



Tensiones y dilemas éticos en un contexto de investigación sobre la migración

Tensiones y dilemas éticos en un contexto de investigación sobre la migración

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista

Universitat de Barcelona

Autora: Laura Marchena Ricis

Tutor: Fernando Hernández Hernández

Curso 2020-2021



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo”.

Eduardo Galeano

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos se dirigen, en primer lugar, a Silvia de Riba, por ser una gran compañera durante el trabajo de campo, introducirme al Pepa Colomer desde otra perspectiva y brindarme su tiempo para profundizar en él juntas.

En segundo lugar, a Fernando Herráiz, por ser de igual manera un gran compañero de trabajo, y además, acercarme un poco más a la ciudad de El Prat y su contexto desde su experiencia y su estrecha relación con él.

En tercer lugar, a Fernando Hernández, por sus apuntes y consejos, y sus opiniones tras la entrevista personal.

A Juana Sancho y a Gabi Bulla, por su acompañamiento durante mi primera incursión en el campo, e igualmente por su experiencia y voces.

Seguidamente, a todos los integrantes del proyecto MICREATE, que me han acogido como una más y me han brindado su experiencia y compartido sus pensamientos, ayudándome a aprender y reflexionar.

Finalmente, a todos los niños y niñas que han participado en este proyecto, y han expuesto sus opiniones y vivencias con nosotros.

Sin todos ellos no existiría este Trabajo de Fin de Máster.

RESUMEN

Esta memoria surge tras mi participación como estudiante de prácticas en el proyecto de investigación europeo MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). En un contexto de investigación sobre la migración, doy cuenta de las tensiones y dilemas éticos que encontramos tanto en el marco del proyecto como durante el trabajo de campo. Para ello se realiza una aproximación etnográfica y se toma en cuenta mi experiencia desde una posición de observadora participante, las notas del cuaderno de campo, grabaciones de voz y la realización de cinco entrevistas a investigadores e investigadoras del proyecto. Se analiza desde una perspectiva de la ética relacional y del cuidado, y a partir de las nociones de reciprocidad y *response-ability*.

PALABRAS CLAVE: investigación social, migración, ética

ABSTRACT

This report follows my participation as a trainee in the European research project MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). In a context of research on migration, I report on the ethical tensions and dilemmas that we encountered both within the framework of the project and during fieldwork. This is done through an ethnographic approach and takes into account my experience as a participant observer, the notes in the field notebook, voice recordings and five interviews with researchers from the project. It is analysed from the perspective of relational ethics and care, and from the notions of reciprocity and response-ability.

KEY WORDS: social research, migration, ethics

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 2. CONTEXTO	8
¿POR QUÉ MICREATE?	8
MICREATE: CONTEXTO Y TRÁNSITO	10
CAPÍTULO 3. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN	13
ÉTICA Y MORAL	13
ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	14
ÉTICA RELACIONAL Y DEL CUIDADO; RECIPROCIDAD Y RESPONSE-ABILITY	18
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	21
CAPÍTULO 5. TENSIONES Y DILEMAS ÉTICOS	23
TENSIONES: MARCO DEL PROYECTO	23
DILEMAS ÉTICOS: TRABAJO DE CAMPO	27
CAPÍTULO 6. SEÑALAR UN HORIZONTE HACIA UNA INVESTIGACIÓN <i>OTRA</i>	47
CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES	52
FUENTES DE REFERENCIA	54
ANEXOS	58
ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A INVESTIGADOR 1	58
ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A INVESTIGADORA 1	58
ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A INVESTIGADOR 2	58
ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A INVESTIGADORA 2	58
ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A INVESTIGADORA 3	58
ANEXO 6: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	58

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Cuando me incorporé a MiCreate como becaria de prácticas me sentí afortunada porque consideraba que nuestra labor era muy importante. MiCreate es un proyecto de investigación europeo cuyo objetivo es analizar la inclusión social de niños, niñas y jóvenes migrantes con el fin de mejorar las prácticas educativas y políticas. Primero, comencé a participar en reuniones virtuales con el grupo, y en seminarios de formación, mucho antes de comenzar con el trabajo de campo en los colegios e institutos. Cuanto más me adentraba en el mundo de la sociología, la ética y la filosofía de la migración y la interculturalidad, más impotente e insignificante me sentía. Comencé a pensar, que la acción del grupo de investigación y sus efectos eran mínimos en la vida de las personas migrantes con las que investigábamos. Aunque poco a poco, me di cuenta de que pequeños grupos de diez o quince personas, repartidos por todo el mundo, ya no eran diez o quince personas, sino muchas más, y que su labor era necesaria para continuar avanzando socialmente, aunque los pequeños descubrimientos por separado parecieran pasar desapercibidos. Estos grupos repartidos por Europa se recogen visualmente en la portada.

Este Trabajo se constituye como un apéndice del proyecto de investigación, una pequeña reflexión que surge a raíz del análisis del proyecto, de las situaciones acontecidas durante el trabajo de campo en los colegios, y de las voces y experiencias de cinco de los investigadores e investigadoras. Uno de ellos es coordinador del proyecto en Barcelona, por lo que su experiencia es clave para comprender las tensiones éticas del proyecto y el marco en el que se inscribe a nivel político e internacional. Otros dos son PhD con amplia experiencia en investigación a nivel español y europeo, con un largo recorrido dentro de las ciencias sociales, la tecnología de la educación y las artes. Una investigadora más también es PhD, originaria de Brasil, por lo que su voz ha sido fundamental para obtener una perspectiva intercultural del proyecto de investigación y su planteamiento. Finalmente, la última entrevista se dirigió a una estudiante de doctorado, también investigadora en MiCreate, que además realizaba su tesis en uno de los colegios participantes, por lo que su voz me ha permitido conocer en profundidad el contexto, las relaciones y el funcionamiento de este centro educativo.

Así pues, durante el trabajo en las aulas de los colegios y en relación con los estudiantes, me enfrenté a situaciones que requerían una respuesta ética por mi parte

a la que los consentimientos informados y la ética burocrática o administrativa no respondían. Me sentí desprovista de herramientas y recursos para gestionar los dilemas éticos que emergían, y ha sido la reflexión sobre el impacto de mis actos y mi presencia en los participantes, lo que me ha permitido pensar sobre la ética práctica en el proceso de investigación.

A veces, la ética en investigación pasa desapercibida entre cuestiones metodológicas y organizativas, fechas de entrega de informes del proyecto, cantidad de datos que debemos recopilar y gestión del tiempo de que disponemos para investigar. De este modo, empecé a hacerme algunas preguntas como punto de partida: ¿qué ética guía el proyecto de MiCreate Barcelona? ¿Qué importancia tiene? ¿Se relaciona con algún autor o autora, con alguna corriente? ¿Qué dilemas éticos han surgido en el trabajo de campo en la interacción con los participantes? ¿Qué tensiones encuentro en el proyecto?

Quiero aclarar que he dividido el concepto “tensión” de “dilemas éticos”, haciendo referencia al primero a las contradicciones, incomodidades o incoherencias que navegas desde el planteamiento del proyecto en sí, haciendo referencia a cómo está planteado y en qué marco académico y político se inscribe, y que no surgen de una situación concreta. Sin embargo, los dilemas éticos surgen en la acción o cuando te pones en relación con los participantes en el trabajo de campo, nacen de situaciones en la práctica.

De esta manera, el presente trabajo está estructurado en siete capítulos. En ellos se exploran respectivamente el contexto de la investigación, cómo llegué a formar parte del grupo de investigación y en qué consiste. Después, establezco un marco de fundamentación primeramente aclarando la diferencia, a veces borrosa, entre ética y moral, para después indagar en los orígenes de la ética en investigación social, y finalmente explorar la ética relacional y del cuidado, por la que los investigadores e investigadoras de MiCreate Barcelona nos intentamos guiar, y las nociones de reciprocidad y *response-ability*, claves a la hora de concebir las relaciones con los participantes de la investigación. En el siguiente capítulo se expone la metodología utilizada para la realización de este trabajo, que es de aproximación etnográfica, y en el que se emplean las herramientas típicas de esta metodología de investigación: la observación-participante, la entrevista, el cuaderno de campo y las grabaciones de voz. Seguidamente se explora en profundidad la temática principal: las tensiones que encontramos en el marco del proyecto y que tenemos que aprender a *habitar*, y lo

dilemas éticos surgidos y enfrentados a partir del trabajo de campo, relacionados con los referentes, los conceptos y las nociones anteriormente expuestas en el marco de fundamentación. Finalmente, se dedica un capítulo a reflexionar sobre las actuaciones y guías que nos conducen a una investigación *otra*, rescatando aciertos del marco de MiCreate, y pensando propuestas de mejora orientadas al futuro actuar investigador. El último apartado se refiere a “Reflexiones finales”, y no “Conclusiones”, puesto que no se concibe este trabajo como punto final o líneas de conocimiento cerrado y conclusivo, sino como una apertura a futuros horizontes donde seguir explorando estas cuestiones, para continuar avanzando en los supuestos de la ética en investigación social y realizar investigaciones más relacionales, y cuidadosas.

CAPÍTULO 2. CONTEXTO

¿Por qué MiCreate?

Considero necesario y pertinente, antes de adentrarme en el contenido de este Trabajo de Fin de Máster, recapitular y exponer los motivos que me llevaron a iniciar mi periodo de prácticas en el proyecto de investigación europeo MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). Más que motivos concretos, creo que mi participación en el proyecto se ha dado a partir de un conjunto de casualidades que una a una sumadas, me acercó a él.

MiCreate es un proyecto de investigación que pretende analizar las estrategias de los colegios para favorecer la inclusión social y escolar de los niños migrantes, entre otros objetivos. Mi interés por la interculturalidad surge a una edad muy temprana, pero se materializa en mi consciencia cuando decido unirme al programa Erasmus durante un año en Bulgaria como estudiante, en el año 2018-2019, mientras cursaba el 3º curso del Grado en Pedagogía. En Sofía (Bulgaria) hay dos detonantes, que ahora podría calificar como afectos, que influyen en mi trayectoria y cambian mi manera de percibir mi futuro académico y profesional. En primer lugar, sitúo la experiencia completa de vivir en otro país, muy diferente a España, como el afecto que suscitó mi interés hacia culturas, idiomas, modos de vivir, sentir y hacer -otros- en diferentes partes del mundo. Era la primera vez que vivía en el extranjero, y sólo el segundo país diferente a España que visitaba en mi vida. Allí nos dedicamos no sólo a conocer la cultura búlgara, sino que viajamos por toda Europa: Turquía, Grecia, Rumanía, Alemania, Reino Unido, Hungría, Macedonia, Austria y Albania. Para mí, que siempre había deseado conocer el mundo más allá de lo que ya me era familiar, fue una experiencia reveladora, y sólo provocó en

mí unas ansias irrefrenables de seguir indagando en la complejidad cultural del mundo en que vivimos.

En segundo lugar, decidí enriquecer mi experiencia de algún modo, y de casualidad, encontré el proyecto 'The Refugee Project' en Sofía, con Cáritas. Este proyecto ofrecía un puesto de voluntaria para realizar tareas de educadora de inglés y artes con mujeres y niños refugiados. Decidí postular, y obtuve el puesto. Mi experiencia allí me permitió ver otra cara de la conocida 'crisis de los refugiados', y esa cara no se correspondía de ninguna manera con la información distorsionada que las noticias de la televisión habían gestado en mi cabeza. En realidad, ni siquiera sabía exactamente de qué se trataba, qué provocaba la crisis de los refugiados, o quiénes eran los refugiados. Recuerdo un día impartiendo una clase de arte con mujeres en el centro, en que otra voluntaria me reveló que una de las mujeres a la que estaba dando clases, era profesora de arte a nivel profesional en su país, pero que ahora no tenía oportunidad de trabajar por su situación legal en Bulgaria. Fue cuando mi mente dio un giro, y toda mi percepción sobre los refugiados cambió. En ese momento me sentí intrusa, ¿quién era yo, una chica de diecinueve años sin experiencia ni estudios finalizados siquiera, para dar clase de arte a una profesora de arte? Empecé a descubrir que los refugiados, por lo general, ni siquiera eran pobres o gente sin recursos. Quizás sufrían falta de recursos en el país de acogida, pero la mayoría eran abogados, médicos, profesores, personas con estudios y de posición socioeconómica alta. "Claro", pensé, "¿cómo va la gente con dificultades económicas a ser capaz de permitirse abandonar su país en tal situación?" y "Si las personas con recursos están en una situación tan precaria, ¿cómo están viviendo esta situación aquellos en posición de vulnerabilidad?". Sentí rabia al darme cuenta del desconocimiento sobre el tema que impregnaba la sociedad, y el estigma que la palabra 'refugiado' acarreaba.

En Bulgaria, por otra parte, conocí a la que ahora es una de mis mejores amigas, por aquel entonces estudiante de Pedagogía en la misma universidad que yo, y que participaba en diversos proyectos de investigación. Me empecé a interesar tanto por la cuestión de la inmigración, la interculturalidad, la crisis de los refugiados, como por la investigación a nivel universitario.

Todo ello, me llevó a decidir el verano anterior a comenzar el máster en Artes Visuales y Educación, que quería participar en uno de estos proyectos. Comenzó mi búsqueda a través de la página web de la universidad, y allí estaba, ese proyecto que encajaba

conmigo a la perfección, tanto que asustaba: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe. Fue entonces cuando contacté con Fernando Hernández, coordinador del proyecto, y finalmente me incorporé como estudiante de prácticas en noviembre, hasta el momento.

MiCreate: Contexto y tránsito

MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe) es un proyecto de investigación europeo que recibe financiación del programa de innovación e investigación Horizon 2020. Surge ante la necesidad de dar a los niños migrantes un espacio de autonomía en su desarrollo y crecimiento, de modo que puedan expresarse y comunicar sus opiniones abiertamente, al mismo tiempo que sus experiencias, sobre y en el país de acogida. Del mismo modo, trata de recoger información sobre su proceso de inclusión, su relación con la comunidad, con la escuela y con su familia. Así, se pretende ampliar el conocimiento sobre la vida de estos niños y niñas en su nuevo entorno, analizar las dinámicas entre pares dentro del contexto escolar y las medidas de gestión de la diversidad del centro educativo y de los profesores para favorecer su inclusión y finalmente, incidir a través de recomendaciones centradas en la infancia en las políticas y aquellos que las implementan. Es un proyecto de orientación cualitativa, que incluye la aplicación de cuestionarios que generan datos cuantitativos. En este trabajo se entiende la investigación cualitativa desde la perspectiva de Mason (2018), como una metodología que conecta un contexto con una explicación, que requiere una gran implicación y esfuerzo, tanto intelectual, práctico, físico y emocional, de aquellos que la practican. No consiste en un conjunto unificado de técnicas o filosofías, sino que ha crecido dentro de diferentes disciplinas, aunque guarda ciertos elementos comunes en todas ellas. Se basa en el interpretativismo, que implica que los investigadores interpretan, entienden, experimentan, producen y constituyen el mundo, entendido éste como complejo y de múltiples capas. Además, el método de generación de datos es flexible y sensible al contexto social en que se producen, huyendo de la concepción de que los datos deben ser estandarizados, estructurados y aislados de los contextos de vida reales. Finalmente, los métodos usados son de análisis, explicación y argumentación construyendo los datos teniendo en cuenta su complejidad y detalle, priorizando formas holísticas de análisis.

