

Reflexiones metodológicas en la investigación con niñas y adolescentes en procesos de movilidad humana.

Mónica Da Silva (Universidad de la República)

dasilvamon@gmail.com

,Mauricio Fuentes (Universidad de la República)

mauriciof1982@gmail.com

Lucía Martín (Universidad de la República)

lucyy.martinn@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las decisiones metodológicas que como equipo interdisciplinario hemos tomado en un proyecto de investigación con niñas y adolescentes migrantes.

Nuestras reflexiones se enmarcan en el proyecto de investigación, *Crossing Borders to Connect Routes Researching with educational communities to promote equity and fight racism towards immigrants in a post-pandemic world*, subvencionado por la Fundación Spencer, que tiene por objetivo general identificar y analizar desigualdades tanto sistémicas como emergentes que afectan a la educación de las personas migrantes en cinco países (Malta, España, Estados Unidos, Brasil y Uruguay), construyendo una visión compleja de cómo dichas desigualdades se entrecruzan con elementos como raza, etnia, género, clase social y estatus legal. Para el caso de Uruguay, hemos optado por trabajar con niñas y adolescentes dominicanas como sujetas epistémicas de enunciación de sus propias realidades; en particular con aquellas nacidas en República Dominicana o de segunda generación que actualmente viven y estudian en Uruguay, con el propósito de conocer sus tránsitos educativos y cómo han vivido la pandemia.

Nos posicionamos desde la producción latinoamericana que emerge de una praxis, que interconecta la acción y la reflexión en un determinado momento socio histórico y geográfico. Esta perspectiva contribuye en la construcción de un pensamiento decolonial y fronterizo y nos permite pensar desde nuestras realidades y ampliar los márgenes de reconocimiento dentro de la academia,

buscando aportar a los procesos de transformación social y la generación de políticas públicas en el ámbito de la educación y la movilidad humana.

Introducción

En las últimas décadas, la dinámica de la movilidad humana en Uruguay ha experimentado un cambio significativo: de ser un país de origen de migrantes, se ha convertido en un país de recepción, tránsito y asentamiento de personas provenientes principalmente de América Latina y el Caribe (Cuba, Venezuela, República Dominicana, Perú). El Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia (OMIF, 2022), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República da cuenta de un total de 32.411 personas migrantes recientes (que nacieron en el extranjero y que llegaron a Uruguay hace menos de 5 años), y 62.483 migrantes antiguos (nacidos en el extranjero y que llegaron a Uruguay hace más de 5 años). Del total de migrantes recientes, un 23% son niñas, niños y adolescentes menores de 17 años de edad (OMIF, 2022), hecho que configura un campo-tema (Spink, 2005), sobre las infancias y adolescencias migrantes como sujetos cuyas voces y experiencias amerita la atención y la reflexión desde la academia.

Es en este marco, que el objetivo de esta presentación gira en torno a la reflexión sobre las decisiones metodológicas que como equipo interdisciplinario hemos tomado y aún continuamos tomando, dentro de un proyecto de investigación con niñas y adolescentes migrantes. Las decisiones metodológicas adoptadas responden a concepciones epistemológicas que también serán abordadas en las siguientes páginas.

Siguiendo a Marradi et al. (2018), las decisiones metodológicas implican cuatro ámbitos complementarios: “decisiones relativas a la construcción del objeto/delimitación del problema a investigar; decisiones relativas a la selección; decisiones relativas a la recolección [y] decisiones relativas al análisis” (p. 85). Si bien es posible discutir lo que implican las nociones de construcción de un objeto o de recolección de la información, y cuál es el paradigma de investigación social que subyace a estas expresiones, es cierto que existen diferentes elementos que implican una definición por parte de quienes se disponen a realizar un proceso de investigación crítica. Proponemos trascender esta mirada para posicionarnos en un proceso de investigación desde una perspectiva situada y enfocada en la co-construcción de conocimiento. Entendemos necesario transparentar las orientaciones epistemológicas, las reflexiones y decisiones tomadas ya que “las tecnologías de construcción de conocimiento, incluyendo la formación de posiciones de sujeto y las maneras de habitar esas posiciones, deben hacerse visibles y abiertas a la intervención crítica” (Haraway, 1997/2004, p. 55).

