

Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona*

Marina Riera-Retamero**

Universitat de Barcelona, España

Fernando Hernández-Hernández***

Universitat de Barcelona, España

Silvia de Riba-Mayoral****

Universitat de Barcelona, España

Paula Lozano-Mulet*****

Universitat de Barcelona, España

Paula Estalayo-Bielsa*****

Universitat de Barcelona, España

<https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

Cómo citar este artículo: Riera-Retamero, Marina *et al.* 2021. “Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona”. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología* 43: 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

Recibido: 31 de julio de 2020; aceptado: 28 de enero de 2021; modificado: 26 de febrero de 2021.

Resumen: el presente artículo forma parte del proyecto europeo MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe. El texto se propone a) explorar y describir cómo jóvenes migrantes dan cuenta de sus experiencias y trayectorias de vida a partir de métodos artísticos; b) indagar cómo las subjetividades en tránsito de los estudiantes desdibujan barreras

* El presente artículo deriva del proyecto “MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” (H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020/H2020-SC6MIGRATION-2018), financiado por la European Union’s Horizon 2020 Research and Innovation Programme, número de acuerdo 822664, <http://www.micreate.eu/>

** Doctoranda en Artes y Educación de la Universitat de Barcelona, España. ✉ m.riera@ub.edu

*** Doctor en Psicología de la Universitat de Barcelona, España. ✉ fdohernandez@ub.edu

**** Doctoranda en Artes y Educación de la Universitat de Barcelona, España. ✉ sderiba@gmail.com

***** Doctoranda en Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, España. ✉ paulalozanomulet@gmail.com

***** Doctoranda en Artes y Educación de la Universitat de Barcelona, España. ✉ paulaestalayo@gmail.com

socioculturales, políticas e identitarias y c) cuestionar la noción de *infancia migrante* desde una perspectiva crítica. Para ello, nos centramos en tres escenas que ocurrieron dentro del trabajo de campo que llevamos a cabo en escuelas públicas de Barcelona y que se desarrolló en dos fases. La primera etapa consistió en una aproximación etnográfica que incluía un proceso de observación participante, realización de entrevistas y grupos de conversación con la comunidad educativa de cada escuela (docentes, familias y organizaciones del barrio). En una segunda etapa se realizaron encuentros con grupos de estudiantes de 10 a 12 años, en los que se utilizaron diferentes métodos artísticos (líneas de vida, cartografías, narración interactiva, videorrelatos, dibujos y fotografía subjetiva) con la finalidad de abrir espacios de relación que fueran desencadenantes de sus narraciones biográficas. La contribución del estudio está en que lo acontecido permite poner el foco en la subjetividad y la autoría de la infancia en los estudios migratorios y dar cuenta de cómo viven sus subjetividades en tránsito, afrontan sus múltiples identidades y dan sentido a sus experiencias transnacionales. Además, la investigación posibilita revisar el sentido de lo que podría constituir una relación ética performativa en una investigación con jóvenes.

168

■ **Palabras clave:** ética performativa, infancia migrante, métodos artísticos, pensamiento fronterizo, subjetividades en tránsito.

Artistic Methods as Triggers for Migrant Children's Subjectivities in Transit: A Study in Barcelona's Public Schools

Abstract: This article is part of the European Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCreate) project. The text is intended to a) explore and describe how young migrants describe their experiences and life trajectories through artistic methods; b) investigate how the students' subjectivities in transit blur socio-cultural, political and identity barriers; and c) question the notion of *migrant childhood* from a critical perspective. To do so, we focus on three situations that occurred during our fieldwork in public schools in Barcelona, conducted in two stages. The first stage consisted of an ethnographic approach that included participant observation, interviews and conversation groups with the educational community of each school (teachers, families and neighborhood organizations). The second stage involved meetings with groups of students aged 10 to 12, in which different artistic methods were used (life lines, cartographies, interactive narration, video stories, drawings and subjective photography) in order to create spaces for relationships that would trigger their biographical narratives. The contribution of this study lies in the fact that it allows us to focus on children's subjectivity and authorship in migration studies and to account for how they live their subjectivities in transit, confront their

multiple identities, and give meaning to their transnational experiences. Furthermore, the research makes it possible to review the meaning of what might constitute a performative ethical relationship in research with young people.

Keywords: Artistic methods, borderline thinking, migrant childhood, performative ethics, subjectivities in transit.

Os métodos artísticos como desencadeantes de subjetividades em transição da infância migrante: estudo em escolas públicas de Barcelona

Resumo: este artigo faz parte do projeto europeu Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCreate). Neste texto, é proposto a) explorar e descrever como jovens migrantes dão conta de suas experiências e trajetórias de vida a partir de métodos artísticos; b) indagar como as subjetividades em transição dos estudantes desconfiguram barreiras socioculturais, políticas e identitárias, e c) questionar a noção de *infância migrante* sob uma perspectiva crítica. Para isso, focamos em três cenas que ocorreram dentro do trabalho de campo que realizamos em escolas públicas de Barcelona, Espanha, e que foi desenvolvido em duas fases. A primeira etapa consistiu em uma aproximação etnográfica que incluía um processo de observação participante, realização de entrevistas e grupos de conversação com a comunidade educativa de cada escola (docentes, famílias e organizações do bairro). Em uma segunda etapa, foram realizados encontros com grupos de estudantes de 10 a 12 anos, nos quais foram utilizados diferentes métodos artísticos (linhas de vida, cartografias, narração interativa, videorrelatos, ilustrações e fotografia subjetiva) com o objetivo de abrir espaços de relação que foram desencadeantes de suas narrações biográficas. A contribuição deste estudo está em que o ocorrido permite colocar o foco na subjetividade e na autoria da infância nos estudos migratórios, e evidenciar como vivem suas subjetividades em transição, enfrentam suas múltiplas identidades e dão sentido a suas experiências transnacionais. Além disso, a pesquisa possibilita avaliar o sentido do que poderia constituir uma relação ética performativa em uma pesquisa com jovens.

Palavras-chave: ética performativa, infância migrante, métodos artísticos, pensamento fronteiriço, subjetividades em transição.

El presente artículo contribuye a explorar la subjetividad y los espacios de enunciación de la infancia en el campo de los estudios migratorios, a menudo centrados en perspectivas adultocéntricas y economicistas (Echeverri 2017). Esta propuesta se ha trazado como objetivos a) explorar y describir cómo jóvenes migrantes de entre 10 y 12 años visibilizan y narran sus experiencias y trayectorias de vida a partir de métodos artísticos; b) indagar cómo las subjetividades en tránsito de los estudiantes desdibujan las barreras socioculturales, políticas e identitarias en las que las instituciones les inscriben; y c) problematizar la noción de *infancia migrante* desde las tensiones que provoca su utilización como dispositivo, que puede ser a la vez estigmatizador, homogeneizador de diferencias y posibilitador de relaciones inclusivas.

Esta contribución se enmarca en el proyecto “MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” que tiene una duración de tres años (2019-2021). Sus principales objetivos son: 1) favorecer la inclusión social de niños, niñas y jóvenes migrantes desde una perspectiva holística y un enfoque centrado en la infancia (Due, Riggs y Augoustinos 2014), y 2) llevar a cabo recomendaciones para que las políticas públicas tengan en cuenta las experiencias y necesidades de niños, niñas y jóvenes.

Aunque MiCreate es un proyecto que se lleva a cabo en diferentes países de Europa, el artículo se centra en lo acontecido en Cataluña. Para ello, se toman como referencia tres estudios de caso en escuelas públicas de Barcelona realizados por parte del grupo de investigación Esbrina¹, que lidera el proyecto MiCreate en España. Las autoras² de este artículo forman parte del equipo investigador del proyecto³. El trabajo de campo ha tenido 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 la segunda fase, llevada a cabo entre febrero y marzo de 2020, se han realizado sesiones con grupos de estudiantes en torno a diferentes propuestas artísticas, con el propósito de incorporar las experiencias de los estudiantes en la investigación. Lo acontecido en los encuentros permite expandir la comprensión sobre cómo se conforman las subjetividades a partir de formas de pertenencia interseccionales, múltiples y transnacionales, que son abordadas desde un pensamiento fronterizo (Grosfoguel 2006a; Mignolo 2000).

1 Para mayor información, consultar <https://esbrina.eu/es/inicio>

2 En este artículo se usa el plural femenino para referirse al conjunto de autoras y autores. Esto permite una mejor representatividad de la totalidad del grupo, que está formado en su mayoría por personas de género femenino.

