



**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

**Trayectorias educativas en la escuela pública:
Desafíos de niñas y niños migrantes**

**Trabajo Final de Grado
Proyecto de Investigación**

Estudiante: Florencia Turbán Pereyra
CI 4.167.442-2

Docente Tutor: Prof. Adj. Dr. Javier Romano Silva

Docente Revisor: Profa. Adj. Dra. Verónica Blanco Latierro

Montevideo
28 de Febrero 2025

Índice

Resumen	2
Fundamentación	3
Antecedentes.....	4
Marco teórico	9
Problema y preguntas de investigación.....	21
Objetivos General y Objetivos Específicos.....	22
Metodología	23
Consideraciones éticas	24
Cronograma de ejecución	25
Resultados esperados y plan de difusión	25
Referencias.....	27

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado, en modalidad de proyecto de investigación, se enmarca en la culminación de la Licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Este proyecto tiene como objetivo describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que inciden en los tránsitos educativos y los procesos de aprendizaje de niños y niñas de 6 a 12 años en situación de movilidad humana, que asisten a escuelas públicas de los barrios Ciudad Vieja, Centro, Cordón y Barrio Sur de la ciudad de Montevideo.

Desde la perspectiva de la Psicología Social, se espera identificar los principales desafíos que enfrentan los niños migrantes en sus trayectorias educativas, así como el análisis del papel de la escuela y la familia en el proceso de adaptación de estos estudiantes.

La investigación adoptará un enfoque mixto con un diseño descriptivo. Se emplearán diversas técnicas de recolección de datos, como: revisión de literatura, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observación participante.

Los hallazgos serán presentados a las autoridades educativas y en congresos especializados. Asimismo, se compartirán con la comunidad docente y asociaciones de migrantes en Uruguay, con el propósito de aportar herramientas útiles para el acompañamiento y apoyo de esta población en el ámbito escolar.

Palabras clave: migración, infancias, acogida, procesos de aprendizaje, trayectorias educativas, factores psicosociales-emocionales-institucionales

Fundamentación

El presente proyecto tiene como objetivo identificar de qué forma la movilidad humana de niñas y niños impacta en sus trayectorias educativas y aprendizajes. El trabajo se centra en niños y niñas entre 6 y 12 años, en situación migratoria que asisten a escuelas públicas del Municipio B de la ciudad de Montevideo. Para alcanzar este objetivo, se buscará identificar los factores psicosociales, emocionales e institucionales intervinientes y determinantes en sus procesos de aprendizaje.

Este trabajo se abordará desde la Psicología Social, definido por Iñiguez (2003) como una praxis que implica tanto una práctica discursiva como social, contribuyendo a la generación de nuevas estructuras. Dicho enfoque fomenta un cuestionamiento constante y una problematización de las prácticas, promoviendo una nueva producción de conocimiento. Desde esta disciplina, y dado que esta investigación se desarrollará en el área de la educación, se empleará la perspectiva bourdiana del concepto de capital, entendido como un “instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos” (Bourdieu, 1988). Según el autor, existen cuatro tipos de capital: social, cultural, económico y simbólico. La desigualdad de acceso a estos capitales sería el origen de las diferencias en las oportunidades sociales de las personas. Al respecto, Bourdieu (1988) señala que: “a capital escolar equivalente, las diferencias de origen social (cuyos efectos se expresan ya en las diferencias de capital escolar) están asociadas a unas diferencias importantes”. Además, sostiene que: “el peso relativo del capital escolar en el sistema de factores explicativos puede ser incluso mucho más pequeño que el peso del origen social” (p. 61). Por último, el autor añade que la cultura y la lingüística operan como una especie de “marca de origen” lo cual al incorporarse en determinados mercados, define el valor de la persona (Bourdieu, 1988).

La delimitación de la franja etaria y el ámbito geográfico se basa en datos del Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGIP 2024), que evidencian un incremento en la proporción de estudiantes migrantes en las escuelas públicas a medida que avanzan los grados. Además, se destaca que el índice de repetición de los últimos años es mayor entre estudiantes migrantes que entre nativos. Montevideo ha sido seleccionada como área de estudio por concentrar el mayor porcentaje de niñas y niños migrantes del país, lo que la convierte en un contexto especialmente relevante para el análisis de este fenómeno.

El interés en esta temática surge de mi experiencia como docente de primaria en una escuela pública de Montevideo, donde la población migrante prevalecía. Durante mi labor, estuve a

cargo de un grupo de nivel Inicial de cinco años, con niños y niñas provenientes de Perú, Venezuela y Cuba. A través de la observación, identifiqué diversos factores que parecían influir en el proceso de aprendizaje, como las costumbres, el vocabulario e incluso la escolarización previa. Además, el vínculo que las familias mantenían con el centro escolar se denotaba como otro factor fundamental en el proceso. Muchas veces, debido al desconocimiento de los códigos sociales locales, diferencias de lenguaje o por razones laborales, las familias, mantenían una relación distante o incluso ausente con la escuela. Esta experiencia docente y mi tránsito por Facultad de Psicología Udelar, me han llevado a experimentar en varias ocasiones una sobreimplicación con el objeto de estudio. Tal como lo describe Lourau (1991, citado en Acevedo, 2002) me he sentido incapaz de analizar mis propias implicaciones. Conciliar la teoría con la práctica docente me ha llevado, en muchos momentos, a sentirme alienada en una u otra dimensión.

Es importante destacar que este campo de investigación aún es incipiente en Uruguay, es preciso tener en cuenta el incremento reciente de la población migrante en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística, 2024). En este sentido, resulta fundamental desarrollar estudios que den cuenta de la situación. Se espera que la producción de conocimientos en este ámbito contribuya a que actores del ámbito educativo adviertan sobre la importancia que tiene la implementación de políticas y planes de acción para una acogida segura y adecuada para los estudiantes migrantes y sus familias. Así como también fomentar el desarrollo de mecanismos que permitan realizar un seguimiento significativo de los tránsitos educativos de niños y niñas en situación de migración.

Antecedentes

Migración en escuelas de Montevideo

Dentro de los antecedentes del proyecto, se tomó como referencia el artículo “Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo” escrito por Da Silva et al. (2020). Este análisis narra las experiencias de los niños migrantes al llegar a Montevideo. Destaca que la decisión de migrar genera impactos psicológicos en las personas y su núcleo familiar tales como procesos de duelo, nostalgia por su país de origen, pérdida de redes vinculares, desarraigo de prácticas culturales y la incertidumbre, deseos y expectativas en relación con el país de destino y a la sociedad de acogida (Volkan, 2019, citado en Da Silva et al. 2020). Al llegar al nuevo país, la inclusión sociocultural ubica al migrante en situaciones de desarraigo, obligándolo a renunciar en parte a su identidad y a buscar inserción en la nueva

sociedad. Esto requiere actitudes flexibles y abiertas al cambio, como el aprendizaje e incorporación de un nuevo estilo de habla y la adaptación a costumbres distintas, así como la comprensión de lógicas institucionales desconocidas. Además, implica la incorporación de nuevos conocimientos requeridos por la sociedad receptora. Es así que las decisiones y condiciones de migración de los adultos impactan profundamente en las emociones de los niños. Estos se alejan de sus contextos cotidianos y familiares, de sus afectos, de su geografía, de sus juegos, de su estilo de habla, de sus lazos sociales (Da Silva et al. 2020). Los primeros vínculos institucionales que establecen estos niños son con las escuelas. Ésta se presenta como una institución que responde a metas y valores hegemónicos, y se ve atravesada por relaciones de poder, diferencias de clase, género, étnico-racial, lo que genera discontinuidades entre las prácticas escolares y las familiares. En la mayoría de los centros escolares, no se reconocen los saberes previos de los migrantes, lo que puede resultar en situaciones de discriminación y exclusión que incrementan sus vulnerabilidades (Debandi, 2018 citado en Da Silva et al. 2020).

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo “la educación de los migrantes se ve a menudo obstaculizada por barreras de tipo jurídico, administrativo, o lingüístico” (2019, citado en Da Silva et al. 2020). Esto refleja la complejidad del acceso a la educación, donde se entrecruzan, políticas públicas de educación, diversas realidades migratorias, contextos sociales de acogida, prácticas escolares y especificidades de los procesos migratorios.

En nuestro país la población migrante, se concentra en su mayoría en Montevideo, especialmente en los barrios Centro, Ciudad Vieja y Cordón, donde se ubican las pensiones y es una zona comercial que facilita la búsqueda de empleo y la realización de trámites para la residencia (Da Silva et al. 2020). Esto ha generado que las escuelas de estas áreas, reciban a un número creciente de niños migrantes. Esto se ha presentado como un desafío para las instituciones escolares, en cuanto a la creación de condiciones que garanticen la inclusión y el respeto a la diversidad. Los recorridos educativos de los niños pueden estar marcados por diversas especificidades, relacionadas con sus vivencias personales, por las características de la escuela, la formación del personal docente y la implementación de estrategias de acogida. La escuela y sus agentes institucionales son los que establecen las reglas de convivencia y los intercambios dentro del ámbito educativo. Sin embargo, una característica de los centros educativos es la homogeneización de la población migrante, que a menudo ignora conocimientos culturales, las habilidades e incluso el lenguaje de estos niños. Es así que en los discursos de familiares y actores educativos se destaca la idea unificada de la niñez y sus componentes “naturales de adaptación” (Da Silva et al. 2020).

