



Inclusión de adolescentes migrantes en la educación media de Montevideo: análisis desde la perspectiva pedagógico social.

Abril, 2022

Estudiante: Mariana Viera.

mariviera.21@gmail.com

Tutora: Mag. Laura Donya.

Instituto de Formación en Educación Social (IFES)

Título: Educadora Social

*No vayas a creer lo que te cuentan del mundo
(ni siquiera esto que te estoy contando)
ya te dije que el mundo es incontable.*

Mario Benedetti

Índice

Capítulo 1: Tema	3
Introducción	3
Antecedentes	4
Elección del tema y su relevancia	5
Objetivo general y específicos	10
Marco teórico	11
Movilidad humana: categorías	12
Migraciones en Uruguay	14
Adolescencia migrante	18
Inclusión, educación y hospitalidad	22
Educación Social, educación media	25
De la multi a la interculturalidad	28
Capítulo 2: Aspectos metodológicos	32
Estrategia metodológica	33
Capítulo 3: Análisis de datos	39
Categoría I	40
Categoría II	52
Categoría III	58
Categoría IV	70
Capítulo 4: Conclusiones	79
Reflexiones Finales	81
Bibliografía	84
Anexos	90

Capítulo 1:

Tema

La idea para el trabajo final de grado es ahondar en la temática de movilidad humana a través de una monografía de investigación en la que se analizarán propuestas educativas en centros de Educación Media de Montevideo donde concurren adolescentes migrantes; con el propósito de identificar prácticas orientadas a la interculturalidad y la inclusión de población migrante, así como demandas particulares que competan a lo educativo social, para finalmente realizar un aporte reflexivo que contribuya a la profesionalización de los y las educadores/as sociales.

Palabras clave:

Adolescencia, educación media, Educación Social, inclusión, migración.

Introducción:

El siguiente documento se presenta como monografía de egreso de la carrera de Educación Social en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) perteneciente al Consejo de Formación en Educación (CFE). Según el reglamento vigente de monografía de egreso de la carrera a octubre de 2018 optamos por una monografía de investigación, en este caso se abordará el tema movilidad humana centrándonos en el vínculo de los y las adolescentes migrantes con la Educación Media.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos: en el primero se exponen los antecedentes, la argumentación desde la Pedagogía Social, se plantean los objetivos, y se desarrollan los conceptos teóricos centrales.

El segundo capítulo está dedicado al marco metodológico, en él se delimita el tipo de investigación realizada y se exponen las técnicas utilizadas en la recolección y el análisis de los datos. Dentro de este capítulo se presentan también las categorías de análisis, y se detallan las características de los distintos grupos entrevistados.

Posteriormente, el tercer capítulo contiene el análisis de la información obtenida en las entrevistas a partir de las categorías planteadas y su articulación con el marco teórico.

El cuarto y último capítulo de este documento está dedicado a las conclusiones y reflexiones finales que buscan dar cuenta del recorrido de este trabajo y dejan planteadas algunas posibles líneas de trabajo desde la Educación Social.

Antecedentes:

Según lo planteado por Prieto y Montiel (2020), hasta el momento la literatura que analiza la inclusión de personas migrantes en Uruguay ha puesto énfasis en la población adulta y la incorporación al mercado de trabajo en particular, es por este motivo que la producción académica sobre migración infantil y adolescente es aún escasa en el país, de esta manera lo afirman las investigadoras en su trabajo: “Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay” publicado en 2020. La investigación de las autoras, se centra especialmente en los niños, niñas y adolescentes vinculados a la migración y arroja datos relevantes para nuestro trabajo sobre la situación actual en el país, así como también información sobre la normativa nacional e internacional vigente que regula y garantiza el cumplimiento de los derechos humanos para esta población.

Por otra parte, recientemente se realizaron algunas publicaciones sobre la Escuela n° 65 “Portugal”, como caso paradigmático de diversidad cultural en el aula. Entre estos textos se encuentra la monografía de egreso de la Licenciada en Trabajo Social Josefina García (2020): “Desafíos y oportunidades de la escuela pública en el Uruguay contemporáneo: corrientes migratorias, diversidad e inclusión. El caso de la escuela Portugal.”, donde analiza las propuestas institucionales para abordar la diversidad en la escuela pública, centrándose particularmente en la infancia migrante. En esta misma línea se encuentra también el artículo: “Viene, está acá y tá: Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo” (2021) escrito por el antropólogo Leandro Piñeyro y la antropóloga Pilar Uriarte Bálamo, quienes, a partir de una investigación etnográfica en la escuela, realizan esta publicación donde plasman las

distintas interacciones de los niños y niñas migrantes, y cómo las grupalidades se establecen en criterios diversos, dejando a un lado el dualismo: “nacional/extranjero”. En este artículo también, se expresan estrategias educativas propuestas por el colectivo docente, para fomentar la inclusión y la educación intercultural en la escuela.

Otro texto tomado como referencia fue la tesis doctoral en Pedagogía Social de Andrés Escarbajal Frutos titulada: “Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales”, del año 2009. Esta publicación de la Universidad de Murcia aportó al marco conceptual de nuestra investigación y se utilizó como guía en las posibles estrategias de trabajo socioeducativo con población migrante, centrándose particularmente en el rol de la Educación Social.

Argumentación:

De acuerdo a lo propuesto por Giné (2001), la inclusión educativa supone acompañar el proceso académico y personal del/a estudiante, reconociendo su singularidad y poniendo a disposición todas las oportunidades que habiliten su participación; en tal sentido: “La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de ‘construir’ una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.” (UNESCO en Giné, 2001, p.5). Este aspecto es fundamental en tanto implica una escuela preparada, con una propuesta flexible para recibir la diversidad del estudiantado, para lo cual se hace necesario revisar la estructura escolar en sí misma; en palabras de Duschatzky (1996): “La cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes.” (p.7)

Es importante entonces, indagar sobre cuáles son las características particulares de los/as adolescentes que configuran el estudiantado, a fin de proponer estrategias acordes a sus necesidades. En esta línea, la reflexión sobre el proceso de inclusión educativa de los/as adolescentes migrantes, requiere tomar en cuenta algunos aspectos del fenómeno migratorio contemporáneo en Uruguay, así como las condiciones de acceso y tránsitos educativos de esta población en el país.

La migración ha cobrado visibilidad en Uruguay en los últimos años, debido entre otras cosas, a las nuevas corrientes migratorias provenientes de países latinoamericanos no limítrofes. Según el estudio de Prieto y Montiel (2020): “En 2013, 1 de cada 4 inmigrantes recientes que vivía en Uruguay había nacido en países latinoamericanos no limítrofes, y cuatro años más tarde este grupo representaba a 1 de cada 2 inmigrantes recientes.” (p.8), lo que trajo según las autoras, la diversificación de las motivaciones y características de la población migrante que llega al territorio, cobrando relevancia la movilidad forzada, la feminización de la migración y la migración de carácter familiar (Prieto; Montiel, 2020). Esto último implicó el aumento en la población de niños, niñas y adolescentes vinculados a la migración en Uruguay en los últimos años: “En 2019 se encontraban en Uruguay entre 35.000 y 40.000 niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración extranjera, es decir que habían inmigrado a Uruguay o que, habiendo nacido en Uruguay, convivían con al menos un padre o madre extranjero.” (Prieto; Montiel, 2020, p.20)

El Estado uruguayo garantiza la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes dejando asentado a través del artículo 11 de la Ley de migraciones (18.250), que todas las personas menores de edad nacidas fuera del territorio nacional cuyas familias tengan pensado residir y establecerse en el país, tienen derecho a inscribirse a la propuesta educativa que consideren más adecuada según sus intereses y necesidades. Pero el acceso a la educación no necesariamente asegura la inclusión y es por eso que la situación se complejiza.

Hablar de migración, es pensar en los límites que definen la extranjería de una persona con respecto a un territorio, aunque no todos los límites dependen de un pasaporte o de una nacionalidad, existen otros que están marcados por diferencias sociales y económicas en una misma nación. En términos de territorio Luis (2015) lo describe como estar “dentro” o estar “fuera”:

Si una persona se siente “dentro” en términos territoriales, a su vez se siente segura y no amenazada, protegida y no expuesta. Por otro lado, si se siente separada o alejada, la

persona desarrolla de alguna forma una especie de división o separación entre ella y el mundo. (Luis, 2015, p.176)

Según Luis (2015), el par “dentro-fuera” constituye una dialéctica primordial en la vida humana, incide en la conformación de la identidad de la persona y por tanto en su relación con el mundo. Es así como la inclusión tiene que ver con el proceso por el cual la persona comienza a sentirse “dentro” y por lo tanto segura. Si tenemos en cuenta que no solo los límites territoriales de una nación determinan el sentimiento de extranjería y distancia, sino la marginación social y cultural de las personas en un mismo territorio; podemos vincular entonces la noción de “dentro y fuera” con el binomio familiar a la Pedagogía Social “inclusión-exclusión”, y es justamente en la relación de estos conceptos que el/la educador/a social encuentra terreno fértil para su práctica.

Volviendo a la propuesta del autor, este realiza una distinción entre la noción de límite y frontera, donde lo primero refiere a la línea en sí, a la división más dura del territorio, mientras que, la frontera “(...) se refiere a un área de integración/separación gradual e incluso, a veces, simultánea.” (Luis, 2015, p.177). La frontera es, entonces, un espacio de interacción, transformación y por lo tanto una oportunidad. Violeta Núñez (2015) propone una Pedagogía Social con una lógica intersticial que asuma el potencial creador del “tercer espacio”: “En los terceros espacios se conjugan heterogeneidades de manera diversa, de manera tal que lo híbrido posibilita pensar las diferencias más allá de los pares de oposiciones en los que se enroca el pensamiento colonial”. (p.147) No es, según Núñez, ni “dentro” ni “fuera” que situamos las prácticas educativo sociales sino en los intersticios y es así como el encuentro de lo heterogéneo abre la posibilidad al surgimiento de “lo nuevo”.

Desde esta lógica, las propuestas educativas orientadas a la interculturalidad ponen en juego distintas prácticas culturales, distintos modos de concebir el mundo, y, por lo tanto, diversos saberes sobre éste; pensar en clave de educación intercultural, entonces, es pensar en términos de diversidad y de expansión cultural. La Pedagogía Social, como “topografía de los espacios intermedios” (Núñez, 2015, p.144), no sólo considera la heterogeneidad, sino que se vale de ella como modo de concebir lo educativo, evitando

limitar la transmisión de contenidos a lo que la cultura dominante considera como valioso.

Siguiendo el planteo de Núñez (2015):

La Pedagogía Social, en tanto topografía, puede registrar el impacto de minorías, mayorías y migrantes, en tanto portadores de marcas culturales, para dar cuenta de encuentros y desencuentros que van constituyendo espacios diversos donde poner en juego lo que aportan y lo que se genera, en el proceso de hibridación, como novedad. (Núñez, 2015, p.144)

En el caso de quienes migran, se hace necesario reconocer el carácter histórico, político y económico por el que deciden (o no), salir de su lugar de origen, así como comprender que muchas veces se dan asimetrías culturales que habilitan la imposición de una cultura sobre otras. Identificar los vínculos de poder y las interacciones entre culturas permite también comprender la complejidad en la conformación identitaria de las personas, lo que Núñez (2015) trae como: “sujetos en proceso de hibridación” (p.147).

Podemos afirmar entonces que el fenómeno migratorio está atravesado por diversos aspectos: económicos, étnicos, comunicacionales, culturales y de género, entre otros, y es por esto que el estudio del tema debe ser abordado desde la interdisciplinariedad. Específicamente desde el punto de vista educativo, se torna indispensable conocer el fenómeno en su complejidad y adoptar estrategias que contribuyan a la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes, tal como plantean Rivero, Incerti & Márquez (2019):

Estudiar los procesos de inclusión educativa de la infancia migrante en Uruguay, la calidad del acceso educativo (en un sentido amplio, formal y no formal), la compatibilidad del mismo con las necesidades de cuidado de las familias migrantes y los procesos de reunificación familiar, son desafíos pendientes para poder generar estrategias y políticas que garanticen una efectiva inclusión. (Rivero, Incerti & Márquez, 2019, p. 112)

En este contexto la Pedagogía Social cumple un rol fundamental, y es por eso que el siguiente trabajo busca aproximarse a ciertas nociones en torno a la inclusión educativa de adolescentes migrantes a través de la experiencia de adolescentes, educadores y educadoras, a fin de poder realizar un aporte en las prácticas educativas de nuestra

profesión. De acuerdo al posicionamiento de Fryd & Silva Balerio (2010): “Frente a lo complejo de algunos escenarios, y lo contradictorio de algunas formulaciones teóricas, es necesario potenciar la decisión, el ejercicio de una libertad de elección fundada y reflexiva; ésta es una responsabilidad de los educadores.” (Fryd & Silva Balerio 2010, p.26)

Es por estos motivos, que entendemos que en un momento donde se están tejiendo redes institucionales y humanas en el campo de las migraciones para una sociedad cada vez más plural, pensar en clave de una educación intercultural, que atienda e incluya la diversidad se hace imprescindible.

Objetivo general

Explorar el proceso de inclusión de adolescentes migrantes en centros de educación media de Montevideo con la finalidad de contribuir a su abordaje pedagógico social.

Objetivos específicos

1. Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes.
2. Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.
3. Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media.
4. Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.

Marco teórico

Las razones por las cuales las personas deciden emigrar de su país de origen en la actualidad se vinculan en gran parte a la búsqueda de mejores condiciones de vida. Los nuevos flujos migratorios poseen características determinadas por el contexto social y económico de los países emisores, así como las condiciones de ingreso de los países receptores; la pobreza, el desempleo y por lo tanto la vulneración de derechos humanos fundamentales implica no solo la decisión de migrar para algunas personas, sino la necesidad de hacerlo.

Se entiende que las razones para migrar son muy variadas, podemos señalar que, en términos generales, se debe básicamente a motivos de carácter económico y familiar, a esto es necesario agregar razones motivadas por guerras locales, regionales o internacionales, represiones y persecución política, movimientos y desplazamientos étnicos derivados del avasallamiento de las tierras y territorios, creencias y persecuciones religiosas, catástrofes naturales y problemáticas ecológicas, fuga de profesionales, entre otros. (Mora, 2013, como se citó en Rivero, Incerti & Márquez, 2019, p.102)

Entonces, más allá de reconocer el derecho que las personas tienen a migrar, es necesario comprender que existió, en muchos casos la vulneración del derecho a permanecer en el país de nacimiento, lo que Liwski (2008, p.1) denomina: “el derecho a no migrar”, es decir, la imposibilidad de realizar un proyecto de vida en el país de origen debido a condiciones externas al individuo.

A pesar de que este no es el único causante por el cual las personas se movilizan, ya que existen otros factores como el desarrollo profesional, laboral, o simplemente el deseo de cambio, la realidad es que las grandes olas migratorias están determinadas mayoritariamente por circunstancias económicas y/o vulneración de derechos en el país de origen. Para ilustrar esta distinción Bauman (1999) recurre a las imágenes del turista y el vagabundo, donde el primero “(...) se desplaza porque el mundo a su alcance (global) es irresistiblemente atractivo (...)”, mientras el segundo lo hace “(...) porque el mundo a su alcance (local) es insoportablemente inhóspito.” (Bauman, 1999, p.13)

Movilidad humana.

La movilidad de las personas dentro o fuera del territorio es, ante todo, un derecho; así lo contempla el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se postula: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.” (Asamblea general de la ONU, 1948). A pesar de lo anterior el derecho a la libre circulación de las personas se ve truncado por la potestad que cada país tiene de autorizar el ingreso y permanencia de personas extranjeras al territorio, es decir que el ejercicio del derecho a circular estará sujeto a la nacionalidad de quien migra y a la regulación jurídica del país al que decida ingresar. (Escarbajal, 2009).

Tal como mencionamos anteriormente, las razones por las cuales las personas se trasladan, así como las condiciones de movilidad son diversas, por lo que, a fin de comprender el fenómeno en su complejidad se requiere profundizar en los aspectos implicados. De Lucas (2003) define la migración como un fenómeno “global, complejo e integral” (p.26), donde convergen aspectos culturales, laborales, económicos y jurídicos; y es justamente debido a esto que, según el autor, no existe un solo criterio que contemple la inmigración, ni un tipo homogéneo de inmigrantes, ya que todos estos aspectos enlazados implican distintas circunstancias de movilidad. En este contexto, comprender la complejidad del fenómeno y desentrañar los aspectos que lo constituyen permite conocer la realidad migratoria (De Lucas, 2003).

Relacionado a esta noción de la migración como fenómeno multicausal y complejo, es que recientemente se introduce el concepto de movilidad humana, que pretende de alguna manera abarcar la diversidad de características, integrando distintas categorías que hacen a la movilidad de personas como son la migración internacional, el refugio y el desplazamiento forzado. (Mirza & Zeballos, 2016)

En primer lugar, es necesario hacer la distinción entre migración y refugio, en tanto implican categorías jurídicas diferentes. La oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) los define de la siguiente manera:

Los migrantes eligen trasladarse no a causa de una amenaza directa de persecución o muerte, sino principalmente para mejorar sus vidas al encontrar trabajo o por educación, reunificación familiar, o por otras razones. A diferencia de los refugiados, quienes no pueden volver a su país de forma segura, los migrantes continúan recibiendo la protección de su gobierno. (ACNUR, 2016)

La condición de refugiado es establecida en la Convención sobre los estatutos de los Refugiados del año 1951 donde Uruguay es Estado parte, allí se define a la persona refugiada o solicitante de refugio como aquella que:

“(…) debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país”. (citado en Mirza y Zeballos, 2016, p. 92)

Asimismo, Uruguay, en el año 2006, ratifica los instrumentos internacionales en la protección de los derechos de las personas refugiadas o solicitantes de asilo a través de la promulgación de la Ley de Refugio N° 18.076, la cual desarrollaremos más adelante en este trabajo.

La categoría migrante, por otra parte, puede subdividirse de acuerdo a la situación documental de la persona que se moviliza. Se conoce como migración regular a los casos donde la persona cuenta con toda la documentación solicitada por el país al que ingresan, e irregular o indocumentada, cuando los permisos y documentos solicitados por el país receptor faltan de manera total o parcial. Cabe destacar que en este último caso la vulneración se incrementa, ya que, aumentan los riesgos de explotación y precariedad laboral. (Mirza & Zeballos, 2016)

Otro aspecto importante a tener en cuenta para abordar el fenómeno migratorio tiene que ver con las etapas que las personas atraviesan en el proceso de movilización. Mirza y Zeballos (2016), distinguen varios momentos, que incluyen la planificación y preparación del viaje; la etapa de tránsito, cuando la persona se encuentran en movimiento y donde se visualizan mayores riesgos de ser víctima de delitos vinculados a la trata de personas; la

de asentamiento y estadía en el país de destino, en la que la persona procura la incorporación a la nueva sociedad; y la última etapa vinculada a la integración definitiva, la movilización a otros destinos o el retorno al país de origen. Sobre esto último los autores destacan la característica de la migración como actividad circular, donde las personas que se movilizan a un destino, pueden decidir hacerlo nuevamente.

Teniendo en cuenta el carácter circular de la migración, surge la categoría de retorno, esta refiere a las personas nacidas en el territorio de un país que regresan al mismo luego de un período fuera. En Uruguay esto puede observarse en aquellas personas que se asentaron nuevamente en el país luego de haber emigrado tras la crisis económica que afectó la región entre los años 1999 y 2001 (Rivero, Incerti & Márquez, 2019, p.104). El retorno es una categoría importante en términos de niñez y adolescencia migrante, ya que muchas de estas personas que regresan al país lo hacen con sus hijos e hijas nacidos fuera del territorio nacional. A pesar de que, en estos casos, la situación documental es más sencilla, no dejan de existir grandes cambios en el entorno de los niños, niñas y adolescentes que pueden complejizar su proceso de inclusión.

Finalmente, es necesario destacar que, reconociendo la importancia de definir adecuadamente las distintas categorías incluidas en el concepto de movilidad humana, en el desarrollo de este trabajo no se ahondarán los motivos por los cuáles los y las adolescentes llegaron a Uruguay. Es por eso que decidimos utilizar el término “migrante” para referirnos a los nacidos fuera del territorio uruguayo sin profundizar en la situación particular de movilidad de cada adolescente.

Migraciones en Uruguay

Hablar de migraciones en Uruguay no resulta algo novedoso, el país construye su mito fundacional (Task en Rivero, Incerti & Márquez, 2019) en la idea que sus antepasados “descienden de los barcos” (Piñeyro & Uriarte Bálamo, 2021). Este mito tiene sus bases en la época de la colonia española, cuando llegan al territorio nacional diversos núcleos poblacionales provenientes de Europa. En el S XIX se constata sobre todo la llegada de

población española e italiana, pero también de personas de diversos orígenes, entre ellos ingleses, franceses, alemanes, portugueses. Durante este período se registra también la migración forzada de población esclava proveniente de diversos países de África (Rivero, Incerti & Márquez, 2019)

A principios del S.XX este crecimiento poblacional continúa con la llegada de judíos, armenios y libaneses. Es importante destacar que las políticas migratorias en esta etapa favorecieron el arribo de población europea sobre la de otros orígenes, marcando claramente un sesgo discriminador y eurocéntrico. (Rivero, Incerti & Márquez, 2019)

Uruguay se mantiene como país de receptor de inmigrantes hasta la década de 1960, en la que se comienza a gestar una crisis económica, política y social, que luego deriva en el truncamiento de la democracia, bajo esas circunstancias es que el flujo migratorio se invierte y muchos uruguayos y uruguayas se deben ir del país. Luego de la recuperación de la democracia, ese flujo negativo no se revierte, parte de esto se debe a la crisis económica que azota al país entre los años 1999 y 2002 y que hace prevalecer el saldo negativo de población. (Koolhaas & Nathan, 2013)

Es a partir del año 2009, que este saldo se revierte, entre otras cosas por el retorno de uruguayos y uruguayas, la disminución de las emigraciones y la llegada de migrantes de diversos orígenes. Esto se puede observar en un estudio realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) que muestra cómo a partir del año 1996 el flujo migratorio de países latinoamericanos no limítrofes ha aumentado de forma sostenida: *“En 2006 este grupo representaba al 9,1% de los nacidos en el exterior, en 2008 al 12,6% y en 2011 alcanzaba al 15%.”* (MIDES, 2017, p.11) En este último período, siguiendo con los datos arrojados en el estudio y basándose en estadísticas del Ministerio del Interior (MI) se observa un aumento en las residencias concedidas a migrantes de origen venezolano, dominicano, colombiano y, en menor medida cubano. Este fenómeno es producto, fundamentalmente de dos sucesos: mejores oportunidades laborales en el país y la creación de tres leyes que se reseñan a continuación:

- Ley de refugio N° 18.076 (2006): habilita el derecho a solicitar y recibir refugio cuando la persona, por alguna razón, no está segura en el país que reside.

Esta ley crea un marco institucional y una reglamentación que ampara a cualquier persona solicitante de asilo, alineado con los principios de ACNUR y los instrumentos legales de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) a los que Uruguay suscribe. La ley dispone igualdad de derechos y obligaciones para las personas solicitantes de asilo con la población nacional, y establece los principios de: no discriminación, no sanción por ingreso ilegal al país, no rechazo en la frontera, trato favorable y confidencialidad para quienes necesiten valerse de la herramienta de refugio al ingresar al país. (MEC, 2021)

- Ley de migración N° 18.250 (2008): establece la igualdad de derechos y obligaciones de las personas migrantes y sus familias frente a los ciudadanos uruguayos, siempre que permanezcan en el territorio nacional (Koolhaas; Prieto; Robaina, 2017).

En el marco de esta ley se crea dentro del Poder Ejecutivo la Junta Nacional de Migraciones que funciona como órgano que asesora y coordina las políticas migratorias, esta junta es integrada por la Presidencia de la República, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio del Interior, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Consejo Consultivo Asesor (CCAM), conformado por organizaciones sociales vinculadas con la temática. (España, 2016), la misma se encarga de: “proponer políticas migratorias; implementar la coordinación intergubernamental; promover la adopción de decisiones; e implementar programas de integración.” (OIM, 2020, p.14). La Junta Nacional de Migraciones es también la encargada con otros organismos del Estado de crear en 2016 el *Documento Marco sobre Política Migratoria en Uruguay*, este documento establece las tendencias en las políticas migratorias del Estado, entre ellas: el respeto de los derechos humanos y la diversidad, igualdad de género, la no discriminación y la integración social. (OIM, 2020, p.14)

- Ley de Residencia Permanente en la República N° 19.254 (2014) en su artículo 33 afirma que: “Tendrán la categoría de residentes permanentes:
 - a) Los cónyuges, concubinos, padres, hermanos y nietos de uruguayos bastando que acrediten dicho vínculo.
 - b) Los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados que acrediten dicha nacionalidad”

A partir de la Ley 19.254 los trámites de la población mencionada (familiares de uruguayos y ciudadanos del Mercosur y Asociados) pasan a la órbita del Ministerio de Relaciones Exteriores y están a cargo de la Dirección General de Asuntos Consulares y Vinculación (España, 2016) En este contexto, se comienzan a tejer redes de apoyo y asesoramiento que procuran acompañar a los migrantes en su proceso de inclusión al país, entre ellas, agrupaciones académicas, organizaciones civiles y organizaciones de migrantes, nucleados fundamentalmente por su nacionalidad, que funcionan como apoyo para aquellas personas que ingresan al país.

Por otra parte, en los últimos años, se ha incrementado la llegada de núcleos familiares, aumentando así el número de menores migrantes que llegan al país (La Diaria, 2019); a fin de garantizar su inclusión educativa, se crean leyes que aseguran el cumplimiento del derecho a la educación aun cuando el trámite de regularización de residencia al país no esté concluido a saber:

Ley N°18.250 (2008):

- “Artículo 11.- Los hijos de las personas migrantes gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales. El acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las instituciones de enseñanza pública o privada no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular de los padres.”

Ley general de educación N°18.437 (2008):

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

Teniendo en cuenta el conjunto de leyes que incentivan el ingreso y permanencia de población migrante y refugiada en Uruguay, cabe destacar que también existen aspectos aún deficitarios en cuanto a las políticas de inclusión de esta población al país. Entre ellas España (2016) menciona: las condiciones irregulares de vivienda por imposibilidad de acceder a garantías de alquiler y la falta de regularización de las pensiones; la precarización laboral, por ejemplo en la regularización de las condiciones laborales en el trabajo doméstico; las dificultades de acceso al sistema de salud, donde, según la autora no se han tomado los recaudos necesarios que garanticen el derecho a la información; y las dificultades de acceso a una computadora de Plan Ceibal para estudiantes que aún no obtuvieron su cédula uruguaya.

Adolescencia y migración.

Tal como planteamos anteriormente, uno de los aspectos de la migración reciente en Uruguay es la migración de carácter familiar, lo que supuso la llegada de un mayor número de niñas, niños y adolescentes de distintos orígenes al país (Prieto & Montiel, 2020). Es así como según los datos que arroja el anuario 2020 de la Dirección Nacional de Migración (DNM), ese año se iniciaron 380 residencias definitivas de menores de 18 años en Uruguay, 289 de las cuales fueron en Montevideo (DNM, 2020). Asimismo, según la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en 2018 se matricularon 4.746 niños y niñas migrantes en Educación Inicial y Primaria, en 2019 fueron 5.417 y en 2020 la cifra ascendió a 5.755 estudiantes nacidos en el extranjero.

En cuanto a la normativa que protege la infancia y adolescencia vinculada a la migración internacional en el país, Uruguay, a través de la Ley 16.137, ratificó en 1990 la Convención sobre los derechos del niño, que establece en su Artículo 2 la responsabilidad de los Estados de respetar todos los derechos sin distinción de origen nacional, étnico o social. A su vez, el Artículo 22 hace foco especialmente en los niños, niñas y adolescentes refugiados o solicitantes de asilo, estableciendo que el Estado debe velar por su protección, así como cooperar con los organismo competentes para garantizarla. (Prieto & Montiel, 2020, p.12)

Por otra parte, UNICEF, en el año 2018 definió una agenda mundial donde se exponen las preocupaciones recientes con respecto a la vulneración de derechos, que afectan a la infancia y adolescencia migrante (UNICEF, 2018). Prieto y Montiel (2020) destacan en este documento cuatro puntos relevantes para la migración desde y hacia Uruguay: 1-El reconocimiento de la extrema vulneración de refugiados y migrantes menores de 18 años a ser víctimas de redes trata y tráfico de personas. 2-El peso fundamental de las condiciones normativas, políticas y económicas del país para determinar las oportunidades de movilidad de las personas con hijos e hijas menores de edad, teniendo en cuenta que en los contextos más restrictivos es más frecuente la movilidad de niños y niñas no acompañados que buscan reunirse con sus familias. 3-Los riesgos de interrupción de la trayectoria educativa, según UNICEF (2018) la población refugiada tiene cinco veces más posibilidades de estar fuera de la institución educativa que otros niños, niñas y adolescentes. 4-Las situaciones de discriminación, xenofobia y racismo a la que puede estar expuesta esta población tanto en el trayecto como una vez que se instalan en el país.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que más allá de que las trayectorias migratorias de niños, niñas y adolescentes son por demás diversas, las situaciones de vulneración de derechos son un riesgo y una realidad en muchos casos. Por otra parte, hay ciertos aspectos que caracterizan a la adolescencia como etapa vital, vinculados a la identificación con un grupo social y la construcción identitaria del individuo que se ponen en tensión en el proceso de migración. Sobre esto Giró (2007) plantea lo siguiente:

(...)si ya es difícil, complejo, dubitativo y hasta arriesgado en un adolescente el proceso de construcción identitaria, una nueva variable como es la de la inmigración, que de por sí ofrece inestabilidad a las personas que se encuentran en esa disposición, aumenta las dificultades del adolescente para construir su identidad y adquirir un estatus social integrador, en un periodo de tiempo todavía más acelerado y corto que el que dispone un adolescente autóctono. (Giró, 2007, p.3)

Siguiendo a este autor, otro aspecto fundamental en el proceso de construcción de identidad de las y los adolescentes migrantes tiene que ver con qué concepciones sobre esta etapa de la vida existen en la cultura de origen, ya que la noción de “ser adolescente” no es única y varía de cultura a cultura:

Especialmente les afectará comprobar que las personas de su edad, sus iguales, no parecen ser iguales a ellos porque se dedican a ser adolescentes, algo que no era habitual en sus lugares de origen, algo no previsto por sus propias familias; pues en su entorno cultural se pasa de la infancia final a la juventud o la vida adulta por simples ritos de paso, de transición, no por apalancarse unos años dedicándose a ser adolescente.(Giró, 2007, p.5)

Según Giró (2007) estas contradicciones pueden desencadenar dos estrategias posibles que los y las adolescentes adopten en la búsqueda de una identidad propia. La primera de estas estrategias está asociada a la plena identificación con la sociedad de acogida negando o rechazando la cultura de origen, por el contrario, la segunda tiene que ver con mantener distancia hacia el grupo de acogida, ya que se reconoce que de aquí provienen las dificultades de integración. Ambas estrategias se vinculan al concepto de choque cultural, y expresan las reacciones negativas que un individuo puede tener ante cambios abruptos en su contexto sociocultural:

El choque cultural es la desintegración temporal del “yo”, que se produce cuando la persona se da cuenta de que ha perdido la capacidad de construirse una vida estable y con sentido en un contexto nuevo. Este proceso incluye una experiencia de aflicción, de pérdida del yo tal como lo conocía y lo vivía antes, de las costumbres, formas de funcionar y valores que tenían un sentido, y de los que a menudo ni siquiera era consciente. (Schoeffel & Thompson en Muñoz, Núñez & Sebastián, 2016, p.161)

Ante esto Giró (2007) plantea una tercera opción más apropiada para la adquisición de una identidad en el nuevo contexto, esta implica un balance entre ambas estrategias, logrando identificación con la cultura de acogida sin renunciar a las referencias culturales del país de origen. Según el autor, el conflicto es inherente a esta etapa de la vida, y por este motivo es responsabilidad de los referentes adultos el brindar autonomía y espacios de relación propios para que el/la adolescente pueda vincularse con sus pares. En este punto podemos afirmar que es fundamental el rol de las instituciones educativas como espacios de intercambio y negociación, teniendo en cuenta que para que la socialización se dé asertivamente sin potenciar el conflicto identitario es necesario apostar a una “escuela de la diversidad” (Duschatzky, 1996), ya que, tal como plantea la autora:

(...) sólo la escuela, (...) puede poner en escena una pluralidad de retóricas y ponerlas en conflicto, la cultura tradicional con la moderna, la cultura juvenil con la heredada, la del inmigrante con la nacional, la ilustrada con la del margen, la del texto con la de la imagen.
(Duschatzky, 1996, p.11)

Finalmente, se hace necesario destacar que adherimos a la idea de que la identidad de una persona no está signada por su procedencia, es por esto que el carácter de migrante no define la identidad, sino que forma parte de ésta como un rasgo, un aspecto más o menos influyente pero no determinante de la historia personal de cada individuo. En ese sentido, si se tiene en cuenta que, tal como mencionamos anteriormente, las situaciones de migración son por demás diversas, entendemos que para este trabajo, establecer una categoría única para definir a los y las adolescentes que se vinculan a la migración, forma parte de una disposición arbitraria a efectos del análisis:

Así pues, y como se puede derivar de este conjunto de categorías entre los adolescentes hijos de la inmigración, la diversidad está tan servida como cuando hablamos de adolescencias y de adolescentes, pues no se puede generalizar en ningún caso ni uniformizar a sus componentes. Por esto es necesario que no se utilicen etiquetas como la de “segunda generación”, ni siquiera la de “adolescentes inmigrantes”, pues muchos de ellos son nacionales de nacimiento o infancia. (Giró, 2007, p.6)

Inclusión, educación y hospitalidad.

