

## Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo

### Migration, differentiation and affects: Traces of inequities in a public school in Montevideo

**Mónica Da Silva, Lucía Martín**

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

\* [dasilvamon@gmail.com](mailto:dasilvamon@gmail.com)

**Recibido:** 01-septiembre-2021

**Aceptado:** 17-febrero-2022

#### RESUMEN

En este trabajo analizamos las condiciones de inequidad, racialización y diferenciación que vive la niñez migrante, desde la perspectiva teórica del giro afectivo feminista, mediante un estudio cualitativo con enfoque etnográfico en una escuela pública en la ciudad de Montevideo. Discutimos aspectos relativos a la mirada estereotipada sobre los orígenes de las migraciones contemporáneas en Uruguay, las percepciones docentes sobre el desarraigo y sus efectos en las propuestas educativas dirigidas a dicha población. Concluimos sobre la necesidad de ampliar los márgenes de lo reconocible y la importancia de la interdependencia en clave política para avanzar en transformaciones educativas que contemplen la movilidad humana en la educación.

**Palabras clave:** afectos, educación, migración, niñez

#### ABSTRACT

In this work we analyze the conditions of inequality, racialization and differentiation experienced by migrant children from the theoretical perspective of the feminist affective turn and through a qualitative study with an ethnographic approach in a public school in the city of Montevideo. We discuss bias-based points of view regarding the origins of contemporary migrations in Uruguay, teacher perceptions about uprooting and its effects on educational proposals aimed at migrant school population. We conclude with the need to expand the margins of recognition and the importance of interdependence as a political key to advance in educational transformations that contemplate human mobility in education.

**Keywords:** childhood, education, emotion, migration

**Financiamiento:** Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

**Cómo citar este artículo:** Da Silva, M. & Martín, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Es ampliamente reconocida por diferentes organismos internacionales la importancia de la educación para promover la equidad y facilitar la inclusión social de la niñez migrante (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 2020; International Organization for Migration (OIM), 2019; Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2020). Existe una variedad de estudios que relevan 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, 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).

Dichos estudios documentan la importancia de atender las prácticas discriminatorias sufridas por la niñez migrante en el acceso y el tránsito educativo. Dan cuenta de cómo el racismo configura la experiencia cotidiana de la escolarización de muchos niños y niñas en procesos de movilidad internacional y plantean la relevancia de mejorar la formación de los docentes atendiendo al desarrollo de competencias multiculturales (Suárez-Orozco, 2017) como alternativa a la tendencia a reducir las expectativas sobre los estudiantes migrantes. También destacan la importancia de la política educativa en la estructuración de la desigualdad racial y como el capital social puede limitar o posibilitar dismantelar las vías que interseccionan vulnerabilidades y discriminaciones estructurales. Posiblemente, las situaciones que describen estos estudios se profundizarán dada la actual crisis sanitaria a nivel mundial, afectando aún más a las poblaciones más vulnerables como la niñez migrante.

La presencia de poblaciones procedentes de las migraciones contemporáneas en Uruguay configura un escenario que desafía los procesos de inclusión educativa. En la última década, hay un aumento sostenido de ingreso de población de América Latina y el Caribe que se traslada por motivos de índole económicos, políticos, sociales y culturales. Según datos procesados por UNICEF (2020) a partir de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas (ECH-INE), el 2.3% de la población residente en Uruguay nació en otro país. Dentro de la población migrante los niños, niñas y adolescentes representaban el 20% en 2019, de acuerdo a datos de la CEPAL (Rivero et al., 2019). Así mismo, entre los años 2015 y 2019 se revela que la población de niñas, niños y adolescentes inmigrantes recientes creció en un 152% (UNICEF, 2020). En relación

a la información disponible sobre matriculación de la población infantil migrante, la Administración Nacional de Educación Pública (2020) registra en educación pública 5,755 niños y niñas que proceden de otros países, lo que representa el 1.7% de la matrícula total. Dicha población se concentra en escuelas céntricas de la ciudad de Montevideo.

Al llegar al país en cualquier momento del año, la población migrante puede acceder al sistema educativo, aún sin tener la documentación nacional, según lo establecido en el Decreto 394/009, de la Ley No. 18,250 de migraciones. Si bien el acceso está regulado y garantizado, muchos de los niños y niñas migrantes atraviesan diferentes dificultades en sus procesos de escolarización (Da Silva et al., 2020; Zeballos, 2019).

Garantizar el acceso a la educación y generar condiciones de permanencia de calidad para niños y niñas migrantes, racializados y en situación de vulnerabilidad socio-económica requiere de la construcción de estrategias que permitan afrontar las configuraciones culturales hegemónicas en las instituciones educativas. Las escuelas han sido escenarios estatales de transmisión de narrativas nacionales, lo que genera que muchos niños y niñas se enfrenten a discontinuidades entre la cultura escolar hegemónica y las diversas configuraciones culturales familiares a las que pertenecen (Esteban-Guitart et al., 2016). Estas discontinuidades dan cuenta de relaciones de poder asimétricas y que históricamente han deslegitimado procedencias, trayectorias educativas, sociales, comunitarias y familiares.