Volviendo a mi experiencia en MiCreate, divido mi participación en el proyecto en dos ámbitos y espacios diferenciados: por un lado, el virtual, en el que tienen lugar las reuniones y los seminarios de formación. Por otro lado, el presencial, en el que se realiza

el trabajo de campo y de recogida de información a través de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas personales a los niños y niñas en los colegios.

Ambos espacios guardan la misma importancia, de formas distintas, en el desarrollo del proyecto y del mismo modo, los dos han sido complementarios en mi proceso de aprendizaje dentro del proyecto. En el espacio virtual tiene lugar una reunión semanal, normalmente, dedicada a la organización, planificación y actualización del proyecto en conjunto con todos los integrantes de este. Es un momento de intercambio, necesario para garantizar la cohesión del grupo y poner además en común lo acontecido durante las sesiones presenciales en los colegios. Por otro lado, se realizan de forma virtual los seminarios de formación. Lo que más valoro del grupo de investigación es la mirada crítica que se pretende desarrollar hacia la investigación en sí y hacia nosotros, los investigadores. En el ámbito de la interculturalidad, encontramos diversas relaciones de poder, ocultas y visibles, restos de colonialidad, y múltiples tensiones que deben ser analizadas y tenidas en cuenta para no caer, por ejemplo, en el síndrome del salvador blanco.

Desde nuestro grupo de investigación se ha percibido la necesidad de revisar nuestra posición ante el "otro", en este caso, el niño/joven inmigrante. Los investigadores solemos tener una posición de privilegio, de sujeto que no está siendo investigado, y debemos huir de los intentos de crear relaciones jerárquicas que sólo han producido históricamente mayor exclusión y marginación. Los occidentales y europeos suelen ser los cosmopolitas, los que rigen el orden mundial, los humanitarios; dejando a los tercermundistas, como los abyectos, los "otros" que necesitan nuestra intervención (Nyers, 2003). Este tema, entre otros, se trató en el seminario de formación 'Abyección, Cosmopolitismo, Inclusión y Migración: Cómo las buenas intenciones reafirman la discriminación'. Para mí, este seminario supuso un antes y un después. Me di cuenta de que el tema de la inmigración siempre ha estado relacionado con la política, y el Estado tiene la capacidad, ya sea voluntaria o no, de fomentar tanto la exclusión como la inclusión de los migrantes. Yo creía, quizá inocentemente, que la globalización había fomentado nuevas identidades globales e interculturales a través de la transgresión de las fronteras (Nyers, 2003), pero en realidad ha convertido la capacidad de vivir en un entorno multicultural en un reto al que se enfrentan las sociedades del siglo XXI.

En el seminario se problematizó la polarización de nuestras sociedades, que a través de rígidos esquemas dualistas crean desigualdades y jerarquías, y dan más valor a unas

vidas que a otras (Cano, 2017). Partiendo de un análisis crítico de la teoría cosmopolita, se presenta el concepto de abyección para considerar la posición del inmigrante en la sociedad, y su "imposibilidad" de formar parte de una escuela cosmopolita. A través de este concepto, se reflexiona sobre la escuela, sus prácticas y políticas de inclusión y exclusión que afectan a los niños inmigrantes.

En los seminarios, siempre se dejaba un espacio para el debate, y las personas participantes me han dejado reflexiones y preguntas que, pese a no tener respuesta en la mayoría de los casos, han plantado una semilla desde la que seguir construyendo: '¿Cómo realizar investigaciones alineadas con la visión cosmopolita sin caer en un cosmopolitismo privilegiado?', '¿Cómo promover la interculturalidad y la inclusión social preservando las identidades culturales de los individuos?', '¿Cómo abordar de manera problematizadora e interseccional la noción de identidad cultural?'

Repensar estas cuestiones y llevar a cabo los seminarios es clave para no simplificar la inmigración y ampliar el marco desde el que se investiga. Además, cambia la concepción del proyecto al no pretender "dar voz" de forma casi paternalista a los abyectos o excluidos ni caer en la promoción del asimilacionismo cultural, sino modificar la forma de mirar el fenómeno desde una posición de vulnerabilidad compartida (Butler, 2008) y de responsabilidad ética con el otro (Butler, 2009).

Como he dicho, desde el grupo de investigación se ha percibido la necesidad de continuar formándonos para revisar nuestra posición respecto al otro y superar la dualidad investigador-sujeto investigado que ha primado en la investigación cualitativa y cuantitativa tradicional. De todos modos, estas formaciones se llevan a cabo desde los márgenes, mientras que la Unión Europea, como institución, solicita datos medibles fácilmente, innumerables informes, cuestionarios completados con preguntas cerradas, y un largo etcétera. ¿Es esta la forma óptima de generar conocimiento sobre la interculturalidad? ¿Es este el mejor modo para obtener información sobre la vida de los niños migrantes en nuestro país? ¿Es efectivo? ¿Va a provocar un cambio significativo en las políticas educativas para mejorar la inclusión? ¿A qué llamamos inclusión? ¿Cuándo sabemos si estos jóvenes están integrados o no? ¿No estamos fomentando su exclusión de algún modo al predeterminar que sufren exclusión? Muchos de estos niños, participantes en el proyecto de investigación, han dejado entrever su asombro y sorpresa al ser considerados como migrantes, y más aún al dejar nosotros entrever que buscamos niveles de exclusión e inclusión concretos en sus relaciones sociales e

interacciones tanto con el entorno, la familia o la escuela. ¿Significa que ellos no son conscientes de la exclusión que sufren, o que nosotros, el grupo hegemónico, a veces premoniza esta exclusión cuando en muchos casos no se da? En algunas entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con estos grupos de niños, nos comentaban que no se habían fijado en que había tantos compañeros de otros países. ¿Qué nos dice esto?

Son muchas preguntas sin respuesta, más bien, el resultado de reflexiones que han anidado en mi mente a partir del trabajo de campo en los colegios, como de las formaciones y debates desarrollados dentro del propio grupo de investigación. Estas tensiones me han llevado a considerar la ética como un tema clave en investigación que en ocasiones, pasa por alto. Es por ello, que a partir de estos seminarios, y del trabajo de campo, el tema de mi Trabajo Final de Máster tratará sobre la ética en el contexto del proyecto de investigación MiCreate.

CAPÍTULO 3. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN

Ética y moral

Al comenzar a escribir este Trabajo de Fin de Máster, caí en la cuenta de que aunque tenía clara la temática sobre la que quería indagar y escribir, mi base de conocimiento previa no era sólida o extensa. Había conceptos que se me escapaban, sobre los que tenía una idea general, pero que no podía definir o distinguir claramente, por ejemplo, los conceptos de moral y ética. En el día a día mundano y corriente, estas palabras y sus significados suelen entremezclarse, casi dando la impresión en ocasiones de que al final de cuentas, quieren decir lo mismo. Así pues, al comenzar a recopilar bibliografía, encontraba libros y artículos que parecían estar relacionados con el tema del que trato en este trabajo, cuyos títulos variaban: ética de la responsabilidad, ley moral, responsabilidad moral, dilemas morales, conflictos éticos, filosofía de la moralidad, moralidad y diferencias culturales. De este modo, empecé a considerar necesario establecer como punto de partida la separación entre ética y moral, qué significa cada una, y desde dónde me posiciono cuando escribo sobre ello.

Ambos son utilizados para hablar, usualmente, sobre comportamientos y actos del ser humano, haciendo referencia a las normas que los rigen. Cuando se dice que una conducta es moral o inmoral, ética o no ética, en realidad nos referimos a si este comportamiento está “bien” o “mal”. Además, se tiende a pensar que esta concepción

de lo ético o no ético es universal, compartida por todos, independiente de la cultura y costumbres de cada uno. En filosofía y teoría social esto no es así, las definiciones son más precisas y claras para establecer un marco teórico común, y estos dos conceptos no guardan significados idénticos. Mientras que la moral se constituye como el conjunto de comportamientos y las normas que los seres humanos aceptamos como válidos (Buey, 2000), la ética es la disciplina filosófica que estudia la moral y reflexiona sobre ella y su fundamentación, sobre por qué la consideramos válida o no. Hay que saber, antes de comenzar con el desarrollo de este trabajo, que hay variantes de la ética tanto como filósofos y morales han existido en la historia de la humanidad, y entre ellos no hay acuerdo sobre cuál es la mejor, la más conveniente para estudiar la moral. Esto tiene sentido, ya que al ser la ética la reflexión sobre la moral y su mundo, las respuestas y reflexiones que surgen son tan plurales que de forma previsible se desembocará en múltiples éticas.

Debemos partir de la base de que la reflexión ética está influida por las culturas y las diferencias entre ellas, incluso dentro de una misma cultura hay diferentes concepciones de la realidad: del placer, la felicidad, la bondad o maldad, ideales, libertad, etcétera. Pero, aun así, suele haber comportamientos que son considerados como válidos de forma compartida generalmente, por lo que a través de una ética del diálogo se puede establecer un marco quizás no universal, pero moderadamente universalista (Buey, 2000): un conjunto de normas morales sobre las cuales la mayor parte de la población humana está de acuerdo en considerar “buenas” o “malas”, “válidas” o “no válidas”.

Personalmente, debo admitir que he postergado hasta el límite la escritura de este trabajo, ya que el tema es tan amplio, incluye tantas concepciones de la realidad, tantos caminos que explorar, que a su vez te dirigen hacia otros, que fue extremadamente difícil aterrizar y situarme en un marco concreto dentro del amplio campo de la ética. Es por eso, que especialmente en este trabajo, es muy importante delimitar la(s) ética(s) a la que me refiero, y que tomo como referencia. Pero antes, considero que es necesario indagar sobre el estado de la cuestión: ¿Cuándo surge la ética en investigación social? ¿Cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo? ¿A qué nos referimos con ello, o qué implica en la práctica? ¿Qué dimensiones de la ética encontramos en la investigación social?

Estado de la cuestión: La ética en la investigación social

La ética no siempre ha sido un pilar de importancia en las investigaciones con personas, sino que ha evolucionado a lo largo del tiempo y se ha desarrollado a partir de la reflexión

teórica y los acontecimientos que derivan del trabajo de campo. Es por ello, que antes de adentrarnos profundamente en la ética dentro de la investigación social, y de forma específica en los estudios sobre migración, debemos hacer un recorrido histórico para recopilar y analizar los hechos que dieron origen a la actual relevancia que tiene la ética cuando se trata con personas en una investigación.

Los referentes teóricos sitúan, en general, el origen del interés sobre esta cuestión en la Segunda Guerra Mundial (Estalella y Ardèvol, 2007). Como resultado de la violación a la integridad y derechos humanos por los nazis en esta época, surge la necesidad de establecer un marco común que regulara estas prácticas investigativas generalmente relacionadas con la medicina. Hubo tres documentos o instrumentos internacionales que supusieron el comienzo del establecimiento de este marco. En primer lugar, el Código de Núremberg (1947), que supuso el principio de la codificación de reglas para la ética de la investigación con seres humanos. Después, la Declaración de Helsinki para la investigación médica con personas en 1964, y finalmente el Informe Belmont, publicado en 1979 como guía ética para investigación con seres humanos (Mesía Maraví, 2007). Así pues, la ética en investigación con personas surge con la perspectiva bioética como marco de referencia en torno a tres principios básicos: la participación voluntaria basada en el consentimiento informado y revocable, la necesidad de producir beneficios tanto para los participantes como a la comunidad (inmediatos y a largo plazo) y la distribución igualitaria de los beneficios, sin exclusión por motivos raciales, de género, étnicos o culturales. Este debate se extiende, como no puede ser de otra manera, al campo de la investigación en ciencias sociales durante los años 70 y 80 (Abad, 2016). Se reflexiona sobre la responsabilidad del investigador en relación con los participantes, y surgen códigos, leyes y guías que pretenden principalmente evitar daños y perjuicios a estos participantes (Estalella y Ardèvol, 2007). Para ello se establecen tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato. Estos son tres de los pilares fundamentales de la ética procesal, que también podemos denominar administrativa o burocrática, del proyecto de investigación MiCreate, que tienen origen en la Comisión Europea, ya que establece los protocolos éticos por los que se tiene que regir todo proyecto de investigación europeo. Estas líneas éticas protocolarias se recogen en el *Standard Ethical Protocol*, y contiene una serie de guías que el proyecto debe cumplir para ser legítimo y cuidar la integridad de los participantes. Algunos de estos principios éticos son: respetar la dignidad e integridad humanas, asegurar honestidad y transparencia, respetar la autonomía individual y obtener el consentimiento informado, asegurar la privacidad y

confidencialidad, compartir los beneficios con los colectivos desfavorecidos, minimizar el daño y maximizar el beneficio.

Por supuesto, el debate no acaba aquí. Las investigaciones sociales no pueden seguir el mismo marco ético que la investigación biomédica por distintas razones. En primer lugar, la evaluación de riesgos/beneficios en la investigación biomédica se mide a partir de las intervenciones físicas que suelen realizarse, y los beneficios tanto para la comunidad como para los participantes es fácilmente calculable y previsible. Sin embargo, es difícil calcular el impacto de una investigación social y la previsión de posibles riesgos (Abad, 2016). Además, en investigación social, no es suficiente con el consentimiento informado, y en general con la ética procesal o administrativa, para hacer frente a los dilemas éticos que emanan del trabajo de campo y la interacción con personas (Guillemin y Gillam, 2004).

Así pues, nos damos cuenta de que hay dos dimensiones de la ética en las investigaciones sociales. En primer lugar, la ética procesal, aquella relacionada con los procesos legales o administrativos que protegen a los participantes en la investigación, y la ética en la práctica o aplicada, aquella que es variable, surge según el contexto, según la situación, según el participante y depende en gran medida del investigador. Este trabajo surge al percatarme durante el trabajo de campo de que la ética procesal no era suficiente, que no daba respuesta a las situaciones difíciles derivadas de la interacción con los y las participantes, que en múltiples casos, ocasionaban dilemas éticos imprevisibles a los que nosotros como investigadores debíamos responder. “Desde la cercanía y la convivencia, quienes asumen el enfoque cualitativo viven como un dilema ético todo el proceso de investigación”, acierta Abad (2016, p. 113), y es que cuando tu posición como investigador se basa en una implicación con el contexto y los participantes desde la confianza y el compromiso colaborativo, desde una relación de intercambio recíproco, el consentimiento se confirma a lo largo de todo el proceso investigativo y no puedes esconderte tras un aparato metodológico-procedimental concreto. De hecho, la American Anthropological Association (2012) coincide en que a pesar de que el consentimiento informado debe obtenerse antes de la investigación, debe formar parte del proceso y continuar durante todo el desarrollo a través del diálogo y la negociación continua con los participantes. Además, en el caso de la observación participante, no es sencillo obtener consentimiento de todos los agentes implicados en el contexto investigado, corriendo además el riesgo de ser intrusivo en la relación con los participantes de la investigación (Estalella y Ardèvol, 2007).

La realidad que estamos investigando tiene rostro e historia, tiene vida, y nos obliga a reflexionar continuamente sobre nuestro papel en este proceso y cómo estamos afectando con nuestra presencia y acciones. A esta ética en la práctica, también se la conoce como micro-ética o ética situada (Abad, 2016), dos conceptos que considero especialmente acertados ya que se manifiesta en situaciones concretas, y es cuando la ética aterriza en la realidad, se sitúa en un momento concreto.

