



Tramas de las subjetivaciones de lo político: emociones políticas y el «otro» como huellas de las experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanos que residen en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá

Cristian Giraldo Castaño

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Cristina Buitrago Bedoya, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

| Cita | (Giraldo-Castaño, 2022) |
|----------------------------|---|
| Referencia | Giraldo-Castaño, C. (2022). <i>Tramas de las subjetivaciones de lo político: emociones políticas y el «otro» como huellas de las experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanos que residen en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi tía Amparo, por ser su nombre.

A mi madre y a mi abuela.

A Elibeth, Jean Paul, Samantha y Karen por participar de esta investigación y narrar su historia;
también, a sus familias.

Agradecimientos

A Esteven Pulgarín, a su madre y hermano; a mis compañeros de la línea por sus enseñanzas y por lo que movieron en mí; a mis maestros de la maestría; a mi asesora; y, a Jakeline Duarte por tantas enseñanzas.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 8 |
| Abstract | 9 |
| 1 Extraños llamando a la puerta | 10 |
| 1.1 Tras las huellas de las subjetividades de la niñez migrante en Suramérica: investigaciones en la escuela sobre infancia migrante | 18 |
| 1.1.1 Primer camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de las familias de la niñez migrante | 24 |
| 1.1.1.1 Transmisión intergeneracional y demandas escolares de las familias migrantes. | 24 |
| 1.1.1.2 Las familias migrantes en el acceso y participación escolar. | 25 |
| 1.1.2 Segundo camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de las docentes de escuelas que acogen niñez migrante | 25 |
| 1.1.2.1 Acogida y paradojas de una inclusión subordinada. | 25 |
| 1.1.2.2 Escuelas multiculturales, pero asimilacionistas. | 27 |
| 1.1.2.3 La escolaridad como hito biográfico. | 28 |
| 1.1.3 Tercer camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de los y las niñas migrantes | 29 |
| 1.1.4 Los caminos que quedan por recorrer: las huellas a seguir | 37 |
| 2 Objetivos | 42 |
| 2.1 Objetivo general | 42 |
| 2.2 Objetivos específicos | 42 |
| 3 Camino teórico | 43 |
| 3.1 Niñez migrante | 43 |
| 3.2 La subjetivación de lo político | 44 |
| 3.2.1 Elementos de la subjetividad política | 50 |
| 4 Metodología | 52 |
| 4.1 Investigación narrativa: tras las huellas de las subjetivaciones de lo político | 52 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.1 Las historias de vida: subjetividades vividas y narradas | 53 |
| 4.1.2 Análisis de los datos: la trama narrativa | 57 |
| 4.1.3 La ética en la investigación narrativa y con niños-niñas | 60 |
| 4.1.4 Los protagonistas de los relatos | 62 |
| 5 Resultados y discusión: emociones políticas como huellas de las subjetividades políticas de niños migrantes | 66 |
| 5.1 Lo simbólico como huella de la memoria y la identidad [migrante] | 66 |
| 5.2 Emociones narrativas como huellas de la experiencia migratoria | 69 |
| 5.3 Emociones políticas como huellas de subjetividades migrantes | 73 |
| 5.3.1 Amor político en la experiencia migrante | 73 |
| 5.3.1.1 La tristeza por la partida como huella del amor patriótico. | 74 |
| 5.3.1.2 «Mi»: aquello que me pertenece en la memoria e identidad. | 77 |
| 5.3.1.3 Amor patriótico como huella de memoria e identidad nacional: la nación como algo «mío». | 81 |
| 5.3.1.4 La esperanza de regresar como huella que sostiene el amor por su país. | 86 |
| 5.3.2 Emociones políticas por ser una alteridad | 90 |
| 5.3.2.1 El miedo como emoción política: la huella del encuentro con Otros. | 96 |
| 5.3.2.2 La ira como huella de una herida a la identidad. | 99 |
| 5.3.3 La migración como promesa de natalidad: huellas de la identidad narrativa | 102 |
| 5.4 La «diferenciación» como huella del Otro en la subjetivación de lo político en la experiencia migratoria | 107 |
| 6 Conclusiones | 115 |
| 7 Recomendaciones: los caminos que quedan para futuras investigaciones | 118 |
| Referencias | 122 |

Lista de ilustraciones

| | | |
|-----------------------|---|----|
| Ilustración 1 | Orientaciones de la cartilla para realizar los relatos escritos y dibujados. | 53 |
| Ilustración 2 | Páginas de la cartilla para escribir y dibujar sus relatos. | 54 |
| Ilustración 3 | Elibeth | 61 |
| Ilustración 4 | Jean Paul | 62 |
| Ilustración 5 | Karen | 63 |
| Ilustración 6 | Samantha | 63 |
| Ilustración 7 | El objeto más importante de Karen. | 65 |
| Ilustración 8 | Los objetos más importantes de Samantha. | 66 |
| Ilustración 9 | Objetos más importantes de Jean Paul. | 66 |
| Ilustración 10 | Relato de Karen sobre su experiencia en los primeros días de escuela. | 71 |
| Ilustración 11 | Los objetos más importantes de Elibeth. | 76 |
| Ilustración 12 | Lo que Elibeth no pudo traer consigo cuando salió de Venezuela. | 76 |
| Ilustración 13 | Representación de su familia, realizada por Elibeth. | 77 |
| Ilustración 14 | Representación de sus amigos, realizada por Elibeth. | 78 |
| Ilustración 15 | Representación de lo que Karen no pudo traer consigo. | 79 |
| Ilustración 16 | Representación de su familia y su país, realizada por Elibeth. | 80 |
| Ilustración 17 | Calendario de las conmemoraciones, realizado por Karen. | 81 |
| Ilustración 18 | Relato escrito de Karen sobre su salida de Venezuela. | 83 |
| Ilustración 19 | Dibujo de sí misma, realizado por Elibeth. | 85 |
| Ilustración 20 | Representación de su sueño, realizado por Elibeth. | 86 |
| Ilustración 21 | Representación de sus sueños, realizado por Karen. | 87 |
| Ilustración 22 | Representación sobre sus objetos más importantes, realizados por Elibeth. | 88 |
| Ilustración 23 | Relato dibujado sobre su experiencia al llegar a una nueva ciudad, realizado por Jean Paul. | 90 |

| | |
|---|-----|
| Ilustración 24 Lo más difícil, para Samantha, de vivir en una nueva ciudad. | 91 |
| Ilustración 25 Representación de sí misma al llegar a una nueva ciudad, realizada por Elibeth. | 92 |
| Ilustración 26 Representación de su experiencia al ingresar al nuevo colegio, realizada por Elibeth. | 93 |
| Ilustración 27 Representación de su experiencia de vivir en una nueva ciudad, realizada por Elibeth. | 100 |

