudimos hablar sobre temas muy interesantes, como por ejemplo qué significa migrar:

Día 10 E. Palermo (04-12-19): La maestra les preguntó qué entendían por migración y una chica de Venezuela dijo que era cuando te cambias de país para vivir. Le expliqué que también puede ser cambiar de departamento dentro del mismo país y con eso varios uruguayos empezaron a decir que ellos se habían cambiado de casa y la atención de los niños/as se desvió a ese tema, no quise interrumpirlos para ver en qué desembocaba. La gran mayoría contó que se había cambiado de casa, algunos de los que venían a vivir a Uruguay lo habían hecho por primera vez estando acá y otros ya lo habían hecho en sus países de origen; una de las que viene de Cuba contó que allá se había mudado antes desde el campo a la ciudad y después se vino con su familia a Uruguay, comentó que se había tomado cinco aviones y una avioneta. A raíz de eso, todos los que habían viajado en avión se pusieron a decir cuántos habían tomado y se reían de la comida de los aviones.

Limpiamos el salón en el que hicimos la actividad y volvimos al que le corresponde a 3°, ahí les regalé los chocolates que les traía de sorpresa, estaban todos muy contentos. Sólo hubo tres que me pidieron más, pero los que sobraron se los dejamos a los que habían faltado.

La maestra me propuso que como la próxima semana sería la última sesión, viniera un poco más tarde y me quedara a la merienda compartida de la escuela. También que los niños y niñas me podían hacer una presentación de cosas típicas de sus países, una niña le dijo: eso lo vamos a hacer el viernes, ¿por qué no viene el viernes?; pero la maestra le dijo que ellos podrían repetirlo el próximo miércoles.

Se hace necesario recalcar que la diversidad es una de las características predominantes de la población estudiantil; visualizarla, reconocerla e integrarla resulta un aporte significativo en el camino hacia la equidad y ayudará a evitar prácticas fundadas en una noción de integración que presupone la existencia de sujetos pertenecientes a culturas diferentes a partir de sus adscripciones nacionales. No es suficiente incorporar las banderas de los países de origen de los estudiantes migrantes/ hijos de migrantes junto con la presencia ya establecida de la bandera uruguaya, cantar los himnos de sus países en algunos actos, incorporar sus bailes y trajes típicos en las performances de la escuela, etc.

Último día, E. Palermo: (11-12-19): *Como era el último día, con la maestra habíamos hablado de terminar la actividad con una presentación de los/as estudiantes y una merienda compartida. Por lo tanto, llevé una versión acortada del taller inicial.*

Me sorprendió la cantidad de niños que había presentes, sólo una niña faltó, pero aparecieron otros que los miércoles no venían al taller (asisten a escuela especial, pero ésta terminó antes sus clases y eso explicaba que estuvieran allí).

Luego de que me entregaran la actividad, les pedí que hicieran una fila para entregarles el regalo (unos llaveros de emoji). Estaban muy contentos por la sorpresa, pero apenas empecé a entregarlos cada quién quería un emoji en particular. Para solucionar el tema les propuse que recibieran al azar el llavero y luego entre compañeros se los intercambiaran; esa propuesta les pareció bien y así lo hicimos.

Después del regalo, volvieron a sus asientos y uno de los chicos dominicanos, riéndose me dijo: “ahora le toca a usted”. Me tenían preparada una sorpresa: una carta firmada por todos, cartitas individuales y, por último, la maestra había impreso un collage de fotos que había sacado durante los talleres que acompañó junto a un cuaderno.

El mismo niño luego me dijo que ahora yo tenía que responder las 3 preguntas que siempre les hacía: qué aprendí, qué cambiaría y qué fue lo que más me gustó.

Ya para terminar la maestra los invitó a retomar la exposición de sus países. Cuando me contó la idea pensé que cada grupo hablaría de su país de origen, pero no fue así. Me sorprendió que eran grupos de diferentes países de origen que elegían uno para exponer.

Los que habían vivido allí se emocionaban contando anécdotas, pero todos participaban de la exposición, independiente del país en el que nacieron. Mientras escuchábamos, dos de República Dominicana se me acercaron y se quisieron sentar conmigo porque según ellos me iban a extrañar.

Terminaron las exposiciones y fuimos a la merienda compartida, que era de todos los niveles. Participaron todas las maestras y los auxiliares, pero no vi al director. Fue una instancia muy linda, los niños se conocen entre todos porque el patio es común y muchos de ellos son parientes y vecinos, el ambiente fue muy agradable, juegan entre todos y las maestras los ubican independiente de que no sea su grupo, eso da una sensación mucho más familiar.

Ayudé a servir las bebidas y aproveché para conversar con niños más pequeños y otros más grandes, en todos los niveles hay un gran porcentaje de población migrante.

Bailamos, jugamos, un niño de otro curso se me acercó para saber cuándo trabajaría con ellos. La niña que se sentó conmigo durante las exposiciones me enseñó a bailar bachata. Fue una linda instancia y antes de irme me despedí por última vez del grupo y de la maestra en el salón.

