



CULTURA, DERECHOS Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD TRANSNACIONAL

Mabel ZEBALLOS VIDELA¹

Resumen

Me intereso por las formas de incorporación de niños extranjeros en el sistema educativo uruguayo, en particular, de niños procedentes de la Región Andina. Convergen aquí mi trayectoria como antropóloga y mi rol docente en la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República entre 2014 y 2017. Atendiendo los debates sostenidos en aula con los estudiantes, reflexiono sobre las implicancias de las apropiaciones de conceptos como cultura por parte del campo político, sobre cómo se entiende la diversidad cultural, las construcciones de identidad y el tratamiento de la diferencia en los debates contemporáneos y sobre una noción de derechos como campo de disputas. En la perspectiva de investigación etnográfica traduzco algunos presupuestos y preguntas iniciales en objetivos de investigación, y delimito posibles estrategias para dar cuenta de ellos. Finalmente, reflexiono sobre los límites y oportunidades que brinda la etnografía para un estudio en el que convergen derechos, educación y procesos de movilidad transnacional, y apunto algunas cuestiones de método, escala y alcances.

Palabras clave: movilidad transnacional, educación, etnografía escolar

CULTURE, RIGHTS AND EDUCATION IN TRANSNATIONAL MOBILITY CONTEXTS

Summary

I deal with the forms of insertion of foreign children, especially those coming from Andean Region, into the Uruguayan educational system. This is an intersection between my trajectory as anthropologist and my experience as teacher in the Licenciatura en Educación of the Humanidades y Ciencias de la Educación School, Universidad de la República (2014-2017). Considering the discussions held at classes with Education students, I reflect about the uses of concepts as such as this of culture from the political field; about the significance of the cultural diversity, the identity configurations and the treatment of the difference in the contemporary debates, as well as about a notion of human rights as field of disputes. In an ethnographical perspective I convert some presupposes and starting questions into research goals and questions, and I draw some possible strategies to approach to them. Finally, I reflect about the limits and opportunities of an ethnographical study about rights, education and transnational mobility process, and I point out some elements about method, scale and scope.

Key words: transnational mobility, education, scholar ethnography

¹ Doctora en Antropología Social. Albenga, Italia.

Presentación

Como antropóloga dedicada a los estudios sobre movilidades transnacionales, y desde la docencia en la Licenciatura en Educación de la Universidad de la República (2014-2017), ensayo algunas preguntas sobre las formas de incorporación a la sociedad uruguaya de niños provenientes, e hijos de padres originarios, de la Región Andina². Incursiono en el campo de la investigación en educación mediante la metodología etnográfica y desde la perspectiva antropológica sobre las formas de movilidad de personas. Este trabajo busca explicitar algunos elementos del oficio antropológico, acudiendo a una necesidad surgida en el marco de la enseñanza de metodologías cualitativas de investigación para futuros licenciados en Educación, y nace en paralelo a mi aproximación al campo, a través de mujeres trabajadoras provenientes de la Región Andina, a partir de 2014-2015.

En el campo de la antropología, los tópicos *identidad*, *alteridad* y *diversidad* han sido objeto de interesantes problematizaciones y profusa investigación empírica. En el de la educación, estos temas parecen despertar creciente interés a partir, fundamentalmente, de los usos políticos de categorías como *cultura*, *identidad* y *diversidad*. Estos usos políticos se verifican en discursividades vehiculizadas por agentes con capacidad de incidencia en campos sociales (políticos) de extensión planetaria. Me refiero, entre otros, a las agencias de gobernanza transnacional, como ONU³, Unesco⁴, BM⁵, diversos grupos de países y cumbres de jefes de Estado en orden regional más o menos extenso, BID⁶, etc.⁷ Desde las agencias específicamente dedicadas a los temas de *cultura* y *educación*, como la Unesco, estas discursividades impactan fuertemente en los sistemas educativos nacionales, tanto a través de las políticas de educación como a través de la apropiación que de ellas hacen quienes cotidianamente actúan en los centros educativos de diferentes países —al menos de Occidente—.

² La Región Andina comprende a Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia.

³ Organización de Estados Americanos (OEA).

⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 'Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura' (Unesco).

⁵ Banco Mundial (BM).

⁶ Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁷ Sigo aquí elaboraciones como la de Susan Wright (1998), quien señala algunas formas en que conceptos antropológicos como cultura son incorporados a discursos ideológicos, borrando la historicidad de los procesos de (re)configuración de sentidos que estos verifican en las ciencias humanas, a la luz de la investigación empírica y de las dinámicas propias de las sociedades que estudian, en las que estas categorías no son unívocas, sino objeto de disputa. Adhiero además, a la categorización realizada por Gustavo Lins Ribeiro (2008) de los discursos globales sobre diversidad y cultura, en términos de «discursos de fraternidad global».

