

Pensar sobre las infancias globales desde el proyecto MiCreate: el papel de las estrategias artísticas para movilizar subjetividades en devenir

Thinking about global childhoods from the MiCreate project: the role of artistic strategies to mobilise subjectivities in becoming

Pensando nas infâncias globais do projeto MiCreate: o papel das estratégias artísticas para mobilizar as subjetividades no devir

Fernando Hernández-Hernández



Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

fdohernandez@ub.edu

Resumen

Este artículo participa en la conversación iniciada a principios de esta década en una serie de publicaciones colectivas que plantean que la respuesta que podemos dar en la investigación sobre qué es un niño/a o la infancia es epistémica, múltiple, contextual y política. Desde este punto de partida el artículo explora diferentes perspectivas en la investigación sobre el niño/a y las infancias. Además, presenta un acercamiento a la infancia migrante desde el proyecto europeo MiCreate que desvela, desde los métodos artísticos, una noción de infancia y juventud emigrante vinculada a una subjetividad móvil, global y situada.

Palabras-Clave: Infancias globales; Epistemología.; Estrategias artísticas; Infancia migrante.

Resumo

Este artigo participa da conversa iniciada no início desta década em publicações coletivas que propõem que a resposta que podemos dar na pesquisa sobre o que é uma criança ou infância é epistêmica, múltipla, contextual e política. A partir deste ponto de partida, o artigo explora diferentes perspectivas na pesquisa sobre as crianças e a infância. Além disso, apresenta uma abordagem da infância migrante a partir do projeto europeu MiCreate que revela, através de métodos artísticos, uma noção de infância e juventude migrante ligada a uma subjetividade móvel, global e situada.

Palavras-Chave: *Infância global; Epistemologia.; Estratégias artísticas; Infância emigrante.*

Abstract

This article participates in the conversation initiated at the beginning of this decade in collective publications that propose that the answer we can give in research on what a child or childhood is is epistemic, multiple, contextual, and political. From this starting point, the article explores different perspectives in research on children and childhoods. In addition, it presents an approach to migrant childhood from the European project MiCreate that reveals, through artistic methods, a notion of migrant childhood and youth linked to a mobile, global and situated subjectivity.

Keywords: *Global childhoods; Epistemology; Artistic strategies; Migrant childhood.*

Introducción

Este artículo¹ participa en la conversación iniciada a principios de esta década y que se refleja en una serie de publicaciones colectivas que han resituado al niño/a y a la infancia en el centro de la investigación académica y filosófica. La serie se inició con el artículo “Infantologies” (PETERS, et al., 2020), que marcó la pauta para repensar y examinar críticamente los aspectos filosóficos, discursivos y materiales de la infancia. A éste le siguieron “Infantologies II” (GIBBONS, et al., 2021a), “Infantilisations” (TESAR, et al., 2021a), “Infantasies” (GIBBONS, et al., 2021b), “Infantographies” (TESAR, et al., 2021b), “Infanticides” (TESAR, et al., 2021c) y, más recientemente, “Infantmethodologies” (TESAR et al, 2021d). Esta última publicación se alinea con la propuesta de la filosofía como método de investigación en la tradición de Deleuze y Guattari (2006) y plantea que un concepto puede posibilitar pensar intersecciones, como la que se dan entre la metodología, la filosofía y el niño/a y las infancias (TESAR, 2021). Esto supone que, cuando pensamos en la metodología adecuada para una investigación sea necesario poner al niño/a y las infancias en el centro de la reflexión filosófica y del abordaje metodológico (TESAR et al, 2021c, p. 1 parafraseado). Las preguntas que laten en estos trabajos giran en torno a qué es un niño/a y qué es la infancia. Estas cuestiones se han respondido hasta ahora, sobre todo, desde perspectivas históricas, psicológicas, pedagógicas o evolutivas. Estos enfoques han vehiculado supuestos sobre la universalidad de los ideales de la infancia que llegan a la actualidad y que reconocen

la infancia y la juventud como categorías construidas que varían a lo largo de la historia y entre culturas. Por el contrario, la invitación que se hace en estos artículos grupales citados es afrontar las preguntas no solo como construcciones sociales, sino como vinculadas a diferentes ontologías y epistemes. Esto supone asumir que las respuestas que podemos dar son múltiples, contextuales y siempre con una carga política. Lo que lleva a plantearse, como estrategia de reflexión e investigación qué es lo que motiva la necesidad de definir al niño/a y la infancia. Además de plantear ¿quién necesita saberlo? ¿qué objetivos y agendas se persiguen? Y, sobre todo, a no perder de vista, como nos invita John Wall (2021b), que estos términos ejercen poder opresivo o emancipador, hegemónico o disruptivo, marginador o inclusivo.

En estos artículos, además, aparecen tres necesidades (TESAR, et al., 2021d) que se retoman en el enfoque que guía a este artículo:

- Descentrar al adulto de la formación de la pregunta y dejar de excluir a los niños/as de los debates.
- Descentrar las prácticas coloniales que privilegian determinadas nociones de los niños/as y la infancia. Lo que supone dejar de centrarnos sólo de los de clase media, blancos y occidentales y en sus experiencias.
- Situar a la infancia como algo inventado, no universal y no prescriptivo. Como algo que puede ser discutido, explorado y articulado.