Luego de estas experiencias, me atrevo a afirmar que la integración no se trata sólo de matricular dentro del sistema a niños y niñas en situación de movilidad humana, sino de crear las condiciones para que aprendan con otros reconociendo las singularidades de todos. Pero para lograrlo nos enfrentamos a un problema estructural: una institución que históricamente ha buscado homogeneizar a la población y que se basa, según palabras de una funcionaria de ANEP entrevistada previo a la etnografía, en el sistema francés, según el cual el país se reconoce como un crisol de culturas que provienen de Europa. Por lo tanto, estas excepcionalidades quedan muy vinculadas a esfuerzos individuales.

Este ambiente distendido, como ya mencioné, se lograba en mayor parte gracias al trato que la maestra mantenía con los niños y niñas. A pesar de que el salón era pequeño, no tenía aire acondicionado y el establecimiento no contaba con áreas verdes (solo un pequeño patio techado que se llovía, y un patio de cemento).

Aquí los y las niñas podían elegir dónde sentarse, se nos permitía salir del salón confiando en que el grupo respondería bien, se habilitaba la participación de todos/as, señalando la importancia del respeto. Se notaba una inclinación por reconocer a los niños/as como ciudadanos y como seres sociales, lo cual puede ayudarnos a avanzar en los cambios requeridos para una educación de calidad en condiciones de equidad, elemento fundamental para promover una sociedad más justa. Para esto, la interculturalidad es clave, ya que la oportunidad de innovar y generar los cambios necesarios “que constituyan un referente tanto para las comunidades educativas como para los sistemas educativos de la región, entendiendo que la defensa de los derechos de niños, niñas y jóvenes, es una tarea que no tiene fronteras” (Educación 2020 11).

En la Escuela ubicada en Buceo el ambiente no era así, los niños se sentaban donde la maestra o maestro indicaban (hubo suplentes diferentes en casi todas las sesiones), el grupo tenía mala fama y no se nos permitió salir del salón diciendo, frente a ellos/as, que no se saben comportar. Esto generaba un ambiente mucho más hostil y los niños y niñas solían reaccionar de manera violenta entre ellos/as y hacia la maestra o el maestro de turno.

Día 9, E. Buceo (22-11-19): Volvió la maestra titular, de inmediato me preguntó hasta qué día iría. Le dejé mi celular para quedar en contacto.

La sala estaba distribuida de manera diferente, parecía un anfiteatro y habían sacado el cartel que los y las estudiantes habían realizado en una sesión anterior.

Les expliqué a las/os niñas/os la actividad y unas niñas se ofrecieron para repartir los papeles, hoy los noté muy agresivos entre ellos. A ratos se hablaban muy mal y tenía que parar la actividad para mediar. La maestra apagó las luces para que se calmaran un poco y me dijo que estaban muy excitados porque habían tenido un festival y a algunos los padres los habían retirado antes, los según ella eran los más alterados, de hecho, en un momento les preguntó: “¿Qué les pasó en su casa que los dejó así?” Ninguno/a los niños/as les contestó.

También en un momento intervino para regañarlos con una gestualidad y un tono muy teatral cuando los retó hablándoles del respeto, acusándolos de hacerle perder el tiempo a ella y a mí.

Tal y como lo señalan Da Silva, Barreto y Gómez en su publicación sobre “Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo”, en esta escuela también pude ver como “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” (280).

Día 11, E. Buceo (6-12-19): Ese día trabajamos sobre qué entienden por migrar, invité a dos de los estudiantes que me habían dado un ejemplo a que pasaran adelante y dijeran que habían escuchado sobre la migración. Primero pasó una niña y dijo que es cuando vas a vivir a otro país. Yo quería que, antes de empezar a ahondar en el tema pasara el otro chico, porque me había dado un ejemplo de las aves migratorias que creo que es una metáfora muy linda para introducir el tema, pero antes de que él pudiera hablar la maestra lo interrumpió diciendo: “yo no lo quiero escuchar porque el siempre interrumpe y seguramente no tienen nada que decir”. Después de eso no quiso participar.

Terminé entonces la actividad, ya que después de eso no sentí que quedara un ambiente para reflexionar. En general, cuando los/las maestras les hablan mal, este

grupo se calma unos minutos, pero después reaccionan gritando más o gritándose entre ellos.

Para calmar los ánimos, les repartí los chocolates que llevé y con eso terminamos la sesión. En el reparto de chocolates muchos se pusieron a pelear e intentaron obtener más de uno, colándose en la fila o intentando sacárselo a otros. También varios se quejaron de que al grupo que hizo mejor el ejercicio les diera dos.

En el Buceo, pude verificar que la forma en la que los y las docentes nombran a los y las estudiantes tiene un “efecto en la constitución de sus identidades y, por ende, en el desarrollo de itinerarios escolares más o menos exitosos” (Arribalzaga 10).

Día 12, E. Buceo (13-12-19), último día: *Iba con el presentimiento de que no estarían esperando el taller, a pesar de haberles confirmado mi asistencia la semana pasada, y efectivamente fue así. Al llegar estaban preparando una merienda compartida que tuvieron que postergar porque llegué. Lo primero que hice fue escribirles en el pizarrón qué haríamos hoy, de esa manera sabrían que al final de la actividad les daría a todos una sorpresa.*

Una de las actividades fue inflar globos que llevaban partes de frases adentro, luego debían pinchar los globos, recoger las partes de las frases, armar el párrafo y entre todos ver qué entendíamos de ello. Esta parte del taller costó mucho, primero porque uno de los estudiantes no quería compartir su fragmento del párrafo y después, a los estudiantes les costó mucho lograr organizar las frases ya que no manejaban muy bien los conectores y los tiempos verbales. En esta última parte, si bien la mayoría participó, hubo seis que no quisieron ayudar, entre ellos el chico de Venezuela.