Según el planteo de Bermúdez (2014), la noción de un estado-nación conformado por una sociedad culturalmente homogénea que comparte un determinado territorio es causante de la crisis que conlleva a identificar al migrante como un extraño, y por la misma razón provoca el sentimiento de desarraigo del que llega. En este caso, y siguiendo con los planteos de la autora, la migración se visualiza como algo: "(...) marginal, desconectado y destructivo". (Bermúdez, 2014, p.10)

Teniendo en cuenta esto podemos indagar en las ideas e impresiones que existen en nuestro país respecto a la llegada de migrantes. Acorde a los resultados arrojados por una investigación que busca captar la mirada de los uruguayos ante la inmigración, sólo cuatro de cada diez valoran positivamente la llegada de migrantes al territorio nacional, esto refleja una percepción mayoritariamente negativa que lleva a pensar que existe una correlación entre esa actitud y las posibilidades de inclusión de quienes llegan. Si bien, cuando se indaga en los aspectos simbólicos de la migración, se presenta una actitud positiva ante la misma, valorando la diversidad cultural y los aprendizajes que pueden suceder en el intercambio, cuando se profundiza en los motivos por los cuales la sociedad local presenta resistencia ante la inmigración, aparecen como principales preocupaciones las referentes a la vida material (trabajo, vivienda, servicios), que, desde su perspectiva, la llegada de población extranjera podría alterar; dicho de otra forma, se expresa miedo ante la baja en la calidad de vida debido a este fenómeno. (Koolhaas; Prieto & Robaina: 2017).

En el estudio realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) se retoma la noción antes mencionada del migrante por fuera de la idea de nación:

Nos encontramos en tiempos en los que, como respuesta a la crisis del sistema, se ha consolidado en varias naciones la construcción de un enemigo: el migrante. Ese otro extraño, ese «competidor» no deseado que le quita espacios de vivienda, de servicios sanitarios, de transporte, de asistencia social y educativos. (MIDES, 2017, p.10)

En tanto en Uruguay existe una ley cuyo fin es defender el derecho que las personas tienen a migrar y de permanecer en el país de acogida, con los mismos derechos que los nacionales, se puede reconocer un compromiso estatal por garantizar la inclusión de los migrantes en nuestro país. Lo mismo se lee en la siguiente disposición legal:

Artículo 13.- El Estado implementará acciones para favorecer la integración sociocultural de las personas migrantes en el territorio nacional y su participación en las decisiones de la vida pública. (Ley 18.250, 2008)

De todas maneras, y a pesar de lo expresado en esta norma, existen limitaciones burocráticas que acotan o aplazan las posibilidades de inclusión de las personas migrantes, como ser la demora en la obtención de la ciudadanía legal (de tres a cinco años acorde a la normativa vigente), lo que imposibilita el acceso a trabajos públicos entre otras cosas.

Pero, centrándonos en lo referente a la educación, y de acuerdo al artículo 8 sobre diversidad e inclusión educativa de la Ley General de Educación (2008) que mencionamos en otro apartado de este trabajo, se puede afirmar la necesidad de pensar la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes a la educación en este territorio como parte fundamental de la inclusión sociocultural de esta población, en el entendido que garantizar el acceso al sistema educativo es un aspecto importante pero no definitivo, y es por esto que se hace necesario abordar todas las aristas implicadas en el tema. Este aspecto es considerado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que contempla la educación inclusiva “como línea de política transversal” dentro del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, allí la educación inclusiva se define de la siguiente manera:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, citado en ANEP, 2020. diapositiva 4)

Continuando en esta línea, Núñez (2007) advierte sobre la exclusión dentro de los propios centros educativos:

Ya no se pone fuera, o en los márgenes. Hay una centralidad de la exclusión: éxtimo (segregación en lo interior). Por ejemplo, en el sistema escolar, una de tales modalidades se gestiona bajo el eufemismo de sujetos con necesidades educativas especiales. En esta categoría poblacional recaen no pocos niños y adolescentes que provienen de barrios periféricos y/o de familias de zonas de vulnerabilidad o de zonas de exclusión social (...)
(Núñez, 2007, p.7)

Este planteo pone el foco en los múltiples aspectos que caracterizan a los sujetos que integran hoy los espacios educativos donde la Pedagogía Social se debe orientar para desplegar acciones tendientes a fomentar la inclusión.

Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación _en lo pedagógico y en lo político_ de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. (Núñez, 2007, p.2)

Tomando entonces el contexto actual donde la diversidad comienza a enunciarse en los ámbitos educativos, podemos afirmar que es responsabilidad de quienes se dedican a la tarea de enseñar no sólo reconocer la alteridad, sino trabajar en pos de una educación francamente inclusiva, ya que tal como postula Duschatzky (1996): "(...) pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad." (p.3). A fin de profundizar en esta idea, introduciremos el concepto que propone Derridá de hospitalidad como recibimiento del otro, del extranjero, en el prólogo de su libro se postula:

La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos. (Derrida, Dufourmantelle & Segoviano, 2000, p.7)

En la cita se retoma la noción de un otro que interpela, de una alteridad que no alcanza con “encajar” en la estructura, sino que hace necesario el movimiento, la ruptura, pero para que esto suceda debe existir una predisposición hospitalaria, un entender que ese otro llega para completar nuestra humanidad (Duschatzky, 1996), continuando en esta línea se plantea:

Frente a la imposibilidad de disponer de un espacio para el otro, en tanto todo espacio se halla desde siempre contaminado por la alteridad, no obstante, es necesario insistir en la posibilidad de una apertura hospitalaria al otro en tanto compromiso con el otro, respeto de la diferencia, aun cuando la apertura solo pueda ser deficiente y provisional, o justamente por ello. (Derrida, Dufourmantelle & Segoviano, 2000, p.7)

En definitiva, una ética de la hospitalidad es también una ética de recibimiento y acogida del otro, entendiendo a su vez que en ese camino se encuentra implícita la comprensión de uno mismo, tal como plantea Ricoeur: “Es el crecimiento de la propia comprensión de sí mismo (del intérprete) lo que éste persigue a través de su comprensión del otro, Toda hermenéutica es entonces, implícita o explícitamente, autocomprensión por medio de la comprensión de otros” (citado en Larrosa, 2002, p.68)

Educación Social y educación media.

En Uruguay la educación se rige y estructura, entre otras, a través de la Ley General de Educación N°18.437, promulgada en el año 2008 y en las sucesivas modificaciones. La misma establece el derecho a la educación como derecho humano fundamental enunciando entre otras cosas su universalidad: “Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.” (Ley 18.437, 2008, Art.6) y su obligatoriedad: “Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media.” (Ley 18.437, 2008, Art.7). Asimismo, el Artículo 2 determina el ejercicio del derecho a la educación como un bien público.

Es así como en el país, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP¹), es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema

¹ <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

educativo público, el mismo funciona como ente autónomo y se rige por el Consejo Directivo Central (CODICEN). De la ANEP dependen el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU) . Estas dos últimas están a cargo de la educación media básica y de la educación media superior en el país.

En cuanto a recursos que apoyen el acceso al derecho a la educación y la inclusión de la diversidad, la DGES incluye en su organigrama al Departamento Integral del Estudiante (DIE). El mismo se compone por un equipo multidisciplinario y propone como objetivo general:

“Contribuir al fortalecimiento institucional de las comunidades educativas de Secundaria con el fin de potenciar las trayectorias y la continuidad educativa de las y los estudiantes a través del acompañamiento, el asesoramiento y el abordaje técnico-profesional, partiendo de la centralidad del estudiantado desde un enfoque integral e inclusivo y en clave de Derechos Humanos.”. (ANEP, DGES, 2021, Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>)

Este departamento se encarga a su vez de referenciar las prácticas de formación en Educación Social y formación docente en los liceos. En el caso de la formación en Educación Social, a fin de orientar las prácticas pre-profesionales de los y las estudiantes de cuarto año, el DIE junto a la Articulación de carrera del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) crean el documento “Funciones del educador/a social en el Consejo de Educación Secundaria” en el año 2016. Según el mismo, el aporte educativo social en el liceo está orientado a garantizar el derecho a la educación y la circulación social de las y los estudiantes, esto comprende todas las acciones de sostenimiento y promoción de las trayectorias educativas y las acciones de ampliación de la propuesta cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede reconocer en la Educación Social, el proyecto de relacionar al sistema educativo formal, nuevas lógicas de vinculación con el saber que dialoguen y amplíen el currículum establecido. Según Duschatzky (1996): “(...) la escuela

se constituyó sobre una noción totalizadora de universalidad, es decir aquella que ordena las diferencias en procura de la homogeneización.” (p.7), pero, de acuerdo a la autora, existió siempre en la educación un “otro lado” que ella describe como:

El “otro lado” es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados. El “otro lado” es el lugar de circulación de las formas culturales desjerarquizadas por las culturas oficiales y recuperadas en géneros diversos como la radio, la televisión, la historieta, los programas de humor, el cine. (Duschatzky, 1996, p.8)

La Educación Social entonces, contempla como una de sus funciones integrar algo de estos contenidos culturales que en palabras Duschatzky se encuentran del “otro lado” de la currícula liceal, así como también, otros modos de vincular al sujeto con el conocimiento, que, de acuerdo a Meerovich y Pérez (2012) se puede afirmar:

Encontramos también un sentido de ampliar la oferta relacionando con lo metodológico de nuestras prácticas. El trabajo pedagógico en algunas situaciones no logra tanto despliegue y efectos mediante abordajes discursivos directos, como a través de modos oblicuos, entendiendo por éstos los modos más diversos y variados que se pueda ofrecer al sujeto en términos de contenidos, encuadres y lugares a ocupar. (Meerovich & Pérez, 2012, p.12)

Estas formas de relación con el saber, parte de una mirada integral del sujeto, que considera los diversos aspectos que inciden en su desarrollo, entre ellos el contexto familiar y comunitario, las dificultades que se presenten en su relación con el aprendizaje y las motivaciones e intereses singulares; en palabras de Fryd y Silva Balerio (2010): “Requiere dislocar el pensamiento centrado en lógicas de sentido globales de respuesta estandarizada, para hacer frente a la fragilidad fragmentaria consolidando una reflexión que construya respuestas para atender una situación, una singularidad.” (Fryd y Silva Balerio, 2010, p.27)

Considerando esta noción del sujeto desde su singularidad es que la práctica educativo social no se agota en el trabajo dentro de la institución educativa, sino que implica desplegar redes que refuercen y amplíen los tránsitos educativos. Tal como afirman Meerovich y Pérez (2012), es fundamental que los y las adolescentes circulen por diversos espacios, propuestas e instituciones.

Siguiendo el planteo de estos autores, otro aspecto importante en lo que respecta a las funciones del rol de la educación social en educación media, es lo que denominan como: “enseñar el liceo” (Meerovich & Pérez, 2012) , esto es, reconocer que la institución educativa tiene códigos particulares, un vocabulario específico y un determinado modo de organizar el tiempo y el espacio, y que se hace necesario explicitar estas características con los y las adolescentes, brindando herramientas que les permitan organizarse y comprender esos códigos a fin de contribuir tanto a un tránsito satisfactorio por la institución como en la continuidad de su trayectoria educativa fuera de esta. El explicitar las lógicas y códigos institucionales habilitan también la apropiación por parte del sujeto, la posibilidad de dialogar con estas lógicas y asumir una mirada crítica respecto a éstas.

Podemos afirmar entonces, que el rol educativo social asume diversas funciones en los liceos, haciendo foco en la singularidad y en las redes comunitarias e institucionales que se puedan tender para fortalecer las trayectorias educativas de las y los adolescentes, pero también, brindando herramientas que permitan conocer y reconocerse dentro de la institución. Asimismo, propone diversas metodologías de enseñanza que habiliten otras formas de acercar el conocimiento y nuevos contenidos culturales que amplíen la currícula liceal.

De la multi a la interculturalidad

El debate sobre qué es y qué implica el concepto de cultura es vasto y difícilmente puede reducirse a una sola definición. Austin (2000, en Escarbajal, 2009) distingue distintos criterios para delimitar el concepto de cultura de acuerdo al lente desde dónde se analice. Es así como según la perspectiva antropológica la cultura puede definirse como el conjunto de valores, normas y costumbres de un grupo humano; desde un punto de vista sociológico contempla los procesos de desarrollo intelectual, incluyendo en ellos la ciencia y la tecnología; según el psicoanálisis puede entenderse como todo saber adquirido por el ser humano para dominar la naturaleza; y desde una concepción humanista como el cultivar el alma a través de prácticas intelectuales y artísticas. (Austin, 2000 en Escarbajal, 2009)

De todas maneras, y a pesar de la pluralidad de nociones y usos en torno al concepto, hay una cualidad central que nos interesa: el carácter dinámico de la cultura. Gerd Baumann (2001) distingue entre la noción esencialista de cultura, la cual describe como “(...) una fotocopiadora gigante que continuamente produce copias idénticas” (p.40), y la noción

procesual, comparable con “(...) un concierto o, en realidad, un recital históricamente improvisado. Sólo existe mientras dure su actuación y nunca puede quedarse fija o repetirse sin que cambie su significado.” (p.41) Esta segunda acepción contempla la idea de cultura como construcción colectiva de significados que aportan un marco de comprensión del mundo que nos rodea y orientan nuestro comportamiento. Escarbajal (2009) plantea que la construcción de nuestra cultura e identidad es producida en la interacción entre los miembros de una comunidad y por consiguiente con su medio natural, su pasado y su patrimonio, siendo entonces un “constructo en permanente cambio.” (Escarbajal, 2009, p.38). La noción de cultura como algo vivo y en constante cambio no solo reconoce la diversidad, sino el efecto transformador en cada cultura a partir de su interacción con esa diversidad.

En esta línea, Beheran (2017) describe el pluralismo cultural como el modelo que da cuenta de la convivencia de comunidades con diversas pertenencias culturales en un mismo espacio geográfico. Este modelo de tratamiento de la diversidad cultural no solamente reconoce la coexistencia de diversas culturas, sino que apunta a que, desde el poder político y las instituciones se generen acciones para permitan la convivencia en armonía de esta diversidad.

Según Beheran (2017) el pluralismo cultural contempla dos formas distintas de concebir y abordar la diversidad cultural: el multiculturalismo y el interculturalismo. El primero se define como el reconocimiento de las distintas culturas en un mismo espacio geográfico y se distingue por tener estructuras rígidas al momento de determinar las características de cada cultura, haciendo énfasis en las diferencias y obviando las interacciones y relaciones que se dan entre culturas. Es por esto que se compara al multiculturalismo con una “foto fija” de la sociedad donde los grupos que la integran aparecen de forma estancada en sus características más primarias sin posibilidad de movimiento o interacción. (Beheran, 2017). De acuerdo a Escarbajal (2009), en el ámbito de la intervención educativa, esto se puede traducir en: “(...) presentaciones exóticas y folklóricas que inevitablemente llevan a anclar cada vez más a los individuos a sus presuntas ‘culturas de origen’.” (p.93)

Por otra parte, el interculturalismo surge recientemente en el campo de la educación, presentándose como concepto superador de las limitaciones antes mencionadas en la multiculturalidad (Beheran, 2017). Es así como, siguiendo el planteo de la autora el interculturalismo:

“(…)no sólo reconoce la existencia de la diversidad cultural sino que celebra el encuentro entre culturas y promueve el diálogo entre ellas lo cual no implica desconocer las desiguales relaciones de poder sobre las que se construyen muchas de las pretendidas diferencias culturales. En este sentido, las intervenciones basadas en un enfoque intercultural suponen no sólo reconocer las diferencias y promocionar el encuentro y la convivencia entre culturas, sino también cuestionar las condiciones a través de las que se construyen y ordenan de manera jerárquica muchas de esas diferencias (…)” (Beheran, 2017: 11)

Según Escarbajal (2009), en el campo de la educación, el reconocimiento de relaciones de poder entre culturas permite mantenerse alerta ante enfoques etnocéntricos, que consideren las diferencias culturales como deficitarias apostando a una pedagogía compensatoria (p.140). De acuerdo al planteo del autor, la propuesta intercultural, busca la superación de este tipo de pedagogía, partiendo de la valoración de cada cultura, y respetando los distintos ritmos de aprendizaje cultural, siendo la escuela la que debe adaptarse a éstos y no viceversa.

Escarbajal (2009) y Beheran (2017) coinciden en la importancia de trabajar sobre ciertos patrones y estructuras que impiden orientar la educación hacia la interculturalidad. Ambos proponen, por un lado, la revisión del currículum y los relatos que desde allí se producen sobre la migración, evitando las narraciones únicas y las posiciones etnocéntricas. Por otro lado, la sensibilización de la comunidad educativa en la temática con el objetivo de que puedan comprender la complejidad del proceso migratorio, reconociendo la trayectoria de las familias y cómo esto incide en la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes a los espacios educativos. Y por último la expansión de la comunidad “más allá de los muros” (Escarbajal, 2009, p.138) de las instituciones educativas, incluyendo en este proceso a las familias de las y los estudiantes. Por otra parte, cabe destacar que ambos autores coinciden en la importancia de estimular el interés hacia el otro y su cultura, pero también

fomentar la autorreflexión sobre la cultura de origen, sobre esto Escarbajal (2009), citando a Guidetti propone:

Una formación que permita a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura, porque, para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia, pero también porque sólo a través de un esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar la propia ética con la de los otros (Guidetti en Escarbajal, 2009, p.142)

La idea de poner en cuestionamiento nuestras propias estructuras desde las que nos acercamos y conocemos el mundo es también planteada por Duschatzky (1996) a través de la siguiente afirmación:

Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza. (Duschatzky, 1996, p.4)

Este planteo propone a la diversidad como un modo de concebir la educación, desde esta perspectiva podemos afirmar que más allá de la inclusión de estudiantes migrantes o no al ámbito educativo, la incorporación de la diversidad cultural deben ser un objetivo hacia el cual se dirijan las propuestas educativas de camino hacia la interculturalidad.

Capítulo 2:

Aspectos metodológicos:

Para la presentación de este trabajo final de grado realizamos una monografía de corte investigativo, la cual, conforme a la resolución n°04 en el Acta n°37 del “Reglamento de monografías de egreso de la carrera Educación Social”: “(...) implica la selección de un tema pertinente y relevante para la Educación Social, no circunscrito a una experiencia concreta. Debe incluir trabajo de campo combinado con un estudio bibliográfico sobre el tema en cuestión.” (16 de octubre, 2018, p.2)

Estrategia metodológica

De acuerdo a los objetivos y el marco teórico expuesto anteriormente, optamos por una investigación cualitativa, entendiendo que: “en la investigación cualitativa la información permite describir e interpretar variables no cuantificables como el comportamiento, la actitud y otras, relacionadas con el ser humano en situación.” (Mora, 2005, p.82) De igual forma, para abordar el tema en el marco de la Educación Social, nos basamos en este modelo de investigación de acuerdo a la siguiente afirmación expuesta por McMillan y Schumacher (2005): “La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social”. (p. 405)

El estudio que se lleva adelante es de tipo exploratorio, este tiene por objetivo: “(...) familiarizar al investigador con un tema que no ha abordado antes, novedoso o escasamente estudiado. En este caso los estudios constituyen el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad” (Mora, 2005, p. 91). Se selecciona este modelo en tanto la información sobre la temática es escasa al momento de iniciar la investigación. Por otra parte, se estudia un fenómeno reciente y creciente, esto significa que no existen muchos antecedentes que contemplen el tema en particular y también, que en la medida en que se conozcan más experiencias como las exploradas en esta investigación, se podrán realizar otras con mayor alcance.

La elección del tema de investigación se da a partir de un interés personal y profesional de la investigadora, teniendo en cuenta las posibilidades de acción e incidencia de la Educación Social en Educación Media y en el trabajo con adolescentes migrantes en particular. Como primera aproximación al campo de estudio, realizamos un relevamiento de material bibliográfico indagando en tesis de grado y postgrado, artículos académicos, monografías e informes. Conjuntamente, se lleva a cabo una revisión de la normativa nacional e internacional relacionada a la temática.

En cuanto a las decisiones respecto a la delimitación del campo de estudio, efectuamos algunos cambios en relación al proyecto de monografía presentado ante la Comisión Local de Carrera. En el proyecto inicial, se proponía tomar como muestra un centro juvenil y un liceo en la ciudad de Montevideo, con el fin de entrevistar adolescentes migrantes y sus referentes educativos dentro de la institución. Esto no pudo llevarse a cabo debido a la situación de emergencia sanitaria vivida en los últimos años, que modificó el funcionamiento de los centros educativos y condicionó la asistencia presencial de los y las adolescentes a éstos. Otra limitante encontrada por la investigadora al momento de iniciar el trabajo de campo, fue el plazo de aprobación de los permisos en Secundaria para ingresar a los centros y entrevistar a los/as menores de edad, condicionante con la que no contábamos al inicio. Debido a estos imprevistos se optó por realizar una búsqueda a través de contactos personales, sin ingresar a los centros de estudio, aplicando la técnica de “bola de nieve” definida más adelante en este apartado.

Entrevistas:

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas individuales, estas serán de carácter semiestructurado, entendiendo que ésta técnica permite: “(...) revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación”. (Flick, en Aravena, 2006, p.65). De este modo, las personas entrevistadas logran explayarse en sus relatos y la entrevistadora puede indagar, en base a sus respuestas, en los aspectos que más nos interesen y aporten a la investigación. Todas las entrevistas fueron grabadas en archivo de audio y posteriormente transcritas, dichas transcripciones, están disponibles pero no serán anexadas debido a su extensión.

Inicialmente efectuamos tres entrevistas a personas consideradas como informantes calificadas por su aproximación y conocimiento sobre la temática elegida (Anexo 1); dos de las entrevistadas relacionadas al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), una de ellas a través del programa de Educación y Derechos Humanos y la otra referente del programa Educación Intercultural y Migrantes, la tercera entrevista se realiza a una informante vinculada al Programa de Español como segunda lengua de ANEP. Estas primeras entrevistas nos permiten relevar información sobre las políticas vinculadas a la migración, las respuestas institucionales en la inclusión educativa de esta población y cuáles son los desafíos que se proyectan a futuro. Del testimonio de dichas informantes también surgieron aspectos importantes que fueron considerados en el cuestionario de entrevista que se aplicó a los y las adolescentes.

Posteriormente, a través de un contacto personal, nos comunicamos con adolescentes vinculados a la migración que cursan o cursaron recientemente educación media en Montevideo, en total se realizaron siete entrevistas (Anexo 2). Debido a que la mayor parte de los y las adolescentes eran menores de edad al momento de realizar la entrevista, en todos los casos solicitamos al adulto referente la firma de un consentimiento informado, el cual también se encuentra disponible (Anexo 3). Por otra parte, realizamos seis entrevistas a educadores/as que trabajan en Educación Media en Montevideo (Anexo 4), dos de éstas fueron realizadas a estudiantes de Práctico III de la carrera de Educación Social, quienes llevaron a cabo sus prácticas en liceos con alta concurrencia de adolescentes migrantes. Tanto para el contacto por parte de la investigadora con adolescentes como con educadores y educadoras se recurrió a la técnica de “bola de nieve”, definida por McMillan y Schumacher (2005) de la siguiente manera:

El muestreo en cascada, también denominado de bola de nieve, es una estrategia en la que cada sucesivo participante o grupo es designado por el participante o grupo precedente. El investigador elabora un perfil de las particularidades o de una característica concreta buscada y solicita a los participantes que sugieran otras personas que se ajusten al perfil o posean esta particularidad. Esta estrategia puede utilizarse en situaciones en las que los individuos buscados no componen un grupo naturalmente limitado sino que están repartidos entre otras poblaciones. (McMillan y Schumacher 2005, p.410)

Las pautas de cada entrevista se organizan en función de los objetivos planteados, tal como se propone en este cuadro:

Objetivo general.	Objetivos específicos.	Entrevistas.
Explorar el proceso de inclusión de adolescentes migrantes en centros de educación media de Montevideo, con la finalidad de contribuir al abordaje pedagógico social.	Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes .	Entrevista a informante calificado/ Entrevista a educadores y educadoras.
	Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.	Entrevista a adolescentes migrantes.
	Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media.	Entrevista a educadores y educadoras.
	Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.	Entrevista a informante calificado. Entrevista a adolescentes migrantes. Entrevista a educadores y educadoras.

Cuadro 1: Relación entre los objetivos y técnicas de investigación empleadas

Fuente: elaboración propia

Las preguntas de los cuestionarios, fueron organizadas en cuadros para cada grupo entrevistado, de acuerdo a la categoría de análisis (Anexo 5). En cuanto a las personas entrevistadas, se clasifican en tres categorías: informantes calificados (I), adolescentes migrantes (A) y educadores/as (E). A modo de preservar la confidencialidad, optamos por establecer un código de referencia que permita citar la información obtenida en este trabajo, de esta manera asignamos una letra y un número a cada entrevistado/a.

Por ejemplo:

- I1=informante calificado n°1,
- A1=adolescente entrevistado n°1
- E1=educador/a entrevistado n°1

En el caso de adolescentes migrantes y educadores/as, se elaboran cuadros que tienen por objetivo caracterizar la muestra. Para esto utilizamos los criterios de muestreo teórico propuestos por Mejía Navarrete (2000), los cuales se basan en tres ejes: socioeconómico, espacial y temporal. Para los y las adolescentes migrantes, las categorías agrupadas según estos ejes son:

-Eje socioeconómico: edad, género, otra actividad o actividades que realiza.

-Eje espacial: país de origen, barrio en el que vive, institución educativa a la que asiste y grado que cursa o cursó por última vez.

-Eje temporal: cantidad de años que hace que se encuentra en Uruguay.

Esta organización de la muestra se expresa en el siguiente cuadro:

ADOLESCENTES								
Entrevistado/a	Eje socioeconómico.			Eje espacial.				Eje temporal
	Edad	Género	Otra actividad que realiza.	País de origen	Barrio	Cursa actualmente	Grado	Años en UY
A1	17	F	Pasantía "Yo estudio y trabajo" IM	República Dominicana	Paso Carrasco	UTU Diseño Gráfico	6to	2,5
A2	14	M	No	Benin	Maroñas	Liceo n°14	2do	2,5
A3	17	F	No	Cuba	Villa García	-----	----	1,5
A4	12	F	No	Cuba	Cordón	Liceo n°5	1ero	2,5
A5	16	M	No	Venezuela	Parque Battle	Liceo n° 35 IAVA	4to	3
A6	17	M	Taller privado de escultura y óleo. Observatorio astronómico en el liceo.	Argentina	Parque Battle	Liceo n°4 Zorrilla	6to	3,5
A7	18	M	No.	Brasil	Parque Rodó	Liceo n°4 Zorrilla	6to	1

Cuadro 2: Caracterización de la muestra de adolescentes entrevistados

Fuente: elaboración propia

En lo que refiere a educadores/as las categorías de organización de acuerdo a los ejes son:

-Eje socioeconómico: género, profesión, rol que cumple en la institución educativa.

-Eje espacial: centro de educación media en el que trabaja, barrio donde se encuentra dicho centro.

-Eje temporal: grado o grados en los que desempeñan tareas.

Lo mismo se expone en este cuadro:

EDUCADORES/AS						
Entre vistado/a	Eje socioeconómico			Eje espacial		Eje temporal.
	Género	Profesión	Rol en la institución educativa.	Centro en el que trabaja.	Barrio	Grado
E1	F	Profa. Literatura	Adscripta	Liceo n°14 Liceo n°42	La Unión	2do
E2	F	Profa. Inglés	Docente	Liceo n°19	La Unión	1ero, 2do.
E3	F	Estudiante Educación Social	Practicante	Liceo n°1	Barrio Sur	1ero, 2do, 3ero
E4	F	Profa. Educación Social y Cívica	Adscripta	Liceo n°32	Cordón	2do
E5	F	Estudiante Educación Social	Practicante	Liceo n°32	Cordón	1ero, 2do y 3ero
E6	M	Prof. Matemáticas	Docente	Liceo n°8	La Blanqueada	1ero, 2do y 3ero

Cuadro 3: caracterización de la muestra de educadores entrevistados

Fuente: elaboración propia

Análisis de datos.

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, empleamos la triangulación como estrategia para contemplar y comparar distintos puntos de vista en la misma temática, en el entendido que las: *“estrategias diferentes pueden aportar conocimientos diferentes sobre el asunto que nos interesa y aumentar la credibilidad de la información.”* (McMillan y Schumacher, 2005, p.424). Para lo cual tomamos por un lado el enfoque de educadores y educadoras y por otro el de los/las adolescentes migrantes, con la finalidad de observar si aquello que se plantea como estrategia de inclusión se visualiza como tal desde la perspectiva adolescente, así también como contrastar las diferentes demandas que expresan los actores. A modo de organizar la información obtenida se establecen categorías análisis de acuerdo a los objetivos establecidos, tomando la propuesta de Mejía Navarrete (2011):

La información del texto se clasifica en partes, según las características o propiedades que representen al fenómeno de estudio, y se establece un código para cada unidad-contenido. Se trata de dar una denominación común o código a un conjunto de fragmentos de texto que comparten una misma idea. El proceso de categorización supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio. (Mejía Navarrete, 2011, p.51)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS.
Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes.	Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.
Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.	Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo.
Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media.	Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.
Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.	Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural.

