

# «Tan humanos como nosotros». Construyendo convivencias desde un taller de antropología con niños/as

“As human as we are.” Building coexistence through an  
anthropology workshop with children

Leandro Piñeyro Jardím,\* Pilar Uriarte Bálsamo\*\*  
y Teresita Poblete Achondo\*\*\*

\* Licenciado en Ciencias Antropológicas y maestrando en Ciencias Humanas opción Antropología (FHCE, Udelar)

✉ [ufaeliaio@gmail.com](mailto:ufaeliaio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3247-8124>

\*\* Doctora en Antropología Social (Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Profesora agregada del Departamento de Antropología Social (FHCE, Udelar)

✉ [pilar.uriarte@gmail.com](mailto:pilar.uriarte@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7406-5793>

\*\*\* Doctoranda en Antropología (Udelar). Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas y licenciada en Psicología.

✉ [teresitapobleteachondo@gmail.com](mailto:teresitapobleteachondo@gmail.com)

<https://orcid.org/>

0009-0002-2006-0222

## Resumen

El artículo describe una experiencia de trabajo en escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, con clases de quinto y sexto grados, en las que se desarrollan talleres de antropología. En estos talleres se transmiten los conceptos básicos que articulan el pensamiento antropológico y su propuesta ético-programática: la comprensión de la diversidad humana. Mediante la puesta en práctica de dispositivos de pensamiento como el extrañamiento, el descentramiento y la multiplicidad de experiencias y racionalidades, se busca construir un espacio de formación de subjetividades abiertas a pensar las relaciones no estigmatizantes con la alteridad, interpelando prácticas relacionales violentas hacia la diferencia. Desarrollamos algunas de las estrategias que permiten presentar estos conceptos a partir de actividades estético-expresivas y presentamos algunos de sus usos para el abordaje de situaciones de movilidad humana. Proponemos el taller y las reflexiones que en este se producen como una herramienta más en el trabajo que el equipo docente lleva adelante para impulsar una convivencia respetuosa, en el marco de centros educativos.

**Palabras clave:** antropología de la educación, infancia, migrante, educación para la paz.

RECIBIDO: 30.9.2025

ACEPTADO: 21.11.2025

## Abstract

This article examines the experience of working with fifth- and sixth-grade classes in public schools in Montevideo, where an anthropology workshop is conducted. The workshops introduce the fundamental concepts that underpin anthropological thought and its ethical and programmatic orientation: the understanding and appreciation of human diversity. By implementing cognitive mechanisms such as estrangement, decentering, and the recognition of multiple experiences and rationalities, the workshops aim to create spaces that foster the development of subjectivities open to engaging with otherness in a non-stigmatizing manner. In doing so, they challenge relational practices that perpetuate violence toward difference. We present several strategies used to convey these concepts through aesthetic and expressive activities, and we highlight their relevance for addressing situations involving human mobility. We propose the workshop, and the reflections it generates, as a valuable pedagogical tool that complements the work of teaching teams in promoting respectful coexistence within educational settings.

**Keywords:** educational anthropology, migrants, childhood, anthropology, peace education.

---

## Introducción

El presente artículo surge de una experiencia que se desarrolla desde el 2014 en distintas escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. Empezó como un taller de antropología con un perfil meramente pedagógico: acercar un saber académico a niños y niñas en edad escolar, a partir de una metodología de taller. Con los años, la práctica y la reflexión en torno a los procesos que involucra el taller ha ido ganando profundidad y adquiriendo sentidos no previstos en su inicio, lo que ha convertido los talleres de antropología en un dispositivo metodológico de investigación fértil a aplicarse en las escuelas. Así, lo que comenzó siendo una intervención escolar se ha convertido en una propuesta de investigación etnográfica con niños y niñas, mediante la cual se llevan adelante proyectos en torno a la temática de la movilidad humana, con foco en infancias migrantes y subjetividades.

En el desarrollo de los talleres se configuran espacios de construcción de relatos colectivos a partir de tensiones, negociaciones y acuerdos intersubjetivos que reflejan imaginarios comunes y personales. Los talleres han mostrado ser un espacio propicio para escuchar o contar experiencias personales, donde niños y niñas encuentran un tipo de escucha que los invita a narrar a través de diferentes registros: la imagen, la palabra y la escenificación, entre otras (Piñeyro, 2024). Este tipo de escucha remite a prácticas

que construyen un espacio de interlocución en el cual las discrepancias sean validadas e incluso valoradas, donde se reconozca a niñas y niños sujetos pensantes y con derecho a opinar de modo divergente, y la interlocución se procesa a partir del uso de lenguajes accesibles y situados según el ciclo vital. Se propone así la generación de espacios seguros para la expresión de opiniones.

Partimos de la base que las experiencias estéticas son vivencias que permiten movimientos subjetivos, a las que es posible volver para traer a la discusión una idea o un concepto transformado en palabra. De esta forma, el taller de antropología toma lugar en una serie de encuentros en las que se trabaja con técnicas de expresión plástica y audiovisual, donde niños y niñas transitan por experiencias colectivas asociadas a las ideas fuerza de la antropología: *perspectiva, descentramiento, relativismo...* que son tomadas como referencias a lo largo del año.