Durante el trabajo de campo encontramos muchas preocupaciones éticas inmediatas, y aparecen los dilemas éticos, una situación donde debes elegir entre varias opciones, y cada una de ellas presenta ventajas y desventajas (Guillemin y Gillam, 2004). Este momento es importante porque tu respuesta presenta la posibilidad de que cometas un error que puede dañar al participante, independientemente de que el comité de ética haya velado por su protección a través de documentos previamente firmados.

Los daños en investigación cualitativa a los y las participantes suelen ser sutiles, derivan del método de investigación, de las preguntas que realizas, de las entrevistas, y de tu interacción como investigador con ellos y ellas. En última instancia, depende del investigador el hacer una investigación ética o no. Aquí es donde entra en juego la reflexividad, la herramienta a través de la que haces balance de tus acciones y tu papel como investigador (Guillemin y Gillam, 2004). Del mismo modo que analizas los datos recopilados, analizas cómo has interpretado esos datos y reflexionas sobre tu propia observación. Es una reflexión crítica sobre cómo has construido el conocimiento y cómo se ha llevado a cabo el proceso de investigación. Adoptar esta posición reflexiva, implica someter a escrutinio tus acciones, los métodos de investigación, las cuestiones éticas, reconociendo los dilemas éticos del proceso y que afectan a la construcción de conocimiento (De la Cuesta-Benjumea, 2011). Este trabajo se constituye como ese acto de reflexividad necesario para abordar las cuestiones o dilemas éticos que han surgido con mi participación en la investigación del proyecto MiCreate, en este caso a posteriori. Este proyecto se basa en el aprendizaje colaborativo entre investigadores y no investigadores (los participantes), en el cuidado de la relación con los y las participantes, escuchando su voz y respetando su integridad. Se pretende tomar en cuenta a todos los agentes del contexto en el que se investiga, tratando de no ser invasivos y teniendo en cuenta a los participantes no como un sujeto u objeto de investigación, sino como he mencionado antes, teniendo presente que tienen voz, vida e historia, y que nosotros vamos a escuchar lo que van a decir desde una posición horizontal, que tiene en cuenta a todos los implicados en el proyecto desde una visión de respeto y cuidado. Esta posición se contrapone a la posición vertical que se basa en relaciones jerárquicas entre

los investigadores y aquello que se investiga. Estas ideas se inscriben en un marco concreto de la ética, que considero necesario desarrollar en el apartado siguiente antes de comenzar a analizar el caso de estudio.

Ética relacional y del cuidado; reciprocidad y response-ability

Ya ha quedado constatado que el proceso de reflexión sobre la actuación de uno mismo en una investigación es clave, pero también sobre uno mismo como parte de algo, en este caso de la escuela, donde se lleva principalmente a cabo el trabajo de campo. En el proyecto de MiCreate Barcelona se entiende la investigación como un entramado de relaciones, por lo que los investigadores tienen muy presente las bases de la ética relacional en la cotidianidad investigadora. Desde esta perspectiva se aboga por mantener relaciones de reciprocidad y confianza, se asume la responsabilidad de analizar lo recibido, al mismo tiempo que se mantiene la equidad en la relación: se devuelve al participante aquello que se ha recibido (Ortiz, 2008). En MiCreate, “tras la aplicación de cuestionarios sobre diversidad cultural e inclusión en una escuela, se pretende regresar con un análisis de los datos para ofrecer una devolución de los resultados, de modo que la escuela obtenga una visión general de las opiniones de los estudiantes y así crear un espacio de conversación con la clase, dar un sentido a sus visiones y explicar qué significan sus respuestas” (Investigador 1, Anexo 1).

Tanto la noción de reciprocidad con el otro como la concepción del yo como parte de una red de relaciones son clave también desde la perspectiva de la ética del cuidado. Garro-Gil (2017), haciendo referencia a la sociología relacional, sitúa de forma muy acertada estos dos conceptos. Antes de la reciprocidad, está la noción de relación, que está presente en la configuración de la identidad personal, ya que nos reconocemos como quién somos cuando entramos en relación con la alteridad. La relación, entonces, es consecuencia de la identidad, y se constituye en ella. El Yo se forma a partir del Tú, y ambos se compenetran y se reconocen mutuamente como quiénes son (Altarejos, 2005). Garro-Gil (2017) hace en su artículo una exhaustiva revisión del cuerpo teórico de Donati, sociólogo italiano ampliamente dedicado a desarrollar la teoría relacional, el cual utilizo en este trabajo como fundamento teórico de la ética relacional, la noción de relación y de reciprocidad. Esta autora cita a Donati (2009), que entiende el concepto de relación como pura reciprocidad, es decir, intercambio, rechazando un sentido instrumental. La reciprocidad es la base de la relación, Robert Spaemann (2000) es citado por Garro-Gil (2017) y expresa de forma literal: “La otra persona se halla con nosotros en una relación de reciprocidad. Yo soy parte de su mundo como ella es del

mío, yo soy para ella como ella es para mí, y a mí me resulta evidente que yo soy para ella y que ella sabe que es para mí.” (p. 642).

De este modo, la ética del cuidado es una ética relacional, que prioriza la relación con las personas por encima del deber o de principios morales universales, y también está presente en la actuación de los investigadores de MiCreate. En relación con los referentes del párrafo anterior, la investigadora 1 (Anexo 2) cuenta que “nosotros siempre trabajamos con muchísimo cuidado, con muchísimo respeto, tratando de no ser invasivos. Intentamos poner en la práctica una ética relacional que reconozca al otro, no como un objeto, ni siquiera como un sujeto, sino como un participante en la investigación, como alguien que tiene algo que decir y que nosotros vamos a escuchar. No vamos ni a interpretarlo, ni a juzgarlo, ni a valorarlo.”

La ética del cuidado es contextual, y huyendo de principios universales, atiende a la complejidad de las situaciones y comprende un rango amplio de consideraciones morales, ya que aferrarse a principios rígidos sin atender al contexto puede ser una injusticia (Comins, 2015). Del mismo modo que la ética relacional, la ética del cuidado es dialógica y promueve la escucha de los otros cuyas experiencias, ideas, opiniones y perspectivas y culturas pueden ser muy diferentes a las nuestras. Un ejemplo de la importancia del diálogo como método de aprendizaje colectivo, es lo comentado por el investigador 2 (Anexo 3): “una cuestión ética-relacional importante es finalizar la sesión a través de una conversación con todos los participantes y agentes implicados para ver qué se ha aprendido”. En esta línea, la Investigadora 1 nos ilustra:

“Dónde está el punto es en el trato diario, cuando tú vas allí, cuando los miras a los ojos, cuando te dejas hacer preguntas y no solamente se las haces a ellos, cuando no les dices lo que tienen que hacer, ni lo que son, ni los juzgas, si no que dialogas y aprendes con ellos y te emocionas con ellos.”

Es conveniente aclarar que la ética relacional y la ética del cuidado tienen diferencias genealógicas importantes, mientras que la primera deriva de la teoría sociológica relacional (Garro-Gil, 2017), la ética del cuidado proviene de un análisis político y social feminista (Gilligan, 2013).

Igualmente, en investigación sobre la inmigración, la ética relacional y del cuidado son perspectivas que permiten el aprendizaje colaborativo y la recopilación de datos desde una posición de respeto y reciprocidad. Esta última considera que la emotividad y la

racionalidad no están reñidas, se centra en la implicación y compromiso casi personal con los otros, prioriza la atención y la comprensión moral de las particularidades (Comins, 2015). Cuando se trabaja con un colectivo concreto, hay que tener en cuenta que está formado por personas que aunque compartan la característica identitaria de ser migrantes, tienen historias de vida, perspectivas, y trayectorias muy distintas, por ello es importante una ética situada que atienda a estas diferencias.

Finalmente, en la entrevista con la investigadora 2 (Anexo 4) descubrí, tras preguntar por qué ética se guiaba como investigadora, el concepto de *response-ability* de Haraway (1992, 1997, 2016) y Abad (2016), citadas por Bozalek y Zemblyas (2017), y lo encuentro muy presente en las actuaciones dentro del marco de MiCreate Barcelona. Esta noción se relaciona con una ontología relacional que sostiene que los individuos no pre-existimos a las relaciones, además, defiende que somos parte del mundo y estamos implicados en todo lo que nos rodea. Del mismo modo, cuando entramos en contacto con un contexto determinado durante la investigación, somos parte de él y estamos afectándolo con nuestra presencia y actos. No somos externos, no podemos pretender tomar distancia de él y acercarnos como si pudiéramos observar desde arriba sin inmiscuirnos. Esta noción nos llama a prestar atención a los detalles, a responder a las necesidades del otro (en este caso, los participantes de la investigación), a abrirnos a ser afectados por el otro. Como mencionó el investigador 1 (Anexo 1):

“Una ética de la reciprocidad es un nosotros. Yo también formo parte de lo que está pasando. Yo no soy simplemente el que viene a pasarte un cuestionario, sino que yo formo parte de lo que sucede cuando paso un cuestionario. No es lo que te pasa a ti y las condiciones que tú tienes que tener, sino las condiciones que yo también tengo cuando entro en relación contigo.”

En general, desde la ética relacional y del cuidado, teniendo presentes las nociones de reciprocidad y *response-ability*, se pretende superar la lógica positivista en investigación y la concepción del participante como objeto o sujeto-investigado-pasivo, rechazando el establecimiento de relaciones jerárquicas a favor de un proceso horizontal de colaboración y aprendizaje dialógico, donde todo aquel involucrado en la investigación es un coinvestigador. De este modo, se busca abrazar la complejidad del contexto, involucrar a las personas, comprometerse con ellas y crear encuentros reflexivos con la intención de conocer, pero también de transformar (Crespo-Balderrama y Tapia-Figueroa, 2021).

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar con el desarrollo y análisis, es conveniente establecer un punto de partida para esclarecer cómo concibo este Trabajo de Fin de Máster, desde dónde hablo, cuál es mi posición y qué metodología guía este proceso de investigación.

Para mí, el Trabajo Final es el espacio que necesitamos los estudiantes para reflexionar sobre nuestro cambio tras el máster y durante las prácticas, y hacer balance de quién eras al empezar, cómo percibías la realidad, para compararlo con la persona en quién te has convertido y con lo que has aprendido. Cualquier experiencia, por mínima que sea, te transforma en alguien que no eras antes de ella, y en especial las prácticas se configuran como una experiencia en movimiento. No es una experiencia estática, hay muchos momentos que forman parte de ellas y nunca son iguales, ni tienen el mismo efecto en ti. He utilizado este trabajo como una excusa para la reflexión, para recopilar los pequeños momentos que en conjunto se transforman en aprendizaje, y para analizarlos relacionándolos con referencias y cuestiones que se nos han presentado a lo largo de este año en el máster y que he descubierto durante los seminarios de formación en MiCreate. Es el punto en el que la teoría, a veces tan abstracta y etérea, se encarna con la práctica y da lugar a lo que yo considero como conocimiento significativo.

Para escribir este trabajo me he posicionado desde una perspectiva etnográfica. Desde el principio he ocupado la posición de observadora-participante, puesto que al mismo tiempo que tomaba notas, observaba, intentaba comprender desde fuera y analizar los múltiples procesos enredados en el proyecto, también he sido participante activa en las actividades llevadas a cabo en los colegios, y en las reuniones y seminarios. Identifico la perspectiva etnográfica con la descripción de Simpson y Coleman (2017) en Howell (2018), es decir, como "the recording and analysis of a culture or society, usually based on participant-observation and resulting in a written account of a people, place or institution". En este caso lo que he observado es, lo que tomándome una pequeña licencia poética califico como micro-sociedad: el conjunto de relaciones de un espacio y contexto específico, como son las escuelas e institutos, y el grupo de investigación en sí. Debo aclarar, que este trabajo no se trata de una investigación etnográfica, sino que se lleva a cabo desde una aproximación etnográfica. Aunque la recogida de información se ha llevado a cabo desde una posición típicamente etnográfica (la observación-participante) y las herramientas utilizadas son principalmente el diario de campo, la grabación electrónica y las entrevistas, de igual manera relacionadas con esta metodología de investigación, no he mantenido una relación con el contexto lo

suficientemente extensa y profunda como para considerar este trabajo una investigación etnográfica en sí misma.

Al comenzar a escribir este apartado he recordado las primeras clases del máster en Metodologías de investigación, ya que nos presentaron una guía para realizar una aproximación etnográfica en nuestras indagaciones. Esta guía consistía en responder a tres preguntas: ¿qué observas?, ¿qué te permite pensar?, ¿con qué lo relacionas? De esta manera, el trabajo está basado en esta estructura, ya que primero presento un hecho, una experiencia, y la describo. Después, llevo a cabo un análisis reflexivo sobre el dilema ético que emerge a partir de esa experiencia concreta y expongo cómo se relaciona con diferentes referentes teóricos.

Por otro lado, mi participación en el trabajo de campo se ha dividido en la intervención en dos colegios-institutos: el Nou Santa Coloma y el Pepa Colomer. En el proyecto de investigación, la recogida de información se da a través de tres métodos: cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Mientras que en el Nou Santa Coloma realicé entrevistas con la ayuda de Juana Sancho y Gabi Bulla, también integrantes del proyecto, en el Pepa Colomer llevamos a cabo entrevistas (1 día, 20 minutos cada una), grupos de discusión (4 días, de una hora cada día) y reparto de cuestionarios (un día, cada investigador con dos clases) con los niños y niñas, tanto Silvia de Riba, como Fernando Herráiz y yo. Estas experiencias siempre quedaban registradas a través de la grabadora de voz del teléfono móvil, y releer las transcripciones una y otra vez me ha permitido volver al momento en que tuvieron lugar, y poder analizar los sucesos que acontecieron y reflexionar al respecto. Este método de registro de información forma parte de la posición de observador-participante, y es una ventaja ya que no depende de las habilidades del investigador para escuchar, registrar y memorizar.

Sin embargo, el diario de campo se ha constituido como una herramienta clave, ya que la escritura de notas aporta una dimensión experiencial subjetiva derivada de haber estado allí y son un documento que informa sobre los participantes en su interacción: procedencia cultural, estatus social, edad o relación de unos con otros (Martínez, 2009). Además, te permite reflejar en un papel rápidamente tus impresiones, dudas, reflexiones o caminos que se han abierto a partir de una experiencia concreta. Día tras día, escribía sobre las situaciones a las que me había enfrentado, con detalles, para luego reflexionar sobre ellas y acabar relacionándolas con referentes teóricos.

Para enriquecer este trabajo he realizado cinco entrevistas a investigadores e investigadoras del proyecto MiCreate Barcelona, que ocupan diversos roles dentro del grupo. La entrevista es considerada una técnica en investigación cualitativa, y la he escogido porque me permite llegar a la información que verdaderamente quiero encontrar y recoger datos sobre aspectos subjetivos de las personas, sus creencias, actitudes, valores y conocimientos sobre el tema que dirige este trabajo: la ética en la investigación social (Martínez, 2009). Las preguntas estaban predeterminadas y se realizaron todas en el mismo orden, por lo que el método se acerca más al de una entrevista estructurada. Aunque, se permitió al entrevistado ahondar más en las cuestiones que consideraron oportunas. Sus perspectivas y experiencias han servido para ampliar mi visión sobre el proyecto, y desde sus subjetividades se ha analizado en profundidad la cuestión ética de MiCreate en relación con el trabajo de campo en los colegios e institutos.