Esta perspectiva se refleja en los actuales estudios sobre la infancia global que pretende reconceptualizar las infancias a través de una lectura atenta de las experiencias vividas por los niños en los hogares, las escuelas y las comunidades (YELLAND et al., 2021).

En este artículo estas cuestiones transitan desde el campo de la infancia migrante asumiendo, de entrada, toda la carga de sentido y las tensiones que suponen unir estos dos conceptos. Sentidos y tensiones que se reflejan en las concepciones actuales sobre la migración infantil y juvenil, así como en las políticas que han inspirado, y que suelen reflejar las nociones dominantes de victimismo y trauma psicológico. Los niños y jóvenes migrantes han sido representados como víctimas pasivas, y a menudo traumatizadas, de la explotación, desprovistas de capacidad de acción y carentes de un papel activo en la toma de decisiones y en los procesos migratorios. Las organizaciones benéficas suelen insistir, en sus esfuerzos por concienciar sobre la “difícil situación” de

los niños migrantes, en la supuesta vulnerabilidad de los niños/as y en su necesidad de protección. Estas construcciones han dado forma a las representaciones populares de la vida de los niños/as y jóvenes migrantes, y son poderosos en el impacto que tienen en las políticas y acciones vinculadas a las personas de origen migrante (ENSOR, 2010).

Mapear las infancias para interrogar las ontologías y epistemologías que las sustentan

En la entrevista realizada por Inés Dussel a Valerie Walkerdine (DUSSEL, 2006) ésta nos recuerda:

que (hay que) volver a pensar cómo se relacionan de maneras complejas estas diferentes formas de pensar o hablar sobre la infancia. Y, además, hay que pensarlas más relacionamente. Los objetos discursivos se constituyen en un conjunto de relaciones complejas con otros. (...). Creo que tenemos que llevar más allá la idea de multiplicidad, porque no es cuestión de decir simplemente: hay muchas infancias, todo vale, y listo; lo que importa hoy es mirar cómo está teniendo lugar una reorganización discursiva, de qué maneras complejas está sucediendo eso hoy. (DUSSEL, 2006, p. 39)

Para afrontar esta reorganización discursiva que reclama Walkerdine es necesario volver a hacer las preguntas que planteábamos más arriba y llevarlas a diferentes campos de saber en los que las infancias han sido pensadas y construidas. Como señalamos en Stuardo-Concha, Carrasco-Segovia y Hernández-Hernández (2021), en esta tarea es el territorio de la representación el primero a explorar, pues señala y marca lo que es un niño/a y lo que son las infancias. Kellett (2013) nos recuerda que hemos pasado por varias representaciones de los niños-infancia a lo largo de la historia (ARIÈS, 1965; HIGONNET, 1988): como adultos en miniatura; como seres naturalmente malos por haber nacido con el “pecado original”; estado que debe ser purgado a través de la educación, la estricta disciplina y control; como una tabula rasa o una pizarra en blanco; como la encarnación de la inocencia; como ser puro y naturalmente bueno; la infancia como etapa en la que hay que disfrutar y a la que hay

que proteger; como asociada a productos económicos y al futuro de la nación; como una identidad singular con necesidades físicas, mentales y emocionales; como sujetos de derechos; como consumidores, etc. (BUCKINGHAM, 2011; HERNÁNDEZ, 2012; HERNÁNDEZ y CUADRA, 2018).

El segundo movimiento es el de los Estudios sociales de la infancia (JAMES, JENKS, PROUT, 1998) que han introducido un discurso crítico en la investigación y han promovido nuevas perspectivas sobre la infancia. Además, han experimentado con metodologías y herramientas de investigación adaptadas a los niños/as. Según este enfoque, los niños/as son considerados como actores sociales con legitimidad y experiencia para hablar de sus propias vidas (MORROW, 2008). Esta perspectiva se puede relacionar con la investigación inclusiva (NIND, 2014), más especializada en el campo de la mejora educativa, desde donde se aboga por la inclusión de las experiencias y la autoría de los estudiantes en la investigación.

La tercera aproximación está relacionada con los movimientos por los derechos de los niños/as que han sido impulsados por instituciones como Naciones Unidas con la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989 (OHCHR, 1989). El enfoque de los derechos les reconoce “su condición de actores transformadores de su propia realidad” (DURÁN, 2017, p. 887). Considera a la infancia no sólo como una etapa del desarrollo sino como espacio social “co-construido por los mismos niños y niñas en contextos histórica y culturalmente diferentes” (LIEBEL, 2006, p. 107). Esta orientación supone la democratización de las relaciones entre el mundo adulto y la infancia como principio rector, por ejemplo, de los proyectos educativos. Posición que cuestiona a las tendencias adultocéntricas neodesarrollistas y neoconservadoras de buena parte de los sistemas educativos, más cercanos a la normalización y al control social de la infancia (AEDO ZÚÑIGA; IRIGOYEN ERAZO, 2020, p. 2458 parafraseado). Sin embargo, una tensión aparece en este reconocimiento, cuando se señala que la agenda y el discurso de los derechos del niño/a proyecta la visión de los adultos que tienen el poder para definirlos (REYNAERT; BOUVERNE-DE-BIE; VANDEVELDE, 2009).

