
LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN URUGUAY: UN DESAFÍO PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

SCHOOL INCLUSION OF MIGRANT BOYS AND GIRLS IN URUGUAY: A CHALLENGE FOR PUBLIC POLICIES

Andrea Montiel¹

Andrea Palma²

Carolina Pedemonte³

RESUMEN

En los últimos años en Uruguay se ha producido un crecimiento sostenido de personas inmigrantes de países latinoamericanos no limítrofes. En particular, un tercio de ellos son niños, niñas y adolescentes. Esta cifra pone de manifiesto la necesidad que las políticas públicas y en especial la política educativa, aborde y promueva la inclusión escolar genuina de esta población. Intervenir sobre esta realidad es complejo dado que implica el diseño de una estrategia integral de intervención que respete sus derechos y enriquezca el diálogo intercultural. Ello significa todo un desafío porque no solo implica contar con recursos públicos sino también con la voluntad política de colocar la temática en agenda para llevarla a la práctica.

| 19

Palabras claves: inclusión, políticas públicas, interculturalidad

ABSTRACT

In Uruguay there has been a sustained growth of immigrants from non-bordering Latin American countries, in recent years. One third of these immigrants are children and adolescents. This figure highlights the need for public policies, and especially educational policy, to address and promote genuine school inclusion for this population. Intervening on this reality is complex since it implies the design of a comprehensive intervention strategy that respects your rights and enriches intercultural dialogue. This implies a challenge because it not only requires having public resources but including this issue in the agenda to put it into practice.

Keywords: inclusion, public policies, interculturality

1 Docente en educación media superior y en Universidad de la Empresa, Licenciada en Ciencias de la Educación, opción investigación (UdelaR), Certificate TESOL (Trinity College), Maestranda en Educación (UDE).

2 Docente en educación media superior, Licenciada en Economía (UdelaR), Diplomada en Políticas Públicas, Derechos Humanos e Integración Regional (Flacso, Argentina), Maestranda en Educación (UDE).

3 Maestra (Instituto de Formación Docente) Directora General del Colegio Vaz Ferreira, Maestranda en Educación (UDE).

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, Uruguay ha sido lugar de destino para inmigrantes de diversos países. Sin embargo, en estos últimos años, el flujo inmigratorio se ha incrementado trayendo consigo su cultura y costumbres.

Hasta hace pocos años resultaba difícil encontrar estudiantes extranjeros oriundos de países latinoamericanos y del Caribe en escuelas uruguayas. Pero, cifras recientes muestran que, en los últimos 5 años, el 31,7 % de las personas migrantes en Uruguay son niños, niñas o adolescentes (UNICEF en base a INE, 2017). El crecimiento de este colectivo inmigrante ha impactado en la educación y las políticas públicas deben acompañar el desafío que significa para estos niños la integración en el ámbito educativo.

En Uruguay, producto de las crisis del año 2002, ocurre una importante emigración de personas que recién se revierte a partir del año 2009, producto del incremento de retornados y del ingreso de personas de países latinoamericanos y caribeños (MIDES, 2017). En particular, desde el año 2011, se da “un crecimiento sostenido de países latinoamericanos no limítrofes” (MIDES, 2017:45). Dicho ingreso proviene fundamentalmente de Cuba, Venezuela y República Dominicana.

En el marco de este nuevo escenario, el presente artículo se plantea como objetivo analizar la experiencia de Uruguay respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes en la educación primaria. Para ello se intentará responder a las siguientes preguntas: ¿de qué manera las políticas públicas de educación intentan incluir a los niños migrantes?, ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que enfrentan para efectivizar dicha inclusión?

Para ello este documento se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta el marco conceptual, que se centra en el vínculo entre la inclusión y la cultura. En segundo lugar, se plantea la experiencia de Uruguay en términos de la inclusión escolar de niños y niñas migrantes en el ámbito escolar para luego dar paso a una discusión donde se intentan identificar las principales líneas de intervención de las políticas públicas en la materia para visualizar cuáles son los desafíos a los que se enfrenta. Finalmente se ofrecen una serie de reflexiones finales que contribuyen a pensar el trabajo a futuro para la efectiva inclusión intercultural.