Tuvimos que acabar la actividad, ya que la maestra me dijo que hoy tenían un acto en el patio y se tenían que ir, por lo que no alcanzamos a hacer la reflexión sobre la frase.

Me apuré en regalarle los llaveros, pero fue una instancia caótica. Se los empezaron a quitar entre ellos, incluso un par de chicos se pelearon a patadas, frente a lo cual la maestra les gritó y me comentó que no sabían compartir.

Me fui porque ni la maestra ni la directora me dijeron que fuera al acto (a pesar de que en el proyecto que la directora manejaba le hablé sobre observar las performances de la escuela).

Teniendo en cuenta que recién sobre el tercer mes volvió la maestra titular y que antes estuvieron pasando muchos docentes, que la directora era de cierta manera nueva, que la oferta del taller fue vista como una ayuda para tratar a un grupo de estudiantes reconocidos en la institución como difíciles, se puede concluir que uno de los principales

problemas es que los establecimientos educacionales enfrentan dificultades para gestionar la diversidad, pues muchas veces sobrepasa el saber y voluntad de los equipos profesionales. Es una tarea compleja y desafiante que necesita recursos y herramientas para poder abordarla.

El uso de los espacios y las dinámicas cotidianas del grupo

En este apartado quiero hacer hincapié en la forma en que el uso de los espacios en la escuela y por qué se usan o no, incide en el comportamiento del grupo y en sus dinámicas tanto internas, (entre estudiantes, entre estudiantes y maestra) como en todos aquellos que somos externos a las escuelas.

A diferencia de la Escuela del barrio Buceo, en la que entran a las 8:30, en la escuela del barrio Palermo comienzan a ingresar a las 13:00. Ese horario de almuerzo y por cómo es la construcción del establecimiento, genera un espacio de encuentro en las escalinatas donde las madres, abuelas y algunos padres conversan y por lo que pude escuchar, también se organizan para llevar y recoger a los niños y niñas. En el Buceo no pude ver esa interacción, en parte porque la puerta de la escuela da a la calle y no hay techo ni nada similar a un resguardo, pero también porque a la hora en la que me invitaron a ir, los niños ya llevan treinta minutos (aproximadamente) dentro del establecimiento, por lo tanto, ya no me topo con ningún familiar.

Estas condiciones de la escuela ubicada en Buceo limitaron mucho la posibilidad de poder observar cómo es la interacción y la dinámica de los padres, madres o tutores legales con el establecimiento educativo en general y entre ellos/as. En cambio, en la escuela en Palermo tuve la oportunidad de observar a padres, madres y abuelas e incluso hablar con algunos de ellos/as y con niños y niñas de otras clases.

Día 2 E. Palermo (9-10-19): Llegué temprano y esperé en la puerta para entrar a la escuela, me di cuenta que varias de las madres, sobre todo las dominicanas, se ubican en la escalera techada y coordinan el llevar e ir a buscar a los niños/as.

Día 6 E. Palermo (6-11-19): Llegué unos minutos antes y una de las niñas me presentó a su mamá, ella estaba al tanto de lo que hacíamos en el taller y se mostró muy contenta de tratar esos temas. Son uruguayas y llevan varios años en la escuela. Me comentó de un festival que se haría el sábado.

También me encontré con un grupo de estudiantes dominicanos que se acercaron a contarme que eran (en sus palabras) vecinos de hotel y la cantidad de años que llevaban en Uruguay, también me preguntaron a mi cuántos años llevaba viviendo en el país y me presentaron a la abuela de uno de ellos.

Día 10 E. Palermo (04-12-19): *A la entrada de la escuela me encontré con la madre de una de las estudiantes, ella era venezolana y estaba al tanto del taller porque su hija le había contado un poco sobre lo que hacíamos. No pude hablar mucho más con ella porque el director me pidió que entrara a la escuela.*

El hecho de que en la escuela en Palermo los adultos externos a la institución (padres, madres, tutores legales, etc.) tuvieran mayor acceso al establecimiento no siempre fue algo favorable para niños y niñas. Vi como el actuar violento de sus adultos referentes los dejaba muy angustiados dentro del aula.

Esto último independiente de si los niños/as y adulto/a eran migrantes o uruguayos. Los y las niñas frente a este tipo de situaciones estresantes reaccionaron de manera muy similar, sin embargo, la cantidad de factores de estrés que se sumaban cuando el niño o niña era migrante, eran sin duda más, ya que cualquiera sea la etapa o la forma de la movilidad humana en que se vean involucrados, los niños y las niñas pequeños siempre verán afectados sus derechos:

Por ejemplo, desde un principio los niños y niñas migran atados al deseo de los adultos, no hay quién represente su propia voz. También al hablar de la familia en un proceso de movilidad humana puede llegar a significar el enfrentarse con la ausencia, los recuerdos, la falta de alguien. La migración para un niño puede ser vivida fuertemente como una sensación de fractura, alejamiento; y, dependiendo de su edad y de cómo lo viva su entorno, de una permanente tensión por la continuidad de los vínculos en el país de origen. Así mismo, es muy probable que los niños y niñas sean receptores de miradas y trato prejuiciosas, xenofóbicas y discriminadoras en los diversos tramos del proceso migratorio.