Estas tres onto-epistemologías configuran, respectivamente, a los niños/as como objetos de estudio, como actores de sus relatos y como co-constructores de los proyectos en los que participan. Llevando estas tres configuraciones a los estudios y proyectos relacionados con la infancia migrante, ésta se conceptualiza como: a) Una construcción social expresada históricamente de diversas formas en cada contexto sociopolítico; b)

Una categoría sociológica permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas — aunque sus miembros se renueven constantemente, al igual que sucede con la juventud; y c) Una consideración de las niñas y los niños como “actores sociales con capacidad de agencia que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social”. (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 103).

Estas onto-epistemologías influyen en las concepciones sobre el niño/a y las infancias y evidencian su carácter de construcción social. Pero, como plantea Wall (2021b), habría que dar un paso más para destacar que no reflejan posiciones sociales neutrales en cuanto a valores, sino que cada una de ellas son lugares donde confluyen posiciones políticas. Lo que lleva a interrogarlas y plantear que, si bien están construidas socialmente, hay que preguntarse por quién y con qué propósito. Por esta razón, Wall nos propone pensar en los niños y en la infancia como reconstrucciones normativas. Lo que quiere decir que la infancia no es sólo un estado de existencia, sino un estado activo de valor. Nombrarse a uno mismo o a otros como niño o niña es participar de forma performativa, en el sentido que le da Butler (2018) a este concepto, en un discurso público. Por eso no se es niño/a si no se performa con tal. Lo que lleva a que, según los contextos y las condiciones de interseccionalidad en la que se los sujetos son colocados estas performances varían, adoptando acomodados o resistencias diferentes.

El concepto de reconstrucciones de Wall remite a que los niños/as y las infancias no son estructuras fijas, sino que, como señala Rancière (2005), forman parte de negociaciones cambiantes dentro de relaciones de poder. En este sentido, la infancia es una marca de diferencia con respecto a una presunta norma, que puede suprimir o destacar unas u otras características. Ser nombrado niño o niña puede asociarse, como nos dice Pavez-Soto (2016, 2017), con ventajas estructurales como la dedicación que realizan los padres, los recursos educativos que se les brinda y la protección contra la explotación que se les da. Pero también se vincula con desventajas estructurales, como ser definido en relación con la edad adulta, estar marcado por el desarrollo y la edad, vincularlos a presunciones de dependencia, fijarlos bajo la sobreprotección o situarlos en la fantasía de su inocencia. Estas reconstrucciones normativas se cruzan con dinámicas sistémicas sociales igualmente poderosas como el género, etnia, clase social, ubicación en el territorio, entre otras.

Todo lo anterior nos lleva a considerar que si los conceptos de niños/as y la(s) infancia(s) responden a normas que están politizadas, es necesario aproximarnos a

ellas con una mirada crítica. Así, la norma de la edad – asociada a las clasificaciones psicológicas, médicas y pedagógicas- se ha de considerar que “funciona como una categoría de poder, porque las personas adultas gozan de una posición de autoridad respecto a las niñas, los niños y jóvenes” (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 102). Otras perspectivas que ofrecen lentes críticas como el feminismo, el antirracismo, el marxismo y la teoría queer, pueden contribuir a afirmar y dar a conocer experiencias invisibilizadas y que se escapan de las reconstrucciones normativas. Esto provoca, como señala Wall (2010), que al poner una lente crítica sobre el infantilismo² es posible hace visibles las experiencias vividas por los niños/as y quizá transformar las normas y estructuras sociales que las ocultan.

De aquí la importancia que el infantilismo aprenda del feminismo de la tercera ola (WALKER, 1995) que invita a cuestionar los supuestos subyacentes que estructuran la marginación y la ocultación. Esto nos lleva a considerar que, con frecuencia, reivindicaciones como la autoría, la voz, la participación y los derechos de los niños siguen siendo adultocéntricos y patriarcales, a no ser que se aborden desde una transformación crítica que vaya más allá de sus significados históricamente arraigados.

Desde esta posición los niños/as y la infancia no son sólo categorías o constructos, sino que han de abordarse como experiencias vividas particulares, encarnadas y diversas que se dan a conocer en la medida en que éstas se potencian para reconstruir mundos normativos compartidos con los niños/as. Desde esta concepción, cuando se habla y reivindica la capacidad de autoría de las niñas/os, con frecuencia, las acciones que la acompañan también se pueden interpretar como estrategias de resistencia, y “puede entenderse como el ejercicio de sus derechos, en cuanto agentes morales que negocian e interaccionan con otros, deciden y actúan. Pero también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos”³ (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 102).

El proyecto MiCreate y la aproximación a la infancia de origen emigrante desde una perspectiva basada en la infancia

En esta segunda parte se pone en relación cómo algunas de las ideas presentadas hasta ahora llegan al proyecto ‘Infancia y comunidades migrantes en una Europa en transformación’ (MiCreate⁴). Este proyecto se ha llevado a cabo entre 2019 y 2022 y en él participan grupos de investigación de Austria, Dinamarca, Grecia, Eslovenia y

España. Los objetivos principales de este proyecto son: 1) favorecer la inclusión social y escolar de niños, niñas y jóvenes migrantes desde una perspectiva holística y desde un enfoque centrado en la infancia (child-centred approach) (DUE et al., 2014; STUARDO-CONCHA et al., 2021), y 2) realizar recomendaciones para que las políticas públicas tengan en cuenta las experiencias y necesidades de niños, niñas y jóvenes.