Resumen

Con el presente trabajo de investigación, doy cuenta de la experiencia investigativa realizada con un niño y tres niñas migrantes venezolanas que viven en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá, realizada en el 2020. Con este estudio busqué comprender los procesos de subjetivación de lo político en perspectiva intercultural que, desde sus historias de vida, narraron él y las participantes. A través de la investigación narrativa, desde un paradigma cualitativo, el niño y las niñas construyeron relatos escritos y dibujados sobre sus experiencias migratorias y, particularmente, sobre sus procesos de escolarización en este trayecto migratorio. Para ello, construí una cartilla, basada en dos libros álbum que abordan la migración infantil, en la que expresaron sus relatos.

La información la analicé usando una estrategia que buscaba reconstruir la trama narrativa teniendo en relación con los elementos de la subjetividad política: identidad, memoria, posicionamiento y proyección. En los resultados develo los entramados de los elementos de la subjetividad política configuradas por experiencias en las que han vivenciado emociones políticas como el amor patriótico, el amor a su familia, la esperanza de volver, el miedo y la ira. Estas emociones dan cuenta de la migración como un acontecimiento transnacional y en la que las subjetivaciones se producen en procesos de diferenciación, particularmente, desde sus identidades nacionales.

Palabras clave: Niñez migrante, subjetividad política, emociones políticas, interculturalidad, narrativas, educación.

Abstract

With the present research work, I report the research experience with a venezuelan migrant boy and three girls living in the Área Metropolitana del Valle de Aburrá, carried out in 2020. With this study I tried to understand the processes of subjectivation of the political in intercultural perspective that, from their life stories, narrated the participants. Through narrative research, from a qualitative paradigm, children built written stories and were based on their migratory experiences and, in particular, on their schooling processes in this migratory journey. To do this, I built a booklet, based on two picture books dealing with child migration, in which they expressed their stories.

I analyzed the information using a strategy that sought to reconstruct the narrative plot having in relation to the elements of political subjectivity: identity, memory, positioning and projection. In the results I reveal the networks of elements of political subjectivity shaped by experiences in which they have experienced political emotions such as patriotic love, love for their family, hope of return, fear and anger. These emotions account for migration as a transnational event and in which subjectivations occur in processes of differencing, particularly of their national identities.

Keywords: child migrants, political subjectivity, political emotions, interculturality, narrative, education.

1 Extraños llamando a la puerta¹

La migración es un fenómeno que la historia humana ha vivido siempre, como lo afirma Bauman (2016) “las migraciones masivas no tienen nada de fenómeno novedoso [...] han acompañado a la modernidad desde su principio mismo (aunque modificándose continuamente y, en ocasiones, invirtiendo incluso su sentido) [...]” (p. 10), pero que hoy, adquiere dimensiones y formas diferentes. Las guerras, las crisis políticas y económicas, los desastres ambientales, el comercio internacional, la globalización, entre otros, son algunos de los factores que configuran los patrones migratorios actuales. Así, este es un fenómeno que problematiza a la «cultura» y a la educación; particularmente, en el ámbito escolar; pues, este hecho confronta a la cultura receptora y demanda retos para que la inserción de los ‘recién llegados’ sea hospitalaria y acogedora, desde relaciones de reconocimiento en las que las diferentes culturas puedan compartir y enriquecerse mutuamente, lo cual, como afirma Fornet (2003), son retos de la educación intercultural; y en la que las subjetividades, tanto de los extranjeros como de los receptores, sean de apertura al otro, a sus mundos, memorias, identidades, proyectos de vida, etc.

La crisis humanitaria que vive el vecino país² ha obligado a muchos venezolanos a migrar hacia otros países para buscar mejores condiciones de vida. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), hasta el 2020, se tenía el registro de cerca de 5 millones de venezolanos que han emigrado; de los cuales, 1,420.000 –aproximadamente– son niños, niñas y adolescentes (NNA) que están dentro de los sistemas educativos en Suramérica (Guzmán et al., 2020), demandando así, respuestas pedagógicas y administrativas para su acceso, inclusión y permanencia en la escuela. En el caso particular de Colombia, a febrero de 2020, según el Ministerio de Relaciones Exteriores, había alrededor de un millón ochocientos mil venezolanos. El Observatorio Proyecto Migración Venezuela (2019) estima que 4 de cada 10 venezolanos³ en

¹ Título tomando del libro, Zygmunt Bauman (2016), que lleva el mismo nombre, en el que reflexiona sobre las actuales olas migratorias.

² “El incremento inusitado de la inseguridad ciudadana, la conflictividad política, la disolución institucional, la pérdida del Estado de Derecho, el colapso en los servicios públicos, y un largo proceso hiperinflacionario que vive la economía local debilitan la calidad de vida de las familias” (Guzmán et al., 2020, p. 105)

³ De acuerdo con la plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V), en Colombia hay ciudadanos venezolanos con diversos perfiles migratorios: ‘vocación de permanencia’, ‘población en tránsito’, ‘retornados colombianos’ y ‘población pendular’ (<https://www.r4v.info/es/colombia>).

Colombia son menores de edad; para enero de 2019, se tenía registro de 439.529 niños, niñas y adolescentes nacidos en Venezuela y que vivían en territorio nacional; entre 2015 y 2018, nacieron en Colombia 5.137 hijos (‘inmigrantes de segunda generación’) de madres o padres venezolanos; se calculaba que, de esa población, solo 74.374 estaban matriculados en escuelas públicas y privadas del país, de los cuales, según datos [a diciembre 31 de 2019] de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en Antioquia había cerca de 17 mil NNA en el sistema educativo; mientras que, de acuerdo con la Alcaldía de Medellín, a enero de 2020⁴, hay más de 13 mil venezolanos matriculados en las instituciones educativas oficiales y en el programa de educación inicial municipal Buen Comienzo.