Para concluir, debo admitir que concibo este trabajo desde una mirada post-cualitativa. Como investigadora, soy consciente de que estoy presente en aquello que investigo, que los datos que aquí se recogen los he construido en mi interacción con las personas, y que como individuos no existimos como entidades separadas del contexto, por lo que el contenido de este trabajo es producto de un entramado de relaciones (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Es un principio, no un final, ya que se han abierto caminos a partir de esta experiencia que quiero continuar explorando. Por ello no hay respuestas a ciertas preguntas, ni hay una conclusión. En cambio, el apartado final se llama "Reflexiones finales", y es una visión general de cómo entiendo mi aprendizaje en este proyecto, y las ideas principales que han surgido, dejando el camino abierto para continuar profundizando en ello, pues este trabajo no es suficiente para tratar todos los temas que me gustaría incluir, y en ningún caso se constituye como una conclusión cerrada o verdad absoluta.

CAPÍTULO 5. TENSIONES Y DILEMAS ÉTICOS

Tensiones: Marco del proyecto

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta de algunas tensiones y los dilemas éticos vividos tanto a raíz del marco conceptual y organizacional como del trabajo de campo el proyecto de investigación MiCreate. La reflexividad, así, se ha constituido como una herramienta metodológica que me ha permitido analizar cómo opera el poder en este proyecto, centrarme en "cómo investigo" más allá de "qué investigo" y ser consciente de

mi posición como investigadora y su influencia en cada fase de la investigación (Gandarias, 2014).

No se pretende resolver estas tensiones o dilemas éticos, sino que este proceso de reflexividad me ha permitido *habitar la tensión*, vivir y pensar los sentimientos de incomodidad que emergen del proceso investigativo. Como sostienen England (1994), Katz (1996) y Pillow (2003) citadas por Gandarias (2014), la reflexividad facilita el descubrimiento de nuevos ángulos de comprensión de los fenómenos que estudiamos, revelando barreras a priori invisibles respecto a la ética y el poder, para intentar fomentar relaciones entre investigadores y participantes menos jerárquicas y añadido, de orientación más relacional. Esta es mi intención con la escritura de las siguientes páginas.

Configuración del proyecto: el marco en que se inscribe

La primera tensión que habitamos al emprender el camino de investigar sobre la realidad de niños, niñas y jóvenes migrados a través de un proyecto financiado por la Unión Europea surge al analizar la contradicción entre este tipo de iniciativas y las políticas migratorias de inclusión y exclusión de la Unión Europea actualmente. Hay varias dimensiones de estas políticas, en primer lugar, la regulación de las fronteras. Con la excusa de proporcionar seguridad (Nyers, 2003) los países occidentales han establecido fronteras tanto legales como físicas para entrar a sus países y deciden quiénes pueden entrar, categorizando a un grupo determinado de migrantes como aquellos que deben ser vigilados, cuestionados o expulsados y que suponen un “peligro”: los refugiados, los que no poseen el estatus de residente, los trabajadores sin papeles o “ilegales” (Nyers, 2003). Aunque la Unión Europea controla las fronteras y la admisión de ciudadanos de terceros Estados, cuestiones como la extensión de los derechos de seguridad social a los residentes o la libertad de circulación en territorio de la Unión Europea han sido relegadas en la agenda (López y Vieyetz, 2001).

Así pues, las políticas sociales son asunto de los Estados miembro, y existen diferentes modelos de desarrollo del Estado del bienestar en cada uno de ellos, aunque hay un patrón repetido de estatus de los ciudadanos del colectivo migrado (López y Vieyetz, 2001). En primer lugar, la irregularidad documental; en segundo lugar, la residencia legalizada ya sea temporal o permanente, y en tercer lugar los migrantes que ya llevan residiendo en el país varias décadas. Aun así, ocupar este segundo y tercer lugar (circunstancia poco frecuente especialmente en Francia o Alemania), no garantiza la inclusión en la sociedad de llegada, tanto por baremos sociales como culturales y

políticos (López y Vieyetz, 2001). En relación con esta cuestión, apunta el investigador 1 (Anexo 1) al respecto:

“Hay otra tensión que es política, que los mismos que financian investigaciones sobre el papel de las instituciones educativas para la acogida e inclusión de los jóvenes y los niños son los que establecen las políticas restrictivas frente a la migración. Pero claro, ¿cómo navegamos en esa contradicción, que se me está financiando cuando tú tienes a gente que lleva viviendo en España veinte años y todavía no son ciudadanos españoles? Son sólo residentes.”

De este modo, el estatus de ciudadano/no ciudadano que otorga el Estado es un factor de inclusión o exclusión que establece jerarquías sociales, marca una separación entre quien cuenta con derechos y está representado en la sociedad, con quien es “invisible”, pero este estatus también es social. Gülin, como migrante de tercera generación en Alemania, cuenta que no se siente como un miembro completo de la sociedad alemana, y que “I am still seen as an outsider and I am made to feel my outsider status every day” (Baban y Rygiel, 2017, p. 107). Esto es un hecho que viven los migrantes de segunda y tercera generación constantemente. ¿Qué necesitan para ser considerados ciudadanos del lugar donde nacieron?

A pesar de presentar esta contradicción inicial a nivel político, creo que este proyecto sí puede constituirse como una aportación social para que, en un futuro, estas generaciones de migrantes sí sean considerados ampliamente como ciudadanos de la sociedad donde nacieron y cuyos antepasados no sean motivo de escrutinio de forma recurrente.

Entre la ética procesal y práctica

El proyecto MiCreate puede dividirse en dos dimensiones: el proyecto a nivel europeo y el proyecto en relación con grupo de investigación de Barcelona. A nivel europeo, se establecen unas líneas protocolarias determinadas en el *Standard Ethical Protocol*, haciendo referencia a la ética administrativa o burocrática, que en este trabajo identifico como ética procesal (Guillemin y Gillam, 2004; Abad, 2016). Esta guía ética es imprescindible ya que asegura (o vela por) la integridad y seguridad de los participantes en la investigación, establece pautas para el tratamiento de los datos, la anonimización, la obtención del consentimiento informado... Es un primer paso, clave en el diseño y

posterior desarrollo de un proyecto de investigación, especialmente cuando se investiga con personas, y más especialmente con colectivos vulnerables. De este modo:

“Es una buena forma de aproximarse a los centros, que ellos se sientan seguros, que sepan que hay un comité en un momento dado, que si ellos se sienten maltratados puedan ir a él. Todo ese tipo de papeleo (...) yo creo que es fundamental.” (Investigadora 1, Anexo 2)

Pero ¿qué ocurre cuando la ética procesal no es suficiente para preservar la integridad de los participantes en el trabajo de campo? ¿O cuando surgen dilemas éticos derivados de la interacción con los participantes a los que la ética procesal no puede dar respuesta? Sólo una ética situada (Abad Miguélez, 2016) o ética en la práctica (Guillemin y Gillam, 2004) nos obliga a reflexionar constantemente sobre nuestra responsabilidad ética hacia un participante en una investigación, a interactuar de forma humana y sin explotación. Es decir, es una ética que depende de nosotros como investigadores, porque “la importancia de la ética en el proyecto es puramente formal dada las exigencias protocolarias.” Pero, “por otro lado, verdaderamente los dilemas éticos los estamos resolviendo en el cuerpo a cuerpo de las relaciones investigadoras entre todas las agentes que intervienen.” (Investigador 2, Anexo 3).

De este modo, la tensión entre la ética procesal y la ética situada en el proyecto surge en el momento en que para cumplir con los objetivos de este tengo que preguntar a niños y niñas de sexto de primaria, de diversa situación, a través de un cuestionario sobre su estatus socioeconómico. Sobre si sus progenitores tienen dificultades o no para llegar a fin de mes. Aparece cuando necesito saber qué relación tienen con sus padres y madres, y cuál es su situación familiar, y descubro situaciones de maltrato psicológico y físico. Habito esta tensión cuando le pregunto por su cultura de origen a una de las participantes de piel negra que ha nacido en España, por lo que no sabe muy bien qué responder, ya que ante la pregunta sus compañeros y compañeras no admiten que su respuesta sea “la cultura española” ya que el origen de sus padres es africano. En ninguna de estas situaciones la ética procesal fue una herramienta para evitar el daño a los participantes, más bien, fue a través de nuestra posición como investigadores desde una ética situada relacional que tratamos de mitigar el impacto de las preguntas que la investigación requería en la integridad y seguridad de los participantes. ¿Cómo? Por ejemplo, primando la libre elección de los participantes de responder o no a las preguntas tanto de las dinámicas como del cuestionario antes que la importancia de recopilar datos para cumplir con los objetivos del proyecto. Además, el diálogo se

consolidó como un vehículo para el entendimiento y respeto mutuo, tanto entre los participantes y nosotros los investigadores, como entre ellos. Hablar sobre por qué el color de piel no influye en la nacionalidad, analizar los prejuicios que surgen al asociar una nacionalidad con un color de piel determinado, y mirar críticamente a estos supuestos que moldean nuestra forma de pensar partiendo de una situación real, como la que he mencionado antes, es lo que permitió que los propios participantes reflexionaran y aprendieran junto con nosotros, al mismo tiempo que se hacía investigación. De esta manera, apunta el Investigador 2 (Anexo 3): “Encontramos problemática la dimensión protocolaria pero también la encontramos necesaria para evitar malas prácticas. Es como si los protocolos fuesen los mínimos a cubrir; a partir de ahí es trabajar planteando otras formas de relación.”

La ética situada, como vemos, conlleva un cambio fundamental en nuestra implicación en la investigación, porque ya no supone exclusivamente lo recogido en un consentimiento informado como procedimiento técnico, sino que se confirma durante todo el proceso, se colabora mutuamente, se establecen relaciones de intercambio recíprocas y no meramente contractuales (Taborda y Brausin, 2020).

Esta tensión, es la motivación principal para escribir este Trabajo Fin de Grado. De este modo, los dilemas éticos concretos que emergieron en el trabajo de campo, y que me hicieron pensar que encontraba un vacío en la ética procesal que debía cubrir con mis propias decisiones éticas, serán detallados en los siguientes párrafos.

Dilemas éticos: Trabajo de campo

La posición del investigador

Al investigar con un colectivo vulnerable como es la población migrante, y en especial con niños, niñas y jóvenes, tenemos que mantener una visión crítica y consciente sobre nuestra posición como investigadores, en este caso la mayoría blancos, de clase media y occidentales. Esto me generaba un conflicto cuando comencé a participar en el proyecto, pensaba: ¿qué derecho tengo yo para investigar sobre este tema y este colectivo? ¿No estoy categorizando a estas personas sólo por haber migrado a otro país? Durante la entrevista con la Investigadora 2 (Anexo 4) me di cuenta de que no era una tensión que viviera yo sola:

“Mi posición como investigadora blanca de clase media, no habiendo vivido esta situación de vulnerabilidad que es la que estamos estudiando. me genera conflictos, aunque no pienso que debamos dejar de hacerlo, porque al final, justamente el haber podido acceder a hasta estudios de doctorado sé que forma parte de mis privilegios y me permite actuar en el mundo para intentar hacerlo un poco mejor. Creo que es una responsabilidad desde los privilegios.”

A veces, en nuestro afán de 'ayudar' o 'colaborar', lo que hacemos es perpetuar una relación colonial entre nosotros, y el 'Otro'. ¿A qué me refiero con esto? Los occidentales seguimos influyendo en el Sur global, y ser conscientes de esta relación de poder implícita en ciertas dinámicas, es el primer paso para no perpetuar la exclusión a través de las buenas intenciones. Es curioso cómo, somos los blancos de clase media-alta, con estudios occidentales quienes desarrollan programas de intervención e investigación con los 'otros', los colectivos que consideramos necesitan nuestra ayuda, o ser salvados (Nyers, 2003). En general, en estos temas no hay tonos blancos ni negros, sino más bien escalas de grises. Ni nosotros somos salvadores que debemos prestar a estos colectivos 'Otros' de nuestros saberes y ayuda suprema, ni estos 'Otros' deben ser ignorados y ayudarse sólo mutuamente, con la exclusión de aquellos que no 'pertenezcan' a su propio colectivo. Éstos, son algunos de los conflictos éticos con los que me he topado durante mi participación en Micreate, además, algunas experiencias derivadas del trabajo de campo me han colocado en una posición de incomodidad. ¿Quién soy yo para preguntar a los niños y niñas por su estatus socio-económico? ¿O preguntar de qué trabajan sus padres? ¿O inquirir día tras día en la relación con su familia cuando, alguno de ellos, estaba sufriendo por ello mismo?

Es una contradicción sobre la que debemos navegar, teniéndola presente para someternos a la autocritica y reflexividad, pero evitar que nos paralice a la hora de continuar haciendo investigación. Por otro lado, en este tipo de investigación puede emerger una idea casi paternalista, un síndrome del salvador blanco, en el que nos sentimos llamados a ofrecer nuestra ayuda, como ya he mencionado, a un grupo usualmente no blanco, o migrante, con motivos egoístas, como puede ser la satisfacción personal. El Investigador 1 (Anexo 1) señala:

“(Sobre las tensiones) El foco del cierto paternalismo o la idea salvadora. Todo este tipo de cosas que también están ahí y vamos a colocarnos desde una posición de la investigación subalterna. Y hay tensiones que el investigador y la

investigadora deben tener siempre sobre la mesa y que son irresolubles, pero no las tiene que eludir como si no estuvieran.”

Hay que problematizar cómo se genera el conocimiento y cuál es el discurso occidental del sujeto del tercer mundo o migrado que de muchas formas es cómplice de los intereses económicos internacionales occidentales (Spivak, 2003), que nosotros como investigadores contribuimos a producir. La reflexividad, tal como se ha definido en este trabajo, es entonces una herramienta imprescindible en nuestra práctica investigadora para analizar tanto nuestras actuaciones en el trabajo de campo, como en la escritura y análisis de datos posterior. López (2017) expone respecto a los estudios sobre migraciones, partiendo de un caso de estudio, que aunque durante el trabajo de campo se establecieron relaciones en la línea de estudiar “con” migrantes, en el análisis teórico posterior se transformaron en investigar “sobre”. Su investigación, de igual manera que pretendemos nosotros desde la ética relacional y del cuidado, partió desde relaciones de igualdad que se transformaron en el proceso de escritura en un espacio regido por relaciones asimétricas de poder y dominación, tanto a través de las descripciones como de la aplicación de ciertos códigos que pertenecen al ámbito de la investigación. Estos códigos, por ejemplo, se pueden traducir en el proyecto de MiCreate en las categorías mediante las que debemos clasificar a los participantes, que se tratarán en el apartado siguiente: Local (local), Newly Arrived (recién llegado) o Long-Term (migrante a largo plazo).

Así pues, debemos tener en cuenta y muy presente nuestro poder e influencia como investigadores, especialmente en la relación con los participantes.