Nuestras reflexiones se enmarcan en el proyecto de investigación, *Crossing Borders to Connect Routes Researching with educational communities to promote equity and fight racism towards immigrants in a post-pandemic world*, subvencionado por la Fundación Spencer, que tiene por objetivo general identificar y analizar desigualdades tanto sistémicas como emergentes que afectan a la educación de las personas migrantes en cinco países (Malta, España, Estados Unidos, Brasil y Uruguay), construyendo una visión compleja de cómo dichas desigualdades se entrecruzan con elementos como raza, etnia, género, clase social y estatus legal. Para el caso de Uruguay, hemos optado por trabajar con niñas y adolescentes dominicanas como sujetas epistémicas de enunciación de sus propias realidades; en particular con aquellas nacidas en República Dominicana o de segunda generación que actualmente viven y estudian en Uruguay, con el propósito de conocer sus tránsitos educativos y cómo han vivido la pandemia.

Opciones epistemológicas

Como mencionamos anteriormente, las concepciones epistemológicas que sustentan nuestras definiciones en torno a lo metodológico, dan cuenta de cómo concebimos nuestro trabajo y cómo buscamos comprender las situaciones de las personas migrantes en el contexto uruguayo. Como grupo de investigación tenemos presente que nuestra mirada situada está atravesada por nuestras propias vivencias de migración o vida en la frontera. Entendemos que el carácter fronterizo implica asumirse dentro de la propia matriz colonial del mundo moderno, pero desde una exterioridad en el pensamiento que transgrede la modernidad (Restrepo & Rojas, 2010). Dicha transgresión en la forma de pensar, vivir, sentir y ser en el mundo marcado por la blanquitud es, en palabras de Gloria Anzaldúa (2016), vivir en la frontera. Un lugar donde ser es movimiento, es tránsito entre mundos, el mundo que se rige bajo la ideología de la blanquitud y el mundo pluriversal que se quiere construir.

Nos situamos desde la interculturalidad crítica que persigue una transformación radical de las sociedades, de sus instituciones y las relaciones, donde se requiere la atención a las causas históricas y estructurales que sostienen el sistema-mundo moderno y colonial. De esta manera, se plantea que las políticas y estrategias promovidas por las organizaciones e instituciones promueven un interculturalismo funcional, adornado por propuestas folkloristas, que no atienden a las asimetrías, mientras que el interculturalismo crítico busca suprimirlas por métodos políticos no violentos que requiere “... un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma.” (Walsh, 2010, p. 13). Interculturalidad crítica que ayuda a pensar desde la pluriversalidad dando cuenta de la dimensión histórica y las relaciones de poder. No pretende construir un relato universalista, al contrario busca confrontar esa idea, para visibilizar las formas en las que la colonialidad del saber y

del ser se reproducen. Por lo tanto es intrínsecamente interseccional, en tanto que refiere a las formas de vivir, pensar, ser y sentir atendiendo a cómo las divisiones de clase, la racialización, el capacitismo, el sexo-género binario y la heteronormatividad han construido históricamente nuestras subjetividades (Walsh, 2010).

También nos situamos desde la perspectiva interseccional, entendida como un enfoque que permite dar cuenta de diferentes desigualdades y sistemas de opresión que se relacionan en un lugar determinado, e influyen en los procesos educativos (Viveros Vigoya, 2016); este posicionamiento nos brinda sustentos éticos y políticos que fundamentan la pertinencia de la selección de las participantes y enmarca las definiciones que adoptamos. Del mismo modo, la opción de un enfoque dinámico narrativo nos permite adaptar las estrategias de abordaje en función de la edad y el contexto. La co-elaboración de relatos desde las circunstancias específicas de cada interlocutora, contribuyen a la construcción de conocimiento visibilizando las asimetrías vinculadas a la negociación comunicativa intercultural propias de procesos de adaptación de las personas migrantes (Pavez-Soto et. al, 2022).

Nos posicionamos desde la producción latinoamericana que emerge de una praxis, que interconecta la acción y la reflexión en un determinado momento socio histórico y geográfico. El aporte de diferentes autoras como Segato (2018), Bidaseca (2017) y Anzaldúa (2016), entre otras, contribuyen en la construcción de un pensamiento decolonial y fronterizo y nos permite pensar otras realidades posibles y ampliar los márgenes de reconocimiento dentro de la academia, buscando aportar a los procesos de transformación social y la generación de políticas públicas en el ámbito de la educación y la movilidad humana.