Se propone un espacio de formación de subjetividades abiertas a pensar las relaciones con la alteridad a través de herramientas propias de la antropología, que centran la atención en este tipo de relaciones identitarias: *nosotros-otros* desde una perspectiva crítica y reflexiva. Entendemos los talleres como un espacio de elaboración colectiva, que sitúa a los sujetos en diálogo con otros, habilitando procesos de codecisión, corresponsabilidad y construcción compartida de significados. Esto permite interpelar prácticas relacionales de niños y niñas que viven un cotidiano escolar caracterizado por situaciones de movilidad internacional. En diálogo con docentes y otros referentes adultos de la escuela, el taller de antropología funciona como un disparador para plantear, de modo reflexivo, modificaciones en su accionar. De esta forma, las herramientas conceptuales y metodológicas de la disciplina son puestas en juego para desarrollar una sensibilidad y una ética específicas que promueven el encuentro tomando en cuenta la alteridad (Segato, 2004).

A lo largo del texto desarrollamos algunas de las estrategias que permiten presentar a niños y niñas de quinto y sexto año escolar los conceptos centrales de la antropología, en el entendido de que se trata de un conocimiento que, utilizando las estrategias adecuadas, puede ser apropiado por niños y niñas y reconvertido en una herramienta para establecer vínculos y prácticas de relación respetuosas respecto a las diferencias. Se propone un modo de relación que reconoce la dignidad, la voz y la progresiva autonomía de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en coherencia con el enfoque de derechos. Esto se traduce en prácticas situadas: escucha activa, validación de opiniones sin que ello implique delegar responsabilidades adultas, consideración del contexto socio-cultural, y establecimiento de límites claros y dialogados. En este sentido, el respeto equivale a la construcción de reglas comprensibles, justificadas y proporcionales al desarrollo de quienes participan.

Presentamos estos conceptos, tanto en el plano reflexivo como en el plano actitudinal, favoreciendo una convivencia más atenta, que incorpore las diferencias a sus esquemas de *entendimiento* del mundo. Somos conscientes de que el taller y las reflexiones que se dan representan una instancia más en el trabajo más amplio que los equipos docentes llevan adelante en centros educativos tensionados por diversas situaciones y con recursos escasos.

## ¿Por qué antropología?

El arte de la antropología, al decir de Viveiros de Castro (2016), tiene que ver con percibir los problemas que se plantean los otros, no encontrar soluciones otras a los problemas que nos planteamos nosotros. Significa un esfuerzo por centrar la atención en las preguntas que se formulan aquellas personas y colectivos que queremos conocer y comprender, más que en obtener respuestas a las preguntas que nos hacemos sobre ellos (Quíros, 2014). Esto no significa establecer una frontera entre grupos: quienes conocen y quienes son conocidos, o quienes pueden ser considerados parte y quienes no; para nuestro caso, nacionales y migrantes. Al contrario, significa comprender las formas en que esas fronteras son construidas en el día a día, identificando cuáles son los elementos que señalan la diferencia, lo que implica experimentar esa diferencia en términos de pertenencia, integración y ejercicio de derechos. En sus formas contemporáneas, la antropología no postula la existencia de diferencias objetivas, pasibles de ser identificadas con una cultura homogénea y delimitada, sino que abre la pregunta a la diversidad de mundos —en diálogo y conexión— que habitamos.

Como cualquier otra disciplina del campo científico, y en particular de las ciencias sociales y humanas, la definición de *antropología* es siempre una materia en disputa. Los caminos elegidos para definirla han sido fundamentalmente tres: el objeto (¿los pueblos primitivos, aislados, lejanos?), la perspectiva teórica (¿cuál de ellas?) y el enfoque metodológico (¿la pequeña escala, el contacto cara a cara?). Sin embargo, ninguno de los tres por separado da cuenta de aquello que hace a una cierta identidad que, más allá de las definiciones institucionales, permite que quienes llevan adelante la profesión transmitan a los otros —no antropólogos— las características del conocimiento que producen. En este sentido, es necesario explicitar la forma en que un *taller de antropología* define la disciplina, y cuáles son los elementos que busca transmitir a sus participantes: niños y niñas de 11 y 12 años aproximadamente, en el marco de la actividad escolar.

Concebimos la disciplina como un espacio de pensamiento que busca comprender los diversos mundos que habitamos de forma colectiva, en el entendido de que, por ex-

traños que puedan parecer, son portadores de una historicidad y una racionalidad propias. No se trata de transmitir contenidos específicos sobre tal o cual pueblo, sus creencias o sus formas de vida, o sobre los modelos de análisis más adecuados para comprender el funcionamiento de las sociedades o los individuos. Por el contrario, proponemos trabajar con la antropología como una forma específica de pensar sobre lo social y de posicionarse en relación con las diferentes formas de conocer el mundo, como una forma específica de hacer preguntas y buscar respuestas. Así, la definición de antropología va más allá de lo académico e implica un posicionamiento ético-político (Ingold, 2017; Segato, 2004).