Día 8, E. Palermo (20-11-19): *La maestra me escribió por la mañana para comentarme que estaba certificada y que hoy me encontraría con una suplente.*

Llegué temprano y presencié un momento incómodo en la entrada de la escuela, una de las madres del Tercero (con la que pensaba conversar) se molestó porque no le abrían la puerta fuera del horario para que su hija entrara al comedor y empezó a golpear bruscamente el vidrio y a gritarle a la estudiante de tercero y a otra niña más pequeña. Preferí no presentarme ya que ella estaba muy alterada.

Cuando entré a la escuela (a las 13:00) conocí a la suplente, la maestra la había puesto al tanto de los horarios y la temática del taller. Mientras hablábamos entró la madre que había estado molesta y le dijo que apenas yo me fuera ella vendría a dejar un pastel (la estudiante de tercero estaba de cumpleaños).

Antes de entrar al salón, se le acercó a la cumpleañera una de sus compañeras (de Perú) y le dio un tirón de orejas a modo de saludo por cumplir años, la cumpleañera se rio y dijo que era la primera en hacerle eso.

Ese día pasaron muchas cosas que tensionaron el ambiente: la cumpleañera se puso a llorar, pensaba que ya eran más de las 14:00 y que su mamá se había olvidado de traer el pastel a la escuela.

Ya a minutos de comenzar, entró una señora al salón y empezó a gritarle a uno de los chicos dominicanos. Él estaba sin la túnica, como muchos que se la sacaron por el calor que hacía. La señora, muy alterada, entre amenazas de hablar sobre, según su criterio, su mal comportamiento a alguien que al parecer vive con él (no dijo mamá, papá, etc. usaba un nombre de pila) le gritó: tú eres dominicano, tú viniste a este país a estudiar, tú eres dominicano y no tienes que hacer lo mismo que los demás porque tú viniste a este país a estudiar. Miré a la maestra para ver si intercedía, pero ella me hizo una seña de que no dijera nada.

Después de eso él y otra chica que vive en la misma pensión quedaron muy tristes, él se metió debajo del banco y no quería salir. Una de sus amigas (también dominicana) se me acercó y me dijo que la señora es tía de uno de los amigos del que regañó, pero no eran parientes, sólo vivían en la misma pensión. Esta niña, que me explicaba la situación, no vivía en la misma pensión que al que habían regañado, pero había ido a visitarlos (por lo tanto, sabía quién era la señora). Ante estas situaciones preferí no seguir con la actividad y los saqué al patio a jugar.

La estudiante que tiene diez años, también dominicana, estaba furiosa y gritaba que lo que había pasado no era justo, pero con el juego se calmaron un poco.

Dentro de la escuela, con la maestra titular y el apoyo del director, se podía observar que el rol adulto era el de acompañar, supervisar, transferir saberes. Se buscaba dialogar con el grupo de niños/as (diálogo intergeneracional) desde el respeto y reconocimiento de su autonomía progresiva. Pero al no estar estos dos personajes (maestra y director) era muy fácil ver cómo el paradigma del disciplinamiento (el modelo de sometimiento ante la autoridad) se filtraba al aula que antes era un ambiente contenedor y seguro para todo el grupo de estudiantes.

Pude observar, tanto en las escuelas que visité como en otras conocidas a través de la revisión bibliográfica, que por su constitución se implementan lo que Según Beniscelli, Riedemann y Stang son varios dispositivos dirigidos a homogeneizar al estudiantado (de por sí heterogéneo), normatizando y disciplinándolo, lo que deja entrever que rige allí una lógica asimilacionista. Esta paradoja dificulta el progreso hacia un sistema de educación pública que reconozca la diversidad cultural presente en las aulas (Beniscelli et al. 393)

Creo que esto se sigue dando, en parte, porque hay muchos tipos de violencia hacia niños, niñas y adolescentes que están completamente naturalizadas y que desde el mundo adulto se ejercen en forma sistemática en espacios públicos y privados. Este

sistemático ejercicio de la violencia no necesariamente tiene que ver con la nacionalidad de los adultos y de los niños/as que interactúan, sino más bien con un paradigma adultocentrista que permea nuestras sociedades latinoamericanas. En las Américas y el Caribe, las violencias impregnan los espacios cotidianos en que niños y niñas habitan desde el inicio de sus vidas.