En este contexto, el niño y dos de las niñas inmigrantes venezolanas participantes de esta investigación, asisten a una institución educativa pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad, reconocida a nivel municipal por tener un gran porcentaje de estudiantes de nacionalidad venezolana, los cuales empezaron a llegar desde el 2015. Antes de la pandemia por el COVID-19, alrededor de 800 NNA –de un total 3000, aproximadamente– transitaban su escolaridad en esta institución; en primaria, los niños y las niñas de origen venezolano superaban el 30% del alumnado; y, en algunas aulas, alcanzaban el 50%. Esta institución se caracteriza por promover la inclusión y la diversidad cultural, brinda educación a estudiantes de estratos 1, 2 y 3, población en situación de vulneración de derechos, pertenecientes a familias en condición de desplazamiento, trabajadores informales, entre otras; además, ofrece educación a población indígena y adultos. Por otro lado, la institución educativa, a la que pertenece la otra niña inmigrante participante de la investigación, está ubicada en el municipio de La Estrella, al sur del Valle de Aburrá, a la cual asisten 200 NNA de nacionalidad venezolana, aproximadamente, de un total de cerca de 3000 estudiantes; la población escolarizada de esta institución está en situaciones económica similares a la anterior. Esta ‘presencia’ provoca retos, entre otros, en temas de socialización, formación y construcción de la cultura.

Con estas cifras se revela la necesidad de incluir la mirada de la niñez en las investigaciones sobre las migraciones en nuestro país y de conocer su experiencia escolar para incluir el punto de

⁴ Aunque es difícil realizar un censo preciso sobre la población presente en nuestro país y en nuestra ciudad -Medellín- dado que es una población “móvil” y que puede estar de paso en nuestro territorio; De acuerdo con Migración Colombia (<https://2p2b.short.gy/zoqwTg>), la pandemia provocó el retorno de muchas familias venezolanas a su país, a su vez, las instituciones educativas perdieron el contacto con varias de estas familias. Todo esto hace difícil la tarea de tener estadísticas más precisas sobre la real presencia de estos ciudadanos y ciudadanas en nuestro país.

vista de la infancia en la definición de las políticas públicas educativas e interculturales, indagando por las particularidades de la migración infantil que la diferencia de la migración adulta. También es necesario ampliar los enfoques dominantes en el campo de estudio de las migraciones como el economicista, jurídico y demográfico, para dar cuenta de los procesos de subjetivación y formación que viven los NNA en estos procesos de movilidad y acogida, especialmente, en las escuelas, las cuales son los principales escenarios de integración social:

[...] gran parte de los estudios sobre infancias migrantes en Colombia están centrados en la explotación laboral, desde una perspectiva economicista de las migraciones internacionales. Por tal razón, se hacen necesarias investigaciones que den cuenta de aspectos de la integración de niñas, niños y adolescentes a comunidades de acogida e instituciones educativas; por ejemplo, desde una perspectiva psicosocial, se resalta el estudio de múltiples violencias asociadas al racismo, la xenofobia y el acoso escolar, así como otras formas de explicar los procesos migratorios de NNA frente al acceso a la educación, generando recomendaciones frente a los riesgos existentes por medio de políticas públicas de prevención. (López et al., 2018, p. 19)

La presencia de niños y niñas venezolanas supone un reto a la escuela en el ámbito curricular y, sobre todo, en las dinámicas de convivencia; pues, la llegada de esa «extranjería» a la escuela no debe reducirse a permitir su ingreso, sino que, además, debe ser un acto de «natalidad», “[...] entendiendo por tal, una simbólica del comienzo, de lo que se pone en movimiento, de lo nuevo que se contiene en la singularidad de un acontecimiento” (Bárcena, 2006, p. 50). En este sentido, la escuela debería renovarse, transformarse; particularmente, en lo referido a la convivencia, esta debería ser un acto de acogida, una acción hospitalaria. Pero, para empezar a apalancar esas transformaciones, es necesario conocer sus experiencias, sus aportes a pensar la cultura, las relaciones interpersonales, las identidades, las memorias, entre otras.

De acuerdo con la legislación educativa colombiana, como se evidencia en la Circular No. 16 de 2018, el derecho a la educación se debe garantizar a toda la población en edad escolar proveniente de Venezuela, independientemente de su estatuto migratorio (Ministerio de Educación Nacional y Unidad Administrativa especial Migración Colombia, 2018). Sin embargo, disposiciones jurídicas como esta, se limita a regular el acceso, registro, matrícula y validación o nivelación de estudios, dejando por fuera otros aspectos del derecho a la educación como la

inclusión, la no discriminación y el buen trato. Con una estructura jurídica como esta, la inserción escolar de los migrantes quedaría reducida al acceso a la educación, sin reconocer y abordar su diferencia cultural ni las desigualdades sociales que viven dada su condición (Castillo et al., 2018). Por lo que, se hace necesario indagar por las experiencias de escolarización de la niñez migrante para construir estrategias pedagógicas de acogida y políticas educativas por parte del Estado receptor para su inclusión escolar, pues, se requiere de una disposición de la sociedad local, principalmente, de las instituciones educativas, para que no ignoren que son portadores de una diversidad cultural y para que introduzcan los aportes culturales de los colectivos migrantes a la vida institucional, hasta construir modelos educativos interculturales (Castillo et al., 2018). Esta consideración es importante, pues, las niñas y los niños inmigrantes enfrentan procesos de asimilación de las pautas sociales y culturales de la sociedad de acogida, principalmente, a través de su inserción escolar; también, sufren desigualdades tanto en las formas de enseñanza/aprendizaje de los contenidos como en las relaciones generacionales, en donde se les demanda e interpela desde un ideal de ‘alumno’ propio del espacio receptor, enmascarando y naturalizando formas de discriminación y desigualdad (Pavez-Soto, 2013; Poblete y Galaz, 2017; Jiménez et al., 2018; Rojas et al., 2019).