Esta perspectiva aporta herramientas que permiten construir modos de sentir, pensar y vivenciar las diferencias de manera respetuosa, con la promoción de pautas que converjan hacia un cotidiano que se celebre en clave de derechos para quienes participan en él. Esto se refleja tanto en su dimensión programática o propositiva —en la que tiene un papel central la preocupación por captar los sentidos colectivos producidos por las personas que participan de las situaciones que se quiere comprender— como en su vocación reflexiva, pues la antropología ha problematizado de diversas maneras la relación entre el/la que habla en nombre de la disciplina y aquellos/as de los/las cuales la disciplina habla.

Dos lineamientos básicos orientan la construcción de los talleres. El primero tiene carácter epistemológico: la idea de *conocimiento situado* (Haraway, 1995). El conocimiento y reconocimiento de nuestra realidad es siempre situado y producido por sujetos que se encuentran en un espacio-tiempo determinado, en términos de trayectorias de vida, pertenencias nacionales, género y clase, que van marcando énfasis en algunas dimensiones y obturando otras. Desde esta perspectiva se concibe al observador como parte del proceso cognitivo de comprender. Para la antropología, los procesos, fenómenos, objetos de conocimiento están siempre encarnados en sujetos reales, con voz, opinión, subjetividades. La alteridad como problema de investigación implica la existencia de un otro que es alguien, y ese alguien es justamente el sujeto que evidencia esa otredad.

El segundo lineamiento tiene un carácter teórico-metodológico: el descentramiento, en forma de comprensión y crítica al *etnocentrismo*, el *sociocentrismo*, el *cronocentrismo* y el *adultocentrismo*. Estos conceptos permiten reelaborar la relación con la diversidad de experiencias y, por tanto, las formas de construcción de establecimiento de la otredad y las fronteras que definen la pertenencia al colectivo y las jerarquías constituidas en su interior. Se trabaja en clave de relativismo/etnocentrismo, proponiendo que las distintas miradas que existen no están ordenadas en torno a criterios de verdad o falsedad ni a jerarquías evolutivas, sino en función de los procesos de producción social específicos e históricamente situados. La mirada propia es concebida como una más de las posibles dentro de lo que es el espectro de la diversidad humana.

La posibilidad de pensar desde el reconocimiento de distintas racionalidades tras las formas de clasificar y comprender un hecho, una situación o una experiencia es uno de los grandes desafíos del pensamiento occidental moderno.

En efecto, más allá de las matanzas y de las epidemias, más allá de este singular salvajismo que el Occidente transporta consigo, parecería existir, inmanente a nuestra civilización y constituyendo la «triste mitad de sombra» en la cual se alimenta su luz, la notable intolerancia de la civilización occidental ante las civilizaciones diferentes, su incapacidad para reconocer y aceptar al Otro como tal, su negativa a dejar subsistir aquello que no es idéntico a ella. (Clastres, 2004, p. 13)

Este punto puede desarrollarse siempre y cuando se problematice el carácter evolucionista que tiñe el pensamiento contemporáneo, en clave de desarrollo económico. Si bien, al menos en el plano teórico, para la disciplina es un debate saldado hace ya más de un siglo, cuando el particularismo histórico en la primera década del siglo XX propuso que cada proceso histórico-cultural es independiente de los demás, en el plano práctico sostenemos que aún hoy se mantiene una jerarquía que prioriza el pensamiento que proviene del norte global (Quijano, 2019). Es una violencia simbólica de la geopolítica que se infiltra en los modos de pensar.

## Trabajar sobre la mirada

La mirada, las formas de mirar y la forma en que podemos conocer y comprender la realidad a través de ellas han sido un espacio de reflexión privilegiado de la antropología. Así, la investigación etnográfica ha centrado su atención no únicamente en lo que los otros hacen, dicen, dicen que hacen, hacen que dicen, sino también en los modos que tiene el observador —tradicionalmente el antropólogo, pero en este caso el grupo de niños y niñas— de mirarlos. En el taller se trabaja con la concepción de que quien mira es parte constitutiva de lo que percibe. Mirar implica una acción mucho más compleja que ver, y en ella está involucrada la percepción, las categorías que tiene incorporadas quien mira; implica un proceso de clasificación, de reconocimiento y de comparación con aquello que conocemos.

Proponemos la idea de la complementariedad de las miradas para la comprensión de lo social, pues cada una aporta formas diferentes de clasificar y, por tanto, de ordenar y construir el mundo. Para reconocer diferentes formas de clasificar un mismo fenómeno y las racionalidades que esos procesos clasificatorios implican, hay que escapar a la idea de univocidad de los fenómenos sociales. Mirarlo todo con una mirada que se

erige como única, como fundamento universal, obtura las posibilidades de encuentro y redirecciona el vínculo hacia un juicio de valor.