3 El equipo suma investigadores e investigadoras que no son parte de la redacción de este artículo. Sin embargo, las propuestas artísticas han sido realizadas por algunas de ellas. Aunque no sean autoras de este texto, queremos dar cuenta de la participación de Anna Celda, Laura Malinverni, Raquel Miño, Aurora Noguera, Sofía Ocampo, Judit Onés-Segarra, Irene Sánchez, Juana M. Sancho y Miguel Stuardo-Concha.

Cuestiones previas: sobre un proceso de escritura colaborativa y la relación con el Otro

Respecto a esta triple finalidad enunciada anteriormente, se hace necesario ubicar algunos ejes que modulan los marcos conceptuales, éticos y metodológicos bajo los cuales se ha escrito el presente texto. En este apartado situamos tanto el carácter colaborativo y experimental de la escritura, que emerge como una forma de investigación en sí misma, como las tensiones que se mueven en la relación con el Otro en nuestra investigación.

Este artículo está escrito en torno a una experiencia compartida desde cinco ópticas distintas que se entrecruzan. Por ello, la escritura colectiva se compone de los tránsitos que las autoras hemos experimentado durante el proceso de indagación. El texto se configura como un proceso de reflexividad donde se tejen y se desgranar los distintos recorridos, conexiones, afectos, líneas de fuga y parámetros conceptuales éticos y políticos que han emergido durante la investigación. En este sentido, siguiendo la propuesta de Laurel Richardson y Elizabeth Adams St. Pierre (2005), la escritura deviene un *método de indagación*, entendiéndolo que “escribir es pensar, escribir es analizar, escribir es un método de descubrimiento seductor y enredado” (1423)⁴.

Esta concepción desafía “la creencia representacionista del poder de las palabras para representar cosas preexistentes” (Barad 2003, 802) y convocan la idea de que el “el lenguaje no puede servir como un medio transparente que refleja, ‘representa’ y contiene el mundo” (Richardson y Adams 2005, 1424). Eso supone que investigar no es para mostrar un “reflejo del mundo”, sino para “hacer el mundo” (Gergen 2015). De esta forma, nuestra escritura se articula como un proceso de indagación colectiva en sintonía con las relaciones afectivas, los flujos de poder y los procesos materiales que intervienen en el transcurso de la indagación, puesto que contribuyen a producir y dar cuenta de prácticas creativas, trayectorias biográficas y saberes situados.

Para ello, este texto se ha escrito por capas. Esto significa que las autoras no han tratado de sumar puntos de vista aditivamente, sino de ponerlos en relación de manera *intra-activa* (Barad 2003) desde la relación de saberes y experiencias entre nosotras. Lo que se encuentra escrito, por tanto, es una intra-acción de nuestras distintas voces que, en su conjunto, crean una nueva voz que engloba la multiplicidad de experiencias y contribuciones de las autoras.

Por otro lado, este artículo lo escribimos tratando de no eludir una tensión inevitable. En Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2018) ya dimos cuenta del peligro de proyectar representaciones de un Otro al que nos acercamos entre la curiosidad y un cierto afán salvador o de justicia social. Este conflicto aparece en la misma idea de *estudiar* al subalterno, pues apunta a un registro del saber “donde el poder de la universidad para entender y representar el mundo se desmorona o llega a límite” (Beverly 1998, 130).

4 Todas las citas, salvo las originales en español, han sido traducidas por las autoras.

De aquí nuestro intento de aproximarnos a los Otros —aquí infantes y jóvenes migrados— desde lo que puede significar una posición descolonizadora (Grosfoguel 2006b) que implicaría reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales. Esto nos lleva a desear que nuestro encuentro con el Otro pueda fundamentarse en el “intercambio [...] y la construcción colectiva del conocimiento como [una] responsabilidad compartida” (Walsh 2012, 65).

Para afrontar esa situación inevitable, hemos tenido en cuenta las aportaciones de Viveiros de Castro (2010) cuando nos invita, desde la antropología, a procurar la *descolonización permanente del pensamiento* y así explorar nuestra relación con el Otro, enfrentándonos a los camuflajes y a las trampas que proyectamos para eludir lo que el Otro nos devuelve sobre nosotros. Aquello además de preguntarnos: “¿cómo acercarse al Otro, cuando no se trata de un ser hipotético, teórico, sino de una persona de carne y hueso que pertenece a otra raza, que tiene una fe y un sistema de valores diferentes, que tiene sus propias costumbres y tradiciones, su propia cultura?” (Beverley 1998, 19).

Esta posición nos coloca en una situación que no se puede eludir, especialmente si consideramos que “los subalternos tienen siempre presente el hecho insoslayable de que este discurso y las instituciones que lo vinculan, como son la universidad, la historia escrita, las ‘bellas’ artes o la literatura, participan en la construcción y el mantenimiento de la subalternidad” (Beverley 1998, 130). Una situación que se desvela sobre todo cuando pensamos que, por el hecho de entrar en contacto con el Otro, porque escuchamos, rescatamos y contamos su historia, estamos contribuyendo a que *salga* de la situación de marginalidad o de estigma mediante el proceso de visibilización que podamos realizar en un artículo, una tesis o una comunicación en un congreso. Esto nos lleva a enfrentarnos con el hecho, aparentemente paradójico, que plantea Gayatri Chakravorty Spivak (1998) cuando afirma “que el subalterno no puede hablar, lo que quiere decir es que no puede transmitir ningún tipo de autoridad o de significado, si no altera las relaciones de poder/saber que lo constituyen de entrada como subalterno” (Beverley 1998, 130).

Desde esta incomodidad, la investigación pretende “observar los movimientos y conflictos migratorios desde una perspectiva que priorice las prácticas subjetivas, los deseos, las expectativas y los comportamientos de los propios migrantes” (Mezzadra 2012, 160), asumiendo que nuestros conocimientos serán inevitablemente parciales, precarios y producidos de forma relacional a través de múltiples formas encarnadas de conexión y diferenciación (origen, cultura, género, sexualidad, edad, educación, etc.) (Fullagar, O’Brien y Pavlidis 2019). Esto plantea la necesidad de una ética de la investigación intencionalmente performativa y necesariamente orientada a la transformación (Romm 2020). La ética va así mucho más allá de la aprobación de un comité ético (Guillemín y Gillam 2004). Aunque este tiene un papel importante en las instituciones que arropan las investigaciones, no puede ayudar cuando “estás en el campo y surgen situaciones difíciles e inesperadas, cuando te ves obligado a tomar decisiones

inmediatas sobre preocupaciones éticas, o cuando se revela información que sugiere que tú o los participantes están en riesgo” (Guillemin y Gillam 2004, 273). Por tanto, es necesario el desarrollo de dispositivos éticos que respondan a las necesidades concretas de lo que sucede en el campo, entendidos no como fórmulas disponibles para su sistematización, sino como lo que podríamos llamar un *proceso de reflexividad performativa*.

La reflexividad no responde únicamente al procedimiento de agregar rigor a la producción de conocimiento considerado científico (Berger 2015), sino que se configura como un hilo común que atraviesa la investigación en su totalidad (Guillemin y Gillam 2004). Esto significa que “un investigador reflexivo es aquel que es consciente de todas estas influencias potenciales y es capaz de dar un paso atrás y proporcionar una mirada crítica a su propio papel en el proceso de investigación” (Guillemin y Gillam 2004, 275), como se intenta hacer en este artículo. También existe una dimensión colectiva de la responsabilidad investigadora (Romm 2020), ya que la forma en que las investigadoras interactúan con sus contrapartes afectará irremediablemente sobre las respuestas y acciones de quienes colaboran en la investigación. Para asumir esta responsabilidad en los modos de relación con los otros durante el proceso investigativo, se vuelve fundamental entender cómo la creación de narrativas y saberes en la investigación queda repartida en un lugar de enunciación compartido por las investigadoras y sus contrapartes.

De esta manera, la indagación se convierte en un proceso de co-construcción del conocimiento que se genera a partir y desde los conceptos que cada cual aporta, lo que permite nuevos relatos sobre el pensamiento fronterizo, la ética o la perspectiva centrada en la infancia. Así, la escritura colaborativa compromete la cotidianidad de la escritura en solitario y nos involucra en redes intrapersonales y afectivas habitando la investigación desde la relacionalidad. De esta manera, observamos cómo “lo emocional y lo personal no pueden ser separados de lo conceptual” (Gregorio 2006, 299).

Estado de la cuestión

Hacia un enfoque centrado en la infancia en los estudios migratorios

En la mayoría de los documentos de la Comisión Europea y del Consejo Europeo sobre políticas de integración que siguieron al Tratado de Tampere (1999), a la hora de definir las categorías de migrantes a las que se dirigen las políticas de integración, niños, niñas, jóvenes y mujeres son citados como los grupos más vulnerables (Gregoriou 2011). Sin embargo, de manera paradójica, la mayoría de dichas políticas dejan por fuera a niños, niñas y jóvenes migrantes, pues estos son percibidos como mero “equipaje” de los migrantes adultos o como descendientes de la migración, es decir, niños y niñas nacidos ya en el país de acogida (Christodoulou 2011).