En una encuesta realizada por el IIN-OEA durante el 2020, donde participaron 412 adolescentes de 12 a 17 años de 18 países de las Américas, se detectaron y ordenaron según la cantidad de veces mencionados, todos los ámbitos en los participantes perciben violencia: 1. Ámbito familiar (60%); 2. Ámbito escolar (58%); 3. Espacios públicos (42%), 4. Entorno virtual (34%) y 5. Instituciones públicas (25%). Estas constataciones nos remiten al lugar paradójicamente protector y a su vez vulnerador de derechos de las instituciones tradicionalmente asignadas a la infancia: la familia y la escuela. (IIN-OEA 5)

En esta misma encuesta, ante la pregunta acerca de los factores que perciben que incrementan el riesgo de sufrir violencia como niño, niña o adolescente, los más mencionados por estos participantes fueron: 1. Tener alguna discapacidad (65%); 2. Orientación sexual (63%); 3. Ser pobre (60%); 4. Estar en situación de calle (56%); 5. Género (56%). (IIN-OEA 9)

Otros momentos en que note cómo el espacio influía en las dinámicas, se generaban frente a la capacidad de elección del mismo, es decir: que los niños y niñas tengan la capacidad de elegir, dentro de un encuadre claro, dónde se sienten más cómodos y si no se puede, que se les explique claramente por qué no. Muchas interacciones interesantes con el grupo de la escuela de Palermo se lograban dar gracias a que primero podíamos jugar brevemente en el patio o incluso cambiar de salón para estar sentados en el piso:

Día 5, E. Palermo (30-10-19): Fuimos hasta un salón desocupado y nos sentamos en círculo, cada uno pudo decir más de una cosa que les gustaba o molestaba porque nos dio la lana para hacer dos vueltas al equipo. Cuando terminamos les pregunté si ellos consideraban tener más cosas diferentes o más cosas similares, la mayoría dijo diferentes y una niña me dijo: lo que pasa es que todas las personas somos únicas. La maestra trató de decirles que eran más las cosas similares, pero ellos dijeron que cada persona es diferente y eso es bueno. Les recordé que en los juegos salieron respuestas muy parecidas, y que a pesar de que muchos somos de países distintos, de varios distintos o de diferentes familias, tenemos cosas en común que es bueno conocer para hacer amigos (juegos, gustos, etc.) Hablamos de las razones por las cuales es bueno que seamos diferentes y nos respetemos así, la mayoría dijo que era más divertido.

Usando un cartel lleno de colores y fotos que había en ese salón, junto con la maestra, les explicamos qué es la diversidad. Los niños llegaron a la conclusión

de que la diversidad es más entretenida, porque si el mural fuese solamente blanco no llamaría la atención. Con ese disparador comenzaron a decir palabras que otros usaban y que han aprendido, como pipo (Cuba) y vaina (República Dominicana y Venezuela). Al finalizar la actividad me invitaron a ver la presentación que harían el sábado.

El que poco a poco se les dé la posibilidad de elegir ciertas cosas es muy importante para los niños/as. Eso refuerza su autonomía progresiva y los valida como sujetos de derecho y de enunciación. Especialmente teniendo en cuenta que, en los procesos de movilidad humana, lo que los niños y niñas sienten o quieren, muchas veces, no puede ser tomado en consideración.

Día 2, E. Palermo (9-10-19): Hablamos de ejemplos de decisiones que ellos toman en la escuela, me dijeron que ellos eligen a sus amigos, a qué juegan en el recreo. Hay una pareja que siempre se sientan juntos: un niño venezolano y una niña dominicana, son muy perspicaces y siempre hacen bromas, aprovecharon el espacio de los ejemplos para reprocharle a la profe que no los dejaba elegir las materias (entre broma y en serio). Ahí aprovechamos con la maestra de hablarles de la autonomía progresiva y del interés superior del niño: que nosotras velamos por su bienestar y que si hay decisiones que los perjudican, no podemos dejar que las tomen, pero sí podemos explicarles el porqué. Ahí una niña que la clase pasada se mostró muy tímida levantó la mano y dijo: hay cosas importantes que nos preguntan en la casa, mi papá nos preguntó esta vez si queríamos viajar a Perú a ver a mi mamá y le dijimos que sí y fuimos.

Según la defensoría de la niñez de Chile, se entiende como la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente. Es decir, a temprana edad es muy difícil que los derechos sean ejercidos por los propios niños y niñas, necesitan que los adultos velen por el cumplimiento de sus derechos, pero a medida que crecen, los niños, niñas y adolescentes serán capaces de poder ejercer con mayor ímpetu sus derechos, por ejemplo, el derecho de la participación. Esto no nace de un día para otro, es progresivo en virtud de la evolución de sus facultades.

Tampoco depende sólo del nivel de desarrollo del niño o niña, debemos los adultos abrirnos a escuchar los que ellos y ellas nos piden y quieren; y ser capaces de orientarlos de manera clara, para que entiendan nuestras respuestas y podamos dialogar, lo que implica una reconstrucción social.

Quiero retomar la idea de que la escuela debería ser el espacio que brindar esa capacidad de encuentro, de desacomodo, de tensiones y divergencias. Esto implicaría que allí se debiesen respetar los derechos fundamentales de todos y todas por igual; por lo tanto, se debe promover el pleno acceso a derechos como la participación en decisiones

relevantes y una enseñanza igualitaria de parte de toda la comunidad, independiente del origen y creencia de los y las estudiantes y sus familias.