Considero la inmigración reciente hacia Uruguay, sobre todo la proveniente de otros países del subcontinente sudamericano, y las formas en que esta inmigración se torna visible y es enunciada, con frecuencia creciente, como una de las formas contemporáneas de movilidad humana que abre un nuevo campo de problemas para los estudios en educación. Confluyen aquí las formas de tratamiento de la alteridad y la diferencia, constituidas históricamente desde el Estado uruguayo, tal como ellas se realizaron y se realizan en los principios ético-políticos, en la regulación funcional operativa, en los contenidos programáticos y en las prácticas cotidianas y aquellas de orden ritual (como las celebraciones patrias) del sistema educativo público estatal. En esa confluencia es posible indagar como campo de disputas el de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, en la tensión entre los principios de universalidad y las contingencias de su efectiva realización.

Manejo algunos presupuestos e interrogaciones relativos a este tratamiento de la alteridad como punto de partida, así como un posicionamiento metodológico específico. Antes de detallarlos, aporto algunos datos sintéticos sobre la inmigración reciente hacia Uruguay. Posteriormente, traduzco mis presupuestos y preguntas iniciales en objetivos de investigación, y delimito las principales estrategias previstas para dar cuenta de ellos. Finalmente, reflexiono sobre los límites y oportunidades que brinda la etnografía para un estudio en el que convergen educación y procesos de movilidad transnacional, y apunto algunas cuestiones de método, escala y alcances.

Inmigración reciente hacia Uruguay

Según los datos censales analizados por Diconca y otros (Mides, 2012), entre los años 2000 y 2011 arribaron al Uruguay 24.512 (100 %) personas de origen extranjero. Las autoras examinan el Perfil Migratorio de Uruguay (OIM⁸, 2011), señalando el predominio de migrantes provenientes de la región, en especial de Argentina y de Brasil (53 % del total de inmigrantes recientes). Los migrantes originarios de Perú alcanzan el 4,10 % y en la categoría «Otros países de América del Sur» se concentra un 5,42 % del total de inmigrantes recientes (Mides, 2012, p. 25).

La llegada de migrantes fronterizos concuerda con flujos históricos de población entre Uruguay y los dos países vecinos. Sin embargo, la importancia numérica de inmigrantes peruanos y de otros países latinoamericanos marcaría cierta novedad. Es interesante señalar que estos «otros» latinoamericanos aumentaron su afluencia hacia el

⁸ Organización Internacional de Migraciones (OIM).

Cono Sur, primero a través de Brasil y, fundamentalmente, de Argentina, configurando su llegada a Uruguay, lo que César Aguiar interpreta como un subproducto de ese primer proceso regional (2007, p. 134).

En los últimos cuarenta años se han diversificado los destinos de la inmigración a nivel global. Es en este contexto que Uruguay vuelve a ser un destino atractivo para algunos migrantes. Además, se constata el surgimiento y mantenimiento de algunos circuitos regionales relativamente independientes, que parecen obedecer a determinantes más bien locales. En el continente sudamericano, uno de estos circuitos conecta flujos migratorios a nivel del Cono Sur con Argentina (Aguiar, 2007, p. 120).

El deterioro de las economías vecinas a Argentina y, en la década de los años noventa del siglo XX, la política de equiparación del peso con el dólar, intensificaron estos procesos. Amén de estas variaciones demográficas, un aumento de la visibilidad de estos y estas migrantes regionales en la Argentina se registra y amplifica en esa década. Recupero al respecto la interpretación de Alejandro Grimson (2006) para el caso argentino, en términos de «nuevas xenofobias» y «nuevas políticas étnicas».

Investigando junto a mujeres trabajadoras de la región andina residentes en Montevideo, constato que la educación de los hijos ocupa un lugar importante en los proyectos migratorios de muchas de ellas. Unas envían remesas para sus familias en Perú, otras acaban trayendo consigo a sus hijos. Otras tantas conformaron familias en Uruguay y sus hijos acuden a las escuelas y otros centros educativos de la ciudad. Aunque muchos de estos niños y niñas sean jurídicamente uruguayos, de acuerdo con el *jus solis*, portan en sus cuerpos, en su forma de hablar y en su memoria familiar las marcas de un origen extranjero. Alrededor de los eventuales efectos de estas marcas se constituye mi interés investigativo.

Políticas de alteridad y movilidades en el Cono Sur⁹

Tanto Argentina como Uruguay son *mercados migratorios* que captan población de países de la región (Uruguay en parte, y de acuerdo con la interpretación ya citada de Aguiar (2007), a partir del desborde del mercado argentino y más particularmente del bonaerense). Además, es posible establecer paralelismos entre las narrativas de construcción de nación, así como entre las narrativas y discursos relativos al «otro» latinoamericano, en ambos países platenses.