Jerarquía y vulnerabilidad

Como investigadores ocupamos una posición de privilegio, una posición de poder, sobre todo siendo adultos trabajando con niños, niñas y jóvenes. Tenemos cierta autoridad en el campo, y más aún en este caso, en el que se investiga en colegios con la colaboración de los profesores y profesoras, e incluso del director, que también ocupan una posición de autoridad. Al final del día, tienes que recoger los datos que la Unión Europea solicita, y eso implica ponerse en relación con el sujeto a través del cual vas a obtener dichos datos. En el campo, lo que debe hacerse, lo que haces y lo que piden se entran en una serie de acciones enmarañadas que a veces es difícil discernir. Se te ocurren preguntas como: ¿Quién es el Otro? ¿Qué posición ocupó aquí? ¿Cuál es la posición del Otro? ¿Le estoy colocando en una posición de vulnerabilidad al hacer las preguntas

que debo hacer? Por mucho que tratara de ser menos invasiva, responder yo misma a algunas preguntas, o no incidir demasiado en aquello que hacía daño, la realidad es que los niños y niñas estaban en una posición vulnerable, y yo no. Una vez allí, sentados, cuando yo lanzaba las preguntas y les animaba a contestar, apoyada por la profesora, ellos estaban en una posición en la que yo no estaba. Además, al ser más jóvenes, la configuración de los lugares que ocupábamos se podría dividir entre un sujeto que conoce (yo) y un objeto a conocer (ellos). Esta incomodidad, se traduce en múltiples conflictos éticos materializados en distintas situaciones que acontecieron.

Como ejemplo de esta posición de vulnerabilidad, en la tercera sesión nos centramos en el ámbito familiar y comunitario, aunque surgieron temas de otras sesiones como el centro escolar. La metodología utilizada en esta sesión fue visual, pues utilizamos las cartas del juego de mesa Dixit como detonante de la conversación. Estas cartas son ilustraciones, y los estudiantes podían elegir una de ellas para representar su percepción sobre el colegio, sobre su familia, sus amigos, su barrio, etcétera. Para concluir la actividad, los y las estudiantes dibujaron su propia carta representando los ámbitos de los que habíamos hablado durante la dinámica. Mientras, me confesaron que en algunos momentos no respondían con sinceridad a las preguntas sobre la escuela porque la presencia de la profesora, observándoles y esperando esa respuesta con atención, les intimidaba y coartaba para ser honestos conmigo. Mannay (2017), en el libro referenciado, cuenta una experiencia en que, durante una investigación sobre madres e hijas, los padres y hermanos supervisaban e incluso controlaban los collages de éstas reduciendo su participación. Por ello, es conveniente analizar qué relaciones de poder están afectando a la producción de datos y qué control social está afectando a los individuos que participan en la investigación (Saavedra, 2019).

Como investigadores somos conscientes de nuestra posición respecto al Otro, por ello siempre se ha tratado establecer relaciones horizontales con los participantes, en lugar de verticales. Una posición horizontal implica un diálogo entre el investigador y el investigado, donde ambos toman turnos y son a la vez oyente y hablante, traduciendo lo propio y lo ajeno para construir conocimiento propio y sobre el otro (Berkin y Kaltmeier, 2017). Este proceso para encontrar conocimiento en que cada uno se reconoce por la mirada que el otro le devuelve en una situación horizontal, se traduce en MiCreate en la voluntad del investigador de responder las preguntas al igual que lo hacen los participantes. En el trabajo de campo, cuando teníamos que realizar dinámicas como la detallada anteriormente consistente en escoger una ilustración que representara tanto a la familia, como a la escuela o al entorno, y posteriormente explicar por qué, nosotros

también lo hacíamos. De este modo, me abría también a los participantes, expresando mi situación familiar, la percepción que tenía sobre la escuela cuando acudía a ella, o cómo observo mi barrio y qué me gusta, y qué me gusta menos. Así pues, es como ocupamos una posición de vulnerabilidad compartida (Butler, 2008), en la que entendemos nuestros cuerpos como relacionales, siempre dependiente de otros cuerpos y redes para formarnos y sobrevivir. Es una condición de interdependencia a través de la que asumimos que dependemos unos de otros, por lo que nos lleva a pensar en una ética de la mutua protección (Sembler, 2019).

El hecho de que todos somos vulnerables se materializa en una escena de la que fui parte durante el trabajo de campo en uno de los colegios. En una mesa cuadrada había cinco personas sentadas: cuatro estudiantes y uno de los investigadores, todos ellos jugando a la oca, y el investigador guiando el juego. Yo, me encargaba del registro audiovisual y colaboraba en ambos grupos de discusión, éste y el desarrollado por la otra investigadora, al otro lado del aula. En el momento en que me uní al grupo, noté un ambiente tenso, en especial entre dos de los estudiantes: mientras uno de ellos era corpulento, hablador, autoritario, agresivo y carismático, el otro mantenía la cabeza gacha, era delgado, con gesto vulnerable, callado. La discusión se fue tejiendo poco a poco con cada una de las preguntas, uno de ellos cae en la casilla de 'Idiomas':

I1: ¿Qué papel tiene el aprendizaje de idiomas?

E1: Mucho, para comunicarte con otras personas del mundo.

E2: Mucho porque te abre la puerta a los trabajos.

E3: Del 1 al 10 yo le doy un 8.

E2: Yo un 8,5.

I1: Hoy, por ejemplo, ha venido un compañero nuevo con otro idioma, ¿y quién se ha podido comunicar con él?

E1: Nadie.

E4: Yo un poquito porque conozco las nueve variables sradam.

I1: ¿Qué papel tiene en el aprendizaje?

E4: Es muy importante. F: Es bueno dominar idiomas.

E1: Pero después no queréis aprender catalán eh.

E4: Qué pesado con el catalán eh, el independentista este...

Este fue el inicio de lo que fue una sesión turbulenta, de acoso e intimidación hacia el estudiante representado con el número uno. Poco a poco, dejó de hablar, y de participar en el juego. Hablando de inclusión:

E4: Yo creo que no profe, aquí no se excluye a nadie. Porque tenemos muchas religiones varias, hay negros, pakistanís...

E2: Y latinos.

E4: Latinos... Hay muchas razas y ninguna está excluida por racismo, ni por nada. Hay hasta un independentista y nadie le dice nada así que imagínate.

Nadie intervenía, el alumno estaba indefenso, y decidí debatir con el estudiante que increpaba a través de preguntas que poco a poco, desmontaban su argumento:

E4: Es que tío profe es un catalán, un independentista. Quiere separar nuestra patria.

E3: Ves, él sí que es un racista, el único.

Laura: Bueno, pero cada uno puede pensar algo diferente, ¿no?

E5: Que él vota a Vox y yo no me quejo.

E4: Pero qué voy a votar yo. Es verdad, como persona que soy, no pasa nada, total no lo vais a conseguir igualmente.

L: Es como si alguien te criticara a ti por pensar así.

E2: O por ser musulmán.

E4: Pues le meto así (gesto de pegar).

Fue un acontecimiento, que además de dejarnos una sensación agridulce al final de la sesión, me hizo reflexionar. Me recordó a un artículo acerca de la vulnerabilidad compartida del ser humano, en el que se exponían las ideas de algunos autores como el filósofo norteamericano R. Rorty, J. Butler, ya mencionada, o Habermas, que de una manera u otra defienden la idea de que cualquier ser humano puede sufrir humillaciones en relación con su identidad, por lo que todos somos igualmente vulnerables, y sólo podría remediarse articulando principios morales que preservaran nuestra dignidad en la interacción (Bello, 2010). No creo, por otro lado, que todos seamos vulnerables al mismo nivel, sino que simplemente, todos estamos expuestos a la vulnerabilidad en mayor o menor medida, y el caso expuesto me parece un ejemplo claro de ello.

Categorización del participante en la investigación

Como mencioné al principio de este trabajo y en la sección anterior, es importante reconocer que las investigaciones sobre la interculturalidad también esconden relaciones de poder ocultas y restos de colonialismo, que debemos tener en cuenta para

no crear una relación asimétrica entre nosotros, los investigadores y los participantes. Es importante empezar por considerar a los participantes como sujetos, no como mero objetos de estudio. Se han ido elaborando discursos tanto sociales como académicos hegemónicos sobre las migraciones donde los migrantes son representados a través de los condicionantes culturales, sociales, económicos y políticos de las sociedades de destino que prácticamente los identifican como sujetos-objetos que no son capaces de modelar el destino de su proyecto migratorio (López, 2017).

Es importante poner atención en que el énfasis en poblaciones o grupos vulnerables puede contribuir a su estigmatización, fortalecer políticas y dinámicas de control sobre su actuar e incluso, de forma paradójica, consolidar su exclusión tanto social como política (Sembler, 2019). Este dilema ético se ve reflejado en la situación vivida por el Investigador 1 (Anexo 1) en uno de los colegios al presentar el proyecto a los participantes:

“En uno de los centros expuse el proyecto y lo que íbamos a hacer, parecía que para compartir, no sólo para informar. Entonces dije: “porque para nosotros es muy importante hacerlo en escuelas y en chicos y chicas como vosotros”. Llega una niña y dice: “¿qué tenemos nosotros que no tienen los otros?” Entonces tú dices, “touché”. Entiendo que en mi presentación ya estoy creando una marca, pero que es una marca que yo no quiero crear. Esto modifica y yo lo tengo en cuenta, y no digo: “mira qué cosa tan graciosa dijo”. No, no, esto en mi colocación tiene una repercusión.”

El momento de presentar la investigación ante los participantes siempre ha sido un tema de debate en el grupo de investigación. ¿Qué palabras utilizamos? ¿Cómo les explicamos que estamos estudiando la migración? ¿Por qué lo hacemos, por qué los elegimos a ellos? ¿Por qué es importante? ¿Cómo formulamos el objetivo del proyecto sin que paradójicamente estemos estigmatizando al colectivo? A estos dilemas debemos sumar el hecho de que estamos trabajando con niños, niñas y jóvenes, por lo que debemos adaptar nuestro discurso a su nivel interpretativo, no podemos justificarnos a través de la teoría de la investigación, de la sociología o la filosofía. Debe ser un mensaje fácilmente entendible, y no es sencillo.

“A mí ponerme delante de una clase como el día de las encuestas y decir: “vamos a estudiar...” Bueno, no lo dijimos así porque lo intentamos reformular como

sabes, pero ponerte y decir: “bueno, os estamos estudiando por el hecho de ser migrantes.” – Investigadora 2 (Anexo 4)

Esta situación te causa cierta incomodidad, y te hace reflexionar sobre porqué estás estudiando este colectivo y cuál es el objetivo. Por otro lado, piensas: ¿quizá el predeterminedar que los migrantes sufren exclusión perpetúa en cierta medida esta situación de exclusión? Ruiz y Ruiz (2001) señalan que una dificultad estructural para la inclusión es la tendencia a vincular la inmigración con la exclusión en las políticas para la inclusión social, ya que descontextualiza este fenómeno, que debería ser percibido con connotaciones más neutras y menos marginalizadas. Además, la imposición de categorías, clasificaciones y conceptos reproduce esquemas coloniales que dan lugar a formas de dominación fundamentadas en la superioridad epistémica del investigador (López, 2017).

En MiCreate, se utilizan tres categorías para diferenciar a los participantes del proyecto de investigación: *Local*, cuando es un participante nacido en España; *Newly arrived*, cuando es un migrante recién llegado a España; y *Long-Term*, cuando es un migrante que lleva viviendo en España mucho tiempo. Desde el grupo de investigación en Barcelona, que se guía por una ética relacional, se ha problematizado esta clasificación, ya que los participantes son personas con historias de vida complejas y esta categorización simplifica el fenómeno migratorio. Como cuenta López (2017) en su experiencia investigando sobre migración, los lugares epistémicos se transforman en posicionamientos jerárquicos de superioridad-inferioridad cuando a través de las categorías y conceptos del investigador, se intenta explicar su propio mundo (el de los participantes) sin un punto de consenso. En la entrevista con la Investigadora 3 (Anexo 5), se expone la preocupación sobre este tema:

“Esto ha sido una recurrencia de discusión en Esbrina acerca de las clasificaciones, de *Newly Arrived*, los que han llegado ahora, los que están en segunda generación, los que son de tercera generación, y en cuanto a las relaciones con las personas hay un mogollón de otras configuraciones que no están ahí, en este intento de clasificar a las personas así.”

Otra problemática respecto a la categorización de los participantes es la cuestión de la cultura de origen. Uno de los acontecimientos más repetidos durante la aplicación de los cuestionarios fue la duda de los niños y niñas ante lo que significaba la cultura. En el momento en que leían en el papel: “¿Cuál es tu cultura de origen?”, levantaban la

mano como un rayo y repetían unos y otros: “Profe, ¿qué es la cultura?” Yo me aprendí una pequeña definición que pensé, podría ayudarles: “La cultura es la serie de normas, costumbres, maneras de pensar, de vivir... Que hay en diferentes sociedades.” Aunque siendo honesta, me hizo pensar en cómo delimitar lo que es una cultura. ¿Sólo por ser catalana mi cultura de origen es catalana? ¿O si mis padres son andaluces soy de cultura andaluza aunque haya nacido en otro lado? ¿Si mis padres son chinos pero se criaron en España y mis costumbres son españolas, soy de cultura de origen china igualmente?

La categorización es útil en proyectos a gran escala como este, porque, sobre todo, permiten la organización y la unificación de los datos obtenidos. Sin embargo, también resulta una herramienta de simplificación de un fenómeno tan complejo como es la migración, y supone un dilema ético para aquel que se posiciona desde una perspectiva relacional, donde los participantes son personas con historias de vida diversas y enmarañadas, que en muchas ocasiones no se pueden encasillar en categorías. Por ello, dentro del marco y las normas del proyecto, se tomaron ciertas iniciativas para permitir la expresión de los participantes, y se abrieron puertas a las ambigüedades. Este tema, además de la profundización en las encuestas y las problemáticas que implicaban, se tratará en el apartado que sigue a continuación.

Problematización de las encuestas

El 10 de diciembre de 2020 fue la primera vez que participé en el trabajo de campo como investigadora. Con un bloque de encuestas en la mochila, y un papelito recortado a mano dónde había apuntado las cuestiones principales que debía recordar para presentar el proyecto y explicar a los participantes del colegio cómo completar las encuestas. Participé en dos clases, sexto de primaria A y B.

Durante y tras la aplicación de las encuestas en el colegio, me di cuenta de que eran demasiado frías, calculadas, cerradas, que limitaban las respuestas de los participantes y por tanto la información que se nos permitía recoger también. En un intento por huir de una perspectiva cualitativa a una post-cualitativa en que no se intentan eludir las dudas, que considera la realidad como compleja y no simple o concreta (Hernández-Hernández y Revelles, 2019), los investigadores instamos a los participantes a completar las preguntas con sus propias explicaciones en los márgenes. Por ejemplo, había un niño que ante la pregunta “¿Dónde vives?” no sabía si marcar la casilla de “Un lugar pequeño” o “Una ciudad”, porque nos contó que sus padres estaban separados y

que no vivía siempre en el mismo lugar. En varias ocasiones más, fueron notables las limitaciones que una encuesta cerrada presentaba, sobre todo cuando se pretendía recabar información sobre las culturas, la diversidad cultural en la escuela, las relaciones con el entorno, el barrio y familiares, etc.