A su vez, tomamos como referencia los aportes teóricos del giro afectivo feminista (Ahmed, 2015, Berlant, 2011), enfoque que permite centrar la mirada en el entramado de sentimientos que configuran relaciones en el contexto escolar. Esta perspectiva nos permite reflexionar en relación a los afectos/emociones como instancias performativas y colectivas, claves para pensar críticamente sobre planes, programas y acciones escolares, en tanto pueden aportar transformaciones necesarias o servir para refrendar procesos opresivos y de dominación. Las emociones involucran procesos corporales de afectar y ser afectado y no son solamente estados psicológicos sino prácticas sociales y culturales que pueden sujetar a las personas a sus propias condiciones de subordinación. Complementando estos aspectos mencionados, asumimos un enfoque que comprende al racismo en sus múltiples dimensiones. De acuerdo con Almeida (2019), el racismo puede definirse como “la atribución de un tratamiento diferenciado a los miembros de grupos racialmente identificados (...), es una forma sistemática de discriminación que tiene a la raza como fundamento” (p. 30). En la medida que sostenemos, junto con este autor, que el racismo individual se compone de tratos degradantes o acciones de desprecio que se realizan de manera consciente o inconsciente por una

persona dirigida a otra; que el racismo estructural se configura por un conjunto de prácticas sociales conformadas a lo largo de la historia y que evidencian relaciones de poder que provocan desigualdades como consecuencia de la raza y el origen étnico; y que el racismo institucional implica la existencia de prácticas racistas en las instituciones; podemos preguntarnos respecto de cómo las situaciones de racismo existen en las instituciones educativas uruguayas y qué vivencian las personas en situación de movilidad humana.

La desigualdad educativa hacia las poblaciones racializadas, nos remite a los estudios (Parker y Gillborn, 2020), sobre el privilegio blanco incrustado en estructuras sociales e institucionales y en cómo el racismo da forma a las rutinas diarias de la escuela, las políticas y prácticas educativas. Dichos estudios advierten de los mecanismos cotidianos escolares plagados de microagresiones que pasan desapercibidas por los docentes e incluso son aceptadas y justificadas como procesos de vinculación afectiva entre niños y niñas. Asumimos, como equipo de investigación, que los mencionados mecanismos explícitos e implícitos de racialización, tanto en lo individual como en lo estructural y/o lo institucional, ejercen violencia hacia los niños y las niñas imprimiendo sobre las infancias racializadas y de orígenes étnicos diversos una mayor exposición a situaciones de vulneración durante sus trayectorias escolares.

Decisiones en torno al problema de investigación

Diversos estudios dan cuenta de la existencia de diferentes formas de discriminación, xenofobia y exclusión social que sufren los niños y niñas migrantes en sus trayectos por los sistemas educativos en diferentes partes del mundo (Bruel et al, 2021; Estalayo et al, 2021; Quezada et al, 2021). Asimismo, como un elemento complementario a estos enfoques, la literatura da cuenta de cómo se imbrican opresiones en términos de raza, género, clase social y procedencia diferencial de las personas migrantes en sus trayectorias por las instituciones educativas (hooks, 1994; Lalueza et al, 2019; Pavez-Soto et al, 2021,).

A todo esto, la crisis del COVID-19 está teniendo efectos particularmente críticos sobre las potencialidades de inclusión social de las personas migrantes a través de la educación. Como ya han demostrado muchos informes (Banco Mundial, 2020a; Banco Interamericano de Desarrollo, 2020; Paz, 2020), las consecuencias de la pandemia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes serán a largo plazo y especialmente graves en los grupos más vulnerables. En ese sentido, un estudio desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020) señala que es probable que la pandemia tenga un impacto desproporcionado en las personas migrantes, ya que pueden ser particularmente vulnerables a las consecuencias directas e indirectas de esta crisis de salud, dado que han aumentado narrativas antiinmigrantes y muchos gobiernos están realizando un mayor control de la migración en diferentes países (Banulescu-Bogdan et al.,

2020; Guadagno, 2020). En la misma línea, los sistemas educativos de todo el mundo se han visto sumergidos en una economía afectiva del miedo (Ahmed, 2004a; 2004b) que apunta a los niños y jóvenes, especialmente las niñas migrantes, como potenciales transmisores de COVID-19, aumentando aún más su aislamiento, estigmatización y falta de protección (Devakumar et al, 2020). Todos estos insumos previos nos llevan a la importancia de profundizar en las prácticas discriminatorias vivenciadas por las niñas migrantes en el acceso y el tránsito en el marco de los sistemas educativos. En la investigación existente pretendemos dar cuenta de cómo el racismo configura la experiencia cotidiana de la escolarización de muchas niñas y adolescentes en procesos de movilidad internacional y plantean la necesidad de transformar diversos aspectos, tales como la posibilidad de buscar alternativas a las trayectorias prefiguradas del sistema educativo, la necesidad de generar programas para la erradicación de la xenofobia (Neubauer Esteban, 2020), o la formación de los docentes atendiendo al desarrollo de competencias multiculturales o interculturales (Suárez-Orozco, 2017).