Los y las migrantes son una ‘nueva’ diversidad que empieza a tener mayor presencia en nuestro país; empero, hay una ausencia de lineamientos sobre la atención a la diversidad cultural configurada por la migración, más allá de su acceso a las instituciones educativas. En el ámbito educativo otras diversidades han sido reconocidas y se fomenta su inclusión, por ejemplo, las comunidades afrocolombianas con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Ley 70 de 1193, concretada con el decreto 1122 de 1998), Etnoeducación para las comunidades o grupos con una cultura o lengua autóctonas (Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994), Personas en situación de discapacidad (Ley 1618 de 2013), Víctimas del conflicto armado interno (Ley 1448 de 2011 o Ley de víctimas). Aunque el sistema educativo nacional ha tenido el reto de brindar educación a la población desplazada interna, pues, según la Unidad de Víctimas (2018), entre 1985 y 2016, Colombia tenía alrededor de 8 millones de desplazados internos, siendo el segundo país en el mundo con mayor número de personas en situación de desplazamiento. A pesar de esta experiencia de desplazamiento, la migración extranjera es un fenómeno de movilidad humana diferente. Con la ley de víctimas se brindan disposiciones para la atención, entre otras, en materia de educación a

las personas víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano, personas que migran dentro del territorio nacional.

Aunque los estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de educación Nacional [MEN] (2004) tienen como uno de sus núcleos *la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias en el reconocimiento de la diversidad humana*, en este no se hace explícito que la nacionalidad sea un configurante de las diferencias y de la diversidad, por lo que no se promueven estrategias para enfrentar la discriminación a causa de la nacionalidad; y aunque estos estándares buscan promover la empatía hacia grupos en condiciones de vulnerabilidad, por ejemplo, en situación de desplazamiento, no se brinda enfoques diferenciales para el reconocimiento de los inmigrantes internacionales. Así, la diversidad por la condición de inmigrante (exiliado, refugiados, retornados, ‘migrantes de segunda generación’) debe abordarse en su especificidad, pues, la constitución de los sujetos pasa por referentes identitarios asociados a la nacionalidad y las relaciones sociales que se derivan de ello. Trabajar la especificidad de la condición migrante contribuiría a reconocer el aporte de la migración en la problematización de la multi y la interculturalidad en la escuela; también, hacer fisuras en el discurso nacionalizador de la escuela, que, en muchos casos, homogeniza las identidades de los ciudadanos y que asimila a los extranjeros para que no alteren el orden instituido (Fornet, 2003).

Desde otro punto de vista, como lo evidencia la investigación de Guzmán et al. (2020), las principales razones para emigrar de las familias venezolanas “[...] han sido las de proteger la vida, vivir con cierta calidad y acceder a una educación escolar y social que potencie las características de los niños y jóvenes” (p. 116); esto pone en evidencia la importancia de la escolarización en el trayecto migratorio familiar. Fundamentado en la afirmación de Rojas (2018), la escuela colombiana ha sido un refugio de la niñez venezolana y el sistema educativo ha sido el más organizado⁵ frente a la migración de los ciudadanos del vecino país. Según la investigación de Castillo et al. (2018), la primera escuela a la que ingresen los niños y las niñas inmigrantes cuando llegan a un nuevo contexto será determinante en su trayectoria biográfica y escolar. La escuela es un espacio privilegiado para la inclusión de la niñez migrante en la sociedad de llegada; su integración al sistema educativo es el primer desafío que enfrentan, siendo, probablemente, este

⁵ Como se mencionó anteriormente, esta atención a la niñez migrante venezolana en el sistema escolar se ha reducido a su acceso y matrícula, lo cual no implica considerar a esta diversidad para estructurar nuevas dinámicas, por ejemplo, en lo curricular, la convivencia y la formación docente.

escenario su primer contacto con el país receptor y de ello dependerá, en gran medida, sentar las bases para los procesos de socialización y ‘adaptación’ en la vida de la nueva sociedad (Arellano et al., 2016; Méndez, 2017; Pávez-Soto et al., 2018; González y Dávila, 2020). De ahí la importancia de pesquisar la experiencia de escolarización de la niñez migrante venezolana en nuestro territorio.

Por otro lado, desde las investigaciones analizadas, un primer punto de reflexión es la cuestión de la infancia/niñez en los estudios migratorios. A lo largo de la historia los niños y las niñas siempre han vivido procesos migratorios, aunque, no siempre se han reconocido como sujetos de experiencia y protagonistas en estos procesos (Herrera, 2021). No obstante, en los últimos años, ha crecido el interés por la infancia en los estudios migratorios⁶, concibiendo a los niños como sujetos de experiencia en las movilizaciones transnacionales (Suárez-Cabrera, 2015; Stefoni y Stang, 2017; Pavez-Soto, 2013; Pavez-Soto y Lewin, 2014), “las experiencias de los recién llegados son, en cierto sentido, únicas y deben aislarse analíticamente de los problemas a los que se enfrentan las generaciones [adultas]” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, p. 28).

Las experiencias migratorias tienen grandes implicaciones en la configuración de niños y niñas como sujetos y ciudadanos (Guzmán et al., 2020); pues, los referentes, códigos y repertorios culturales y sociales, así como sus experiencias, se diversifican. En el caso que me ocupa, además de ser venezolanos, son extranjeros, por lo que, sus memorias, identidades y su lugar en el mundo sufren una ‘alteración’, así como sus mundos sociales, culturales y afectivos; estas experiencias que se inscriben en los cuerpos y las historias de las personas migrantes provocan la construcción de nuevas y diversas subjetividades:

Más allá de las representaciones uniformes que glorifican o victimizan a los y las migrantes (despojándolos de su capacidad de actuar, responder, resistir y transformar), la experiencia migratoria del continente en los últimos veinte años debe llevarnos a construir marcos de comprensión que hagan foco en cómo las desigualdades estructurales y las formas de disciplinamiento del poder y la política moldean la capacidad de acción de los sujetos y, a

⁶ La infancia como subcampo delimitado y autónomo en el campo de las migraciones, no como extensión de los estudios sobre las relaciones familiares y maternidades en el contexto migratorio, migración de mujeres y procesos de reunificación familiar transnacional, los cuales, de acuerdo con Stefoni y Stang (2017), son algunas de las principales temáticas investigadas en este campo.