⁹ El Cono Sur abarca Argentina, Paraguay, Uruguay, Chile y el sur del Brasil. No obstante, como señala César Aguiar (2007), «según factores más o menos coyunturales tiene capacidad de expandir su influencia hasta Bolivia, Perú, Ecuador y en algunas ocasiones hasta Colombia» (p. 127).

Una de mis hipótesis de trabajo pone en relación las narrativas históricas de construcción nacional (y su concepción de la alteridad) y el funcionamiento de ciertos dispositivos estatales, como la escuela pública, con las formas concretas que asumen las relaciones sociales mediante las cuales los nuevos migrantes se incorporan a la sociedad uruguaya.¹⁰ La perspectiva subyacente refiere a las (posibles) tensiones entre las condiciones sociales del grupo inmigrante considerado y la efectiva universalización de derechos tal como suscrita por el Estado uruguayo.

Considero que a una matriz hiperintegradora de construcción nacional (cf. Caetano, 1991 y 2001) le corresponde una política identitaria que históricamente ha enunciado como principal aporte demográfico extranjero al inmigrante (blanco) europeo, en tanto metonimia de la modernidad anhelada como estructuradora de la sociedad nacional. Como contrapartida, los elementos negro e indígena han sido invisibilizados (cf. Guigou, 2000), silenciándose de la narrativa identitaria hegemónica los eventos de etnocidio y genocidio de los remanentes indígenas, así como los procesos de marginación social, vía desigualdad estructural, a los que han sido condenados buena parte de los afrodescendientes en Uruguay.

Como parte de las mismas operaciones simbólicas, el relato identitario hegemónico nacional colocó en los «otros» pueblos del continente latinoamericano los elementos de una alteridad frente a la cual la sociedad uruguaya se pensaría como excepcional, por lo menos hasta avanzado el siglo XX (Rial, 1986).

Este modelo identitario habría hecho crisis en el último tercio del siglo XX. A su vez, los procesos locales de reestructuración institucional a la salida de la Dictadura, durante las décadas de los ochenta y los noventa, convergieron con procesos de orden global en los que ganaron terreno discursos y representaciones en los que la diferencia y la diversidad cultural se valorizaron en la economía simbólica de los llamados «discursos fraternos globales» (Ribeiro, 2008, p. 12).

En este escenario se registra una serie de cambios en la política de tratamiento de la diferencia en la sociedad y, sobre todo, desde el Estado uruguayo. Así, la narrativa de la excepcionalidad da lugar a los discursos de integración regional y subcontinental; se sanciona por ley la adhesión a la lucha contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma

¹⁰ Entiendo la incorporación como las experiencias concretas de inserción laboral, educativa, de participación en redes sociales y prácticas culturales junto a la población nativa. Es decir, las prácticas mediante las cuales los inmigrantes configuran su vida en el nuevo lugar de residencia y las formas con las que asumen los relacionamientos concretos con los actores locales (empleadores, agentes de salud, maestros, profesores, vecinos, funcionarios de oficinas públicas, etc.).

de discriminación (Ley 17817 de 2004) y se reconoce la vulneración histórica de derechos de la población afrodescendiente uruguaya (Ley 19122 de 2013).

Expresivos de este *espíritu de época* son algunos de los gestos simbólicos alrededor de la celebración del Bicentenario del proceso de emancipación oriental, desplazando el énfasis de la fundación del Estado uruguayo como acto inaugural de la nación, hacia un proceso de escala regional, previo a la institución de la República. La norma que instituye estas celebraciones (Ley 18677 de 2010) establece, en su artículo 5, ítem H, que: «La incorporación de la perspectiva de integración y de diversidad cultural será una orientación transversal a todo el plan de acciones de conmemoración y de celebración del Bicentenario».

No obstante estos discursos y un cierto clima de celebración de «nuevas» identidades, considero, siguiendo a la antropóloga argentina Rita Segato (2002), que las alteridades históricamente configuradas por los Estados modernos latinoamericanos no pueden ser soslayadas a la hora de interpretar una política contemporánea de la diferencia, cuya inspiración parece responder a la acomodación a una agenda global, dominada por algunos estados (centrales) y acompañada con las lógicas del capitalismo transnacional.

Así, al tiempo que la diversidad y la multiculturalidad permean la política contemporánea de identidad nacional, es probable que continúen operando socialmente las marcas del viejo discurso modernizador que identificaba lo latinoamericano con la barbarie y lo europeo con la civilización. Las transformaciones en las normas jurídicas y las políticas culturales, incluidos los contenidos programáticos de la educación pública, no garantizan *per se* un cambio cultural generalizado que se traduzca en un clima social receptivo a la inmigración latinoamericana reciente, y en particular de la Región Andina (matizando que la inmigración europea reciente no plantearía una interpelación fuerte a esta política identitaria).¹¹ De otra forma, cómo interpretar las reiteradas constataciones de diversos investigadores sobre formas selectivas de discriminación hacia los extranjeros, donde los migrantes andinos, que exhiben rasgos fenotípicos amerindios más frecuentes que los exhibidos por la población nativa, son objeto también más

¹¹ El caso de la más reciente afluencia visible de migrantes provenientes de la Región del Caribe debe pensarse, a su vez, en sus singularidades, relativas tanto a los momentos de llegada y formas de arribo a Uruguay, como a la delimitación de fronteras en términos de una diferencia cultural, lingüística o étnico-racial.

frecuente de vulneración de derechos (cf. CDHIC¹², 2013; De los Campos y Paulo, 2002; MEC¹³, 2011; Mides¹⁴, 2012; OIM, 2001).