En Uruguay, podemos hablar de un modelo difundido de escuela basado en principios de la modernidad, de matriz hiperintegradora sustentada en la narrativa nacional de inclusión de inmigrantes blancos europeos e invisibilizando poblaciones afrodescendientes e indígenas en la construcción de la identidad nacional (D'Ambrosio, 2014; Zeballos, 2019). Con objetivos de cambio social, civilización y homogeneización de la población se construyó una educación, donde el ideal de borramiento de las diferencias se podría lograr aceptando la visión hegemónica de ser nacional. La escuela pública fue de hecho agente de cambio social promoviendo avances en el acceso a derechos y la alfabetización. Sin embargo, es necesario reconocer que la alineación al "ser uruguayo" implicó una serie de transacciones, procesos de disciplinamiento con adscripción a reglas de funcionamiento donde el patrullaje homogeneizador (D'Ambrosio, 2014) estuvo en función de disminuir el terror étnico por medio de un sistema de educación bancario. En la educación se distribuyó diferencialmente el valor afectivo dado a diferentes objetos de felicidad (Ahmed, 2019), lo

cognitivo (contenidos evaluables y replicables), se ha jerarquizado sobre lo afectivo relacionado con el ser en el mundo (Freire, 2005).

La crisis del sistema de la escuela de la modernidad, implicó desde lo discursivo un cuestionamiento a la idea de homogeneidad presente en la noción de igualdad. Con políticas que apuntaban al reconocimiento y la redistribución, desde el sistema educativo se implementaron cambios en función de atacar las injusticias presentes en su interior. En este sentido, las cuestiones de la diversidad dentro de la escuela y de la inclusión educativa se incorporaron al discurso tanto de la política pública como de los actores de la comunidad educativa. Se implementaron una serie de programas como el de Maestras Comunitarias, Escuelas Aprender, Red de escuelas Mandela, entre otros.

La ruptura del paradigma de escuela tradicional se adiciona a cambios sociales más amplios vinculados con la globalización y las transformaciones propias del sistema económico. Este escenario puso de manifiesto la suspensión de vínculos tradicionales, consecuencia de mayor movilidad de las personas, y contribuyó a minar la lealtad entre las personas que se ven continuamente atravesadas por múltiples situaciones de inestabilidad (Sennet, 2006).

El presente artículo se nutre de los antecedentes presentados, enlazados a un estudio situado más amplio, caracterizado por resultados parciales, localizables y críticos (Haraway, 1995). Tomamos como referencia los aportes teóricos del giro afectivo feminista (Ahmed, 2015, 2019; Berlant, 2020), ya que nos permite poner el foco en el entramado de sentimientos que configuran relaciones en el contexto escolar. Buscamos conocer ¿cómo operan los procesos de inequidad, racialización estructural y la diferenciación de la población infantil migrante en la escuela, en las posibilidades efectivas de lograr procesos de escolarización? Dicha pregunta configura un campo-tema (Spink, 2005) que no puede evadir la denuncia de violencias y dificultades que viven niños y niñas migrantes para lograr una inclusión efectiva que garantice la permanencia y logros educativos. Por ello, es importante una perspectiva interseccional, entendida cómo las diferentes desigualdades y sistemas de opresión -a partir de clase, raza-etnia, género, generacional y capacitista- se relacionan en un lugar determinado, e influyen en la escolarización de la niñez en procesos de movilidad (Viveros Vigoya, 2017). Asimismo, es relevante dar cuenta del contexto socio-histórico y político, y comprender la capacidad de agencia de estos niños y niñas (Pavez-Soto, 2017).

## Método

En el marco de proyectos concursables aprobados y financiados por la Universidad de la República, desarrollamos una investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica (Guber, 2016; Sisto, 2008) mediante un estudio de caso (Marradi et al., 2018). El objetivo fue conocer los procesos de inclusión educativa de la población migrante, en una escuela pública de la ciudad de Montevideo, durante los años 2019 y 2020. Dicha escuela, por su ubicación geográfica se encuentra en una zona de concentración de población migrante que llega al país, donde el 45% de niños y niñas matriculados provienen de otros países de la región (principalmente de Venezuela, Cuba, República Dominicana y Perú).

### Participantes

Utilizamos un muestreo de conveniencia (Patton, 2002) para la selección de las personas participantes, se entrevistaron informantes claves en la temática migración, familiares de los niños y niñas de las diferentes nacionalidades presentes en la escuela y las maestras de la escuela seleccionada. Los niños y niñas se integraron a la investigación en instancias puntuales en coordinación con las maestras. Todas las personas accedieron a participar de forma voluntaria. En relación a las entrevistas con las maestras, primero seleccionamos a cuatro referentes en la temática migración que nos permitieron profundizar sobre las características de la inclusión de dicha población en la escuela. Esas primeras entrevistas permitieron ajustar una pauta general que luego fue utilizada para entrevistar a las 18 maestras de la escuela.

### Aspectos éticos

Para el desarrollo del estudio se tuvo en cuenta las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo; Ley No. 18.331, 2009). Se presentó la propuesta a las maestras, los familiares y se les solicitó el consentimiento informado para trabajar con ellas y ellos, así como los asentimientos informados a los niños y niñas. Se les informó el cometido de nuestra presencia en la escuela, el manejo anónimo sobre los datos personales y que no se revelarían aspectos de sus identidades.

### Procedimiento

En el año 2019 desarrollamos entrevistas semiestructuradas a seis informantes claves vinculados a la temática migración, ocho referentes familiares de niños y niñas migrantes, cuatro docentes, observaciones participantes en un semestre en actividades de aula y

análisis documental (proyecto educativo del centro escolar, circulares y reglamentos educativos referidos a la población migrante). Durante 2020, la situación de pandemia por la COVID-19 requirió algunos ajustes al trabajo de campo, teniendo algunas instancias virtuales con el equipo de dirección escolar, hasta retomar las actividades presenciales en el centro escolar en el mes de agosto. Ahí desarrollamos 18 entrevistas a las docentes referentes de aula e implementamos con los niños y niñas instancias grupales en talleres de narrativas colaborativas respetando los protocolos sanitarios.