su vez, son resistidas y contestadas desde cuerpos e historias diversas. (Herrera, 2021, pp. 26-27)

Con esto, se abre la pregunta por sus subjetividades políticas. Como lo estudió Diez (2015), la niñez migrante vive diferentes procesos de identificación –especialmente, étnicos y nacionales– en los nuevos territorios a los que llegan, apropiando nuevos referentes que ponen en crisis los sentidos identitarios construidos hasta entonces; ligado a esto, son interpelados desde mandatos del nuevo contexto y nuevas tramas sociales que los ubican en otras condiciones de poder. En la escuela, como espacio en el que transitan sus trayectos de vida y migratorios, y como espacio para la experiencia formativa, es evidente la construcción de identidades y su posicionamiento como sujetos; además, de que la circulación de ciertos repertorios y significados culturales tensionan las memorias migrantes entre lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’, entre la pertenencia a un colectivo –familiar, nacional, cultural– y la necesidad de ‘integrarse’ al nuevo contexto.

Las experiencias migratorias “[...] producen efectos en la dimensión subjetiva y biográfica de los niños/as y dejan huellas o marcas en la forma de transitar la escolaridad” (Diez, 2015, p. 18), produciendo formas de hacerse sujetos. Por lo que me interesa dar cuenta de sus subjetividades políticas en sus experiencias escolares en condición de inmigrantes. En este sentido, cuestiones referidas en el párrafo anterior, pueden ser abordadas desde los *elementos* que Ruiz y Prada (2006; 2012) proponen como constitutivos de la subjetividad política, permitiendo comprender *las identidades* [primer elemento] entre las tensiones de lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’, el ‘nosotros’ y el ‘ellos’, ‘lo mismo’ y ‘lo diferente’, el ‘adentro’ y el ‘afuera’. La inestabilidad de los planes de vida –especialmente la migración como experiencia que cambia radicalmente los trayectos vitales– permite reconocer los quiebres y fronteras de identidades monolíticas y esencializadas. Entre lo propio y lo extraño, las identidades –como la de los migrantes– pueden transformarse, mutar, reclaman reconocimiento y resistir a ser subalternizadas.

Como proceso de construcción de identidades, la subjetividad política también implica *la narración* [segundo elemento], los relatos sobre nosotros mismos, poder contar[nos], como un ejercicio hermenéutico de sí mismos en el que tejemos, a través de historias, los acontecimientos de nuestros trayectos de vida como seres históricos. En cuanto al tercer elemento, *las memorias*, son nuestros recuerdos y conmemoraciones individuales y colectivas; es la re-actualización del pasado que construimos en imágenes de un tiempo y espacio sobre nuestras experiencias y

vivencias, y que guardamos en nosotros como constructos cognitivos, emocionales y simbólicos (Ruiz y Prada, 2012); mientras que, el cuarto elemento, *el posicionamiento*, es un acto relacional que hace referencia al lugar o la postura que tomamos ante/con/por/para otros y el mundo. Por último, como quinto elemento, los autores proponen *la proyección* como la capacidad de plantearnos sueños realizables, expectativas en horizontes de esperanza, promesas de crear otros devenires existenciales y hacer quiebres a los determinismos históricos.

En consecuencia, para indagar por la construcción de subjetividades que den cuenta de sus experiencias, ¿qué metodología es pertinente? Como lo sostiene Suárez-Cabrera (2015), el uso de las narrativas como metodología de la investigación con niñez migrante, permite construir sus narraciones identitarias para alejarnos de discursos que los estigmatizan y que los ubican en lugares inferiores de las estructuras sociales desde referentes de nacionalidad, etnia, condición socioeconómica, entre otros. Esta metodología permite su reconocimiento como sujetos de experiencia, planteando alternativas a formas tradicionales y dominantes de investigación en las que se “habla sobre el otro”, especialmente, en la investigación con la niñez en las que se aborda desde miradas que la minorizan; por lo que, posibilitar la expresión de su voz en las investigaciones es un paso la emergencia como sujetos políticos. En el trabajo con niñez migrante, la autora postula que esta metodología permite construir narrativas identitarias, mediante las narraciones

[...] la identidad esencializada y anclada en referentes identitarios étnico-nacionales añejos, es tensionada cuando las identidades narrativas difuminan las fronteras étnico-nacionales y nos remiten a otras realidades en las cuales se intersectan desigualdades que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos migratorios. (Suárez-Cabrera, 2015, p. 638)

Las narrativas permiten conocer experiencias particulares y diversas; y, en la investigación infantil permite que los niños y las niñas se constituyan como productores de conocimiento y de la realidad social, permitiendo la identificación de la diversidad de sus vivencias, cuestionando la jerarquización de lo nacional sobre lo extranjero, evidenciando que no son consumidores pasivos de la cultura y el reconocimiento de su agencia (Suárez-Cabreara, 2015).

En este paisaje de la migración infantil, la siguiente revisión bibliográfica de investigaciones, se realizó en un contexto sudamericano en el que, por las crisis económicas y políticas de países vecinos, han promovido un constante crecimiento de la movilidad humana en el

interior de la región, especialmente, en la última década; así, por ejemplo, Chile, se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos, de cada diez inmigrantes, siete son de la región; en este país, la procedencia de los migrantes es diversa, con predominancia de colectivos peruanos, bolivianos y colombianos (Arellano et al., 2016; Castillo et al., 2018 y Pavez-Soto, 2018); lo cual es una característica que difiere del actual patrón inmigratorio que vivimos en Colombia, donde hay predominancia de extranjeros venezolanos.

1.1 Tras las huellas de las subjetividades de la niñez migrante en Suramérica: investigaciones en la escuela sobre infancia migrante

El estado del arte que presento a continuación corresponde a la tipología «*nivel de comprensión*» planteada por Gómez et al. (2015); esta tiene por objetivo la comprensión del objeto estudiado desde distintas áreas del conocimiento, haciendo del estado del arte una construcción teórica “[...] que se apoya en el análisis y comprensión de los textos escritos o hablados sobre una materia en particular, es del todo necesario que sea la hermenéutica quien les sirva de guía y fundamentación” (Grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas, citado por Gómez et al., 2015). Así, mi pretensión de ir tras las huellas de estas investigaciones fue la construcción de un referente conceptual para abrir los horizontes de comprensión del fenómeno, reconociendo el camino recorrido y abonar al propio camino de investigación, bajo la pregunta ¿qué se ha investigado sobre educación y migración infantil en Suramérica? y ¿qué dicen sobre los procesos de subjetivación [política] de la niñez migrante en su experiencia de escolarización?