Los procesos migratorios conllevan cambios y adaptaciones no solamente en la niñez migrante, también en las instituciones y sujetos que los acogen. El lenguaje codifica la cultura

y es una herramienta de participación en ella (Vygotsky, 1988 citado en Da Silva et al. 2020). Es así que, las instituciones educativas que imponen un modelo de lenguaje invalidan las expresiones de niños migrantes, al mismo tiempo los ponen en desventaja en la participación de los procesos educativos y culturales. Narrar, expresar los sentimientos y contar historias sobre los lugares de origen, permite construir puentes entre las diferentes pertenencias que la niñez va construyendo en los procesos de movilidad. La escuela como primer escenario institucional de llegada de niños y niñas, se erige como el espacio físico donde transitar la experiencia de encuentros y procesamientos de las vivencias de movilidad (Da Silva et al. 2020).

Otro antecedente de trascendencia para este trabajo fue el artículo "Viene, está acá y tá, una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo" de Piñeyro y Uriarte (2021) donde manifiestan que aunque en la actualidad resulta complicado identificar una política educativa claramente definida para la población migrante en edad escolar, es posible reconocer un discurso que destaca el papel del sistema educativo y de las instituciones escolares, especialmente de nivel primario, como actores clave en los procesos de integración social en un sentido amplio.

Manifiestan que antes de analizar de qué forma niñas y niños viven los procesos migratorios, es fundamental reflexionar sobre la categoría de infancia en la que se encuentran inmersos tanto desde un enfoque cultural como administrativo. Es una categoría cargada de significados algunos positivos y otros problemáticos. Se tiende a percibir la infancia como la esperanza o el futuro, relegando a segundo plano su presente. Así mismo al estar atravesando su proceso de desarrollo hacia la adultez se les considera como una población que requiere protección especial. Es así que el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, (2019, citado en Piñeyro y Uriarte, 2021) señala la necesidad de instrumentos de protección internacionales específicos. Uno de estos instrumentos introduce la categoría "infancia migrante", en consonancia con las políticas globales sobre migración. Las representaciones de infancia varían según contexto histórico, geográfico y social. La relación con los adultos y con otros niños y niñas cambia; no es lo mismo en Perú que en Venezuela, o en Angola con respecto a Colombia, Uruguay o República Dominicana (Piñeyro y Uriarte, 2021).

Por otro lado, Piñeyro y Uriarte (2021), siguiendo a Todorov (1997) plantean que la migración tiene un componente de re-socialización, quien migra debe aprehender las normas existentes en el lugar al que llega. Asimismo, los procesos migratorios están determinados por las relaciones sociales entre quienes llegan y quienes los reciben, generando tanto posibilidades como restricciones. Para los niños y niñas escolarizados, migrantes o no, la escuela se presenta como un espacio privilegiado de socialización. Es allí donde, a través del intercambio

de experiencias y significados, se forjan identidades y formas de relacionarse en contextos de movilidad. Esas relaciones se enmarcan en el mandato social asimilacionista que caracteriza a la gestión estatal de las migraciones y que integra y excede a la impronta escolar de integración (Uriarte, Montealegre, 2018, citado en Piñeyro y Uriarte, 2021). En el caso de Uruguay, la migración es un tema ampliamente conocido, según un estudio de Koolhaas, Prieto y Robaina (2017, citado en Piñeyro y Uriarte, 2021) el 45% de los uruguayos percibe negativamente la llegada de migrantes al país, mientras que un 39,8% la considera positiva.

Otro aporte significativo lo encontramos en el artículo “Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada” de Poblete (2019). Este autor destaca que aunque todos los derechos son fundamentales, la educación representa un ámbito esencial para el trabajo con las infancias migrantes. Este espacio ofrece la posibilidad de inclusión y cohesión social tanto para ellos como para sus familias en las sociedades de acogida (Poblete y Galaz, 2017 citado en Poblete, 2019).

En el contexto internacional, la Unión Europea ha adoptado políticas comunes para asegurar el derecho a la educación para la población migrante (Galaz, Poblete y Frías, 2017 citado en Poblete, 2019). Por su parte en Canadá, se ha reconocido tanto en términos legales como políticos el valor de la diversidad cultural migrante (McAndrew y Rossell, 2000, citado en Poblete, 2019). Sin embargo, en América Latina no existe una estructura común vinculada al ejercicio y garantía de derechos sociales de las personas migrantes. Especialmente en el ámbito educativo es donde corresponde al Estado establecer las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación. Esto plantea un desafío vinculado al propósito de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989, citado en Poblete, 2019), donde establece en su artículo 29 que la educación debe estar orientada a inculcar en los niños el respeto por sus padres, su identidad cultural, su idioma y sus valores, así como por los valores del país en el que viven, del país de origen y de otras civilizaciones distintas. En este sentido, la educación debe promover el respeto hacia la diversidad cultural, conectando tanto con la sociedad de acogida como con el país de origen. Por lo tanto, el autor concluye que este marco plantea el desafío de educar en la diversidad y por lo tanto, es pertinente preguntarse si nuestros sistemas educativos están preparados para asegurar este derecho. Esto supone la revisión de las currículas centradas en perspectivas nacionales, las prácticas de los centros educativos, las visiones etnocéntricas y la intención de promover una identidad nacional homogénea (Poblete, 2019).

En esta misma línea Franco en su artículo “Sistemas educativos y migración: Una mirada a la educación en Estados Unidos y México” (2017), plantea que uno de los problemas presentes en los sistemas educativos, es la implantación de un currículo único para niños que

viven diferentes realidades sociales y culturales. El autor sostiene que esta unificación hace que los migrantes -los cuales concurren principalmente a escuelas marginadas- reciban una atención insuficiente, no pudiendo alcanzar los aprendizajes esperados.

Otro problema presente es el de la evaluación, los métodos actuales tienden a segmentar, clasificar y comparar a los estudiantes “retomando el lenguaje, los rasgos culturales y la posición social de la aristocracia del neoliberalismo globalizado, posicionando un perfil de los destinatarios de la educación que pone en peligro la diversidad de expectativas indispensable para construir sociedades firmemente asentadas en la pluralidad y la inclusión” (Aboites, 2012, citado en Franco, 2017, p. 708). En el caso de los migrantes, no se valoran sus conocimientos previos ni sus lenguas. Este tipo de evaluaciones califican a los sistemas educativos en el discurso globalizador según sus grados de éxito o fracaso. Es así que los estudiantes que se encuentren por fuera de los parámetros de eficacia y eficiencia como por ejemplo los migrantes, constituyen los focos rojos del sistema. Las políticas educativas relegan a los que no se ajustan a sus parámetros, así, “el inmigrante al constituir una categoría de un grupo de individuos cuya condición social no es del todo ‘parte de’, es aceptable para su inclusión, sin embargo, se excluye, considerándolo diferente y como el otro, que queda fuera debido a su calidad de vida” (Popkewitz, 2009, citado en Franco, 2017, p. 721). Según Yurén y Romero, (2008, citado en Franco, 2017) la exclusión se clasifica en: indirecta donde el rezago priva a los estudiantes de una educación de calidad y los mantiene en dicho rezago y exclusión vedada la cual se expresa de forma sutil, donde el dispositivo escolar ignora las diferencias de los estudiantes y niega su proyecto. La primera dificultad que enfrentan los estudiantes inmigrantes en su escolarización, es el código de comunicación, esto puede ser porque su lengua materna es diferente pero también por la clase social a la que pertenecen. Bernstein (1989, citado en Franco, 2017) advierte que en las clases bajas es más restringido y simple este código, producto del entorno lingüístico que va a repercutir de manera negativa en su adaptación al currículo escolar.

En esta misma línea otro artículo interesante es: “La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio” escrito por Lubián y Langa (2022), manifiestan que como se concibe a la educación por los padres es fundamental para las aspiraciones y expectativas académicas que tienen para sus hijos. Estas van a ser fundamentales para entender la implicación y las decisiones con la educación de los hijos y su relación con la elección de centro escolar. Es así que, los padres escogen el centro escolar teniendo en cuenta las posibilidades “reales” en cada sistema educativo (Ball et al., 1996 citado en Lubián y Langa, 2022). Aquí entra en juego el concepto bourdiano de capital, entre los que se distinguen: económico, cultural y social. Estos recursos hacen referencia a los que los individuos ponen en juego para apropiarse de aún más recursos (Bourdieu, 2000, citado en

Lubián y Langa, 2022). En el caso de las familias migratorias superan la falta de capital social y/o económico en la sociedad receptora, aprovechando los recursos que la comunidad les brinda en su condición migratoria. El incremento del capital se prevé a través de la utilización de recursos étnicos propios en el campo de la educación, aunque esto no siempre sea posible (Lubián y Langa, 2022).