Con relación al primer objetivo, al adoptar MiCreate la perspectiva centrada en el niño se hace necesario deconstruir las concepciones y las prácticas de la investigación educativa y social para considerar la participación y los intereses de las niñas/os y su reconocimiento como autores y como legítimos otros. Este enfoque está vinculado al cuestionamiento de la visión adultocentrista sobre la infancia y se relaciona con los movimientos por los derechos de los niños, impulsados por Naciones Unidas con la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención de los Derechos del Niño y a los que se ha hecho referencia más arriba.

Respecto al segundo objetivo, en Riera-Retamero et al. (2021) se ha señalado que la mayoría de los documentos de la Comisión Europea y del Consejo Europeo sobre políticas de integración, niños, niñas, jóvenes y mujeres son mencionados como los grupos más vulnerables (GREGORIOU, 2011). Sin embargo, las políticas que se derivan de estos documentos suelen dejar fuera a niños, niñas y jóvenes migrantes que son percibidos como mero “equipaje” de los migrantes adultos o como descendientes de la migración en el país de acogida (CHRISTODOULOU, 2011). Lo que hace necesario replantear las políticas de invisibilización de las infancias, lo que constituye una de las finalidades a las que MiCreate trata de contribuir.

Además de estos objetivos, una de las peculiaridades de este proyecto es que utiliza estrategias basadas en las artes (CHEMI; DU, 2018) que posibilitan espacios de conversación y autoría de y con los participantes y que permiten que emerjan nociones de infancia y juventud emigrante vinculadas a una subjetividad móvil, global y situada.

El papel de las estrategias artísticas en la subjetivización de la infancia y la juventud emigrante

En MiCreate se han realizado diferentes estudios relacionados con la legislación sobre emigración, los discursos que proyectan los medios de comunicación, las percepciones de las entidades sociales, las comunidades educativas y los niños/es

y jóvenes sobre la emigración y la infancia migrante⁵. Dentro de esta multiplicidad de estudios, hemos tomado para este artículo el trabajo de campo realizado en seis escuelas de primaria y secundaria ubicadas en Cataluña. Esta actuación tuvo lugar en dos fases. La primera consistió en una aproximación etnográfica que incluía un proceso de encuentro y reconocimiento progresivo con el alumnado, el profesorado y la escuela. Esta etapa se realizó entre septiembre de 2019 y febrero de 2020 con la finalidad de comprender cómo la comunidad educativa se situaba ante la diversidad del alumnado. En ella se realizaron entrevistas y grupos de conversación con equipos directivos, maestras y familias. La segunda fase se llevó a cabo durante febrero y marzo de 2020.

En este periodo se realizaron cinco encuentros en cada escuela de entre una hora y media y dos horas de duración cada uno y dentro del horario lectivo. Las sesiones tuvieron lugar con grupos de estudiantes de primaria y secundaria (de 10 a 15 años). En estos encuentros se usaron estrategias basadas en las artes que fueron adaptadas a cada contexto. Se propuso la realización de líneas de vida, biogramas, cartografías, narración interactiva, vídeo relatos, dibujos y fotografía subjetiva. Durante las sesiones, con estos métodos se buscaba facilitar conversaciones con los jóvenes sobre la escuela, el entorno, la familia y sus tránsitos migratorios. Además de sobre ellos mismos, en torno a sus inquietudes, anhelos, trayectorias de vida... La creación de una “línea de vida” o un “biograma visual” permitió desarrollar una actividad que no requería habilidades verbales. Lo que resultó útil con niños/as inmigrantes que no hablan español o catalán con fluidez. En lugar de responder a preguntas directamente, dibujaron, narraron y experimentaron con diferentes materiales. Con estas acciones, tenían “tiempo para pensar, en lugar de dar una respuesta espontánea” (MOSKAL, 2017, p. 6).

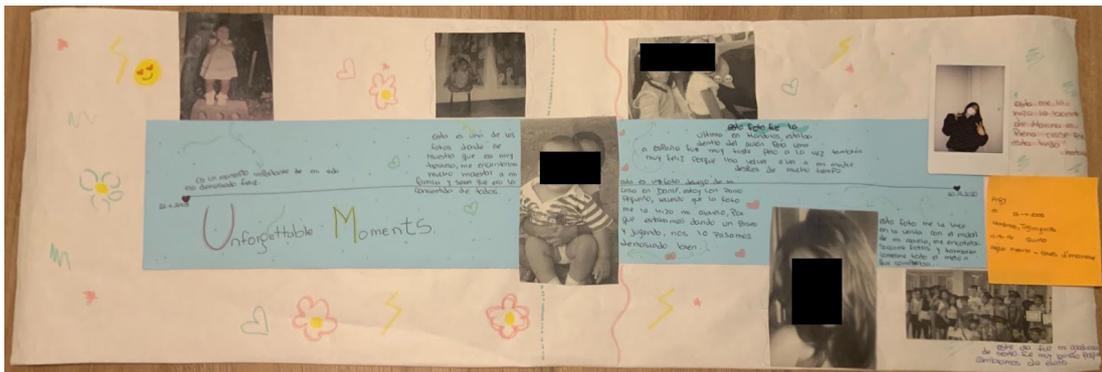
Lo sucedido no respondió a una planificación anticipada y homogénea, sino que cada equipo de investigadoras promovió en cada escuela modos de relación basados en diferentes métodos artísticos, con la finalidad de abrir espacios de conversación y de compartir historias, afectos y corporalidades (CARRASCO-SEGOVIA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2020). En este contexto los métodos artísticos se articulan en procesos de creación individual y colectiva de exploración mutua que posibilitan, desencadenan, conectan y focalizan las experiencias de vida de niños y jóvenes (MOSKAL, 2010; COPELAND; AGOSTO, 2012).