En otros caminos recorridos, en Suramérica se han realizado algunos estados del arte sobre la relación infancia-migración-educación, todos ellos desarrollados en Chile, pero que, pueden servir de punto de partida para la reflexión en la región. De los tres rastreados, Pavez-Soto y Lewin (2014) sistematizaron la configuración emergente, pero incipiente en aquel entonces, del campo de la investigación sobre migración en Chile por su aumento del colectivo latinoamericano y el reconocimiento de sujetos migrantes como los niños y las niñas; señalan los límites de centrar estas investigaciones en la escuela y en la inserción social –dejando por fuera otras etapas del proceso migratorio–. Por su parte, Jiménez et al. (2018) postulan que las investigaciones estudiadas han

permitido reconocer y posicionar la “nacionalidad” como una categoría que influye en los procesos de escolarización; además, evidenciaron el vacío existente de hacer investigación educativa participativa y que contribuya al cambio en las escuelas; y, la ausencia de un enfoque para comprender el papel del modelo neoliberal en los modos de educar en contextos de migración. Entretanto, Stefoni y Corválan (2019) concluyen, entre otros asuntos, la necesidad de la formación docente frente a esta problemática, además, de su ausencia en la investigación sobre esta desde la educación; develan que la situación del estudiantado migrante ha estado por fuera del debate político. Proponen que la inclusión de la niñez migrante debe superar la mirada de buena convivencia para cuestionar las relaciones de poder y, ampliar la mirada sobre este colectivo infantil y las variables de estudio.

En la indagación por estas huellas de estudios científicos encontré una prevalencia en las producciones de Chile (17 artículos) y Argentina (13 artículos), países focos de migración en la región en las últimas décadas; en Colombia, solo pude rastrear dos investigaciones que cumplieran los criterios de selección. En el relevamiento bibliográfico utilicé las categorías de búsqueda «educación/escuela» y «migración infantil/niños migrantes»; la búsqueda la realicé entre agosto y diciembre de 2019, principalmente, en buscadores como Scielo, Redalyc, Dialnet, Repositorio CLACSO y Google Académico; seleccionando artículos científicos producto de investigaciones de maestría y doctorado, publicados entre 2014 y 2019 –todos de libre acceso en la web–. Como instrumentos para el análisis, utilicé la matriz bibliográfica⁷ y la matriz analítica⁸. En la matriz bibliográfica, reseñé un total de 71 documentos; de estos, la muestra de análisis del presente estado del arte está constituido por 32 producciones científicas, trabajos empíricos, seleccionando solo producciones en español⁹ y, únicamente, aquellos estudios que dieran cuenta de la migración infantil en Suramérica, tipología sur-sur, dejando así por fuera estudios tipificados como migraciones de ‘tercer mundo a primer mundo’, en primer lugar, porque dado que en mi

⁷ *La matriz bibliográfica*: instrumento diseñado en Excel para hacer un inventario y reseñar los textos hallados; con esto, seleccioné aquellos textos que, después de una lectura preliminar, dieran cuenta de las subcategorías de análisis apriorísticas (identidad, memoria, proyección y posicionamiento como elementos de la subjetividad política). También, me permitió hacer un análisis metodológico con datos como tipo de escuela donde se realizó la investigación; país y zona del estudio; participantes y edades; paradigma, enfoque y técnica del estudio; nivel y disciplina de los investigadores.

⁸ *La matriz analítica de contenido*: instrumento diseñado en Excel para relacionar los textos de analizados, escritos en vertical, con las subcategorías de análisis a priori, escritas en horizontal. De los resultados y análisis de los textos seleccionados, extraje los párrafos u oraciones que dieran cuenta de las subcategorías de análisis y las ubiqué en la matriz, para su posterior lectura lineal y transversal. Esto, en correspondencia con la propuesta de Gómez, et al. (2015).

⁹ Este criterio fue un limitador de mi revisión bibliográfica, dejando por fuera muchas investigaciones suramericanas producidas o publicadas en el idioma portugués.

investigación tuvo por objeto la migración venezolana¹⁰; por otra parte, algunos acercamientos con la literatura especializada sobre este campo me permitieron comprender que hay una fuerte influencia de una mirada colonialista –que los considera subdesarrollados, con un déficit cultural y desde una posición que jerarquiza las culturas en donde la migrante debe asimilarse– en ellos y el proceso migratorio difiere sensiblemente por las condiciones económicas de los países ‘en desarrollo’ (López et al., 2018).

La generalidad de la muestra analizada es investigaciones cualitativas –solo tres mixtas–, en las que predominan las entrevistas y la observación como técnicas; a su vez, preponderan los estudios realizados por profesionales o desde los campos de la sociología y la antropología, en ámbitos escolares con alto alumnado migrante; además, en ciudades principales y zonas urbanas con alta presencia de migrantes, en escuelas de ‘barrios de migrantes’; fueron pocos los estudios en zonas rurales o ciudades no principales, como tampoco, seleccionaron más de una escuela/región en las muestras.

En concordancia con Suárez-Cabrera (2015), la migración adulta¹¹ y la infantil son experiencias distintas, por lo que, deben ser leídas desde particularidades generacionales. Así que, cabe preguntar ¿quiénes son los niños y las niñas migrantes infantiles –estudiados–? Sobre las características de la población investigada, se estudió a la niñez migrante de familias pobres, que llegaron a territorios igualmente marcados por la pobreza, en condiciones precarias, pertenecientes a familias migrantes cuyos ingresos económicos son inferiores a los de las familias nacionales, debido a que tienen trabajos de baja cualificación –aunque tengan similar cualificación o capital cultural que la población no migrante–, pasando por procesos de segregación urbana y social; lo que coincide con lo hallado en las investigaciones de Rojas et al. (2019), Pavez-Soto (2013) y Stefoni y Stang (2017). Estas últimas investigadoras afirman que, en los estudios de este campo, se ha construido la categoría de migrante como un sujeto vulnerable.