### Plan de análisis

En el análisis que presentamos tomamos parte del corpus de la investigación, triangulando la información surgida en las entrevistas a familiares, las docentes y los registros de campo de las observaciones participantes de actividades en la escuela. Con el fin de compartir elementos relativos a las inequidades, los procesos de racialización y diferenciación desde los discursos de los adultos no integramos las narrativas de los niños y niñas producidas en los talleres dado que constituye otro tipo de fuente de información; tampoco incluimos aspectos generales sobre migración recabada en las entrevistas a referentes nacionales en la temática, ya que exceden los objetivos de este artículo.

Realizamos un análisis de contenido temático (Krippendorff, 1980) buscando agrupar la información construida en unidades siguiendo algunos criterios clásicos como: similitud temática, analogías, patrones y conexiones que fueron surgiendo en las lecturas sucesivas de las entrevistas y los diarios de campo. A medida que organizamos el material, construimos criterios operativos del análisis (Vázquez Sixto, 1996). Uno de esos criterios fue la transformación de la información manteniendo su consideración situada, agrupando en unidades de registro y de contexto. En cuanto a las unidades de registro seleccionamos segmentos textuales significativos que permitieron la articulación con el marco teórico, ampliando los procesos analíticos. Otro criterio fue identificar patrones comunes en temas emergentes que aparecían de forma insistente por las diferentes fuentes. En los pasajes que utilizamos algún fragmento de entrevista para ejemplificar, se distinguen las fuentes de la siguiente manera: las docentes llevan la letra M y el año que fue realizada la entrevista (2019 o 2020), los familiares llevan la letra F y el año de su realización (2019). En cuanto a los diarios de campo son incluidos en el relato textual en algunos pasajes de los resultados, pero no utilizamos fragmentos de los mismos.

En el análisis reconocemos el valor de los conocimientos que brindan las emociones en los procesos de

investigación (Haraway, 1995; Harding, 1996). Siguiendo la tradición del giro afectivo feminista, sustentada principalmente por Ahmed (2015), no realizamos distinciones conceptuales entre los términos afectos, emociones y sentimientos. Para ordenar la exposición de ideas establecemos dos ejes interrelacionados que construimos a partir de la agrupación de patrones comunes emergentes, por un lado, presentamos los mecanismos diferenciales que se ponen en juego (étnico-raciales, de procedencia y género) en la cotidianidad escolar de los niños y niñas migrantes; y por otro lado, se da cuenta sobre cómo el dolor, la compasión y la idea de desarraigo performan los procesos de escolarización.

## Resultados y discusión

### Mecanismos de diferenciación de la población infantil migrante en la escuela

En su trabajo con migrantes y refugiados, Volkan (2019) sostiene la importancia de revisar los prejuicios como mecanismos presentes en la construcción de vínculos sociales. Plantea que todas las personas condenamos los prejuicios, pero en alguna medida estamos constituidos por ellos y son inherentes al ser humano. Basado en los aportes de Parens (1979) sostiene que la ansiedad hacia el extraño es un fenómeno característico del desarrollo humano, lo que permite la diferenciación con el otro y es la base para la construcción del prejuicio moral. Propone que estamos inmersos en formaciones permanentes de prejuicios y que los mismos pueden ser benignos, hostiles o malignos. No estamos exentos de la construcción de los mismos, pero sí podemos revisar qué acciones sostienen y cómo es posible deconstruirlos.

En ese sentido, los afectos como capacidad de afectar y ser afectado (Ahmed, 2015), nos habilitan a pensar en la composición de miradas que pueden cosificar de forma hostil, producir vínculos estereotipados, pautas de normalidad y anormalidad que contribuyen a construir alteridad y clasificación de vidas con diversos valores. Esta perspectiva nos acompaña en el análisis de algunos resultados de las entrevistas con las docentes, donde identificamos en los discursos una clasificación de la niñez migrante en función de sus procedencias y que se imbrica con aspectos étnico-raciales, socio-económico y de género. Distinguimos prejuicios hostiles y xenófobos, en especial hacia la población dominicana y peruana, donde dichos niños y niñas claramente portan características fenotípicas que permiten pensar en una diferenciación que se construye en base a patrones étnico-raciales estigmatizantes:

*‘Los dominicanos y los peruanos vienen con muchas dificultades de aprendizaje que les cuesta muchísimo*

*adaptarse. También ellos son diferentes físicamente, entonces se les hace un poco más complicado integrarse. A los peruanos les ha costado integrarse. Después, los dominicanos vienen con un nivel muy bajo desde lo pedagógico, con muchas dificultades de aprendizaje, y muchos problemas para adaptarse. Los cubanos vienen muy bien, creo que es el sistema que se parece más al nuestro' (M, 2019)*

Además de la diferenciación mencionada subyacen referencias sobre los procesos de integración como responsabilidad de los niños y niñas, que se justifican en base a sus procedencias y resaltan las distancias entre los sistemas educativos del país de origen respecto al uruguayo:

*'En mi clase (hay) cubanos y venezolanos. Los cubanos no tanto, pero los venezolanos por ejemplo sí. Encaran principalmente la matemática de una manera completamente diferente a la nuestra. Completamente diferente. Y encima uno se sienta a hablar con los padres y ellos no te logran entender tampoco de la manera que nosotros enseñamos. Y es muy difícil remar contra eso, en un par de meses y más en un año como el que tuvimos' (M, 2020)*

En general, no se cuestiona la capacidad de la escuela para responder de modo más flexible a las necesidades de los y las estudiantes provenientes de diferentes contextos educativos, sociales y culturales. Oficia una alusión a los migrantes “buenos” o con menos problemas pedagógicos, mediante una construcción que reacciona al “terror étnico” con prácticas asimilacionistas: “Estos niños que van, que vienen, los migrantes, que ese es también otro tema complicado. Porque es adaptarse... es tratar de que ellos también se adapten un poco a estas costumbres nuestras que para ellos son bien diferentes” (M, 2020).