Como he esbozado en el apartado anterior, la pregunta sobre la cultura de origen de los participantes fue problemática. Una participante de rasgos asiáticos, me expuso su duda al responder ya que sus padres habían nacido en China, pero ella había nacido en España, aunque en su núcleo familiar hubiera algunas tradiciones chinas. No sabía que recomendarle, me di cuenta de que elegir entre una y otra era simplista, así que permití a los participantes exponer otros casos sin necesidad de escoger una de ellas. Esta forma de investigar que limita las respuestas de los participantes, y por tanto la riqueza de la información recogida me hizo pensar: ¿es esta la forma óptima de generar conocimiento sobre la interculturalidad? ¿Es este modo el correcto para obtener información sobre la vida de los niños migrantes en nuestro país? ¿Es efectivo? ¿Va a provocar un cambio significativo en las políticas educativas para mejorar la inclusión? Conversando con la Investigadora 2 (Anexo 4), que también participó el mismo día en la aplicación de encuestas en el mismo colegio, pero con otra clase, comentó lo siguiente:

“Las encuestas en sí mismas me parecieron un conflicto ético. Cuando das la cara estando tú delante de la clase y ayudando a responder las preguntas, causa mucha incomodidad. ¿Cómo lo resolvimos? Yo creo que, como casi todos, lo que hicimos fue intentar dar margen para que ellos se sintieran cómodos dentro de lo posible. Es decir, si no querían contestar una pregunta, no contestarla, si querían añadir puntualizaciones, porque eran preguntas muy genéricas que no daban pie a ver la complejidad, pues también intentar posibilitar esto.”

Mientras los participantes completaban las encuestas, tenían lugar conversaciones simultáneas, ya que estaban invitados a preguntar en voz alta cualquier duda para que el resto de los compañeros pudieran escucharla, de modo que surgió un diálogo compartido sobre cuestiones diversas que en ocasiones no tenían relación directa con la encuesta, pero que nos permitían aprender conjuntamente. Por ejemplo, sobre qué otras cosas podríamos investigar, algunos propusieron la pobreza en África y a los “vagabundos” (el colectivo de personas sin hogar). También comenzaron a comparar las políticas y la situación económica de distintos países, ya que una pregunta les pedía indicar en qué país querrían vivir en el futuro, uno de ellos prefería Reino Unido porque

“están económicamente mejor que aquí”. De esta manera es como a través de una lógica relacional tratamos de superar la perspectiva positivista de las encuestas. Lo relacional es un recurso que permite a las personas involucrarse, participar y reflexionar abrazando la complejidad (Crespo-Balderrama y Tapia-Figueroa, 2021). Además, la investigación relacional consiste en preguntar para ampliar, procesar y entender lo que se va haciendo en conjunto. Igualmente, se entiende la investigación como una forma de conversación y diálogo, que abre la posibilidad a expresar posibilidades e ideas para otras formas de vida social (McNamee, 2013) citado por Crespo-Balderrama y Tapia-Figueroa (2021).

“Los cuestionarios son la parte cuantitativa, que por ser cuantitativa, apaga la subjetividad. El objetivo es que las personas no sean de verdad personas con su complejidad, sino que sean un número que representa una persona. A veces es un poco más difícil considerar a cada persona, como una persona con su trayectoria, su historia, con su subjetividad.” (Investigadora 2, Anexo 4)

Otro tema aparte, pero además relacionado, es la forma en que estaban formuladas las preguntas y la información que se quería recoger con ellas. Tanto en los grupos de discusión como en los cuestionarios, la planificación incluía preguntar sobre aspectos como el nivel socioeconómico, la inclusión, la pertenencia... Todos estos conceptos, y las preguntas por defecto, no estaban adecuados al nivel interpretativo de los niños. Son conceptos de adultos, de investigadores y del mundo académico que nada tienen que ver con la realidad de niños, niñas y jóvenes de 12 a 13 años, en este caso. Además, se pretendía indagar sobre cuestiones sensibles, que hicieron daño a algunos participantes al ser de carácter muy personal.

En el apartado a continuación se analizarán los dilemas éticos surgidos durante los grupos de discusión por estas causas, poniéndose en relación, sobre todo, con la ética del cuidado.

Trabajo de campo: Grupos de discusión

Como investigadores somos conscientes de que cualquier tipo de investigación con personas casi siempre implica algún riesgo sin importar lo cuidadosamente diseñada que esté (American Anthropological Association, 2012), en especial porque determinar qué preguntas pueden hacer daño y ser un detonante. Es importante, por ello, permitir a los participantes la libertad y el control de revelar o no aquello que deseen. Por

ejemplo, en MiCreate Barcelona ante preguntas relacionadas con el estatus socioeconómico (un tema sensible) no exigíamos en ningún caso una respuesta. En realidad, no exigíamos respuestas a ninguna pregunta, los datos respecto a la relación de los participantes con su familia, con el barrio o el colegio, se obtuvieron por libre voluntad de los participantes.

Aun así, es cierto que como menciona la AAA, nunca sabes qué preguntas pueden ser un detonante. Y se dieron varios casos en los que así fue.

“Hay preguntas que hemos hecho que creo que no nos dan información o datos (...) que realmente necesitemos para hablar de inclusión. (...) Hemos hecho preguntas y entrado en temas que creo que no eran necesarios, como el estrato socioeconómico, como las vidas personales, no tanto en términos de migración, sino en temas de vidas personales. No sé por qué necesitábamos esta información y creo que incomodó a muchos niños y niñas. (...) Creo que en su momento no se acabó de pensar esto, se piensa al final desde quien lleva a cabo el planteamiento. Pero después, cuando llegas tú y tienes que defenderlo tú como investigadora, sabes que estás entrando en cuestiones que incomodan.”
– Investigadora 3 (Anexo 4)

Esta investigadora, fue mi compañera en el trabajo de campo de uno de los colegios, dónde viví uno de los dilemas éticos más impactantes del transcurso de mi participación en el proyecto. Visitamos el colegio durante cinco días en el mes de febrero de 2021, las sesiones eran en horario escolar de mañana y de entre una hora y una hora y media de duración aproximadamente. Se iban a realizar cuatro sesiones de grupos de discusión basados en métodos artísticos, para hablar sobre temas como la familia, la escuela, el barrio, las relaciones entre iguales, el futuro y el bienestar. La última sesión de dedicaría a realizar entrevistas a los participantes, que eran de segundo de la ESO.

Uno de los estudiantes sufrió durante todas las sesiones que realizamos. Los temas tratados: la familia, la escuela, el bienestar, le removían al no estar atravesando un buen momento. El día de la cuarta sesión consistía en realizar cartografías de forma colaborativa con los estudiantes divididos en grupos de cuatro. Los temas eran diversos, casi como un repaso de los días anteriores, pero se introducía el tema del futuro y se profundizaba en él ya que además debían grabar un vídeo para una cápsula del tiempo. ¿En qué consistía esta actividad? Escribían en un papel en blanco un mensaje para su 'yo' de dentro de diez años, y explicaban cómo les gustaría verse a sí mismos y en

dónde, además, expresaban cómo se imaginan el mundo en ese momento. Después, leían este mensaje en voz alta y les grabamos con cámara y audio. Respecto a las cartografías, su naturaleza como proceso creativo que narra de forma visual determinados datos, involucra a los participantes afectivamente (Mannay, 2017) pero las reflexiones que surgen a partir de esta experiencia pueden ser dolorosas, al enfrentarte con tu yo del pasado (o incluso del presente). Esto ocurrió.

Este último día, este participante al tener que escribir un mensaje y recitarlo expresando cómo se veía en diez años, mostraba resistencia, no quería participar, ni decir en voz alta el contenido del mensaje que había escrito. Lo guardaba extremadamente bien doblado en su puño, y tuvo lugar esta conversación:

Laura: Si no te apetece hacerlo no pasa nada. Esto es para que te lo pases bien y hablar contigo mismo, no para que estés mal.

E1: En clase está bien se pone así cada vez que viene aquí.

E2: ¿Te pasa algo?

E3: ¿No estás bien?

Profesora: Estás como que no estás. ¿Te remueve mucho? ¿Qué pasa con el papá no estás bien? Veo que estás sensible también. Venga ánimo, que este proyecto es muy chulo.

L: ¿Ya te lo has pensado?

Profesora: Está muy sensible... Le remueve mucho.

L: Muy bien, te lo puedes pensar hasta el final de la sesión, pero si no te apetece no hay ningún problema.

Finalmente, no grabó el vídeo, ni leyó su mensaje en voz alta, pero cuando terminó la clase, casi como a modo de confesión o desahogo, de grito en silencio, casi dándome una explicación que no necesitaba, ni había pedido, me entregó su pequeño papel y salió de clase, aliviado de que fuera la última sesión con el proyecto. En el papel ponía que quería estar más con su madre, que su padre no le gritara ni le tirara de la camiseta.

No es necesario entrar en más detalles sobre lo acontecido en otras sesiones, o los problemas personales que a través de sus respuestas y actitudes percibimos que este estudiante estaba enfrentando, pero ¿qué nos permite pensar esto a nivel de investigación? ¿Es necesario hacer preguntas tan personales a los participantes sólo para saber más acerca de la inclusión?

En el reverso de una cartulina los participantes escribieron una devolución al proyecto, con el objetivo de hacerles reflexionar sobre el aprendizaje a través del diálogo de los últimos cuatro días, qué les habían permitido pensar las preguntas realizadas, los temas tratados tanto sobre interculturalidad, como sobre el mundo o sí mismos. Este estudiante, ante la pregunta de: “¿Qué te ha aportado participar en MiCreate?”, respondió siendo honesto: “Recordar lo peor”. Entonces me pregunté, ¿el fin justifica los medios? ¿El objetivo de recabar datos como marca la Unión Europea en el marco de este proyecto justifica realizar preguntas tan invasivas a los estudiantes? ¿Es ético?

Esta experiencia con cada uno de sus matices: la expresión triste del participante cada día, los ojos llorosos al hablar sobre su familia, la cabeza gacha y los hombros encorvados, las situaciones vividas el último día... No salía de mi cabeza, no podía parar de pensar en ello, y me causaba una sensación incómoda: me sentía hipócrita. Me sentía incoherente, ya que el discurso del grupo de investigación de Barcelona se orientaba a adoptar una ética del cuidado y relacional, a dar espacio a los participantes, permitirles responder o no a las cuestiones, mientras que el marco del proyecto europeo no tenía en cuenta esto a nivel de diseño de proyecto. Depende más bien de ti como investigador el responder a una posición en el trabajo de campo u otra.

“Lo importante para mí es lo que aprendo de todo ello en ese equilibrio entre lo que me "obligan" a hacer y lo que verdaderamente hago, reconociendo que en esa negociación hay zonas compartidas que se mueven entre hacer lo que quiero y querer lo que hago.” (Investigador 2, Anexo 3)

Defiendo la práctica reflexiva (Gandarias, 2014) porque me obliga a habitar esa incomodidad, a revivir situaciones que preferiría olvidar, a escudriñar mis decisiones en el campo, con el objetivo de mejorar futuros procesos investigativos con personas, y aprender de los errores. Ejercer la reflexividad sobre este dilema ético me ha permitido cuestionar lo dado, aun proviniendo de una institución europea, cuestionar su poder para evitar en un futuro reproducir actitudes explotadoras por perseguir el fin de obtener datos para una investigación.

El acto reflexivo me hace preguntarme si mi actuación fue correcta. Aunque permití al participante evitar las preguntas, responder sólo a aquello que él quería compartir, invitarle a estar presente con el grupo y escuchar las discusiones aun si no quería participar, las preguntas fueron lanzadas igualmente y le hicieron recordar escenas de su vida desagradables. El concepto de *response-ability* se refiere a la sensibilidad ética

y la capacidad de responder acorde a la situación, entonces me pregunto, ¿respondí acorde a la situación? Haraway (2016) citada por Weldemariam (2019) nos insta a “quedarnos con el problema”, lo que me recuerda al concepto del cual hablé al principio, “habitar la tensión”, aceptar que el investigador vive tensiones y dilemas constantemente, que a veces no pueden resolverse, pero que debes poner sobre la mesa. Esta última autora expone que la noción de responsabilidad implica una solidaridad no basada en la proximidad con el participante, o con vivir si misma situación, sino un “estar en esto juntos”. ¿Conseguiría transmitir esto al participante en ese momento, cuando intentaba tranquilizarle?

Shay (1994) citado por Gilligan (2013) propone: “antes de analizar, antes de clasificar, antes de pensar, antes de intentar hacer nada, deberíamos escuchar” (p. 15). No sólo escuchar las palabras, sino escuchar las reacciones, escuchar al lenguaje no verbal, escuchar a lo que no se dice, pero que está implícito. En este caso, había muchas señales de la incomodidad y sufrimiento del participante, y pocas eran verbales. Una investigación meramente extractiva (que se basa en extraer datos de un contexto), en especial con personas, amenaza las relaciones humanas y atenta contra la empatía y puede provocar daños morales. Por eso considero importante aprender de las bases de la ética del cuidado, que valga la redundancia, nos guía para actuar con cuidado en nuestras relaciones, y esta falta de cuidado nos lleva a “no prestar atención, no escuchar, estar ausente en lugar de presente y no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34). ¿Cuánto hubiera sido el daño moral causado al participante si guiándome por mi “deber” de recolectar datos, le hubiera forzado a responder a las preguntas que le situaban en una posición vulnerable?

“Creo que en MiCreate una de las tensiones es el marco del proyecto en sí mismo. Con esto me refiero que, por más que adaptáramos los talleres, por más que intentáramos establecer espacios seguros para los y las estudiantes, el marco y las preguntas (y con ello, los “datos” que se buscaba obtener) eran las que eran. Como sabes, no todos los chicos y chicas se sintieron a gusto con ello (normal), y aquí es cuando te planteas cómo habitar esta tensión. Qué respuestas podemos dar nosotros. Y con esto, los límites de la práctica investigadora.” (Investigadora 2, Anexo 4)

El ejemplo expuesto en este apartado me lleva al siguiente: el investigador tiene influencia sobre aquello o aquellos que estudia. El investigador provoca cambios, hace que sucedan cosas (positivas y negativas), y no se puede posicionar como algo ajeno

al contexto donde se encuentra. Con ello, como menciona la Investigadora 2, también llega los límites de la práctica investigadora.

La influencia del investigador: El investigador como alguien no-ajeno a la investigación

El campo de investigación no es estático, sino que se crea: no es un lugar cerrado ni se encuentra allá afuera, es una construcción de la que tú como investigadora también eres parte (Gandarias, 2014). Las investigaciones tienen efecto también en nosotras como investigadoras, cualquier experiencia por mínima que sea, te transforma en alguien que no eras antes de ella, y en especial la investigación se configura como una experiencia en movimiento. No es estática, hay muchos momentos que forman parte de ella y nunca son iguales, ni tienen el mismo efecto en ti, o en los participantes.

“La ética es un proceso de relaciones, un encuentro siempre entre dos, es estar profundamente atento a cómo mi intervención afecta al otro y como al otro afecta mi intervención.” – Investigador 1 (Anexo 1)

Siguiendo las premisas de la ética relacional, en la interacción está el inicio de la realidad. La constitución del Yo empieza en la relación con el Tú. Toda relación supone un intercambio (Garro-Gil, 2017), por lo que pensar que el investigador no tiene influencia en el contexto y las personas con las que se investiga sería una idea muy ingenua del funcionamiento de las relaciones humanas. Al llegar al colegio y hacer la pregunta: “¿cuál es tu cultura de origen?” Y establecer un diálogo con los y las participantes, estoy provocando algo, primeramente, una reflexión por su parte sobre qué es la cultura. Cuando uno de los estudiantes comenzó a increpar a otro por “ser independentista”, y decidí debatir con él al respecto sobre el derecho de cada uno a pensar diferente, le hizo reflexionar. Tendría más o menos efecto en un cambio de comportamiento posterior, pero al menos, reulé en algunos de sus comentarios, y acabó admitiendo que tenía razón. Estas discusiones no eran un caso aislado, eran de hecho bastante frecuentes, y mi presencia allí como investigadora, al menos le hizo reflexionar sobre si los demás tienen derecho o no a tener sus propias opiniones. Este y múltiples casos más, indican que como podemos suponer, nuestra interacción con los participantes tiene influencia, en algunos casos mínima, en otros mucha, pero siempre estás influyendo.