Decisiones en torno a la selección de las participantes

Investigaciones que realizamos anteriormente como equipo, dan cuenta del conjunto de vulnerabilidades atravesadas por la población de niñas, niños y adolescentes migrantes oriundos de diversos países en sus tránsitos educativos en Montevideo, donde “el color de la piel, el acento, el lugar de procedencia, el género, las condiciones socioeconómicas, la conformación familiar, quienes y cómo cuidan son elementos que confluyen para la discriminación y agresiones racistas” (Da Silva y Martin, 2022, p. 6).

En este sentido, para nuestro proyecto de investigación actual, optamos por focalizar la indagación con niñas y adolescentes mujeres de origen dominicano. La población dominicana que llega a Montevideo desde el año 2015 debe tramitar visa para su ingreso, es mayormente afrodescendiente, plantean como motivo de migración factores económicos y parte de sus redes de apoyo están vinculadas a espacios religiosos.

De acuerdo con los informes elaborados a partir de la Etnoencuesta de Inmigración Reciente (OMIF, 2020), es en los núcleos familiares de origen dominicano donde se encuentra una mayor prevalencia de hogares monoparentales (20,7%, frente a un 11,5% de origen peruano, y un 6% de origen venezolano). A su vez, los informes dan cuenta de la vulneración existente en torno a derecho a vivir en familia por parte de niñas y adolescentes dominicanas, dado que al hablar de estos núcleos familiares se menciona que “en gran medida se trata de personas con hijos que permanecen en el país de origen y que eventualmente podrían ser reunificadas” (p. 16). De hecho, se observa que en la población de origen dominicano asentada en Uruguay, el 48,8% de las niñas, niños y adolescentes pertenecientes a dichos núcleos residen en el extranjero, un 50,4% cuando sus

referentes adultos llevan menos de 12 meses de llegada al país; un 44,9% entre los 12 y los 59 meses; y un 31,7% cuando los referentes adultos llevan más de 60 meses asentados en Uruguay. Este dato se confirma con varios aspectos del informe, por ejemplo, al momento de dar cuenta de la situación económica de la población dominicana en Uruguay: “la alta propensión al envío de remesas entre la comunidad dominicana se debe a una estructura familiar con gran número de integrantes en edades dependientes que permanecen en el país de origen” (OMIF, 2020, p. 37).

Concluyendo este aspecto, el informe señala que

...en el caso de República Dominicana es minoritaria la proporción de niños que migran junto a uno o ambos padres. En cambio, predominan los viajes en los que los niños son acompañados de adultos no familiares y no son pocos los casos en los que el viaje lo emprenden niños, niñas y adolescentes no acompañados. En esta comunidad se aprecia, entonces, un uso intensivo de las redes familiares, pero sobre todo de redes sociales no familiares para concretar el proyecto migratorio y la reagrupación. En síntesis, en el caso de República Dominicana, la migración de padres y madres junto a sus hijos no es usual, sino que los hijos son reagrupados en un momento posterior (OMIF, 2020, p. 48).

A su vez, tratándose de una investigación que focaliza en la inclusión educativa de esta población, se consideró importante abordar la situación de la migración de origen dominicano en términos de clima educativo existente en el hogar. Los datos de la Etnoencuesta (OMIF, 2020), dan cuenta de que tan solo el 5% de las y los referentes adultos de origen dominicano que tienen niñas, niños y adolescentes dentro de su núcleo familiar poseen educación terciaria completa (frente a un 21% de la población de origen peruano, 34,6% de la población de origen cubano y un 49,5% de la población de origen venezolano).

Finalmente, otro dato relevante con relación a la educación de la población de niñas y niños migrantes, da cuenta de que las mujeres dominicanas (tanto niñas como adolescentes), son las que cuentan con un y de los orígenes incluidos en la Etnoencuesta de Inmigración Reciente, con un 77,4% (OMIF, 2021).

Es a partir de los datos presentados que optamos por trabajar con la población de niñas y adolescentes dominicanas en la presente investigación. Buscamos indagar con niñas y adolescentes nacidas en República Dominicana o de segunda generación y que actualmente viven en Montevideo, cómo están siendo sus trayectorias educativas y cómo han vivido la pandemia.

A su vez, en coherencia con el marco epistemológico descrito, planeamos trabajar con niñas dominicanas como sujetos epistémicos de enunciación de sus propias realidades.