Cuadro 4: Objetivos y categorías
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se realizan cuadros vinculando las categorías de análisis con las preguntas del cuestionario de acuerdo a cada grupo entrevistado (Anexo 5) y cuadros con los fragmentos relevantes de las transcripciones de entrevistas de acuerdo a cada categoría (Anexo 6),

Capítulo 3:

Análisis de datos:

Tal como mencionamos en el apartado metodológico, esta investigación tuvo algunas modificaciones en relación a la propuesta inicial, sobre todo en la delimitación del campo de estudio, esto se debió en gran parte, a la situación de emergencia sanitaria que alteró el funcionamiento de los centros educativos que se pretendía analizar. De este modo, la propuesta de investigación pasó de hacer foco en un centro juvenil y un liceo ubicados en zonas céntricas de Montevideo, a realizar la búsqueda de los entrevistados y entrevistadas a través de contactos personales y mediante la técnica “bola de nieve” a la que aludimos anteriormente. Este cambio amplió el alcance del campo de estudio a zonas periféricas de Montevideo donde los y las adolescentes residen y asisten a centros educativos, lo que permitió mayor diversidad en la muestra.

De los/as siete adolescentes entrevistados/as, una de ellas estudia Diseño Gráfico en la UTU, cinco asisten al liceo y una está desvinculada del sistema educativo desde mediados del año 2021. En cuanto a las edades, van de 12 a 18 años, dos adolescentes están inscriptos en Educación Media Básica y cuatro en Educación Media Superior, la adolescente que no se encontraba cursando al momento de la entrevista había iniciado el bachillerato en administración en la UTU. Otro aspecto a destacar es que dos de los adolescentes no tienen el español como primera lengua, en el caso del estudiante de Benin, llega sin conocimiento del idioma y comienza a aprender una vez llegado a Uruguay, el adolescente de Brasil es hijo de padres uruguayos, por esto tenía una mayor cercanía al español en su país de origen, aunque plantea no haberlo hablado con fluidez hasta su llegada. Con respecto a los/as adolescentes que hablan español como primera lengua, los orígenes son diversos: República Dominicana, Venezuela, Argentina y dos entrevistadas de Cuba. Sobre el período de tiempo que los y las adolescentes se encuentran residiendo en Uruguay, este va de 1 a 3,5 años.

Por otra parte, de las seis entrevistas a educadores/as, se realizaron cuatro a docentes en distintas disciplinas de Secundaria, dos de las cuales al momento de la entrevista se encontraban en el cargo de adscriptas, y dos que trabajan como docentes de aula en las disciplinas de Matemáticas e Inglés. Las otras dos entrevistas fueron a practicantes de Educación Social, una de ellas realizó su práctica en el año 2018 y la otra en 2021, ambas en liceos con alta concurrencia de adolescentes migrantes.

Categoría I: Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.

Armando tramas:

Se plantea el relevamiento de los distintos actores que participan en la inclusión educativa de los/as adolescentes migrantes, adhiriendo a la idea de que, para trabajar en la inclusión y la interculturalidad es necesario proponer una educación “más allá de los muros de las instituciones educativas” (Escarbajal, 2009, p.138). Entonces, a fin de abarcar el abanico de actores que intervienen en este proceso decidimos subdividir el análisis en tres: por una parte se expresan los recursos organizacionales e institucionales, buscando contrastar lo enunciado por las informantes calificadas para este fin con los recursos conocidos en las instituciones de educación media y los utilizados por los/as adolescentes. Por otro lado se analizará el vínculo entre la institución, la comunidad y la familia tanto desde la perspectiva de educadores/as como de los/as adolescentes. Finalmente indagaremos en la relación del/a adolescente con el grupo de pares tanto desde su perspectiva como desde la mirada adulta en la institución.

“hay un programa, ¿no?”

Recursos institucionales:

En cuanto a los recursos institucionales, las informantes calificadas mencionan diversos organismos del Estado donde se trabaja en la temática migración y específicamente en favorecer la inclusión social de esta población. Entre ellos destacan el Departamento de Migrantes dentro del MIDES donde se asesora a la población en la regularización de la documentación al llegar al país y el Programa de Educación Intercultural y Migrantes dependiente del MEC donde se realizan acciones orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas migrantes, y que brinda información sobre cursos, inscripciones y reválidas a través del punto de atención y asesoramiento de la La Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO). Relacionado al MEC, también hacen alusión al equipo de trabajo interinstitucional “Educación y migrantes” compuesto por representantes de la ANEP, la Universidad de la República

(UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC), y el Servicio de Orientación Educativa, donde se ofrece apoyo e información en la construcción de trayectorias educativas que, de acuerdo a una de las informantes trabaja en coordinación con el punto de atención del IMPO antes mencionado. Por otra parte, también hacen alusión a las clases de español para adultos/as migrantes y refugiados en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la UdelaR, y el Programa de Español como segunda lengua dentro de la Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP, única propuesta orientada específicamente a población adolescente. Una de las informantes plantea que, a pesar de que existen recursos específicos orientados a garantizar los derechos de las personas migrantes, falta articulación, difusión y trabajo en red:

I1: “En realidad todo esto de hablar con Inju fue creatividad nuestra por no poder ofrecer otra solución, y como el MEC tiene un área de educación no formal, que ahora está trabajando bastante con Inju, dijimos, bueno, a la familia vamos a darle todas las opciones para que ellos decidan. Pero si, , hay algún trabajo en red, con MIDES se que hay algunas experiencias también, pero no es una cosa institucional de decir: ‘Secundaria está haciendo esto’, es más: ‘al liceo este se le ocurrió, justo levantó el teléfono’, o capáz que MIDES fue porque justo estaba haciendo trabajo en territorio. Pero no es una cosa así que te diga que hay un acuerdo institucional.”

Se observa como esta carencia se reflejan en la falta de información que manejan los educadores/as sobre los recursos disponibles, apareciendo muy esporádicamente una referencia directa a alguna institución o programa, de los que, incluso en centros educativos con gran proporción de adolescentes migrantes inscriptos se tiene poco conocimiento :

E2: “(...) un estudiante de segundo año que tenía como barrera principal la lengua, que es importantísima. Este estudiante estaba asistiendo a clases de español a través de..., no me acuerdo si era el DIE... hay un programa, no?”

Dentro de la órbita de ANEP, otra dificultad que aparece, tiene que ver con la modalidad de contratación y trabajo, sobre todo de los y las docentes en Secundaria, y la imposibilidad de realizar acciones continuas e integrales de acuerdo a esto:

I3: “Y bueno, ahora retomando el trabajo, el contacto, los estudiantes no son los mismos. La interrupción en cuanto a la continuidad de los procesos, después se torna difícil retomar el trabajo.”

E2: “La movilidad y las designaciones de horas en Secundaria impiden que se forme comunidad educativa, los profesores de más grado están más tranquilos, la mayoría, pero si yo todos los años tengo que ver si puedo elegir un grupo acá y dar mi unidad en este liceo es difícil que si yo me tengo que ir el año que viene pueda sumarle toda esta energía.”

Teniendo en cuenta lo anterior, los/as informantes y docentes mencionan el apoyo y acompañamiento a los/as adolescentes tanto de adscriptos/as como del equipo multidisciplinario:

I3: “El rol de los adscriptos es fundamental, trabajar con los adscriptos es fundamental.”

E4: “Si, también, en el liceo actualmente, bueno, todos los liceos siempre tienen un equipo multidisciplinario, que es psicólogo, asistente social, psicopedagogo también (...) Sí eso es impresionante el trabajo en red cómo lo manejan porque claro, yo la derivación enseguida al equipo multidisciplinario, pero ellas son las que se comunican con clínicas, con el sistema de salud, con hogares, con Centros juveniles también, si el trabajo del equipo multidisciplinario es impresionante porque siempre hay trabajo en red.”

E6: “En esas cosas siempre la ficha clave es la adscripta, en esos ‘caza estudiantes’, llamando al chiquilín, a la familia, los adscritos tienen grupos de

Whatsapp con los chiquilines y con los adultos referentes, de todos los gurises tienen algún referente, y ante cualquier cosa 'pim' están ahí.”

Por otra parte, en cuanto a los recursos ofertados a los que acceden los/as adolescentes, una de las entrevistadas menciona su incorporación al programa interinstitucional “Yo estudio y trabajo”, acuerdo entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), MEC, MIDES-INJU, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y ANEP que apunta a la primera experiencia laboral de jóvenes estudiantes a partir de los 16 años:

A1: “(...) me inscribí en una beca, que era de “Yo estudio y trabajo”, de los estudiantes. Y me inscribí ahí y sin saber salí sorteada... Y salí sorteada, asistí a todos los talleres, hice todo lo que había que hacer, saqué mi permiso de menor para poder trabajar, el permiso de trabajo, y todo eso, y me fue muy bien sí..”

Finalmente, el desafío a futuro, de acuerdo a lo planteado por una de las informantes, es aspirar a una Políticas Pública que asegure la articulación, coherencia y continuidad en el tiempo de las acciones realizadas:

I1: Pero más allá de los protocolos, es como que está tan fragmentado a veces, que las cosas llevan mucho tiempo, entonces a veces te pasa que vivís una situación, se te ocurre una idea, encontrás gente que está trabajando, que trabaja muy bien pero hacerlo política lleva años. (...) Creo que estaría bueno generar políticas a través de esto, hay, pero el desafío es coordinar entre todo el sistema, porque que haya una ley o un decreto no quiere decir que haya Política Pública, y el coordinar, eso es lo más difícil, porque cada uno tiene una idea distinta sobre cómo hacer esto mejor, y estuvimos todos aprendiendo, y a veces hay diferencias en los enfoques, hay muchas diferencias en cómo se para cada institución. Pero bueno, creo que igual es una buena señal y está bueno que se sigan haciendo cosas, pero lo mejor sería armar algo que asegure y quede en el tiempo. No hay nada que te asegure que lo que se está haciendo perdure en el tiempo, de hecho

con la transición había muchos temores en algunos actores, porque nunca sabés quién va a venir, con qué cabeza, cómo va a visualizar el tema, entonces lo ideal sería que sea una política de Estado.

“acordaron un lugar para encontrarse, y se juntó todo el mundo.”

Comunidad y familia:

En lo que respecta a la inclusión, se reitera el valor de la comunidad educativa, incluyendo en esta categoría los distintos roles dentro de la institución: funcionarios/as, docentes y administrativos/as; y fuera de ella: familias y otros centros educativos de la zona. Este aspecto recuerda lo expuesto por Escarbajal (2009), y Beheram (2017) sobre la sensibilización de la comunidad educativa apostando a una educación intercultural y la necesidad de expandir el concepto de comunidad integrando a las familias y los/as adolescentes en este proceso:

I3: “Pero los estudiantes se apoyan mucho en la comunidad educativa, se trabaja en equipo y se apoya a los estudiantes (...) toda la comunidad quiere colaborar y la idea es que el estudiante se integre y que la familia también.”

I1: “Había casos que se le hacía un seguimiento, como al estudiante turco, que la verdad fue una experiencia linda, por lo menos hasta donde yo escuché, porque bueno, fue una situación recontra compleja, un caso de vulnerabilidad, dificultad con el idioma, y que el centro acompañó. Y no solo a los docentes, sino a los compañeros, que eso también habla del proceso que se da, porque un poco con el tema de la interculturalidad buscábamos eso, que no sea solo un profesor que acompañaba al niño y que esté aislado, sino que todo. Entonces esos casos de cierta complejidad, eran buenos porque demuestran cómo se generó algo en la comunidad educativa.”

E2: “Entendiendo por comunidad educativa, el portero del liceo, los administrativos. Pensando en que educar educamos obviamente los docentes

dentro del aula pero también todos los que forman parte de la institución. (...) Y digo comunidad educativa porque luego nos dimos cuenta que la escuela que está pegada al Liceo también tendría estudiantes extranjeros, que en frente al Liceo están los Caif que también recibían estudiantes de familias extranjeras porque a todos más o menos los conocíamos.”

Una de las educadoras entrevistadas, menciona como punto de referencia de los/as adolescentes los centros juveniles, donde se les brinda información sobre recursos específicos y se potencian las posibilidades de circulación social:

E5: “Y lo otro que ha servido mucho, que hay bastantes migrantes es en centros juveniles, y que traen ellos mucho: ‘no, porque en el Centro Juvenil me ofrecieron ir a la plaza tal’, (...) y en ellos está bueno porque: ‘no, él me dijo que podía tomar la boletera y usar la Montevideo Libre’, se trabaja mucho en red con centros juveniles, con hogares, desde los migrantes, y está bueno eso.”

De acuerdo a lo anterior, podemos retomar lo citado en el marco teórico, donde Meerovich y Pérez (2012) afirman: “Estamos convencidos de que en sus tránsitos educativos los sujetos deben circular por espacios, propuestas e instituciones diferentes.” (p.12) En relación a esto se puede observar como en el caso de adolescentes migrantes, la posibilidad de circulación por diversos espacios educativos les permite obtener mayor conocimiento e información sobre el lugar que habitan, los espacios de circulación y disfrute y los recursos a disposición, elementos que por la dinámica de la educación formal curricular pueden quedar al margen. Así mismo, los/as adolescentes entrevistados/as, mencionan como punto de referencia los espacios barriales comunitarios y agrupaciones o personas migrantes con mayor tiempo de residencia en Uruguay:

A3: “Nosotras empezamos a ir a una Iglesia, entonces ahí comentando, una señora, para ayudarnos, para que me encaminara me contó lo de la UTU, porque nosotras no sabíamos nada de UTU, ni a dónde yo podía ir, nada. Entonces en la Iglesia me orientaron, la señora fue la que nos llevó, porque con mi mamá

tratamos de ir pero siempre nos perdíamos, entonces ella nos llevó hasta la escuela, y ahí nos esperó a que hiciéramos el trámite y todo. Lo hicimos bastante rápido, pero la cédula se nos demoró, porque la cita, nos dieron para el 31 de enero, y nosotras para ahorrarnos un poco de dinero hicimos el trámite a través del MIDES, igual me pude anotar con el pasaporte.”

A1: “Bueno, había gente que yo conocí allá, pero allá no teníamos esa cosa tan... ¿me entiendes?, no hablábamos mucho, pero acá los fui conociendo y así. Son pocas las personas que conozco de allá. Y las demás las conocí acá, dominicanos, pero los conocí acá.”

A3: “Sí, había un grupo de cubanos que se reunían, pero el grupo se deshizo (...) Lo hicimos..., primero fue en Facebook, ahí empezaron a hablar de hacer un grupo, e hicimos el grupo y había un grupo en el Facebook y otro en el Whatsapp, que era la misma gente pero en distintos lugares. Y acordaron un lugar y todo para encontrarse, y se juntó todo el mundo.”

En lo que refiere al vínculo entre el centro educativo y la familia de los/as adolescentes, una de las informantes plantea que en el punto de asesoramiento del IMPO, el primer acercamiento generalmente es de los/as referentes adultos para solicitar información y desde allí se realiza el contacto con el/la adolescente:

I1: “Por lo general son las familias, a veces son las familias con los gurises, más que nada cuando son más grandes, pero por lo general son los padres que quieren saber cómo resolverle al hijo (...), y lo que tratábamos era de hablar preguntarle al adolescente qué quería o cuáles eran sus necesidades (...)”

Por otra parte, tanto educadores/as como adolescentes plantean que en los liceos la comunicación es escasa, sólo en situaciones puntuales de entrega de boletines o para transmitir información importante, haciéndolo principalmente de manera telefónica. Según plantean, los/as entrevistados/as, lo mismo se debe en gran parte a los compromisos

laborales y las responsabilidades de cuidado de hijos/as menores a cargo por parte de los/as referentes adultos/as.

E5: "(...) las familias laburan un montón, o tienen un montón de otros hermanos."

E3: "Muchos de los padres cuando iban a inscribir a los gurises, nos decían que usaban el liceo para dejarlos e ir a buscar trabajo, tipo guardería."

A5: "Creo que mis padres tampoco quieren ir, porque están muy ocupados con su trabajo, la única persona que podría ir es mi abuela, pero mi abuela también está ocupada cuidando a mi hermana pequeña."

Más allá de esto, observamos que existe un vínculo entre el centro educativo y la familia, donde a pesar que la comunicación sea esporádica, la institución actúa como referente, acompaña y orienta:

E4: "Si, llamado permanente, o por ejemplo, si hay momentos que un estudiante está en angustia o que..., bueno, informar, eso siempre, y la familia también se acerca cuando ese estudiante comienza una psicoterapia, yo les pido certificados médicos."

I3: "Me ha tocado hasta hacer reclamo de Antel, porque se mudaron y no sabían que tenían que hacer el traslado del teléfono, y decían: "no tengo Internet", y yo desesperada que no se conectaba el chiquilín ponele, y no entendía qué pasaba y era eso."

E5: "Y había mucho de acompañar a la familia paso a paso, de: 'vives en tal lado, te tomas tal ómnibus, te bajas en tal calle, pides una hora en la reguladora, de ahí te van a dar un número y de ahí te vas a un Redpagos, el que te quede más cerca, acá el mapita donde está cada Redpagos', qué es un Redpagos y su diferencia con Abitab, algo que para nosotros es algo muy fácil, estaba ese

mínimo acompañamiento que parecía mínimo para nosotros pero era fundamental.”

En estos testimonios, vemos como las referentes educativas se presentan como mediadoras en los aspectos desconocidos del ámbito institucional, identificando dificultades, brindando información y proporcionando herramientas para lidiar con gestiones y trámites.

“en cualquier lugar llegar nueva es difícil.”

Vínculo con pares:

Según lo propuesto por Giró (2007), el sentido de pertenencia del/a adolescente hacia su grupo de pares es fundamental en la construcción de identidad. De acuerdo a esta idea, se consulta a los/as educadores/as sobre cómo observan la inclusión de los/as adolescentes migrantes con sus compañeros/as, y, por otro lado, a los/as propios adolescentes sobre su vivencia en este sentido, a partir de lo cual, observamos diversas percepciones. Una de las educadoras entrevistadas plantea haber advertido cierto distanciamiento entre los/as estudiantes migrantes y sus compañeros/as, generándose lógicas de agrupamiento de acuerdo al país de origen de los/as adolescentes:

E3: “Entre los mismos alumnos lo que pasaba era que se juntaban entre ellos digamos, eran como pequeñas comunidades, sobre todo los de Perú eran como un círculo, eran como un círculo muy cerrado y no se abren a relacionarse con gurises de acá, de Venezuela o de otros lados, sino que los de Perú con los de Perú, los de Venezuela con los de Venezuela, como que tenían esa dinámica.”

Esta lógica coincide con el planteo de alguna de las adolescentes entrevistadas, quienes distinguen entre “amigos/as” y “compañeros/as”, afirmando tener un buen vínculo con sus pares en el centro educativo, pero realizando una diferencia con sus amistades que asocian a otros/as jóvenes migrantes de su entorno.

A1: Sí, hice unos cuantos buenos compañeros sí, pero no amigos por fuera, o sea, que nos vemos por fuera, pero sí que nos saludamos en la UTU (...) Los fines de semana salgo con amigas dominicanas, mi novio y mi mamá.

A3: “No, yo iba y me juntaba con ellas, yo quería socializar, quería conocer gente, no quería quedarme sola, como hace todo el mundo cuando llega a un lugar nuevo, pero no fue como ese vínculo de amigas (...) eso siempre pasa, son amigas de hace tiempo, y una que llega nueva, no la conocen mucho, está un tiempcito y se va. (...) Conocí algunos acá del barrio, los vecinos y eso, sí. Pero amigos, como decir amigos que están siempre, no.”

La comunicación aparece como otro aspecto importante con respecto a la inclusión al grupo de pares, en estos casos las distintas variantes del español dificultan la interacción y por lo tanto interfiere en el proceso de socialización del/a adolescente.

E6: “Particularmente con este adolescente, no lo veía integrado al grupo y con algunas cuestiones que, o sea, el tema de la comunicación, si no la pone en juego con sus compañeros no logra la adaptación necesaria para que su propia variedad lingüística encuentre puntos en común con los compañeros, si el chiquilín no se está juntando con nadie va a hablar cada vez más cubano, cubano más profundo y así se cierra más y se hacen más ajenas las formas de comunicación, los gurises no lo entienden...”

A4: “Porque al principio no hablaba el idioma, o sea no entendía bien a los uruguayos, entonces mis compañeros de Cuba tenían más años aquí y me ayudaron a entender.”

Más allá de estos obstáculos, los/as docentes y educadores/as entrevistados/as, plantean observar cambios recientes en cuanto a la inclusión de adolescentes migrantes a su grupo de pares, lo cual atribuyen a que el estudiantado ha integrado la diversidad cultural en su trayectoria educativa, naturalizando la incorporación de compañeros/as de distintos orígenes.

E4: “Cuando ellos me cuentan a mi, como que yo los veo integrados con los compañeros también, no noto diferencias, si me preguntas, si porque vino de Cuba, de Venezuela o de Argentina..., no hay diferencias, entre los pares no hay, nunca escuché entre ellos un problema porque venga de otro país.”

E4: “Y yo creo que la integración se construye, depende de la apertura también, yo creo que nosotros en nuestro país tenemos eso instalado, más en los chiquilines, tienen otra apertura ellos, tienen otra..., o sea, ellos ya están creciendo con estudiantes, con compañeros que vienen de otros lugares, saben que nuestro país tiene esa apertura, que vienen personas de otros países de América Latina, entonces para ellos es re normal.”

Por otro lado, uno de los docentes menciona la diversidad sexual como tema de discusión en la actualidad, y su incidencia en una concepción más amplia por parte de los/as adolescentes con respecto a la diversidad en términos generales. Esto se relaciona a lo propuesto por Duschatzky (1996) en el apartado teórico, sobre a la posibilidad de incluir la diversidad en nuestra dimensión cognitiva y afectiva, renunciando a una única representación de la realidad en pos de un “estado de hibridación” (p.4).

E6: “En general realmente si lo comparo con el recuerdo de mi tránsito por el liceo, creo que hay una conciencia de integración real mucho más amplia y auténtica, o sea, hay una conciencia de integración, de que nos necesitamos todos, que tenemos que convivir bien, y que bueno, las diferencias ta, si, vos sos un idiota, yo soy mucho mejor que vos, pero nos tenemos que llevar bien, que es una conciencia real, capaz que realmente se tratan de estúpido, tarado o idiota. Pero la conciencia del respeto mutuo que hay es... (ya te digo, en comparación a mi experiencia), es mucho más grande, ahí la diversidad sexual creo que hace una fuerza enorme, a nivel social hay toda otra disposición a la discusión o a la toma de conciencia de las diversidades, de formas de ver el mundo y de sentir y realmente dentro de clase a partir de ese tema se multiplica a otros y hay una conciencia de integración mucho más grande.”

Por último, cabe mencionar que en general los/as adolescentes atribuyen las posibilidades de integración a características subjetivas y habilidades personales:

A5: “Del liceo (anterior) tengo casi todos los amigos, tanto gente de la mañana como de la tarde, yo soy muy social, al principio soy tímido pero después me suelto ante todo.”

A6: “Fue bien, pero es que es de persona creo, de persona a persona, yo no tengo tantos problemas en hablar con las personas y hacerme amigos. En el liceo son amigables, creo que por todo el movimiento político, las personas ahí son tranquilas, relajadas, son amigables, me siento cómodo.”

Categoría II: Experiencia del/a adolescente en el Centro educativo.

De itinerarios y experiencias.

“y encima: el extranjero”

Consideramos fundamental recoger los testimonios de los y las adolescentes, recuperando sus experiencias de llegada al país y su primer acercamiento al centro educativo. De acuerdo a lo que proponen Fryd y Silva Balerio (2010) acerca del valor de los testimonios, estos: “(...) son la razón de ser para quienes atravesaron ciertas experiencias, y también son la posibilidad de acercarse a ellas y difundirlas (apropiarse de ellas) para otros semejantes.” (p.41).

Teniendo en cuenta lo anterior, observamos como en el relato de los/as adolescentes se reitera un sentimiento inicial de pérdida y tristeza al llegar al nuevo destino, así lo plantea una de las entrevistadas:

A3: “Fue horrible ese principio cuando acababa de llegar, porque una se siente sola, porque “¿dónde está mi amiga?” ¿entiendes?, porque en la casa encerrada, es como que te sientes prisionera y más en un lugar que no conoces, que no sabes ni dónde queda el parque, no sabes nada.”

Este testimonio puede asociarse al concepto de “choque cultural”, que, como lo citamos anteriormente: “(...) incluye una experiencia de aflicción, de pérdida del yo tal como lo conocía y lo vivía antes, de las costumbres, formas de funcionar y valores que tenían un sentido, y de los que a menudo ni siquiera era consciente.” (Schoeffel & Thompson en Muñoz, Núñez & Sebastián, 2016, p.161). En la misma línea, retomamos la oposición “dentro-fuera” propuesta por Luis (2015), donde el sentirse “dentro” implica seguridad y protección en la persona, contrapuesto al sentimiento de exclusión de quién se percibe “fuera”, de acuerdo al autor: “(...) si se siente separada o alejada, la persona desarrolla de alguna forma una especie de división o separación entre ella y el mundo.” (p.176) En el testimonio, queda

manifiesto cómo el espacio en tanto desconocido se presenta amenazante, de la misma manera lo expresa otra de las adolescentes entrevistadas:

A1: “Si, o sea, yo vine de Dominicana como no tenía tantos amigos, entre, tu sabes, en depresión, lloraba y eso porque no tenía amigos, no salía mucho, no conocía. A veces salía, me perdía, pero salía y me perdía porque quería, ¿sabes?, porque quería conocer, agarrar los ómnibus y eso, se me hizo complicado. Pero bueno, me fui acostumbrando, ya cuando iba a la escuela, ahí conocí un poquito más, que tenía que agarrar el ómnibus obligatorio. Y ahí todo eso, bien, pero al principio no me gustaba mucho, quería irme a Dominicana.”

Aquí se introduce el ingreso al centro educativo como un punto de referencia para comenzar a conocer, recorrer el nuevo territorio y superar ese sentimiento inicial de extrañeza para dar lugar a que “lo nuevo” pase a ser un desafío a ser explorado:

A6: “Obviamente al principio como vivía en el Parque Rodó y estaba en el liceo, estaba literalmente a dos cuadras, entonces por la ciudad no sabía manejarme nada. Después me esforcé en tener que aprender todo eso. (...) Pero la ciudad es linda, me gusta caminar, trato de hacer caminos distintos para conocer más la ciudad.”

A7: “(...) acá está buenazo, porque todo es cerquita, entonces en una hora vas de punta a punta, en Brasil en una hora no vas a lugar ninguno, yo vivía a 20 kms del aeropuerto y demoraba dos horas para llegar, acá llegás en 10 minutos, y me encanta, hay ómnibus, vas a cualquier lugar y como estudiante tengo derecho a la boletera, puedo ir, volver y está buenazo, me encanta, y es todo cerquita, puedo ir caminando, me gusta tomarme los ómnibus eléctricos también. “

En ese primer contacto con el nuevo lugar, la incertidumbre sobre lo desconocido aparece en los testimonios como algo que genera sentimientos contradictorios de alegría y temor :

A3: “Fue como... a la vez fue como entusiasmante porque había llegado a mi objetivo, pero a la vez miedo de lo que iba a pasar, qué iba a pasar después.”

Por otra parte, el impacto inicial al ingresar al centro educativo también presenta su complejidad para los/as adolescentes, sobre todo en lo relativo al vínculo con sus pares:

A3: “Fue difícil porque uno llega y todos se conocen, todos tienen sus grupos, siempre llegar nueva es difícil, es un trabajo, siempre en cualquier lugar llegar nueva es difícil.”

A6: “Entrar a un liceo nuevo es complicado siempre si no conoces a nadie todo eso.”

A5: “(...) el primer día del Liceo estaba muy nervioso, le voy a decir que estaba muy, muy nervioso porque yo allá estaba muy acostumbrado con mi grupo de amigos, era como mi familia ellos, mi grupo de amigos de Venezuela, y dejarlos me dio tanta tristeza, y pensar lo que iba a cambiar (ese fue mi primer pensamiento), los iba a cambiar por otra gente uruguaya, que ni siquiera es de mi país (eso fue lo que pensé). Iba super nervioso, y cuando llegué al entrar al salón que la adscripta me presentó diciendo: ‘él es un nuevo compañero, viene de Venezuela, por favor tratenlo bien’, porque el curso ya estaba empezado, entonces fue más difícil, ellos ya medianamente habían socializado pero yo no, y encima ‘el extranjero’.”

La dificultad de ingresar a un grupo nuevo donde ya existen vínculos previos se ve acentuado por la sensación general de extranjería, no se ingresa solamente a un

nuevo grupo, sino a una institución con lógicas que se desconocen y donde se habla un idioma o una variante del español distinta a la que están habituados. Sobre esto podemos recordar lo expuesto por Giró (2007) en cuanto a la construcción identitaria y la integración social en la adolescencia migrante:

(...) si ya es difícil, complejo, dubitativo y hasta arriesgado en un adolescente el proceso de construcción identitaria, una nueva variable como es la de la inmigración, que de por sí ofrece inestabilidad a las personas que se encuentran en esa disposición, aumenta las dificultades del adolescente para construir su identidad y adquirir un estatus social integrador, en un periodo de tiempo todavía más acelerado y corto que el que dispone un adolescente autóctono. (p.3)

Siguiendo en esta línea, las dificultades que se presentan en la comunicación debido a las distintas variantes del español o, en algunos casos el ingreso a una nueva lengua son algo a destacar por los/as adolescentes en su llegada al centro educativo:

A5: “Llegué, entré al salón y empecé a escuchar el acento de: ‘Che, ah, viste que yo’, y todo eso, y yo por dentro estaba super nerviosísimo, pero ya después me senté, y cuando escuché a la profesora hablar..., la primera materia que hice fue música, escuché a la profesora hablando y yo dije: ‘Dios, ¿en qué lugar me metí?’.”

A3: “(...) teníamos una clase que era de contabilidad y esa sí, la entendía bien, bien, bien, era la que mejor me iba, porque decía: “Ay, con esto”, porque el profesor hablaba parecido a ti, porque no todos hablan igual, algunos hablan más rápido y no entiendo, pero él hablaba que se le entendía todo, y como que me entusiasmé un poco más y seguí,”

A2: “Normal, no tan mal estuvo. Me sentí feliz (...) Además el idioma no entendía nada, me parecía muy raro.”

La presencia de otros/as adolescentes migrantes en la institución se expresa como un aspecto que acompaña el ingreso, aporta información y funciona como nexo, tal como plantean las entrevistadas:

A4: “Cuando llegué a la clase estaba nerviosa pero ayudó bastante que la mayoría de mis compañeros fueran..., bueno, la mitad del salón casi eran inmigrantes todos venezolanos y cubanos.”

A1: “O sea, yo conocía a una chica que era dominicana, que por vía de ella fue que entré también a la UTU, y hablamos ahí, luego conocí a una uruguaya, y eso..., y muy bien, me llevo re bien, sí, muy buena gente.”

Otro aspecto expresado en los testimonios se relaciona a cómo el duelo de migrar y dejar el lugar de origen se suma en la adolescencia a otros duelos propios de la etapa evolutiva que implica de por sí cerrar ciclos y afrontar nuevos desafíos:

A7: “Obviamente no tenía ganas de venir, tenía todo allá, pero ta, me vine, podría ser peor, como para mi hermana que es menor, tiene 14, ahí es un poco peor, pero yo cuando me fui ya había terminado el liceo de allá, ya iba a terminar y de todas maneras ya nos íbamos a separar por facultades y todo.”

El ser migrante conforma también en los y las adolescentes un modo de presentarse frente a sus pares y construir su identidad:

A6: “(...) a parte después de los primeros meses hacía bromas sobre todo con lo de “porteño”, que a la gente le da mucha gracia, entonces jugas con eso, a parte era la técnica de: ‘bueno, acá soy argentino y allá soy uruguayo’, la técnica de no tener que acordarte de todo, ¿no?”

A5: “Porque eso es precisamente lo que caracteriza al migrante, ser de otro país, y claro, al ver a otra persona migrante uno dice: “ah, claro, este es

peruano, este es boliviano, este es chileno”. Y hasta yo creo que te da más puntos por ser de otro país (...)

De acuerdo a estos testimonios los/as adolescentes perciben la diferencia como oportunidad para hacerse visibles e integrarse a su grupo de pares.