El espacio de taller permite cuestionar las categorías instituidas y naturalizadas: *niños y adultos, varones y niñas, uruguayos y migrantes...*, así como muchas otras que se construyen en el cotidiano escolar, tanto por docentes como por estudiantes, y que pueden revertir en diferentes formas de violencia simbólica. Se abre así un espacio para repensar la forma en que entablamos relaciones: los rótulos que solemos poner frente a un desconocido; el intento de incluirlo dentro de formatos preexistentes, violentando al otro y sus posibilidades de expresión; la construcción de etiquetas (Goffman, 2006) que se colocan sobre las personas para explicarlas en vez de entenderlas. A partir de la antropología como disciplina, podemos comprender esos procesos como expresiones de *etnocentrismo* y aprender que cualquier etnocentrismo obtura el entendimiento, dado que puede ser definido como una exterioridad radical, una

[...] evaluación despótica de la alteridad en nombre de una identidad arbitraria, ya que instauraría para cada una de sus imposiciones de sentido una relación hermenéutica desigual, desprovista de toda correspondencia tanto en las relaciones sociales como en las representaciones de la cultura descrita. (Grignon y Paseron, 1991, p. 18)

Buscamos entonces que niños y niñas que transitan por el taller entiendan que cada configuración cultural está basada en valores y concepciones de mundo particulares que no pueden ser juzgadas en función de otras. Saber que el etnocentrismo existe, que es parte de nuestra forma de relacionarnos con la alteridad no basta; hay que practicar el extrañamiento.

Los antropólogos se forman de modo sistemático y distintivo para evitar el etnocentrismo, en todas sus variantes. Dos elementos tornan distintiva esta formación: el grado de sistematicidad de esa preocupación contra el etnocentrismo y la convicción de que no podrá evitárselo por completo, que solo podrá domesticárselo parcialmente si se está alerta a sus apariciones. (Grimson et al., 2011, p. 24)

En el taller trabajamos las actitudes hacia lo *otro*, lo desconocido, lo distinto. El mundo de lo conocido tiene algunos desafíos, no está puesto en duda, pero el desafío aumenta cuando se toma contacto con realidades no conocidas. Uno de los grandes desafíos que la situación de estar frente a algo nuevo nos trae es no imponer criterios aprendidos, validados en otros ámbitos. Saber que los grupos humanos, en tiempos y espacios diferentes, resolvieron o pensaron distinto un mismo asunto abre la posibilidad de sostener que nuestra mirada es una más de las muchas posibles.

## El taller como experiencia

Buscamos que en el taller se visualice la conexión entre pensamientos y sentimientos. Mostrar que lo cognitivo no es independiente de lo afectivo. La separación razón/emoción es una construcción histórica que Bauman (2010) ubica dentro de la dicotomía naturaleza/cultura, sostenida desde varios dualismos del pensamiento occidental, como cuerpo/mente, naturaleza/cultura, barbarie/civilización, elite/grupos populares. Nuestra intención en los talleres es deconstruir esa idea.

Es justamente la dimensión estética —que no se reduce al aspecto visual, sino que incluye lo sensorial en un sentido amplio— y sus repercusiones en la afectividad lo que permite generar una conexión entre pensamiento y sentimiento. La dimensión estética facilita entender cómo lo sensorial repercute en la afectividad, en las prácticas de identificación, en las representaciones y en los imaginarios; por lo tanto, en las formas de relación que se puedan establecer con otras personas. Comprender desde la expresión estética implica buscar respuestas colectivas o individuales incluyendo las emociones y los sentimientos cotidianos, además de las conceptualizaciones cognitivas.

La dimensión expresiva implica utilizar diferentes registros del lenguaje para comunicar pensamientos y sentimientos. En el taller buscamos que la atención en ese proceso también esté puesta en el receptor. Claramente el mensaje expresivo tiene un foco en el sujeto que enuncia, que expresa, pero también hay una búsqueda comunicativa, lo cual ubica un otro a quien comunicar, un receptor que es destinatario de ese mensaje. Importa la preocupación de que el mensaje llegue de forma que se pueda decodificar.

En concordancia con la importancia de la dimensión estética expresiva, otro lineamiento del taller es trabajar desde la vivencia. Para ello buscamos en el concepto de experiencia, como un aspecto activo que repercute en quien transita por ella. Esto está relacionado con la capacidad de modificar las condiciones en las cuales se ha tenido la experiencia (Dewey, 2010). Proponemos actividades que están relacionadas con el gesto de mirar, de comprender, de clasificar; por lo tanto implican, como expresamos más arriba, descifrar el lugar en el que se encuentra el observador. Con la intención de que las actividades planteadas se conviertan en experiencia vivencial, cada una está acompañada por un ejercicio reflexivo que solicita verbalizar sobre la experiencia y poner el foco en qué sucedió sujeto adentro y cómo eso modifica las maneras de mirar. Estos ejercicios suelen conectar con emociones, con vivencias, con anécdotas que, al aflorar, niños y niñas buscan expresar al resto del grupo. Muchos talleres se llenan de anécdotas, de vivencias que al ser compartidas son revividas, redimensionadas en función de la experiencia que se puso a disposición. Así es que proponemos pasar por experiencias para comprender.