20 |

MARCO CONCEPTUAL

La educación inclusiva constituye “un derecho universal mediante el cual debe garantizar el acceso a una educación de calidad” (Arnaiz, 2003 en Ortenso; Caballero 2017: 256). En la misma línea se plantea que se trata de “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos las y los estudiantes (UNESCO, 2017:13).

Referenciando a Echeita y Ainscow, Crisol establece que la inclusión es un proceso de cambio que busca la participación de todos los estudiantes, que pone foco sobre los estudiantes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por motivos de discriminación o exclusión y que implica la identificación y eliminación de barreras (Echeita y Ainscow, 2011 en Crisol, 2019: 2).

En este caso en particular como se menciona en la introducción, se trabaja sobre el concepto de inclusión desde el punto de vista cultural, de la integración de distintas culturas en la educación. A propósito de ello corresponde recordar que:

Adam Kuper (2001) elabora una historia interesante sobre la evolución del concepto de cultura, en la cual explica que esta palabra tiene su origen en discusiones intelectuales que se remontan al siglo XVIII en Europa. En Francia y Gran Bretaña, el origen está precedido por la palabra civilización que denotaba orden político (cualidades de civismo, cortesía y sabiduría administrativa). Lo opuesto era considerado barbarie y salvajismo. Este concepto se va articulando con la idea de la superioridad de la civilización, por lo tanto, de la historia de las naciones que se consideran civilizadas. El concepto evoluciona y se introducen niveles y fases de civilización, y el significado de la palabra se asocia a progreso material. Antropológicamente cultura se asociaba básicamente a las artes, la religión y las costumbres. Recién hacia mediados del siglo XX, el concepto de cultura se amplía hacia una visión más humanista, relacionada con el desarrollo intelectual o espiritual de un individuo, que incluía todas las actividades, características y los intereses de un pueblo (Krupe, 2001 en Molano, 2017: 70).

Según la UNESCO la cultura:

es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. Mientras que define a la diversidad cultural como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. (Maraña, 2010:9)

Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. El contenido cultural es definido "como sentido simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que emanan de las identidades culturales que las expresan" y las expresiones culturales como "resultantes de la creatividad de las personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural." En este sentido corresponde señalar que "las actividades, bienes y servicios culturales son los que, desde el punto de vista de su calidad, utilización o finalidad específicas, encarnan o transmiten expresiones culturales, independientemente del valor comercial que puedan tener" (Molano, 2017: 72).

Se arriba de este modo al término de interculturalidad definido como la "presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (Molano, 2017: 72). La interculturalidad refiere al "enfoque inclusivo que parte de la aceptación y valoración de la diversidad cultural, busca el cambio hacia la igualdad y la equidad" (Blumstein, 2018: 35).

Corresponde por ello realizar la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad. De acuerdo a Casanova, mientras el multiculturalismo implica la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, la interculturalidad trasciende ese concepto al implicar la convivencia cultural y el enriquecimiento a partir de la diferencia (Casanova, 2005).

Tubino a su vez distingue entre el interculturalismo funcional y interculturalismo crítico. El primer concepto si bien reconoce el vínculo entre las culturas, no rompe con las relaciones coloniales establecidas entre ellas, sino que las refuerza. En cambio, el interculturalismo crítico visibiliza y cuestiona las asimetrías culturales e intenta transformarlas (Tubino, 2004 en Loreto, 2019).