Desde esta aproximación, MiCreate emplea la perspectiva metodológica de investigación denominada *enfoque centrado en el niño* (*child-centred approach*) (Due, Riggs y Augoustinos 2014), que plantea la necesidad de deconstruir las formas habituales de llevar a cabo la investigación educativa y social para considerar la participación y los intereses de los niños y las niñas. El *enfoque centrado en el niño* se utiliza en una variedad de entornos y disciplinas, lo que conlleva una amplia gama de usos, significados y contenidos. La complejidad se hace mayor cuando consideramos la existencia de términos relacionados como *el interés superior del niño* (Kohm 2007) en el ámbito del derecho, *la investigación con niños* (Black y Busch 2016) en las ciencias sociales y *la pedagogía centrada en el niño* (Chung y Walsh 2000) en la educación escolar. Este interés por profundizar en el reconocimiento de los niños y su *agencia* está ligado al movimiento hacia una relación con la infancia menos centrada en los adultos. Este enfoque se vincula al surgimiento de los movimientos por los derechos de los niños, que ha llegado a instituciones como las Naciones Unidas con la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 (OHCHR 1989).

En la revisión que hemos realizado sobre esta temática (Stuardo-Concha, Carrasco-Segovia y Hernández-Hernández 2021), hemos detectado varios tipos de participación de los niños en la investigación. Para Fargas-Malet *et al.* (2010), existe una diferencia entre la investigación *sobre* los niños, la investigación *con* los niños y la investigación *para* los niños. Para Due, Riggs y Augoustinos (2014), el enfoque de la investigación centrada en el niño plantea la necesidad de *investigar con*. Esto implica un diseño de investigación que les permita expresarse en sus propios términos y participar plenamente en el proceso de investigación. Según Jung (2015), la investigación centrada en el niño está diseñada para generar *autoría* (agencia) y permitir que los niños produzcan su propio conocimiento, lo que requiere dismantelar el papel autoritario del investigador adulto y adaptar o innovar los métodos y procedimientos de investigación. En una dirección similar, Hillier y Aurini (2017) afirman que “en el centro de estas técnicas está la noción de que tales enfoques respetan la agencia de los niños, definida como la capacidad de los niños para actuar o elegir en el proceso de investigación” (2). Por último, Hagerman (2010) señala que el fundamento de este enfoque de investigación busca construir un “entorno de investigación centrado en el niño” (69) para que los niños y las niñas puedan expresar sus propias opiniones y perspectivas.

En tanto que el enfoque adultocéntrico y economicista sobre la migración ha predominado en los estudios migratorios contemporáneos (Dobson 2009; Echeverri 2017), se precisa establecer sistemas alternativos de análisis sobre las problemáticas específicas de los y las jóvenes migrantes, que rompan con las representaciones victimistas y paternalistas, a veces predominantes en los discursos y en la intervención sobre esta población, y adoptar una concepción de los niños y las niñas

como sujetos activos y participativos, con capacidades para modificar su propio medio y de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades, introduciendo

la concepción científica diferencial entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto. (Torrado 2014, 568)

Un enfoque centrado en la infancia (Due, Riggs y Augoustinos 2014) puede ayudar a entender a los niños y las niñas como actores de nuestra sociedad, con capacidad de agencia para tomar decisiones sobre sus propias vidas y su bienestar y para modificar su entorno y sus trayectorias. Para ello, el pensamiento fronterizo constituye un punto de partida.

Hacia una onto-episte-metodología fronteriza

Las feministas chicanas (Anzaldúa 1987; Moraga 1988; Sandoval 1998) sentaron las bases del pensamiento fronterizo, fundamental en la epistemología posterior de Walter D. Mignolo. De acuerdo con este autor (2000), el pensamiento fronterizo se sitúa en una epistemología *de y desde* las fronteras del sistema mundo moderno, colonial, capitalista y patriarcal; un sistema que ha escrito su historia desde los privilegios de la cultura, el conocimiento y la epistemología producidos por Occidente (Mignolo 2000, citado en Grosfoguel 2006b; Spivak 1988). El pensamiento fronterizo busca deslocalizar las limitaciones del pensamiento territorial al posicionarse justamente *en los bordes*, redistribuyendo las geopolíticas de conocimiento para proponer un pensamiento atento a la pluralidad. Esta cuestión encarna el compromiso ético y político de descentrar las determinaciones dominantes y establecer una posición crítica a los fundamentalismos eurocéntricos y hegemónicos (Mignolo 2000).

Ramón Grosfoguel (2006a) se pregunta sobre la necesidad de restituir los espacios liminales y diluir la brecha que enfrenta dos territorios (de pensamiento, culturales, metodológicos, estéticos, políticos), para resignificar su emplazamiento en una suerte de dimensión fronteriza: “¿Podemos generar conocimientos más allá de los fundamentalismos eurocéntricos y del tercer mundo? ¿Podemos vencer la dicotomía tradicional entre economía política y estudios culturales?” (19). El pensamiento fronterizo, dice Grosfoguel (2006a), “es precisamente una respuesta crítica a ambos fundamentalismos: los hegemónicos y los marginales” (20). Y añade:

Lo que comparten todos los fundamentalismos (incluyendo el eurocéntrico, que es el fundamentalismo más poderoso) es la premisa de que su propia epistemología es superior, inferiorizando a todas las demás epistemologías y asumiendo que hay sólo una tradición epistémica desde la que se pueden alcanzar la Verdad y la Universalidad. (Grosfoguel 2006a, 20)

Nuestra investigación se ve atravesada por la óptica del pensamiento fronterizo en la medida en que 1) adquirimos una posición crítica, al reconocer “el funcionamiento del privilegio (por ejemplo, nuestra blanquitud y europeidad) y los límites de cualquier pretensión de saber o hablar por alguien o algo” (Fullagar, O’Brien y Pavlidis 2019, 19); 2) proponemos un replanteamiento de los modos “de estar en el mundo, de crear formas específicas de vida, de subjetividad ética y de sociabilidad”

(Meissner 2017, 937-938); y 3) nos situamos en los márgenes para generar una relación de implicación con el campo de estudio (Garcés 2013) intentando subvertir los esquemas epistémicos tradicionales. Puesto que las cinco autoras somos parte de una cultura hegemónica, adquirir una posición fronteriza acarrea el reto de ir más allá de las definiciones impuestas por la modernidad europea y los órdenes coloniales (Grosfoguel 2006a) y de las condiciones que genera la relación con el Otro —las cuales hemos dado cuenta en la primera parte de este artículo—. Además, nos permite la oportunidad de generar un compromiso ético-político desde los márgenes en relación con los estudios migratorios. Desde aquí, proponemos un trabajo que permita contribuir a este campo a partir de una perspectiva centrada en la infancia y focalizada en cómo los procesos artísticos permiten acompañar y posibilitar la emergencia de las trayectorias de vida desde una posición fronteriza.

MiCreate: proyecto, metodología y ética

Como ya se ha señalado, esta contribución se enmarca en el proyecto MiCreate, cuyo objetivo principal es favorecer la inclusión social de niñas, niños y jóvenes migrantes a partir de un enfoque centrado en la infancia. La investigación empezó en el año 2019 y tiene prevista su culminación a finales de 2021. Se trata de un estudio europeo con grupos de trabajo en Eslovenia, Croacia, Polonia, Dinamarca, Reino Unido, Austria, Francia, Grecia, Portugal, Italia, Chipre y España. En España, el proyecto pone el foco en el sistema educativo público y sus potencialidades y limitaciones en la recepción del estudiantado migrado. La muestra de centros seleccionados para participar en el estudio —un total de 17 centros— ha sido perfilada bajo los siguientes criterios de selección:

- Ser centro educativo (de primaria y/o secundaria) de carácter público.
- Tener una tasa de estudiantado migrado o de origen migrante superior al 40 %.
- Garantizar su disponibilidad para participar en la investigación durante el periodo de tiempo previsto para el trabajo de campo.

La tasa de estudiantes en cada escuela es diversa y va desde aproximadamente 150 —en el caso de la más reducida— hasta 800 —la más numerosa— (MiCreate 2019).