Marco teórico

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) define a la migración como el movimiento de una persona o un grupo de personas, ya sea a través de una frontera internacional o de dentro de un Estado. Como tal, la migración abarca cualquier tipo de desplazamiento de la población, sea cual fuere su duración, composición o causas. Comprende el flujo de refugiados, personas migrantes por motivos económicos (migración voluntaria o forzada), trabajadores temporales, estudiantes, migrantes indocumentados y las personas que se mudan con otro propósitos, incluida la reunificación de la familia, con diferentes determinantes de la salud, necesidades, recursos, capacidades y niveles de vulnerabilidad(CD55/11).

Historia de la migración en Uruguay

Según Rivero et al., (2019), Uruguay en sus comienzos era un territorio vacío donde los conquistadores se instalan para construir una nueva forma de vida. Surgiendo así una sociedad esencialmente formada por extranjeros, constituyendo desde sus inicios como un país migrante. Durante los tiempos de la colonia española (S. XVIII), se constata la llegada de poblaciones de origen canarios, gallegos, asturianos, catalanes y vascos. En paralelo a ese hecho y hasta el inicio del S. XIX se sucede la introducción de esclavos provenientes de África. Durante el S. XIX los inmigrantes predominantes arribaron de España e Italia y en menor cantidad llegaron ingleses, escoceses, irlandeses, franceses, suizos, alemanes y austrohúngaro así como también portugueses provenientes del sur de Brasil. En 1857 se crea la Ley N° 320, que tenía como objetivo atraer migrantes para fomentar la agricultura en nuestro país. Esto originó la llegada de valdenses, suizos y rusos. En 1890 se aprueba la primera Ley de Inmigración, en la cual se considera inmigrante a todo “extranjero honesto y apto para el trabajo, que se traslade a la República Oriental del Uruguay en buque de vapor o de vela con pasaje de segunda o tercera clase con ánimo de fijar su residencia en el país”. Con las guerras suscitadas en Europa hasta mediados del S. XX, ingresan a Uruguay grupos de armenios que huían de la persecución, libaneses y entre 1933 y 1941 llegaron aproximadamente 10.000 judíos. Al mismo tiempo, la llegada de españoles e italianos, no

cesó, aunque en menor número que en el siglo anterior. Hasta mediados del S. XX las políticas migratorias uruguayas se focalizan en favorecer la inmigración europea con el objetivo de aumentar la población, pero con un claro sesgo discriminatorio de corte eurocéntrico. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que se comienza a dar el proceso inverso, el de emigrar debido al estancamiento económico, de inestabilidad social y política por el que transitaba el país. En dicho proceso podemos identificar diferentes etapas: en la década de los 60 los motivos de emigración básicamente eran económicos; en la década de los 70 el exilio era principalmente por motivos de persecución política y en la década de los 80, nuevamente por motivos económicos. A partir de 1985, con el retorno de la democracia, se produce el regreso de los exiliados políticos, para los cuales se realizaron una serie de políticas con el objetivo de facilitar su reinserción en la vida laboral. A principios del siglo XXI, debido a la significativa crisis económica que impactó en la región, se produce el proceso emigratorio más importante del país. Los destinos fueron principalmente Argentina, EEUU y países europeos como España, Italia, Francia y Suecia; otras opciones fueron Australia, Brasil y Venezuela pero en menor número. Este fenómeno migratorio hizo que por primera vez el Estado uruguayo pusiera su atención en los procesos migratorios de su población (Rivero, et al. 2019).

En 2019 según Naciones Unidas (citado en Barbieri et al. 2022) se contabilizaron en Uruguay 81.500 inmigrantes, cifra que representa un 2,4% de la población total del país. Se destacan que los grupos que más han crecido son los provenientes de República Dominicana, Venezuela, Colombia y Cuba. En 2018, se registraron más de 14.350 residencias, siendo la mitad solicitadas por ciudadanos venezolanos. Esto muestra un crecimiento exponencial de los últimos años, ya que en 2015 se registraron 1.855 personas que solicitaron residencia y en 2019 eran 13.664. Pero es de destacar que los principales países de procedencia de inmigrantes, continúan siendo Argentina (35% del total), España (21%) y Brasil (16%) (MIDES, 2017, citado en Barbieri et al. 2022). Según datos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES 2017, citado en Barbieri et al. 2022) los «nuevos migrantes» registran niveles superiores de formación que la media de los uruguayos y la población proveniente de orígenes tradicionales como lo son Argentina y Brasil, pero están por debajo de la media de los que proceden de Europa y Asia. En cuanto al mercado laboral, registran una tasa de participación mayor que la de población nativa no migrante y los inmigrantes con más tiempo de asentamiento en el país, dedicándose fundamentalmente a tareas de baja y alta cualificación. En cuanto a la salud psíquica, declaran haber sentido malestares emocionales, siendo las preocupaciones más importantes las siguientes: generación de ingresos, educación y capacitación, facilidades para la renta de viviendas particulares, así como la homologación de los títulos profesionales.

Marco legal

En el territorio uruguayo rige La Ley de Migración número 18.250 (Uruguay, 2008) se desarrolló desde un enfoque de derechos, garantizando la igualdad entre las personas inmigrantes y nativas, es así que en el Capítulo 1, el Artículo 1 expresa:

El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición.

En cuanto al derecho que tienen las personas migrantes al acceso a la educación queda especificado en el Capítulo 3 del Artículo 8: “Las personas migrantes y sus familiares gozarán de los derechos de salud, trabajo, seguridad social, vivienda y educación en pie de igualdad con los nacionales. Dichos derechos tendrán la misma protección y amparo en uno y otro caso”.

Esta ley garantiza el acceso a los derechos sociales de los migrantes, dándoles igualdad de condiciones con la población nacional. La cédula de identidad, es el documento que habilita en la práctica, el pleno ejercicio de los derechos de salud o educación la cual se emite incluso cuando la residencia o el refugio están aún en trámite. Por otro lado, los artículos 47 y 48 del Decreto n°394/009, establecen que el Estado Uruguayo debe garantizar la rápida incorporación de los niños y adolescentes migrantes a los centros educativos públicos, estando autorizado incluso a inscribir de forma provisoria y por el período de un año a quienes no reúnan la documentación necesaria al momento de solicitar la inscripción

Según Bengochea et al. (2023) Uruguay cuenta con un marco de protección jurídica hacia la población migrante. Destacando el hecho de que recientemente ha agilizado el otorgamiento de residencias temporales en el país, lo que contribuye a posicionarlo como un destino atractivo. Por otro lado, la Ley de Refugio número 18.076 (Uruguay, 2007) permite a las personas solicitantes de refugio pedir la residencia temporal mientras se resuelve su situación. Para los migrantes provenientes de Estados miembros del Mercosur y Asociados, existe desde 2014 el Acuerdo de Residencias del Mercosur, donde se eliminan ciertos requisitos de residencia permanente. Por su parte, para los ciudadanos extra-Mercosur las facilidades de acceso son diferentes. Es así que, para las personas de nacionalidad cubana como dominicana, desde 2015 se requiere de visa para el ingreso, lo que ha llevado a que