Categoría III: Obstáculos y estrategias.

Abrir caminos.

Nos proponemos contemplar los obstáculos que los/as adolescentes y sus familias encuentran en los distintos aspectos de la inclusión educativa; tanto en lo que respecta al acceso a la información y los trámites burocráticos para la inscripción, como en lo que sucede dentro de la institución educativa a nivel curricular y en el vínculo con otros/as. Por otra parte, se consulta a los/as referentes institucionales acerca de las distintas estrategias pedagógicas que implementan en pos de abordar estas dificultades, así como también, a los/as adolescentes sobre qué acciones educativas observan que favorecen su inclusión.

“la llegada fue caótica”.

Acceso:

Con respecto al acceso, una de las informantes nos comenta que se realizaron modificaciones para asegurar el cumplimiento del artículo 11 de la Ley de migración (18.250), que menciona el derecho a acceder a los tramos obligatorios de la educación sin necesidad de presentar documentación, ya que, en muchos casos esto quedaba a criterio de la institución educativa:

I1: “Lo que pasaba en el liceo era que siempre había trabas burocráticas, porque había gente que venía con más documentación que otra, había gente que venía con un escaneo que no se leía nada, entonces hace un par de años, desde Inspección Técnica se decidió que se tomaba la declaración de la familia para inscribir al chiquilín al nivel que la familia consideraba, y se lo recibía con lo que trajera, cuanto más trajera mejor, porque iba a ser más coherente al nivel, porque tampoco lo que querían era que entre y que haya una frustración porque repita o no tenga los conocimientos adecuados.”

Según plantea la informante, la decisión de tomar la declaración de la familia, facilita la inscripción a educación media, independientemente de la documentación que el/a estudiante pueda presentar, pero, de todas maneras, la inscripción mediante este sistema es de carácter provisorio y puede generar complicaciones al momento del egreso:

I1: “(..) después el egreso se complicaba. Pero entonces en realidad, como la ley de migraciones le da al MEC la potestad de resolver esos expedientes, o sea, Secundaria después del año, si no recibía la documentación que necesitaba formalmente se lo pasaba al MEC, esto hace dos años que se reglamentó, y que lo resuelve la Dirección de Educación. Porque antes estaba la ley, porque son esas cosas que está la ley pero nadie sabe quién se ocupa. (...) la idea era no trancar a la persona, si veías algún documento que decía que cursó, y que en Secundaria tuvo un rendimiento adecuado, tampoco ibas a buscarle la quinta pata al gato.”

Por otro lado, una de las adolescentes entrevistadas, relata haber encontrado dificultades en el acceso a la información a la oferta de cursos en las instituciones educativas y los derechos del/a estudiante:

A3: “Me puse a buscar por Internet, y ahí busqué cuál me quedaba más cerca, porque yo en ese momento no sabía nada. No sabía que a los estudiantes le daban boletera, estuve como dos meses pagando sin saber que nos daban boletera, porque nadie me dijo nada, tampoco me dijeron de... ¿cómo es que le dicen ustedes?, un dinero que dan por estudiar, tampoco sabía nada de eso. Tampoco sabía que existía el Plan Ceibal, ni que existían los boletos, yo trabajé con mi madre en el campo para juntar plata para pagarme los boletos.”

Respecto a esto, la informante calificada plantea, que la creación del “Punto de atención y asesoramiento a migrantes en temas educativos” del MEC, surgió a partir de la necesidad de centralizar el acceso a la información sobre temas educativos de las personas migrantes:

I1: "(...) las personas migrantes iban a cualquier institución y trataban de evacuar todas sus dudas, alguien que viene de otro país no entiende que la educación está descentralizada, que el MEC en realidad hay cosas que no hace, entonces o venían al MEC o iban a cualquier oficina pública relativa a la educación y preguntaban todo."

Otro aspecto en el que los/as adolescentes coinciden, tiene que ver con las dificultades en la inscripción por trabas burocráticas, y, en algunos casos, la falta de coherencia con el grado que les corresponde de acuerdo a lo que cursaron anteriormente:

A1: "(...) se me hacía difícil porque yo vine, entonces no traje los papeles para acá, apostillados, porque tenés que pasar por casilla y no los pude traer a tiempo porque ya mi vuelo estaba comprado, entonces se me hizo difícil. Fui varias veces a la UTU para que me inscribieran y no podían y después a lo último sí."

A3: "(...) debería empezar 2do pero me falta un papel, porque tendría que haber mandado buscar el papel, pero no pudimos y decidí empezar el primer año (...) porque hay que mandar a pedir el papel y cuesta dinero, y tenía que ir presencial, tendría que ir yo y sacar el papel, pero no puedo, entonces tendría que mandar un familiar o algo, y yo no tengo. Yo decía: "¿Cómo un inmigrante va a poder mandar a alguien por un papel si no vives ahí? ¿Qué familiar vas a tener que te saque un papel?"

A6: "(...) tuve muchos problemas en Argentina, sobre todo con el pase, porque acá en Uruguay para entrar te piden un pase, y en Argentina para que te den el pase te piden la inscripción al liceo, son contradictorios. (...) la llegada fue caótica en muchas cosas, sobre todo el pase de liceo fue... espantoso. (...) De hecho casi me ponen un año anterior, porque viste que en Argentina, en CABA son 7 años, y casi me dicen: 'ah, pero no tenes ninguna prueba de que hiciste 7mo', era un año y medio y no tenía nada. Pero ta, me creyeron al final."

Dos de las adolescentes entrevistadas que cursan educación media superior, también mencionan como una dificultad la falta de cupos en la orientación de su preferencia:

A1: “Me anoté porque no me podían inscribir en otra escuela, era la única que había cupo y eso para mí, como con proceso, ¿sabes?”

A3: “En administración, una UTU. Fue lo único que había vacante, porque a mi lo que me gusta es kinesiología.”

En el relato de los/as entrevistados/as, surgen también complicaciones para ingresar al aula virtual del Plan Ceibal “Crea” con el documento extranjero, dificultad que se incrementó a partir de la pandemia de Covid-19 debido a la utilización de este espacio virtual como único medio para darle continuidad a las clases:

A6: “(...) la cédula de acá la pude sacar hace poco realmente, me manejaba con el DNI argentino, en el liceo de hecho estoy inscripto con el DNI argentino. Y eso me trajo un montón de problemas con la plataforma CREA, un par de veces me pasó que me dejaba de funcionar en algunos momentos, entonces tengo que mandar un mensaje a Ceibal, y ta, esperás un tiempo y te lo arreglan ahí. De hecho me pasó hace poco, no sé porqué me dijeron que se me bloqueaba la cuenta, y cuando ponía la fecha de nacimiento me decían que estaba mal.”

E6: “Sí, ahí sí, fuerte, porque el chiquilín iba al liceo, pedía en formato papel las tareas para hacer, de los poquitos que iba al liceo a pedir tareas, las entregaba después también y manifestaba que tenía dificultades para acceder a la plataforma, también le pasó que estuvo un tiempo que no estaba dentro del sistema, entonces no podía acceder a las conferencias, y bueno, después de que entró lo ayudó la adscripta.”

A pesar de esto, observamos que muchos de los recorridos y las trabas burocráticas con las que se encuentran los/as adolescentes y sus familias, no necesariamente se

visibilizan en la institución educativa. Así lo plantea una de las docentes entrevistadas quien desempeña el rol de adscripta en un liceo:

E1: “Desde lo administrativo no hay problema, el trámite cédula es bastante ágil por lo que se percibió, incluso bueno, yo creo que también para facilitarle el acceso a los boletos si no tenía la cédula todavía se les daba un número para poder funcionar administrativamente. (...) cuando el chiquilín llega acá ya llega para que lo admitamos en la máquina y lo pongamos en un grupo, se ve que toda la cuestión administrativa ya lo atienden, entonces cuando te dicen: ‘bueno, tenés un estudiante’, el procedimiento para que lo inscriban es el mismo que si fuera un estudiante uruguayo.”

En cambio, resulta interesante el planteo de una de las practicantes en Educación Social quien identifica alguna de estas dificultades en cuanto al acceso a la información y los problemas burocráticos que puedan surgir en el recorrido de las familias migrantes:

E5: “También lo otro que vimos pila con la otra practicante fue esto de inscribir a los gurises al liceo, porque derivaban mucho las autoridades, esto de: ‘que vayan a Reguladora, que luego van a Redpagos’, claro, vos le decís a una familia: ‘andá a la Reguladora’ y te dicen: ‘¿Qué es la Reguladora?, ¿Qué es Redpagos?’”

Respecto a esto, la informante menciona los problemas de acceso vinculados a la disposición y el trato de los funcionarios cuando las familias migrantes van a hacer un trámite de inscripción o realizar una consulta, lo cual se ve reflejado en el testimonio de una adolescente:

A3: “Me trataron mal, no me dijeron ni: “entra”, fue como: “¿qué quieres?”, “ah, no, no hay”, porque no fue igual cuando yo fui a administración, me dijeron: “pasa”, me sentaron y todo, me pidieron los papeles, ella no vio nada de mi, no, nada.”

I1: “Y a veces dependía de quién te recibiera, como en todos lados, a veces el funcionario era de lo más colaborativo y a veces era como una barrera para la

persona, y si venís de otro lugar y te tratan mal o te hacen sentir que tu pregunta es desubicada o no se qué.., esa también es una barrera al acceso.”

Según relata la informante, a partir de que se identifica esta problemática, desde MEC se impulsan cursos de capacitación en interculturalidad dirigido a funcionarios/as administrativos/as en los liceos:

I1: “Lo que hicimos fue que cada institución tenía un número de funcionarios y ellos elegían a quiénes les parecía les iba a ser más necesario, ya sea porque atendían un gran número de migrantes, porque trabajaban en Inspección Técnica o en distintos espacios de atención al público. Entonces esa fue una parte del enfoque intercultural, o sea, el asesoramiento que se le da a la persona, desde la empatía, desde cómo se resuelve.”

La expectativa planteada en este testimonio es que la capacitación sea una vía para sensibilizar sobre la situación de las personas migrantes, a fin de prevenir situaciones de maltrato y ofrecer herramientas que permitan brindar un asesoramiento adecuado.

“si estás atrasado corres de atrás, no te van a empujar”.

Lo curricular:

En lo que respecta a la inclusión curricular las experiencias son diversas, tanto en el relato de adolescentes como de los referentes institucionales. De acuerdo al planteo de los/as educadores/as, las posibilidades de adaptación a la propuesta curricular dependen de la formación previa con la que el/adolescente llega al centro educativo:

E3: “(...) el nivel académico de los adolescentes de República Dominicana era muy bajo, y ahí fue que en los profes empezaron a generarse como conflictos por el tema de las estrategias que tenían que usar, porque no era que los gurises no iban o molestaban, sino que no podían con los contenidos o las estrategias que se estaban usando, entonces eso fue un conflicto que se generó tanto en la sala de profesores como en reuniones.”

E6: "Hay adaptaciones a todo nivel, porque hay asignaturas que no tienen la continuidad, lo ponen a estudiar temas que no estudió lo previo, o sea, es muy grande la transformación en la que está metido."

Este aspecto es compartido por los/as estudiantes, quienes refieren distintas dificultades en las asignaturas curriculares de acuerdo a su formación previa:

A6: "(...) asumen que vos tenés un conocimiento que muchas veces es distinto, en eso no te ayudan la mayoría. También pasa que dicen: "como vieron en 2do de liceo", y vos no lo viste. Acá tenemos matemática y física que es mucho más especializado y si no lo viste tenés que ponerte a hacerlo."

A1: "Eh... fue fuerte porque, o sea, dan materias que en mi país no dan, es más... ¿cómo te digo? La educación de acá es más fuerte que la de allá, dan cosas que tú no te imaginas, ¿me entiendes?, no estudiaste ni nada de eso, es más fuerte."

A2: "Sí, lo de la República de Uruguay, porque no es lo mismo que en mi país. (...) la historia"

A3: "Las cuentas matemáticas, no es igual que nosotros, y derecho, no son los mismos derechos, tenía que empezar desde cero todo, entonces, por lo menos ustedes desde la primaria y como que tienen una idea, pero yo tenía que leer mucho, y me resultó muy difícil, porque dábamos mucho, mucho derecho."

A7: "O sea, definitivamente si estás atrasado corres de atrás, no te van a empujar, no te van a ayudar, si no sabés algo tenes que saberlo, cómo verás.. Varias cosas yo no sé y debería saber, pero ta, me lo aprendí, no sé... Por ejemplo, acá se especializan, de donde yo vengo no, o sea, el nivel es mucho mayor, y ahora no tengo la cantidad de materias que tenía, allá tenía 15, 16 y acá tengo 6, entonces acá tenés Matemática y Física mucho más especializado y si no lo viste tenés que empezar a hacerlo acá."

Algunos de los obstáculos mencionados se vinculan al desconocimiento sobre aspectos históricos, geográficos, institucionales de la realidad local, carencias en aprendizajes específicos no adquiridos en el lugar de origen y desfasajes en los aprendizajes exigidos en cada nivel. Esta desventaja interpela a los/as educadores/as y a la institución a implementar estrategias .

“a veces ustedes no entienden lo que yo trato de comunicar”.

La lengua:

Otro punto mencionado por los/as entrevistados/as como obstáculo, es lo referente a la lengua, sobre todo en los/as estudiantes cuya primera lengua no es el español:

A2: “Yo tenía 11 años cuando llegué acá y allá estaba en el Liceo, me tocó escuela, y mi padre fue a hablar, para que me pusieran en el liceo, pero nadie quería, entonces empecé en la escuela, 4to año y nos mudamos. Cuando nos mudamos me cambié de escuela, de allá para acá, entonces las maestras vieron que andaba bien, el tema solo era que no sabía hablar español, pero con los cursos que estaba tomando vieron que andaba bien, entonces me mandaron para el liceo y en el liceo tenía que hacer una prueba, hice la prueba, ya estaba bien, y me pasaron al liceo, primer año.”

I3: “Porque el estudiante llega, su lengua materna es árabe, o francés, no te digo inglés porque en Uruguay muchas personas dominamos esa lengua, pero te pongo otros ejemplos. Y vienen los estudiantes, llegan e ingresan al sistema educativo porque su escolaridad lo avala. Pero no se le ofrece, no se le da ningún apoyo en lo que tiene que ver con la integración lingüística, entonces el objetivo de este programa es la integración lingüística entre otras cosas.”

El programa mencionado por la informante, forma parte de una propuesta de Políticas Lingüísticas de ANEP, donde en paralelo a la formación curricular se imparten cursos para

estudiantes que no tienen el español como primera lengua. Observamos que a pesar de ser el único recurso específico dentro de ANEP dirigido a esta población, la difusión es escasa, tal como planteamos en el apartado de recursos institucionales. De todas maneras, se proponen distintas estrategias dentro de la institución de educación media, como por ejemplo, la utilización de los espacios de tutorías a contraturno:

E2: “En el Liceo tuve un alumno peruano académicamente muy descendido en el lenguaje, tanto Español como en Inglés. Hacía mucho uso de las horas de tutoría en ese momento.”

E4: “(...) esta chica que llegó de Brasil hace un año, la profesora de Idioma Español le está enseñando en el liceo como clases de apoyo.”

Por otra parte, una de las docentes entrevistadas comenta acerca de una propuesta de pluralidad lingüística impulsada en el liceo donde trabaja, que pretende formar a la comunidad educativa en la lengua inglesa y surge a partir de la necesidad de establecer nexos con un estudiante de origen turco que utiliza el inglés como lengua franca:

E2: “Nos dimos cuenta que también podríamos facilitar la comunicación con el estudiante utilizando como link la lengua inglesa, porque el estudiante dominaba el inglés y a veces los profesores encontraban en la inmediatez del aula..., y utilizaban el inglés como esa lengua para comunicarse con el estudiante. Paralelamente pensamos, nosotros ya usamos ese disparador y nos dimos cuenta que estaría bueno que no sólo los profesores se comunicaran con el estudiante, sino que toda la comunidad educativa.”

Los obstáculos en la comunicación también aparecen como una dificultad para los/as estudiantes migrantes hispanohablantes, donde se generan problemas en la comprensión y la comunicación, debido a las variantes lingüísticas:

E3: “(...) de todas maneras estaba la barrera del idioma, sobre todo con los adolescentes de República Dominicana, por más que hablaran español igual que

nosotros, era como que para ellos era muy difícil entenderle a los profesores y para los profesores entender lo que decían ellos, por términos, por como pronunciaban, pero era muy difícil la comunicación entre adolescentes y alumnos.”

A1: “A mi todavía no se me ha pegado, cada cosa que yo hablo tu no me vas a entender mucho, porque yo todavía no flujo mucho, no he fluído mucho, digo cosas todavía de allá, cosas que son de allá. Yo digo cosas que son entendibles para ustedes pero un poquito, porque el lenguaje ¿cómo te explico? tiene varias formas de entender, yo puedo decir “fuerte”, ese “fuerte” tu puedes, no sé, entenderlo por otra cosa.”

A3: “Yo les decía: “¡caballero!”, tú sabes lo que es.., es que parece que no entendían lo que yo les decía, a veces ustedes no entienden lo que yo trato de comunicar no entienden bien.”

A raíz de estos obstáculos, uno de los docentes entrevistados plantea estrategias de intervención que buscan mejorar la comunicación, no solo en lo que respecta a lo curricular, sino en la comunicación del/a adolescente con sus pares:

E6: “Y después básicamente lo que más hicimos algunos profes con los que he estado hablando es charlar con él y hablarle de una manera que le sugiera que su dicción mejore, hablarle pausadamente y pedirle que sea pausado al hablar, y bueno, hacer comentarios generales alrededor de cada participación de él, repetir lo que dice, después que él habla: “ah, así que entonces dijiste que acá, cuando hacemos la sustitución... ¿y qué les parece a los demás?, ¿cómo lo pueden decir con sus propias palabras?”, y estrategias que tienen que ver más con la participación y con hacer interactuar entre ellos a los chiquilines.”

“Para la inclusión no había ninguna estrategia”.

La inclusión, más allá de lo curricular.

Tal como planteamos en el apartado teórico, la inclusión del/a adolescente al centro educativo, no solo tiene que ver con las posibilidades de acceso y adaptación a la propuesta curricular, sino que implica habilitar una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, atendiendo la singularidad y acompañando la circulación por otros espacios fuera de la institución educativa (UNESCO en Giné, 2001). Con respecto a esto, surge en alguna de las entrevistas una disconformidad sobre el abordaje para la inclusión en los centros de educación media, donde, según plantean los/as educadores/as, se hace énfasis en el ingreso y la aprobación, dejando de lado los otros aspectos:

I3: “Por eso digo que a veces si el trabajo fuera más sostenido, si hubiera otro tipo de trabajo integrado sería mucho mejor, porque es una población estudiantil donde las estrategias socioemocionales tienen que estar, no sé si más o menos presentes que en otro tipo de población estudiantil, pero si o si tienen que estar, y a veces solo se apunta a lo académico, no es lo mismo.”

E6: “...‘Le tenemos que dar un apoyo mientras se acomoda’, eso lo escuché también en reunión de equipo, y es real, si, va a terminar pasando ¿a costo de qué?, si termina adaptándose y logra el objetivo académico que es que no repita todo está bien. En eso es lo que estamos, estamos persiguiendo números de aprobación, elevar los niveles de aprobación.”

E3: “Para la inclusión no había ninguna estrategia por parte de la institución para trabajar eso, o sea, lo importante para los profesores y para la institución era el rendimiento académico y la trayectoria, no la integración y la inserción a la sociedad.”

En este contexto, las propuestas educativas extracurriculares dentro del centro educativo, así como los espacios fuera del aula, aparecen como lugares de interacción e intercambio valiosos, que aportan a la inclusión de los/as adolescentes. Tal como plantea una de las docentes entrevistadas haciendo referencia al recorte de horas del coro liceal:

E2: “(...) cuando se cortan los espacios de interacción distintos al espacio de aula también se cortan los espacios de integración. El coro es lugar donde estudiantes de distintos grados y edades se pueden encontrar, y los profes podían ir, la biblioteca, la sala de informática, lugares donde los gurises pueden hacer uso del liceo también (...) Siempre los que salen más desfavorecidos son los que tienen menos recursos y oportunidades. Son quienes encuentran en el liceo un lugar de referencia, de apoyo y también de crecimiento personal y de vincularse con el otro desde otro lado”.

Estos lugares donde los/as adolescentes pueden encontrar otros modos de habitar el liceo y hacerlo “un lugar de referencia” como plantea la entrevistada, podemos asociarlos a la noción del “tercer espacio” (Nuñez, 2015), donde, según la autora, surgen diversas maneras de conjugar lo heterogéneo. En esta misma lógica, el vincularse “con el otro desde otro lado”, recuerda lo propuesto por Duschatzky (1996), quien conceptualiza ese “otro lado” como un espacio regulado por lógicas opuestas al mandato escolar homogeneizante, y que, en consecuencia, generan nuevas formas de vinculación. Siguiendo esta idea, uno de los adolescentes entrevistados menciona una propuesta liceal a contraturno:

A6: “En el [liceo] tenés un observatorio con un telescopio, igual ahora por la pandemia no te dejan usar el telescopio, básicamente astronomía es física aplicada, entonces... yo tipo desde que me enteré que estaba voy, desde 4to, voy todos los años. Gracias a eso conocí otros compañeros que antes había visto solo por los pasillos y con los que tenía algo en común.”

En este último testimonio, observamos cómo a partir de la oferta de un espacio con una actividad educativa novedosa, el adolescente logra encontrar una oportunidad para conocer e interactuar con otros/as adolescentes con quienes comparte un interés.

Categoría IV: Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural.

Disponer el equipaje.

Se pretende indagar sobre las nociones de interculturalidad de los/as entrevistados/as, así como analizar las demandas y propuestas con respecto a las acciones socioeducativas que, desde su mirada, contribuyen al proceso de inclusión de adolescentes migrantes, a fin de identificar posibles abordajes desde la Educación Social. Por otra parte, se recoge la perspectiva de los/as educadores/as sobre los aportes de su formación para el trabajo en educación intercultural, haciendo énfasis en el punto de vista de las practicantes de Educación Social entrevistadas.

“Una mixtura de culturas”

Nociones de Interculturalidad:

Tal como desarrollamos en el capítulo teórico, el concepto de multiculturalidad, implica una visión esencialista, donde las características primarias de una cultura se muestran sin posibilidad de movimiento o interacción (Beheran, 2017). La interculturalidad, por otra parte, se presenta como concepto superador, valorando la diversidad, haciendo foco en las relaciones entre culturas y reconociendo las jerarquías de poder que se establecen (Beheran, 2017). De acuerdo a esto, al momento de indagar sobre las nociones en torno al concepto de interculturalidad, surge en algunas entrevistas, la idea de “unión”, “mezcla” o “mixtura” de culturas:

E5: “No había pensado en la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad. multi me suena más como: ‘sos una cosa separada de...’ e inter me suena más como a unión, a mezclar, a mi cuando hablo de multi me suena como a reafirmar la exclusión de que sos de afuera, y la inter tiene que ver como, bueno, llegaste a nuestro país, ya sos parte de.”

A7: “¿Una mixtura de culturas?, la palabra suena a eso..., pero no, no sé. Justo en el liceo tenemos eso, una mezcla de culturas (...).”

En otro caso el prefijo “inter” se relaciona con lo que está dentro de algo, es decir, en este caso, dentro de una cultura:

A3: “Del interior de acá de ustedes, que tiene que ver con la cultura de ustedes, enseñando lo que hacen ustedes, ¿no?”

Por otra parte, algunos/as de los/as adolescentes entrevistados/as identifican que el concepto implica a más de una cultura, refieren a la simultaneidad y lo vinculan a la educación:

A4: “Cómo diferentes culturas, o como dos culturas a la vez o algo así.”

A1: “Sí, intercultural como nosotros somos extranjeros, la cultura, de otra cultura. Que haya una educación de tu propio país y también de otro país extranjero.”

Observamos que las nociones de los/as entrevistados/as, en general, se aproximan a la definición expuesta anteriormente, en tanto se centran en el vínculo entre culturas más que en las características particulares de una u otra, identificando que existen diferencias pero también superposiciones, mezclas y uniones. En cuanto a esto, una de las informantes plantea:

I1: “(...) primero se vé a la diversidad cultural en su conjunto, porque también el tener migrantes creo que nos ha interpelado a los estudiantes a pensar en su propia diversidad cultural o la historia familiar vinculada a la migración o a la no migración con las poblaciones indígenas, con la migración forzada con la población afro, es como pensar en el tema de manera integral y más en relación.”

Esta noción de cómo la diversidad cultural interpela la propia culturalidad, recuerda la cita de Duschatzky (1996) en el apartado teórico, donde la autora plantea: “Incluir en nuestra

dimensión cognitiva y afectiva la diversidad, significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias.” (p.4)

“Lo que para tí es cotidiano para mi es algo completamente nuevo.”

Información y comunicación.

Uno de los puntos compartidos por los/as adolescentes respecto a la demanda, tiene que ver con el poder recibir acompañamiento e información sobre el funcionamiento del centro educativo, así como también sobre las opciones de continuidad educativas en otras propuestas, teniendo en cuenta que la educación en Uruguay tiene características y formas de organización distintas al país donde comenzaron su trayectoria educativa:

A7: “(...) las adscriptas son buenas, pero tal vez, no son muy abiertas a entender, no entienden muy bien qué es tan diferente, si me hubieran explicado eso hubiera sido mucho mejor. Cosas muy básicas, que para ustedes son básicas pero para quien no sabe no es. Yo no sabía que tenía que ir a la clase y que venían los profes, y que había parciales, que el máximo es 12, que existe el Ceibal y Crea, eso no sabía, ¿viste?, no me explicaron porque creían que yo ya sabía, pero no sabía porque soy extranjero, se da por hecho. Yo necesito que me expliquen como si fuera un bebé.”

A3: “Claro, informar bien de todo lo que ustedes hacen, las ayudas que dan, porque la mayoría no te dicen las ayudas, no te dicen bien, y cuando uno llega nuevo, capaz que para ti: ‘ah, eso es viejo’. Lo que para tí es cotidiano para mi es algo completamente nuevo que no sabía.”

A6: “En la charla que tuvimos por suerte dijeron algunos: ‘¿Saben lo que es la UdelaR?’ Sino a veces tenés que avisar: “soy brasilero, soy argentino”, para que te expliquen y no te miren como si fueras boludo.”

Respecto a la comunicación, otra de las demandas por parte de los/as adolescentes tiene que ver con un apoyo para estudiantes que no tienen español como primera lengua, en esta línea un adolescente propone también diversificar la oferta de idiomas en la malla curricular de educación media:

A7: “Definitivamente el lenguaje, yo no lo necesité, pero si lo hubiera necesitado hubiera sido difícil porque viste, no hay mucha ayuda, y si no hablo bien español, si no puedo comunicarme no hay nadie que me va a ayudar, eso, ¿cómo? no sé, pero alguna manera hay.”

A2: “Lo que me parece es que deberían añadir más idiomas, porque, por ejemplo, el liceo viste que hay seis o siete, Matemáticas, Español, Inglés, Biología, Geografía y Educación Musical. Deberían añadir algunos idiomas, otros idiomas, como Francés, no sé, Italiano, argentino.. (¡ah, no argentino no!), no sé, algún otro idioma, no solo Inglés.”

De acuerdo a esto, una de las informantes refiere a la importancia de proponer herramientas que faciliten la comunicación en la interculturalidad más allá de la lengua, evitando interpretaciones erradas que puedan llevar a malos entendidos:

I1: “(...) la comunicación tiene mucho que ver, porque a veces la persona expresa una cosa pero las necesidades son otras, y pueden no entender las distintas formas de comunicarse (más allá de que tengamos muchos migrantes que hablan en español), según el país la forma de vincularse es muy distinta, entonces la comunicación es fundamental en ese proceso.”

En este sentido, es interesante la experiencia acompañando un taller de sexualidad que relata una de las practicantes de Educación Social entrevistadas:

E5: “(...) yo estoy acompañando un taller de Sexualidad con el profesor referente en educación sexual, nosotros siempre planteamos: ‘bueno, este es un espacio de respeto, nos vamos a reír un montón pero siempre desde el respeto’. Incluso

fue gracioso porque una vez dimos anatomía, y una cosa que planteamos fue diversas formas de decirle por ejemplo a distintas partes del cuerpo, y fue gracioso como ellos tienen otras formas de decirle a los genitales, y se mataron de la risa pero desde el total respeto, estuvo de más.”

Este último testimonio muestra cómo a través de una dinámica educativa, las variantes del español se convierten en tema de debate y humor para el grupo de adolescentes.

“alguien con quien hablar”

Acompañamiento singular:

Otra de las demandas que traen los/as adolescentes, tiene que ver con espacios de escucha por parte de los/as referentes adultos en la institución, donde se pueda generar un acercamiento individual y se tengan en cuenta sus experiencias singulares:

A4: “No sé capaz que una psicóloga o algo así, no sé, alguien con quien hablar.”

A3: “Me parece muy bien eso que hacen de conocerse, de hablar, eso está bueno. (...) Eso que hacen los primeros días de clase, donde el profesor pregunta a cada estudiante su nombre, con quién vive..., eso está bueno.”

Esta idea de escucha y recibimiento, recuerda lo expuesto en el apartado teórico respecto al concepto de hospitalidad, donde Derrida, Dufourmantelle y Segoviano (2000) plantean: “(...) es necesario insistir en la posibilidad de una apertura hospitalaria al otro en tanto compromiso con el otro, respeto de la diferencia, aun cuando la apertura solo pueda ser deficiente y provisional, o justamente por ello.” (p.7). En este sentido, en los testimonios de educadores/as se observa una intención de comprender la experiencia de la migración, de acercarse a ella a través de vivencias personales, así como de lograr transmitir algo de esta experiencia al grupo de estudiantes:

E2: “Y yo siempre poniéndome en ese lugar de ‘Qué horror no entender nada, qué infierno’. Porque además yo siempre hacía ese ejercicio con los chiquilines: ‘Imagínate allá, en un lugar donde todo te es ajeno y además no entendés nada’.”

E3: “Yo creo que el poder entender las corrientes migratorias, y entender también lo que conlleva ser un migrante, y sentirse un migrante, porque creo que es algo que todos sabemos lo que significa pero no lo que se siente y creo que estaría bueno pensarlo desde ahí. Porque hablamos mucho de un montón de cosas, pero no hablamos de lo que se siente ser un migrante y tener que dejar toda tu vida para venirse a otro lugar que no conozco.”

E5: “Después también está eso de la adolescencia propiamente dicha, ese proceso biológico, psicológico, emocional, que ta, que si bien hay particularidades, creo que la migración aporta otra cosa. Bueno ta, estoy viviendo mi adolescencia, integrándose con otras adolescencias, con otras culturas, con otra música, con otras situaciones familiares, se nota eso. Y nos vamos acercando con la otra practicante a, por lo menos, generar espacios donde ellos sepan que tienen donde evacuar o compartir, en propuestas más individuales.”

En este último testimonio la entrevistada menciona la necesidad de generar espacios donde trabajar con los/as adolescentes desde propuestas individuales que respondan a sus necesidades. De acuerdo a esto, otra de las practicantes de Educación Social agrega:

E3: “A veces vamos desde la incertidumbre y desde el bueno, con la mejor, pero nos mandamos una cagada enorme sin saberlo y creyendo que no, que estamos haciendo todo bien (...) Forzar determinados vínculos capaz, o forzar que retengan o que aprendan determinados conocimientos o a moverse de determinada forma, y no poder ponernos en el lugar de que capaz que lo que precisan en ese momento no es apropiarse de todo lo que pasa en Uruguay, sino sentarse un poquito y entender lo que está pasando para empezar de nuevo.”