El trabajo de campo se desarrolló en dos fases. La primera tuvo lugar entre septiembre de 2019 y febrero de 2020. A partir de una aproximación etnográfica (Hammersley 2017) —entendida en su doble dimensión de entrar en lo que fluye en el campo y de interactuar con los sujetos a partir de sus condiciones de existencia—, se realizaron entrevistas abiertas (Sandín 2003), grupos de conversación (Feldman 1999), análisis documental y visual (Dorio, Sabariego y Massot 2016) y una observación participante (Simons 2011) en seis centros educativos de Cataluña. Adoptar un enfoque etnográfico con jóvenes significa resaltar “la importancia de pasar tiempo con los niños que participan en el proyecto para construir una buena relación y establecer confianza y sentir que esto es igualmente importante (para ellos)” (Due, Riggs y

Augoustinos 2014, 213). Esta etapa se podría definir como un proceso de encuentro y reconocimiento progresivo con los jóvenes y la escuela; es decir, conocer lo que acontece en las escuelas, compartiendo espacios y tiempos con sus protagonistas (Aguado y Ballesteros 2015). En todo momento se ha considerado al profesorado, al estudiantado y a las familias como “socios de investigación” (Rudduck y Flutter 2004) y no como sujetos de estudio, y ha primado la idea de hacer una investigación *con* y no *sobre* (Hernández-Hernández 2013) la comunidad educativa. La investigación se ha entendido “como un encuentro de aprendizaje mutuo, en el que los participantes podrían aprender unos de otros y del compromiso con los escenarios proporcionados, mientras [nosotros] también podríamos aprender de ellos” (Romm 2020, 4). Cabe señalar que, durante el proceso, se ha considerado un conjunto de criterios éticos que han estado presentes a lo largo del estudio (confidencialidad, consentimiento informado, compromiso con el conocimiento, etc.) (Noreña *et al.* 2012).

La segunda fase se llevó a cabo durante febrero y marzo de 2020 en los mismos seis centros educativos de Cataluña. Se realizaron cinco encuentros en cada centro de entre una hora y media y dos horas de duración cada uno. Las sesiones tuvieron lugar dentro del horario de las actividades lectivas, con grupos de estudiantes de primaria y secundaria (de 10 a 15 años). Se usaron métodos artísticos que fueron adaptados a cada contexto. Se propuso la realización de líneas de vida, cartografías, narración interactiva, videorrelatos, dibujos y fotografía subjetiva. Durante las sesiones, estos métodos buscaban posibilitar conversaciones con los jóvenes sobre la escuela, el entorno, la familia y los tránsitos migratorios. 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 y Hernández-Hernández 2020).

En el siguiente apartado daremos cuenta de las escenas que reflejan cómo los y las jóvenes exploran sus subjetividades en tránsito desdibujando las barreras socio-culturales, políticas e identitarias en las que las instituciones les colocan. De las seis escuelas públicas de la ciudad de Barcelona, lo que se expone a continuación se centra en tres escenas significativas que tuvieron lugar durante el trabajo de campo.

Enfoque metodológico: métodos artísticos y escenas significativas

Desde la propuesta de una investigación fronteriza y centrada en la infancia, los métodos artísticos en la investigación articulan procesos de creación individual y colectiva de exploración mutua que posibilitan, desencadenan, conectan y focalizan las experiencias de vida de los jóvenes. En este planteamiento, el arte no resulta un objeto final, sino los procesos que brindan el “poder de pensar, cuyo objetivo no es comunicar el sentido común, sino compartir, sorprender y crear lo nuevo” (Deleuze y Guattari 1996, citados en Trafí-Prats 2016, 2). Esto hace que las artes como

posibilitadoras de mediaciones lleven *modos de hacer* a la investigación y la orienten a “plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” (Hernández-Hernández 2008, 94). Con ello, las artes permiten visibilizar que “el conocimiento puede derivar también de la experiencia” (Hernández-Hernández 2008, 90).

Para adentrarnos en los métodos artísticos y sus posibilidades, usamos la estrategia narrativa de *escenas significativas* (Denzin 1997), ya que nos permite configurar las evidencias de la investigación. Las escenas muestran aquellas experiencias que son singulares en cuanto representan un momento marcante que puede ser explorado para promover la reflexión crítica (Ornelas 2016). La noción de *escena* parte de Denzin, quien la considera un fragmento de un texto narrativo que sobrepasa las fronteras tradicionales del texto etnográfico:

La unidad básica de análisis no es el hecho sino la escena, la situación en la que ocurre un evento. Las historias y los poemas se escriben en los hechos, no sobre los hechos. [...] La narrativa personal también puede ser etnografía. [...] Estos materiales (auto-diálogo, escenario, conversación) proporcionan evidencias de que los eventos que se describen son auténticos y no fragmentos de su imaginación. (Denzin 1997, 208)

178 ■ Por su parte, el adjetivo *significativo*, como señala Bowie *et al.* (2003), “es un término general que se aplica comúnmente a eventos o incidentes que podrían describirse como críticos, adversos, cuasi accidentes o como errores” (1). Lo que permiten las escenas significativas, como apunta Charmaz (2006), es el *congelamiento* y el *alargamiento del tiempo*, por lo que es posible dialogar con ellas. Nos “enfrentan a situaciones nuevas, o muestran otras formas de hacer y otros tipos de relación” (Hernández-Hernández 2007, 182). Nos permiten encarnar la localización y la parcialidad de la que emerge este texto. A partir de esta aproximación y desde nuestra posicionalidad fronteriza, damos cuenta de las derivas que nos permiten señalar las prácticas creativas con los jóvenes migrantes.

Las escenas significativas presentadas a continuación son escogidas por su relación con los objetivos del artículo. La primera escena, “Dibujar como desencadenante de conversaciones”, se aproxima a cómo un joven se relaciona con su experiencia migratoria a través del dibujo redefiniendo las visiones tradicionales del espacio-tiempo de las migraciones y la idea de subjetividad como algo estable. Con esta, se busca atender al primer objetivo y responder cómo los métodos artísticos permiten narrar experiencias y trayectorias de vida al conectarse con la noción de subjetividades en tránsito. La segunda escena, “De la identidad a la subjetividad: enunciaciones críticas y estrategias de fuga de los procesos de ilegalización”, se enmarca en el momento introductorio de una de las propuestas artísticas. A partir de un diálogo entre estudiantes e investigadoras, nos permite cuestionar la noción de identidad administrativa. Esta escena tiene lugar antes de utilizar marionetas como mediadoras de historias de vida y se relaciona con el objetivo que explora cómo las subjetividades en tránsito de los estudiantes desdibujan las barreras socioculturales,

políticas e identitarias en las que las instituciones les inscriben. Por último, la escena “Videorrelatos sobre la escuela como lugar de pertenencia” propone atender cómo el video como método (Harris 2016) permite narraciones colectivas otras. Esta escena se corresponde con el objetivo de mostrar las posibilidades de los métodos artísticos y cómo estos permiten problematizar las visiones estigmatizadoras y homogeneizadoras del estudiantado.

Escenas que dan cuenta de subjetividades en tránsito

Escena 1. Dibujar como desencadenante de conversaciones

Partimos de una primera escena en una escuela de Barcelona con un grupo-clase de sexto de primaria (11-12 años). En una sesión, una de las propuestas consistió en hablar sobre los tránsitos (vitales, migratorios) de los y las estudiantes. A partir de preguntas como “¿Qué se necesita para un viaje?”, “¿Qué nos llevamos del lugar del que nos vamos?”, “¿Qué estamos contentos de dejar?”, “¿Qué nos gusta de lo que hemos encontrado aquí?”, los y las jóvenes dialogaron sobre sus diversas experiencias. Las investigadoras Aurora e Irene también formaron parte de esta conversación, ya que la propuesta estaba pensada como un encuentro de aprendizaje mutuo, de intercambio y de cocreación de conocimiento (Romm 2020). Durante las reflexiones, el estudiantado realizó dibujos relativos a sus respuestas en distintas hojas de papel, para guardarlos después en un sobre que servía como metáfora de una maleta.

En esta propuesta, el dibujo se usó como método artístico (Schulte 2016) que no buscaba interpretar las creaciones de los jóvenes. Por el contrario, el acto de dibujar era el desencadenante de conversaciones que de otro modo sería difícil hacer emerger, generaba otros modos de conocer y permitía producir sentidos de manera conjunta (Olsson 2009, 104, citado en Schulte 2016, 148). Por ello, la *escucha emergente* (Schulte 2016) resultó importante: no se trataba de escuchar como una práctica de encajar lo que oíamos en lo que ya sabíamos, sino como una relación en la que se materializaban modos de ser y devenir a través de las posibilidades de los dibujos y las conversaciones.