Hemos observado y relevado tras las entrevistas que los niños, niñas y adolescentes migrantes que comparten parecidos con los uruguayos o que representan un rol de migrantes felices transitan su escolaridad con menos rastros de inequidades:

*'Recibí, ahora con el tema de los migrantes el año pasado, alumnos de Cuba y de Venezuela que estaban en pensiones por acá, por la vuelta. Pero que vos veías que tenían contención, una familia, un apego, por más que estuvieran perdidos en lo que era el sistema y demás' (M, 2020)*

Al alinearse a la vida escolar, muchos niños y niñas migrantes postergan modos de ser y experimentar placer en función de afectivar los objetos que traen felicidad desde el punto de vista del “ser nacional” que desde la escuela se sostiene y transmite. Subyace un mandato

desgastante para algunos de estos niños y niñas, en la que se dirime su capacidad de agencia (Ciordia, 2021), construyendo alternativas ante la violencia, la asimetría, y su *historia de adaptación*. Dicha historia muchas veces los mantiene en una periferia o “seudo pertenencia” desgastante. La ciudadanía, en este caso representada por el acceso y el reconocimiento del derecho a la educación, funciona como una *tecnología de ciudadanía* en la que las vivencias de origen de estos niños y niñas quedan supeditadas a ciertas promesas de la felicidad entre sistemas simbólicos, de la sociedad de origen y la receptora (Ahmed, 2019).

Varios autores han señalado la condición cambiante del prejuicio racial (Lamont et al., 2016; Sears & Henry, 2005) que se encubre en acciones supuestas de protección o discriminación positiva. En ese sentido, en algunos registros etnográficos notamos un acento marcado en la explicitación sobre las reglas escolares, que buscaban aclarar elementos del funcionamiento escolar, con la intencionalidad de colaborar en la inclusión escolar. Consultadas por estos procedimientos las docentes reiteran los desafíos que presentan para ellas la población de origen dominicana:

*'Tienen problemas con los horarios, con la túnica, con las reglas internas, no aceptan reglas. Si porque ellos no tienen estructura de estar, no tienen salud pública, no tienen...tiene muy poca educación pública y es muy básica. Todo lo que tienen son estructuras tipo tribus. Hay grupos que tienen sus propias escuelas, con sus... pero no hay una educación desde el Estado. y eso se nota muchísimo. Les cuesta aceptar reglas, entender las reglas' (M, 2019)*

Para Segato (2018), el colonialismo se cristaliza en la figura del Estado y se expresa en sus instituciones instalando lógicas de conquista y dominación racista permanentes. Entendiendo la racialización como la histórica relación extractivista y de dominación leída en los cuerpos. La escuela es un interlocutor estatal cotidiano, un espacio de oportunidades, crecimiento y encuentro, pero también un dispositivo civilizador de la modernidad, donde se construyen sentidos y se efectiviza la regulación diferencial sobre su población y sus comportamientos. En el contraste señalado sobre la organización de la educación como derecho en Uruguay versus la organización supuestamente “tribal” de la misma en República Dominicana, podemos distinguir un uso “engañoso” de la diferencia cultural. Se exalta como positivo el rol universalizador del Estado, mientras no se cuestiona la efectivización de este derecho por parte de poblaciones racializadas y discriminadas que aún disputan su presencia dentro de las aulas.

Para los familiares estos mecanismos de racialización son

heridas que expresan opresiones en los tránsitos por la escolarización de los niños y niñas. En algunas entrevistas los familiares pudieron compartir algunas experiencias de discriminación étnico-racial vividas por los niños y niñas, así como las acciones que emprendieron para desarticular dichas agresiones. Además de la denuncia con las autoridades escolares, el traslado a otro centro escolar en busca de mejores condiciones, muestra las estrategias para salir de la situación de maltrato, y también, cómo las soluciones recaen sobre las posibilidades individuales de maniobra que poseen:

*'Todavía se quejan, les dicen negros de mierda y que se vayan a su país en la escuela. Si falta plata o algo siempre piensan primero que son ellos. L me contó que faltó plata en la clase, dijeron que fue él porque es inmigrante, eso ya no me gustó, ya no quiero que siga en esa escuela'* (F, 2019)

La desigualdad educativa hacia las poblaciones racializadas, nos remite a los estudios (Parker & 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 e incluso son aceptadas y justificadas por docentes como procesos de vinculación afectiva entre niños y niñas:

*'Les llamé la atención dos veces, dije a la tercera vamos a justicia, se tranquilizaron, hablé con los padres, con la directora, la directora trató el tema y les dije que iban a tener problemas si siguiera molestando a la chiquilina. Verbalmente le decían cosas, "negra de mierda" que es la palabra más dulce que tiene el uruguayo y todo eso'* (F, 2019)

Los mecanismos explícitos e implícitos de racialización colocan a los niños y niñas en reiterados sufrimientos durante sus trayectorias escolares. La violencia entre pares, con alusiones claras a estigmas étnico-raciales y explicitación hostil sobre su procedencia, se encuentra dentro de lo que Rodríguez y Ortega (2008) denominan *bullying racista*. En su estudio observan la prevalencia de formas de bullying racista o xenófobo relacionados a la exclusión social de carácter cultural. Plantean que dicha forma de exclusión se presenta como una agresión relacional directa, y que por lo general las víctimas quedan indefensas, adoptando una conducta pasiva, de repliegue o huida. Lo que en parte puede explicar las altas tasas de desvinculación educativa de la población racializada (CEPAL, 2017).