las personas provenientes de estos orígenes, opten por la solicitud de refugio al momento de la llegada al país. Según los registros, las personas de origen peruano son las que llevan en promedio más tiempo en el país, ya que se trata de un flujo prácticamente constante desde los años noventa. En cuanto a las personas de origen dominicano presentan dos momentos de mayor intensidad de llegada al país: de 2013 a 2014 y de 2017 a 2018 (Prieto et al. 2022, citado en Bengochea et al. 2023). La implementación del visado en 2015 puede haber sido la causa de la interrupción del flujo a partir de ese año. Los migrantes provenientes de Venezuela y Cuba son los más recientes, ya que su llegada se dio principalmente a partir de 2017 y 2018. En cuanto a las situaciones familiares, los autores afirman que los migrantes cubanos, se traslada en parejas con hijos. Pero también existe una importante presencia de personas solas cuyos hijos menores de 18 años residen en el lugar de origen, lo que sugiere que una parte significativa de las familias cubanas realizan la migración al enviar a un miembro del hogar y permanecer el resto en el origen. Un dato relevante es que la proporción de niños y adolescentes cubanos que aún permanecen en el origen es mayor a la que ha migrado con sus padres a Uruguay. Estos menores quedan bajo cuidado de alguno de sus progenitores o bien de otros familiares. En cuanto a las familias dominicanas que deciden migrar se encuentran, por lo general, en una etapa de ciclo de vida con altas demandas de cuidados, con menores de 18 años dependientes. Siendo mayormente familias monoparentales de jefatura femenina, lo que conlleva importantes dificultades para compatibilizar el proyecto migratorio y la vida familiar. También es relevante el número de familias compuestas por parejas con hijos. Estas características de las familias dominicanas redundan en una importante cantidad de niños y adolescentes, ya sea en el lugar de origen o de destino. Estas lógicas migratorias hacen que estas familias, tengan una importante presencia de vínculos transnacionales. Por otra parte, presentan importantes carencias en el acceso a la vivienda, a un ingreso apropiado y su nivel educativo es bajo. En tanto, las familias de origen peruano están conformadas, en su mayoría, por parejas con hijos o familias monoparentales, sobre todo con jefatura femenina. Se destacan por tener una mayor presencia de hogares formados por parejas con hijos que el resto de las otras comunidades migrantes y sin vínculos transnacionales. Este fenómeno puede estar relacionado con el hecho de que previamente se hayan generado procesos de reagrupación familiar, debido a que la comunidad peruana es una de las con mayor tiempo de asentamiento en nuestro país. En cuanto a las familias de origen venezolano, la mayoría de sus miembros están residiendo en Uruguay, lo que implica que tengan una menor presencia de vínculos transnacionales (Fernández Soto et al. 2020, citado en Bengochea et al. 2023). Esta característica de las familias venezolanas se explica por la gran cantidad de estructuras familiares unipersonales (30%), familias compuestas por parejas sin hijos (53%), tratándose así, de una migración protagonizada por jóvenes sin pareja o parejas sin hijos. Analizando el nivel educativo

alcanzado por estas cuatro comunidades migratorias, se observa que aquellos que optan por una la migración individual, como el caso de los venezolanos, el 87% cuentan con nivel educativo alto (superior a 12 años aprobados). En sentido opuesto, en la comunidad cubana, dominicana y peruana se compone de perfiles educativos más bajos. En el caso de los dominicanos el nivel educativo alto es del 20,5% de la población y en los peruanos alcanza el 31,8% (Bengochea et al. 2023).

Políticas Educativas y migración

La Ley 19.889 (Uruguay, 2020) estableció en el literal E de su artículo 145: Referente a Políticas Públicas Uruguay que el Ministerio de Educación y Cultura (2021) se encomendará a realizar un Plan de Política Educativa Nacional para el quinquenio 2020-2025. Este plan establece en el principio general N°3 “Más oportunidades para todos: la construcción de una sociedad más justa requiere una ampliación significativa del acceso y del egreso en los distintos trayectos educativos. La desvinculación temprana del sistema educativo (ya sea intermitente o definitiva) se refleja en las bajas tasas de egreso, al afectar a los más débiles, atenta contra la igualdad de oportunidades” (p. 6). Teniendo como una de sus metas: “favorecer la inclusión de personas migrantes y retornados al país en el sistema educativo uruguayo” (p. 26). Siendo sus indicadores de logros: 1) Diseño de nuevos mecanismos y trámites de reválida para la inserción en la educación formal de las personas migrantes y nacionales que cursaron parte o la totalidad de sus estudios en el exterior. 2) Instrumentación del nuevo sistema de reconocimiento y reválida de títulos universitarios en la órbita del MEC. 3) Ampliación del servicio de atención y asesoramiento a personas migrantes en temas educativos. 4) Acciones de formación, difusión y sensibilización en materia de interculturalidad y migración. 5) Elaboración y difusión de materiales y recursos didácticos en favor de la incorporación de la educación intercultural y migración (p. 26).

Según datos de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP, 2024) en 2022 se matricularon en Educación inicial, primaria y especial pública, 5.929 niños nacidos en el extranjero. Al comparar estos datos con los del año 2018, se observa un incremento de casi 25% en la cantidad de niños inmigrantes (de 4.746 a 5.929). En 2022, los niños inmigrantes matriculados en el conjunto de la educación inicial, primaria y especial pública representaron el 1,8% del total de la matrícula de estos niveles. Su distribución fue de 1,9% en primaria, 1,5% educación inicial y 1,2% en educación especial. Es de destacar que el porcentaje de niños inmigrantes se incrementa a medida que se avanza hacia los grados más altos. Para el año 2022, en 3 años de educación inicial la incidencia de la inmigración se ubicó en 1,3%, a partir del nivel 4 años de educación inicial y hasta 2° de primaria asciende a 1,6%, en 3° y

4^a 1,9%, en 5^a 2,1% y en 6^a 2,3%. En cuanto al tipo de oferta educativa, se constata una mayor prevalencia de los estudiantes inmigrantes en escuelas de Tiempo Extendido con un 3%, Urbanas Comunes 2,4%, de Tiempo Completo 2,1% y en las escuelas aprender lo el 1,1%. La participación mayoritariamente en las escuelas de Tiempo Completo y Extendido se debe a la necesidad de una mayor cobertura horaria de cuidado de los niños ya que la actividad laboral de los padres abarca extensa cantidad de horas al día. En cuanto a la incidencia por contexto sociocultural, se observa una mayor presencia relativa de estudiantes inmigrantes en los quintiles más altos, en el quintil 5, Nivel de Contexto Sociocultural más favorable, alcanzando el 2,6%. Mientras en el quintil 1, Nivel de Contexto Sociocultural más desfavorable, representan el 0,9% de la matrícula. En el mismo sentido, mientras que aproximadamente un 40% de la matrícula de los no inmigrantes se encuentra en los quintiles 1 y 2, entre los inmigrantes, estos contextos comprenden el 24,3%. No se ha encontrado evidencia para Uruguay de una menor prevalencia de la pobreza infantil entre los inmigrantes respecto a los nativos (Méndez y Prieto Rosas, 2023, citado en DGEIP, 2024). En cuanto a la distribución espacial de los estudiantes inmigrantes, 54,5% vive en Montevideo y 45,5% en el interior. Montevideo es el departamento donde se ubica el mayor número de inmigrantes le siguen Rocha, Rivera y Maldonado, Colonia, Canelones y Cerro Largo. En lo relativo a la distribución por sexo en 2022, el 48% son niñas y el 52% niños. Sobre la distribución por edad, se constata una mayor prevalencia de las edades comprendidas entre los 10 y los 13 años y una menor participación de las edades que van de 3 a 7 años. Se contabilizaron en 2022, 64 países de origen distribuyéndose: Venezuela 1.791, Cuba 972, Argentina 965, Brasil 751, España 336, República Dominicana 170, Perú 164, Estados Unidos de América 109 y Colombia 147. Esta información resulta consistente con los resultados preliminares del Censo 2023, de acuerdo a los cuales Venezuela, Argentina y Cuba, constituyen los tres países de origen con mayor incidencia entre los inmigrantes ingresados a Uruguay entre 2012 y 2023 (Instituto Nacional de Estadística, citado en DGIP, 2024).

Si se compara 2022 y 2018, se aprecia un importante crecimiento de la matrícula de niños nacidos en Cuba 388% más, Colombia 167% más y Venezuela 149% más. Países como Perú y República Dominicana incrementaron la matrícula de forma moderada 42,6% y 20,6% respectivamente, en tanto Argentina y Brasil se mantuvieron relativamente estables. A la inversa, se observa un decrecimiento de España 65% menos y de Estados Unidos -77% menos. Para una mejor descripción de los orígenes de los inmigrantes matriculados en la DGEIP se agruparon los países en cuatro grupos: 1) Orígenes tradicionales: Incluye a quienes provienen de Argentina y Brasil, países limítrofes, con los que los flujos migratorios han sido una constante histórica. 2) Orígenes de retorno: Comprende España y Estados Unidos. 3) Nuevos orígenes latinoamericanos: Incorpora países latinoamericanos o caribeños, con la excepción de Argentina y Brasil y cuyo ingreso al país comienza a aumentar de forma

significativa desde 2009. En 2022 esta categoría comprendió 18 países. 4) Una categoría residual denominada “otros orígenes”, que incluye a los países no considerados en las categorías anteriores, llegando a ser 42 países que se ubicaron en esta denominación. De acuerdo con los orígenes así agrupados, en 2022, el 28,9% de los estudiantes inmigrantes matriculados en la DGEIP provino de orígenes tradicionales, el 7,5% de orígenes de retorno y el 59,6% de nuevos orígenes latinoamericanos. El restante 3,9% se ubicó en otros orígenes. Si se compara 2018 con 2022 se constata una fuerte disminución de la prevalencia de orígenes de retorno, de 30,2% a 7,5%, un aumento de los nuevos orígenes latinoamericanos, de 31% a 59,6% y una relativa estabilidad en los orígenes tradicionales, en torno al 30% (DGEIP en 2024).