Considero crucial comprender cómo la inmigración reciente es percibida y significada. Como señala Grimson (2006), para el caso argentino, la percepción (equivocada), durante la década de los noventa, de la inmigración regional como factor de desocupación y de incremento de la inseguridad sería expresiva de las contradicciones del proyecto regional y de transformaciones en la sociedad argentina, todas ellas relativas a las políticas históricas de tratamiento de la diferencia.

El proyecto de integración regional, que involucra también a Uruguay, tensiona la construcción histórica de una frontera simbólica que distanció a países como Uruguay y Argentina del resto del subcontinente americano, enfatizando la ascendencia europea (blanca) y negando los orígenes amerindios.

En los proyectos modernizadores rioplatenses, la etnicidad no era relevante para las políticas de identidad y diferencia y la relación entre clase y raza quedaba distorsionada. Lo que cambia, a partir de la década de los noventa, es el régimen de visibilidad étnica (Grimson, 2006), en asociación con fenómenos de orden global como la apreciación simbólica de los discursos de diversidad (cf. Ribeiro, 2008). Tal como expresan Denise Jardim y Ana Laura López (2013), no estamos en presencia de nuevas identidades, sino frente a «luchas por nuevos sentidos, por otras formas de auto-representarse y por la capacidad de volverse protagonista relevante en las arenas públicas del reconocimiento social» (p. 9).

En este sentido, es fundamental evitar adoptar una noción objetivada de diferencia o alteridad que coloque, en la diferencia cultural del inmigrante, las dificultades para su integración. Es necesario trascender la lógica de la traducción multicultural e incorporar al análisis de los «dispositivos de inclusión y exclusión» generados en la interacción con los migrantes y que acaban transformando la diferencia en desigualdad (cf. Jardim, 2013 y Moraes, 2013). Al mismo tiempo, es necesario no perder de vista que la desigualdad no se explica apenas en términos de origen nacional. Si bien el foco del estudio son los niños migrantes, e hijos de migrantes de la región andina, es evidente que otros niños tienen sus derechos vulnerados en la sociedad uruguaya.

Etnografía en espacios escolares

¹² Centro de Derechos Humanos y Ciudadanía del Inmigrante (CDHIC).

¹³ Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

¹⁴ Ministerio de Desarrollo Social (Mides).

Interpreto las migraciones transnacionales en términos de campos sociales (cf. Glick Schiller; Basch y Blanc-Szanton, 1992; y Levitt y Glick Schiller, 2004). En la línea de los estudios transnacionales, considero los Estados como actores de primera relevancia para la vida de las personas que migran a través de sus fronteras. Los Estados fiscalizan, documentan o declaran en la ilegalidad, proveen o niegan derechos.

Los espacios en los que los migrantes vivencian el encuentro con la localidad y el Estado de acogida se tornan privilegiados para la comprensión de las llamadas *formas de incorporación* de los contornos, que asume la condición migrante, en la intersección de las disposiciones jurídicas, culturales y materiales del país receptor, con las trayectorias de los sujetos que emigran. En este sentido, pienso la escuela como parte de los espacios públicos de convivencia de nuestras ciudades, interlocutor estatal cotidiano para los migrantes con hijos en edad escolar y espacio privilegiado de realización del derecho a la educación.

Es preciso historizar a la escuela como dispositivo civilizador propio de la modernidad occidental y analizar su devenir con relación a los procesos de construcción de nación (y delimitación de alteridades). Me pregunto por el impacto de la construcción de nación en Uruguay, y las políticas de alteridad en ella anidadas, en las prácticas y discursos observables en los espacios escolares. Especialmente cuando reciben a un número creciente, pero aún minoritario, de niños originarios, o hijos de padres originarios, de la Región Andina y de otras regiones latinoamericanas. Al mismo tiempo, me pregunto cómo las nuevas dinámicas, locales y globales, de construcción de identidad se expresan en las prácticas y discursos de los múltiples actores que conviven en las escuelas montevideanas.