Se debe recordar que las personas nacen y se socializan dentro de una cultura determinada, y todo grupo humano forma su propia cultura. Pero, ¿qué es lo que ocurre cuando convergen colectivos con diferentes tradiciones culturales? Se producen cambios de identidad cultural como resultado del relacionamiento con otra cultura recibiendo el nombre de aculturación. La aculturación comprende "aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos con culturas diferentes entran en contacto continuo y directo y, por consiguiente, generan cambios en las pautas culturales originales de uno u otro grupo o de ambos a la vez" (Pérez et al. 2002:49). En cambio, la transmisión de nuestra experiencia a nuestros descendientes con el objeto de ser culturalmente competentes se denomina endoculturación. Ello asegura a nuestras futuras generaciones la transmisión de saberes culturales, que nos diferencian entre culturas. (Harris, 2001)

Estudios realizados por Milton Gordon (1964) concluyen que en el proceso de adquisición cultural ocurre en primer lugar la aculturación producto de la incorporación de un colectivo culturalmente diferente que toma la matriz cultural de la sociedad que los acoge. El autor indica que dicha incorporación puede mantenerse a lo largo del ciclo vital y puede no necesariamente significar integración (Gordon, 1964 en Valero, 2008).

En esa línea, Park y Burgess entienden que "la asimilación como un proceso de interpenetración y fusión, en el cual las personas o grupos adquieren los recuerdos, los sentimientos y las actitudes de otras personas o grupos, y participando en una historia y una experiencia, se incorporan a ellos en una vida cultural común" (Park y Burgess, 1982 en Morales, 2016:27).

Existen distintos modelos que permiten ilustrar los modos en que se integran las diversas culturas en la educación. Quintín identifica, por una parte, el modelo que promueve la cultura hegemónica del país de destino, otro que reconoce la pluralidad cultural añadiendo al currículum temas relacionados con otras culturas, pero mantiene la supremacía del hegemónico y aquel que establece la opción intercultural desde la igualdad entre distintas culturas (Álvarez, 2017:166). Leiva introduce otro modelo que llama crítico emocional porque percibe la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje que puede contribuir al cambio social y escolar (Leiva, 2012, en Álvarez, 2017).

LA EXPERIENCIA DE URUGUAY

De acuerdo a datos del Monitor Educativo de CEIP, en 2018 la matrícula de niños migrantes en educación inicial, primaria e inicial representan el 1,4% (ANEP, 2018). Existe una distribución uniforme si se analizan el lugar de origen de los niños. Tal es así que el 32,5% provienen de países tradicionales (Brasil y Argentina), el 30,2% de España y EEUU y el 31% de nuevos orígenes latinoamericanos y caribeños.

Tabla 1. Cantidad de inmigrantes y porcentaje de inmigrantes, según origen

Origen	Cantidad de personas inmigrantes	%
Orígenes tradicionales (Argentina y Brasil)	1.542	32,5
Orígenes de retorno (España y Estados Unidos)	1.434	30,2
Orígenes latinoamericanos (países latinoamericanos excepto Brasil y Argentina) y países caribeños tales como Cuba, Perú, Venezuela y República Dominicana	1.471	31,0
Otros orígenes	299	6,3
Total	4.746	100

Fuente: CEIP, Gestión Unificada de Registros e Información (GURÍ), 2018

22 | Concomitantemente, en 2008 se aprueba en Uruguay la Ley N° 18.250 denominada Ley de Migraciones que establece la migración como un derecho para todas las personas en pie de igualdad. Dicha normativa crea una institucionalidad que contribuye en la protección y ejercicio de los derechos de las personas migrantes. En este sentido, crea la Junta Nacional de Migración como órgano asesor en materia de políticas migratorias y se integra por representantes de organismos del Estado. A su vez, se conforma el Consejo Consultivo Asesor conformado por organizaciones gremiales y de la sociedad civil.

Específicamente a nivel educativo el decreto N° 394/009, plantea que: "El Estado uruguayo procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una rápida incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para proseguir sus estudios" como una forma de incentivar la rápida inserción educativa. Asimismo, el artículo 48 facilita la inscripción dado que señala que ante la ausencia de documentación esta se podrá realizar de forma provisoria por un año.