Las líneas de vida les brindó la oportunidad para que sus palabras y sus cuerpos pudieran construir un relato de los principales acontecimientos de sus vidas, que luego compartían con todo el grupo del curso. Más allá del resultado

final, las líneas de vida (ESINY; SQUIRE, 2013) devinieron un acto performativo y corporizado, donde cada estudiante tenía su lugar en una narración biográfica (figuras 1 y 2) que se entrecruza con las de otros compañeros y que evidenciaban sus lugares de pertenencia, relaciones y experiencias.

Como se recoge en AA.VV. (2021) en las escuelas 1 y 6 las investigadoras dialogaron con estos relatos visuales y los utilizaron como punto de partida para la preparación y realización de entrevistas individuales. De esta manera, las entrevistas se personalizaron para cada participante, y los investigadores pudieron preguntar y aludir a datos, nombres, historias y temas específicos que aparecían en los relatos visuales (por ejemplo, “¿Cómo fue su experiencia de salir de Honduras en 2014?”, “¿Quién es esta mujer en la foto?”, etc.).

Figura 1



Biograma de un niño de la escuela 6.
Fuente: Archivo del proyecto MiCreate.

Los niños/as pudieron adaptar o modular la propuesta para apropiarse de la actividad y explorar estrategias artísticas que respondieran a sus intereses, estética visual y códigos culturales. En algunos casos, utilizaron imágenes descargadas de sus redes sociales y mezclaron fotos del álbum familiar con selfis.

Las imágenes actuaron como desencadenantes y les permitieron rescatar recuerdos, contextos, experiencias y anécdotas de su recorrido vital. Además, pudieron expresarse a través de sus códigos comunicativos -muchos de ellos utilizaron emojis y la escritura de las redes sociales. Una vez que terminaron, presentaron y explicaron su línea de vida al resto del grupo. Los investigadores trataron de ser conscientes de las necesidades de cada estudiante y de respetar sus deseos o limitaciones a la hora de compartir temas personales, especialmente los relacionados con el trauma de la emigración.

Figura 2



Línea de vida de Nadia.

Fuente: Archivo del proyecto MiCreate.

Nadia (figura 1), después de realizar un itinerario de vida con paradas, nos dice:

En el 2008 nació. En el 2009 aprendí a caminar. En el 2010 aprendí a hablar. Y no sé si fue en el 2010 o en el 2011 que empecé la escuela, en la antigua escuela Drassanes. En el 2012 conocí a mis compañeros. En el 2013 he aprendido a hablar castellano y catalán. En el 2014 me rompí el brazo. En el 2015 comienzo 1º de primaria. En el 2017 he ido de viaje a Bangladesh por primera vez. En el 2018 he conocido a la Asfi, al Adan y al Jordani. En el 2019 fui al Tibidabo. En el 2020 estoy con los mejores del mundo y continuaré.

Nadia muestra y habla de sus tiempos de relación con la escuela, con las lenguas de acogida, con su cuerpo, con su identidad transnacional y, sobre todo, con lo que la escuela le ofrece: ampliar su espacio de relaciones con los compañeros y con el mundo. La línea de vida, como recurso artístico, le posibilita una estrategia desencadenante, que le permite narrarse a partir de unos hechos que se inscriben en una temporalidad. Nadia utiliza la estrategia artística para ir más allá de una finalidad expresiva, situándose en una línea ondulante, donde la decorativo remita a su experiencia transnacional entre Barcelona y Bangladesh.

Nadia, como la mayoría las niñas/os mostraron experiencias transnacionales que cuestionan los esquemas clasificatorios en categorías administrativas o identitarias en las que, con frecuencia, les sitúa la escuela y la sociedad. Las estrategias artísticas - dentro de una visión de la educación artística comprometida con la transformación social - amplía no sólo las posibilidades de narrarse, sino que les posibilita reconstruir su modo de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

MiCreate y las infancias globales

Algo que se ha puesto de manifiesto en MiCreate y que se hace patente en estas prácticas artísticas es que las niñas/os son un nuevo actor de los fenómenos migratorios a escala global (...) y que la infancia migrante no es un grupo homogéneo. En esta categoría podríamos incluir a “quienes participan en migraciones familiares, nacen en los países de destino, viven una filiación transnacional, viven proyectos migratorios autónomos (no acompañados) o retornan a sus países de origen” (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 101).

Los dos ejemplos mostrados dan cuenta de los aspectos fluidos y múltiples de las subjetividades culturales en relación con la experiencia transnacional de la infancia migrante. Como hemos destacado en Retamero et al (2021, p. 186) “los métodos artísticos permiten ver cómo las estudiantes se mueven en estas fronteras, cuestionan las identidades fijas y los relatos reduccionistas de la migración y muestran su capacidad de autorías para desestabilizar el lugar en que las instituciones administrativas los sitúan”. Gracias a estos métodos es posible visibilizar los estados intermedios y los movimientos de estudiantes que en su mayoría (un 70%) ya han nacido en España. Que forman parte de familias de origen inmigrante, pero también de relaciones, dentro y fuera de la escuela, que cuestionan la categoría de inclusión como finalidad, cuando ellos y ellos sienten y viven que forman y no forman parte, que, como todos nosotros, están en devenir.