Busco indagar cómo la diferencia (de origen y de sus marcas visibles) opera, si es que opera, en la interacción cotidiana en los espacios escolares montevideanos. En qué medida y en qué formas esta institución maneja, incorpora o pretende ignorar las tensiones aquí tematizadas. Qué discursos y prácticas convergen en ese espacio de interacción cotidiana para hacer posible un auténtico encuentro entre diferentes, experiencia enriquecedora para todos los participantes. O en qué medida lo que debería funcionar como espacio público de convivencia acaba levantando las mismas fronteras que afectan a los inmigrantes en otros espacios sociales locales. Y, finalmente, si existe coherencia entre la disponibilidad de derechos en contraste con su realización efectiva por parte de los niños migrantes, con foco en el derecho a la educación y en otros derechos culturales.

Considero las condiciones concretas de existencia de estos niños y sus familias, no apenas como resultantes de una capacidad intrínseca de «integración» más o menos exitosa a la sociedad receptora, sino como parte de un panorama social, económico y cultural que transversaliza orígenes nacionales. En consecuencia, creo que un abordaje etnográfico debe indagar en qué medida los discursos, normativas y programas sobre derechos migratorios (cf. Ley 18250 de 2008), de protección integral de la infancia (cf. Ley 17823 de 2004) y de educación (cf. Ley 18437 de 2008 y ANEP-CEP¹⁵, 2008), se traducen en la realización efectiva de estos derechos y prescripciones para los sujetos de estudio.

Trabajos como el de Magalhães y Schilling (2012) constituyen un modelo a tener en cuenta a la hora de operativizar estas preguntas. Estas autoras problematizan la relación entre disponibilidad universal de derechos y realización efectiva por parte de grupos minorizados o subalternos. Concretamente, indagan sobre la realización del derecho a la educación de niños bolivianos o hijos de bolivianos en escuelas públicas de la ciudad de San Pablo, Brasil, evidenciando las tensiones existentes entre universalización de derechos, desigualdad y discriminación social. Caracterizando la realización del derecho a la educación como campo de disputas. Magalhães y Schilling (2012) incorporan, en su indagación, los criterios sobre realización de derechos educativos propuestos por el Comité de la Red Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), en su *Observación General n.º 13*, sobre el Derecho a la educación (1999). Estos criterios refieren a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho. La disponibilidad implica la existencia de instituciones y programas de enseñanza en número suficiente; la accesibilidad refiere a la eliminación de obstáculos económicos, legales o discriminatorios que impidieran el ingreso a las instituciones de enseñanza; la aceptabilidad referiría a la calidad de la enseñanza, y la adaptabilidad, a la capacidad de las instituciones educativas de responder de modo flexible a las necesidades de los estudiantes a través de diferentes contextos sociales y culturales (Magalhães y Schilling, 2012, p. 48).

En su indagación empírica, las investigadoras brasileñas constataron dificultades, tanto en el acceso como en la aceptabilidad y en la adaptabilidad del sistema de enseñanza municipal paulista respecto de la incorporación de niños y adolescentes de origen boliviano. Si bien el acceso estaría garantizado por las normas más actuales,

¹⁵ Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Primaria (CEP).

federales y estatales, la confusión y desconocimiento de la normativa acaba redundando en dificultades para que los niños migrantes puedan ingresar a las escuelas. Por otra parte, las investigadoras constataron que en las escuelas se verifican situaciones de discriminación hacia los niños migrantes que, por otra parte, son caracterizados por los profesores como invisibles y silenciosos, reforzando el desconocimiento que en la sociedad brasilera se exhibe sobre el «otro» latinoamericano inmigrante. A este clima poco propicio para recibir una educación de calidad, se suma que la institución escolar, la formación de los docentes y la selección de contenidos programáticos no contemplan a una población bilingüe. Lo que no hace más que ignorar la diferencia cultural, obstaculizando, también dentro de la escuela, la generación de espacios de convivencia e intercambio.

En la misma línea, Alejandro Grimson señala que los hijos de los migrantes chilenos o bolivianos, legalmente argentinos, siguen siendo considerados socialmente chilenos o bolivianos y reseña:

En las escuelas públicas de Buenos Aires, por ejemplo, los docentes construyen estereotipos y estigmas en función de la procedencia étnica, nacional o de clase de los niños/alumnos. Los niños bolivianos o hijos de bolivianos son categorizados a la vez como «lentos, perezosos, callados» y positivamente como «humildes, respetuosos, tranquilos». Así, los maestros de una escuela dicen que estos chicos «todavía están bajando del cerro, cuando están en 5.º grado recién llegan», resumiendo así un estereotipo cultural, un supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y la conducta esperable del grupo. Todo lo cual, en el contexto escolar, puede ser comprendido como «biografía social e intelectual anticipada» y como «profecía autocumplida» (Sinisi, 1998, citado en Grimson, 2006, p. 11).