Como lo demuestran las investigaciones analizadas, mayoritariamente, estos se concentran en estudiar poblaciones infantiles que viven en condiciones precarias y vulnerables que asisten a escuelas públicas, de acceso gratuito, con población de estratos socioeconómicos bajos. El ingreso

¹⁰ Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), a diciembre del 2019, Suramérica concentraba el 77% de los 4.769.498 migrantes de ese país, de los cuales, cerca de 1.5 millones son niños y niñas.

¹¹ Resulta importante señalar que, de acuerdo con Stefoni y Stang (2017), han sido las investigaciones sobre migración de mujeres una de las temáticas que mayor producción tiene en los últimos 20 años, en Chile. Esto es importante para la reflexión de la emergencia de la infancia como sujeto de estudio en las migraciones.

de esta niñez migrante a instituciones educativas públicas gratuitas, en Chile, por ejemplo, configura una suerte de ‘guetificación’ (Poblete y Galaz, 2017), es decir, instituciones que tienen una alta concentración de alumnado extranjero, convirtiéndose en “escuelas para inmigrantes”. Aunque develar sus condiciones de vida puede ser una forma de reconocimiento para contribuir a una lucha por la justicia social y la emancipación, esta saturación investigativa sobre la infancia migrante pobre también puede contribuir a lo sostenido por Suárez-Cabrera (2015), quien postula que esta niñez ha sido construida por la investigación como un objeto estigmatizado, marginal y problemático. Lo que coincide con Pavez-Soto (2013) quien señala que la migración infantil en Chile se ha abordado como un ‘problema social’, viéndolos como sujetos de vulneración de sus derechos e ignorando otras dimensiones de la migración como la política y la cultural; en donde la categoría “infancia inmigrante” sitúa a estos niños en un “[...] espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, [...] que deben ‘integrarse’, acomodarse y adecuarse a sus normas y valores vigentes” (p. 7).

Al interior de la misma categoría ‘infancia migrante’ hay desigualdades, pues a ciertos sectores migrantes latinoamericanos, como los indígenas y afrodescendientes, se les ha construido como un problema para la sociedad receptora, configurándolos como objeto estigmatizado para la investigación social (Suárez-Cabrera, 2015), lo que no sucede con los de origen europeo que son migrantes deseados y legitimados culturalmente (Rojas et al., 2019; Gavazzo et al., 2014). Suárez-Cabrera (2015) denuncia que la poca producción académica sobre europeos y la centralización sobre los grupos de la región andina, podrían contribuir a la construcción de imaginarios marginales en los que la infancia migrante es enunciada desde una diferencias y jerarquización racial de antaño. Por lo que, se hace necesario investigaciones que comprendan otras realidades y dimensiones de los niños migrantes por fuera de estos discursos hegemónicas y colonialistas.

Hay una concentración de investigaciones que estudia la niñez migrante de edades entre 6 y 12 años [muchos de estos estudios también incluían a adolescentes]. También, siendo Chile y Argentina los países de mayor producción, estos abordaron principalmente a la niñez migrante proveniente de Bolivia y Perú.

En la búsqueda realizada hallé una producción amplia de investigaciones con temáticas, principalmente, demográficas, económicas, jurídicas. En la investigación sobre migración [infantil] y educación, hay un largo camino recorrido sobre las políticas públicas educativas en esta materia,

como los trabajos de Jorquera-Martínez (2017), Pinto et al. (2019) y Poblete (2019). Estos estudios de análisis documental abordan el derecho a la educación, acceso, incorporación o integración de la niñez migrante al sistema escolar de los países receptores; destacando que estas políticas tienen como matriz la *no discriminación*. Sin embargo, identifiqué y seleccioné aquellos estudios que indagaban por situaciones que daban cuenta de la experiencia escolar, las relaciones, representaciones, socializaciones y las que abordaban aspectos de la subjetividad política como la memoria y la identidad. Con este material, clasifiqué y sistematicé la experiencia escolar de los niños migrantes suramericanos en tres caminos temáticos según el análisis¹² producto de la aplicación de las subcategorías analíticas apriorísticas [elementos de la subjetividad política (memoria, identidad, posicionamiento, proyección) en la experiencia escolar]; estos caminos temáticos los tracé así: desde la perspectiva de sus familias (6 artículos), de los docentes (7 artículos) y, los propios niños y niñas (19 artículos).

En el primer camino, sobre la perspectiva de las familias, encontré investigaciones sobre: las valoraciones y demandas de las familias migrantes sobre la escolaridad de los niños y niñas en el contexto de llegada (Arana, 2016); representaciones y transmisiones intergeneracional de experiencias escolares de familias migrantes (Di Leo y González, 2019); experiencia en el acceso y elección escolar de las familias migrantes (Joiko y Vásquez, 2016); construcción de memorias, expectativas y transmisión intergeneracional de referencias identitarias (Novaro, 2014, 2015a, 2015b).

En el segundo camino, con respecto a las investigaciones que indagaron a los docentes, las temáticas giran sobre: currículo oculto y prácticas escolares de normalización y asimilación cultural (Beniscelli et al., 2019); percepción docente y posibilidades de inclusión educativa de estudiantes migrantes (Cerón et al., 2017); desarrollo curricular docente (Hernández, 2016); concepciones de los docentes sobre la inclusión y derechos sociales de la niñez migrante (Martínez, 2016); percepción de los docentes sobre el desempeño académico del alumnado migrante (Segura, 2016); representaciones de los docentes sobre el alumnado migrante (Segura y Melella, 2019); dispositivos de acogida e inclusión escolar (Valdés et al., 2019).

¹² Siguiendo la propuesta de Gómez et al. (2015), el plan de análisis consistió en una lectura lineal de las fuentes seleccionadas, y otra transversal para comparar de la información a partir de las subcategorías aplicadas para identificar lo relevante y lo recurrente, delimitando confirmaciones, ampliaciones y complementariedad de la información sobre el objeto de investigación.