En aquella mesa llena de papeles de colores estaban los dibujos sobre los tránsitos de los cinco jóvenes del grupo. Las investigadoras encargadas de esa propuesta planteaban preguntas sobre la experiencia de moverse de un país a otro y los jóvenes intercambiaban sus visiones, mientras las plasmaban sobre papel. Irene propuso:

— Vamos a dibujar aquello que cuando llegamos aquí nos encontramos y estamos muy felices de haberlo encontrado.

Marcial⁵ se quedó en silencio durante unos segundos.

Marcial: Voy a dibujar a mi mejor amigo de Madagascar. ¡O un cocodrilo!

5 Todos los nombres de los y las participantes están anonimizados.

Sara (*maestra*): Pero estamos hablando de lo que nos encontramos aquí, tu amigo de Madagascar no está aquí.

Marcial se quedó pensativo y soltó una media sonrisa.

Sara (*maestra*): Mira, los papás fueron a buscarte a Madagascar y te trajeron aquí. ¿Qué viste cuando llegaste?

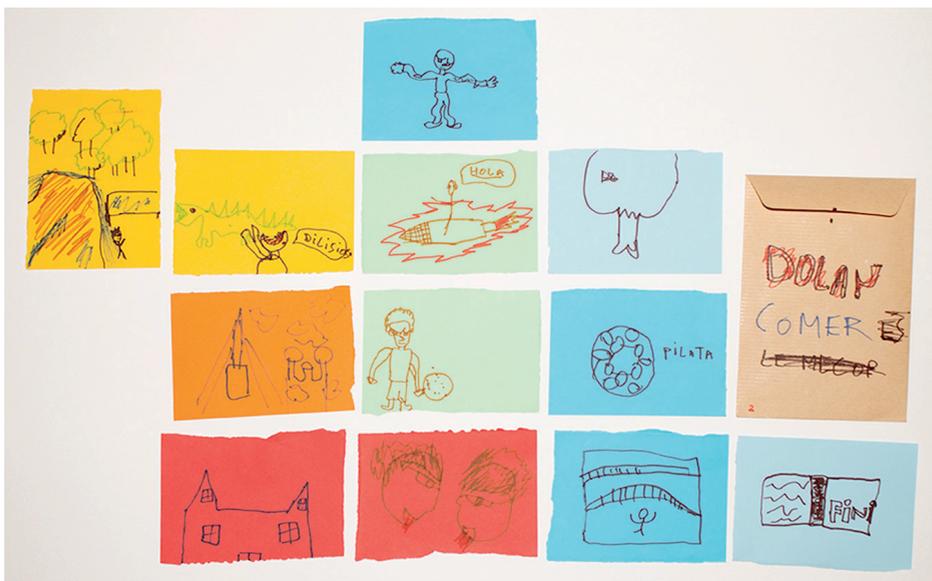
Marcial: La casa... Pero me gusta más dibujar a mi mejor amigo. (Notas de campo, 18 de febrero de 2020)

180 ■

Resulta significativo rescatar aquello que nos permite pensar la escena que protagonizó un niño que había llegado a la escuela hacía unos cinco años. Marcial tomó la propuesta desde la evasión y la imaginación (figura 1) transitando entre la recreación de su vida en Madagascar y su presente en Barcelona. En sus ilustraciones y las conversaciones que surgieron de la propuesta, se desdibujaban las fronteras espaciotemporales. Espaciales en cuanto el sitio que había dejado atrás y su actual lugar de residencia se constituían como un enredo. Temporales en cuanto su presente representaba “la disyunción entre un pasado en el que las fuerzas han tenido algún efecto y un futuro en el que las nuevas disposiciones de fuerzas constituirán nuevos eventos”, para usar las palabras de Stagoll (2010, 27) en alusión a Deleuze. La experiencia migratoria se construía como un movimiento no lineal pero continuo, como un devenir (Stagoll 2010, 26). La propuesta artística le permitió transitar por esa experiencia y mostrar que no había una rotura entre *el antes y el ahora y el allí y aquí*. Por el contrario, en sus acciones se puso de relieve cómo la experiencia de migración era un proceso de cambios que conectaban a partir de las relaciones afectivas, como se podía ver en su intención de dibujar a su mejor amigo del país de origen. Esto posibilitó que Marcial recuperara su experiencia pasada como si de un flujo se tratara. Su subjetividad transitaba en distintas formas de pertenencia, donde los lugares y los tiempos que habitaba eran múltiples y estaban irremediamente conectados. Le permitía pensar en una subjetividad que se alejaba de la visión eurocéntrica y hegemónica de subjetividades fijas: la subjetividad emergía como un espacio de frontera (Green 1990) construida en los procesos de diferenciación y subjetivización (Garcés 2013) surgidos en las relaciones con los cuerpos humanos y materiales.

En el reconocimiento del lugar de ubicación de la subjetividad en tránsito, el mismo concepto de lugar se redefinió como un espacio-tiempo afectivo y, por lo tanto, como una fuerza de cambio. Los métodos artísticos (figura 1), como estrategias imaginativas, mostraron su habilidad para conectar con las experiencias desde sus distintas capas e invitar a nuevas formas de relacionarse y materializar los afectos de las trayectorias de vida de los niños y las niñas.

Figura 1. Conjunto de dibujos de un participante en la investigación



Nota: estos son los dispositivos visuales generados por Marcial en la propuesta artística de materializar los tránsitos. En ellos se puede ver cómo dibuja la experiencia migratoria: qué le gusta del sitio donde vivía (no tenía deberes, su mejor amigo caminaba solo), qué le gusta haber dejado atrás (los cocodrilos), qué le ha gustado del país al que ha llegado (la casa, el Tibidabo) y qué desearía poder cambiar del tránsito (poder celebrar el cumpleaños con la gente que ha dejado allí, un libro, bailar).

Fuente: ejercicio de dibujo realizado durante una sesión de trabajo basado en métodos artísticos, acompañado por Silvia de Riba-Mayoral e Irene Sánchez, febrero de 2020.

Escena 2. De la identidad a la subjetividad: enunciaciones críticas y estrategias de fuga de los procesos de ilegalización

El grupo de trabajo de una de las escuelas estaba conformado por estudiantes de diferentes edades —entre 10 y 12 años— y procedencias. Con ellos y ellas dedicamos una sesión a explorar y reflexionar de forma colectiva sobre la noción de *identidad*. La propuesta del encuentro era la de construir individualmente tres marionetas que produjeran visualmente diferentes aspectos de la propia identidad: la primera haría referencia al pasado; la segunda, al presente; y la tercera, al futuro. De este modo, el ejercicio pretendía pensar más allá de la identidad en términos estáticos y nos desplazaba a pensar una identidad en movimiento.

A modo de introducción, realizamos un conversatorio desde el interrogante “¿Qué es para ti la identidad?” (Marina, investigadora, grupo de conversación, Barcelona, marzo de 2020). Así se abrió un espacio de debate distendido que nos sirvió como preludeo a la sesión de trabajo con marionetas donde se movilizaron distintas propuestas creativas que giraban en torno a un eje común. El grupo estableció un consenso al relacionar este concepto con el documento nacional de identidad, el

pasaporte y, en general, con los documentos públicos que acreditan la identidad administrativa y la nacionalidad de las personas: “El documento de identidad define quién eres, define tu identidad” (Tania, 11 años), apuntó una de las participantes. “O el pasaporte, también” (Laura, 10 años). Aurora lanza una segunda pregunta para estimular otras producciones de significado en torno al eje que nos ocupa: “Si pierdo el carné de identidad, ¿pierdo mi identidad?”. Con ello conseguimos descentralizar el aparato administrativo del centro del significado de lo identitario, aunque este se consolidó como un denominador común:

— No, porque aunque pierdas un papel no pierdes tu personalidad, quién eres. (Ana, 10 años)

— Ni tu carácter, ni de dónde vienes, ni tu familia. No tener los papeles, el carnet de identidad, no te quita todo eso. (Dani, 11 años)

— Ya, pero es en tu carnet de identidad donde pone todo eso. Si te encuentran por ahí, la policía, sin DNI, nadie sabe quién eres. Lo tienes que tener para que sepan quién eres. (Helios, 10 años)

(Grupo de conversación, Barcelona, marzo de 2020)

182 ■ Esto nos llevó a pensar la escena en continuidad con algo que ya había sido enunciado durante una conversación que organizamos anteriormente con un grupo de familiares del alumnado de primaria: la estrecha relación entre la condición de (ser considerado) extranjero o descendiente de extranjero y la fragilidad de la situación personal administrativa en Europa. Los integrantes del grupo de conversación pusieron en común las trabas y los obstáculos que imponía la Administración Pública a la hora de poner en orden su situación administrativa:

— En el 2015, cuando traje a mis hijos acá, yo tuve otro niño y para este fue muy difícil conseguir la documentación; hasta los 3 años no tuvo papeles. La nacionalidad no la pudo obtener directamente. (Sabina, madre de una estudiante de primaria).