Ser consciente de que formas parte de lo que está ocurriendo implica tener presente la noción de reciprocidad de la ética relacional. El participante no está solo, no eres un ser externo que observa desde arriba lo que ocurre en el campo, sino que estás enmarañado en y con los participantes.

“Tú como investigador no vas a un sitio, coges datos y te vas, sino que tú eres parte de ese mundo y que en el momento en que entras en el campo ya estás cambiando el campo, también eres parte de él y entenderlo así, no tú como decía Haraway, ser ese Dios que objetivamente va y analiza.” (Investigadora 2, Anexo 4)

Al preguntar al participante que atravesaba una mala situación familiar sobre su bienestar, sobre su relación con su madre, con su padre, sobre su felicidad, sobre su barrio (cuándo se había mudado de casa forzosamente), también estoy ejerciendo una influencia en él. En este caso negativa, ya que como él mismo expuso, la participación en el proyecto le había aportado “recordar lo peor”. Cuando, además, observas las dinámicas de clase y te das cuenta de los conflictos, quién increpa a quién usualmente, quién es el líder y quién el menospreciado, sientes la necesidad de actuar, pero te preguntas, ¿hasta qué punto puedo cambiar algo como investigadora externa? ¿Hasta dónde puedo inmiscuirme yo que no pertenezco a la rutina del centro?

Límites del investigador/la investigación

¿Hasta dónde llega mi capacidad de acción como investigadora? ¿Cómo hago para no convertirme en aquella que llega, obtiene los datos y se marcha, sin ser aquella que se inmiscuye en una situación que no conoce? ¿Hasta qué punto tengo derecho a intervenir si luego no voy a hacer un seguimiento de la relación entre los y las estudiantes?

En el campo de investigación encuentras dilemas éticos a los que te tienes que enfrentar, y que te sitúan en la posición de decidir entre actuar de una manera u otra. En especial, cuando durante la investigación percibes que un participante tiene problemas personales, cuando en la clase observas que están haciendo “bullying” a un estudiante, cuando vives una situación que calificas como una injusticia, tienes ganas de actuar. En ese momento, quieres aprovechar tu influencia, tu presencia allí para provocar un cambio, para mejorar lo que ves e intervenir, para evitar que los participantes sufran, porque son personas y estás presenciando situaciones incómodas, como muchas de las que he detallado con anterioridad. En ese caso, te preguntas:

“¿Hasta qué punto puedo intervenir en la vida escolar desde una mirada fragmentada de un investigador externo?” (Investigador 2, Anexo 3).

Taylor y Bogdan (1984), desde una perspectiva tradicional de la observación participante, apuntan que la bibliografía tradicional de la ética en la investigación sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo, de modo que debemos evitar interferir en la investigación. Consideran que el investigador que no sepa gestionar cierta ambigüedad moral en el campo probablemente no deban realizar este trabajo. Además, defienden que, como investigadores, si nos retiramos de las situaciones moralmente problemáticas, no podríamos comprender y cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos. Puede que, en parte, estas premisas tengan cierta parte de sentido, pero concibo la investigación social de forma distinta.

La investigación también puede ser intervención, de hecho, la AAA (2012) sostiene que ésta debe ser beneficiosa para el grupo con el que se investiga, a largo y corto plazo. La intervención entendida desde su raíz latina, interponerse, toma el significado de mediación, de ayuda o apoyo, de cooperación. Si la relacionamos con un objeto de estudio (en este trabajo se consideran participantes), hace referencia a una perspectiva que la interpreta como una relación, un vínculo entre el sujeto investigador y el participante (Peña-Cuanda y Bolaños-Gordillo, 2009). Cuando hablamos de vínculo, hablamos de reciprocidad, por lo tanto yo en el campo no me sitúo como un agente externo, imparcial, neutral, que viene a observar, anotar y analizar, sino como un ser en relación que aporta, que puede intervenir, que dialoga. Considero que ahí radica la riqueza de la investigación, pues tú no eres el único que se beneficia extrayendo los datos del contexto, sino que en esa reciprocidad los participantes también se enriquecen. En esa noción de reciprocidad está la decisión del grupo de investigación de MiCreate Barcelona de devolver a las escuelas las conclusiones obtenidas de la investigación, para que ellos también puedan beneficiarse de los datos, y que en última instancia puedan reflexionar sobre sus prácticas educativas si así lo desean.

La clave reside en habitar la tensión que provoca ser conscientes de nuestra limitación como investigadores, ya que debes aceptar que no eres un ser omnipotente. En mi caso, acudí a uno de los colegios un total de cinco sesiones, y si bien durante mi presencia en ellas pude aportar reflexiones a los participantes sobre la diversidad cultural, el respeto a las distintas opiniones, la convivencia entre culturas, los idiomas, etcétera, también me vi obligada a asumir que, si no estoy en el día a día de la escuela, mi capacidad de intervención es limitada, pero no por ello debo mantenerme al margen.

“Fue uno de los conflictos también en el caso, por ejemplo, de los chicos que acababan de venir de Pakistán. Para mí era una tensión estar hablando de estar investigando en relación a migración y no poder hablar con ellos porque no nos podíamos comunicar.” (Investigadora 2, Anexo 4)

¿Qué posición ocupa el lenguaje en la inclusión? Desde luego uno primordial, que en ocasiones se relega a segundo plano, no siempre intencionadamente, sino también por falta de recursos. El primer día que llegamos a la escuela nos dimos cuenta de esto. Era el día de la primera sesión, y los tres investigadores entramos a la clase. Estaba vacía, era un aula de plástica, organizamos las mesas y las sillas para crear dos grupos cuando llegaran los y las participantes. De repente, llegó un grupo grande de estudiantes, era nuestro primer contacto con ellos. Antes de la presentación, se acercaron las profesoras y nos avisaron de que había dos chicos recién llegados, uno de ellos ese mismo día y otro en septiembre (la actividad se desarrolló en febrero), y que no hablaban nada de español, debíamos dirigirnos a ellos en inglés. “Bueno, no es tan difícil”, pensé. Los niños y niñas debían hacerse una foto con una polaroid por parejas, intentando representar con ella algo que les gustaba hacer, y escribir su nombre, edad, origen, religión e idioma en un papel. Yo me encargué de explicarles la actividad de presentación en inglés, me miraban desconcertados, aunque atentos, se veían tímidos, un poco nerviosos, por lo que me intenté cerciorar de que habían entendido mi explicación, y me confirmaron asintiendo. Durante la sesión, se ayudaban mutuamente, mientras el resto de los compañeros les ignoraban, por lo general. Alguno se acercaba de vez en cuando, pero ante la imposibilidad de comunicarse correctamente, se alejaban y continuaban con tu tarea con otros compañeros que sí conocían el idioma. Observaba atentamente lo que estaban haciendo, y me pareció que a pesar de haberme dirigido a ellos en inglés, no habían entendido en qué consistía la tarea. Volví a explicarles de nuevo, ya que eran los únicos que aún no se habían hecho la foto, y me di cuenta de que el problema de comunicación era más grave: tampoco sabían inglés, sólo entendían algunas palabras.

Después, dividimos la clase en dos grupos para jugar a la oca, cuyas casillas contenían una palabra clave como inclusión, compañeros, profesores o idiomas, y servía como excusa para lanzar una pregunta en relación con ella y crear un debate entre el grupo. Me uní al grupo en el que participaban los dos chicos nuevos, para que mientras mi

compañera desarrollaba la actividad, yo pudiera traducirles al inglés. Uno de ellos comenzó tirando los dados y tocó la palabra exclusión:

Investigadora 2: Què vol dir exclusió?

E1: Que no te quieren.

E2: Que te apartan.

E1: Por ejemplo, que yo sí soy de diferente color me excluyen porque soy diferente. Me apartan. O sea, no quieren estar conmigo.

Investigadora: Els altres penseu que és el mateix? What do you think, humer?

Chico nuevo 1: ...

Laura e Investigadora 2 le intentan explicar en inglés.

Investigadora 2: Creieu que aquí passa?

E2: Bueno, hay dos que han venido hace poco y no saben español, por lo que no pueden entrar en el grupo porque no van a entender. No es exclusión, pero..

Esta situación supuso un dilema ético porque precisamente, el tema de investigación principal de MiCreate es la inclusión social de los niños, niñas y jóvenes migrantes, y la barrera del idioma nos impidió conocer, en un principio, las opiniones y experiencias de estos dos chicos recién llegados al país. ¿Qué hacen las escuelas por la inclusión social de los migrantes? ¿Cómo se trata la diversidad cultural? Una medida adoptada por algunos centros españoles es la creación de las aulas de acogida, o aulas de enlace, donde se aprende entre otras cosas el idioma del país de acogida. Esta medida, a veces se vuelve contraproducente, ya que pueden convertirse en una forma de estigmatización de un grupo categorizado como “en exclusión”, y perpetuando así la desigualdad. Una investigación desarrollada por el grupo INDICE (UCM) concluye que estos espacios pueden transformarse en herramientas de segregación ya que los profesores prolongan en exceso el tiempo que los alumnos acuden a esa clase, postergando su inclusión en las clases ordinarias y evitando que los profesores se enfrenten al reto de gestionar la diversidad cultural en sus clases (Fernández, 2006). De esta manera los alumnos nunca pueden acercarse a una inclusión con el resto del centro, pues permanecen una burbuja y son considerados por los demás como “los otros”, “los extraños”. En otras ocasiones, los centros no cuentan con recursos humanos para hacer frente a esta diversidad lingüística, que dificulta la inclusión de los nuevos estudiantes.

“¿Dónde están las cuestiones lingüísticas, las cuestiones de lengua, qué lenguas hablan? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Cuándo pueden o no pueden hablar lenguas? ¿Cuáles y qué cuestiones vienen plegadas a las cuestiones del lenguaje, como por ejemplo tener amigos, participar de la construcción de conocimiento en la clase, etcétera?” Investigadora 3 (Anexo 5)

Como investigador no es fácil resolver este dilema, lo que está en tu mano es intentar con todos los recursos de que dispongas facilitar a los participantes la expresión de sus opiniones y experiencias, y en todo caso, que se sienta lo menos incómodo e invadido posible, sobre todo si es alguien recién llegado.

CAPÍTULO 6. SEÑALAR UN HORIZONTE HACIA UNA INVESTIGACIÓN *OTRA*

En el capítulo anterior se han expuesto los dilemas éticos a los que me he enfrentado como investigadora en el trabajo de campo en MiCreate, siendo muchos de ellos compartidos con otros investigadores. Además, hay tensiones que debes habitar y que surgen del propio marco del proyecto de investigación. Al poner en relación estos dilemas y tensiones con los principios de la ética relacional y del cuidado, la noción de reciprocidad y *response-ability*, me doy cuenta de que necesitamos investigaciones más relacionales, dialógicas, y de reciprocidad para preservar la integridad de los participantes mientras obtenemos datos. En este apartado, quiero recoger una serie de pautas, ideas, o recomendaciones, extraídas tanto de nuestra actuación en MiCreate y cómo nos hubiera gustado actuar, para proponer una forma *otra* de hacer investigación.

El papel de los tiempos

Este proyecto de investigación es frenético. Su objetivo es obtener el máximo posible de datos sobre la inclusión social de los migrantes en Europa a distintos niveles: relación con su familia, con la escuela, entre pares, con el barrio y la ciudad... En ocasiones parece que importa más el volumen de datos, que la calidad o la reflexión sobre esos datos. Estudiar un fenómeno tan complejo como la migración en tan pocas sesiones (en uno de los colegios en los que participé fueron solo cinco, en otro solo una), puede provocar que caigamos en la simplificación, no se llega a entender la complejidad de lo que estamos estudiando.

“Y la otra cosa, tiempos. Ya lo he dicho muchas veces. Realmente creo que es lo que forma parte de una ética, tiempos para conocer en profundidad las cosas. (...) Tiempo para conocer, para reflexionar sobre el propio proceso de investigación. Tiempos para entrar, para ser parte del sitio donde estás haciendo la investigación.” (Investigadora 2, Anexo 4)

Parte de las premisas de la ética relacional implican tener en cuenta al otro, establecer relaciones de respeto y dignidad mutuas, de reciprocidad, y para ello es necesario pasar el tiempo suficiente con los participantes como para conocerlos, conocer su contexto (la escuela) y las relaciones e interacciones que se dan, a los agentes implicados (profesores, directivos, etc)... De modo que un proyecto que se centra en los datos, más que en las relaciones, impide implicarse profundamente con el contexto en el que se investiga, la información recogida entonces corre el peligro de ser parcial, y limita y dificulta tu reflexión sobre los datos, ya que las tareas a realizar incluyen infinidad de informes y tu tiempo es limitado.

“Me parece un poco de correr para generar datos, hacer síntesis rápidamente y generar una cantidad gigante de datos. Pero esta cantidad gigante de datos con un poquito de apagamiento de las personas, sus historias, sus relaciones con las personas, con los profes, con la dirección, los funcionarios y equipos de limpieza, las familias, el barrio, los niños y tal.” (Investigadora 3, Anexo 5)

Así pues, considero que para llevar a cabo una investigación *otra* que permita introducirte en el contexto a investigar, que te permita conocer a los participantes y sus relaciones, establecer lazos de confianza, reflexionar sobre los datos recogidos, se necesita tiempo.

Escuchar a los sujetos de investigación: ¿Cuáles son sus necesidades?

Se ha mencionado varias veces que una ética del cuidado y relacional se fundamenta en el diálogo, en el intercambio. Normalmente los proyectos son diseñados, formulados y articulados sin preguntar a los participantes cuáles son sus necesidades. La AAA (2012) pide que las investigaciones beneficien a los participantes a largo plazo, y siempre que se pueda a corto plazo, ¿la Unión Europea en este caso cuenta con la opinión del colectivo migrante para saber cuáles son sus necesidades? ¿Para saber de qué forma puede beneficiarles o no? Cualquier investigación que estudie la inclusión

social de este colectivo para mejorar tanto las prácticas educativas como la legislación desde luego será positivo (especialmente a largo plazo), pero ¿qué ocurriría al contar con la opinión de las escuelas para ayudarles a mejorar sus prácticas? Como hemos visto, uno de los dilemas éticos al que nos enfrentamos es contar con recién llegados en las aulas que no conocen el idioma del país de acogida. Ante esto, lo que será útil será dotar a las escuelas de recursos tanto materiales como humanos para hacer frente a esta diversidad cultural, si no, el proceso de inclusión social será difícil, duro y largo para estos estudiantes.

“Yo creo que una de las cosas sería escuchar más a las escuelas (...). Creo que a veces en la investigación faltan puentes entre educación y academia e investigación. Igual viendo más que necesidades tienen las escuelas y a partir de ahí proponer estos proyectos.” – (Investigadora 2, Anexo 4)

MiCreate es un proyecto que ha dado un paso adelante en este aspecto ya que se investiga desde un enfoque centrado en los niños (*child-centre approach*). Se considera a los niños como una fuente primordial de información sobre sus vidas, se estimula su capacidad de agencia y se les ayuda a encontrar sus habilidades, pasiones y habilidades a través de preguntas, de resolución de problemas, pensamiento independiente, innovación y creatividad (Gornik y Sedmak, 2021). En el proyecto nos centramos en la visión de los niños para escuchar lo que ellos consideran como inclusión y alejarnos de lo que nosotros, los adultos, percibimos como tal.