## La caja de filtros

Se trata de una caja cerrada que tiene dos agujeros cubiertos con papel celofán de colores diferentes, los únicos puntos de contacto con lo que hay en su interior. Dentro de la caja hay un foco de luz encendido y un dibujo. Los filtros de celofán permiten ver ciertos colores del dibujo y bloquean otros. El dibujo está confeccionado con la intención que al mirarlo por una de las ventanas muestra algo bien diferente que al mirarlo por la otra. Se forman dos grupos que tienen que elegir un dibujante, mientras los otros integrantes van a mirar dentro de la caja y deberán contarle lo que ven para que el dibujante confeccione su dibujo. Cada equipo puede mirar solamente por una de las ventanas; luego se confecciona el dibujo y por último hay puesta en común. La discusión se basa en que las personas que miraron dentro de la caja vieron el mismo dibujo. Para aproximarse al dibujo hay que combinar lo que se ve por ambas ventanas.

Estamos discutiendo en torno a las relaciones en la escuela. Y la atención se posa en la violencia. Al comienzo las discusiones se centran en los distintos tipos de violencia que conocen. «Pegar es violencia», «Pero no solo pegar; también insultar es violencia». Pero la discusión no queda en nombrar los tipos de violencia. Un comentario de Leonardo hace que tome un giro: «La violencia es hacer sentir mal a alguien». El grupo acepta esa nueva dirección y los sentimientos de la víctima pasan a ser el foco de los comentarios. «Tiene miedo», «Le duele», «Quedás triste», «Trae angustia», «Uno queda confundido; muchas veces no entiende por qué lo molestan». Pero el receptor del acto violento, luego de un rato, le deja su lugar a lo que le pasa al agresor. «Cuando uno se enoja y pega», «Cuando quiere hacer algo y no lo logra», «El que pega se saca la frustración», «Sí, queda aliviado». Este comentario hace volver el foco a los sentimientos de la víctima, «pero no es justo, porque el otro queda horrible», y el grupo destinó los siguientes minutos a buscar modos de sacarse la frustración sin violentar a nadie. El grupo fue pasando por distintas perspectivas para poder ir descifrando, comprendiendo la violencia en la escuela, aceptando que todos estos focos de atención son parte del fenómeno. No hubo nadie que se quedara con una postura rígida durante toda la discusión intentando imponer una única mirada.

Los filtros de celofán, en el plano metafórico, se asocian con las vivencias que tienen las personas y constituyen los esquemas perceptivos a partir de los cuales se miran los hechos. Pero también se hace hincapié en que la forma más completa de conocer los hechos es combinando las distintas maneras de mirarlos. Que esta composición de miradas no puede ser imposición de una sobre las demás, sino articulación entre las distintas formas de percibir el hecho, pues cada una aporta distinta información sobre ese hecho.

## Fotos

En el taller, varias actividades tienen estrecha relación con entender qué le pasa a cada uno con diferencias humanas. Conocerse permite reflexionar desde dónde miramos a los demás, qué concepciones tenemos de las diferencias humanas y cómo actuamos frente a ellas. En una de las propuestas, se presentan gran número de fotos en las que aparecen personas de muy diversas partes del mundo, de distintas clases sociales, con diferencias fenotípicas, edades variadas, géneros distintos. Niños y niñas circulan entre las fotografías y luego, cuando ya hayan visto todas, se les pide que elijan una que les haya llamado la atención por algo. Luego se les pide que expresen por qué la eligieron, qué fue lo que les llamó la atención. Se los estimula a que cuenten algo que les haya evocado, permitiendo que sea una creación (no tiene por qué ser una anécdota de un suceso real).

Propuestas parecidas se han realizado mostrando videos de situaciones cotidianas de otras partes del mundo, con una conversación posterior sobre qué cosas les llaman la atención y qué cosas encuentran parecidas, lo que exige una actitud de curiosidad y no de juicio de lo que aparece en pantalla. Se trata de que el video genere más dudas que certezas y sirva también como espejo para mirar escenas cotidianas propias, para entender que lo que les sucede día a día es una forma más de afrontar eso y que en otras latitudes otros seres humanos lo resuelven de otra forma. Esto promueve un ejercicio de *extrañamiento*, o sea, mirar nuestras prácticas cual si fueran extrañas, buscando desnaturalizarlas y comprendiendo qué ideas permiten que se desarrollen y qué cosas damos por válidas cuando las hacemos.

## Los usos de una lapicera

En el taller llevamos a cabo varias experiencias que involucran perspectivas en las cuales se busca mirar lo familiar como si fuera extraño. Una actividad que va en ese sentido es buscarle 50 usos a una lapicera. En un comienzo los usos que se le asignan están absolutamente ligados a las ideas previas que tienen del objeto. Luego de unos momentos en que parece que la producción se tranca, cuando rompen esa frontera que implica el conocimiento del objeto, este se empieza a mirar como una varilla, y empiezan a aparecer uso de los más variados, en función de la forma del objeto y no del uso conocido. Cuando se busca analizar lo que hicieron los grupos, se ponen en común los primeros cinco usos y los últimos cinco. Los primeros usos son muy similares todos, mientras que los últimos cinco son de lo más variados.