Para el caso uruguayo interesa explorar los cruces entre la Ley general de educación de 2008 (Ley 18437), que establece el derecho a la educación como un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar a todos los habitantes del país, y la Ley de migración (Ley 18250) del mismo año, que establece la igualdad de derechos respecto de los nacionales uruguayos para las personas migrantes, con independencia de su situación migratoria. Una primera pregunta al respecto refiere a la eventual existencia de situaciones en las que la falta de documento de identidad uruguayo sea considerada impedimento para la inscripción de niños extranjeros en las instituciones educativas nacionales.

Considero que es en el nivel de la aceptabilidad y la adaptabilidad en el que la investigación etnográfica se torna relevante. La estrategia de observación y registro debe orientarse a las situaciones de interacción, de tal modo que se delimiten las formas

cotidianas de configuración de alteridad que afectan a los niños migrantes y sus familias y cómo estas afectan el ejercicio del derecho a la educación. A su vez, deben comprenderse e interpretarse las prescripciones e interdicciones, escritas y no escritas, en espacios educativos concretos, pues allí toma cuerpo (y es en los cuerpos donde se inscribe) la concurrencia múltiple y multidireccional de fuerzas que determinan las posibilidades de una educación de calidad y que esta incorpore la diferencia de modo no jerárquico. Es decir, una observación del funcionamiento de los ya mencionados dispositivos de inclusión y exclusión, constituidos por las diferentes mediaciones institucionales que enfrentan los migrantes en su vida en la nueva localidad.

Sobre objetivos y estrategias

En síntesis, me interrogo sobre las formas que asume la incorporación de los niños de familias inmigrantes andinas al sistema educativo uruguayo, en la perspectiva de los procesos (políticos) de tratamiento de la diferencia y la alteridad, y de sus consecuencias para el ejercicio de derechos de la población infantil involucrada. Más específicamente, me intereso por la disponibilidad de derechos en contraste con su realización efectiva por parte de los niños migrantes, con enfoque en el derecho a la educación y otros derechos culturales.

Creo que es posible producir conocimiento cualitativo sobre el tema, relevando las posiciones y perspectivas de los diferentes sujetos involucrados (niños, sus familias, maestros y otro personal escolar, y eventualmente otros agentes culturales proveedores del derecho a la educación). Considero relevante la elaboración de este conocimiento comprensivo sobre las cualidades y procesos relativos a alteridad, identidad y diversidad, en los contextos escolares estatales, por cuanto pueda contribuir a los debates sobre educación, derecho a la educación, ciudadanía, igualdad y diferencia en los contextos contemporáneos de movilidad transnacional.

Estos grandes objetivos derivan, por efecto del marco conceptual en el que se inscriben, en una serie de objetivos específicos, relativos a su vez a escalas diferenciadas del abordaje propuesto. Podría distinguir al menos tres niveles o escalas de abordaje, que no refieren a tres momentos de la investigación sino que, por el contrario, se superponen a lo largo del proceso etnográfico en una continua retroalimentación entre el trabajo de campo, la indagación teórica y la reflexividad (cf. Ghasarian, 2008 et al.).

Uno de estos niveles es fundamentalmente observacional y de interpretaciones construidas mediante interlocuciones durante la inmersión etnográfica en espacios escolares. Los objetivos en esta escala de abordaje refieren a la observación e interpretación de prácticas cotidianas en el ámbito escolar, tanto dentro como fuera de sus muros, entendiendo que en sus fronteras transitan no solo niños y maestros, sino también las familias y redes de relaciones extraescolares de los niños. Incluyo además aquí la observación e interpretación de prácticas que concibo *rituales*, como las celebraciones fijadas en el calendario escolar, que instauran un orden temporal alternativo en la cotidianeidad escolar y que considero expresivas de los principios orientadores de la vida escolar (cf. Domenech, 2013).

Las observaciones e interlocuciones en terreno buscan mapear las construcciones de sentido con que los diferentes actores conceptualizan sus experiencias de interacción y, fundamentalmente, sus experiencias de identidad/alteridad. Este mapeo implica la delimitación de las posiciones diferenciales que marcan lugares de enunciación diferenciados, no pudiendo ser soslayados aspectos relativos a poder y jerarquías en los vínculos observados.

Otra escala o nivel lo ocupan las interpretaciones de las observaciones en terreno a la luz de los principios ético-políticos que orientan la educación pública en general y de las prescripciones programáticas y normativas que rigen el funcionamiento escolar cotidiano. En este nivel interpretativo sitúo la lectura de estos principios y prescripciones para la educación en tanto pensamiento de Estado, con su historia, y en la convergencia con las nuevas formas de representar la identidad, la alteridad y la diferencia a nivel global.

Los objetivos en este nivel del abordaje remiten, por un lado, a la comprensión de los presupuestos que los diferentes actores ponen en juego en sus interacciones. Es probable que en este nivel el foco observacional se desplace un poco más hacia los agentes de la educación, maestros, directores, talleristas, otro personal docente. Esto obedece al hecho de que, dentro del espacio escolar, ellos son los mediadores entre el Estado (su pensamiento) y la población de educandos. Son ellos los que vehiculizan los contenidos programáticos y quienes, además, introducen recortes y transformaciones, incorporando a las orientaciones generales del sistema educativo los sesgos de sus trayectorias sociales y formativas. La interlocución con estos agentes debe orientar, a su vez, el rastreo

de programas, proyectos, declaraciones y otros elementos expresivos de las nuevas formas de tratamiento de la alteridad, tanto a nivel nacional como global.