En cuanto a la condición de extraedad, son aquellos estudiantes matriculados en un grado inferior al que corresponde a la edad. Por lo que en 2022, el 25,4% de los niños migrantes se encontraba en condición de extraedad, mientras que los nativos representaban un 17,4%. La brecha de extraedad entre nativos e inmigrantes ha ido en aumento, en 2018 los inmigrantes con extraedad superan a los nativos en 0,8 puntos porcentuales, en 2022 lo hicieron en 8 puntos. En 2022, el porcentaje de repetición de los estudiantes inmigrantes fue de 6% y para los nativos fue de un 2,8%. Si se considera años anteriores en 2018, los porcentajes de repetición eran similares en ambos grupos, en 2019 la repetición fue algo superior entre los inmigrantes y en 2020 la situación se invirtió, siendo más alta la repetición entre los nativos. A partir de 2021, el porcentaje de repetición de los inmigrantes comenzó a superar ampliamente el de los nativos (6,8% frente a 4,4%) y en 2022 la brecha se amplió aún más (DGEIP en 2024).

En el año 2022, se observa que, aunque el promedio general de repetición de los inmigrantes fue de 6%, existe una importante variabilidad en los niveles de repetición de acuerdo al origen. Los orígenes de retorno (España y Estados Unidos) alcanzan una repetición del 1%. Los orígenes tradicionales (Argentina y Brasil), mostraron una repetición del 2,6% siendo similar al de los nativos. Los nuevos orígenes (países latinoamericanos o caribeños), en tanto, se situaron en un nivel de repetición del 8,5%, 2,5 puntos porcentuales por encima del conjunto de los inmigrantes y 5,7 puntos más alto que el de los nativos. En todo el período se aprecia un mayor porcentaje de repetición en los inmigrantes matriculados por primera vez. El porcentaje de repetición para los orígenes tradicionales, de retorno y nuevos orígenes, muestra el mismo patrón: los recién llegados presentan mayores probabilidades de repetir que aquellos cuyo ingreso ocurrió en años previos. Sin embargo, en los inmigrantes de los nuevos orígenes latinoamericanos, casi no se verifican diferencias entre ambos grupos (de hecho, la repetición entre los nuevos es algo menor que entre los que ingresaron en años previos). Si a esto le sumamos que los inmigrantes procedentes de nuevos orígenes latinoamericanos registran niveles de repetición sustantivamente más elevados que las

demás inmigrantes, podemos identificar problemas en los resultados educativo vinculados al origen, que no parece amortiguarse con el pasaje del tiempo, es decir, no se circunscriben al año de ingreso (DGEIP en 2024).

Trayectorias Educativas

Según De Armas (2017), en los últimos años, la definición de educación ha evolucionado con la incorporación del concepto de inclusión. Este enfoque implica eliminar cualquier barrera que limite el acceso de ciertos grupos a una educación que, en teoría, debería estar disponible para todos. Estas barreras pueden relegarlos a ofertas educativas diferenciadas o, en el peor de los casos, excluirlos por completo de cualquier modalidad educativa. La redefinición de la educación como educación inclusiva supone la construcción de un sistema que sea válido para toda la sociedad y, en consecuencia, para la diversidad de colectivos que la conforman. Cuando un sistema educativo —o un nivel específico dentro de él— se transforma en un sistema accesible para todos, tanto en el plano legal como en la práctica, y se convierte en un sistema de masas, la atención debe centrarse en garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la permanencia de los estudiantes, sus trayectorias académicas, la finalización y acreditación universal de los ciclos obligatorios. Un sistema educativo que se define como universal fracasa si no consigue que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje y culminación. Este es el cambio de paradigma que implica la universalización de un ciclo educativo, cuando la educación se concibe como un derecho ciudadano y un bien público que el Estado debe garantizar y poner al alcance de todos. Si los estudiantes no logran los aprendizajes esperados ni completan los ciclos educativos obligatorios, el fracaso no recae en ellos, sino en el sistema mismo (UNICEF 2017, citado por De Armas, 2017).

En esta misma línea y siguiendo a Terigi (2009) el sistema educativo establece, a través de su organización y sus principios, lo que denominamos trayectorias escolares teóricas. Estas representan el recorrido ideal de los estudiantes dentro del sistema, siguiendo una progresión lineal y dentro de los tiempos definidos por una periodización estándar. Sin embargo, al analizar las trayectorias reales de los estudiantes, es posible identificar patrones recurrentes que coinciden o se acercan a las trayectorias teóricas, pero también se observan recorridos que se desvían de este modelo, las llamadas trayectorias no encauzadas. Muchos niños, niñas y jóvenes transitan la escolarización de manera heterogénea, con itinerarios diversos y marcados por múltiples factores. Como señala el informe DINIECE-UNICEF (2004, citado en Terigi, 2009), existen "múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo". Durante décadas, el modelo individualista del fracaso escolar interpretó estas diferencias como desvíos, atribuyéndoles la

responsabilidad a los propios estudiantes. Sin embargo, la actual mirada sobre la inclusión educativa reconoce la importancia de diseñar políticas que garanticen trayectorias escolares continuas y completas. Si hoy en día nos enfocamos en la formulación de políticas para asegurar estas trayectorias, es porque, a pesar de los avances significativos en los sistemas educativos de la región, persisten desafíos. Estos desafíos se hacen más evidentes a medida que más niños, niñas, adolescentes y jóvenes acceden a la escuela, lo que exige fortalecer estrategias que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito educativo. Hoy podemos afirmar que, salvo en casos extremos de lesiones u otras condiciones biológicas, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender si cuentan con las condiciones pedagógicas adecuadas. En la mayoría de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, el cual tiene la responsabilidad de identificarlas, definir las y generarlas según corresponda. A partir de esto, surge la pregunta sobre qué condiciones pedagógicas permiten que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solo ingresen y permanezcan en el sistema escolar, sino que también alcancen los aprendizajes establecidos en el currículo. En este sentido, problemáticas como la repitencia, la sobreedad, el ausentismo y el abandono deben interpretarse no como fracasos individuales, sino como síntomas de fallas estructurales persistentes en el sistema educativo (Terigi, 2009).

Procesos de subjetivación

La Psicología Institucional se puede definir como una rama particular de la psicología que se enfoca en las instituciones, las organizaciones y las prácticas humanas. Este campo reconoce que estas estructuras sociales tienen un rol crucial en la producción de subjetividad, es decir, de la forma en que las personas se perciben a sí mismas y al mundo. Desde los comienzos de la humanidad, las instituciones han estado presentes. No es posible imaginar una sociedad humana sin instituciones, así como estas no tendrían sentido sin una especie que las valide como herramientas esenciales para la supervivencia. La subjetividad no es algo fijo ni innato, sino que se construye según el contexto y el momento histórico. Cada época genera sus propias formas de producir subjetividades, es decir, maneras particulares de ser, sentir y pensar. Esta idea es compartida por autores como Guattari, quien sostiene que la subjetividad es, plural y polifónica mente compleja y no puede explicarse mediante causas únicas o determinismos. Por lo tanto, la subjetividad se caracteriza por su singularidad, es única en cada caso y multiplicidad, tiene muchas formas. Esto conecta directamente con la Psicología Institucional, ya que esta también analiza prácticas e instituciones sociales generadas en momentos históricos específicos, influenciadas por factores políticos, económicos y culturales diversos. Un punto fundamental es que la subjetividad siempre está en proceso, nunca está

completamente formada ni cerrada. No se relaciona con una identidad fija, sino con un proceso de transformación constante. Por eso se la piensa como una producción, resultado de muchos procesos simultáneos. En este sentido, se habla de "vectores", que tienen dirección y sentido, pero no un final definido, en lugar de "segmentos", que tienen un principio y un fin claros. En este marco, la escuela se presenta como un espacio central para la producción de subjetividad. Allí se generan múltiples formas de subjetivación tanto para los docentes como para los niños y niñas, que son concebidos como sujetos en formación. Sin embargo, tanto maestros como estudiantes están conectados a muchas otras instituciones que también influyen en la construcción de su subjetividad, aportando diversidad a estos procesos (Melera, s.f).

En esa línea Kachinovsky (2017) plantea que cuando un niño comienza primer año de escuela, algo que ocurre alrededor de los seis o siete años en Uruguay, enfrenta un gran desafío que muchas veces genera inquietud: formar su identidad como estudiante. La escuela introduce al niño en un entorno con formas nuevas de organización del tiempo y del espacio, con reglas de convivencia desconocidas hasta el momento, una mayor exigencia en el control del cuerpo y la mente, y una transformación en la relación entre el saber y la autoridad. Un ejemplo de esto es la regulación del diálogo en clase, donde se establecen turnos para hablar, los cuales el maestro dirige o intenta dirigir. Los adultos responsables del niño conocen estas situaciones y suelen transmitirlos de diferentes maneras. En esa transmisión, tienen un papel importante las emociones que evocan sus propias experiencias escolares y su relación personal con el conocimiento. Para el niño, esta nueva identidad se construye sobre una trayectoria previa de aprendizajes, como aprender a caminar, hablar, controlar esfínteres, entre otros. Algunos docentes asumen el rol de mediadores culturales, despertando en el estudiante una conexión afectiva con el aprendizaje que puede perdurar toda la vida. La formación de un nuevo lector y los procesos de alfabetización exigen que el lenguaje escrito tenga un lugar valioso en las culturas y subculturas de los adultos referentes. Es decir, la lectura debe ser vista como algo importante dentro de los ideales de esos adultos, para que el niño también la perciba como un objetivo deseable y posible de alcanzar. Muchas veces, la forma en que padres o figuras de cuidado se han vinculado con el lenguaje deja huellas profundas en sus hijos.