## Juegos escénicos

Otra actividad consiste en poner en escena personajes a partir de alguna consigna (puede seguir el hilo de algún libro, puede partir de la escenificación de alguna anécdota), entre los cuales se tensionen las relaciones. Durante el juego escénico se van elaborando personajes que van ganando profundidad a partir de las relaciones que van teniendo con otros personajes. Este juego permite ver cómo niños y niñas cuentan con un amplio repertorio de dinámicas sociales que les permiten jugar con distintas formas de vincularse entre personajes que ellos/as encarnan. Aparecen los saberes que traen niños y niñas sobre las disputas y las relaciones sociales proveniente de sus trayectorias de vida.

Los carpinchos<sup>1</sup> van tomando cuerpo. Niños y niñas que encarnan ese personaje (grupo de carpinchos) van aportando visiones concretas de lo que les pasa. «Somos los carpinchos y venimos desde el prado. Es que empezó la temporada de caza y nos tuvimos que ir». Las gallinas demuestran su resistencia frente a la presencia de esos seres desconocidos e inesperados. «Ya me caen mal. Nosotros estábamos tranquilos y vinieron a arruinar nuestra existencia». «Que se vayan; sabíamos que iban a causar problemas». «No sé cómo llegaron; tengo miedo». Los humanos también muestran su reacción frente a la presencia extraña: «Vinieron a conquistar nuestro territorio; era tan feliz nuestra vida... hasta que llegaron ellos y nos la destruyeron», y se victimizan condimentando sus discursos con planteos que desbordan al libro. «Teníamos comida de sobra y podíamos hacer lo que queríamos hasta que llegaron los capibaras gordos y...», «No tenemos nada en el refrigerador, ya no nos alcanza la plata, sáquennos de Latinoamérica» (con acento centroamericano). «Los perros estamos enojados; éramos los favoritos del granjero y llegaron los carpinchos y nos sacaron nuestro favoritismo». «Encima se creen los mejores». «Desde que llegaron, todo ha ido muy mal», «Están de vagos, no hacen nada, se roban la pensión», «Hay que sacarlos, aunque sea a palazos».

El libro original muestra desconfianza, pero no nos explica los miedos. Niños y niñas ponen a disposición de estos personajes un inventario de posibilidades de rechazo, un montón de discursos que se pueden construir frente a un otro desconocido que llega. Pero en el transcurso del juego empiezan a aparecer también discursos de entendimiento de la situación por la cual los carpinchos se desplazaron. «Quizás no son tan malos... Yo, si en mi territorio hay temporada de caza, también me iría...». «Tal vez, solo tal vez, podemos aceptarlos, aunque huelan a lo peor del mundo». También se establece

---

1 Esta actividad es juego escénico del libro *Los carpinchos*, de Alfredo Soderguit. En dicho juego, grupos de niños y niñas toman el papel de los personajes del libro y, a partir de la confección de informativos, van interactuando a nivel discursivo.

un pleito por la nominación. «Escuché que una gallina nos dijo *capibara*. No, no, no. No se equivoquen, ningún capibara. Somos *carpinchos*, c-a-r-p-i-n-c-h-o-s». Este enfrentamiento fue utilizado para ridiculizar y hacer enojar, hasta el final del juego, así como también la pelea por el usufructo del lugar se trasladó en varios momentos al hecho de ser los favoritos de los humanos, que supo asociarse al concepto de celos.

A los 11 o 12 años es muy grande el abanico de tácticas y estrategias referentes a relaciones asimétricas que las personas tienen colectadas de sus experiencias vitales; ya tienen construida una profunda mirada de las relaciones de poder que están incluidas en los vínculos humanos (Piñeyro, 2024).

## Una oportunidad fabulosa: la migración

Uno de los principales desafíos que enfrenta la política migratoria en Uruguay es acompañar los procesos de integración de niños, niñas y adolescentes en el conjunto de la sociedad, especialmente en lo referido al ejercicio del derecho a la educación. En la actualidad, según el informe *Inmigrantes en la educación inicial y primaria pública 2024*, de ANEP, los estudiantes nacidos en el extranjero matriculados en la educación pública han crecido casi un 37 % entre 2018 y 2023 y provienen de 64 países (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2024).

La escuela constituye un espacio clave donde se manifiestan tensiones asociadas a las trayectorias migratorias, las rupturas relacionales y las diferencias culturales, que impactan en las experiencias de pertenencia e inclusión de las infancias migrantes (Poblete, 2023). Esto requiere políticas educativas sensibles a la movilidad humana y estrategias institucionales que promuevan entornos escolares inclusivos. El espacio escolar cumple un rol en la promoción de la convivencia; puede ser un espacio de transformación tanto como un motor de reproducción y ampliación de violencias materiales y simbólicas. La escuela es un espacio físico y social donde se transita la experiencia de encuentros y se procesan las vivencias de movilidad (Da Silva et al., 2020). Así, en el espacio-tiempo transformado por la movilidad (lo lejano acá), se tejen vínculos cotidianos cargados de emocionalidad, valoraciones y normatividades en disputa.