Pero a diferencia de lo que plantean dichos autores, observamos que no siempre la respuesta es de indefensión, también los niños y niñas construyen estrategias de resistencia y encuentros que les permite sortear dichas agresiones y cuidarse entre sí. En las observaciones realizadas en la escuela y en los relatos contruidos de forma colaborativa en los talleres de narrativas, vimos la capacidad de agencia de los niños y niñas, mediante la cual construyen estrategias de denuncia de estas agresiones, buscando el apoyo en docentes y sus familiares, así como alianzas y ayudas entre pares que buscan subvertir los lugares de estigmatización donde se los pretende colocar.

El color de la piel, el acento, el lugar de procedencia, el género, las condiciones socioeconómicas, la conformación familiar, quiénes y cómo cuidan son elementos que confluyen para la discriminación y agresiones racistas. ¿Qué espacios tienen estas vivencias para ser narradas y escuchadas en las escuelas y qué acciones se toman? Observar la gestión de estos actos en la escuela también merece atención, ya que cierta exposición del dolor puede tener efectos adversos al reforzar una exhibición que busca ser ejemplificante o compensatoria. Pero también, se constituye en una oportunidad de tratar un tema invisibilizado y que requiere de una reflexión colectiva en la comunidad educativa.

La intersección de lo étnico-racial con el género se expresa de modo diferencial en las niñas, ya que los cuerpos de algunas niñas migrantes se vuelven peligrosos y también en peligro. En ese sentido recordamos que las desigualdades de género traman las relaciones sociales y éstas cargan con asignaciones preestablecidas (Butler, 2006):

*'La otra vez vino una nena de otro país con un álbum, que yo me caí de cara, venía mostrándolo toda contenta. Y yo decía "¿cuántos años tiene?", porque era más chiquita, decía "Mis seis años". Y eran todo como un álbum de fotos, que se ve que se hace en el país donde ella viene, era una cosa como que era como acá hagas el álbum de los "15"... Y eran todos en ropas y poses que rozaban la cosa sexual adulta. No estoy negando la sexualidad de niñas y niños. [Pero] No se correspondía con la edad para nada. Y ahí yo en el momento le digo "Ay, me prestas el libro". Y se lo mostré a unas cuantas y a un compañero que estaba ahí y todo el mundo se quedó de cara<sup>1</sup>. Horrible'* (M, 2020)

Más allá del álbum que da cuenta este fragmento de entrevista, el manejo corporal, el tipo de arreglo estético

<sup>1</sup> Expresión utilizada para comunicar sorpresa.

en el pelo, la vestimenta, los bailes y la música que le gustan a las niñas de Centroamérica y el Caribe son objeto de atención y en algunos casos de preocupación para los y las docentes. Dicha preocupación, se conecta con el conocimiento que manejan sobre las condiciones en las que sus familiares, (en gran parte mujeres migrantes jefas de hogar), desarrollan sus posibilidades de conciliar la vida doméstica, los cuidados y el trabajo.

Empleos precarios, informales, largas horas de trabajo y en muchos casos en turnos nocturnos, configuran un entramado de vulneraciones que hacen que el sistema de cuidados sea extremadamente complicado (Uriarte & Urruzola, 2018). A ello se suma la tendencia colonialista implícita y prácticas asimilacionistas, donde se presiona y despoja de costumbres para que se cumpla con los cánones de la escuela y ciertas representaciones sobre lo que tienen que hacer las niñas en Uruguay. De esta manera, ser niña migrante implica estar situada en un cruce de desigualdades en las que se articulan diversas formas de sustracción y se imponen costumbres nacionales, que en muchos casos dañan las posibilidades de construir confianza en los espacios escolares. La inclusión en la escuela se brinda como un *regalo impuesto* con el objetivo de traer felicidad a las niñas migrantes (Ahmed, 2019). Dicha felicidad, entendida como la forma de volver a las niñas hacia el *sentido correcto*, comprometerlas en el afecto hacia normas, valores y prácticas que la sociedad hegemónica define como objetos de felicidad a ser apreciados.

### Desarraigo y escuela de tránsito

Según Ahmed (2015), el dolor se ubica en la frontera porosa entre lo privado y lo público. Como sentimiento íntimo, que se expresa en el cuerpo, es difícil traducirlo al lenguaje descriptivo siendo insuficiente el vocabulario para describirlo. En su dimensión social y política ser testigo del dolor, le da a dicho sentimiento una vida por fuera de las fronteras subjetivas y convalida la existencia de aquellos que sufren. ¿Los niños y niñas migrantes incomodan la estructura de la escuela por incorporar narrativas de dolor? ¿Por representar el rechazo al “modo correcto” de figurar la felicidad escolar? ¿Por traer al presente omisiones pasadas, actos que infringen dolor y que hoy son silenciados?