El Festival escolar y las formas en las que se materializa la inclusión

En el contexto escolar, no se deberían endosar las proclamas de las culturas y normas comunitarias sobre el individuo sin, al mismo tiempo, extenderle el derecho de disentir de sus comunidades de origen o salir de ellas u oponerse a ellas. Como señalan Beniscelli, Riedemann y Stang, este criterio no implica eliminar las discrepancias, especialmente considerando que los centros educativos a menudo equiparan igualdad y uniformidad, y bajo esa cobertura unificaron los conceptos de cultura, patria, perspectiva y área alrededor del concepto de nosotros, de algo compartido; siempre y cuando se adhiriera a los principios que ella establecía. En caso de que este “compartido” no existiera, debía ser construido; aunque dicha construcción no se libraba de jerarquías y exclusiones (401).

Como mencioné anteriormente, solo tuve la oportunidad de asistir a un evento extraprogramático en la escuela del barrio Palermo. A este fui invitada por una madre, los niños/as y por la maestra.

En la misma línea, Da Silva y sus compañeras señalan que “los procesos migratorios conllevan cambios y adaptaciones no solamente en la niñez migrante, también en las instituciones y sujetos que los acogen” (238). Leandro Piñeyro y Pilar Uriarte también escribieron sobre una interesante experiencia en la escuela Portugal de Montevideo, donde señalaban que durante el festival que se llevaba a cabo: “el país de origen o las distancias culturales expresadas, por ejemplo, en comidas no son omitidas u ocultadas con el objetivo de evitar los estereotipos. Al contrario, son incorporadas y abordadas dentro de la propuesta del centro educativo, habilitando su expresión y su resignificación en lógicas muy diferentes a las habituales de desvalorización y desigualdad”. (Piñeyro y Uriarte. 246)

Pero, admito que tenía ciertas expectativas al asistir al festival de la escuela en Palermo. Me preparé para encontrarme con una situación similar a la descrita por algunos autores, quienes argumentan que al ignorar las reinterpretaciones, usos y significados que las personas les atribuyen en su vida diaria, se las trata como objetos temáticos de esas culturas. Sin embargo, me sorprendió gratamente descubrir que no fue así:

Festival escolar, E. Palermo (9-11-19): *El festival era para recaudar fondos, tanto la maestra como el director llevan poco tiempo en esta escuela por lo que no tenían punto de comparación, aun así, creían que llegó bastante gente.*

A mi parecer fue una linda iniciativa, tanto el director como las maestras estaban muy involucradas en las actividades y los niños y niñas se veían muy contentos. Fueron muchas madres, padres y abuelos/as.

Los del 3º año estaban muy contentos de verme, una de las niñas venezolanas (que es muy graciosa porque es muy adulta en sus modismos y en apariencia) me comentó que le resultaba muy curioso verme un sábado. También me topé con la madre que me invitó el miércoles pasado, me contó que andaba a las corridas y no la vi más. El ambiente de la comunidad escolar era muy ameno, muy respetuoso y acogedor.

Los dominicanos que viven en el mismo edificio me compraron un ticket para que me pintaran la cara como a ellos, pero después vi que andaban sin plata, así que les devolví el costo del ticket y les regalé unas tortas fritas.

Para comer tenían donuts, tortas, panchos, pizza y fainá. Me hizo mucha gracia ver a un niño peruano (calculo que tenía entre cinco y seis años) poner una cara de decepción al probar el fainá, lo mordió, lo olió y lo fue a devolver.

El festival me sorprendió, al haber hablado durante la aproximación al campo con dos directores de escuela, me había hecho la idea de que estos festivales eran una pequeña réplica a la Fiesta de las migraciones que se realiza en el Museo de las migraciones, el cual se plantea “como una invitación a revivir y compartir costumbres de orígenes bien diversos en un entorno caracterizado por la tolerancia, la armonía y la celebración de la diversidad”.

Una limitación de las iniciativas de celebración de la diversidad cultural en las escuelas es que a menudo se considera suficiente con organizar eventos multiculturales que presenten bailes, trajes y platos típicos de diferentes países. Aunque estas iniciativas desafían los discursos tradicionales sobre la identidad nacional y promueven la sensibilización hacia la diversidad, es importante recordar que las identidades son cambiantes y fluidas, especialmente en niños y niñas (Arribalzaga 12). En este sentido, Piñeyro y Uriarte relatan una experiencia interesante en la Escuela Portugal de Montevideo, donde se aborda la diversidad cultural de manera más integral y se evita la desvalorización y desigualdad de las distintas culturas (246). A pesar de que estas iniciativas requieren esfuerzo, deben ser vistas como un paso inicial en la construcción de una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural (Galaz et al. 7).

Lo que pude ver en el festival de la escuela en Palermo, fue a niños y niñas lo suficientemente libres de toda carga simbólica impuesta por adultos, jugando tranquilos y comiendo golosinas que priorizaban ser de bajo costo económico antes que evocar lo que se podría entender por diferentes culturas.

Recursos humanos y económicos, factores que impactan en el paradigma institucional

El enfoque de derechos de la Convención de los Derechos del Niño nos brinda una perspectiva de garantías, cuyo objetivo es lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes. Por lo que se considera de referencia transversal obligatoria de los esfuerzos del Estado para reducir las condiciones de exclusión de cualquier niño, niña o adolescente.