Para el sistema educativo, este desafío se presenta de forma diferencial según la localización de los centros. En algunas escuelas de zonas céntricas de Montevideo, la capital del país, es posible encontrar altas tasas de niños y niñas migrantes en centros de educación primaria de tiempo completo y tiempo extendido (ANEP, 2024). A estos estudiantes, que pueden alcanzar hasta un 50 % de la matrícula del centro, es necesario sumar las situaciones familiares vinculadas a los procesos de movilidad, más allá del lugar de nacimiento de niños y niñas. Si bien la movilidad humana no debe ser pensada

como un problema en sí mismo, puede producir situaciones difíciles de transitar si no se las aborda de forma reflexiva y comprometida con una perspectiva de derechos. Las situaciones de discriminación —en clave de xenofobia, racismo y sexismo— que las personas migrantes atraviesan son transversales a todos los espacios sociales. Vivienda, trabajo, acceso a la salud y a la educación son dimensiones clave. Niños, niñas, maestras, familias y todos los actores que componen la comunidad educativa integran esas dinámicas de exclusión, reproduciendo, resistiendo y transformándolas.

Es necesario estar atentos y considerar posibles formas de discriminación en el contexto escolar, donde la presencia de niños y niñas migrantes se hipervisibiliza. Para quienes llegan, la tensión de estar siempre bajo la mirada local y el mandato de asimilación a la matriz cultural receptora implica una serie de desafíos. Entre los niños y niñas que reciben, puede estar presente la necesidad de *defender* lo nacional (sentido como amenazado) con gestos hostiles hacia quienes llegan a sus territorios y su cultura (Delgado, 2009).

El sistema educativo, encarnado en *la escuela*, símbolo de identidad de los Estados-nación latinoamericanos, con un anclaje particularmente fuerte en el contexto uruguayo, es un lugar particularmente sensible a la construcción de etiquetas nacionales (D'Ambrosio, 2016; Uriarte y Montealegre, 2018). Esta característica puede influir en procesos de exclusión o no pertenencia entre niños y niñas, así como en la relación con docentes y otros adultos de referencia en la escuela, y hace de esta un espacio particularmente sensible para construir subjetividades abiertas a comprender y respetar la diversidad de formas de ser y estar en la escuela que se despliegan a partir de la movilidad humana.

La migración representa la cercanía de lo lejano (Simmel, 2012). Problematicar los procesos migratorios significa tener en cuenta las relaciones que involucran a quienes quedan en el lugar de partida, a quienes se desplazan y a los que reciben. De hecho, Sayad plantea que lo nacional (*está acá*) y lo no nacional (*viene de allá*) están ligados a tal punto que no se puede hablar de uno sin referir al otro (Sayad, 2008, p. 102). Algunos centros educativos que tienen la migración como una realidad cotidiana promueven instancias en las que abordan esta situación, generalmente caracterizadas por procesos de folclorización de la diferencia (Domenech, 2014).

Al contrario, el trabajo que el taller de antropología con niños y niñas hace en torno a la conceptualización de las diferencias se direcciona al abordaje de las diferencias nacionales en un sentido muy diferente: entendiendo que esta diferencia no es propia de niños y niñas migrantes, sino que se da en referencia a las costumbres nacionales. Por lo tanto, involucra a quienes se trasladan y quienes los reciben.

La migración pone frente a frente a personas con costumbres, léxicos, tonos muy distintos de aquellos a los que estaban acostumbrados. Esto despierta diversos sentimientos: curiosidad, desconfianza, miedo... La migración representa al mismo tiempo

un desafío y una oportunidad de reordenar las formas en que concebimos el mundo. Con sus preguntas, las personas que habitan en el lugar de destino tienen la oportunidad de estar también aquí y allá. Se construye sentido en torno a las diferencias culturales, a partir de las respuestas a las preguntas que surgen de la presencia de lo lejano en las aulas de la escuela (Piñeyro y Uriarte, 2021). Las preguntas exigen contrastar realidades entre el aquí y el allá en términos de traducción cultural (Clifford, 1999; Todorov, 1997); incitan a explicitar diferencias, muestran que la movilidad orienta, temporaliza y carga de sentido al espacio, repercutiendo en quienes lo habitan (De Certeau, 2007), a partir de narraciones que ponen a jugar, a articular ideas propias de un lugar con sistemas que se sostienen en otros.

Esto permite salir de la concepción que reduce las minorías étnicas a un conjunto de elementos folclorizados.

El viaje incluye experiencias que atraviesan espacios diferentes, permite visibilizar distintas identidades (Clifford, 1999). No se transita de lo cercano a lo lejano; reducir el sentido de estos términos a una especie de continuidad sin rupturas genera la sensación de una unidad homogénea que simplemente cambia de escala (Novaro 1998). Buscamos aprovechar la discontinuidad que produce el hecho de que lo lejano se encuentra al alcance de la mano, dentro del mismo salón de clase, para estimular la posibilidad de co-tejar, de preguntar. El viajero tiene la posibilidad de comparar; *traducción cultural*, dice Clifford (1999), y Todorov (1997) habla de la *posibilidad de confrontación*. El trabajo de articulación de miradas que se da en los talleres sirve para construir nuevas narrativas, desde el encuentro, desde la articulación y no desde la oposición u obturación de la mirada del otro. Por ello es importante dar herramientas que faciliten la construcción de espacios abiertos para darles un sentido positivo a las diferencias y no condenar o discriminar por ser distinto.