Esto significa que, si bien es cierto que las niñas/os migrantes tienen como referente la cultura de sus lugares de origen, también participan de la cultura de destino, a través de sus amistades, los contactos con el barrio y los procesos de escolarización. De este modo, ambas culturas se transforman en puntos de referencia, generando identidades híbridas, lo cual es inherente a la cultura global en que participan. En este punto es preciso recalcar que se entiende la cultura como un concepto dinámico

y cambiante; por lo tanto, cuando se habla de “ambas culturas” o “dos culturas” no se está haciendo alusión a éstas como entidades discretas, sino, más bien, como referentes culturales (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 105 parafraseado). Desde aquí se abre una mirada hacia la migración vista “desde abajo”, desde la perspectiva de los propios actores migrantes. Esta aproximación permite reflexionar si sus movimientos se dirigen hacia la asimilación cultural, como persiguen muchas políticas y propuesta educativas, o si lo que reclaman es la igualdad desde el reconocimiento de una diferencia. O como lo denomina Nancy Fraser (2008), desde los derechos de reconocimiento.

Este acercamiento implica reconocer que la infancia migrante crece en contextos transnacionales, que les vincula a diferentes pertenencias, experiencias y referentes culturales: la cultura de origen de los padres, las del país de recepción, la de los medios de comunicación por los que circulan... Lo que permite a los niños/as y jóvenes de origen migrante “para devenir en actores sociales transnacionales cuando lo deseen o necesiten volver a establecer conexiones con sus lugares de origen, si es que las han perdido” (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 111). Estas consideraciones son las que permiten conceptualizar la noción de infancias globales. Noción que se vincula no solo a al sentido de pertenencia, sino a “la capacidad de las niñas y los niños para ejercer sus derechos; (sostener) la iniciativa en la acción y el poder elegir; decidir y actuar; producir conocimientos y experiencias; negociar con otros actores sociales en un marco estructural reproducido por ellos mismos” (PAVEZ-SOTO, 2016-2017, p. 102).

Conclusiones

Todo lo anterior, y en especial los efectos del uso de los métodos artísticos muestra cómo los niños/as y jóvenes, cuando tienen la oportunidad se narran no determinados por patrones adultos sino de manera contextualizada, situada, heterogénea y en devenir. Además, les permite generar un conocimiento que, por basarse en su experiencia, adquiere un sentido que desplaza el lugar preponderante de la palabra en la escuela y el papel normativo y asimilador que encarna la lengua vehicular de la enseñanza. Un papel normativo, que se impone sobre las lenguas (los sentidos culturales) que traen los y las jóvenes desde sus casas.

Las estrategias artísticas abren un espacio de horizontalidad en el que cada cual puede encontrar su lugar para un decir otro. Lo que esta investigación nos permite explorar es cómo el uso de los métodos artísticos ayuda a reconsiderar la alteridad

construyendo la noción de la infancia y juventud emigrante desde una concepción de subjetividad móvil, situada en fronteras sociales, interpersonales, afectivas, semiótico-materiales, culturales y políticas (RETAMERO et al. 2021, p. 187, parafraseado).

En este planteamiento, el arte no resulta un objeto final, sino los procesos que brindan la posibilidad de pensar, o como apuntan las entidades participantes en el proyecto *Education from Below*⁶ se trata de explorar el arte “como lugar de diálogo, aprendizaje colectivo e imaginación” (...) con la finalidad “dislocar las jerarquías habituales de lo que debe o no debe aprenderse y las divisiones tradicionales entre teoría y práctica, y que el conocimiento no tiene por qué basarse en la acumulación, sino en el intercambio y el aprendizaje mutuo”. Esto hace que las artes actúen como posibilitadoras de mediaciones que permiten “plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2008, p. 94). Con ello, las artes permiten visibilizar que “el conocimiento puede derivar también de la experiencia” (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2008, p. 90).

Finalmente, lo que se presenta en este artículo es una invitación a no perder de vista que, en algunas perspectivas sobre la infancia, cuando se utilizan los procesos y productos artísticos con una vinculación social, pueden ocultar el papel ‘cosificador’ de expresiones como empoderamiento, integración, multiculturalidad, interculturalidad, resolución de problemas, colaboración que aparecen en estas iniciativas. Estas nociones forman parte de un “proceso de abyección”, que conlleva una clasificación y, a la postre, discriminación y rechazo. Pues como dice POPKEWITZ (2008, p. 21) funcionan como gestos de esperanza para una sociedad inclusiva. Sin embargo, “la propia formulación de tal esperanza es un reflejo de los temores de una parte de la sociedad sobre los peligros y las poblaciones peligrosas que amenazan el futuro deseado”.

Un futuro que se orienta hacia el cosmopolitismo universalista del que se excluye a los migrantes y frente al cual una educación comprometida socialmente, como es la que trata de promover la educación para la justicia social, ha de tener en cuenta sus propias trampas, y actuar desvelando también mediante estrategias artísticas las propias contradicciones.

Notas

¹ **Financiación.** El proyecto MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020/H2020-SC6MIGRATION-2018), está fi-

nanciado por la Unión Europea, dentro del programa Horizon 2020 Research and Innovation Programme, número de acuerdo 822664.