El problema que pude observar, es que este discurso se topa con una institución escolar que claramente está desbordada en cuanto a sus capacidades institucionales y técnicas para diseñar e implementar estrategias acordes. Por lo anterior, espacios protectores como debiera ser la escuela, no logran responder a las necesidades particulares de muchos niño y niñas:

Festival escolar, E. Palermo (9-11-19): Aproveché el ambiente distendido del festival para hablar con la maestra, sobre su experiencia dando clases en un curso con tanta diversidad de países de origen y el apoyo que cree que necesita o no para dar las clases. Ella me comentó que era su primera vez y que al principio sintió un poco de miedo, sobre todo al no saber con qué bases venían.

Otro tema que también les resulta complicado a las maestras es que muchos de los niños migrantes no comienzan el año escolar desde el inicio, por lo tanto, deben ponerse al día rápidamente.

Para ella, el tema de la diversidad en el aula es muy enriquecedor. Entre los niños se acogen y se divierten, cree que el que sean muchos influye para bien. quizás si fuera sólo uno/a o muy poquitos no sería igual el proceso. En cambio, en el tema académico es más complicado. Me comenta que el nivel académico de los que vienen de Cuba y Venezuela es muy bueno, incluso mejor que el de los uruguayos, en cambio los que vienen de República Dominicana les cuesta más, es como si les faltaran bases. De los de Perú no sabe, se integraron hace poco y son sólo dos (eso no le es suficiente para tener una opinión fundada).

Le pregunté si tenía algún apoyo para dar las clases o si conocía algún programa de nivelación que brindara el Estado, pero me dijo que no. El apoyo académico es para niños con déficit intelectual, que no es para nada el caso de sus alumnos/as de dominicana. Lo que han optado por hacer es que repitan, es una opción que se les da a los padres/adultos referentes.

Otro punto a tener en cuenta es que este sistema educativo está planteando, como uno de los remedios para afrontar al fracaso escolar, el repetir curso. Y con esta lógica, por lo que pude conversar con la maestra, ella siente que se asume que niños y

niñas provenientes de ciertos países de América Latina poseen un nivel académico más bajo y por lo tanto se les sugiere repetir.

En la escuela de Palermo, se encontró un 3° año con niños/as de entre ocho y diez años, con los cuales se pretendía lograr un comportamiento armónico dentro del salón de clases y un ritmo de aprendizaje homogéneo. Esto es contradictorio con la trayectoria escolar teórica, que implica que cada estudiante siga la progresión lineal prevista por el sistema educativo. Todas las otras variantes de escolaridad, como ingresar tarde al sistema, abandonar temporalmente y volver, repetir, entre otros, no entran en lo que el sistema espera (Arribalzaga 8).

Esa sensación de sobre exigencia, que se notaba al conversar con la maestra durante el festival, era algo común en ambas escuelas. En otra oportunidad el director de la escuela de Palermo me comentó que, ese día (04-12-19) estaban un poco alborotado porque tocaba sacarles el carnet de salud a los que aún no lo tenían, por lo que este día varios de los niños y niñas no participarían del taller al estar haciéndose exámenes en una de las salas habilitadas. Hablamos con el director sobre el peso que recae en las escuelas, donde finalmente se cumplen muchas más labores que sólo la educativa.

Así mismo, en la escuela de Buceo, un día aprovechando que estaba yo, me sumaron al taller a un grupo de niñas de otras edades al “no saber qué hacer con ellas”:

Día 5 (25-10-19): Cabe destacar que, ya iniciada la actividad, la inspectora me dejó a 3 niñas (2 venezolanas que habías llegado hace poco y una uruguaya) más pequeñas “porque no tenía donde dejarlas”, tuve la suerte de haber llevado copias extra, por lo que les hice hacer la actividad y se sumaron a los grupos en la 2° parte.

Algo que era llamativo y que abordé en párrafos anteriores era el cómo la escuela del barrio Buceo se apropió del taller. Mi percepción es que, en parte, se debió a un síntoma de la sobre exigencia de todo el personal de esa escuela. A partir de las interacciones que tuve con ellas, daba la sensación que tanto la directora, la inspectora y la maestra titular no leyeron mi propuesta de taller, ya que en repetidas ocasiones me preguntaron quién era y hasta cuándo iría.

A lo anterior se le suma que no tuvimos ninguna instancia, además del correo de presentación, para sentarnos a solas a conversar sobre los objetivos de mi visita a la escuela, algo que sí se hizo en la otra escuela.

Día 1 E. Buceo (27-09-19): El primer día del taller tuve un momento previo (un par de minutos) para hablar con la maestra, ella no estaba enterada de qué haría en su clase ni menos, el tiempo.

Día 2 E. Buceo (4-10-19): Entré a la escuela y la directora no se acordaba que los viernes iba a realizar el taller, me comentó que no era necesario ya que la maestra

no estaba y los niños y niñas estaban con una suplente. Le contesté que prefería seguir con la hoja de ruta y a menos que hubiese alguna actividad que lo impidiera, iría al salón.

La suplente no estaba enterada de la actividad, por lo que tuve que hablar unos minutos con ellas para contextualizarla y pedirle esa hora para hacer el taller.

Día 3 E. Buceo (11-10-19): A la salida me encontré con la secretaria de la directora/ inspectora, no estaba al tanto que mi taller duraba hasta diciembre, a pesar que fue con ella con quién en un principio coordiné la entrada a la escuela, le aclaré la hoja de ruta y me fui.