Por otra parte, llenar los objetivos en este nivel interpretativo requiere la indagación de los instrumentos normativos (tanto relativos a educación como a inmigración), de los manuales escolares, así como de la producción existente en el campo de los estudios en educación (historia y filosofía de la educación, por ejemplo).

Finalmente, una escala conceptual, que es también política, estaría constituida por la difícil, pero no improbable, realización de un aporte teórico, sustentado en evidencia empírica, que propenda a evitar las trampas de los usos ideológicos de la cultura y la diversidad, la confusión de diferencia cultural con desigualdad, y el recurso acrítico a la categoría «inclusión» como mecanismo de control de la alteridad en contextos educativos.

Límites y alcances de una etnografía sobre alteridad, inmigración y escuela

Considero el abordaje etnográfico como un camino para construir nuevos problemas y preguntas en el campo de la investigación en educación, así como para construir nuevas perspectivas para interpretar viejos problemas (cf. Rockwell, 2009).

Al incorporar la perspectiva de los estudios transnacionales y la crítica de las políticas de diversidad en la construcción de un problema relativo a la educación contemporánea en Uruguay, fui interpelada sobre el pasaje de reducidas unidades de estudio empírico a interpretaciones que implican discursividades de circulación global o lecturas históricas de la escuela y el Estado uruguayo. Mi respuesta es que una de las cualidades del trabajo etnográfico es la que permite situar los problemas de la investigación en educación en su devenir histórico y en relación con otros aspectos de la cultura y la sociedad en la que los procesos educativos tienen lugar.

La investigación etnográfica no permite realizar generalizaciones de carácter universal, su valor es fundamentalmente heurístico. Es decir, radica en la capacidad de habilitar interpretaciones sobre fenómenos que exceden los concretamente observados por los diferentes investigadores. Como señala Clifford Geertz (1997), el lugar de estudio no es el objeto de estudio; los antropólogos no investigan aldeas, sino que investigan *en* aldeas.

Las observaciones pueden resultar parciales, ínfimas, con relación al sistema público de educación primaria en Uruguay. A menos que se pueda constituir un equipo con decenas de investigadores distribuidos en todo el territorio del país, no es viable

observar todos los espacios escolares. El trabajo etnográfico no está orientado por cuestiones de representatividad estadística. En todo caso, son criterios de significación los que delimitan las unidades de estudio y análisis (cf. Guber, 2004).

Esto no invalida las interpretaciones, por otra parte construidas junto a los sujetos que dan vida al campo de investigación, ni las restringe al universo empírico en que son producidas. Siempre revisables, constituyen interpretaciones que trascienden el nivel anecdótico, una vez que activan el universo de conceptos con el que la antropología, en otros tiempos y en otros lugares, ha pensado temas, espacios o sujetos con los que es posible relacionar «mis» temas, espacios y sujetos de investigación.

Por cierto, una investigación de estas características arrojará una profusa cantidad de datos detallados sobre una, dos, cuatro escuelas. Y esos datos nada dirán si no son puestos en relación con otras fuentes de información e interpretación. Ello no significa, sin embargo, desarrollar un trabajo de investigación histórica, otro de análisis jurídico y una inmersión etnográfica en los espacios de gobierno del Consejo de Educación Inicial y Primaria o en las conferencias de la Unesco. Afortunadamente, otros investigadores han producido conocimiento sobre esos espacios que exceden la escala de un abordaje empírico singular. Este conocimiento es fundamental para la construcción de toda nueva interpretación etnográfica.

En este sentido, el conocimiento producido no se limita a los espacios concretos de observación, sino que permite plantear preguntas para otros y enriquecer un campo de estudios que ya fuera inaugurado por otros investigadores y que continuará siendo abonado por futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP, CEP.

AGUIAR, C. (2007). Inmigración: perspectivas y oportunidades para una política inmigratoria. En: CALVO, J. J. y P. MIERES, *Importante pero urgente: políticas de población en Uruguay*. Montevideo: UNFPA.

CAETANO, G. (1991). Notas para una revisión histórica sobre la ‘cuestión nacional’ en el Uruguay. En: ACHUGAR, H. (Ed.), *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*. Montevideo: Trilce, pp. 17-45.