Aquí, se señala la necesidad de reconocer la magnitud del cambio que implica la experiencia de migrar y acompañar la inclusión de lo nuevo a las posibilidades de asimilarlo e integrarlo, en un proceso gradual que respete los tiempos de cada adolescente.

“¿qué hacemos con los recién llegados?”

Formación

En lo que refiere a los aportes de la formación profesional en migración y educación intercultural, los/as entrevistados/as coinciden en que faltan contenidos más específicos, y atribuyen esto a que se trata de un fenómeno nuevo donde recién se están comenzando a desarrollar estrategias de inclusión:

E6: “Recién estamos teniendo un departamento que atiende la cuestión burocrática para que los chiquilines puedan estar. O sea, la explosión de la matrícula debe de hacer cinco años, antes era esporádico, desde hace cinco años siempre tengo estudiantes migrantes, entonces, los tiempos que eso lleva para que se incluya a la currícula de formación docente algo que atienda esta problemática tan nueva es mucho más largo.”

E3: “No, yo creo que en la formación que tenemos en el IFES creo que hace falta, sobre todo con la agenda que hay hoy en día en nuestra sociedad, bueno, una preparación y un marco teórico para poder abarcar determinadas situaciones que no tenemos ni idea. Porque se nos prepara para trabajar en hogares, en Centros Juveniles, pero con población migrante que en realidad está súper presente hoy en día en el Uruguay no tenemos ni idea.”

Sin embargo, pese a no identificar elementos específicos en la currícula, una de las practicantes reconoce los aportes de teóricos a la interculturalidad desde la Educación Social con los que se encontró a partir de una búsqueda personal:

E5: “Creo que nuestra tarea educativa con la interculturalidad ha sido más autodidacta, esto de decir bueno, hablarle a un profe y preguntarle: ‘che, estoy laburando en tal lado: ¿tenés algún material?’ (...) hay un montón de autores desde la educación social que hablan de la interculturalidad sí, y de tejer redes de intervención, pero falta como llevarlo más a la práctica y que esté focalizado en eso.”

Esta entrevistada agrega también posibles estrategias para incluir la temática en la currícula y sugiere algunas preguntas desde las cuales comenzar a abordar la inclusión:

E5: “Claro, también hay mucho en esto como que, en 4to tenés idiomas, tenés inglés y portugués, (...) hemos hablado mucho de que si eso se complementara con lengua de señas, interculturalidad. Porque no hablan una lengua distinta a la hispanoamericana, pero si hay algo de: ‘bueno, pero: ¿qué se hace con quienes llegan?, ¿qué hacemos con los recién llegados?, ¿cómo les planteamos momentos, lugares que puedan habitar?, que entre compañeros le muestren dónde está la biblioteca, ¿cómo integras que vienen toda la vida de una historia distinta y los cambiás a una historia uruguaya y encima tienes que exigirles que exoneren?’, es jodido.”

En este sentido, otra de las practicantes de Educación Social entrevistadas, reflexiona sobre las funciones de la profesión y los posibles aportes en la inclusión de adolescentes migrantes:

E3: “Y que también es muy complejo porque son demasiados cambios, y son cambios drásticos en la vida de la gente. Nosotros, supuestamente, una de nuestras funciones es como la inserción y el favorecimiento y el brindar herramientas, pero no venimos en una tábula rasa, los gurises en la adolescencia vienen con cuestiones propias de la etapa de la vida, cambios muy grandes, y todavía el cambio de un país, dejar todo atrás para venir a otro y que arriba no haya herramientas, no me den herramientas y no haya estrategias para que yo

pueda ubicarme y encontrarme, y poder sentirme cómodo y a gusto en el lugar. Creo que es parte de nuestra tarea poder hacer eso, brindar esas herramientas y hacer que sea lo más ameno posible.”

De acuerdo a este testimonio, la acción socioeducativa requiere un acercamiento a la singularidad, teniendo en cuenta las características de la adolescencia como etapa de la vida, el contexto y experiencias particulares de cada joven como migrante, para a partir de allí brindar herramientas acordes a sus necesidades.

Capítulo 4:

Conclusiones:

En el transcurso de este trabajo, buscamos aproximarnos y saber un poco más sobre el proceso de inclusión de adolescentes migrantes a la educación media, intentando abarcar distintas perspectivas y experiencias, a fin de conocer qué recursos y acciones contribuyen a tal fin, y en qué aspectos la Educación Social puede aportar desde su especificidad. Para organizar este apartado dedicaremos unos párrafos a cada categoría de análisis y a modo de cierre, propondremos algunas ideas que permitan continuar reflexionando sobre nuestro aporte como educadoras y educadores sociales en la inclusión de esta población.

En cuanto a las redes y recursos institucionales, podemos observar que, aunque existen propuestas orientadas a la inclusión educativa de población migrante al país, e incluso algunas dirigidas específicamente a adolescentes, la información que se tiene en los centros educativos sobre estos recursos es escasa, por lo cual se advierte falta de difusión y coordinación. No obstante, los/as adultos/as referentes del centro educativo cumplen un papel importante en el apoyo y acompañamiento de los/as adolescentes migrantes. Entre los objetivos a futuro, está el poder generar políticas públicas, lo cual permitiría una mayor articulación y permanencia de las acciones, no quedando sujetas a la voluntad de cada centro o de cada actor.

Con respecto al vínculo de la familia con la institución, observamos que a pesar de que no hay una comunicación frecuente, el centro educativo funciona como referencia para todo el núcleo familiar, brindando información y acompañando en distintos aspectos. En lo que refiere a la inclusión de los/as adolescentes con su grupo de pares, los/as entrevistados/as señalan que han habido cambios positivos en los últimos años, lo cual puede deberse por un lado, a que la diversidad cultural, comienza a formar parte de manera cotidiana en las trayectorias educativas, y por otro, al reconocimiento de las diferencias y la visibilización de la diversidad en términos generales.

Sobre la experiencia de los/as adolescentes migrantes, podemos identificar como puntos en común el impacto inicial de la llegada al país donde los/as adolescentes expresan sentimientos de ansiedad, miedo y tristeza, y el ingreso al centro educativo como momento de inflexión, donde logran comenzar a conocer y relacionarse con el entorno. El apoyo y acompañamiento en este ingreso para reconocer las lógicas que rodean a la institución, y la posibilidad de obtener herramientas que faciliten la comunicación efectiva con su grupo de pares, es fundamental en este punto.

En lo que refiere a los obstáculos, se destacan las dificultades en la tramitación de la documentación y en la incorporación del/a adolescente al grado que mejor se adecúe a su trayectoria previa. Respecto a esto, la capacitación intercultural de funcionarios y otros actores de la institución para recibir y asesorar adecuadamente a los/as adolescentes y sus familias es fundamental. En relación a lo curricular, se mencionan dificultades debido a la falta de correlación entre los conocimientos con los que el/a adolescente llega y la propuesta curricular en Uruguay, a esto se suma los obstáculos en la comprensión y la comunicación, principalmente en quienes no tienen el español como primera lengua. Los espacios de tutoría, así como la incorporación a otras propuestas fuera del espacio de aula, se destacan como esenciales para contribuir a la inclusión.

Acerca de la identificación de la demanda, los/as adolescentes mencionan la necesidad de recibir más información sobre el funcionamiento del centro y las posibilidades de pasaje y continuidad educativa, el apoyo en la lengua y la comunicación y el acompañamiento individual. Para los/as educadores/as, esto implica poder estar más atentos/as a la comunicación, para identificar sobre entendidos y malentendidos que surgen de la naturalización de los modos locales de comunicación. Involucra, además, disponer espacios y recursos para la escucha y seguimiento individual del/a adolescente en el centro educativo, acompañando su proceso de inclusión, despejando dudas, y orientando sobre las lógicas institucionales.

Por otra parte, en lo que refiere a la profesionalización, los/as educadores/as entrevistados/as coinciden en que hay carencias en cuanto al abordaje del tema de la

migración y la interculturalidad, atribuyendo esto a lo reciente del fenómeno en Uruguay. No obstante, las practicantes de Educación Social, logran identificar aportes teóricos en su formación para el trabajo con adolescentes migrantes y dejan planteadas preguntas que permitan guiar el trabajo educativo social con esta población. Proponen pensar estrategias de recibimiento de los recién llegados/as que involucren a sus pares y permitan integrar las diversas historias, y visualizan como tarea de la educación social la construcción de herramientas que permitan la articulación de los cambios propios de la adolescencia, con los desafíos que involucra la migración, teniendo en cuenta lo que se trae como experiencia vivida y como matriz cultural.

Reflexiones finales:

Tal como planteamos al inicio de este trabajo, el incremento en la llegada de niños, niñas y adolescentes migrantes de diversos orígenes, y su incorporación a la educación, es muy reciente en Uruguay, es por este motivo que la producción teórica sobre la inclusión de esta población al país es aún escasa. De todas maneras, teniendo en cuenta que es un fenómeno en crecimiento, se hace necesario pensar sobre cuál es nuestra posición respecto a la migración y a partir de allí, qué podemos aportar como profesionales de la educación. En las reflexiones finales buscamos trazar algunos posibles caminos.

Nuestro punto de partida es el derecho que todas las personas tienen a circular por el territorio y asentarse donde consideren más conveniente, y desde allí, poder reflexionar acerca de qué lugar ocupa la migración en nuestra cultura y en nuestra sociedad, cómo recibimos a quienes llegan, qué recursos ponemos a disposición y qué espacios ofrecemos para habitar.

Como desarrollamos a lo largo de este documento, la inclusión no implica sólo el acceso a la vivienda, la educación, la salud y el trabajo, sino las oportunidades de formar parte activa de la sociedad, de opinar, participar e incidir en las decisiones colectivas. Pero para que esto suceda, es importante poner en cuestión algunas

certezas, relativizar el modo de percibir e interpretar el mundo asociado a nuestro lente cultural, para dar paso al diálogo y a la comprensión de la diferencia. Teniendo en cuenta que este movimiento de poner en cuestión nuestras propias categorías de verdad, implica no sólo la búsqueda de la comprensión del otro, sino el de la *autocomprensión* (Larrosa, 2002). En este aspecto, la Pedagogía Social, en tanto disciplina que trabaja *en las fronteras de la inclusión/exclusión* (Núñez, 2007) parece un lugar favorable donde poner en discusión *distintas retóricas* (Duschatzky, 1996) y modos de leer el mundo.

Ahora bien, ¿cómo trabajamos desde la Educación Social para la inclusión?, ¿qué estrategias, qué acciones y qué contenidos ofertamos de cara a una educación culturalmente diversa? El comienzo es siempre preguntarnos por el otro, por su historia, sus experiencias, sus necesidades e intereses, aceptando la alteridad y ofreciendo a esta una *apertura hospitalaria* (Derrida, Dufourmantelle & Segoviano, 2000).

En este sentido, una de las particularidades del rol de la Educación Social en centros de Educación Media, es la posibilidad de proponer acciones que *atiendan la singularidad* (Fryd y Silva Balerio, 2010), reconociendo al sujeto desde su experiencia y desarrollando estrategias educativas de acuerdo a sus intereses. En el caso de la adolescencia migrante, esto implica brindar un espacio de escucha donde el/a joven pueda relatar sus vivencias personales, compartir sus dudas, inseguridades y necesidades; y desde allí, pensar junto al/a educador/a social, qué estrategias se pueden implementar desde los distintos actores del centro educativo para favorecer su proceso de inclusión.

Así mismo, lo mencionado en el apartado teórico sobre la función de *enseñar el liceo* (Meerovich y Pérez, 2013), implica orientar al/a adolescente en las reglas, las formas de organización institucional, y el significado del nuevo conjunto de términos, palabras y siglas que, tal como planteaban los/as entrevistados/as, muchas veces, en el ingreso al centro educativo se dan por sobreentendidos. Surge en este punto otro aspecto fundamental, vinculado a la orientación y el nexos que desde la Educación Social se

pueda establecer con las familias, teniendo en cuenta que en muchos casos, estas lógicas institucionales también pueden ser desconocidas para los/as referentes adultos del/a adolescente, así como cuestiones vinculadas al acceso, la circulación y los recursos dentro y fuera del centro educativo. Teniendo en cuenta que la Educación Social, contempla lo educativo *más allá de los muros de la institución* (Escarbajal, 2009), desde el rol, se pueden desplegar redes institucionales y comunitarias, que fortalezcan el sentido de colectivo y favorezcan la inclusión del adolescente a su entorno, motivando la circulación por otros espacios educativos.

Por otra parte, la *lógica intersticial del tercer espacio* (Núñez, 2015), permite generar ámbitos educativos donde se presenten modos novedosos de grupalidad, centrados en los intereses de los/as adolescentes, que propicien otras formas de estar, de vincularse con el entorno y con los/as otros/as. Es así como la oportunidad que ofrece la Educación Social de ampliar lo educativo desde *otro lado* (Duschatzky, 1996), donde se pongan en juego distintos saberes y formas de acercarse al conocimiento, crea condiciones para la interculturalidad. Habilitando espacios donde se valore la diversidad, y los/as adolescentes puedan posicionarse desde un rol de saber, compartiendo y poniendo en diálogo distintas maneras de interpretar al mundo de acuerdo a sus experiencias culturales singulares, y abriendo en este proceso la posibilidad de asumir la existencia de un *lenguaje de la hibridación* (Duschatzky, 1996; Núñez, 2015), donde no existan mapas únicos desde donde interpretar el mundo y conformar identidades.

Finalmente, consideramos que desde la Educación Social, se hace necesario reflexionar acerca de la inclusión de la diversidad cultural más allá de la incorporación de adolescentes migrantes al centro educativo. El asumir una educación intercultural que permita reconocer diferentes miradas y modos de habitar el mundo, que exponga y problematice las lógicas de poder existentes y habilite el diálogo y la comunicación entre culturas es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Acá comenzamos desde la Educación Social.

Bibliografía:

ACNUR (11 de julio de 2016). ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto?

Recuperado de:

<https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>

ANEP (2020). Estado de Situación 2020, Monitor de Educación Inicial y Primaria.

ANEP (2020). Plan de desarrollo educativo 2020-2024. [Diapositiva de PowerPoint].

Recuperado de:

<https://www.anep.edu.uy/destacada-2y3/educacion-inclusiva-constituye-una-linea-politica-transversal-anep-para-el-quinquenio>

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I.

Baumann, G. (2001). El enigma multicultural. Ediciones Paidós Ibérica.

Bauman, Z. (1999). Turistas y vagabundos. La globalización: consecuencias humanas, 103-133.

Beheran, M. (2017). Migraciones e interculturalidad. Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural. (OIM)

Bermúdez Rico, R. E. (2014). Trayectorias laborales de migrantes calificadas por razones de estudio. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(2), 257-299.

De Lucas, J. (2003). Sobre las políticas de inmigración en un mundo globalizado. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 7, 23-52.

Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Dirección Nacional de Migración (2020). *Anuario estadístico 2020*. Dirección Nacional de Migración, Departamento de Estadística.

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta educativa*, 7(15), 45-49.

Escarbajal, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

España, V. (2016). *A ocho años de la ley de migración: viejos reclamos y nuevos desafíos*.

Fryd Schapira, P., & Silva Balerio, D. (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. *Responsabilidad, pensamiento y acción*, 1-160.

García González, J. (2020). *Desafíos y oportunidades de la escuela pública en el Uruguay contemporáneo: corrientes migratorias, diversidad e inclusión. El caso de la escuela Portugal*. FCS, UdelaR.

Giné, C. (2001, September). *Inclusión y sistema educativo*. In *Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Giró, J. (2007). *Adolescencia, inmigración e identidad*. In *La escuela del siglo XXI [Recurso electrónico]: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006* (pp. 97-98). Universidad de La Rioja.

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*. Recuperado de:

<https://gedemi.files.wordpress.com/2017/05/los-uruguayos-ante-la-inmigracion-3b3n-2017-informe-final1.pdf>

Koolhaas, M. y Nathan, M. (2013). Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay: magnitud y características. Informe de resultados del Censo de Población 2011.

Recuperado de: http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/82_file1.pdf

Kottak, C. (1997). *Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: MacGraw-Hill.

La Diaria (27 de junio de 2019). “Experiencias educativas con migrantes protagonizarán jornada de educación intercultural” Recuperado de:

<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2019/6/experiencias-educativas-con-migrantes-protagonizaran-jornada-de-educacion-intercultural/>

Larrosa, J. (2002). ¿ Para qué nos sirven los extranjeros?. *Educação & sociedade*, 23, 67-84.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, nro. 19, p. 87-112.

Ley N° 18.076. “Derecho al refugio y a los refugiados”. Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 5 de enero de 2017.

Ley No 18250 “Migración”. Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 06 de enero de 2008

Ley No 18437 “General de Educación”. Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008

Ley N° 19.254. "Residencia permanente en la República". Centro de Información Oficial (IMPO). Montevideo, Uruguay, 4 de septiembre de 2014.

Liwski, N. (2008, April). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. In *Special Forum on Migration Issues, Washington, DC* (Vol. 17).

Luis, S. A. (2015). De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Revista de estudios sociales*, (53), 175-179.

McMillan & Schumacher (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*.

Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales, 5, 165-177.

Meerovich, M., & Pérez, G. (2012). Educación social y educación media. Nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta y las miradas. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 5.

Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Recuperado de:
<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/76604/1/caracterizacion-de-las-nuevas-corrientes-migratorias-en-uruguay..pdf>.

Ministerio de Educación y Cultura (2021) Curso en línea: Migración e Interculturalidad en el Aula.

Mirza C., Zeballos, C. (2016) Los sirios en Uruguay: desplazamientos forzados, derechos humanos y una agenda condicionante. Publicación de la Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Año 5, No 8. Febrero de 2016. Buenos Aires, Argentina

Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. Educación. Volumen 29 (N° 002), pp. 69- 97.

Muñoz, D. Núñez, A & Sebastián, M. (2016) Comunicando culturas: La creación de espacios de intercambio para favorecer la integración. Opción, Año 32, Especial No.13. pp. 153-172

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos, Barcelona.

Núñez-Pérez, V. (2015). Pedagogía social e interculturalismo: una lectura posible. Rev.investig.desarro.innov, 5(2), 141-149.

Organización Internacional para las Migraciones (2020) República Oriental del Uruguay, Perfil 2020, Indicadores de gobernanza de la migración.

Piñeyro, L., & Uriarte Bálamo, P. (2021). “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, 27, 351-377.

Prieto, V.; Montiel, C. Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay. Montevideo: UNICEF Uruguay: FCS, Udelar: Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay, 2020.

Rivero, S., Incerti, C., & Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay, algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, n. 12, pp. 100-114.

Turcatti, D. (2010). *Migraciones minoritarias en Uruguay: cuestiones de metodología y fuentes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Anexos

Anexo 1:

Pautas para entrevista a informantes calificadas:

1. ¿Cuáles son las políticas educativas vinculadas a la inclusión de NNA migrantes al sistema educativo uruguayo que se están implementando actualmente?
2. ¿Cuáles son los aspectos que surgen al momento de la inscripción de estudiantes provenientes de otros países? (documentación, reválidas, flexibilización de fecha de ingreso, etc..¿esto se modifica según el lugar de origen?)
3. ¿Existe alguna instancia de capacitación para funcionarios/as administrativos en las instituciones educativas para acompañar los trámites de inscripción de las personas migrantes?
4. Al momento del acceso de adolescentes migrantes a Educación Media, ¿Qué otros aspectos consideras importante destacar?
5. A nivel curricular en Educación Media, ¿existen propuestas orientadas a la interculturalidad? (nivel, área, etc...)
6. ¿Podrías contarme de alguna experiencia en particular en interculturalidad a nivel curricular?
7. ¿Qué “buenas prácticas” podrías mencionar en la integración educativa de adolescentes migrantes?
8. A tu entender ¿qué es la educación intercultural?
9. ¿Hay instancias de formación específica con docentes y/o educadores/as para el trabajo en estas aulas (interculturales)?
10. ¿Cómo se procede en el caso de aquellas personas cuya primera lengua no es el español?
11. ¿Cómo es el trabajo en red con otras instituciones? ¿Cuáles son los actores que intervienen en estos procesos?
12. ¿Cuáles consideras que son los desafíos del sistema educativo uruguayo en cuanto a la integración de NNA migrantes?

Anexo 2:

Pauta entrevista adolescentes.

1. ¿Cuánto hace que estás viviendo en Uruguay? Contame cómo fue tu experiencia al llegar.
2. Además de asistir al centro educativo ¿Realizás alguna otra actividad? (otra institución educativa, trabajo)
3. ¿Cómo accediste al centro educativo? ¿Cómo te sentiste en ese ingreso?
4. ¿Identificas algo que haya complejizado tu proceso de inclusión? (diferencias culturales, cosas que se hacían de manera distinta en el país de origen, etc..) ¿Podés contarme alguna anécdota que ilustre esto?
5. ¿Pensás que desde el centro educativo se realizaron acciones para acompañar tu proceso de inclusión? ¿Cuáles?
6. ¿Cómo es el vínculo con tus compañeros y compañeras?
7. ¿Tu familia se involucra en tu educación? ¿De qué modo?
8. A tu entender ¿qué es la educación intercultural?
9. ¿Qué cosas crees que podrías hacer para promover la inclusión de las personas migrantes?
10. ¿Te gustaría agregar algo más?

Anexo 3:

Consentimiento informado para menores de edad

Quien suscribe el presente formulario.....deja constancia que ha leído, escuchado, recibido información y comprendido el objetivo de este estudio, los procedimientos que serán implementados y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada durante el trabajo y su utilización para fines académicos. Que he tenido oportunidad de plantear las dudas del estudio y estas han sido respondidas. Comprendo que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento. Por lo expuesto, acepto participar en este estudio y autorizo la recolección y utilización de información como se indica en este formulario.

Entiendo que una copia de esta ficha me será entregada y que yo puedo pedir información sobre los resultados comunicándome con Mariana Viera al teléfono 096089189 o al correo electrónico mariviera.21@gmail.com previamente autorizado.

Nombre del Participante:

Teléfono:

Correo electrónico:

Firma:

Autorización de representantes legales:

Yo, como representante legal de, autorizo que realice una entrevista personal con el fin de colaborar en la investigación que la estudiante de la carrera de Educación Social, Mariana Viera. Dicha investigación se titula: *“Inclusión de adolescentes migrantes en la Educación Media de Montevideo: análisis desde la perspectiva pedagógico social.”*

Firma:

Aclaración:

Documento de identidad:

Anexo 4:

Pauta entrevista educadores/as:

1. ¿Cuál es tu rol en la institución?
2. ¿Qué tipo de obstáculos o dificultades has encontrado al momento de trabajar en la inclusión de las personas migrantes?
3. ¿Qué abordajes y estrategias implementas en el trabajo con adolescentes migrantes?
4. ¿Qué acciones educativas desde el Centro crees que han contribuido a la inclusión de las personas migrantes?
5. En el proceso de inclusión educativa ¿Qué demandas de los y las adolescentes identificas?
6. ¿Cómo es el trabajo en red con otras instituciones?
7. ¿Cuáles son los actores que intervienen en estos procesos?
8. ¿Cuál es el vínculo con la familia?
9. A tu entender: ¿Qué es la educación intercultural?
10. ¿Sientes que la formación inicial te aportó en este tipo de trabajo? ¿Cómo?
11. ¿Consideras que hay aspectos que podrían complementar la formación inicial para trabajar en contextos de interculturalidad? Si es así, ¿cuáles?
12. ¿Te gustaría agregar algo más?

Anexo 5:

ADOLESCENTES		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes.	Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	2. Además de asistir al centro ¿Realizás alguna otra actividad? (otra institución educativa, trabajo) 6. ¿Cómo es el vínculo con tus compañeros y compañeras? 7. ¿Tu familia se involucra en tu educación? ¿De qué modo?
Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.	Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo	1. ¿Cuánto hace que estás viviendo en Uruguay? Contame cómo fue tu experiencia al llegar. 3. ¿Cómo accediste al centro educativo? ¿Cómo te sentiste en ese ingreso?
Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media..	Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.	4. ¿Identificas algo que haya complejizado tu proceso de inclusión? (diferencias culturales, cosas que se hacían de manera distinta en el país de origen, etc..) ¿Podés contarme alguna anécdota que ilustre esto? 5. ¿Pensás que desde el centro de estudio se realizaron acciones para acompañar tu proceso de inclusión? ¿Cuáles?
Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.	Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural	9.. ¿Qué cosas crees que podrías hacer para promover la inclusión de las personas migrantes? 8. A tu entender: ¿Qué es la educación intercultural?

EDUCADORES/AS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS.	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes.	Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	6. ¿Cómo es el trabajo en red con otras instituciones? 7. ¿Cuáles son los actores que intervienen en estos procesos? 8. ¿Cuál es el vínculo con la familia?
Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.	Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo	5. En el proceso de inclusión educativa ¿Qué demandas de los y las adolescentes identificas?
Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media.	Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.	2. ¿Qué tipo de obstáculos o dificultades has encontrado al momento de trabajar en la inclusión de las personas migrantes? 3. ¿Qué abordajes y estrategias implementas en el trabajo con adolescentes migrantes? 4.. ¿Qué acciones educativas desde el Centro crees que han contribuido a la inclusión de las personas migrantes?
Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.	Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural	9. A tu entender: ¿Qué es la educación intercultural? 10. ¿Sientes que la formación inicial te aportó en este tipo de trabajo? ¿Cómo? 11. ¿Consideras que hay aspectos que podrían complementar la formación inicial para trabajar en contextos de interculturalidad? Si es así, ¿cuáles?

INFORMANTE CALIFICADO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS.	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Realizar un relevamiento de los actores que intervienen en los procesos de inclusión de adolescentes migrantes.	Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	<p>1. ¿Cuáles son las políticas educativas vinculadas a la inclusión de NNA migrantes al sistema educativo uruguayo que se están implementando actualmente?</p> <p>11-¿Cómo es el trabajo en red con otras instituciones? ¿Cuáles son los actores que intervienen en estos procesos?</p>
Identificar qué demandan los y las adolescentes migrantes en sus procesos de inclusión educativa.	Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo	
Indagar sobre las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión intercultural en los centros de educación media.	Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.	<p>2. ¿Cuáles son los aspectos que surgen al momento de la inscripción de estudiantes provenientes de otros países? (documentación, reválidas, flexibilización de fecha de ingreso, etc...¿esto se modifica según el lugar de origen?)</p> <p>3. ¿Existe alguna instancia de capacitación para funcionarios/as administrativos en las instituciones educativas para acompañar los trámites de inscripción de las personas migrantes?</p> <p>4. Al momento del acceso de adolescentes migrantes a Educación Media, ¿Qué otros aspectos consideras importante destacar?</p> <p>5. A nivel curricular en Educación Media, ¿existen propuestas orientadas a la interculturalidad? (nivel, área, etc...)</p> <p>6. ¿Podrías contarme de alguna experiencia en particular en interculturalidad a nivel curricular?</p> <p>7. ¿Qué “buenas prácticas” podrías mencionar en la inclusión educativa de adolescentes migrantes?</p> <p>10. ¿Cómo se procede en el caso de aquellas personas cuya primera lengua no es el español?</p>
Aportar al abordaje pedagógico de la interculturalidad en la profesionalización de educadores y educadoras sociales.	Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural	<p>8. A tu entender ¿qué es la educación intercultural?</p> <p>9. ¿Hay instancias de formación específica con docentes y/o educadores/as para el trabajo en estas aulas (interculturales)?</p> <p>12. ¿Cuáles consideras que son los desafíos del sistema educativo uruguayo en cuanto a la inclusión de NNA migrantes?</p>

EDUCADORES

CATEGORÍAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	<p>“Entendiendo por comunidad educativa, el portero del liceo, los administrativos. Pensando en que educar educamos obviamente los docentes dentro del aula pero también todos los que forman parte de la institución. Entonces nos dimos cuenta que estaría bueno crear un espacio desde el Liceo de formación a la comunidad educativa en lengua extranjera. Y digo comunidad educativa porque luego nos dimos cuenta que la escuela que está pegada al Liceo también tendría estudiantes extranjeros, que en frente al Liceo están los Caif que también recibían estudiantes de familias extranjeras porque a todos más o menos los conocíamos. Y entonces queríamos generar además este sentimiento de comunidad educativa, donde se podían anotar en el proyecto y lo pensamos así, los directores, personal administrativo, las maestras, las directoras de la escuela. Y empezamos a elaborar un documento, un proyecto para enviar” (E2)</p> <p>“La movilidad y las designaciones de horas en Secundaria impiden que se forme comunidad educativa, los profesores de más grado están más tranquilos, la mayoría, pero si yo todos lo años tengo que ver si puedo elegir un grupo acá y dar mi unidad en este liceo es difícil que si yo me tengo que ir el año que viene pueda sumarle toda esta energía (...) Porque saber que tengo el CAPI en frente, que tengo la maestra al lado, que tengo otro estudiante acá implica estar vinculado a la comunidad educativa.” (E2)</p> <p>“Ese año además, en el 2019, hicimos muchas actividades en el barrio. Hicimos dos festivales, uno chiquito y uno grande, juntamos la plata para los paseos de fin de año con actividades con la escuela y con el liceo. Pedimos la plaza de deportes, pedimos el espacio un club atrás que nos prestaba las cosas. Y ese año justo fue un año en el que se dió mucha integración, estuvo bueno y ahí pudimos unir desde varios lados. Y ya teníamos a algunos profes que se conocían, iban a las clases juntos, venían de noche conmigo, una administrativa, una maestra del CAIF y una profesora de otro liceo, cosas re lindas que pasan cuando la gente se junta a trabajar.” (E2)</p> <p>“Muchos de los padres cuando iban a inscribir a los gurises, nos decían que usaban el liceo para dejarlos e ir a buscar trabajo, tipo guardería.”(E3)</p> <p>“Cuando ellos me cuentan a mi, como que yo los veo integrados con los compañeros también, no noto diferencias, si me preguntan, si porque vino de Cuba, de Venezuela o de Argentina..., no hay diferencias, entre los pares no hay, nunca escuché entre ellos un problema porque venga de otro país.”(E4)</p> <p>“Y yo creo que la integración se construye, depende de la apertura también, yo creo que nosotros en nuestro país tenemos eso instalado, más en los chiquilines, tienen otra apertura ellos, tienen otra..., o sea, ellos ya están creciendo con estudiantes, con compañeros que vienen de otros lugares, saben que nuestro país tiene esa apertura, que vienen personas de otros países de América Latina, entonces para ellos es re normal. No es que por ejemplo vos tenés que ir a la clase y decir: “Bueno, vino un compañero nuevo, vino de tal lugar”, nada.”(E4)</p> <p>“Si, llamado permanente, o por ejemplo si hay momentos de un estudiante está en angustia o que..., bueno, informar, eso siempre, verdad y la familia también se acerca cuando ese estudiante, bueno, comienza una psicoterapia, yo les pido certificados médicos porque para nosotros es importante, para los adscriptos, es que si hay un estudiante con angustia, porque está extrañando a su familia, o por cualquier otro motivo, en estos casos si es re importante tener un certificado médico que yo pueda ver que ese estudiante está recibiendo terapia.”(E4)</p> <p>“Si, también, en el liceo actualmente, bueno, todos los liceos siempre tienen un equipo multidisciplinario, que es psicólogo, asistente social, psicopedagogo también y este año si, está el equipo integrado por asistente social y psicóloga, y si, siempre, hay un trabajo en equipo permanente, siempre enseguida que yo hablo con un estudiante siempre derivamos. Pero claro, si hay atención de psicoterapia no, si hay trabajo de la asistente social.” (E4)</p> <p>“Sí eso es impresionante el trabajo en red cómo lo manejan porque claro, yo la derivación enseguida al equipo multidisciplinario, pero ellas son las que se comunican con clínicas, con el sistema de salud, con hogares, con Centros juveniles también, si el trabajo del equipo multidisciplinario es impresionante porque siempre hay trabajo en red.” (E4)</p> <p>“Y lo otro que ha servido mucho, que hay bastantes migrantes es en centros juveniles, y que traen y que traen ellos mucho: “no, porque en el Centro Juvenil me ofrecieron ir a la plaza tal”, te traen ellos mucho. Bueno, yo soy de Maldonado en realidad, y siguen habiendo lugares que no conozco, a mi cuando me dicen: “¿Sabés que hay un centro cultural que no se qué?”, y yo: “Ah, que demás, para los gurises”, o sea, ya hay algo en mi pseudo migración de Maldonado a Montevideo y en ellos está bueno porque: “no, él me dijo que podía tomar la boletera y usar la Montevideo Libre”, se trabaja mucho en red con centros juveniles, con hogares, desde los migrantes, y está bueno eso.” (E5)</p> <p>“No, también hay algo ahí de..., mucho las familias laburan un montón, o tienen un montón de otros hermanos.” (E5)</p>