Asimismo, el Estado uruguayo ha desarrollado un plan de convivencia escolar (2016) que entre sus objetivos aborda tangencialmente la diversidad cultural, así como encuestas de convivencia y discriminación. Asimismo, se han generado dispositivos para facilitar el acceso a la educación para personas migrantes a partir de la implementación de un servicio de atención. Si bien se trata de un tema incipiente en la agenda pública, da cuenta de la visibilidad que está cobrando en la actualidad y de la necesidad de continuar aunando esfuerzos y trabajando de forma coordinada a nivel interinstitucional para lograr una verdadera inclusión.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El informe de la OEA (2011) sobre la situación actual de niños y niñas migrantes extrae como una de las conclusiones de su estudio que, para los Estados, la educación es subsidiaria de otras políticas más urgentes que esta población requiere como lo es la vivienda y la salud. Este documento agrega que muchas de las familias viven en situación de pobreza y muchas veces carecen de documentación para acceder a ciertas prestaciones públicas.

Dicho estudio a la vez plantea ciertas temáticas que son concebidas como centrales para el abordaje de los niños y niñas migrantes en la escuela. Entre ellas destaca el idioma, la integración cultural, el desarraigo, la separación de las familias y la interrupción de la educación en sus países de origen. Ante esta realidad corresponde entonces preguntarnos respecto a la escolarización de los niños provenientes de distintos

etnias y cultura; ¿qué ocurre con su proceso de integración? ¿están contenidos, respetados y protegidos sus derechos en aquellas temáticas que subraya el estudio?

Esa realidad por lo tanto plantea varios desafíos para las políticas públicas. Se debe definir una estrategia de intervención integral que intente abordar estas aristas. Porque, como lo señala Montesinos, se debe “evitar la folclorización de las culturas que portan los alumnos migrantes no “como productos de la permanente producción cultural inmersa en determinadas relaciones sociohistóricas” (Montesinos, 2012:215) sino que se habilite una genuina comunicación intercultural.

Si bien los hacedores de políticas educativas tienen la intención de promover la interculturalidad, la pregunta que corresponde hacernos es ¿en qué medida ello puede efectivizarse en la práctica? Surge entonces la necesidad de contar con recursos que permitan entre otros puntos profundizar en la formación docente en la materia. Promover capacitaciones que contribuyan a que incorporen estos contenidos y puedan llevarlos al aula.

Pero bien, es difícil priorizar esta temática cuando muchas veces los recursos no alcanzan para contar con un ratio adecuado de maestros por niños en el aula o cuando las situaciones que atraviesan los niños trascienden el aprendizaje y se deben cubrir necesidades alimenticias o intervenir ante situaciones de violencia intrafamiliar o consumo problemático. Esta realidad lleva a que la planificación en el aula cambie de eje y se deba atender lo urgente y dejar de lado lo estratégico.

En este sentido, es necesario brindar un mayor acompañamiento a los docentes en el aula de manera que sin dejar de atender lo urgente, se continúe con el trabajo de los ejes estratégicos entre los que se encuentra la inclusión de la diversidad cultural. El docente deberá también apelar a su creatividad para abordar la diversidad cultural para enriquecer sus aulas y será además el agente más importante para fomentar la integración genuina de los educandos utilizando diferentes estrategias y recursos para que ello suceda.

De igual forma nos cuestionamos, ¿es justo pretender siempre que sea el docente quien asuma la responsabilidad de generar contenidos integradores?

REFLEXIONES FINALES

| 23

Nuestro sistema educativo presenta falencias en la integración de los niños que ingresan en nuestras escuelas desde diferentes culturas. Si bien Uruguay ha recibido niños migrantes desde sus orígenes, aún no se contempla en la práctica diaria su integración. En este sentido, la educación uruguaya, parece sufrir de un halo de aculturación, a nivel inconsciente ya que de una manera implícita impone la cultura dominante.

Por otra parte, es relevante destacar que nuestro país cuenta con información estadística respecto a la situación de los niños migrantes y sus familias, pero son escasas las investigaciones que analizan su trayectoria y experiencia educativa. Sería un valioso insumo contar con un mayor número de producciones académicas que brinden luz sobre esta realidad que cobra cada día mayor relevancia. Las políticas públicas requieren de insumos de carácter diagnóstico para construir un abordaje integral que efectivamente incluya a los niños y niñas migrantes.