Agradecimientos. Esbrina — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248): <http://esbrina.eu>

REUNI+D -Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-REDT): <http://reunid.eu>

2 En el diccionario de la Real Academia Española (RAE) se define infantilismo como “la persistencia de características físicas y psicológicas propias de un niño en la personalidad de un adolescente o de un adulto”. En este artículo tomo el sentido que le da Sharry Benton: tratar a alguien como menos de lo que es (en Brittany Loggins, 2021). Disponible en: <www.verywellmind.com/what-is-infantilization-5194849>.

3 Pavez-Soto nos recuerda que agente y actor son conceptos que tienen la misma raíz latina: ago, agere, egi, actum—.

4 MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020/H2020-SC6MIGRATION-2018). Disponible en: <www.MiCreate.eu/>.

5 Se puede acceder a estos estudios en la web del proyecto: www.MiCreate.eu/

6 Disponible en: <https://150y.rijksakademie.nl/en/Education-From-Below>.

Referencias

AA.VV. Micrate. **National report on Quantitative research, Qualitative research, and Reflexive methodology: Methodological section.** Barcelona: University of Barcelona, 2021.

AEDO ZÚÑIGA, María Paz; IRIGOYEN ERAZO, Leandro. **Enfoque de derechos y formación política desde la primera infancia en La Victoria, Chile.** Revista Izquierdas, 49: p. 2456-2481, 2020.

ARIÈS, Philippe. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life.** New York: Random House. 1965.

BUCKINGHAM, David. **The Material Child: Growing up in Consumer Culture.** Cambridge: Polity Press, 2011.

BUTLER, Judit. **Notes toward a performative theory of assembly**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 2018.

CARRASCO-SEGOVIA, Sara; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes**. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 26: 1-14, 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>

COPELAND, Andrea; Agosto, Denise. **Diagrams and relational maps: the use of graphic elicitation techniques with interviewing for data collection, analysis, and display**. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5): p.513–33, 2012. <https://doi.org/10.1177/160940691201100501>

CHEMI, Tatiana; DU, Xiangyun (eds). **Arts-based Methods and Organizational Learning**. Higher Education Around the World. London: Palgrave. 2018.

CHRISTODOULOU, Josie. **Introduction**. In: *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*. Nicosia: University of Nicosia Press. 2011, p.4-6.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **¿Qué es la filosofía?** Barcelona: Anagrama. 2006.

DUE, Clemence; RIGGS, Damien; AUGOUSTINOS, Martha. **Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods**. *Child Indicators Research*, 7(1): p. 209–227, 2014.

DURÁN, Ernesto. **Derechos de niños y niñas: Del discurso a la política local**, *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2): p. 879-891, 2017.

DUSSEL, Inés. **Entrevista a Valerie Walkerdine** “Hay una multiplicidad de infancias”. *El Monitor de la Educación, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*, 10: p. 38-40, 2006.

ENSOR, Marisa O. **Understanding Migrant Children: Conceptualizations, Approaches, and Issues.** In: ENSOR, Marisa; GOŹDZIAK, Elżbieta M. (eds) *Children and Migration*. London: Palgrave Macmillan, 2010, p. 15-35. https://doi.org/10.1057/9780230297098_2

ESIN, Cigdem; SQUIRE, Corinne. **Visual Autobiographies in East London: Narratives of Still Images, Interpersonal Exchanges, and Intrapersonal Dialogues.** *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2): Art. 1, 2013.

FRASER, Nancy. **La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.** *Revista de Trabajo*, 6: pp. 83-99, 2008.

GIBBONS, Andrew; PETERS, Michael A.; STEWART, Georgina Tuari; TESAR, Marek; BOLAND, Neil; JOHANSSON, Viktor; DE LAUTOUR, Nicky; DEVINE, Nesta; HOOD, Nina; STURM; Sean. *Infantologies II: Songs of the cradle*, **Educational Philosophy and Theory**, Published online: 02 May. 2021a. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1906646>

GIBBONS, Andrew; PETERS, Michael A. ; DELAUNE, Andrea; JANDRIĆ, Petar; Sojot, Amy; KUPFERMAN, David; TESAR, Marek; JOHANSSON, Viktor; CABRAL, Marta; DEVINE, Nesta ; HOOD, Nina. **Infantasies: An EPAT collective project.** *Educational Philosophy and Theory*, 53(14): 1442–1453, 2021b. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1860749>

GREGORIOU, Zelia. **Questioning the Location of Gender in Integration Discourses and Policies.** In: *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*. Nicosia: University of Nicosia Press. 2011, p. 7-21.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones.** *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, 14: p. 196–207, 2012.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación.** Educatio Siglo XXI, 26: p. 85-118, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; CUADRA, Marina. **Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea.** Pulso. Revista de Educación, 41, p. 105–118, 2018.

HIGONNET, Anne. **Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood.** London: Thames and Hudson. 1988.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising Childhood.** Cambridge: Polity Press. 1998.

KELLETT, Mary. **Images of Childhood and Their Influence on Research.** In:

CLARK, Alison; FLEWITT, Rosie; HAMMERSLEY, Martyn; ROBB, Martin (eds). **Understanding Research with Children and Young People,** Los Angeles, CA: SAGE. 2013, p.15–33

LIEBEL, Manfred. **Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. un enfoque desde la sociología**”, Revista Política y Sociedad, Universidad Complutense de Madrid, 43(1): p.105-123. 2006.