Etapas cognitivas

El presente trabajo se enfoca en niños en edad escolar, comprendida entre los 6 y los 12 años, siendo fundamental comprender las características de la etapa evolutiva en la que se encuentran. Para ello se toman ideas de dos autores clásicos que han trabajado sobre este

tema como lo son Piaget y Vigotsky que han investigado sobre el desarrollo infantil y sus formas de aprendizaje.

Según plantea Piaget (1947), los niños conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno, generan su propia lógica y formas de conocimiento. Este proceso implica la formación de representaciones mentales que le permiten operar e interactuar en el mundo. Piaget clasificó el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: sensorial, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Según el autor, el desarrollo cognoscitivo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, así como también en transformaciones de cómo se organiza el conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar los ya existentes.

Entre los 7 y 11 años, los niños transitan la etapa de las operaciones concretas, en la cual su pensamiento se vuelve más flexible. Durante esta etapa el niño entiende que las acciones pueden deshacerse, regresando a su estado original. Es así que, el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. Esto les permite enfocarse en varias características de un objeto simultáneamente y realizar inferencias sobre las transformaciones que experimenta, dejando de basar sus juicios únicamente en la apariencia de las cosas. Los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa son: seriación, clasificación y conservación. La seriación es la capacidad de ordenar los objetos en una secuencia lógica. Este concepto es importante para desarrollar la idea de número, de tiempo y de medición. En cuanto a la clasificación es la capacidad de agrupar objetos de acuerdo a sus semejanzas y a establecer relaciones entre conjuntos y sus elementos. Por último, lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas es la posibilidad de conservación. La misma consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o apariencia física. En resumen, la etapa de las operaciones concretas representa un avance significativo en el razonamiento lógico de los niños, al permitirles interpretar el mundo de manera más estructurada y menos dependiente de lo perceptual (Piaget, 1947).

Al hacer referencia al desarrollo infantil debemos de tener presente los aportes de uno de sus principales exponentes, Vigotsky (1934) quien afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Afirmaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son consecuencias de las interacciones culturales y sociales de los individuos. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. Para comprender el desarrollo cognitivo de los niños es fundamental conocer la historia de la cultura del niño como su experiencia personal. Estas ideas manifiestan una concepción del desarrollo como un hecho

cultural e histórico. El autor manifiesta que el conocimiento y el desarrollo intelectual se construye a partir de la interacción entre las personas. El conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni el niño, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. Creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social. Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores, con las que nacemos y están determinadas genéticamente mientras que las superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Estas funciones están determinadas por la sociedad ya que el individuo se encuentra inmerso en ella. Así, el conocimiento es el resultado de la interacción social, con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos, que nos permiten pensar en forma más complejas, además cuanto mayor interacción social, mayor conocimiento. De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes. En cuanto al lenguaje, manifiesta que es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo “el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje” (p. 24). El habla le permite al niño, en sus primeros años, comunicarse, regular su conducta y su pensamiento, luego, el habla interna la emplean para dirigir su pensamiento y su conducta.

Contexto psicosocial

En el análisis que Tong y Shidong (2024) realizan sobre la teoría Bioecológica de Bronfenbrenner, se destaca, la influencia de los procesos en el desarrollo de los estudiantes. Destacando cómo las relaciones e influencias contextuales pueden moderar su aprendizaje y adaptación. El modelo ecológico de Bronfenbrenner distingue varios niveles de influencia: Microsistema: Interacciones directas (familia, escuela, amigos); Mesosistema: Relación entre los entornos (vínculo familia-escuela); Exosistema: Factores externos que influyen indirectamente (trabajo de los padres); Macrosistema: Normas y valores culturales; Cronosistema: Influencias del tiempo y cambios a lo largo de la vida. El enfoque ecológico en la educación internacional e intercultural, permite comprender cómo los estudiantes se adaptan a nuevos entornos educativos al trasladarse a otro país. Elliot y Kobayashi (2019, citado en Tong y Shidong, 2024) destacan que los estudiantes migrantes experimentan la interacción de dos sistemas ecológicos, país de origen y país anfitrión, lo que genera oportunidades de aprendizaje y posibles conflictos derivados de las influencias contrapuestas de los sistemas originales y nuevos. Esta perspectiva bioecológica sobre el desarrollo humano es un marco ideal para comprender cómo un individuo negocia el entorno dinámico y su propia identidad en estos entornos interculturales (Elliot y Kobayashi, 2019; Xu et al., 2021; Xu y Tran, 2022 citado por Tong y Shidong, 2024). Por lo tanto, la teoría de Bronfenbrenner ofrece un marco matizado y holístico que ayuda a los educadores y a los

responsables de la formulación de políticas a comprender, respetar y responder eficazmente a las complejidades ambientales inherentes a la educación internacional e intercultural. Ayuda a los educadores a apreciar la importancia de los diversos contextos culturales, valores y normas que influyen en los alumnos, a identificar las interacciones y relaciones cruciales en los entornos interculturales que contribuyen a la adaptación y el aprendizaje de un estudiante, y alienta a los estudiantes a participar en diversos entornos para el desarrollo de la competencia intercultural.

Problema y preguntas de investigación

El presente proyecto tiene como objetivo identificar de qué forma la movilidad humana de niñas y niños impacta en sus trayectorias educativas y aprendizajes. El trabajo se centra en niños y niñas entre 6 y 12 años, en situación migratoria que asisten a escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, del municipio B. Dado que la escuela pública es la institución a la que concurren la mayoría de esta población, el proyecto se desarrollará en este ámbito. Basándose en estudios previos (Da Silva et al, 2020; Piñeyro y Uriarte, 2021; Poblete, 2019; Franco, 2019; Lubián y Langa, 2022; DGEIP, 2024) se plantea como área de interés la exploración de factores psico-sociales, emocionales, institucionales o relacionados con la movilidad que podrían ser determinantes de estos estudiantes en sus trayectorias educativas. Por su parte, se identifican varias dimensiones socio-educativas que pueden ser contextuales, explicativas o determinantes de los rezagos y de las trayectorias educativas. Se observa que algunos niños y niñas ingresan a mitad del año lectivo, lo que afecta su proceso de adaptación y puede impedir que adquieran el aprendizaje necesario para cumplir con los contenidos curriculares establecidos. Otra dimensión relevante es la trayectoria educativa previa: en ciertos países de procedencia, la escolarización comienza más tarde que en Uruguay. Además, los currículos de distintos países difieren del uruguayo, y no existen estrategias didácticas por parte de las instituciones que logren salvaguardar esas diferencias. Por otro lado, se destacan los casos de éxito en escuelas montevideanas, que han implementado proyectos psicosocio-pedagógicos diseñados para atender a las características y necesidades específicas de niños y niñas migrantes. Finalmente, las trayectorias curriculares de las familias determinan el vínculo que éstas mantienen con las trayectorias de sus hijos.

Preguntas que intenta responder el Proyecto

¿Implementan los centros escolares proyectos educativos para acoger a los niños migrantes?
¿Qué estrategias didácticas y vinculares emplean los docentes para integrar a los niños migrantes?

¿De qué manera las trayectorias educativas cursadas en los países de origen se vinculan con la repetición escolar de los estudiantes migrantes?

¿La institución educativa dispone de un espacio de contención donde los niños migrantes puedan expresar sus sentimientos y experiencias?

¿Qué valor de desarrollo personal otorgan las familias en situación de movilidad a la educación de sus hijos?

¿Qué tipo de vínculo mantiene la familia en situación de movilidad con el centro escolar?

¿En qué medida el nuevo código lingüístico y costumbrista afectan la socialización y el aprendizaje?

¿Reciben los niños migrantes algún tipo de apoyo psicológico que los acompañe durante su adaptación a la nueva institución educativa? ¿Qué recursos psicológicos utilizan los niños migrantes durante sus tránsitos educativos? ¿Cuentan con estrategias de autorregulación emocional?

Objetivos General y Objetivos Específicos

Objetivo General

Describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que inciden en los tránsitos educativos y los procesos de aprendizaje de niños y niñas de 6 a 12 años en situación de movilidad humana, que asisten a escuelas públicas del Municipio B de la ciudad de Montevideo.