— Yo tenía que trabajar, pero todavía no tenía papeles. Como no tenía documentación, mi hija tampoco la tenía. Para mí era difícil trabajar con ella. (Juliana, madre de un estudiante de primaria)

— Yo soy boliviano y mi hijo nació aquí. Él nació con derecho a NIE [Número de Identidad de Extranjero] y tuvimos que esperar tres años para poder solicitar el DNI. (Pedro, padre de un estudiante de primaria)

— Ahora todavía sigo en trámites, porque al haberme separado de la persona que hizo la reagrupación, tuvimos que presentar un informe, la abogada tampoco me avisó... (María, madre de una estudiante de primaria)

(Grupo de conversación, Barcelona, noviembre de 2019)

Esta conversación logró resaltar un hilo común que atraviesa las experiencias de las personas migradas que se encuentran sujetas a diversos grados de *regularización administrativa e ilegalización*. Más allá de los marcos legales concretos en los cuales se establece esa ilegalización, la figura del *migrante ilegal* se ha apropiado de los imaginarios sociales, gubernamentales y mediales coartando la agencia de los sujetos, colocándolos sistemáticamente bajo sospecha jurídica y convirtiéndolos en sujetos potencialmente expulsables o deportables. De acuerdo con Sandro Mezzadra (2017), “mientras que los sistemas jurídicos, en toda su pluralidad, tienden a etiquetar los actos o las conductas particulares como ilegales, esta figura popular se distingue por el hecho de que la etiqueta de la ilegalidad se extiende a su subjetividad encarnada” (170). Por su lado, los estudios de Joanna Dreby (2019) desvelan que, en la mayoría de las familias migradas, aun cuando todos los integrantes han sido “legalizados” administrativamente, los niños y las niñas desarrollan inquietudes, preocupaciones y una mayor conciencia relacionadas con el “estatus legal” y con la migración en general.

Rechazar la atribución de la etiqueta de *ilegal* o *irregular* supone reaccionar “frente a la mirada de prejuicios, a veces microscópicos, que la rodean [así como] cuestionar los mecanismos legales responsables de la producción de la figura del migrante ‘ilegal’” (Mezzadra 2017, 170). En Europa, carecer de un documento administrativo de identidad —o estar expuesto a perderlo— acarrea no tener garantizada la mayoría de los derechos civiles y ciudadanos, por lo que la cuestión administrativa pasa a situarse en el centro de las experiencias de vida y, más aun, en la producción de significados en torno a la misma idea de identidad, también en el contexto escolar.

Escena 3. Videorrelatos sobre la escuela como lugar de pertenencia

La última escena tuvo lugar en una escuela primaria situada en el barrio antiguo de Barcelona. En ella realizamos una actividad basada en estrategias creativas con dos grupos de sexto de primaria (11-12 años). Una de las propuestas fue la filmación de un videorrelato donde se compartía su relación con la escuela a partir de dos preguntas: ¿Qué quieres dejar a la escuela? ¿Qué quieres llevarte?

Esta propuesta se enmarcó desde el video cómo método (Harris 2016) para la generación colectiva de conocimiento. No buscaba recopilar datos, sino propiciar la oportunidad para trabajar con los y las participantes conjuntamente, adaptándonos al contexto y a los objetivos de la indagación.

Este método se llevó a cabo en dos momentos. En el primero, el alumnado se dividió por grupos con una investigadora y se hizo una construcción de las historias, las relaciones y los afectos (Walsh 2012, 65) que emergían de las preguntas iniciales. Después, se escribió aquello que se quería transmitir delante de la cámara. Durante las conversaciones surgieron como ejes 1) la importancia de las relaciones con los compañeros y las compañeras, así como con las maestras, 2) el sentimiento de pertenencia a la escuela y 3) las posibilidades que brindaba la escuela para construir su propio espacio social, donde aprendían con los otros. Es decir, más allá de

los contenidos del aprendizaje, su vinculación con la escuela tenía que ver con la experiencia relacional, afectiva y material.

En el segundo momento se pasó a la filmación. En distintos espacios de la escuela, se montaron tres platós donde cada grupo acudía para hacer la grabación. En la experiencia de narrarse delante de cámara, algunos jóvenes siguieron las frases que habían preparado. Otros tomaron la propuesta desde la conversación, como muestra la escena narrada a continuación. Esto evidenció que las estrategias artísticas posibilitan encuentros que, más allá de la pauta inicial, devienen diferenciados en cada situación. En estos grupos se generó un espacio de confianza donde los jóvenes empezaron a entrevistarse y desarrollaron una capacidad de agencia que rompía con lo esperado. Se mostraban como participantes activos de la propuesta artística y de la misma investigación (Torrado 2014). Al hacerlo, estaban performing un rol que transitaba de entrevistado a entrevistador y que rompía las fronteras entre investigador-investigado.

En el plató efímero que habíamos preparado en una de las aulas de la escuela, se encontraban dos jóvenes (Saima y Fátima), un niño (Rafael) y una investigadora (Silvia). Saima se sentó delante de la cámara que la investigadora había preparado, mientras Fátima y Rafael escuchaban atentamente desde el otro lado de la cámara. De pronto, Rafael comenzó a preguntar asumiendo el rol del entrevistador:

Rafael: ¿Qué mejorarías en el cole?

Saima se quedó descolocada. No esperaba que su compañero fuera quien realizara las preguntas. Su cara, de sorpresa y contrariedad, buscaba con la mirada la aprobación de la investigadora. Enseguida soltó un “Ah, vale” y se implicó en la propuesta:

Saima: Mejoraría las clases, el comedor y... el profesor de educación física.

Rafael: ¿Y qué te llevarías?

Saima: Me llevaría todos los recuerdos, mis amigos y todo lo que hemos hecho.

Rafael: ¿Y qué no te gusta?

Saima: ¿Del cole? ¡Todo me gusta!

(Notas de campo, 3 de marzo de 2020)

Esta práctica brinda la oportunidad de autonarrarse desde la implicación y de manera corporizada (MacDougall 2005). Las premisas que se dieron a los y las estudiantes podrían haber sido materializadas a través de la escritura o de una conversación. Sin embargo, proponer una filmación significó que sus palabras y sus cuerpos pudieran construir un relato corporizado de la escuela que había formado parte de su infancia. Su experiencia dejaba de ser individual para convertirse en un

relato audiovisual colectivo que la comunidad educativa recibiría más adelante. A su vez, esto permitió que se autopositionaran de manera distinta a la propuesta. Su implicación se notaba cuando querían practicar antes de comenzar a grabar, cuando buscaban compartir sus relatos o incluso cuando asumían el papel de cineastas.

Esta escena permitió pensar las estrategias creativas basadas en el video como posibilitadoras de diálogos y otros relatos. Más allá del resultado final, la filmación resultó significativa por lo que generaba: el sentido de la responsabilidad hacia la propuesta de regalar a la escuela sus palabras como mediadoras de su experiencia. Fue así como la filmación devino un acto performativo y corporizado, donde cada estudiante tenía su lugar en una narración colectiva sobre la escuela que evidenciaba que esta era un lugar de pertenencia, relaciones y experiencias.

Apuntar algunas contribuciones y mantener abierto el debate

En este artículo hemos rescatado tres escenas significativas del trabajo de campo realizado en escuelas de Cataluña como parte del proyecto MiCreate. Allí, los métodos artísticos nos permitieron explorar y describir las formas en que jóvenes migrantes de entre 10 y 12 años visibilizan y narran sus experiencias y sus trayectorias de vida. Por una parte, en la primera escena, “Dibujar como desencadenante de conversaciones”, Marcial muestra una posición fronteriza donde se enredan tiempos y lugares de su experiencia de desplazamiento. Esto desestabiliza la idea de integración como un proceso que tiene un inicio y un final. A su vez, pone de relieve la idea de subjetividad en tránsito y cuestiona las identidades fijas del pensamiento hegemónico. La segunda escena, “De la identidad a la subjetividad: enunciaciones críticas y estrategias de fuga de los procesos de ilegalización”, permite ver cómo los y las estudiantes reflexionan colectivamente sobre la noción de identidad. En esa conversación, emergen cuestiones críticas de la regularización administrativa de la identidad, especialmente en lo que se refiere a las condiciones del sujeto migrante. Finalmente, en la escena “Videorelatos sobre la escuela como lugar de pertenencia”, se puede ver cómo una propuesta de video como método con jóvenes se ve modificada en el momento en que los y las estudiantes la reinventan desde su capacidad de autoría (*agencia*). En ella, los roles de participantes e investigadores se diluyen y el encuentro modula nuevas narrativas y significados sobre aquello que se está investigando.