MOSKAL Marta. **Visual methods in researching migrant children’s experiences of belonging.** Migrant Letters, 7(1): p. 17–32, 2010.

MOSKAL Marta. (2017). **Visual methods in research with migrant and refugee children.** In: LIAMPUTTONG, Pranee (ed.). **Research Methods in Health Social Sciences.** Switzerland : Springer. 2017, p. 1-16. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_42-1

MORROW, Virginia. **Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments.** Children’s Geographies, 6(1): p. 49–61, 2008.

NIND, Melanie. **What Is Inclusive Research?** London: Bloomsbury Academic. 2014.

OHCHR. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations. 1989. Disponible en: www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

PAVEZ-SOTO, Iskra. **La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación.** Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, p. 96-113

PETERS, Michael; WHITE, Jayne; TESAR, Marek; GIBBONS, Andrew ; ARNDT, Sonja; RUTANEN, Niina; Degotardi, Sheila; SALAMON, Andi; BROWNE, Kim; REDDER, Bridgette; CHARTERIS, Jennifer; GOULD, Kiri; WARREN, Alison ; DELAUNE, Andrea; KAMENARAC, Olivera ; HOOD, Nina; STURM, Sean. *Infantologies. An EPAT collective writing project, Educational Philosophy and Theory*, 1-19, 2020. 1–19. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2020.1835648?journalCode=rept20>

POPKEWITZ, Thomas. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar.** Madrid: Morata. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **Sobre políticas estéticas.** Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo; Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.

REYNAERT, Didier; BOUVERNE-de-Bie, Maria; VANDEVELDE, Stijn. **A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child.** *Childhood*, 16(4): p. 518–534. 2009.

RIERA-RETAMERO, Marina; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; DE RIBAMAYORAL, Silvia; LOZANO-MULET, Paula; ESTALAYO-BIELSA, Paula. **Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona.** *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, 43: p.167-192. 2021. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

STUARDO-CONCHA, Miguel; CARRASCO SEGOVIA, Sara; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Possibilities, Difficulties, Tensions and Risks in a Child-Centred Approach in Educational Research.** In SEDMAK, Mateja; Hernández-Hernández, FERNANDO; SANCHO-GIL, Juana M.; GORNIK, Barbara (eds). *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies.* Barcelona: Octaedro, 2021, p.165-183.

TESAR, Marek. **Philosophy as a method:** Tracing the histories of intersections of 'philosophy', 'methodology' and 'education. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 544–553. 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2020.1854730?journalCode=rept20>

TESAR, Marek; PETERS, Michael; WHITE, Jayne; CHARTERIS, Jennifer; DELAUNE, Andrea; THRAVES, Genevive; WESTBROOK, Fiona; DEVINE, Nesta; STEWART, Georgina. **Infantilisations. Educational Philosophy and Theory**, 1–11. 2021a. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.193.3432>

TESAR, Marek; RUIZ GUERRERO, Margarita; ANTTILA, Eeva; NEWBERRY, Jan; HELLMAN, John WALL, Anette; SANTIAGO-SAAMONG, Charla Rochella; BODÉN, Linnea; YU, Hui; NANAKIDA, Atsushi; DIAZ-DIAZ, Claudia; XU, Yuwei; TRNKA, Susanna; PACINI-KETCHABAW, Veronica; NXUMALO, Fikile; MILLIE, Zsuzsa; MALONE, Karen; ARNDT, Sonja. **Infantographies, Educational Philosophy and Theory**, 2021b. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2021.2009341?journalCode=rept20>

TESAR, Marek; PETERS, Michael; WHITE, Jayne; ARNDT, Sonja; CHARTERIS, Jennifer; FRICKER, Aleryk; JOHANSSON, Viktor; STURM, Sean; HOOD, Nina; MADJAR, Andrew. **Infanticides:** The unspoken side of infantologies. *Educational Philosophy and Theory*, 1–15. 2021c. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1854730>

TESAR, Marek; DUHN, Iris; NORDSTROM, Susan Naomi; KORO, Mirka; SPARRMAN, Anna ; ORRMALM, Alex; BOYCOTT-GARNETT, Ruthie ; MACRAE, Christina ; HACKETT, Abigail; KUNTZ, Aaron M.; TRAFÍ-PRATS, Laura ; RAUTIO, Pauliina; BOLDT, Gail; ULMER, Jasmine B.; LENZ TAGUCHI, Hillevi; MURRIS, Karin; KOHAN, Walter Omar; GIBBONS, Andrew; ARNDT, Sonja; MALONE, Karen.

Infantmethodologies, Educational Philosophy and Theory, 1-18, 2021d.
Published online: 15 Diciembre. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009340>

WALL, John. **Ethics in light of childhood**. Washigton: Georgetown University Press, 2010.

WALL, John. **Childhoods as Normative Reconstructions**. In: Marek Tesar. *Infantographies, Educational Philosophy and Theory*, p.6. 2021b.

WALKER, Rebeca. **To be real: Telling the truth and changing the face of feminism**. New York: Anchor Books, 1995.

YELLAND, Nicola; PETERS, Lacey; FAIRCHILD, Nikki; TESAR, Marek; SALAZAR PÉREZ, Michelle (eds.). **The SAGE Handbook of Global Childhoods**. Newcastle-upon-Tyne, United Kingdon: Sage. 2021.