Procedimientos con la población seleccionada

Como mencionamos anteriormente, la educación es uno de los ejes fundamentales para llevar adelante la investigación; y como equipo de trabajo teníamos como antecedente un conjunto de proyectos desarrollados en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. En ese contexto, la accesibilidad a dicha institución educativa podía considerarse como un elemento facilitador del proceso. Sin embargo, optamos por no llevar adelante esta investigación en instituciones de educación formal a las que asisten niñas y adolescentes oriundas de República Dominicana.

Esta opción fue el resultado de tres elementos que se suscitaron de manera simultánea: por un lado, nuestra opción de no superponer propuestas de trabajo en la misma institución educativa en la que ya veníamos desarrollando diferentes intervenciones. Por otro lado, las dificultades para conseguir las autorizaciones correspondientes en instituciones educativas de enseñanza media, al que se suma un contexto nacional de grandes cuestionamientos al trabajo docente en secundaria. Y finalmente, nuestro interés por evaluar qué elementos podían desprenderse como novedosos al realizar la investigación por fuera del marco del sistema educativo formal.

A raíz de ello, nos pusimos en contacto con dos referentes de la comunidad dominicana: en ambos casos, pastoras evangelistas. En ambos casos, estas referentes nos permitían tener un conocimiento más profundo de la población con la que queríamos dialogar, y a su vez nos daban la posibilidad de contactarnos, a través de ellas, con un conjunto de niñas y adolescentes dominicanas.

Una de ellas, es referente en una iglesia ubicada en una zona céntrica de Montevideo donde reside población dominicana y a la que asisten, los sábados, niños, niñas y adolescentes oriundos de ese país. El acercamiento a esta pastora se realizó por medio de una reunión inicial en la que explicitamos las razones del proyecto. Luego realizamos una entrevista en la que relevamos algunos datos vinculados a su trayectoria migratoria, a su visión sobre las infancias y adolescencias de dominicana que migran a Uruguay, su perspectiva respecto de la dimensión étnico-racial, su perspectiva sobre la educación en Uruguay y sus vivencias vinculadas a la pandemia.

Luego realizamos una devolución de dicha entrevista en una tercera instancia de encuentro. Allí acordamos contactar con algunas familias para una actividad solo con niñas y adolescentes. Como resultado de esta consulta, acordamos tener una instancia grupal con niñas y adolescentes mujeres y otra instancia con las niñas, niños y adolescentes que asisten al espacio de los sábados en la iglesia.

La otra pastora contactada, organiza un merendero y un espacio religioso en un asentamiento de las afueras de Montevideo. En dicho asentamiento reside, principalmente, población de origen dominicano. El acercamiento del equipo fue por medio de una entrevista, relevamos datos vinculados a su trayectoria migratoria, a su visión sobre las infancias y adolescencias de dominicana que migran a Uruguay, su perspectiva respecto de la dimensión étnico-racial, su perspectiva sobre la educación en Uruguay y sus vivencias vinculadas a la pandemia. Darle continuidad a los encuentros en el asentamiento tuvo como complejidad la falta de un espacio de encuentro con

privacidad para poder mantener entrevistas. No se le realizó una devolución de esta instancia, pero si se convocó a participar a niñas y adolescentes mujeres de la comunidad a la investigación. Al momento de realizar este documento, aún no hemos concretado encuentros con niñas y adolescentes desde ese lugar.

A su vez, con la intención de abrir nuevos vínculos que nos permitieran tener un mayor caudal de entrevistas, se entró en contacto con diversas instituciones de educación no formal que trabajan de manera directa con niñas y niños y que, entre su población, cuentan con niñas de origen dominicano. También, se contactó a una organización de la sociedad civil que trabaja en el apoyo y la inserción social de personas migrantes en Uruguay. Esta organización nos permitió contactar de manera directa a familias de origen dominicano que tenían hijas mujeres entre los 9 y los 17 años de edad.

Decisiones en torno a la construcción de la información

Nos encontramos en pleno proceso de investigación, lo que hace que no se pueda dar cuenta cabalmente del conjunto de estrategias y técnicas que vamos construyendo, dado el carácter emergente del propio proceso con las niñas y adolescentes con las que trabajamos. Sin embargo, a partir de los pasos ya realizados podemos compartir un conjunto de claves que hacen a las decisiones tomadas para afrontar esta etapa del estudio.