	<p>“(…) yo estoy acompañando un taller de Sexualidad con el profesor referente en educación sexual nosotros siempre planteamos: “bueno, este es un espacio de respeto, nos vamos a reír un montón pero siempre desde el respeto”, y nunca ha habido nada de burla, ni de... Incluso fue gracioso porque una vez dimos anatomía, y una cosa que planteamos fue diversas formas de decirle por ejemplo a distintas partes del cuerpo, y fue gracioso como ellos tienen otras formas de decirle a los genitales, y se mataron de la risa pero desde el total respeto, estuvo demás. Pero los he visto como muy integrados, no he visto esto de subgrupos de migrantes, no, para nada, re integrados, re integrados. Y es céntrico el liceo, entonces hay un montón que ya se conocen de la misma pensión, no he visto nada así a trabajar, desde ese lugar no. Incluso a veces tienen esto de vestirse con muchos colores, y caravanas grandes y nadie se ríe, ni nadie tipo, lo destaca como algo para excluir.” (E5)</p> <p>“Particularmente con este adolescente, no lo veía integrado al grupo y con algunas cuestiones que, o sea, el tema de la comunicación, si no la pone en juego con sus compañeros no logra la adaptación necesaria para que su propia variedad lingüística encuentre puntos en común con los compañeros, si el chiquilín no se está juntando con nadie va a hablar cada vez más cubano, cubano más profundo y así se cierra más y se hacen más ajenas las formas de comunicación, los gurises no lo entienden...”(E6)</p> <p>“En general realmente si lo comparo con el recuerdo de mi tránsito por el liceo, creo que hay una conciencia de integración real mucho más amplia y auténtica, o sea, hay una conciencia de integración, de que nos necesitamos todos, que tenemos que convivir bien, y que bueno, las diferencias ta, si, vos sos un idiota, yo soy mucho mejor que vos, pero nos tenemos que llevar bien, que es una conciencia real, capaz que realmente se tratan de estúpido, tarado o idiota. Pero la conciencia del respeto mutuo que hay es... (ya te digo, en comparación a mi experiencia), es mucho más grande, ahí la diversidad sexual creo que hace una fuerza enorme, a nivel social hay toda otra disposición a la discusión o a la toma de conciencia de las diversidades, de formas de ver el mundo y de sentir y realmente dentro de clase a partir de ese tema se multiplica a otros y hay una conciencia de integración mucho más grande. La risa existe si: “jaja, no se le entiende nada”, pero no hay burla, no hay otra crueldad, no deja de ser una etapa de la vida cruel, pero hay otro cuidado. Yo identifico eso, y lo charlo con colegas también, de que bueno, hay un cambio de... hay una generación que ha dado un paso en materia de integración a mi entender.”(E6)</p>
<p>Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo</p>	<p>“Una de las gurisas, creo que era de Venezuela, tenía algo así como 13 o 14 años y había escrito... “22 kilos” creo que se llamaba la historia, y había escrito como ella había tenido que meter toda su vida en una valija que no podía pesar 22 kilos, sino tenía que pagar más y como había tenido que dejar..., no había podido meter, no sé... su cama que adoraba, no había podido meter su acolchado, sus amigas, su familia, sus ositos de peluche, y solo había tenido que meter 22 kilos. Y es como eso, meter todo en una valija, venir, desempacar todo, y dejar toda tu vida atrás, sabiendo que es muy probable que no vuelvas para ahí de nuevo. Y la gurisa hacía como todo una reflexión sobre eso que te partía el alma en realidad, que te hacía re mal porque, o sea, son super chicos, la vida de un niño de 14 años pasa por otro lado creo, y no por tener que empezar de cero totalmente, cuando en realidad en la adolescencia se te están cayendo un montón de muros, y cosas que has creado a lo largo de la vida, todavía te tenés que mudar y tirar un montón de cosas más, es como que el mundo cae y tenés que empezar de cero.”(E3)</p> <p>“También me acuerdo, de una de las gurisas de República Dominicana, que estaba en el grupo ganador, y claro, imaginate, República Dominicana Caribe, playas hermosas... cuando baja en Kiyú se queda mirando el agua y me dice: “profe, pero, es marrón el agua, ¿por qué es marrón el agua?”. Y ta, y explicarte porqué era marrón el agua a una gurisa de 15 años decepcionada fue un viaje, los gurises de acá le decían: “¿si no es así de qué color va a ser el agua?”, unos conocían el agua de una manera y otros de otra.”(E3)</p> <p>“Entonces hubo una madre que se acercó y habló con algún adulto referente del liceo, no sé si fue la adscripta o la trabajadora social, y dijo: “Mi hijo está muy cambiado ahora que vino para acá”, y le preguntaron: “Bueno, pero: ¿qué es lo que ve diferente de su hijo?”, “no porque no me cuenta nada, vive durmiendo, vive con el teléfono”, y claro, las profesionales le dijeron: “es la adolescencia”. Pero claro, era un chiquilín migrante, que vino con los abuelos y la madre vino un año después, ella se fue con un niño de 11 años, niño de mamá, que juego con mamá, que le pregunto todo a mamá y llegó a Uruguay y era un adolescente, en pleno proceso de adolescencia, en otro país, pleno auge de la adolescencia, que te pone en el plano normal de la adolescencia. Entonces había algo de: “Claro, dejó hace un año a un niño y se vino a Uruguay a ver un hijo adolescente”, claro, hubo un año de diferencia donde ella todavía no podía venir para acá, es difícil.” (E5)</p>
<p>Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.</p>	<p>“Desde lo administrativo no hay problema, el trámite cédula es bastante ágil por lo que se percibió, incluso bueno, yo creo que también para facilitarle el acceso a los boletos si no tenía la cédula todavía se les daba un número para poder funcionar administrativamente. Pero lo de la cédula siempre ha salido bastante ágil, y no, por lo general, Secundaria en ese sentido..., cuando el chiquilín llega acá ya llega para que lo admitamos en la máquina y lo pongamos en un grupo, se ve que toda la cuestión administrativa ya lo atienden, entonces cuando te dicen: “bueno, tenés un estudiante”, el procedimiento para que lo inscriban es el mismo que si fuera un estudiante uruguayo.” (E1)</p>

"(...) un estudiante de segundo año que tenía como barrera principal la lengua, que es importantísimo. Este estudiante estaba asistiendo a clases de español a través de..., no me acuerdo si era el DIE... hay un programa, no?" (E2)

" (...) también lo habíamos designado obviamente a las tutorías, por supuesto y el estudiante tenía que asistir y estaba trabajando ahí es español con esta parte que no me acuerdo cómo se llama (...) de Políticas Lingüísticas me parece que es." (E2)

"Varias cosas nos atraviesan a los docentes, hay una frustración muy grande de que hay una barrera que te impide, de que además sentís que no estás haciendo tu trabajo. Y había algo en lo socio afectivo con el estudiante que estaba bastante frustrado porque no entendía nada, y es tremendo. Y venían los profesores compartiendo ese sentimiento de frustración" (E2)

"Nos dimos cuenta con el subdirector que fue uno de los grandes impulsores de ese proyecto, de que también podríamos facilitar la comunicación con el estudiante utilizando como link la lengua inglesa, porque el estudiante dominaba el inglés y a veces los profesores encontraban en la inmediatez del aula, porque mientras el alumno aprendía español eso iba a llevar bastante tiempo, y utilizaban el inglés como esa lengua para comunicarse con el estudiante. Paralelamente pensamos, nosotros ya usamos ese disparador y nos dimos cuenta que estaría bueno que no sólo los profesores se comunicaran con el estudiante, sino que toda la comunidad educativa." (E2)

"El proyecto se llama: "Proyecto de pluralidad lingüística" porque lo que busca es eso, que los espacios educativos sean multilingüa en todos los aspectos. En este caso es inglés porque sabemos el peso que tiene ahora pero queremos que sea plural en todos los aspectos, cultural, lingüísticamente y buscamos que eso empiece a normalizarse, que el liceo sea un espacio donde nosotros intercambiemos de todas las maneras posibles y la lengua es de lo más importante, pero además queríamos que se hable. Si el estudiante iba u otro estudiante y capáz que uno no habla turco pero es como lengua franca pudiera ir y pedir un trámite en la administración, o saludar a los porteros, o hablar con los adscriptos, por más que el estudiante esté aprendiendo español obviamente, pero el español no es que no lo queremos, nada que ver. Si el estudiante hablara en portugués igual no nos importa, pero queríamos eso." (E2)

"La lengua para la comunicación significativa es distinta.(...) Eso, la pluralidad lingüística a la que nosotros estamos re desacostumbrados, y en otros lados pasa que se hablan tres o cuatro lenguas, y está buenísimo, nosotros recién ahora lo estamos viendo. Cuando recibimos estudiantes de Venezuela, tenemos muchísimos que traen ese bagaje en el lenguaje y que aprendemos un montón de cosas de ellos también a través de la lengua se empieza a mechar. El tema con los estudiantes cuya lengua materna no es el español es que eso se hace muy difícil para ellos y para los profes, es como de a poco también." (E2)

"Me acuerdo de salir a la parada a veces con un estudiante, a veces con una administrativa y me encontraba con dos alumnos turcos de la escuela que me conversaban en inglés y decían "Con la profe de inglés estamos haciendo esto, y mi hermanos va al liceo y me dijo que tal cosa" y está bueno. Son poblaciones super vulnerables entonces está bien que tengan el liceo como referencia. Por eso te digo que este liceo es un liceo muy lindo porque tiene, por lo menos en la tarde, referentes que sabes que están ahí en todos los aspectos, los chiquilines conocen a la adscripta, conocen a la administrativa, conoces a los profesores que están hace tiempo y están para ayudarlos. La dirección tiene mucho que ver también, porque son los que se pueden encargar de hacer andar estas cosas."(E2)

"Me comentaban que la directora de la escuela se animaba a hablar y saludar (...), las maestras estaban más en el básico pero igual, como te decía, se animaban y hablaban y saludaban a sus estudiantes y practicaban lo que había aprendido. Teníamos también a las administrativas del liceo que cuando los chiquilines iban, quería algo se podían comunicar. También lo que hizo fue destapar ese miedo a hablar en los adultos que decían "Esto yo lo sé masomenos aunque no lo hablo nunca, pero ahora lo estoy practicando" y yo les decía, "Ustedes practiquen en todos lados" con ese disparador de animarse para ayudar a un estudiante, se socializó bastante. Además teníamos a algunos profes estudiando antes en la administración o en la adscripción y me decían, "Venite que tengo que hacer este ejercicio de inglés", y traían a otros. Estaba bueno eso de los profes, los adultos como estudiantes." (E2)

"(...) cuando se corta los espacios de interacción distintos al espacio de aula también se cortan los espacios de integración. El coro es lugar donde estudiantes de distintos grados y edades se pueden encontrar, y los profes podían ir, la biblioteca, la sala de informática, lugares donde los gurises pueden hacer uso del liceo también (...) Siempre los que salen más desfavorecidos son los que tienen menos recursos y oportunidades. Son quienes encuentran en el liceo un lugar de referencia, de apoyo y también de crecimiento personal y de vincularse con el otro desde otro lado" (E2)

"En el Liceo tuve un alumno peruano académicamente muy descendido en el lenguaje, tanto Español en Inglés. Hacía mucho uso de las horas de tutoría en ese momento." (E2)

"Después una estudiante de Turquía con mucho nivel pero lo que pasaba era que sus padres eran profesores. Pero ella sufría mucho lo cultural y lo vincular con su pares porque fue todo un tema socializar cómo se vestía. No quería ir a los paseos porque había 40 grados y era obvio. Entonces trabajábamos siempre con los demás cosas como "A vos te digo que te saques el gorro porque sos de acá pero a ella no le voy a decir que se saque el velo",

socializar y trabajar desde el liceo eso" Son cosas que en otros lados los chiquilines lo van aprendiendo desde muy pequeños en aulas multiculturales y ahora recién empieza a aparecer acá. Los chiquilines igual son super dóciles con eso. Si lo laburamos bien y hay algo sólido desde los docentes y desde la dirección, no hay problema." Pero lo social es un tema muy grande y en otras situaciones por ejemplo (...) la barrera de la lengua. Y yo siempre poniéndome en ese lugar de "Qué horror no entender nada, qué infierno". Porque además yo siempre hacía ese ejercicio con los chiquilines "Imaginate allá, en un lugar donde todo te es ajeno y además no entendés nada."(E2)

"Pero esta experiencia de tener alumnos de otros lados todos lo viven distinto, por ejemplo este año tengo un alumno de Venezuela que está en Uruguay hace como cinco años y él está bárbaro, cubanos también, y está todo bien, es algo cotidiano; no así cuando la persona con la que estás no habla tu lengua. Porque "No habla español", me decían, entonces tenés que esperar para explicarle, y ahí es que trabajar de otro lado, porque los adolescentes son adolescentes y los chiquitos también, entonces, más aún.!" (E2)

"Pero a mí me encantan las aulas multiculturales por esto que te digo. Me parece que los liceos, los centros educativos o el lugar que sea, tienen que ser EL lugar de intercambio en todos los aspectos. Me parece importante desde la lengua porque la lengua para mí es clave. Y todo lo otro, eso que hacíamos de comer, de hacer un almuerzo traía muchas cosas, porque además estábamos paleando en algún sentido muchas cosas. Los chiquilines que no tenían dónde almorzar, los que no querían estar en su casa, traer a las familias a participar, eso fue lo que buscamos." (E2)

"Algunos se han ido de Uruguay, más que nada los sirios, algunos turcos se van por ejemplo porque se dan cuenta que acá es muy caro vivir, que es lo que pasa en Uruguay que es muy caro comer, entonces vienen un año y se van, que es lo que ha pasado con tres o cuatro que conocía . Se juega lo personal y lo socioeconómico también, si un chiquilín está yendo al liceo es distinto porque estás ahí, se trabaja mucho con el equipo con las situaciones de estudiantes que están complicados, que la familia no tiene laburo. Estamos ahí, en los liceos chicos mucho más, si los ves a los gurises todos los días estás atenta, sabés cómo están, los mandás a la tutoría, si ya va a la tutoría, le damos de comer, estamos ahí, compartís cosas, trabajas con el referente de educación sexual." (E2)

"(...) de todas maneras estaba la barrera del idioma, sobre todo con los adolescentes de República Dominicana, por más que hablaran español igual que nosotros, era como que para ellos era muy difícil entenderle a los profesores y para los profesores entender lo que decían ellos, por términos, por como pronunciaban, pero era muy difícil la comunicación entre adolescentes y alumnos." (E3)

"Entre los mismos alumnos lo que pasaba era que se juntaban entre ellos digamos, eran como pequeñas comunidades, sobre todo los de Perú eran como un círculo, eran como un círculo muy cerrado y no se abren a relacionarse con gurises de acá, de Venezuela o de otros lados, sino que los de Perú con los de Perú, los de Venezuela con los de Venezuela, como que tenían esa dinámica." (E3)

"(...) el nivel académico de los adolescentes de República Dominicana que era muy bajo, y ahí fue que los profes empezaron a generarse como conflictos por el tema de las estrategias que tenían que usar, porque claro, venían de Venezuela, con un nivel académico mayor al nuestro, entonces claro, siempre el rendimiento de esos gurises era muy bueno, y de otros países también, de Perú y de Cuba venían con rendimientos muy buenos. El tema claro, es que vinieron de República Dominicana y los rendimientos eran de 1, de 2, de 3, y no era que los gurises no iban o molestaban, sino que no podían con los contenidos o las estrategias que se estaban usando, entonces eso fue un conflicto que se generó tanto en la sala de profesores como en reuniones." (E3)

"Para eso [integración] no había ninguna estrategia por parte de la institución para trabajar eso, o sea, lo importante para los profesores y para la institución era el rendimiento académico y la trayectoria, no la integración y la inserción a la sociedad." (E3)

"Sí me acuerdo que hicimos unas jornadas por la Copa América, y utilizamos eso como para que a cada grupo le tocaba un país diferente y ahí tenían que plantear un baile típico, una comida típica, como de los diferentes países, y los gurises tenían que investigar sobre eso. Eso lo hicimos por clase, y cada grupo tenía que presentar un país, y en diferentes jornadas se presentaban diferentes cosas, uno me acuerdo que era la comida, otro que era el baile, el deporte me acuerdo que era uno también. Eso fue pensando que los gurises pudieran investigar un poco sobre otros países y ampliar un poco la cultura."(E3)

"En ese año recolectamos pila de información, nos hacían recolectar información de los gurises, para ver qué cantidad de gurises eran migrantes, de dónde venían, hicimos como todo el proceso anterior a que llegaran a establecer estrategias (...) a nosotras nos hicieron hacer eso, tipo cuál era el porcentaje de gurises migrantes, de dónde venían, cuánto hacía que estaban en el país, por qué habían venido, cosas así."(E3)

"Me acuerdo que había una gurisa que había venido de Cuba, y le estaban cobrando carísimo en un lugar para quedarse que era como un galpón con colchones tirados, la gurisa era diabética, insulín dependiente, entonces tenía que tener en una heladera la insulina y la heladera era compartida, y pagaban 11 mil pesos creo por quedarse ahí los tres. Y se hicieron canastas, se hicieron campañas de abrigo, esas cosas, pero eso, al momento que terminaron las clases después ya está.(...) Fue una cosa de entre los profesores hacer colecta, no se qué, no se cuánto, onda yo traigo un arroz, vos traes tal y tal cosa yo tal y tal otra.""(E3)

"(...) para la institución es más importante que el gurí sepa quién es Artigas y qué pasó en la jura de la Constitución a que sepa tomarse un 370 o saber dónde queda la plaza más cercana. Entonces siento que tendríamos que revisar un montón de cosas."(E3)

"A veces vamos desde la incertidumbre y desde el bueno, con la mejor pero nos mandamos una cagada enorme sin saberlo y creyendo que no, que estamos haciendo todo bien. (...) Forzar determinados vínculos capaz, o forzar que retengan o que aprendan determinados conocimientos o a moverse de determinada forma, y no poder ponernos en el lugar de que capaz que lo que precisan en ese momento no es apropiarse de todo lo que pasa en Uruguay, sino sentarse un poquito y entender lo que está pasando para empezar de nuevo."(E3)

"Claro, a parte los vocablos que usan los gurises ahora que son totalmente diferentes, y pueden llevar a malentendidos muy grandes, entre los gurises mismos, y a rencores y a enfrentamientos, entonces, creo que se le está dando mucho lugar al tema de la currícula, y al conocimiento y no a la interacción entre esos gurises."(E3)

"Bueno, mirá, hay familias que se ve que están poblando el barrio, que dos o tres personas ya me han preguntado, que se han acercado a la institución y que me han preguntado cuáles son los trámites, bueno ahí se les comunica, las oficinas de Secundaria(...) ellos te preguntan algunas cuestiones administrativas, y después cuando los chiquilines ingresan al liceo en realidad es un adolescente más que está..., a ellos les gusta mucho estar acá, y les gusta estar con los compañeros." (E4)

"Si ya te digo en cuanto lo emocional, a veces ya te digo que pasa ese período de encantamiento con lo nuevo y extrañan a la familia. Pero también resaltan mucho lo positivo de, bueno, de los compañeros, de las amistades, son chiquilines que se integran muy bien, que hoy uno los ve y no..., es uno más, como si fuera uno más del país." (E4)

"A veces se presenta en su mirada, viste que uno ve al adolescente circular por la institución, o porque salió de la clase y fue al baño y cuando lo ves salir, ves que tiene una mirada triste, entonces te acercás, le preguntás, o a veces directamente te piden para hablar, y si. Ya se ha dado este año y en otros lugares que he conocido estudiantes que vienen de otras partes, que sí, que extrañan a su familia, pero no las costumbres, no es algo de las costumbres."(E4)

"En una oportunidad en un liceo, que justo yo estaba dando Sociología, se dio la oportunidad para hacer..., estábamos trabajando cultura, y bueno, lo que yo hice es, vamos a trabajar cultura, pero también, ya que habían estudiantes de Cuba, de Venezuela, les dije: "bueno, vamos a hacer algo, que cada uno de nosotros podamos traer una merienda, algo casero que identifique a nuestro país (...) creo que también nosotros tenemos que generar esos espacios, para conocer, porque ellos vienen y hablan pero nosotros no conocemos."(E4)

"En general hay dos o tres casos de estudiantes que han extrañado, pero que bueno, uno ve que con la psicoterapia mejora, y más cuando ellos se expresan, porque ellos tienen apertura para hablar." (E4)

"Y hay material, o sea, si también depende de uno, porque, o sea, si yo estoy dando ciudadanía, estoy dando ciudadanía natural, ciudadanía legal, surgen las preguntas, ellos empiezan a preguntar, y yo me he contactado con gente para contarle, bueno, cómo ha sido ese trámite. cómo ha sido el trámite por migraciones, cómo lo vivieron ellos. Incluso conocí una muchacha que ella vino de Cuba a trabajar y le hice una entrevista y la llevé a la clase y le pregunté si los estudiantes míos de 3er año podían escuchar la grabación y ella me dijo: "sí, sí", y ella contó, bueno, los trámites de su llegada hasta ahora..., para que ellos comprendieran también, bueno, toda la parte administrativa porque, claro, yo me puedo poner a enseñarles a ellos, ciudadanía natural, ciudadanía legal, cuáles son los requisitos, ¿no? pero ta, no es lo mismo que te lo cuente alguien que lo está viviendo." (E4)

"Mira, en el otro liceo donde trabajo, esta chica que llegó de Brasil hace un año, la profesora de Idioma Español le está enseñando, me hiciste acuerdo, le está enseñando en el liceo como clases de apoyo. O sea, la estudiante cuando te presenta los trabajos ella escribe en español, y o sea, se comunica bien, a pesar de que hace un año que está sabe hablar bien el español, se comunica muy bien, pero la profesora de Idioma Español la está ayudando." (E4)

"Yo el primer caso que..., en realidad como esto de "la novedad", en esto como del rol de la Educación Social en el liceo, una chiquilina salió de clase, porque le dió como un ataque de pánico y era migrante y ahí conversamos, fue como la primera asociación que tuve, de que me dijera: "hace tres meses que vine, y vino primero mi padre, después vino mi madre, y yo estuve un mes llorando toda la noche queriendo volver, y no me adapto acá al liceo", toda esa cosa..., de primer año era a parte también. Y ta, fue como una posición mediadora de cómo se estaba sintiendo, plantear el espacio para que pueda venir de nuevo, porque claro, uno a primera vista ve, ta, el liceo, va y estudia y encara 12 materias..., y estamos hablando de un cambio cultural, social, de familia, de nuevos amigos, un nuevo país, ómnibus... es mucho." (E5)

"También lo otro que vimos pila con la otra practicante fue esto de inscribir a los gurises al liceo, porque derivaban mucho las autoridades, esto de: "que vayan a Reguladora, que luego van a Redpagos", claro, vos le decís a una familia: "andá a la Reguladora" y te dicen: "¿Qué es la Reguladora?, ¿Qué es Redpagos?"(...) Y había mucho de acompañar a la familia paso a paso, de: "vives en tal lado, te tomas tal ómnibus, te bajas en tal calle, pides una hora en la reguladora, de ahí te van a dar un número y de ahí te vas a un Redpagos, el que te quede más cerca, acá el mapita donde está cada Redpagos", qué es un Redpagos y su diferencia con Abitab, algo que para

nosotros es algo muy fácil, estaba ese mínimo acompañamiento que parecía mínimo para nosotros pero era fundamental.”(E5)

“Algunas familias entendían que ya estaban anotados, en realidad no estaban, había que hacer papeles con administración, era como muy complejo todo eso, y claro, se acercaban o llamaban y las adscriptas decían: “bueno, las practicantes: fulano, fulano y fulano no están inscriptos, ¿ustedes pueden acompañar ahí?”, y ahí ta.” (E5)

“(…) nosotras hicimos..., yo tenía un celular que me sobraba en casa y con la otra practicante compramos un chip y tuvimos en celular institucional, entonces hablábamos directamente con los gurises que te decían: “¿puedo ir yo sola?, porque mi mamá está trabajando y mi padre no está”. Entonces como que era todo un acompañamiento para ellos ahí, y a nosotras nos sirvió para visibilizarnos también, hoy en día nos siguen preguntando cosas, tipo: “che, quiero estudiar para el parcial de matemática, ¿no me ayudás ahí?”, o sea, nos dió una visibilidad a nosotras también con ellos en el liceo y poder acompañarlos.” (E5)

“Y bueno, la idea era un poco eso, llamar, estar, preguntarle cómo estaba en los recreos, también está esta cosa que debatimos en clase si la entrevista es realmente la que estás sentado o eso que te la encontrás en el recreo y le preguntás: “¿Cómo andás fulana, todo bien?”” (E5)

“hacia tres meses que estaba acá en Uruguay, tres meses que tuvo que mudarse, venir, empezar en una institución nueva, con una cultura nueva, con historia, con geografía, con cosas todas nuevas, como esta cosa de: “Ah, adolescente se va a integrar”, sí, ¿y si no?, esta bien también y vamos a ver qué hacemos con esto, ¿no?” (E5)

“Después también está eso de la adolescencia propiamente dicha, ese proceso biológico, psicológico, emocional, que ta, que si bien hay particularidades, creo que la migración aporta otra cosa, bueno ta, estoy viviendo mi adolescencia, integrándome con otras adolescencias, con otras culturas, con otra música, con otras situaciones familiares, se nota eso. Y nos vamos acercando con la otra practicante a por lo menos generar espacios donde ellos sepan que tienen donde evacuar o compartir, en propuestas más individuales.” (E5)

“Y bueno, el chiquilín, a parte de que no sabía moverse por las calles y que llegar al liceo en la presencialidad era toda una situación de estrés, no estaba muy adaptado a las plataformas virtuales, no tenía ese uso cotidiano que tienen los gurises hoy en ciclo básico.” (E6)

“Y después cuando se logró enganchar y empezó a participar de las conferencias no se le entendía realmente, no se le entendía en el habla. Y fue un tema de conversación en reunión de profesores, hablando con la profesora de Idioma Español que estaba tratando el tema variedades lingüísticas. Y bueno hubo una preocupación docente de cómo abordar esta situación, sobre todo en la vuelta de la presencialidad después con el agregado del tapabocas, el chiquilín primera clase no hablaba, mucha timidez y cuándo empezó a hablar no se le entendía. Esa dificultad está todavía presente, pero hemos todos tomado un poquito de conciencia y no sé, la comunicación se abre paso.” (E6)

“(…) de arranque empezó a hablar de eso, de las variedades lingüísticas, tomar conciencia de variedades lingüísticas que es algo que se entiende que cuando viene alguien de otro lado habla un poco distinto, tomar conciencia que hay palabras que tienen sentido diferente, hablar eso en clase ya es un abordaje.” (E6)

“Y después básicamente lo que más hicimos algunos profes con los que he estado hablando es charlar con él y hablarle de una manera que le sugiera que su dicción mejore, hablarle pausadamente y pedirle que sea pausado al hablar, y bueno, hacer comentarios generales alrededor de cada participación de él, repetir lo que él dice, después que él habla: “ah, así que entonces dijiste que acá, cuando hacemos la sustitución... ¿y qué les parece a los demás?, ¿cómo lo pueden decir con sus propias palabras?”, y estrategias que tienen que ver más con la participación y con hacer interactuar entre ellos a lo chiquilines.” (E6)

“En general los docentes lo que vamos haciendo más o menos es, improvisamos, y después nos contamos las estrategias que nos resultan más provechosas, digamos, discusión concienzuda de qué le vamos a hacer, cómo podemos abordar esto, es una carencia generalizada. Entonces en este emergente que no está ni siquiera como un tema de discusión, tenemos un Departamento de atención al inmigrante, entonces: “¿hay dificultad? hablen con ellos”, listo, se derivan las situaciones.” (E6)

“O sea, muchas veces los gurises vienen sin los documentos necesarios para poder empezar a estudiar, pero entonces los ponen a estudiar igual y se encargan de hacer la gestión. Acompañan en el proceso de sacar número para la cédula y acompañan en todos los trámites que se necesitan y con la justificaciones ante el ente para que puedan seguir cursando, entonces básicamente esa función es la que se que tiene. Que es bastante cómo funciona Secundaria, que los chiquilines estén adentro, que pase lo que sea, y en todo caso después si hay muchos que tienen materias bajas vemos.”(E6)

“Entonces, ahí, también lo mismo, en función de comentarios personales y de estrategias de cómo cada uno estaba abordando con el chiquilín, retomar el tema de cómo estaba la comunicación con sus compañeros, hablar con él directamente, y hablar en clase de la situación de la integración, del proceso educativo que estaba haciendo, invitarlos a estudiar juntos armar equipos de estudio y cosas así.