Cabe preguntarnos entonces si los niños migrantes quedan como islas, en el medio de un océano que nada tiene que ver con el suyo, y que parece invisible a los ojos de aquellos que los rodean diariamente en la escuela. Tal vez sea necesario generar alianzas desde el punto de vista cultural, con distintas embajadas que contribuyan en la formación de los docentes para que el proceso enseñanza aprendizaje se constituya como el mejor agente socializador de los niños.

Constituye un desafío para la sociedad uruguaya incorporar el concepto de inclusión educativa no solo desde el discurso sino también desde la práctica para promover un diálogo genuino entre distintas culturas que permita el enriquecimiento como colectivo. Hoy en día hay una mayor sensibilidad con respecto a la integración, a la inclusión del “otro” en los distintos discursos; sin embargo, es fundamental que el discurso se traslade a la práctica. En palabras de Platón, “el que aprende y aprende y no practica lo que sabe, es como el que ara y ara y no siembra”

REFERENCIAS

- ANEP (2018), Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguay 2018, Monitor Educativo de CEIP. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Informe%20Inmigrantes.pdf>
- Álvarez, Q. (2017), Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. Revista Lusófona de Educación, 37, 165-179. Recuperado de: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6237>
- Blumstein, D. (2018). Inclusión del alumnado extranjero en una escuela pública de Montevideo ¿Cómo atender esta nueva realidad? (Tesis de Maestría) Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3796>
- Casanova, M. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela (pp19-42). En E. Soriano (ed.) La interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid: La Muralla S.A.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Revista de Currículum y formación del profesorado, Vol.23, N°1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880557>
- Caballero, C. y Ortenso, P. (2017). Educación Intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido en el siglo XXI. Revista Interacciones, N° 43, pp.254-276. Recuperado de: [revistas.rcaap.pt > interaccoes > article > view](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view)
- Harris, M. (2001), Antropología Cultural, Alianza Editorial.
- Loreto, M. (2019), Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. Pág. Educ. Vol.12 N°1 Montevideo. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100075
- Maraña, M. (2010), Cultura y desarrollo: evolución y perspectivas, Unesco Etxea, Cuadernos de trabajo n°1.
- MIDES (2017). Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Montevideo: MIDES.
- Molano, O. (2017), Identidad cultural, un concepto que evoluciona. Opera, Nro 7. Recuperado de: <https://revistas.uernado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- 24 | Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. Educación, Lenguaje y Sociedad, 9(9), 201-218. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v09a09montesinos.pdf>
- Morales, Andrés (2016). Identidad e inmigración. (Tesis de grado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101622/1/TFG-SOC-Morales-Andres-juliol16.pdf>
- Novick, S. (2012), Migraciones en el Cono Sur: políticas, actores y procesos de integración. Los casos de Uruguay, Paraguay y Chile. Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 79-114. OIM. 2011. Perfil Migratorio del Uruguay. Montevideo: OIM. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/5941/4516>
- Organización de Estados Americanos (2011), Educación para niños, niñas y jóvenes en las Américas. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de: <http://www.eduy21.org/Documentos/Gu%C3%ADa%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y%20de%20equidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Pérez, Ana; Ochoa, María y Soriano, María, Antología (ed.), (2002) Antropología sin fronteras, Robert Redfield, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. FedMexu.
- UNICEF. Para cada niño. Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/ni%C3%B1os-migrantes>
- Valero, J. (2008), Las oratorias de la convivencia, Revista Pedagógica 21 Valladolid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277271522_Las_oratorias_de_la_convivencia_la_diversidad_cultural

Normativa:

Decreto n.º 394/009. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/394-2009>

Ley N° 18.250 Recuperado de:

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7734743.htm>

Recibido el: 06/04/2020

Aprobado el: 04/06/2020