Nos posicionamos desde la integración de tres enfoques metodológicos:

a) *Enfoque narrativo dinámico*, para abordar cómo las diferentes narrativas en torno a la educación de las niñas y adolescentes interactúan en cada contexto seleccionado, arrojando luz sobre su impacto en la equidad educativa. La teoría de la investigación narrativa dinámica (Daiute 2014 (a), 2014 (b), 2016) explica el desarrollo humano como un sistema relacional a través de actividades discursivas interactivas de instituciones, grupos culturales e individuos. Desde este enfoque narrativo dinámico, los procesos complejos, como la educación y la inclusión social, pueden ser estudiados como un sistema actividad-significado, entendido como un sistema dinámico donde interactúan diferentes actores en diferentes posiciones sociales (incluidos las y los investigadores). Este enfoque sienta sus bases en la investigación narrativa (Bruner, 1986) y el análisis crítico del discurso que resalta la naturaleza social, interactiva y dinámica de la narrativa como herramienta cultural y proceso de creación de significado.

Para tal fin, nos enfocamos en capturar la diversidad de narrativas, historias y discursos que interactúan y dan sentido a las políticas y prácticas educativas relacionadas con los procesos migratorios. Las técnicas que se utilizarán tendrán la función de producir información variada, factible de comparar, buscando la complementariedad, siendo concebidas como provocadores de información (González Rey, 2000). En este momento estamos llevando a cabo el trabajo de campo

mediante la realización de entrevistas, desarrollando talleres y manteniendo registros etnográficos que incluyen observaciones participantes que se registran en notas y diarios de campo. A su vez, nos encontramos desarrollando un archivo documental integrado por registros audiovisuales y documentales de las producciones de las niñas y niños.

Este trabajo de campo se ve complementado por la búsqueda de informaciones y documentos que aportan a una comprensión más amplia de nuestro campo-tema. En este sentido hemos iniciado un proceso que integra:

- Recopilación y análisis de documentos institucionales y legislativos que regulan la relación entre migración y educación en Uruguay, incluida la normativa relacionada con COVID-19 emergente. La revisión de fuentes de información jurídica permite poner en comparación los casos de cada uno de los países en función de ciertas categorías con las que cumplen y las diferentes formas de enunciación de la política pública sobre la movilidad humana. Estamos sistematizando información sobre las leyes vinculadas a la migración y el refugio, la legislación donde aparecen normativas vinculadas al acceso a derechos de la población en situación de movilidad humana y los decretos relativos al acceso a la educación en Uruguay.
- Recopilación y análisis de discursos mediáticos que relacionan inmigración y educación vinculados a la población dominicana. Para ello, utilizamos la base de datos disponible en el portal del Observatorio de Medios sobre Movilidad Humana en Uruguay (<https://migramedios.com.uy/>)
- Búsqueda de antecedentes de investigación a nivel nacional y regional mediante una revisión de alcance, teniendo como criterio la accesibilidad a la información académica que la Universidad de la República dispone desde el acceso libre y gratuito a distintos recursos en línea, usando como palabras clave Migración, Educación y Pandemia,
- Entrevistas en profundidad con referentes adultas dominicanas y encuentros lúdicos-narrativos con niñas y adolescentes dominicanas. Las entrevistas se enfocan a entender cómo estas diferentes personas significan, a través de narrativas, las prácticas y políticas educativas en las que están inmersas. Las preguntas tratan de abordar acciones, creencias, valores, sentimientos y estrategias personales en cuanto a su experiencia en equidad e inclusión educativa, prestando especial atención al impacto de la pandemia COVID-19 a nivel comunitario y personal.

(b) Enfoque etnográfico crítico, que nos permite comprender en profundidad la dinámica viva de las políticas y prácticas educativas en cada contexto. Los enfoques etnográficos críticos (Beach y Vigo-Arazola, 2020, Guber, 2016) sitúan la investigación en su contexto social, considerando cómo el conocimiento es moldeado por los valores de los agentes humanos y las comunidades. Al

“estar allí”, incrustados en el campo-tema, buscamos obtener una comprensión más profunda de las circunstancias experimentales estructurales de cada sitio de investigación, para desarrollar familiaridad con las condiciones y perspectivas locales, ganar confianza y comprometernos con sus necesidades y objetivos. Freire (1970) llama a este proceso de ganar conciencia crítica un proceso de "concienciación". El primer paso es tomar partido y comprometerse a trabajar en aras del cambio y con la mayor confianza mutua posible (Beach & Sernhede, 2012; Dixon et al., 2015). Una gran familiaridad y un amplio conocimiento de primera mano de las condiciones e intereses sociales y materiales de aquellas personas cuyas vidas están siendo investigadas y representadas ayuda en el establecimiento de mutualidades y acorta la distancia social. (Harding, 1995) .