“La arquitectura de investigación desea o tiene como intención escuchar a los participantes, escuchar a los niños (...). Hay un fuerte intento de escuchar y de dar oportunidad para que sus ideas, sus sentimientos, sus historias, sean oídas en el proyecto. (...) Ya he escuchado un montón de veces en distintos eventos académicos sobre la necesidad que varios investigadores tienen ahora y les gustaría, les parece que es un buen camino investigativo, que los niños y las familias, por ejemplo, de los migrantes, (...) puedan también participar de las discusiones de construcción de políticas públicas, que están relacionadas a ellos, de políticas dentro de la escuela.” - (Investigadora 3, Anexo 5)

Es importante construir relaciones de confianza con los niños y niñas para aplicar este enfoque de investigación (Gornik y Sedmak, 2021), por lo que, de nuevo, remarcar que es necesario tiempo para conocer a los participantes, para entablar relaciones, entender su entorno y los agentes implicados. Este enfoque se basa en la participación

observante para entrar al campo (parte de las razones por las que mi trabajo es de aproximación etnográfica), métodos artísticos, historias de vida (Gornik y Sedmak, 2021), y entrevistas.

Quiero puntualizar que este enfoque no es perfecto. Aún con la intención presente de escuchar a los niños expresar su subjetividad y construir conocimiento sobre la inclusión desde sus perspectivas, como ya se analizó en los puntos de los talleres y las encuentras en el apartado de dilemas éticos (Capítulo 5), las preguntas a realizar y los términos sobre los que se pretendía indagar (inclusión, pertenencia, identidad, nivel socioeconómico) no estaban ciertamente adaptados al lenguaje de niños, niñas y jóvenes. Era más bien tarea del investigador ir modificando estas preguntas de modo que los participantes supieran a qué nos estábamos refiriendo exactamente. Como mencionan Stuardo-Concha et al. (2021), las encuestas están organizadas por categorías adultas, estandarizadas para todos los países como un instrumento legítimo. Es por ello que la reflexividad sobre uno mismo y su actuación en el campo, como sobre el propio marco de la investigación en sí debe realizarse, para detectar los puntos fuertes y débiles, y seguir construyendo puentes hacia una investigación u investigaciones *otra/s*.

Devolución al sujeto- Investigación y aprendizaje colaborativo

En MiCreate Barcelona se cuida la noción de reciprocidad, que consiste en parte, en devolver a los participantes de la investigación las reflexiones derivadas del análisis de los datos recogidos, para que las escuelas puedan mejorar sus prácticas, conozcan las opiniones de sus estudiantes y la realidad de la diversidad cultural en sus aulas, etcétera.

Por ejemplo, tras analizar los 500 cuestionarios aplicados en diferentes escuelas, se planea retornar los datos recogidos para que las escuelas tengan una idea general de las visiones de sus estudiantes, para que si lo consideran oportuno, puedan abrir un espacio de diálogo. Esta es la forma que se tiene desde el grupo de investigación de evitar caer en realizar una investigación extractiva más, en la que acudes al centro, recoges los datos y te vas.

De esta manera, además, se pone en marcha un dispositivo de aprendizaje a través del cual los estudiantes también pueden obtener beneficios a corto plazo de la investigación.

“Nosotros lo que queremos es que la experiencia a ellos les reporte también y que le reporte también al centro. La clave es el lugar de la ética en una investigación que no quiere ser extractiva.” – Investigador 1 (Anexo 1)

Hay una preocupación desde el grupo de investigación para evitar que el centro y las personas involucradas se sientan usadas, por ello se busca establecer relaciones de cuidado, de confianza y compromiso, de modo que el proceso de investigación sea más una colaboración entre los investigadores y los participantes, que no un proceso utilitarista. La devolución a las escuelas es entonces uno de los pilares principales de la aplicación práctica de la noción de reciprocidad, que como investigadores debemos tener presente para desarrollar investigaciones *otras*, ya que depende de la voluntad del investigador de realizar un trabajo extra, que excede de lo que el proyecto solicita en los informes, como resultado de seguir una corriente ética relacional.

“Luego en la relación, imponer tus visiones, no tener en cuenta lo que los otros dicen, porque lo que estás buscando son datos y ya está. Eso a nosotros desde el principio nos ha generado una tensión y hemos intentado movernos de esta posición más administrativa y burocrática de la ética, que se centra en que cumplimos los protocolos. Nosotros cumplimos los protocolos, pero la ética no es solo eso. Nosotros vamos mucho más allá y entonces lo que hacemos es damos cuenta y devolvemos.” – Investigador 1 (Anexo 1)

Reflexividad

Este último punto está dedicado a remarcar la importancia de la reflexividad (Gandarias, 2014; Garro-Gil, 2017; De la Cuesta-Benjumea, 2011) tal como se ha ido definiendo a lo largo de este trabajo. Incluso en el marco de un proyecto de investigación europeo, se puede cuestionar lo dado, y es que la forma de mejorar los procesos investigativos futuros parte por mantener una visión crítica sobre el proyecto y sobre uno mismo, reflexionando sobre la manera en que hemos recogido los datos, cómo estamos construyendo el conocimiento y cómo ha sido nuestra actuación en el trabajo de campo.

Además, en MiCreate Barcelona, antes de adoptar una perspectiva, o antes de tratar con un concepto, se analiza y se pone en debate y en diálogo. De ahí que se hayan celebrado seminarios virtuales con los miembros del equipo de investigación y diversos invitados, entre ellos algunos profesores de las escuelas donde se realiza el proyecto.

“Cuando nos dice: (...) “aquí hay un *child-centre-approach*”, nosotros escribimos un artículo donde revisamos toda la perspectiva, y no solo la revisamos sino al final, ponemos en cuestión el cómo el propio proyecto adopta el *child-centre-approach*, y eso lo compartimos con las colegas y las colegas, pues saben que nosotros tenemos otra posición. (...) Yo no me coloco aparte de lo que observo, del con lo que interactúo y lo que me afecta, sino que también lo pongo en juego y lo pongo encima de la mesa.” – Investigador 1 (Anexo 1)

Constantemente se realizan revisiones de las metodologías elegidas, en el equipo buscamos espacios de reflexión sobre la investigación, evidenciándose que “hay una preocupación fuerte con la cuestión de cómo esta investigación está siendo conducida” (Investigadora 3, Anexo 5).

Este trabajo, en sí mismo, es el acto de reflexividad por escrito que me ha permitido revisar nuestras prácticas en el campo, nuestros aciertos y nuestros fallos, con el propósito de servir a investigaciones *otras* futuras. Es una manera de aprender para los investigadores, una herramienta que nos permite reflexionar y avanzar, descubrir malas prácticas interiorizadas, relaciones de poder o jerárquicas entre nosotros y los participantes, maneras de hacer investigación más dialógica para preservar la integridad de los participantes y fomentar el respeto mutuo.

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES

Concibo este Trabajo Final de Máster desde una posición en la que se considera que toda investigación es incompleta o está inacabada. Es un proceso que, en cambio, genera nuevas líneas de investigación, nuevas inquietudes para analizar las situaciones como las que se han expuesto aquí desde otras perspectivas para transformarlas. Mi mirada es inconcluyente y no aspira a totalidades, como acierta Edgar Morin: “(...) el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. (...). Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre.” (2017, p.23)

Constituyo pues este trabajo desde una mirada post-cualitativa, ya que en ningún caso he seguido un camino lineal ni me he marcado límites estrictos, sino que he prestado durante el proceso de investigación atención a lo emergente y diverso (Hernández-Hernández, 2019). Además, en lugar de eludir la incertidumbre, me he permitido habitar

en ella, *habitar las tensiones* del proyecto, y poner sobre la mesa los dilemas éticos a los que se enfrenta el investigador, y las contradicciones en las que tiene que navegar, sin pretender resolverlas. Desde mi perspectiva, no se pueden adquirir verdades absolutas o totales, por ello me posiciono lejos del positivismo clásico, considerando que las características de las ciencias sociales y sus objetos de estudio no tienen una solución clara, el conocimiento no es objetivo (Peña-Cuanda y Bolaños-Gordillo, 2009). Mi meta ha sido acercarme al fenómeno estudiado mediante el trabajo de campo, principalmente, para comprenderlo de forma profunda, entender distintas realidades sociales y problemáticas observadas, y la escritura de este trabajo se ha realizado en base a ello.

Desde la perspectiva post-cualitativa, escoger una metodología previa es encorsetar al objeto de estudio, por ello es la metodología la que me encontró a mí, y fue resultado de las decisiones que fui tomando al desarrollar la investigación: ocupar una posición de observadora-participante, utilizar un cuaderno de campo, hacer entrevistas para recopilar información... Por otro lado, esta perspectiva aboga por una ontología y política relacional, de igual modo que este trabajo defiende la ocupación de una posición ética relacional en la investigación. Es una ética que se materializa a través del afecto y ausencia de jerarquías (posición horizontal) en lugar de constituirse como un acto de tolerancia respecto al "Otro" (Hernández-Hernández y Revelles, 2019).

Los nuevos tiempos requieren formas distintas de generar conocimiento, y maneras diferentes de concebir la investigación. Así, pues, este trabajo se constituye, a partir del análisis de las tensiones y dilemas éticos encontrados en un contexto de investigación sobre la migración en el proyecto MiCreate, como una propuesta a una investigación *otra*, más relacional, humana, que huye de dicotomías y dualidades, que se basa en relaciones de cuidado con los participantes, teniendo presente las nociones de reciprocidad y *response-ability* que constituye una ruptura con los métodos cualitativos tradicionales, que en ocasiones no dan respuesta a las dificultades surgidas en la interacción. Un trabajo que da cuenta de un proceso no lineal, que tiene presente que estamos enmarañados en una red de relaciones, que habita la sensación de incertidumbre, pone en la mesa las incoherencias, y las contradicciones, que huye del establecimiento de un conocimiento estable y fijo. Un trabajo que lo que busca, es acercarse a la realidad tal como es: imprevisible, móvil y diversa.

FUENTES DE REFERENCIA

- Altarejos, F. (2006). La co-existencia, fundamento antropológico de la solidaridad. *Studia Poliana*, 8, 119–150. <https://hdl.handle.net/10171/9297>
- American Anthropological Association. (2012). *Statement on Ethics*. <http://ethics.americananthro.org/category/statement/>
- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (34), 101. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Baban, F., & Rygiel, K. (2017). Living with others: fostering radical cosmopolitanism through citizenship politics in Berlin. *Ethics & Global Politics*, 10(1), 98–116. <https://doi.org/10.1080/16544951.2017.1391650>
- Berkin, C. S., & Kaltmeier, O. (2017). *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (1.ª ed.). Gedisa Mexicana.
- Bozalek, V. (2017). Towards a response-able pedagogy across higher education institutions in post-apartheid South Africa: an ethico-political analysis. *Education as Change*, 21(2), 62–85. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2017>
- Buey, F. F. (2000). *Ética y filosofía política*. Bellaterra.
- Butler, J. (2008). *Vulnerabilitat, supervivència*. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Amorrortu.
- Cano, M. (2017). Vulnerabilidad posthumana cosmopolita. Desplazamientos críticos para una justicia global. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (19), 269-279. <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/318902/>
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata Revista de Filosofía*, 52, 159–178. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.09>
- Crespo-Balderrama, M., & Tapia- Figueroa, D. (2021). Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación transformadora. *Cátedra*, 4(1), 35–55. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2651>
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163–167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>

- Estalella, A. & Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(3), 1-25. doi: 10.17169/fqs-8.3.277
- Fernández, J. A. G. (2009). *Las aulas de enlace a examen*. Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- Gandarias, I. (2014). Living discomforts in feminist and activist researches: Reflexivity in practice. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 289. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1489>
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 633–660.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Gornik, B. & Sedmal, M. (2021). The Child-Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE Project. En M. Sedmak, F. Hernández-Hernández, J. M. Sancho-Gil & B. Gornik (Eds.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (pp. 99-118). Octaedro.
- Howell, S. (2018). Ethnography. *Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. Published. <https://doi.org/10.29164/18ethno>
- Hernández-Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en ‘otra’ investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 11–20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hernández-Hernández, F., & Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* (1.a ed.). NARCEA.
- Martínez, C. P. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis*, 74, 33. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2009.0074.03>
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

- Mesía Maraví, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137–151.
- Morin, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo* (1.^a ed.). Gedisa Mexicana.
- López, B. R., & Vieytes, E. J. R. (2001). *Las políticas de inmigración*. Universidad de Deusto.
- López, R. (2017). «No nos sentimos identificadas». La ética de lo concreto en los procesos de investigación con personas migrantes. *REMHU : Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(50), 81–96. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005006>
- Nyers, P. (2003). Abject Cosmopolitanism: the politics of protection in the anti-deportation movement. *Third World Quarterly*, 24(6), 1069–1093. <https://doi.org/10.1080/01436590310001630071>
- Ortiz, D. (2008). Aportes de la ética relacional a la educación. *Sophía*, 1(5), 103. <https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.04>
- Peña-Cuanda, M. D. C., & Bolaños-Gordillo, L. F. (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5(2), 181–186. <https://doi.org/10.35197/rx.05.02.2009.04.mp>
- Saavedra, A. B. (2019). El necesario vínculo entre lo visual y la investigación cualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 344–349. <https://doi.org/10.1590/198053146102>
- Sembler, Camilo (2019). Políticas de la vulnerabilidad. Cuerpo y luchas sociales en la teoría social contemporánea. *Athenea Digital*, 19(3), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2487>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297–364. <https://doi.org/10.22380/2539472x.1244>
- Stuardo-Concha, M., Carrasco, S. & Hernández-Hernández, F. (2021). Possibilities, Difficulties, Tensions and Risks in a Child-Centred Approach in Educational Research. En M. Sedmak, F. Hernández-Hernández, J. M. Sancho-Gil & B. Gornik (Eds.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (pp. 165-183). Octaedro.
- Taborda, F. J., & Brausin, J. (2020). Fundamentos éticos en el proceso de investigación social. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 2–17.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.

Weldemariam, K. (2019). 'Becoming-with bees': generating affect and response-abilities with the dying bees in early childhood education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1607402>

ANEXOS

ANEXO 1: Transcripción de entrevista a Investigador 1

https://drive.google.com/drive/folders/1oDMSMP1aTT8EM3FWP5SgudzTD_uBM2q9?usp=sharing

ANEXO 2: Transcripción de entrevista a Investigadora 1

<https://drive.google.com/drive/folders/1Oe3SHTwcp7-L-I4lvu0vyNFwH9hUbGv?usp=sharing>

ANEXO 3: Transcripción de entrevista a Investigador 2

<https://drive.google.com/drive/folders/1fNWQRqNgX3Lmz3XxukeAyc5zR50lvUG?usp=sharing>

ANEXO 4: Transcripción de entrevista a Investigadora 2

<https://drive.google.com/drive/folders/1rt0gDYXSb5t6BJkhd4NZtdVHMC3Zx5JH?usp=sharing>

ANEXO 5: Transcripción de entrevista a Investigadora 3

<https://drive.google.com/drive/folders/1y2feOZY9IEzZJ5R8K-VskWu0xLHXLZ0N?usp=sharing>

ANEXO 6: Consentimientos informados

<https://drive.google.com/drive/folders/1bbT9FqBoJS5ztA0CXPkfs3idQypBfCwI?usp=sharing>