Estas escenas y su análisis permiten responder al objetivo de desdibujar las barreras socioculturales, políticas e identitarias en las que las instituciones inscriben a los y las jóvenes migrantes. Hemos argumentado que posicionarnos en los bordes posibilita un compromiso ético y político en la investigación desde el cual señalar los privilegios y generar otras formas epistémicas que permitan contribuir a los estudios migratorios, cuestionando la idea de integración y la misma categoría identitaria de infancia migrante.

Por otra parte, cuestionar la noción de infancia migrante permite ir más allá de los enfoques adultocéntricos que han caracterizado a los estudios migratorios,

además de trabajar por una perspectiva centrada en la infancia, desde la cual se establezcan nuevos sistemas de análisis sobre las problemáticas de los y las jóvenes migrantes y se les considere como agentes activos de la investigación. Con este propósito, hemos destacado la importancia de situarnos respecto a la relación con el Otro desde una ética performativa, entendiendo que investigamos *con* y no *sobre* la realidad con la que trabajamos, lo que hace necesario responder a las circunstancias que emergen en el campo y activar la reflexividad investigadora. Esto nos permite atender a la complejidad de los procesos migratorios y a la posibilidad de subjetividades múltiples y en tránsito.

Las escenas mostradas dan cuenta de los aspectos fluidos y múltiples de las identidades culturales en relación con la experiencia transnacional de la infancia migrante. Los métodos artísticos permiten ver cómo las y los estudiantes se mueven en estas fronteras, cuestionan las identidades fijas y los relatos reduccionistas de la migración y muestran su agencia para desestabilizar el lugar en que las instituciones administrativas los sitúan. Gracias a estos métodos es posible entonces visibilizar los estados intermedios y los procesos del alumnado inmigrante, rompiendo con la idea del adjetivo *integrado* como una etapa (y un estado) distinta y final de los estudiantes.

En este sentido, *estar integrado* se convierte en un objetivo y un ideal que se persiguen por medio de continuas prácticas y políticas (Gregoriou y Christou 2011). Zelia Gregoriou y Georgina Christou (2011) mencionan que existe una narración de la integración como una historia con tres etapas: un estado *anterior* de los recién llegados (ser otro, excluido; no tener presencia académica), una etapa de *intervención* (se brindan oportunidades a quienes son recién llegados y obtienen beneficios) y un estado de *después* (estar integrado; éxito académico; participación social). Bajo este prisma, las políticas de integración de las que los jóvenes migrantes son usuarios dejan por fuera las características dinámicas de la educación. Rompiendo con esta perspectiva, nuestro análisis perturba la categorización del estudiante emigrante y su integración al mostrar que no existe una división binaria entre los que “fracasan” en la integración y los que se integran. Más allá de “la ritualización y la mediación simbólica de la integración” (Gregoriou y Christou 2011, 53), las vidas de los y las jóvenes migrantes se sitúan en una zona liminal, donde se dan cruces, negociaciones y diversos vínculos y sentidos de pertenencia.

Por otro lado, siguiendo la idea de los sentidos de pertenencia múltiples y la zona liminal, el pensamiento fronterizo y los métodos artísticos han permitido una reconfiguración de la alteridad de la infancia migrante. Gloria Anzaldúa, pionera del pensamiento fronterizo, expuso las limitaciones de identidades esencialistas y auténticas que a menudo están presentes en esta lógica de la integración: “lo que quiero es contar con las tres culturas —la blanca, la mexicana, la india— [...] tendré que levantarme y reclamar mi espacio, creando una nueva cultura —una cultura mestiza” (Anzaldúa 2004, 79). Este reclamo de una política de identidad híbrida y mestiza (Curiel 2007), característico del pensamiento fronterizo, es pertinente para

comprender el propio reclamo del alumnado migrante, que rompe con las identidades esencialistas y estancas, que construye sus subjetividades en los cruces.

Con todo ello, nuestro proceso de investigación sugiere que el uso de los métodos artísticos desde una perspectiva del pensamiento fronterizo puede facilitar la multiplicidad en y de las experiencias. Al construirse y narrarse de manera contextualizada, se puede desestabilizar la historia única como proyecto para reconfigurar las jerarquías del sistema mundo moderno y colonial, y generar un conocimiento que, lejos de ser universal, es situado; lejos de ser único, es heterogéneo; lejos de ser conclusivo, deviene. Las estrategias artísticas adquieren un sentido más allá de su papel desencadenante porque descentran el lugar de la palabra, del decir normativo que encarna la lengua vehicular de la escuela, que se impone sobre las lenguas que traen los y las jóvenes, y abre un espacio de horizontalidad en el que cada cual puede encontrar su lugar para un *decir otro*.

En conclusión, el uso de los métodos artísticos nos ha ayudado a reconsiderar la alteridad construyendo la noción de la infancia migrante desde una concepción de subjetividad móvil, situada en fronteras sociales, interpersonales, afectivas, semiótico-materiales, culturales y políticas. Con ello, queremos invitar a seguir buscando estrategias creativas que, desde una ética performativa, un pensamiento fronterizo y un enfoque centrado en la infancia, permitan a la investigación y a los y las jóvenes problematizar aquellos dispositivos que estigmatizan y homogenizan realidades, para construir nuevas visiones de las relaciones, los tránsitos y las multiplicidades implicados en las subjetividades de los y las jóvenes migrantes.

Referencias

1. Aguado, Teresa y Belén Ballesteros. 2015. "Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo Inter". En *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, editado por Andrés Escarbajal, 99-112. Madrid: Narcea.
2. Anzaldúa, Gloria. 2004. "Movimientos de rebeldía y culturas que traicionan". En *Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras*, de Bell Hooks et al., 71-81. Madrid: Traficantes de Sueños.
3. Anzaldúa, Gloria. 1987. *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
4. Barad, Karen. 2003. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
5. Berger, Roni. 2015. "Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research". *Qualitative Research* 15 (2): 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>

6. Beverley, John. 1998. "Tesis sobre subalternitat, representació i política (en resposta a Jean-François Chevrier)". En *Subculture and Homogenization / Subcultura i homogeneïtzació*, de John Beverley *et al.*, 127-168. Barcelona: Fundació Tàpies.
7. Black, Alison y Gillian Busch. 2016. "Understanding and Influencing Research with Children". En *Constructing Methodology for Qualitative Research*, editado por Allen Knight y Gillian Busch, 219-235. Londres: Palgrave Macmillan.
8. Bowie, Paul *et al.* 2003. "Enhancing the Effectiveness of Significant Event Analysis: Exploring Personal Impact and Applying Systems Thinking in Primary Care". *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 36 (3): 195-205. <https://doi.org/10.1097/ceh.0000000000000098>
9. Carrasco-Segovia, Sara y Fernando Hernández-Hernández. 2020. "Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes". *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS* 26: 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
10. Charmaz, Karen. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres: Sage.
11. Christodoulou, Josie. 2011. "Introduction". En *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*, coordinado por The Mediterranean Institute of Gender Studies (MIGS), 4-6. Nicosia: University of Nicosia Press.
12. Chung, Shunah y Daniel Walsh. 2000. "Unpacking Child-Centredness: A History of Meanings". *Journal of Curriculum Studies* 32 (2): 215-234. <http://dx.doi.org/10.1080/002202700182727>
13. Curiel, Ochy. 2007. "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista". *Nómadas* 26: 92-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997720>
14. Deleuze, Gilles y Félix Guattari. 1996. "What is Philosophy?". Nueva York: Columbia University Press.
15. Denzin, Norman. 1997. *Interpretive Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage.
16. Dobson, Madeleine E. 2009. "Unpacking Children in Migration Research". *Children's Geographies* 7 (3): 355-360. <https://doi.org/10.1080/14733280903024514>
17. Dorio, Imma, Marta Sabariego y Inés Massot. 2016. "Características generales de la metodología cualitativa". En *Metodología de la investigación educativa*, coordinado por Rafael Bisquerra, 267-284. Madrid: La Muralla.
18. Dreby, Joanna. "La infancia migrante en Estados Unidos". Conferencia presentada en la Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile, 25 de junio de 2019.
19. Due, Clemence, Damien Riggs y Martha Augoustinos. 2014. "Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods". *Child Indicators Research* 7 (1): 209-227. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>
20. Echeverri, María Margarita. 2017. "Somos muchos, somos diversos y aquí estamos cruzando fronteras. Reflexiones sobre la comprensión de los procesos migratorios juveniles". *Desidades* 16 (5): 9-18. http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/somos-muchos-somos-diversos-y-aqui-estamos-cruzando-fronteras-reflexiones-sobre-la-comprension-de-los-procesos-migratorios-juveniles/