Con este fin, la construcción de información incluye:

- Esto incluye el proceso de habitar el campo-tema de las migraciones, compartir y negociar objetivos, establecer diferentes modos de participación y explicar y realizar los procedimientos de construcción de información en algunos establecimientos donde nos encontramos con la población. Las observaciones e interacciones se recogen en un diario de campo realizado por cada investigadora durante el estudio completo.

c) *Enfoque de investigación-acción*, para involucrar y co-construir con las comunidades educativas soluciones conjuntas al problema del racismo y la desigualdad en la educación, a nivel local y transnacional. El objetivo principal de la investigación, como se dijo anteriormente, es contribuir a fortalecer la equidad educativa y combatir el racismo hacia las personas migrantes. Esto implica ir difundiendo el proceso y los resultados de la investigación, pero en especial involucrar a la comunidad educativa en su discusión, validación y reapropiación para su beneficio. Con este objetivo, en línea con una perspectiva de investigación-acción también pretendemos construir:

- Talleres participativos que se realizarán en diferentes espacios institucionales con la población involucrada, en el contexto local y a nivel internacional (en línea) con el fin de:
(a) involucrar a la comunidad educativa en la discusión de los resultados del estudio y formular políticas y propuestas prácticas basadas en ellos; (b) valorar y validar las buenas prácticas; y (c) recopilar opiniones y necesidades para la construcción de un conjunto de herramientas en la educación no racista.

Resguardos éticos

En todas las entrevistas y encuentros se solicita el consentimiento informado de las y los participantes. Al inicio de los encuentros con las niñas y adolescentes se contacta a los adultos referentes, se presenta la propuesta y se solicita el consentimiento para que puedan participar. A las niñas y adolescentes se las invita a participar de la actividad y se les pide sus asentimientos. La

participación es voluntaria y libre, y pueden retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre ellas.

Toda la información obtenida es almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tiene acceso a los registros que se realizan, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de las participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Reflexiones metodológicas

Las decisiones metodológicas adoptadas en esta investigación responden a concepciones epistemológicas desde una perspectiva interseccional, situada y que respeta la capacidad de agencia de las niñas y adolescentes con las que investigamos. Hemos incorporado los desarrollos teóricos del giro afectivo feminista (Ahmed, 2015) aportaciones de las teorías decoloniales (Quijano, 2014; Anzaldúa, 2016, Segato, 2018), la teoría crítica de la raza (Fanon, 2009; hook, 1994/2021), y la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010). Dichos aportes han permitido nuevos procesos de inteligibilidad, que se concretan en la propuesta metodológica que diseñamos y que busca producir conocimiento desde un modelo dialógico, colaborativo y participativo.

En ese sentido, las técnicas son concebidas como instrumentos provocadores de información de las participantes, mediante encuentros de escucha, juegos y expresiones narrativas. Sabemos que habitamos relaciones asimétricas en los encuentros con las niñas y adolescentes, pero sostenemos una vigilancia epistémica sobre nuestras propias acciones y emociones, buscando reconocernos desde la honestidad y las reciprocidades. Por ello sostenemos un proceso de investigación desde una perspectiva situada y enfocada en la co-construcción de conocimientos.

Nuestro posicionamiento epistemológico y ontológico nos sitúa en una práctica investigativa crítica (Montenegro et al, 2015) que requiere una mirada cuestionadora sobre las formas de producir conocimiento estandarizadas e institucionalizadas que circulan en gran parte del mundo académico. Creemos en la importancia de generar procesos que contribuyan a la transformación social, buscando incidir en las relaciones de discriminación, opresión y exclusión que viven las niñas y adolescentes migrantes en Montevideo.