CAETANO, G. (2001). La ciudadanía ‘hiperintegradora’ y la matriz política del Uruguay moderno: perfiles de un modelo (1900-1933). En: GIOSCIA, L. (Comp.), *Ciudadanía en tránsito: perfiles para el debate*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-ICP, pp. 9-37.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA DEL INMIGRANTE (2013). [Capítulo Uruguay]. En: *Políticas migratorias e integración en América del Sur: realidad del acceso a derechos políticos, económicos, sociales y culturales de las personas migrantes*. [Informe realizado por P. GAINZA]. São Paulo: Espacio Sin Fronteras.

COMITÉ DE LA RED INTERNACIONAL PARA LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999). *Observación general n.º 13. El derecho a la educación*. [Citado por Magalhães y Schilling, 2012]. Accesible en: <http://www.escri-net.org/es/docs/i/428712>

COURTIS, C. y M. I. PACCECA (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el área metropolitana de Buenos Aires. En: *Papeles de población*, 16(63), pp. 155-185. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11213201006>

DE LOS CAMPOS, H. y L. PAULO (2002). *La migración andina en Uruguay*. Montevideo: Udelar.

DOMENECH, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. En: *Argumentos*, 15, noviembre, pp.116-149. Accesible en: <http://revistasiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/372>

GEERTZ, C. (1997). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, pp. 19-40.

GHASARIAN, C. (2008). Por los caminos de la etnografía reflexiva. En: GHASARIAN, C., M. ABÉLÈS, I. BELLIER, P. COHEN, P. ERIKSON, S. FAINZANG, P. GABORIAU, M. GODELIER, F. LAPLANTINE, A. LOZONCZY y P. OTTINO, *De la etnografía a la antropología reflexiva*. Buenos Aires: Del Sol, pp. 9-42.

GLICK SCHILLER, N., BASCH, L. y C. BLANC-SZANTON (1992). Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration. En: GLICK SCHILLER, N., L. BASCH y C. BLANC-SZANTON, *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York: Academy of Sciences-Johns Hopkins.

GRIMSON, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En: GRIMSON, A. y E. JELIN (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

GUIGOU, N. (2000). De la religión civil: identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos. En: ROMERO, S. (Comp.), *Anuario de antropología social y cultural en Uruguay*. Montevideo: Nordan-Udelar-FHCE.

JARDIM, D. y L. LÓPEZ. (2013). Apresentação. En: JARDIM, D. y L. LÓPEZ (Orgs.), *Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 7-17.

JARDIM, D. (2013). Alteridades e (in)visibilidades: uma perspectiva antropológica sobre direitos humanos e dignidade. En: JARDIM, D. y L. LÓPEZ (Orgs.), *Políticas da diversidade. (In)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 21-38.

LEVITT, P. y N. GLICK SCHILLER (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. En: *International Migration Reviews*, 38(145), pp. 595-629. Accesible en: <http://www.peggylevitt.org/pdfs/Levitt-Glick.conceptsimult.pdf>

MAGALHÃES, G. y F. SCHILLING (2012). Inmigrantes da Bolívia na escola em SP: fronteiras do direito à educação. En: *Pós-Posições*, 23(1), pp. 43-63.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, DIRECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2011). *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación: informe final*. [Informe realizado por URIARTE, P.]. Montevideo: MEC.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES (2012). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Inmigrantes y retornados: acceso a derechos económicos, sociales y culturales. Informe final*. [Informe realizado por DICONCA, B.]. Montevideo: Mides.

MORAES, A. (2013). «Te ponen el ojo y te sacan una radiografía»: ser imigrante nas redes de saúde e concessão dos benefícios sociais em Porto Alegre. En: JARDIM, D. y L. LÓPEZ (Orgs.), *Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 135-164.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2011). *Proyecto: estudio sobre nuevas migraciones en Uruguay. Informe final*. Montevideo: OIM.

LEY 17817 (2004). *Lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación* (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17817&Anchor=>

LEY 17823 (2004). *Código de la niñez y la adolescencia* (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor=>

LEY 18250 (2008). *Migración* (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18250&Anchor=>

LEY 18437 (2008). *Ley general de educación* (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

LEY 18677 (2010). Declaración del 2011 como año de la «Celebración del bicentenario del proceso de emancipación oriental. Comisión del bicentenario de la revolución de independencia del Río de la Plata. 2010-2015» (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18677>

LEY 19122 (2013). *Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral* (República Oriental del Uruguay). Accesible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=19122&Anchor=>

RIAL, J. (1986). El «imaginario social» uruguayo y la dictadura. Los mitos políticos de (re-construcción). En: PERELLI, C. y J. RIAL, *De mitos y memorias políticas: la represión, el miedo y después...* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, pp. 15-37.

RIBEIRO, G. L. (2008). Diversidade cultural enquanto discurso global. En: *IX Congreso argentino de antropología social*. Anales de congreso. Misiones, Argentina.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

SEGATO, R. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En: *Nueva Sociedad*, 178, pp. 104-125.

WRIGHT, S. (1998). La politización de la «cultura». En: *Anthropology today*, 14(1).