Objetivos Específicos

- Identificar los dispositivos escolares disponibles para favorecer la incorporación y adaptación de la población migrante.
- Indagar las formas de involucramiento y participación de la familia en torno a la educación en general y a la institución educativa en particular.

- Identificar los recursos psicológicos que utilizan los niños en situación de movilidad durante sus tránsitos educativos.
- Dar cuenta de qué forma la escolarización en el país de origen incide sobre la trayectoria educativa de Uruguay.

Metodología

Este proyecto se llevará a cabo desde enfoque mixto y con un diseño descriptivo.

Según Hernandez (2014, citado en Hernández y Mendoza, 2008) la investigación con enfoque mixto se describe como:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

El diseño descriptivo busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Su objetivo es medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre conceptos o variables a analizar (Hernández, 2014).

Este trabajo se centra en niños y niñas entre 6 y 12 años, en situación migratoria que asisten a escuelas públicas de los barrios Ciudad Vieja, Centro, Cordón y Barrio Sur dentro del Municipio B de la ciudad de Montevideo. Se ha seleccionado esta delimitación geográfica debido a la concentración de población migrante en estas zonas y su asistencia a escuelas públicas bajo la jurisdicción de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, niños de esta franja etaria se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. En este período, el pensamiento se vuelve más lógico, donde los niños pueden entender características de un fenómeno sin necesidad de percibirlo directamente. Asimismo, desarrolla la capacidad de empatía, lo que les da la posibilidad de considerar la perspectiva del otro.

En cuanto a las técnicas de investigación que se utilizarán serán diversas. Una de ellas será la revisión de la literatura. Para Hernández (2014) implica identificar, consultar y obtener la bibliografía relevante que nos permita contextualizar nuestro problema de investigación. Dado el volumen de publicaciones académicas anuales, la selección de fuentes será rigurosa y enfocada en el tema de estudio.

Además, se utilizará como técnica la entrevista semiestructurada, en donde se plantean interrogantes en torno a las dimensiones del proyecto permitiendo dialogar con padres/madres y docentes. Esto facilitará la comprensión de sus vivencias y percepciones acerca de la relación de las movilidades migratorias y los tránsitos educativos

Se utilizará como técnica de investigación cuantitativa el cuestionario, con un conjunto de preguntas abiertas y cerradas para medir una o más variables (Chasteauneuf, 2009 citado en Hernandez, 2014). Su propósito será comprender cómo niños/niñas experimentan sus tránsitos migratorios.

En paralelo a la aplicación de estas herramientas, el investigador asumirá un rol de observador participante (Valles, 1999) en las escuelas participarán de este estudio. Esta técnica pretende contrastar las respuestas obtenidas en las entrevistas y con las dinámicas de la vida cotidiana.

Con este abordaje metodológico, se busca obtener una comprensión integral del fenómeno migratorio infantil y su vínculo en el ámbito educativo.

Consideraciones éticas

Una vez que el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay evalúe el proyecto de investigación y otorgue el aval necesario se procederá a su ejecución.

Esta investigación se registrará de acuerdo a los principios establecidos en el Código de Ética Profesional del Psicólogo, aprobado en el año 2001, y al Decreto N.º 158/019, aprobado el 4 de agosto de 2008, el cual establece los reparos para la investigación en seres humanos.

Se dará cuenta de esta investigación a las autoridades de las escuelas y una vez obtenido el permiso de las instituciones educativas se solicitará el consentimiento oral de los niños y el aval de los padres o tutores de los estudiantes menores de edad para la participación de estos en la investigación. Dicha participación será de manera voluntaria y colaborativa. Para el mismo se contará con una hoja de información sobre el proyecto y un consentimiento informado (ANEXOS) que contempla las actividades a realizar en el plan de trabajo, en donde los datos personales serán confidenciales ajustados al marco legal como se establece en el

artículo 5° de la Ley n° 18.331 (2008) sobre Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data”, además de contemplar el Decreto n° 158/019 (2019) que refiere a la regulación en investigación con Seres Humanos. Otro punto es el que contempla la difusión de los conocimientos que se obtengan de la investigación, y se difundirán en ámbitos académicos siendo abiertos y de libre acceso

Cronograma de ejecución

Actividades	1° mes	2° mes	3° mes	4° Mes	5° mes	6° mes	7° mes	8° Mes	9° mes	10° mes	11° mes	12° mes
Revisión bibliográfica	X	X	X									
Primer encuentro			X									
Acuerdo del trabajo			X									
Presentación del proyecto			X									
Encuestas				X	X	X						
Entrevistas					X	X	X					
Observaciones				X	X	X	X					
Sistematización de datos							X	X				
Valoración									X			
Redacción de informe final										X	X	X
Difusión												

Resultados esperados y plan de difusión

Este proyecto tiene como objetivo describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que afectan los tránsitos educativos y los procesos de aprendizaje de niños y niñas situación de movilidad humana que asisten a escuelas públicas.

Se espera abordar la problemática desde la perspectiva de todos los actores involucrados: niño/as, familias y docentes. Se espera generar insumos sobre los sentimientos y emociones que experimentan los niños en situación de movilidad y cómo estos inciden en sus aprendizajes. Así como también destacar la importancia de la formación docente y la disponibilidad de herramientas personales e institucionales que permitan atender de forma efectiva las necesidades de los alumnos y sus familias.

Desde el campo de la Psicología resulta fundamental la creación de espacios de escucha, dónde todos los involucrados puedan expresar sus preocupaciones y necesidades contribuyendo así al bienestar emocional y la promoción de la salud mental de la comunidad educativa.

Por otra parte, los resultados obtenidos de esta investigación serán difundidos a través de un informe dirigido a las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública con el propósito de contribuir a la formulación de nuevas políticas públicas y el desarrollo de recursos didácticos que atiendan las necesidades de esta población.

Asimismo, se busca generar un conocimiento social útil para la comunidad docente y las diferentes asociaciones de migrantes en Uruguay. Por otro lado, con los resultados obtenidos se pretenden generar nuevos disparadores para investigaciones futuras que desarrollen esta temática y aportar información al diseño de acciones en lo que respecta a la educación.

Como parte de la difusión académica se elaborará un artículo que aporte al campo de conocimiento de la Psicología Social y fortalezca el campo de investigación en esta área. Además, los hallazgos del estudio podrán ser presentados en congresos vinculados a movilidades humanas, aprendizajes e infancias.

Referencias

- Acevedo, J. (2002). *La implicación: luces y sombras. El concepto lourauniano*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18941bras_del_concepto_lourauniano
- Barbieri, N., Polo Alvis, S., & de Andrade, A. F. (2022). Odisea en un mar de tierra: Migraciones venezolanas en Brasil, Uruguay y Paraguay. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 130, 193–219.
<https://doi.org/10.24241/rcai.2022.130.1.193>
- Bengochea, J., Fernández Soto, M., Grande, R., & Márquez, C. (2023). Patrones de migración familiar de personas migrantes nacidas en Venezuela, Cuba, Perú y República Dominicana que llegan a Uruguay. *Revista Latinoamericana de Población*, 17.
<https://doi.org/10.31406/relap2023.v17.e202312>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Da Silva Ramos, M. E., Barreto Dos Santos, A. C., & Gómez García, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *PERIPLoS, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 273-288.
- De Armas, G. (2009). Trayectorias educativas en Uruguay: Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Uruguay*.
[dohttps://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=184c_num.php](https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=184c_num.php)
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2024). Informe Inmigrantes en la Educación Inicial y Primaria pública uruguaya. (2023). *Monitoreo educativo*.
https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2023/Informe_Inmigrantes2_2023.pdf
- Franco García, M. J. (2017). SISTEMAS EDUCATIVOS Y MIGRACIÓN: Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 705–728. https://research-ebSCO-com.proxy.timbo.org.uy/c/wrhwqo/viewer/pdf/2a3nminjinOS_Y_MIGRACION:_Una_mirada_a_la_educacion_en_Estados_Unidos_y_Mexico._-EBSCO
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Iñiguez-Rueda, L. (2003). La Psicología Social como crítica: Continuismo, estabilidad y efervescencias, tres décadas después de la "crisis". *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2),221-238.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437204=28437204>
- Instituto Nacional de Estadística (2024). Censo 2023. *Población estimada, crecimiento intercensal y estructura por sexo y edad de Uruguay. Total país y por departamento*.
<https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/Poblaci%C3%B3n%20estimada,%20crecimiento%20intercensal%20y%20estructura%20por%20sexo%20y%20edad.pdfMetodol%C3%B3gico>
- Kachinovsky, S. (2017) Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista uruguaya de Psicoanálisis* (en línea) (125), 11-28
<https://www.apuruquay.org/apurevista/2010/16887247201712502.pdf>
- Lubián, C., & Langa Rosado, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1–21.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/91779>
- Melera, G. (s.f.). *Instituciones y subjetividades: Una mirada desde la Psicología Institucional Psicoanalítica*. Recuperado de
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/039_psico_institu2/material/bibliografia/melera-instituciones_y_subjetividad.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Plan de Políticas Educativas Públicas (2020-2025)*
https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/91779educativa_Nacional_2020-2025_|MEC
- Organización Mundial de la Salud. (2016) Organización Panamericana de la Salud CD55/11, Rev. 1 - *La salud de los migrantes*
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/60119>
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Routledge & Kegan Pau
- Piñeyro, L., & Uriarte Bálsamo, P. (2021). "Viene, está acá y tá". Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo.