Con esta investigación entendemos que podemos contribuir a ampliar el conocimiento existente sobre la temática de la migración, pandemia, educación y racialización aumentando la información existente sobre este tema, aportando una visión integrada e internacional, desde una perspectiva cualitativa y desplegando acciones participativas y comprometidas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2004a). *Collective feelings: or, the impressions left by others*. *Theory, Culture and Society* 21(2): 25–42.
- Ahmed, S. (2004b). *Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM, CIEG.
- Almeida, S. (2019). “Racismo estrutural”. *Coleção Feminismos Plurais*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La Frontera. La nueva mestiza*. Traducción: Carmen Valle Simón. Introducción: Sonia Saldívar-Hull. Madrid: Capitán Swing.
- Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la Educación y Respuesta de Políticas Públicas*. Washington D.C. Banco Mundial. Recuperado de:
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La Educación en tiempos del Coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID_19*. Washington D.C. Banco Interamericano de Desarrollo. IDB-DP-00768. Recuperado de:
<https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Banulescu-Bogdan, N., Benton, M. & Fratzke, S. (2020). *Coronavirus is spreading across borders, but it is not a migration problem*. Migration Policy Institute.
<https://www.migrationpolicy.org/news/coronavirus-not-a-migration-problem>
- Beach, D., & Arrazola, M. B. V. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2012). “Learning processes and social mobilization in a Swedish metropolitan hip-hop collective”. *Urban Education*, 47(5), 939-958.
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la Nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Bidaseca, K. (2017). *La amnesia del imperio: los muros del racismo, el apartheid y el ancho mar de las estrellas*. Sb editorial.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruel, A., Rigoni, I., & Armagnague, M. (2021). Migrações internacionais e o direito à educação: Desafios para o enfrentamento de desigualdades pelas políticas dos sistemas de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(66), 1-10.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6795>
- Daiute, C. (2016). “A relational approach to human development research and practice in 21st century violence and displacement”. *Human Development*, 59, 128–151.
- Daiute, C. (2014 a). *Narrative inquiry: A dynamic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Daiute, C. and Kreniske, P. (2014 b). “Proceedings of Open Spaces for Interaction and Learning Diversities”. En Surian A. (Ed.), *27-30 August 2014 conference*. Netherlands: Sense Publishers.
- Da Silva, M. y Martín, L. (2022). “Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo”. *Psicoperspectivas*, 211, 1 - 11. Chile.
- Devakumar, D., Shannon, G., Bhopal, S., Abubakar, I (2020). “Racism and discrimination in COVID-19 responses”. *The Lancet*, 395, Issue 10231, pp.1194.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067362030>
- Dixson, A. D., Buras, K. L., & Jeffers, E. K. (2015). The color of reform: Race, education reform, and charter schools in post-Katrina New Orleans. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 288-299.
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & RiveraVargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI
- Fanon, F. (2009). *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal
- González Rey, F. L. (2000). “El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski”. *Educação & Sociedade*, 21, 132-148.
- Guadagno, L. (2020) *Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis. Migration Research Series*. International Organization for Migration, Geneve.
https://www.researchgate.net/publication/340844735_Migrants_and_the_COVID-19_pandemic_An_initial_analysis
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo, reflexividad*. Siglo XXI.
- Haraway, D.(1997/2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio*. Barcelona: Ediciones UOC, 2004.

Harding, S. (1995). Strong objectivity: a response to the new objectivity question. *Synthese* (104) 331-349.

hooks, bell (1994/2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing.

Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio: Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Montenegro, M.; Pujol, J. & Vargas-Monroy, L. (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1851. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64746682001>

Neubauer Esteban, A. (2020). “El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa”. *Revista española de educación comparada* (35), 7091.

Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia (2020). *Dinámicas familiares de las personas migrantes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF.

Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia (2021). *Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF.

Observatorio de Movilidad Infancia y Familia (OMIF), (2022). Consulta en línea. Disponible en <https://omif.cienciassociales.edu.uy/consulta-en-linea/>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Panorama de la educación 2020*. OCDE

Parker, L. and Gillborn, D. (2020) *Critical Race Theory in Education*. London: Routledge

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Villegas-Enoch, P., Grandón-Cánepa, N., Magalhaes, L., Jara, P., & Olguín, C. (2022). “Inclusion of Migrant Children in School in Chile”. *Open Access Library Journal*, 9(11), 1-12.

Pavez-Soto, I., Villegas, P., Ortiz-López, J., Grandón, N., Acuña, J., Coloma, C., & González, A. (2021). “Participación de las familias migrantes en los procesos de inmersión lingüística escolar”. *Paideia Revista de Educación*, (68), 17-43.

- Paz, J. (2020). Vulnerabilidad multidimensional de niñas, niños y adolescentes en Argentina ante la pandemia. En Lustig, N., & Tommasi, M. (2020). *COVID-19 y la protección social de las personas pobres y los grupos vulnerables en América Latina: un marco conceptual*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quezada, G., Rivera-Vargas, P., & Fardella, C. (2021). “Reacciones y abordajes de las políticas educativas frente a los flujos migratorios: Una revisión en clave comparada de los casos de Chile y Cataluña”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(71), 1-21.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6267>
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Spink, P. (2005). *Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares*. Athenea Digital, 8(otoño 2005), 1-8. http://antalya.uab.es/athenea/num8/sspink_es.pdf
- Suárez-Orozco, C. (2017). “The diverse immigrant student experience: What does it mean for teaching?”. *Educational Studies*, 53(5): 522–534.
- Viveros Vigoya, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Debate Feminista*, 52 (2016), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viaña, L. Tiapa, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.