Día 4 E. Buceo (18-10-19): Nuevamente al llegar me encontré con otro profesor suplente, que tampoco sabía a qué iba. Como no esperaba la realización del taller, ya había dictado ejercicios a los niños y tenía el pizarrón ocupado, por lo que se molestó cuando le pedí borrar unas anotaciones para poder escribir lo que haríamos en el taller.

Día 5 E. Buceo (25-10-19): Teniendo en cuenta la experiencia de la semana anterior, llevé mis propios marcadores, borrador y otros materiales.

Día 6 E. Buceo (1-11-19): Cuando llegué a la escuela me encontré con la directora, me parece que aún no me reconoce a primera vista, por lo que me tuve que volver a presentar. Pasé directo al salón del 3° año y me encontré con el mismo profesor suplente, el contar con un poco de continuidad me ayuda a no perder los primeros minutos explicándole al que esté qué es lo que vengo a hacer, también el que se sepa los nombres de los niños y niñas hace más sencillas las intervenciones.

Día 7 E. Buceo (8-11-19): Al entrar a la escuela la inspectora me dijo que había vuelto una de las maestras suplentes que ya me conocía (la del segundo día). A pesar de que ya sabía (yo supuse que se lo recordaban) que los viernes tenemos la actividad, había organizado una celebración de cumpleaños para dos de los alumnos y de las primeras cosas que me dijo fue que no los saque del salón, ella prefería tenerlos ahí.

Día 8 E. Buceo (15-11-19): Llegué y me topé con la directora, me tuve que volver a presentar ya que aún no sabe muy bien a qué vengo. Me dijo que no me reconoce porque (opinión personal) sólo vengo de vez en cuando, a lo que le aclaré que he estado viniendo todos los viernes entre una hora y una hora y media al tercer año.

Al llegar al salón me encontré con que estaba la inspectora tomando una evaluación que calificó de impostergable. Le propuse recuperar la jornada otro día de la semana a lo que me dijo que no, que volviera el próximo viernes.

La situación tan particular por la que pasaba el tercer año de la escuela en Buceo era muy reveladora ya que al cambiar tanto de profesores se veía la poca relación establecida entre el grupo de estudiantes y el adulto responsable.

Si para avanzar en políticas que promuevan comunidades educativas que respeten y valoren la identidad cultural de cada estudiante, es necesario un trabajo intergeneracional que acá, por condiciones específicas no se lograba dar.

No obstante, para lograr estas comunidades educativas que menciono en el párrafo anterior, también se necesitan otras fortalezas, en donde ambas escuelas presentaban problemas. En ambas era necesario fortalecer un trabajo interinstitucional e interdisciplinario con el fin de crear y/o fortalecer los marcos normativos, el acceso a una educación de calidad y pertinencia de ésta, una adecuada formación y por último una cultura que promueva derechos. Para poder garantizar una educación de calidad tenemos que tener en cuenta las particularidades culturales de cada miembro de la comunidad educativa, especialmente de los y las estudiantes.

Para lograrlo, es básico y primordial crear marcos normativos que garanticen el acceso a una educación pertinente y de calidad, fomentar un trabajo interdisciplinario e interinstitucional que facilite el abordaje que las escuelas les están dando a las diversas dimensiones de la vida de sus estudiantes (excede lo académico). Sólo de esta manera se podrían poner en valor las particularidades culturales de cada actor de la comunidad educativa, y utilizarlas para generar aprendizajes significativos y de calidad.

Bibliografía citada

- Arribalzaga, M. B. “Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo. El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras.” *Praxis Educativa*, Vol. 25, n.º 1, enero de 2021, pp. 1-19. cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5336.
- Beniscelli, Leonora, Andrea Riedemann, y Fernanda Stang. “Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes.” *Calidad en la Educación* [En línea], 0.50 (2019), pp. 393-423.
- Da Silva Ramos, Mónica Elena, et al. “Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo.” *PÉRIPILOS*, Vol. 4, n.º 1, 2020, pp. 273-88. biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D15846.dir/periplos-04-01.pdf.
- Educación 2020. Educación Intercultural: Propuestas para la política pública. 2020. www.educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Educación-Intercultural-.pdf.

- IIN-OEA. “Violencia a niños, niñas y adolescentes de las Américas: Una pandemia sin vacuna.” www.iin.oea.org/, 2021, www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2021/participacion/Violencia%20a%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20de%20las%20Am%C3%A9ricas%20-%20Una%20pandemia%20sin%20vacunas.pdf.
- Piñeyro, Leandro, y Pilar Uriarte Bálamo. “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo.” *Horizontes Antropológicos*, vol. 6, 2012, pp. 244-65. journals.openedition.org/horizontes/5529.
- Galaz, Catherine, et al. “Políticas Públicas e Inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile? de Catherine Galaz V., Rolando Poblete M. y Carla Frías O.” *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 27, n° 53, enero de 2019, doi.org/10.18504/pl2753-017-2019.
- Velasco, Honorio, y Ángel Díaz de Rada. “«El trabajo de campo». La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.” Trotta, 1997, pp. 17-23. metodos.files.wordpress.com/2011/03/velascoderada.pdf.