## A modo de cierre

Los talleres frecuentemente dejan discusiones abiertas. Esto permite mostrar a niños y niñas la forma de funcionar que tienen las ciencias antropológicas, con conocimiento estipulado como provisorio. Todo modo de entender la realidad social está permanentemente puesto en tela de juicio, y puede (debe) ser sustituido por otro, en el futuro, que se adecúe más a lo que sucede en lo que pretendemos estudiar. Es también el intento de evitar un sesgo adultocéntrico que implique que el adulto/a tiene la siempre la razón, ya que muchas veces el adultocentrismo minimiza las opiniones de niños y niñas juzgándolas, cuestionándolas y ridiculizándolas como fantasiosas.

Nuestra experiencia en estos años de trabajo muestra que niños y niñas logran descentrarse de su experiencia cultural concreta y ubicarse en otro lugar, ayudados a

menudo por la presencia de compañeros y compañeras que imponen por su sola presencia una diferencia y a los que logran asignarles un lugar de *otro* reconocido en su alteridad. Esto permite mediar para desarrollar una variación en lo actitudinal, ya que no es un contenido conceptual que se pueda razonar, sino un compañero o compañera que comparte espacio, experiencias y vivencias.

En lo conductual implica estar más abiertos a recibir llamados de atención sin reacciones adversas, un punto importante a la hora de construir convivencia en clave de respeto. Conocer la diversidad implica algo más que un dispositivo cognitivo que involucre conceptos racionales; se hace necesario incorporarlo también en lo actitudinal.

En este paso de los talleres de antropología, es indispensable el trabajo de maestras y maestros que están día a día en el aula, para proponer pensar cada una de las situaciones de tensión desde la necesidad de entender lo otro, la problematización de las múltiples miradas que se puedan encontrar y la interpelación de las primeras ideas que afloran, que suelen estar cargadas de prejuicios, propios de ideas previas y no contruidos desde el encuentro. Niños y niñas nos dan sus testimonios para mostrarnos que uno de los caminos para llegar a la construcción de comunidades con estas características es deconstruir las categorías abstractas con las que catalogamos a los otros, contruidos desde el juicio moral y el desconocimiento, y atenernos a construir los vínculos en la ética del encuentro, que se dan a través de la presencia, de la relación cara a cara.

## Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2024). *Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya*. [https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/estudios\\_estados\\_situacion/InmigrantesPrimaria2024.pdf](https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/estudios_estados_situacion/InmigrantesPrimaria2024.pdf)
- Bauman, Z. (2010). *La cultura como praxis*. Paidós.
- Clastres, P. (2004). Entre silencio y diálogo. En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (Comps.), *Constructores de otredad: Una introducción a la antropología social* (pp. 14-16). Antropofagia.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios tras culturales*. Gedisa.
- D'Ambrosio, L. (2016). *Entre el bronce y el tambor: Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Ediciones Universitarias.
- Da Silva, M., Barreto, A., y Gómez, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 273-288.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- Delgado M. (2009). Seres de otro mundo: Sobre la función simbólica del inmigrante. En Y. Mellado (Coord.), *La dinámica del contacto: Movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales* (pp. 13-22). CIDOB Edicions.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Doménech, E. (2014). «Bolivianos» en la «escuela argentina»: Representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 171-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042019011>
- Grignon, C., y Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular: Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Nueva Visión.
- Grimson, A., Merenson, S., y Noel, G. (2011). Descentramientos teóricos: Introducción. En A. Grimson, S. Merenson, y G. Noel (Coords.), *Antropología ahora*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Ingold, T. (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 143-159.
- Novaro, G. (1998). Diversidad cultural y conocimientos escolar: El tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18, 297-314. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/525>
- Piñeyro, L. (2024). Construyendo campos de interlocución: Un taller de antropología como dispositivo metodológico de investigación con niñeces. *Desidades*, (38), 72-90. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.60274>
- Piñeyro, L., y Uriarte, 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*, 60, 351-377.
- Poblete, T. (2023). Vivir la movilidad humana dentro de la escuela: Aspectos que cruzan a las infancias en este contexto. *Tenso Diagonal*, 14, 129-150.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos: Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), 47-65.
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración: El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación del CECy*, (13), 101-116.
- Segato, R. (2004). *Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Universidade de Brasília.
- Simmel, G. (2012). El extranjero. En G. Simmel, A. Schutz, N. Elias, M. Cacciari, O. Sabido Ramos, *El extranjero: Sociología del extraño* (pp. 21-26). Sequitur.



Todorov, T. (1997). *El hombre desplazado*. Taurus.

Uriarte, P., y Montealegre, N. (2018). «Al menos un puñado de gurises»: Una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Athenea Digital*, 18(1), 91-112.

Viveiro de Castro, E. (2016). El nativo relativo. *Avá*, 29, 29-69.

**Contribución de los autores (Taxonomía CRediT):** 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración del proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Borrador original, 14. Redacción, revisión y edición.

**LPJ** contribuyó en 1, 2, 3, 5, 6, 13 y 14; **PUB** contribuyó en 1, 3, 5, 6, 7, 13 y 14; **TPA** contribuyó en 1, 3, 13 y 14.