Pero institucionalmente, una intervención un poco más organizada que yo sepa no, sobre todo porque además está teniendo un buen cuadro.” (E6)

	<p>(...)al principio se reían los compañeros, porque mordía las palabras, y los profesores acordamos en pedirle que se baje el tapabocas, y que hable lo más pausado y claro posible y naturalizarlo, y también pedirselo a otros chiquilines, eso fue lo único que más o menos todos consensuamos, pedirle a los gurises (que ya por sí son adolescentes y hablan atropellado), que se bajen el tapabocas para hacer una intervención en clase y hablen claro, para que no se genere una situación de: “vos estás hablando mal habló bien”. Eso nos dimos cuenta, que no estaba bueno colocarlo en la situación de “el que habla mal”, incluso más de una vez se hablaba al revés, de la variedad lingüística tan poco ortodoxa que tenemos en el Río de la Plata, y la acentuación que hacemos nosotros: “sabés, entendés, querés”, eso son cosas exclusivas de nuestra variedad lingüística, entonces también convocar a los otros estudiantes a hablar más pausado y con dicción más clara.” (E6)</p> <p>“ Hay adaptaciones a todo nivel, porque hay asignaturas que no tienen la continuidad, lo ponen a estudiar temas que no estudió lo previo y, o sea, es muy grande la transformación en la que está metido, a parte de la pandemia y todas las modificaciones que tenemos, él personalmente está metido en un montón de cosas.”(E6)</p> <p>“Sí, ahí sí, fuerte, porque el chiquilín iba al liceo, pedía en formato papel las tareas para hacer, de los poquitos que iba al liceo a pedir tareas, las entregaba después también y manifestaba que tenía dificultades para acceder a la plataforma, también le pasó que estuvo un tiempo que no estaba dentro del sistema, entonces no podía acceder a las conferencias, y bueno, después de que entró lo ayudó la adscripta. En esas cosas siempre la ficha clave es la adscripta, en esos “caza estudiantes” , llamando al chiquilín, a la familia, los adscritos tienen grupos de Whatsapp con los chiquilines y con los adultos referentes, de todos los gurises tienen algún referente, y ante cualquier cosa “pim” están ahí.”(E6)</p> <p>“Y además, es una variedad lingüística simplemente, en mi visión nadie le va a dar bola a esa necesidad porque se logran hacer entender igual, que es lo mismo que dicen los gurises: “Ah, si igual se entiende profe”, si se logra hacer entender, si tiene un buen cuadro. “Y bueno, le tenemos que dar un apoyo mientras se acomoda”, eso lo escuché también en reunión de equipo, y es real, si, va a terminar pasando ¿a costo de qué?, no importa, si lo termina logrando, lo que le pase en el medio, pero si termina adaptándose y logra el objetivo académico que es que no repita todo está bien. En eso es lo que estamos, estamos persiguiendo números de aprobación, elevar los niveles de aprobación.”(E6)</p>
<p>Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural</p>	<p>“En la última didáctica, en el IPA se trabajó mucho algo que se llama <i>Differentiated Instruction</i> que tiene que ver con las aulas diferenciadas e instrucción diferenciada. Lo que viene a mostrar es que nosotros podemos sistematizar como docentes desde lo pedagógico planificaciones y maneras de pensar las clases que son diferenciadas, no desde la tolerancia ni desde una adecuación curricular, porque no es una adecuación, lo que busca es ver el espectro en la planificación y se puede hacer de muchas maneras.” (E2)</p> <p>“En las experiencias que yo había leído en el IPA implicaba nacionalidades diferentes y mi religión es diferente, hay lugares donde la religión está muy metida en las instituciones educativas. Ahora, cuando pienso en aulas multiculturales nuestras me refería a distintas nacionalidades. Pero obviamente tenemos aulas multiculturales en Uruguay porque por ejemplo si yo voy más que nada a los liceos designados <i>aluvión</i> que son los que reciben muchos estudiantes de bastantes lados. En el Miranda tengo estudiantes del Cerro, de La Unión, y tengo aulas multiculturales. Pero a lo que yo me refiero es a estas aulas de distintas nacionalidades. distintas religiones, distintos lugares, distintas lenguas, porque la lengua es cultura y en el español tenemos diferencias, hablamos distinto...” (E2)</p> <p>“En los grandes rasgos donde la lengua, la nacionalidad, la religión es distinta es como que vamos poniendo barreras que creo que nosotros tenemos que educar para romper y educarnos nosotros para romper eso (...) Entonces para estas aulas multiculturales que tenemos no hay que verlas como barrera sino como algo positivo, como posibilidad, como algo que está bueno” (E2)</p> <p>“No, yo creo que en la formación que tenemos en el IFES creo que hace falta... sobre todo con la agenda que hay hoy en día en nuestra sociedad, bueno, una preparación y un marco teórico para poder abarcar determinadas situaciones que no tenemos ni idea. Porque se nos prepara para trabajar en hogares, en Centros Juveniles, pero con población migrante que en realidad está súper presente hoy en día en el Uruguay no tenemos ni idea. Y que también es muy complejo porque son demasiados cambios, y son cambios drásticos en la vida de la gente. Nosotros, supuestamente, una de nuestras funciones es como la inserción y el favorecimiento y el brindar herramientas, pero no venimos en una tábula rasa, los gurises en la adolescencia vienen con cuestiones propias de la etapa de la vida, cambios muy grandes, y todavía el cambio de un país, dejar todo atrás para venir a otro y que arriba no haya herramientas, no me den herramientas y no haya estrategias para que yo pueda ubicarme y encontrarme, y poder sentirme cómodo y a gusto en el lugar, es como muy viaje, y creo que es parte de nuestra tarea poder hacer eso, brindar esas herramientas y hacer que sea lo más ameno posible y no nos forman para nada de eso. Entonces siento que la formación si falta, pero como faltan un montón de cosas más, pero si, sin duda que falta y que no se está visualizando me parece.”(E3)</p> <p>“Yo creo que el poder entender las corrientes migratorias, y entender también lo que conlleva ser un migrante, y sentirse un migrante, porque creo que es algo que todos sabemos lo que significa pero no lo que se siente y creo</p>

que estaría bueno pensarlo desde ahí. Porque hablamos mucho de lo que se siente en la adolescencia, lo que se siente la niñez, lo que se siente la violencia intrafamiliar, un montón de cosas, pero no hablamos de lo que se siente ser un migrante y tener que dejar toda tu vida para venirse a otro lugar que no conozco y que en realidad vengo obligado, y que vengo a empezar todo de vuelta, y todo lo que tenía cayó y que tengo que empezar de cero, y no tenemos herramientas para poder manejar todo eso.”(E3)

“En el IFES un montón porque de hecho creo que está bueno poder focalizarnos en distintos lugares, y no solo en lo que siempre nos hemos focalizado que han sido hogares, Centros Juveniles y privación de libertad, pero también desde la sociedad poder cuestionar todo eso de, bueno, qué es lo que estamos haciendo con estos migrantes que están llegando y que no estamos sabiendo recibir, simplemente los estamos recibiendo para que sean mano de obra barata.”(E3)

“Bueno ahí capaz que estamos dejando de lado algunas cuestiones y nos estamos focalizando en otras que capaz no son tan importantes, que también tiene que ver con la época, porque capaz que en su momento si fue re importante trabajar portugués, pensemos en cambiar y ocupar esos espacios con otras cosas.” (E5)

“(…) los chiquilines te preguntan, y si vienen de otros países tenés que estar informado porque no es solamente el contenido, la ciudadanía, la residencia, cuántos años permanecer en el país, pero sí, tenés que estar informado, y más para estos temas, que las normas y las leyes siempre están cambiando, se están actualizando.” (E4)

“Creo que nuestra tarea educativa con la interculturalidad ha sido más autodidacta, esto de decir bueno, hablarle a un profe y preguntarle: “che, estoy laburando en tal lado: ¿tenés algún material?”, si y no, miti miti. Pero hay mucho de si te ponés vos a buscar, si se pone una a encararlo, pero no sé qué tanto pueda yo decir: “ah, de tal materia puedo tomar que...”, que hay material no te voy a decir que no, hay un montón de autores desde la educación social que hablan de la interculturalidad sí, y de tejer redes de intervención, pero falta como llevarlo más a la práctica y que esté focalizado en eso.” (E5)

“Claro, también hay mucho en esto como que, en 4to tenés idiomas, tenés inglés y portugués, inglés tenemos durante toda la carrera, hagas el liceo que hagas tenés inglés, punto número uno, y portugués tenés pero bueno, hemos hablado mucho de que si eso se complementará con lengua de señas, interculturalidad, porque no hablan una lengua distinta a la hispanoamericana, pero si hay algo de: “bueno, pero: ¿qué se hace con quienes llegan? ¿qué hacemos con los recién llegados? ¿cómo les planteamos momentos, lugares que puedan habitar?, que entre compañeros le muestren dónde está la biblioteca, ¿cómo integras que vienen toda la vida de una historia distinta y los cambiás a una historia uruguaya y encima tienes que exigirles que exoneren?, es jodido.”(E5)

“Yo creo que es esto: si te toca un centro con, trabajamos interculturalidad, no hay algo que sea primordial. Lo mismo que pasa con otras cosas, discapacidad, salud mental (...) Bueno ahí capaz que estamos dejando de lado algunas cuestiones y nos estamos focalizando en otras que capaz no son tan importantes, que también tiene que ver con la época, porque capaz que en su momento si fue re importante trabajar portugués, pensemos en cambiar y ocupar esos espacios con otras cosas.” (E5)

“(…) no había pensado en la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad. Multi me suena más como: “sos una cosa separada de..” e Inter me suena más como a unión, a mezclar, a mi cuando hablo de multi me suena como a reafirmar la exclusión de que sos de afuera, y la inter tiene que ver como, bueno, llegaste a nuestro país, ya sos parte de. Pero una definición propiamente dicha no tengo.” (E5)

“No, realmente, la formación es genérica en algunos aspectos que podría tener algo que ver con esta cuestión, capaz que iría más de la mano de la psicología de las instituciones, o incluso hay un taller de diversidad en la carrera, que si vamos al concepto más amplio capaz podría tocar, pero no, específico claramente no hay nada. Recién estamos teniendo un departamento que atiende la cuestión burocrática para que los chiquilines puedan estar. O sea, la explosión de la matrícula debe de hacer cinco años, antes era esporádico, desde hace cinco años siempre tengo estudiantes migrantes, entonces, los tiempos que eso lleva para que se incluya a la currícula de formación docente algo que atienda esta problemática tan nueva es mucho más largo Entonces bueno, ta, hay cuestiones ahí que son genéricas, que tienen que ver con el rol de la institución como tercero dentro de la familia, o sea, la institución educativa como algo que lleva información dentro de la casa y media entre lo que está aprendiendo el chiquillín sobre su familia y el mundo, y bueno, en esa conciencia del rol de la educación puede tener algo que ver los procesos de integración social, pero llevándolo de los pelos...” (E6)

“No soy muy optimista, porque el problema es tan nuevo que tampoco hay teoría, o sea, menos local de acá, capaz que detrás de la película que estamos hablando y de la conceptualización que hay de ese problema capaz que sí, no creo que sea teoría nueva, puede ser una adaptación de teorías que hablan, yo que sé, esto mismo, de las diversidades, llegado el caso de la migración, pero que se llegue a agregar algo dentro de la currícula... En general lo que pasa con temas como la sexualidad es que se agregan unos talleres como manifestaciones diría, son como gestos que no apuntan a la formación, se hace un recortecito, se aprieta una horita de acá y se mete un taller de una horita, que en un año en lo que termina transformándose es en la entrega de una carpeta, lo más escolar que puede haber” (E6)

ADOLESCENTES

CATEGORÍAS	RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO
Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	<p>“(…) me inscribí en una beca, que era de “Yo estudio y trabajo”, de los estudiantes. Y me inscribí ahí y sin saber salí sorteada... Y salí sorteada, asistí a todos los talleres, hice todo lo que había que hacer, saqué mi permiso de menor para poder trabajar, el permiso de trabajo, y todo eso, y me fue muy bien sí.” (A1)</p> <p>“No, antes hacía deporte. Hacía basketball, en el Club deportivo Maroñas. Ahora no puedo porque pedí para ir al liceo de mañana pero ya no había lugar.” (A2)</p> <p>“Nosotras empezamos a ir a una Iglesia, entonces ahí comentando, una señora, para ayudarnos, para que me encaminara me contó lo de la UTU, porque nosotras no sabíamos nada de UTU, ni a dónde yo podía ir, nada. Entonces en la Iglesia me orientaron, la señora fue la que nos llevó, porque con mi mamá tratamos de ir pero siempre nos perdíamos, entonces ella nos llevó hasta la escuela, y ahí nos esperó a que hiciéramos el trámite y todo. Lo hicimos bastante rápido, pero la cédula se nos demoró, porque la cita, nos dieron para el 31 de enero, y nosotras para ahorrarnos un poco de dinero hicimos el trámite a través del MIDES, igual me pude anotar con el pasaporte.” (A3)</p> <p>“No, porque empezó todo lo del Covid, y yo no sabía que había un Plan Ceibal, como que nadie viene se acerca y te dice: “hay esto”, no te ayudan bien, nadie viene y te dice, (a ver, ¿cómo explicarlo?), que se acerque a ti y te explique las cosas que hay, entonces yo no sabía. Me hice una amiga y ella fue quien me dijo todo.” (A3)</p> <p>“(…) el subdirector, con él era que yo iba y le preguntaba siempre, y él me dijo que llenara una planilla y que él la pedía, pero nunca me llamaron ni me dijeron para ir a buscarla. Me dijo que buscara por el plan Ceibal, pero no sé dónde fijarme.</p> <p>No, porque lo que hice yo fue, como suspendí porque no pude seguir las clases, porque no sabía que había Plan Ceibal y empezó el Zoom, y no teníamos dinero para estar pagando para hacer el Zoom, y entonces suspendí.” (A3)</p> <p>“En el liceo sí, tipo pero fuera del liceo antes iba a un club En la primaria pero no hay club ahora para... si los hay pero yo no tuve porque como casi todos son de tarde, yo voy de tarde. Era un club como para niños de liceo y cosas así.</p> <p>Un curso de francés me llegó pero no lo he empezado, es gratis. Habían varios idiomas pero yo me decidí por el francés porque me parece lindo el idioma.”(A4)</p> <p>“Yo hice un curso de Inglés, me becaron para el programa de Access, que es un programa de enseñanza de Inglés que brinda la Embajada de Estados Unidos, para que los jóvenes tengan la posibilidad de estudiar inglés profesional, pero entre usted y yo, yo le voy a ser sincero, tampoco es que digamos que presté mucha atención en las clases.” (A5)</p> <p>“En el [liceo] tenés un observatorio con un telescopio, igual ahora por la pandemia no te dejan usar el telescopio, básicamente astronomía es física aplicada, entonces... yo tipo desde que me enteré que estaba voy, desde 4to, voy todos los años. Gracias a eso conocí otros compañeros que antes había visto solo por los pasillos y con los que tenía algo en común.”(A6)</p> <p>“Sí, mi mamá sí, mi mamá ha ido mucho por mi, a inscribirme..., nunca la han llamado para cosas... cuando dan los boletines sí, la llaman y eso, porque soy menor y no me lo entregan a mí. Pero sí, mi mamá ha ido mucho, claro.” (A1)</p> <p>“El liceo se comunica por teléfono con mi padre en general.” (A2)</p> <p>“No, sí, ellos sí. Mis padres a veces... bueno, con la adscripta mi madre tiene el número de teléfono con la adscripta y mi madre tiene amigas uruguayas y cosas así.”(A4)</p> <p>“ No, en lo único que están involucrados mis padres es con los boletines, cuando tienen que mostrar los boletines y que los padres tienen que confirmar que vieron los boletines, eso sí. Pero mis papás, ellos saben bien que yo soy alumno responsable, aunque en la adolescencia uno de vez en cuando se pone medio rebelde, y no le gusta ni hacer tarea ni nada de eso, pero yo honestamente, a pesar de esos pequeños problemas de la adolescencia que tengo, yo me considero un alumno responsable, me gusta tener mis cosas al día, hago mis tareas, me preocupo por mis notas, nunca me he ido a exámenes, y jamás pretendo irme para exámenes, y me gusta mantener todas mis materias con buenas notas. Mis padres saben que yo nunca he sido problemático con cosas de los estudios.”(A5)</p> <p>“(…) yo conocía a una chica que era dominicana, que por vía de ella fue que entré también a la UTU, y hablamos ahí, luego conocí a una uruguaya, y eso..., y muy bien, me llevo re bien, sí, muy buena gente.” (A1)</p> <p>“Sí, hice unos cuantos (<i>amigos</i>) sí, pero no amigos por fuera, o sea, que nos vemos por fuera, pero amigos que nos saludamos en la UTU.” (A1)</p>

	<p>“Sí, muchos (<i>amigos</i>), casi toda la clase, no me llevo mal con ninguno, porque algunos son mis amigos y algunos no son porque nunca hablé con ellos.” (A2)</p> <p>“No, yo iba y me juntaba con ellas, yo quería socializar, quería conocer gente, no quería quedarme sola, como hace todo el mundo cuando llega a un lugar nuevo, pero no fue como ese vínculo de amigas (...) eso siempre pasa, son amigas de hace tiempo, y una que llega nueva, no la conocen mucho, está un tiempcito y se va, es como...” (A3)</p> <p>“Algunos acá del barrio, los vecinos y eso, sí. Pero amigos, como decir amigos que están siempre, no.” (A3)</p> <p>“No más o menos todos de la escuela porque justo en todas las casas donde he vivido no había otros niños como por ahí.”(A4)</p> <p>“Del liceo (anterior) tengo casi todos los amigos, (...) tanto gente de la mañana como de la tarde, yo soy muy social, al principio soy tímido pero después me suelto ante todo (...) amigos que ahora están en otros liceos, pero lamentablemente con la pandemia no pude hacer relación en el IAVA o sea que en el IAVA el gran amigo que tengo es uno, que no más lo tengo a él, que es un amigo del Liceo n°12.” (A5)</p> <p>“Fue bien, pero es que es de persona creo, de persona a persona, yo no tengo tantos problemas en hablar con las personas y hacerme amigos. No sé darte una opinión porque la mía es subjetiva, pero me fue bien, conozco a la clase y a las personas. En el Zorrilla son amigables, creo que por todo el movimiento político, las personas ahí son tranquilas, relajadas, son amigables, me siento cómodo.” (A7)</p>
<p>Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo</p>	<p>“Si, o sea, yo vine de Dominicana como no tenía tantos amigos, entre, tu sabes, en depresión, todo eso, lloraba y eso porque no tenía amigos, no salía mucho, no conocía. A veces salía, me perdía y eso, pero salía y me perdía porque quería, ¿sabes?, porque quería conocer, agarrar los ómnibus y eso se me hizo complicado. Pero bueno, me fui acostumbrando, ya cuando iba a la escuela, ahí conocí un poquito más, que tenía que agarrar el ómnibus obligatorio. Y ahí todo eso, bien, pero al principio no me gustaba mucho, quería irme a Dominicana.” (A1)</p> <p>“Normal, no tan mal estuvo. Me sentí feliz (...) Además el idioma no entendía nada, me parecía muy raro.”(A2)</p> <p>“Fue como... a la vez fue como entusiasmante porque había llegado a mi objetivo, pero a la vez miedo de lo que iba a pasar, qué iba a pasar después.” (A3)</p> <p>“Fue horrible ese principio cuando acababa de llegar, porque una se siente sola, porque “¿dónde está mi amiga?” ¿entiendes?, porque en la casa encerrada, es como que te sientes prisionera y más en un lugar que no conoces, que no sabes ni dónde queda el parque, no sabes nada.” (A3)</p> <p>“Fue difícil porque uno llega y todos se conocen, todos tienen sus grupos, siempre llegar nueva es difícil, es un trabajo, siempre en cualquier lugar llegar nueva es difícil.” (A3)</p> <p>“Llegué hace dos años y medio. Estaba nerviosa pero ayudó bastante que la mayoría de mis compañeros fueran..., bueno, la mitad del salón casi eran inmigrantes todos venezolanos y cubanos. Ir al Liceo también porque en el Liceo al que yo voy están tipo compañeros de mi otra escuela.”(A4)</p> <p>“¿El primer día? Bueno, primero que nada el primer día que llegue Uruguay, como anécdota, esto fue un gran cambio, lo tengo que decir honestamente fue un gran cambio, sentí demasiadas emociones, porque vio que en Venezuela está la situación muy fea, ¿entiende? está muy fea la situación. Y ya literal que en Venezuela viví toda mi vida 12 años, 13 años en realidad, ya estaba acostumbrado a mi cultura, mis amigos, mis tradiciones, mi comida, todo eso, y llegar a Uruguay fue una explosión, creo que fue el cambio más grande que realice en toda mi vida. Y al principio bien, como es algo nuevo cuesta adaptarse, eso fue también lo que me pasó en el liceo, al principio me costó mucho, pero ya después vi que Uruguay fue un país demasiado hermoso, obviamente no puedo compararlo con Venezuela, pero me encanta vivir acá, estoy o feliz acá y estoy orgulloso con todo lo que hemos logrado mi familia y yo. Y entrando más en detalle, el primer día del Liceo estaba muy nervioso, le voy a decir que estaba muy, muy nervioso porque yo allá estaba muy acostumbrado con mi grupo de amigos, era como mi familia ellos, mi grupo de amigos de Venezuela, y dejarlos me dio tanta tristeza, y pensar lo que iba a cambiar (ese fue mi primer pensamiento), los iba a cambiar por otra gente uruguaya, que ni siquiera es de mi país (eso fue lo que pensé). Iba super nervioso, y cuando llegué al entrar al salón que la adscripta me presentó diciendo: “él es un nuevo compañero, viene de Venezuela, por favor tratenlo bien”, porque el curso ya estaba empezado, entonces fue más difícil, ellos ya medianamente habían socializado pero yo no, y encima “el extranjero”. Llegué, entré al salón y empecé a escuchar el acento de: “Che, ah, viste que yo”, y todo eso, y yo por dentro estaba super nerviosísimo, pero ya después me senté, y cuando escuché a la profesora hablar..., la primer materia que hice fue música, escuché a la profesora hablando y yo dije: “Dios, ¿en qué lugar me metí?”. Pero después ya fue todo una maravilla, todas mis experiencias con mis compañeros, y eso no lo cambio para nada, he conocido mucha gente que son un amor conmigo, y es maravilloso, simplemente fue maravilloso, lo que al principio pensé que iba a ser horrible hoy en día es lo que más amo.”(A5)</p> <p>“Si, yo tenía muchas ganas de venir, porque siempre me gusto mas digamos, país chico, todo es me gusto mas..” (A6)</p> <p>“Entrar a un liceo nuevo es complicado siempre si no conoces a nadie todo eso. Unas pequeñas cosas, de hecho los primeros días me paso que dijeron: “cuadernola”, y allá no decimos “cuadernola” entonces pregunté: “ah, que es una cuadernola” y todos se rieron, pero nada tipo, nada grave.” (A6)</p>

	<p>“Yo no la estaba pasando muy bien en Argentina, por eso me quería venir (aunque no fue por eso que nos vinimos, claro), tenía muchas ganas de conocer gente y qué sé yo (que pasa eso), a parte después de los primeros meses hacía bromas sobre todo con lo de “porteño”, que a la gente le da mucha gracia, entonces jugas con eso, a parte era la técnica de: “bueno, acá soy argentino y allá soy uruguayo”, la técnica de no tener que acordarte de todo, ¿no?” (A6)</p> <p>“Yo llegué el año pasado de Brasil, vivía en San Pablo, la ciudad y el estado. Lo mio fue bastante simple, en Brasil es diferente, no son 6 y 6 como acá, allá es 9 y 3. Entonces yo estaba en el último, en el 5to allá en Brasil, terminé el 5to virtual acá en Uruguay, entonces cuando fui a entrar a 6to fue fácil. O sea, seguí cursando desde acá de manera virtual en Brasil, por todo el Covid y todo. Entonces tá, lo mío fue mucho más simple por MERCOSUR me dieron todo, no tuve que hacer nada, ningún examen, ningún nada, además mis padres son uruguayos, solo mi hermana y yo somos de Brasil. Entré a Ingeniería, pude elegir obvio, específica, esas cosas, hice Ingeniería por gusto, elegí pública porque acá es pública, en Brasil hay pública pero menos. Ta y entré acá y fue tranquilo, ir a las clases y empezar de nuevo. Y arranqué 6to este año virtual por todo el Covid, y ahí más adelante nos juntamos más y ta...” (A7)</p> <p>“Obviamente no tenía ganas de venir, tenía todo allá, pero ta, me vine, podría ser peor, como para mi hermana que es menor, tiene 14, ahí es un poco peor, pero yo cuando me fui ya había terminado el liceo de allá, ya iba a terminar y de todas maneras ya nos íbamos a separar por facultades y todo.” (A7)</p> <p>“Obviamente al principio como vivía en el Parque Rodó y estaba en el Liceo n°5 estaba literalmente a dos cuadras, entonces por la ciudad no sabía manejarme nada. Después me esforcé en tener que aprender todo eso. A parte acá el sistema de transporte es peor que el de Buenos Aires, con los subtes y todo eso, ya en Buenos Aires es muy bueno, no?, entonces tenés que acostumbrarte a que te tarden 40 minutos los ómnibus todo eso pero ahora me manejo bien. Pero la ciudad es linda, me gusta caminar, trato de hacer caminos distintos para conocer más la ciudad.” (A6)</p> <p>“A mi me encanta, es que Brasil es muy grande, entonces todo eso del transporte cambia mucho, en algunos lugares tenés metros, en algunos lugares tenés muchos ómnibus y en algunos no, en donde yo vivía no. Entonces acá está buenazo, porque todo es cerquita, entonces en una hora vas de punta a punta, en Brasil en una hora no vas a lugar ninguno, yo vivía a 20kms del aeropuerto y demoraba dos horas para llegar, acá llegás en 10 minutos, y me encanta, hay ómnibus, vas a cualquier lugar y como estudiante tengo derecho a la boletera, puedo ir, volver y está buenazo, me encanta, y es todo cerquita, puedo ir caminando, me gusta tomarme los ómnibus eléctricos también.” (A7)</p>
<p>Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.</p>	<p>“(…) se me hacía difícil porque yo vine, entonces no traje los papeles para acá, apostillados, porque tenés que pasar por casilla y no los pude traer a tiempo porque ya mi vuelo estaba comprado, entonces se me hizo difícil. Fui varias veces a la UTU para que me inscribieran y no podían y después a lo último sí. Tuve apoyo de un amigo que era como tipo, esposo de una conocida acá, de nosotros dominicanos y por vía de él si me pude inscribir.” (A1)</p> <p>“” Eh... fue fuerte porque, o sea, dan materias que en mi país no dan, es más... ¿cómo te digo? La educación de acá es más fuerte que la de allá, dan cosas que tú no te imaginas, ¿me entiendes?, no estudiaste ni nada de eso, es más fuerte.” (A1)</p> <p>“Si, o sea, la diagramación, si, exacto, yo lo hacía diferente, yo no miraba los números de las reglas, yo no era tan estricta en esa parte, en las reglas, yo si hacía una línea la hacía de una así, usaba la regla solamente para hacer derecha la línea, pero acá no, acá yo tengo que medir los centímetros y todo eso, los milímetros, todo eso tengo que medirlo, y tengo que hacerlo acorde a como está la regla.” (A1)</p> <p>“Me anoté porque no me podían inscribir en otra escuela yo, era la única que había cupo y eso para mí, como con proceso, ¿sabes?, con mi circunstancia como tenía de eso.” (A1)</p> <p>“ En la otra escuela de allá, bien, pero en ésta no. En esta me empezaron a hacer bullying pero después yo empecé a defenderme y nunca más me empezaron a molestar.” (A2)</p> <p>“Sí, lo de la República de Uruguay, porque no es lo mismo que en mi país. (...) la historia” (A2)</p> <p>“Yo tenía 11 años cuando llegué acá y allá estaba en el Liceo, y acá con 11 años me tocó escuela, y mi padre fue a hablar, para que me pusieran en el liceo, pero nadie quería, entonces empecé en la escuela, 4to año y nos mudamos. Cuando nos mudamos me cambié de escuela, de allá para acá, entonces las maestras vieron que andaba bien, el tema solo era que no sabía hablar español, pero con los cursos que estaba tomando vieron que andaba bien, entonces me mandaron para el liceo y en el liceo tenía que hacer una prueba, hice la prueba, ya estaba bien, y me pasaron al liceo, primer año.” (A2)</p> <p>“En administración, una UTU. Fue lo único que había vacante, porque a mi lo que me gusta es kinesología.”(A3)</p> <p>“Me puse a buscar por Internet, y ahí busqué cuál me quedaba más cerca, porque yo en ese momento no sabía nada. No sabía que a los estudiantes le daban boletera, estuve como dos meses pagando sin saber que nos daban boletera, porque nadie me dijo nada, tampoco me dijeron de... ¿cómo es que le dicen ustedes?, un dinero que dan por estudiar, tampoco sabía nada de eso (...) Después fuimos a la UTU que está en el Centro, ahí fuimos con mi mamá, una muchacha nos atendió, nos hizo las reválidas de los títulos y todo eso, y ahí me dieron unos</p>

folletitos donde están todas las carreras, y mi mamá tenía miedo de que viajara de noche, me iba a tocar de noche por la edad, porque en ese momento tenía 16, me tocaba de 6 a 10 de la noche, entonces elegí fue la UTU que quedaba cerca de casa. Tampoco sabía que existía el Plan Ceibal, ni que existían los boletos, yo trabajé con mi madre en el campo para juntar plata para pagarme los boletos..”(A3)

“En primero de bachillerato, porque yo ya, debería empezar 2do pero me falta un papel, porque tendría que haber mandado buscar el papel, pero no pudimos y decidí empezar el primer año. “ (A3)

“Las cuentas matemáticas, no es igual que nosotros, y derecho, no son los mismos derechos, tenía que empezar desde cero todo, entonces, por lo menos ustedes desde la primaria y como que tienen una idea, pero yo tenía que leer mucho, y me resultó muy difícil, porque dábamos mucho, mucho derecho (...)” (A3)

“Sí, cuando fui a kinesiología me dijeron que había vacantes, y cuando llegué la señora no quiso, me dijo que no había vacantes. Y en el plan de Internet, cuando se busca, ahí salen las vacantes que hay. Kinesiología era más lejos, me quedaba por el Parque Rodó, está enfrente al Parque Rodó, como para adentro, y le quedaban plazas todavía y cuando llegué no había. Ahora me quedé en el aire, me quedé que no estoy haciendo nada, y busqué más UTU de kinesiología y no hay, lo otro ya no es UTU y es pago. Como no tenía dinero para eso, entonces estoy esperando para cumplir los 18 y empezar a trabajar para poder pagarme los estudios. De kinesiología en la UTU me dijeron que me olvidara, y fue como que “ay, si me gustó”, porque en Internet te ponen cosas, fotos y videos, porque no te toman, la realidad es que vas y todo es amiguismo, todo es como... desgraciadamente es así. También me puse en lista de espera para la UTU Central, pero no...” (A3)

“(sobre el trato) Mal, no me dijeron ni: “entra”, fue como: “¿qué quieres?”, “ah, no, no hay”, porque no fue igual cuando yo fui a administración, me dijeron: “pasa”, me sentaron y todo, me pidieron los papeles, ella no vio nada de mi, no nada.” (A3)

“Y hay veces que llegaba antes del horario, para hablar de lo de la computadora, para informarme de alguna cosa, de las tareas que mandaban, para poderlas hacer allí en la escuela, hay Internet y me ponía el Internet de la escuela. Yo les decía: “¡caballero!”, tu sabes lo que es., es que parece que no entendían lo que yo les decía, a veces ustedes no entienden lo que yo trato de comunicar no entienden bien, no entendían que si yo estoy yendo ahí, haciendo las tareas es porque no tengo Internet en mi casa, y no me dijeron de que con el Plan Ceibal podías hacer las tareas en tu casa. El subdirector me dijo, me puso en el teléfono, pero cuando llegué a casa no pude, porque te salen varios cartelitos y no supe cómo hacer.” (A3)

“(...) en Santiago, el dinero no era igual que acá, y yo no sabía, y tenía hambre y no sabía cuánto dar para comprar un pan, eso fue terrible. Tenía como un miedo de salir sola, si no era con mi mamá..., me sentía muy apegada a mi mamá, decía: “parezco una niña, estar pegada a mi mamá en todo”, y si no era con mi mamá no podía, porque no sabía ni comprarme un pan con el dinero que había. Pero en Uruguay, gracias a dios el dinero es igual, y ahí si sé.” (A3)

“Y ese año terminé mis estudios, ese es el papel que me hace falta, porque hay que mandar a pedir el papel y cuesta dinero mandar a pedir el papel, y tenía que ir presencial, tendría que ir yo y sacar el papel, pero no puedo, entonces tendría que mandar un familiar o algo, y yo no tengo. Yo decía: “¿Cómo un inmigrante va a poder mandar a alguien por un papel si no vives ahí? ¿Qué familiar vas a tener que te saque un papel?” (A3)

“Porque al principio no hablaba el idioma, o sea no entendía bien a los uruguayos, entonces mis compañeros de Cuba tenían más años aquí...”(A4)

(...) tuve muchos problemas en Argentina, sobre todo con el pase, porque acá en Uruguay para entrar te piden un pase, y en Argentina para que te den el pase te piden la inscripción al liceo, son contradictorios. (...) la llegada fue caótica en muchas cosas, sobre todo el pase de liceo fue... espantoso. Y de hecho por ejemplo en el liceo, yo conseguí entrar al liceo, terminé todo el pase el día anterior a entrar al liceo, o sea que estuve al límite. De hecho casi me ponen un año anterior, porque viste que en Argentina, en CABA son 7 años, y casi me dicen: “ah, pero no tenes ninguna prueba de que hiciste 7mo”, “no”, era un año y medio y no tenía nada. Pero ta, me creyeron al final.” (A6)