En las entrevistas con las docentes aparece de forma reiterada el sentimiento de compasión relacionado con la idea sobre el desarraigo que sufren los niños y niñas migrantes. Por un lado, la sensibilización y comprensión docente de las situaciones que atraviesan la mayoría de la niñez migrante resulta un elemento significativo, ya que da cuenta de la conexión que establecen. Por otro lado, los discursos sobre el desarraigo, asociados a la idea específica de pérdidas, despojo en las vidas y trayectos

migrantes expresan una preocupación que las lleva a pensar en estrategias que apuntan a construir espacios de encuentros y acogida escolar para acompañar los duelos propios de la movilidad:

*‘Entonces creo, ellos si sienten...porque ellos vienen y según la edad los meten en una clase. No hay... lo que le veo a primaria, falta un grupo que se encargue de recibirlos, ver en qué, cómo están; no solamente en la parte académica; ¿qué necesitan? ¿Qué escuela es la mejor?’ (M, 2020)*

Conectar con las condiciones en las que llegan algunos niños y niñas, permite pensar en cambios necesarios dentro de la escuela, a la vez que se constituye en una oportunidad para revisar los sentimientos que se activan en las relaciones que se establecen con ellos. En ese sentido, observamos que cuando prima la compasión se involucra cierto paternalismo y condescendencia que configuran relaciones complejas de poder. En la medida que las docentes se acercan al sufrimiento infantil desde la compasión, se organiza una trama de justificación relativa a la no exigencia, no poder pedir mucho, dado el dolor que seguramente estén o hayan vivido estos niños y niñas:

*‘También hay que entender obviamente que si te mudaste de país y te viniste caminando tres o cuatro meses por algo fue. Y obviamente la situación previa tampoco, no me imagino que fue super contenta. Y de ahí de nuevo ¿qué tanto le puedo exigir yo a una persona que no tiene qué comer o ni vestirse ni nada, que aprenda algo o que sepa algo? ¿Hasta qué punto?’ (M, 2020)*

En ese “no exigir” y querer beneficiarlos, se corre el riesgo de que la compasión quede asociada a patrones de subordinación y colonialidad (Quijano, 2014). En tanto coloca a los niños y niñas como carentes y necesitados de esa beneficencia/compasión docente para ser considerados en los procesos educativos. “La sobrerrepresentación del dolor de los otros es significativa en tanto fija al otro como el que “tiene” dolor y puede sobreponerse a él solo cuando el sujeto occidental se sienta lo suficientemente conmovido para dar” (Ahmed, 2015, p. 50). Como mencionamos, algunas investigaciones (Glock et al., 2015; Peterson et al., 2016) plantean la importancia de crear alternativas para contrarrestar la condescendencia pedagógica (Arribalzaga, 2021) que tienen los y las docentes hacia los estudiantes migrantes. Las vivencias, asociadas al dolor (vivido o no vivido) por la migración forma parte de un saber experiencial que poseen los niños y las niñas. Su sufrimiento es conocimiento que se expresa y se escribe en sus cuerpos, que también buscan habitar otras tramas posibles de las que la escuela habilita:

*'El grupo que debe tener las realidades más distintas, porque son los chiquilines que todos tienen sus problemas, todos tienen alguna situación que capaz que no está buena en su familia...pero son todos totalmente distintos. Y sin embargo, son cómo piezas de puzle, perfectamente encastrados. Tienen chiquilines con los padres sin trabajo, tienen una cantidad de migrantes. Y ellos vos los ves y no se si es porque son resilientes, porque han vivido circunstancias que se ve que ellos no sé si tienen idea... porque nosotros no hablamos de estas cosas, salvo que capaz alguno le cuenta al otro' (M, 2020)*

Reflexionar sobre las emociones permite revisar críticamente los lugares en lo que se colocan a los niños y niñas, como lo establece bell hooks (1994), la complejidad de la experiencia del dolor difícilmente puede ser nombrada desde la distancia, por lo que es importante dar espacio a la reflexividad como mecanismo de comprensión no sólo sobre las emociones de la niñez, sino como conocimiento sentido de o por las emociones.

La referencia al desarraigo es una clave para el trabajo con las docentes cuando les permite la reflexión y toma de conciencia sobre los sentimientos asociados y a la vez, las interpela a revisar algunas prácticas que implican homogeneización. Ellas mismas expresan que sienten falta de anclaje, asociado a la incertidumbre como aspectos característicos de la escuela dado los cambios en su población. En sus relatos aparece una suerte de añoranza, expresan dificultades para lograr pertenencia, dado el permanente ingreso y recambio de gran parte de los niños y niñas, lo que denominan como "escuela de tránsito":

*'Tiene que ver con la movilidad de la población y del barrio en sí. Porque si vos te pones a pensar, esta escuela es como una escuela de tránsito...Inmigrantes que también están en la zona la población va variando mucho, va cambiando. Y es muy poca la gente que realmente elige la escuela, como escuela de referencia por no sé, por ser la escuela del barrio' (M, 2020)*

La movilidad escolar performa la idea de una escuela en tránsito permanente, habitada con ausencias y la falta de anclajes o arraigos. Se reitera en las entrevistas, vivir una cotidianidad sin marcos institucionales que les brinden seguridad, siendo necesario construir tramas de sentido sobre la transitoriedad:

*'Entonces tiene esa cosa de que continuamente están llegando, lo cual hace muy difícil trabajar en grupo. Porque cuando vos crees que tenés el grupo armado, te cae uno. Viene un niño migrante, que por lo general el 99% de los casos no saben nada, de nada. Muchísimas dificultades en todas las áreas... Entonces, uno los tiene que contener. Porque vienen de otro país... es como*