21. Fargas-Malet, Montserrat, Dominic McSherry, Emma Larkin y Clive Robinson. 2010. "Research with Children: Methodological Issues and Innovative Techniques". *Journal of Early Childhood Research* 8 (2): 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
22. Feldman, Allan. 1999. "The Role of Conversation in Collaborative Action Research". *Educational Action Research* 7 (1): 125-147. <https://doi.org/10.1080/09650799900200076>
23. Fullagar, Simone, Wendy O'Brien y Adele Pavlidis. 2019. *Feminism and a Vital Politics of Depression and Recovery*. Southport: Palgrave Macmillan / Griffith University. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11626-2>
24. Garcés, Marina. 2013. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
25. Gergen, Kenneth J. 2015. "From Mirroring to World-Making. Research as Future Forming". *Journal for the Theory of Social Behavior* 45: 287-310. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>
26. Green, André. 1990. *La folie privée: Psychanalyse des cas-limites*. París: Gallimard.
27. Gregorio, Carmen. 2006. "Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 1 (1): 22-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1704202>
28. Gregoriou, Zelia. 2011. "Questioning the Location of Gender in Integration Discourses and Policies". En *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*, coordinado por The Mediterranean Institute of Gender Studies, 7-21. Nicosia: University of Nicosia Press.
29. Gregoriou, Zelia y Georgina Christou. 2011. "The Dubious Gift/Debt of Integration: Patriarchal Regimes, Ethnicity and Sexuality in the School Lives of Migrant Girls in Cyprus". En *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*, coordinado por The Mediterranean Institute of Gender Studies, 21-58. Nicosia: University of Nicosia Press.
30. Grosfoguel, Ramón. 2006a. "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa* 4: 17-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
31. Grosfoguel, Ramón. 2006b. "Les implications des altérités épistémologiques dans la redéfinition du capitalisme global". *Multitudes* 26: 51-74. <https://doi.org/10.3917/mult.026.0051>
32. Guillemin, Marilys y Lynn Gillam. 2004. "Ethics, Reflexivity, and Ethically Important Moments in Research". *Qualitative Inquiry* 10 (2): 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
33. Hagerman, Margaret Ann. 2010. "I Like Being Intervieweeeeeewed!": Kids' Perspectives on Participating in Social Research". En *Children and Youth Speak for Themselves: Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 13, editado por Heather Beth Johnson, 61-105. Bethlehen: Emerald.
34. Hammersley, Martyn. 2017. "What is Ethnography? Can It Survive? Should It?". *Ethnography and Education* 13: 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
35. Harris, Anne. 2016. *Video as Method: Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.

36. Hernández-Hernández, Fernando. 2013. "La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria". *Visualidades* 11 (2): 73-91. <https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30686>
37. Hernández-Hernández, Fernando. 2008. "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". *Educatio Siglo XXI* 26: 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
38. Hernández-Hernández, Fernando. 2007. "Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria". *Perspectiva* 25 (1): 171-206. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1634>
39. Hernández-Hernández, Fernando y Juana M. Sancho-Gil. 2018. "Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro". *Educar* 54 (1): 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
40. Hillier, Cathlene y Janice Aurini. 2017. "What Role does the 'Parent-Effect' Play in Child Centered Research? The Case of Photo-Interviews of Children's Home Reading Practices". *Qualitative Research* 18 (4): 492-509. <https://doi.org/10.1177/1468794117728410>
41. James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
42. Jung, Jin-Kyu. 2015. "Community Through the Eyes of Children: Blending Child-Centered Research and Qualitative Geovisualization". *Childrens Geographies* 13 (6): 722-740. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.964666>
43. Kohm, Lynne. 2007. "Tracing the Foundations of the Best Interests of the Child Standard in American Jurisprudence". *Journal of Law and Family Studies* 10: 337-376. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1957143>
44. MacDougall, David. 2005. *The Corporeal Image: Film, Ethnography and the Senses*. Princeton; Oxford: Princeton University Press.
45. Meissner, Hanna. 2017. "La política como encuentro y responsabilidad: aprender a conversar con los otros enigmáticos". *Estudios Feministas* (Florianópolis) 25 (2): 935-944. <https://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p935>
46. Mezzadra, Sandro. 2017. *La frontera como método o la multiplicación del trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
47. Mezzadra, Sandro. 2012. "Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía". *NUSO, Nueva Sociedad* 237: 159-178. <https://nuso.org/articulo/capitalismo-migraciones-y-luchas-sociales-la-mirada-de-la-autonomia/>
48. MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). 2019. *Educational Community and School Systems: Spain Migrant. Children and Communities in a Transforming Europe*. Koper: Znanstveno-Raziskovalno Središče Koper. http://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP4/D4.1%20National%20Report%20on%20Educational%20Community_Final_UB.pdf
49. Mignolo, Walter D. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
50. Moraga, Cherrie. 1988. "Introducción. En el sueño siempre me recibe en el río". En *Esta puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, editado por Cherrie Moraga y Ana Castillo, 1-6. San Francisco: Ism Press.

51. Morrow, Virginia. 2008. "Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about Their Social Environments". *Children's Geographies* 6 (1): 49-61. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280701791918>
52. Noreña, Ana Lucía, Noemí Alcaraz-Moreno, Juan Rojas y Dinora Rebolledo-Malpica. 2012. "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa". *Aquichan* 12 (3): 263-274. <https://doi.org/10.5294/1824>
53. OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights). 1989. *Convention on the Rights of the Child*. Nueva York: United Nations Organization.
54. Olsson, Lisselott Mariett. 2009. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Learning Childhood Education*. Nueva York: Routledge.
55. Ornelas, Marta Sobral Antunes. 2016. "O papel da autoria da autoria dos jovens na relação entre o museu da arte contemporânea e a escola". Tesis doctoral en Artes y Educación, Universidad de Barcelona.
56. Richardson, Laurel y Elizabeth Adams St. Pierre. 2005. "Writing. A Method of Inquiry". En *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, 1410-1444. Londres: SAGE Publications.
57. Romm, Norma R. A. 2020. "Reflections on a Post-Qualitative Inquiry with Children/ Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics". *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1): art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>
58. Rudduck, Jean y Julia Flutter. 2004. *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. Londres: Continuum London.
59. Sandín, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España / S. A. U.
60. Sandoval, Chela. 1998. "Living Chicana Theory". En *Mestizaje as Method: Feminist of Color Challenge the Canon*, editado por Carla Trujillo, 352-370. Berkeley: Third Woman Press.
61. Schulte, Christopher M. 2016. "Possible Worlds: Deleuzian Ontology and the Project of Listening in Children's Drawing". *Cultural Studies-Critical Methodologies* 16 (2): 141-150. <https://doi.org/10.1177/1532708616636615>
62. Simons, Helen. 2011. *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
63. Spivak, Gayatri. 1998. "Can the Subaltern Speak?". En *Marxism and the Interpretation of Culture*, editado por Nelson Cary y Lawrence Grossberg, 271-313. Illinois: University of Illinois Press.
64. Stagoll, Cliff. 2010. "Becoming". En *The Deleuze Dictionary Revised Edition*, editado por Adrian Parr, 25-27. Edinburgh: Edinburgh University Press.
65. Stuardo-Concha, Miguel, Sara Carrasco-Segovia y Fernando Hernández-Hernández. 2021. "Possibilities, Difficulties, Tensions, and Risks in Child-Centered Approach, in Educational Research". En *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies*, editado por Barbara Gornik et al., 97-116. Barcelona: Octaedro.
66. Torrado, Esther. 2014. "Marco jurídico y procedimental en materia de atención y protección de Menores Extranjeros No Acompañados en España. ¿Entre la protección o la expulsión? Aproximación al estudio de caso de las Islas Canarias". *Revista de Direito da Cidade* 6 (2): 557-582. <http://dx.doi.org/10.12957/rdc.2014.13449>

67. Trafí-Prats, Laura. 2016. “The Post-Qualitative Turn in Art Education Research”. Panel presentado en el simposio Art Education Research Institute, 15 de mayo, North Illinois University, Naperville Campus.
68. Viveiros de Castro, Eduardo. 2010. *Metafísicas caníbales: líneas de antropología posestructural*. Buenos Aires: Katz.
69. Walsh, Catherine. 2012. “Hacia la descolonización de las ciencias sociales”. En *Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento*, editado por Alberto Arribas *et al.*, 73-101. Granada: Universidad de Granada.