Horizontes Antropológicos, 27(60), 351-377. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200012>

Poblete Melis, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: Aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 353-368.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-353.pdf>

Prieto Rosas, V., & Márquez Scotti, C. (2019). *Inclusión social de inmigrantes recientes que residen en viviendas particulares de Uruguay*. Universidad de la República (Udelar), Facultad de Ciencias Sociales, Unidad Multidisciplinaria. (Programa de población, documentos de trabajo, 4)

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/23222>

Rivero, S., Incerti, C., & Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay: Algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, (12), 100-114. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21994>

Terigi, F. (2009). *Trayectorias educativas*. Internet Archive

[Terigi, F. Las Trayectorias Escolares : Terigi,F. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Tong, P., & Shidong, I. (2024). Revisión de estudios que aplican la teoría bioecológica de Bronfenbrenner en la investigación educativa internacional e intercultural. *Fronteras de la psicología*, 14, 1233925.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

Uruguay. (2006, Diciembre 19). Ley N° 18.250: Ley de Refugiados.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18076-2006>

Uruguay. (2008, Enero 6). Ley N° 18.250: Ley de Migraciones.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008/8>

Uruguay. (2020, Julio 9). Ley N° 19.889: Ley de Urgente Consideración.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Vygotski, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*. Tomo II. Visor

Anexos

Hoja de información

Título de la investigación:

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la República (UdelaR), Tristán Narvaja 1674.

Centro/grupo de investigación: Instituto de Psicología Social

Fuente de financiación:

Número de constancia de registro ante el MSP:

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación:

Datos de contacto del/de la investigador/a responsable: Florencia Turbán Pereyra
turban.florencia@gmail.com Tel 091045742

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que inciden en los tránsitos educativos y en los procesos de aprendizaje, de niños y niñas entre 6 y 12 años en situación de movilidad humana que concurren a escuelas públicas de ciudad de Montevideo. Si aceptas participar en la investigación, dentro de las actividades a realizar se encuentran observaciones, entrevistas y encuestas. La duración de las mismas será como se plantea en el cronograma, en un total de cuatro meses. El modo de registro será a través de grabaciones y escritura.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los cuestionarios y los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes. Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a la comprensión científica de identificar las Describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que inciden en los tránsitos educativos y en los procesos de aprendizaje, de niños y niñas entre 6 y 12 años en situación de movilidad humana que concurren a escuelas públicas de ciudad de Montevideo. La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puedes abandonar la misma cuando lo desees, sin necesidad de dar explicación alguna.

Este tipo de estudios no considera potenciales de riesgo para los participantes. En caso de que esto no ocurra, la investigadora se compromete a contactar con los dispositivos institucionales de la Facultad de Psicología y UdelaR que aborden la temática.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente al/a la

investigador/a responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre investigador/a responsable _____

Firma _____

Fecha _____

Consentimiento Informado para padres/madres

Por medio de este documento doy mi permiso para que mi hijo/a o tutelado participe en la investigación acerca de qué forma la movilidad humana de niñas y niños impacta en sus trayectorias educativas y aprendizajes, de la investigadora principal: Florencia Turbán, Facultad de Psicología (UdelaR). Como participante asistiré: observaciones, entrevistas y encuestas. Declaro que:

- He leído la hoja de información y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y la participación de mi hijo/a en el mismo.
- Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y libre, y que puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno.
- Entiendo que no obtendremos beneficios directos en forma de una remuneración material a través de dicha participación, y que si mi hijo/a llega a sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se le ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales de mi hijo/a.
- Entiendo que al firmar este consentimiento ni yo ni mi hijo/a renunciamos a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la tutor/a del/de la

Firma del/de la investigador/a:

participante: _____

Aclaración de firma:

Aclaración de firma:

Consentimiento Informado (copia para investigadores)

Por medio de este documento doy mi permiso para que mi hijo/a o tutelado participe en la investigación la movilidad humana de niñas y niños impacta en sus trayectorias educativas y aprendizajes, de la investigadora principal: Florencia Turbán, Facultad de Psicología (UdelaR). Como participante asistiré: observaciones, entrevistas y encuestas.

Declaro que:

- He leído la hoja de información y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y la participación de mi hijo/a en el mismo.
- Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y libre, y que puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno.
- Entiendo que no obtendremos beneficios directos en forma de una remuneración material a través de dicha participación, y que si mi hijo/a llega a sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se le ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales de mi hijo/a.
- Entiendo que al firmar este consentimiento ni yo ni mi hijo/a renunciamos a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la tutor/a del/de la participante: _____

Aclaración de firma: _____

Firma del/de la investigador/a: _____

Aclaración de firma: _____

Asentimiento Informado (Niños/as; se presenta en forma oral)

Hola, mi nombre es Florencia Turbán, soy de Facultad de Psicología y estamos haciendo una investigación sobre cómo se sienten en la escuela, cómo es su pasaje por la escuela y de qué forma aprenden los niños y niñas migrantes [presentación institucional en lenguaje accesible a la franja etaria y población objetivo]

Me gustaría que me ayudes con algunas actividades: entrevistas, cuestionarios, observaciones. Vamos a estar haciendo éstas cosas unos 4 meses y vamos a usar grabadoras y registros escritos. ¿Querés hacerme alguna pregunta sobre esto? Tu [papá/mamá/padres/tutor/a] me ha dicho que puedes ayudarme, pero me gustaría saber si tú también quieres. Si en algún momento no quieres seguir y te quieres ir, no hay ningún problema. Todo lo que digas y hagamos quedará entre nosotros. Si quieres ayudarme, anoto tu nombre aquí en esta hoja [o en caso de que quieras podés escribirlo tú].

Nombre: _____

Fecha: _____

Observación participante

Hoja de Información

Título de la investigación:

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la República (UdelaR), Tristán Narvaja 1674.

Centro/grupo de investigación: Instituto de Psicología Social

Fuente de financiación:

Número de constancia de registro ante el MSP:

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación:

Datos de contacto del/de la investigador/a responsable: Florencia Turbán Pereyra
turban.florencia@gmail.com Tel 091045742

La presente investigación tiene como objetivo identificar describir y analizar los factores psico-socio-emocionales e institucionales que inciden en los tránsitos educativos y los procesos de aprendizaje de niños y niñas de 6 a 12 años en situación de movilidad humana que concurren a escuelas públicas de ciudad de Montevideo. Para ello nuestra investigación utiliza lo que llamamos observación participante, actividad que nos permite conocer más sobre las personas al observar lo que ellas hacen, participar en sus actividades y charlar con ellas en caso de ser posible. Para el registro de lo observado utilizaremos cámara fotográfica, grabadora y teléfono móvil. Toda la información será tratada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes. No se prevén beneficios directos para las personas participantes, aunque su ayuda será de gran utilidad para la comprensión de las características del proceso de socialización de niños/niñas/adolescentes en situación de movilidad, haciendo foco en los escenarios de socialización y en la construcción de vínculos con sus pares. La participación en la investigación es voluntaria y libre, y el/la investigador/a deberá abandonar la misma en caso que se le solicite hacerlo. Este tipo de estudios no considera potenciales de riesgo para los participantes. En caso de que esto no ocurra, el/la investigador/a se compromete a contactar con los dispositivos institucionales de la Facultad de Psicología y UdelaR que aborden la temática. Si existe algún tipo de dudas sobre la investigación, puede consultar directamente al/a la investigador/a responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando 30 al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre investigador/a responsable _____

Firma _____

Fecha _____

Consentimiento Informado

Como representante del grupo de niños/niñas/adolescentes en situación de movilidad, doy permiso a participar en la investigación qué forma la movilidad humana de niñas y niños impacta en sus trayectorias educativas y aprendizajes, investigadora principal: Florencia Turbán, Facultad de Psicología (UdelaR). En la misma, el/la investigadora observará y participará en encuentros y actividades que realice el grupo.

Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio.
- Entiendo que la participación es voluntaria y libre, y que el/la investigador/a debe retirarse del estudio en caso de que consideremos necesario.
- Entiendo que no obtendremos beneficios directos, y que en caso de existir incomodidades o malestares durante o luego del estudio, el/la investigador/a ofrecerá la atención adecuada.
- Se ha informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales recabados.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la participante: _____

Aclaración de firma: _____

Firma del/de la investigador/a: _____

Aclaración de firma: _____