*decimos nosotros. vienen de pelear una guerra con un tenedor... Porque vienen sin nada, solos, desarraigados, sin posibilidades económicas' (M, 2020)*

La alusión a los cambios que tienen que afrontar, contradice la idea de estabilidad propia de la modernidad. La "escuela de tránsito", de entradas y salidas permanentes, las interpela en la medida que la incertidumbre es la protagonista de los procesos educativos en los vínculos con los niños y niñas migrantes. A su vez, tiene su correlato en la rotación del personal de la escuela, que deja entrever tensiones a la hora de coordinar esfuerzos a nivel institucional para modificar las pautas tradicionales de la escuela:

*'Una vez implementamos unos talleres que eran con todos los niveles e iban rotando. Cuando al otro año cambiaron las maestras como que tenés que empezar de cero. Porque no logras establecer un criterio porque todos los años cambian tus compañeras, cada una viene con una idea. Yo siento que empezamos de cero' (M, 2020)*

Los trasiegos permanentes en los que se encuentran muchas familias migrantes, no condicen con una idea de estabilidad, asiduidad y permanencia que se espera que se cumpla desde el sistema educativo. Observamos que las familias que se encuentran en una sobrevivencia desgastada, son incluidas en la escuela modelando sobre ellas nuevas atenuaciones de la vida que evidencian una intervención no homogénea. Las docentes despliegan estrategias variadas para tramitar el dolor de la inmigración, como aquello que rompe con una idea de felicidad construida desde la norma e imperativo de la alegría. Así como para enfrentar su propia rotación y la añoranza por un modelo de escuela donde su agencia pueda correrse del borde de operatividad de las políticas públicas para sostener la administración de la precariedad y cimentar una escuela donde no prime el desgaste endémico.

bell hooks (1994) nos invita a reflexionar críticamente para reconocer que las prácticas escolares son difíciles de ser reconocidas e incluidas en su totalidad dentro de la agenda de las políticas públicas. La comunidad educativa que sostiene cotidianamente las vivencias de niños y niñas migrantes precisa asumir su impronta desde la dimensión de escuela en movimiento permanente, para desafiar los límites de ser una escuela en tránsito: "A veces son como paquetitos, ¿no? que los van trasladando y creo que pierden la poca estabilidad que tienen en su vida" (M, 2020). Habilitar visiones donde se reconozcan las particularidades de los niños, las niñas y los adolescentes y permitir interacciones de acuerdo a sus necesidades son aportes que las docentes realizan diariamente para recuperar la vitalidad en la escuela.

## Conclusiones

En este artículo exponemos los procesos de inequidad, racialización y diferenciación como violencias que enfrenta la población infantil migrante durante sus procesos de escolarización en una escuela de Montevideo. También dimos cuenta de una trama de sentimientos como el rechazo, dolor y compasión, que operan diferencialmente en las relaciones que se establecen en la escuela y afectan las reciprocidades vinculares y las intencionalidades educativas. En ese sentido, en estas conclusiones abordamos algunas líneas de reflexiones finales y perspectivas futuras de acción. Como planteamos desde las autoras del giro afectivo, es necesario insistir en visibilizar los procesos de opresión naturalizados en la cotidianidad escolar, para poder generar una mirada crítica sobre la distribución del valor diferencial de la niñez en contexto de movilidad.

En este sentido, ampliar los márgenes de reconocimiento y extender la legitimidad de los cuerpos en la escuela, debe acompañar el correrse de las lógicas homogeneizantes de las identidades nacionales, construidas desde la ilusión de la blanquitud. Lo que conlleva como desafío pensar la escolaridad sin nacionalizar o sin evocar paradigmas restringidos del nacionalismo como parte de los procesos educativos. Sostenemos que es necesario revisar los discursos y prácticas adoctrinantes que justifican el derecho de los nacionales a definir las condiciones de felicidad para la niñez migrante. Las posibilidades de formación en servicio incluyendo la revisión de los afectos que se ponen en juego con la niñez migrante, la identificación de herramientas que operen como soporte y funcionen como facilitadores de los procesos educativos pueden favorecer una revisión crítica de dichas prácticas.

El mundo de dinamismo, intensidad, complejidad y dolor que traen los niños y niñas en situación de movilidad a la escuela requiere de docentes sensibilizadas y formadas sobre los procesos migratorios contemporáneos, transformaciones en los diseños curriculares y en la cotidianidad del aula, para no repetir violencias que normalicen paisajes de crueldad en la institución educativa.

Cuestionar críticamente la capacidad de la escuela, como institución estatal, para responder de modo flexible a las necesidades de la niñez, implica visibilizar estrategias como las implementadas por las docentes en el contexto de pandemia. En medio de la incertidumbre y desolación de una política pública vaga, lograron construir espacios de reflexión colectiva, permitiendo la entrada de puntos

de experiencia vinculados al dolor y a la pasión. Reforzamos la importancia de estos caminos alternativos, organizados puntualmente y en base a los esfuerzos y voluntades docentes que constituyen contra-pedagogías de la crueldad y dan cuenta de la circulación de afectos.

El estudio que aquí presentamos se ha sostenido en el análisis del discurso adulto, principalmente en los planteos de maestras y familiares de los niños y niñas, teniendo como principal limitación la inclusión de las voces de los niños y niñas, que en definitiva son quienes vivencian los procesos de movilidad internacional e inclusión educativa en los contextos de acogida escolar. Será fundamental integrar este aspecto en futuros estudios, desde una perspectiva metodológica que promueva el protagonismo y las voces infantiles.