“(...) a mi me dijeron que me iban a tener que hacer una prueba como de nivelación, donde tenes que hacer Civica, Geografía e Historia pero al final no hice nada. De hecho conozco a otros compañeros de otros países que también les dijeron y nunca lo hicieron. A mi nunca me la pidieron y no conozco a nadie que se la hayan pedido. Y después se me complicó algunas cosas sobre todo en Geografía porque no sabía nada, porque Geografía de 3ero es todo Geografía del Uruguay, los departamentos, las cuchillas, los ríos... no sabía nada obviamente.” (A6)

“(...) asumen que vos tenés un conocimiento que muchas veces es distinto, en eso no te ayudan la mayoría. También pasa que dicen: “como vieron en 2do de liceo”, y vos no lo viste. Acá tenemos matemática y física que es mucho más especializado y si no lo viste tenés que ponerte a hacerlo, yo por eso como empecé de tercero la mayor parte de las cosas ahora sí que ya las vi. Pero mis otros compañeros, me decían eso, en historia es terrible, de historia no sabían nada básicamente” (A6)

“(...)viste que después está el tema de la ciudadanía y todo eso, yo por ser hijo de madre uruguaya con eso no tuve problema, y mi compañero de Brasil tampoco. Igual con esto de la pandemia tardó más de un año en llegar un documento que necesitaba, que es el apostillado de la partida de nacimiento, yo lo pedí el 1ero de Febrero de 2020 y me lo dieron este año tipo hace unos meses ponele. Entonces la cédula de acá la pude sacar hace poco

	<p>realmente, me manejaba con el DNI argentino, en el liceo de hecho estoy inscripto con el DNI argentino. Y eso me trajo un montón de problemas con la plataforma CREA, un par de veces me pasó que me dejaba de funcionar en algunos momentos, entonces tengo que mandar mensajes (porque llamar no atienden, o no me atendieron), mandas un mensaje a Ceibal, y ta esperás un tiempo y te lo arreglan ahí, de hecho me pasó hace poco, no sé porqué que me dijeron que se me bloqueaba la cuenta, y cuando ponía la fecha de nacimiento me decían que estaba mal.” (A6)</p> <p>“Bueno, en esa UTU no sé si son así en todas las escuelas acá pero ayudan mucho, tu te sientes apoyada, si no sabes algo te lo enseñan, los profesores tienen simpatía, o sea, son.. ¿cómo te explico? tienen paciencia contigo, si tu no sabes algo ellos van paso a paso explicándote lo que tu no sabes. Si tu necesitas ayuda con algo le dicen al compañero que sabe uruguayo que te explique y todo eso, y muy bueno en verdad, acá, excelente.” (A1)</p> <p>“(…) hay que brindarle ese mismo apoyo al que llega, el que nos brindaron a nosotros, porque nos brindan a nosotros para que nosotros se lo brindemos a otra persona también, entonces viene siendo una cadena.”(A1)</p> <p>“No, no tan difícil (<i>aprender español</i>), porque en la escuela hablaba español y también tenía, iba a clases de español, entonces no fue difícil, lo que sí fue difícil fue los acentos, porque francés y español no son lo mismo, pero el lenguaje, hablar no fue difícil.” (A2)</p> <p>“(…) como andaba bien (<i>en la escuela</i>), la maestra hacía un grupo conmigo, para que pueda ayudar a mis compañeros, y tenía que trabajar con compañeros a veces, el fin de semana, tenía que ir a la casa de un compañero para ayudarlo. También hacíamos maquetas y cosas así, en biología hicimos una maqueta del aparato digestivo con plastilina, algunos tubos, un cartón, marcadores, muchas cosas..., cascola... tijera y cartulinas.”(A2)</p> <p>“(…) porque el profesor hablaba parecido a ti, porque no todos hablan igual, algunos hablan más rápido y no entiendo, pero él hablaba que se le entendía todo, y como que me entusiasmé un poco más y seguí(…)”(A3)</p> <p>“Los que más se preocupan son los maestros, porque a ellos les conviene saber sobre sus estudiantes. A veces me quedaba hablando en las materias sobre lo que pasa en Cuba, porque todo el mundo dice: “Ay, alejarse de la familia y venir a otro país”, y nos quedábamos hablando, los maestros si muy interesados.” (A3)</p> <p>“(…) en mi salón estaban acostumbrados a tener otros niños de otros países.”(A4)</p> <p>“O sea, definitivamente si estás atrasado corres de atrás, no te van a empujar, no te van a ayudar, si no sabés algo tenes que saberlo, cómo verás.. Varias cosas yo no sé y debería saber, pero ta, me lo aprendí, no sé... Por ejemplo, acá se especializan, de donde yo vengo no, o sea, el nivel es mucho mayor, y ahora no tengo la cantidad de materias que tenía, allá tenía 15, 16 y acá tengo 6, entonces acá tenés Matemática y Física mucho más especializado y si no lo viste tenés que empezar a hacerlo acá.” (A7)</p> <p>“Sí, en literatura, en específico en Español porque no sé el lenguaje, no sé dónde van las cosas, los acentos, entonces en Literatura me ayudan, no me exigen tanto en ortografía y gramática, eso, consideran que no hablo desde siempre Español. Por suerte somos de Ingeniería así que es poco lo que vemos de letras. Además creo que es porque es una profe buena onda, no sé si otro profe hubiera hecho lo mismo.” (A7)</p>
<p>Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural</p>	<p>“Sí, intercultural como nosotros somos extranjeros, la cultura, de otra cultura. Que haya una educación de tu propio país y también de otro país extranjero.” (A1)</p> <p>“A ver, esperatedel interior de acá de ustedes, que tiene que ver la cultura de ustedes, enseñando lo que hacen ustedes, ¿no?” (A3)</p> <p>“Cómo diferentes culturas, o como dos culturas a la vez o algo así.”(A4)</p> <p>“Lo que me parece es que deberían añadir más idiomas, porque, por ejemplo, el liceo viste que hay seis o siete, matemáticas, español, inglés, biología, geografía y educación musical. Deberían añadir algunos idiomas, otros idiomas, como francés, no sé, italiano, argentino.. (ah, no argentino no!), no sé, algunos otros idiomas, no solo inglés.” (A2)</p> <p>“Claro, informar bien de todo lo que ustedes hacen, las ayudas que dan, porque la mayoría no te dicen las ayudas, no te dicen bien, y cuando uno llega nuevo, capaz que para ti: “ah, eso es viejo”. Lo que para tí es cotidiano para mí es algo nuevo completamente que no sabía. Me parece muy bien eso que hacen de conocerse, de hablar, eso está bueno. (...) Eso que hacen los primeros días de clase, donde el profesor pregunta a cada estudiante su nombre, con quién vive..., eso está bueno.” (A3)</p> <p>“No sé capaz que una psicóloga algo así no sé, alguien con quien hablar. O sea porque en lo personal, no sé, yo estuve bastante cómoda cuando llegué.”(A4)</p> <p>“Yo creo que sobre todo en primer año debería haber algún tipo de curso extra que te de historia, geografía y eso, porque yo de historia no sé nada, estás como años tratando de alcanzar a los demás en eso. En la charla que tuvimos por suerte dijeron algunos: “¿Saben lo que es la UdelaR?” Sino a veces tenés que avisar: “soy brasilero, soy argentino”, para que te expliquen y no te miren como si fueras boludo.” (A6)</p> <p>“(…) allá además tenés los cinco años juntos de todo el liceo y yo no entendía eso de que tenés que elegir una orientación, yo no sabía, por suerte como entré en 3ero tuve tiempo de pensar y todo eso, pero no hay como un sistema para eso. De hecho todos los planes tipo Ceibal no están preparados para que tengas un número</p>

	<p>extranjero, la vacunación por ejemplo, yo no me pude vacunar hasta que no tuve la cédula uruguaya, porque no me la aceptaban. Entonces estás como en ese intermedio que no estás en ningún lado.” (A6)</p> <p>“¿Una mixtura de culturas?, la palabra suena a eso..., pero no, no sé. Justo en el liceo tenemos eso, una mezcla de culturas, el MERCOSUR entero tenemos, menos Chile. Y en el liceo también hay una compañera de Estados Unidos y otro de España.” (A7)</p> <p>“Definitivamente el lenguaje, yo no lo necesité, pero si lo hubiera necesitado hubiera sido difícil porque viste, no hay mucha ayuda, y si no hablo bien español, si no puedo comunicarme no hay nadie que me va a ayudar, eso, cómo no sé, pero alguna manera hay. También creo que una ayuda más sería entender, que entiendan que en Uruguay no es igual a ningún otro país, tipo, yo vine acá y yo no sabía nada, todo lo que hago ahora es diferente, las clases que tengo, las clases que puedo elegir, los sistemas, eso es todo nuevo y nadie me lo explicó. “ (A7)</p> <p>“(…)me costó eso un poco, entender que estoy en Ingeniería, que los bachilleratos son diversificados, y eso, que sepan que no es igual, y explicar. Me hubiera gustado entrar en el liceo y que me expliquen: “mirá, es así, podés elegir qué bachillerato, cuál elegís influencia a qué facultad vas...”, yo entré en Ingeniería y al tiempo pude entender que solo iba a poder ir a la facultad de Ingeniería después” (A7)</p> <p>“(…) las intenciones de ellas (adscritas) son buenas, pero tal vez no son muy abiertas a entender, no entienden muy bien que es tan diferente, si me hubieran explicado eso hubiera sido mucho mejor. Cosas muy básicas, que para ustedes son básicas pero para quien no sabe no es. Yo no sabía que tenía que ir a la clase y que venían los profes, y que había parciales, que el máximo es 12, que existe el Ceibal y Crea, eso no sabía, ¿viste?, ellos no me explicaron porque creían que yo ya sabía, pero no sabía porque soy extranjero, se da por hecho. Yo necesito que me expliquen como si fuera un bebé. Siglas que no sé como UdelaR, cosas como: “ah, ustedes van a tal”, y para mí es como: “¿Qué es esto?”, o sea, como la facultad, que dicen: “ustedes van a tal facultad de la República”, eso no entiendo hasta ahora, las diferencias entre las facultad de la República, porqué son ligadas, no sé, es difícil explicar, hablan como si yo supiera y me gustaría que me explicaran como si fuera.. un bebé. Es difícil explicar... pero es básicamente eso.</p>
--	---

INFORMANTE CALIFICADO	
CATEGORÍAS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.	<p>“Pero todo eso ha llevado un trabajo de coordinación que no siempre es fácil, porque coordinar dentro del Estado, a veces funciona y a veces no, y más cuando, también nos pasaba con el punto de atención, a veces nos pasaba que llamaban de los liceos a pedir ayuda, con ese estudiante turco pasó que llamaron porque no estaban pudiendo con el tema del español, el chiquilín pasó todo, porque traducía todo por Google, pero Idioma Español no podía, y era como una traba, y ta, y nosotros averiguando y a raíz del trabajo que se venía haciendo se fue contactando mucha gente y creo que se le consiguió una tutora, pero no me acuerdo bien de dónde, y también el Centro de Lenguas Extranjeras. Entonces bueno, fue como que a raíz del trabajo empezaron a aparecer otros actores.” (I1)</p> <p>“Primaria tiene una comisión migrante también, hay otras instituciones..., Anep también armó un equipo, pero el nuestro lo que tenía es que era el más interinstitucional, o que se salía un poco de la lógica “sólo Anep”, involucraba a UdelaR también, a UTEC, que las instituciones cada una está haciendo diversas cosas, cosas muy buenas pero a veces también hay que reconocer que no es suficiente, siempre hay algo más para aprender y más con esto que es muy cambiante” (I1)</p> <p>“(…) la primer capacitación que me pidió la directora que organice fue a los funcionarios de mostrador. Tuvimos un par, tuvimos una con Idas y Vueltas, y otra con una experta que vino de OIM Argentina, que por un acuerdo con OIM la mandaron, (...) la idea era un poco sensibilizar a las personas que reciben, sobre la realidad de la migración” (I1)</p> <p>“En realidad todo esto de hablar con Inju fue creatividad nuestra por no poder ofrecer otra solución, y como el MEC tiene un área de educación no formal, que ahora está trabajando bastante con Inju, dijimos, bueno, a la familia vamos a darle todas las opciones para que ellos decidan. Pero sí, no sé, hay algún trabajo en red, con MIDES se que hay algunas experiencias también, pero no es una cosa institucional de decir: “Secundaria está</p>

	<p>haciendo esto”, es más: “al liceo este se le ocurrió, justo levantó el teléfono”, o capáz que MIDES fue porque justo estaba haciendo trabajo en territorio. Pero no es una cosa así que te diga que hay un acuerdo institucional, no, es como...” (I1)</p> <p>“Además se realiza un trabajo con la familia, que es como el nexo, un nexo entre la familia, el estudiante, la institución educativa, se colabora mucho con los procesos de integración social, educativa, ¿no?. Y también hay otro trabajo que es con los docentes de las instituciones educativas a donde asisten estos estudiantes, entonces en ese sentido hemos ofrecido talleres para todo tipo de profesores, no solo para profesores de lengua, para profesores de todas las especialidades, por ejemplo talleres de escritura, de lectura, de oralidad, no recuerdo el último que hicimos.” (I3)</p> <p>“El boca a boca es un canal de comunicación importante porque, como yo te decía, yo realicé una especialización en Facultad de Humanidades, una especialización en enseñanza de lenguas, español como lengua extranjera, y ahí tenés horas de práctica y de observación, entonces a partir de allí uno ya empieza el trabajo con la población. Después en Humanidades hubo un convenio con INEFOP en donde ahí impartí un curso, y eso es lo que va también generando. Yo también había estado en la Intendencia haciendo la práctica y bueno, ahí también tuve contacto con esta población, en ese momento éramos dos profesoras trabajando con la encargada de la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes, ella era la encargada de la parte de poblaciones migrantes, y a partir de allí, en el dictado de esos cursos fue que nosotras participamos a través del diploma de Humanidades. Y bueno, y una se va contactando con los estudiantes y ellos van comunicando, cuando este trabajo comenzó aquí en esta oficina yo había tenido contacto, pero esa es otra población, son adultos, no son estudiantes de Anep. Por eso te decía que los cursos dentro del sistema educativo formal para población migrante o refugiada no hispanohablante se dictan desde acá y desde Humanidades, pero después no hay otro espacio.” (I3)</p> <p>“Hay una página web que elaboró una colega, que es una de las profesoras que trabaja en Humanidades en la línea Inmigra, que es donde también ahora estoy con un cargo de investigación. Y sí, ahí hay una referencia, porque también hay una parte de información en donde está lo de la Intendencia y está este programa, pero esa Web no pertenece a la Anep, esa es una Web, es un sitio de la línea Inmigra de Humanidades que está en el CELEX, el Centro de Lenguas Extranjeras de Humanidades.” (I3)</p>
<p>Experiencia del/la adolescente en el Centro educativo</p>	
<p>Obstáculos identificados y estrategias implementadas en la inclusión de adolescentes migrantes.</p>	<p>“En realidad empezamos porque la Directora de Educación de ese entonces (...), a ella le empezaron a llegar demandas de la sociedad civil de migrantes que necesitaban acceder a la educación de distintas maneras, desde revalidar títulos, reconocer estudios secundarios y primarios..., de todo un poco. Entonces, bueno, a raíz de eso se instaló un grupo de trabajo en todo el sistema de educación pública (...), y en un principio era para garantizar el acceso en lo más básico, más allá de que por ley estaba garantizado, en la práctica siguen habiendo situaciones de discriminación, que no se reconocían los estudios..., cuando en realidad <u>por ley Primaria y Secundaria, todos los tramos obligatorios si o si tienen que entrar los migrantes sin ningún tipo de excusa.</u> Entonces empezamos primero por la parte más burocrática, que era garantizar que la ley se cumpla, y dar a conocer las leyes que habían pero también por la parte de educación intercultural, o sea, qué pasa cuando los migrantes efectivamente entran a esas instituciones.” (I1)</p> <p>“Y otra cosa importante que se instaló que capáz que ya oíste hablar es <u>el punto de IMPO</u>, que no sé, capáz que..., que también era una forma de..., porque otra cosa que la directora anterior se dio cuenta es que las personas migrantes iban a cualquier institución y trataban de evacuar todas sus dudas, <u>alguien que viene de otro país no entiende que la educación está descentralizada, que el MEC en realidad hay cosas que no hace, entonces o venían al MEC o iban a cualquier oficina pública relativa a la educación y preguntaban todo.</u> Y a veces dependía de quién te recibiera, como en todos lados, a veces el funcionario era de lo más colaborativo y a veces era como una barrera para la persona, y si venís de otro lugar y te tratan mal o te hacen sentir que tu pregunta es desubicada o no se qué..., esa también es una barrera al acceso.” (I1)</p> <p>“Entonces un poco la idea del punto (...), y en base de ese espacio es que se reciben todas las consultas y se trata de orientar, a veces la respuesta es fácil y la persona sale con una respuesta, y a veces queda como un caso abierto que se averigua a ver cómo resolverlo, porque hay cosas que... no es lo mismo inscribirse a un liceo que revalidar un título que no existe en Uruguay, las consultas son de absolutamente todo: Entonces esa fue una parte del enfoque intercultural, o sea, el asesoramiento que se le da a la persona, desde la empatía, desde cómo se resuelve, porque a veces las personas preguntan una cosa pero en realidad necesitan otra. Por</p>

ejemplo, piden estudiar enfermería, porque alguien les dijo que con su bachillerato solo pueden estudiar enfermería y después se enteran que no.”

“Y bueno, con el tema de Secundaria, a través del grupo de trabajo que armamos hicimos la jornada de experiencias de educación intercultural que un poco busca dar cuenta de lo que estaba pasando en el sistema, porque habían experiencias muy buenas pero muy fragmentadas: un liceo que justo por donde estaba situado recibió muchos migrantes y a la directora, o a la profesora se les ocurrió algo que estaba buenísimo, pero que quedaba en una experiencia. Entonces en una primera instancia armamos las dos jornadas, una fue en diciembre 2018 en el IPES, la otra fue en agosto del 2019 en el Sodre, y este año no sé qué va a pasar, en un momento había ganas de hacer algo pero con la pandemia no sé en qué habrá quedado.”

“Si, los liceos del Centro son los que tienen experiencias que están buenas porque tienen mayor cantidad de población migrante, pero también hubo... del liceo de La Teja me acuerdo que hubo una que estuvo buena, porque recibieron a un estudiante turco, y en un principio no sabían mucho qué hacer, por el tema del idioma... y había como otras barreras, y al final fue una experiencia también para los compañeros y para la institución de ver, bueno, cómo acompañan la trayectoria de ese estudiante.” (I1)

“Muchas veces, era de idiomas, también este año pasó con los equipos de Ceibal, que nos llamaban a nosotros y ta, este año fue bastante caótico con todo el tema de la pandemia porque a las oficinas llegaban demandas que no tenían nada que ver con el MEC, pero nosotros con el equipo intentábamos de alguna manera resolver.”

(I1)

“(...) revalidación sí, más que nada para egresar de Secundaria, porque lo que pasa es que por ley, por la Ley 18.250, que tiene un decreto que no me acuerdo el número, pero dice que cualquier migrante puede acceder a los tramos obligatorios sin necesidad de presentar ninguna documentación. Lo que pasaba en el liceo era que siempre había trabas burocráticas, decían: “no, pero este..”, porque había gente que venía con más documentación que otra, había gente que venía con un escaneo que no se leía nada, entonces hace un par de años, desde Inspección Técnica se decidió que se tomaba la declaración de la familia para inscribir al chiquillín al nivel que la familiar consideraba, y se lo recibía con lo que trajera, cuanto más trajera mejor, porque iba a ser más coherente al nivel, porque tampoco lo que querían era que entre y que haya una frustración porque repita o no tenga los conocimientos adecuados. Pero bueno, por ley esa inscripción provisoria sucede por un año, después de ese año en los hechos seguían cursando liceo, pero después el egreso se complicaba. Pero entonces en realidad, como la ley de migraciones le da al MEC la potestad de resolver esos expedientes, o sea, Secundaria después del año, si no recibía la documentación que necesitaba formalmente se lo pasaba al MEC, esto hace dos años que se reglamentó, y que lo resuelve la dirección de educación. Porque antes estaba la ley, porque son esas cosas que está la ley pero nadie sabe quién se ocupa. Entonces lo que pasó fue que a nosotros en el MEC nos llegaban expedientes de ese tipo de situaciones, y nosotros con el equipo, la dirección, mirábamos esos expedientes, y la idea era no trancar a la persona, si veías que más o menos, se veía algún documento que decía que cursó, y que en Secundaria tuvo un rendimiento adecuado, tampoco ibas a buscarle la quinta pata al gato para no... Entonces básicamente lo que se hacía era que el MEC resolvía, firmábamos, y después se pasaba el expediente a Secundaria para que efectivamente haya egreso. Eso era la parte burocrática” (I1)

“Después en el plano de los hechos también pasaba que hay discriminación en las instituciones, entonces según quién te recibe..., porque si la indicación era: “bueno, andá al liceo más cercano que te van a inscribir”, ahora, a pasado que según cómo venís y según la forma en que te reciben..., nos llegaron casos de personas que vinieron al punto de IMPO porque en un liceo o en una escuela los trataron horrible, no saben ni quién los recibió, entonces, eso también es una traba en el acceso.” (I1)

“lo que hicimos fue con el grupo de trabajo que tenemos, cada institución tenía un número de funcionarios y ellos elegían a quiénes les parecía les iba a ser más necesario, ya sea porque atendían un gran número de migrantes, porque trabajaban en Inspección Técnica o en distintos espacios de atención al público. Y lo que nos dimos cuenta es que, claro, algunos se entusiasmaron y participaban y como que generaba algo, pero en otros veías que la actitud no era la mejor.” (I1)

“Si, más que nada porque lo que se generó era un espacio donde la persona migrante se sintiera bien para expresar todo lo que le estaba pasando con respecto a la educación. Entonces los compañeros que atendían me decían: “llegó una familia que fue al liceo, y que no sabe ni quién la recibió...”, porque imagínate, llegaste a un país nuevo, tampoco vas a preguntarle la cédula a la persona que te recibe o el nombre y el apellido “...que no sabe si es el director, o no se qué, y le dijo: “no, no acá no”, o el trato fue medio como de despacho o no fue el adecuado para alguien que lo que quería era acceder al derecho a la educación. Entonces esas situaciones si nos han llegado, creo que últimamente fueron menos.” (I1)

“(...) nosotros una vez que se inscribía no nos llegaba mucha noticia salvo que haya pasado algo horrible. Había casos que se le hacía un seguimiento, como al estudiante turco, que la verdad fue una experiencia linda, por lo menos hasta donde yo escuché, porque bueno, fue una situación recontra compleja, un caso de vulnerabilidad, dificultad con el idioma, y que el centro acompañó. Y no solo a los docentes, sino a los compañeros, que eso también habla del proceso que se da, porque un poco con el tema de la interculturalidad buscábamos eso, que no

sea solo un profesor que acompañaba al niño y que esté aislado, sino que todo. Entonces esos casos de cierta complejidad, eran buenos porque demuestran cómo se generó algo en la comunidad educativa.” (I1)

“Es una dificultad trabajar con educación pública y a veces es difícil... y más que nada en el momento en el que estuvimos que fue la transición de gobierno. Pero más allá de los protocolos, es como que está tan fragmentado a veces, que las cosas llevan mucho tiempo, entonces a veces te pasa que vivís una situación, se te ocurre una idea, encontrás gente que está trabajando, que trabaja muy bien pero hacerlo política lleva años.” (I1)

“Y también la pandemia se usó como excusa para no hacer algunas cosas, porque hubo estudiantes esperando tres meses para inscribirse al liceo, porque Reguladora no estaba funcionando. Y ta, capaz que yo veía la peor cara, que recibía a las madres desesperadas porque no sabían qué hacer con el adolescente, lógico. Entonces más allá de la creatividad, que le pensábamos cosas, educación no formal, INJU, por lo menos para que se entretenga y haga amistades que es un poco también la preocupación, la madre también tenía miedo que el chiquilín pierda años de escolarización.” (I1)

“Por lo general son las familias, a veces son las familias con los gurises, más que nada cuando son más grandes, pero por lo general son los padres que quieren saber cómo resolverle al hijo. Que yo a veces, yo por lo general no atendía al público pero me ha tocado atender y lo que tratábamos era de hablar con el adolescente y preguntarle al adolescente qué quería o cuáles eran sus necesidades, que también dentro del MEC coordinamos con el Servicio de Orientación Educativa que es otro servicio. O cuando veíamos que están un poco perdidos, también derivábamos ahí para que el asesoramiento sea un poco más integral, pero más que nada porque a veces viene una madre con un adolescente y viene con lo que la familia espera que va a ser mejor para el adolescente, pero había desconocimiento de toda la oferta de UTU, o de, no sé, las distintas orientaciones, cosas bien específicas del sistema uruguayo.” (I1)

“nosotros armamos la capacitación en base a la que tuvimos y algunas ideas, fue a pedido de Formación Docente de Rivera, entonces la representante de CFE fue a la capacitación, después... hubo unas que fueron a pedido, y este año armamos una que fue virtual, que la transmitió CFE con la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia, y también le pusimos como un poco más de teoría, aprovechando la virtualidad que podíamos llegar a más gente. Pero bueno, en realidad fuimos probando cosas distintas y también aprendiendo sobre las experiencias que tuvimos básicamente. Y son muy distintos, también el MEC hizo el concurso de cuentos sobre migrantes y Derechos Humanos, que también fue otra herramienta para generar empatía, y desde el arte y la creatividad pensar. Pero bueno, es como que no hay un camino me parece, hay muchas formas de hacer las cosas y a raíz de todas las experiencias fuimos aprendiendo y también teniendo idea hacia algunas cosas. Lo más difícil, como te decía antes, era transformar todo esto en políticas, eso es como... lleva más tiempo.” (I1)

“Creo que estaría bueno generar políticas a través de esto, hay, pero el desafío es coordinar entre todo el sistema, porque que haya una ley o un decreto no quiere decir que haya Política Pública, y el coordinar, eso es lo más difícil, porque cada uno tiene una idea distinta sobre cómo hacer esto mejor, y estuvimos todos aprendiendo, y a veces hay diferencias en los enfoques, hay muchas diferencias en cómo se para cada institución (...) Y no solo que se reciba a los migrantes que eso ya está, hay una ley que garantiza, que además tiene..., no es solo una ley nacional sino que está inspirada en un tratado internacional, sino el cómo, o sea, se recibe a los migrantes, pero ¿qué pasa?, desde qué enfoque, todavía hay una cosa que no es política, es como muy voluntad de centro a centro de actor a actor (...)” (I1)

“Bueno, mi trabajo acá tiene varias puntas digamos, y bueno, este, se realiza el dictado de cursos de español como lengua segunda, a los estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes que están inscriptos en Anep. Pero estamos hablando de estudiantes de educación media, nuestro trabajo se centra allí.” (I3)

“La interrupción en cuanto a la continuidad de los procesos, después se torna difícil retomar el trabajo, entonces este, el objetivo es que participen todos los estudiantes que quieran participar de este programa, pero para que ellos participen se tienen que enterar de que existe, entonces sí, los que ya estuvieron trabajando acá, bueno, yo les puedo mandar un Whatsapp y ellos enseguida responden y eso, pero las personas que uno no conoce..., entonces en ese proceso estamos, visitando los datos, viendo en qué liceos del país están.” (I3)

“El CELEX era el único espacio de enseñanza de español como lengua segunda para esta población que había. Y bueno, desde el 2019, como te digo pero de manera discontinuada, es que empezamos a trabajar, el objetivo es que el trabajo continúe y que esta población estudiantil cuente con este espacio de trabajo, pueda tener la opción de participar o no de este espacio, pero que el espacio esté, porque sino es una población que queda desatendida. Porque el estudiante llega, su lengua materna es..., yo que sé, árabe, o francés, no te digo inglés porque en Uruguay muchas personas dominamos esa lengua, pero te pongo otros ejemplos, y vienen los estudiantes, sea migrante en calidad de refugiado, lo que sea, son no hispanohablantes, llegan e ingresan al sistema educativo porque su escolaridad lo avala, porque hay una oficina de reválidas que hace todo ese estudio y decide en qué nivel o a dónde se va a continuar los estudios ese estudiante en nuestro sistema educativo. Pero no se le ofrece, no se le da ningún apoyo en lo que tiene que ver con la integración lingüística, entonces el objetivo de este programa es la integración lingüística entre otras cosas, como te mencionaba.” (I3)

<p>Identificación de la demanda y aportes de la formación en educación intercultural</p>	<p>“(…) nosotros partíamos de la base de que la migración puede ser algo positivo para las instituciones, tanto para los niños migrantes como para los uruguayos que están ahí recibiendo, porque de hecho el concepto de interculturalidad habla de la relación, ¿no?, es como... antes se hablaba de multiculturalidad que era como un poco más diferente..” (I1)</p> <p>“ Lo que pasa que el tema de la sensibilización lleva mucho tiempo, y hay personas con las que se puede y personas con las que es más difícil, porque ya vienen con el balde de: “esto se puede, esto no”, y es muy difícil un poco cómo transformar las cabezas.” (I1)</p> <p>“Yo creo que lo que implica es que, primero se vé a la diversidad cultural en su conjunto, porque también el tener migrantes creo que nos ha interpelado a los estudiantes a pensar en su propia diversidad cultural o la historia familiar vinculada a la migración o a la no migración con las poblaciones indígenas, con la migración forzada con la población afro, es como pensar en el tema de manera integral y más en relación. Porque hay veces que..., la respuesta fácil, que no quiere decir que sea una respuesta mala pero no resuelve todo: “tenemos migrantes y hacemos una feria de culturas, y cada uno pone una comida típica”, en Primaria se ha hecho bastante eso y a veces se cree que eso de: “lo ponemos en una caja y es de Cuba y hace comida cubana”, está todo resuelto, porque le damos un lugar a la cultura que viene y nosotros capáz compartimos milanesas o lo que sea..., pero en realidad se dá una relación y se dá un proceso, cuando alguien migra capaz que deja cosas de su cultura atrás y toma cosas nuevas, y tampoco la postura es decir: “no, vos quedate con tu cultura y no asumas nada de lo que estás recibiendo” o “vos uruguayo, probá las cachapas y sentite que, bueno, que divino tener venezolanos en la clase”. Es como un poco más en profundidad, de ver los vínculos que se generan, y creo que lo bueno es también, que más allá de que haya un estudiante migrante, a todos los estudiantes les hace pensar qué tienen ellos para ofrecer, en relación, y cómo se generan vínculos desde la diversidad de cada uno.” (I1)</p> <p>“Usamos un poco la formación que nos dió OIM con la guía para armar una formación más nuestra e hicimos algunas instancias que básicamente, nosotros empezábamos con algunos disparadores sobre cómo los educadores visualizaban su propia historia migratoria y su propia relación con la migración, y qué ideas tenían sobre los procesos. Entonces en realidad lo que buscábamos un poco más era primero entender los conceptos bien sencillos sin entrar en teoría profunda porque no es la idea, pero lo más importante era generar una empatía sobre entender qué pasa en cada migrante y cada familia y ver que los procesos no son los mismos.” (I1)</p> <p>“El año pasado vinieron de Argentina, de OIM, y nos dieron una capacitación en base a ese libro de “Comunicación intercultural”, con algunas herramientas para trabajar en los distintos los distintos espacios. Porque más allá de “educación-comunicación”, la comunicación tiene mucho que ver porque a veces la persona expresa una cosa pero las necesidades son otras, y por no entender las distintas formas de comunicarse (más allá de que tengamos muchos migrantes que hablan en español), según el país la forma de vincularse es muy distinta, entonces la comunicación es fundamental en ese proceso.” (I1)</p>