El viraje desde una escuela de tránsito a una escuela en movimiento implica abrazar las prácticas que rompen con la separación binaria cuerpo/mente hegemónica en la educación bancaria y reconocer los espacios de acogida y de reflexión sobre las vivencias afectivas como potentes formas de contrarrestar los mecanismos implícitos de clasificación que repelen, muchas veces sin quererlo, a la migración “no deseada”. Si bien estos espacios o sistemas de acogida no han sido organizados ni planificados desde la política educativa, compartimos el llamado a trascender las fronteras de la escuela para ampliar la reciprocidad afectiva de alianzas de reconocimiento e interdependencia política (Butler, 2010).

Reconocemos la insistencia de diferentes movimientos que integran luchas y conjugan capacidades de incidencia, como por ejemplo, la incorporación de la población migrante racializada a la lucha antirracista del movimiento afrouruguayo. Ampliar los márgenes es también reconocer en el territorio de la afrodescendencia las condiciones de vulnerabilidad de la migración racializada. Así como construir estrategias específicas que contemplen el escenario del cruce de nuevas opresiones, generando alianzas afrocentradas (Asante, 1988) que amplíen acciones, recordando que al día de hoy la niñez afrodescendiente sigue siendo la más empobrecida y con menos oportunidades (UNICEF-CEPAL, 2020).

Por último, recordar que el aula es un espacio político y cultural, en el que se tiende a valorar positivamente la estabilidad, efectivizando prácticas y modos de ser que reproducen un modelo social. No obstante visibilizar el movimiento inherente a ella puede generar nuevos modos de relacionalidad, actualizar formas de habitarla, y restituir derechos desde la escuela, como alternativa a la crisis capitalista depredadora.

## Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *En clave educativa. Boletín de la ANEP*, 2(Agosto 2021).
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM, CIEG.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (ACNUR, 2020). *Tendencias globales del desplazamiento forzado en 2020*. <https://www.acnur.org/60cbddfd4>
- Arribalza, M. (2021). Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo: El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250118>
- Asante, M. K. (1988). *Afrocentricity*. Africa World Press.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- 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>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Planeta.
- CEPAL (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas, CEPAL.
- Ciordia, C. (2021). Modalidades de agencia de niños y jóvenes en las políticas de protección en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Antípoda Revista de Antropología y Arqueología* 42(ene. 01, 2021), 133-153. <https://doi.org/10.7440/antipoda42.2021.06>
- Da Silva, M., Barreto, A. C., & Gómez, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos Revista de Pesquisa sobre Migrações*, 4(1), 273-288. [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/download/30367/27725/86254](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/30367/27725/86254)
- Decreto 158/019 (2019). *Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), 12 de junio, 2019.
- D'Ambrosio Camarero, L. (2014). *Entre el bronce y el tambor*. Ediciones Universitarias de la Universidad de la República.
- Esteban-Guitart, M., Llopart Rossell, M., & Subero Tomás, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad: La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19. <http://hdl.handle.net/10256/14142>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Pit-ten Cate, I. M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 169-188. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0237-2>
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo, reflexividad*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Routledge.
- International Organization for Migration (IOM, 2019). *Glossary on migration*. International Migration Law Nr. 34. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_34\\_glossary.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf)
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lamont, M., Moraes Silva, G., Welburn, J. S., Guetzkow, J., Mizrahi, N., Herzog, H., & Reis, E. (2016). *Getting respect: Responding to stigma and discrimination in the United States, Brazil, and Israel*. Princeton University Press.
- Laluz, 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD, 2020). *What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children? OECD Policy Responses to Coronavirus*

- (COVID-19). <https://cutt.ly/NPTJGqb>
- Parens, H. (1979). *The development of aggression in early childhood*. Jason Aronson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: Perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113. <https://cutt.ly/5PTJKXR>
- Pavez-Soto, I., Galaz, C., Acuña, V., & Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): Experiencias de inclusión y polivictimización. *Zero-a-Seis*, 23(43), 813-837. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72706>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42(Abril, 2016), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- 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>
- Rivero, S., Incerti, C., & Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, 12(2019), 100-114.
- Rodríguez, A. J. & Ortega, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 113-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317012>
- Sears, D. O. & Henry, P. J. (2005). Over thirty years later: A contemporary look at symbolic racism. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 37(2005), 95-150. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37002-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37002-X)
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el capitalismo*. Anagrama.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- 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](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. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1355796>
- UNICEF (2020). *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay*. UNICEF.
- UNICEF-CEPAL (2020). *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. UNICEF-CEPAL.
- Uriarte, P. & Urruzola, J. (2018) Las mujeres, los niños y las niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género. *Encuentros Latinoamericanos*, 2(2), 23-48. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/123>
- Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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>
- Volkan, V. (2019). *Inmigrantes y refugiados: Trauma, duelo permanente. Prejuicios y psicología de las fronteras*. Herder Editorial.
- Zeballos, M. (2019). Cultura, derechos en contextos de movilidad transnacional. *Didaskomai - Revista Del Instituto de Educación*, 9(2018), 1-17. [http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didas\\_komai/article/view/48](http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didas_komai/article/view/48)

#### Sobre las autoras:

**Mónica Da Silva** es doctora en Educación y profesora adjunta del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2522-4716>

**Lucía Martín** es Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y docente ayudante Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0607-4997>