Por último, en el tercer camino temático, desde la perspectiva de los propios niños y niñas, las investigaciones sistematizadas dan cuenta de una concentración temática alrededor de los procesos de «integración» de la niños, niñas y adolescentes migrante en contextos escolares del país de llegada. Así, en las investigaciones documentadas se indagó por los procesos de acogida e inserción escolar (Arellano et al., 2016); los discursos docentes vinculados con distintas desigualdades que atraviesan la experiencia escolar de niños identificados como extranjeros (Ataide, 2019); presencia y distribución de alumnado extranjero (Mondaca et al., 2018); dinámicas de integración, exclusión y discriminación (Gissi-Barbieri y Ghio-Suárez; 2017); exclusión e inclusión social desde el patrimonio cultural (Marín-Alaniz, 2018); procesos de integración sociocultural desde el ejercicio de los derechos (Pavez-Soto, 2017a); las interrelaciones en la incorporación al sistema escolar (Castillo et al., 2018); las interacciones sociales en los espacios escolares (Zapata-Sepúlveda et al., 2018); el reconocimiento como sujetos de derechos y, la exclusión o cumplimiento del derecho a la educación en el ámbito escolar (Toro et al., 2019). También, los estudios de Galaz et al. (2019) y Pavez-Soto (2018) indagaron por las múltiples violencias que experimenta la niñez migrante en los contextos de acogida y las diversas estrategias de resistencias y agencia infantil que emergen frente a ellas.

En este mismo camino, están las investigaciones que se pueden agrupar porque abordan «la experiencia migratoria y procesos de identificación» de niños, niñas y adolescentes migrantes e hijos de inmigrantes. En este sentido, aparece los estudios que tematizaron la salida, el viaje y los procesos de instalación e integración (Correa y Fernández, 2019); la escolaridad y los procesos de identificación (Gavazzo et al., 2014); la reagrupación familiar (Pávez-Soto, 2017b); las identidades y la construcción de la niñez como sujetos problemáticos y de experiencia en el fenómeno migratorio (Suárez-Cabrera; 2015); las diversas configuraciones identitarias y las interacciones con la sociedad receptora (Méndez, 2017); las intersecciones en las identificaciones de hijos de inmigrantes y su relación con sus acciones políticas (Gavazzo, 2014); la apropiación de repertorios culturales e identitarios (Padawer y Diez, 2015); construcciones identitarias en el tránsito escolar (Taruselli, 2018).

A continuación, presento el análisis temático que da cuenta de los procesos de subjetivación [política] de la niñez migrante suramericana en su experiencia de escolarización, de acuerdo con estos tres caminos.

1.1.1 Primer camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de las familias de la niñez migrante

1.1.1.1 Transmisión intergeneracional y demandas escolares de las familias migrantes.

Las trayectorias educativas de la niñez migrante se dan en medio de tensiones entre la escuela y las familias por mandatos académicos y disciplinarios, principalmente. Los adultos migrantes hacen una transmisión intergeneracional a los niños y las niñas –los cuales no son pasivos ante eso– de sus referencias del sistema educativo del país de origen, sus experiencias escolares y sentidos que tienen de la escolaridad como algo central en sus biografías y en sus procesos de subjetivación, con el fin de que puedan cambiar el devenir familiar, como una manera de ‘progreso’ (Di Leo y González, 2019; Arana, 2016; Novaro, 2014). De esta manera, los proyectos de vida de los adultos migrantes quedan subordinados a cumplir sus roles parentales, principalmente, garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de la niñez (Di Leo y González, 2019).

Las demandas pedagógicas familiares están configuradas desde representaciones de la transmisión intergeneracional en relación con la construcción de la categoría ‘niñez’, desde sus patrones culturales, sobre la crianza y con representaciones sobre las generaciones jóvenes nativas y el espacio escolar como ‘contaminantes’ o trasgresores de los valores culturales que ponen en riesgo la continuidad infantil de una imagen de un sujeto niño ideal anclado al país de origen (Novaro, 2014, 2015a, 2015b; Arana, 2016).

La transmisión intergeneracional de las familias se construye desde una memoria que idealiza el país de origen y que tiende a naturalizar y cristalizar imágenes del espacio dejado, construyendo una actualización de la memoria (Novaro, 2014), en la que el país de origen es una ‘herencia’ que se ‘lleve en la sangre’¹³; sin embargo, en esa aparente ‘continuidad’ se dan procesos de resistencia por parte de las generaciones más jóvenes por lo que se debe cuestionar categorías como ‘segunda generación’ y la homogeneidad del colectivo migrante que está atravesado en su interior por diferentes desigualdades de clase, género y generación (Novaro, 2015a, 2015b).

¹³ Llevar al país de origen ‘en la sangre’ es una metáfora que permite pensar las construcciones identitarias como una transmisión o herencia biologizada, pero, también, porque la sangre tiene combinaciones múltiples, se produce y se renueva a lo largo de las trayectorias biográficas (Novaro, 2015).

1.1.1.2 Las familias migrantes en el acceso y participación escolar.

Joiko y Vásquez (2016) hallaron que, en la elección y acceso a la escuela, las familias migrantes enfrentan situaciones en las que, dependiendo su estatus migratorio, son percibidos como otredades ‘ilegales’ en los establecimientos educativos y por el Estado. Para la elección de las escuelas, aunque las familias consideran cuestiones como la presencia de alumnado migrante y de la misma nacionalidad, la elección –finalmente– tiene que ver más con ‘lo que esté disponible’ y, primordialmente, por sus limitaciones económicas.

Por otra parte, con respecto a la participación, la investigación de Novaro (2015b) muestra que las familias migrantes participan de manera contradictoria en el escenario escolar, incluso, reclaman la creación de una escuela ‘propia’; mientras que Di Leo y González (2019) identificaron que las familias se vinculan a las escuelas según la forma de convocatoria a las familias que hace la escuela y que esta relación se da un marco de desconfianza por el declive institucional en el que la escuela pierde su poder hegemónico de gobernar a los sujetos. Por su lado, Joiko y Vásquez (2016) pesquisarón que la participación de las familias queda asimilada por las normativas del sistema educativo chileno y al tipo de participación de las familias nacionales; las cuales, también se vinculan con las escuelas a través de festividades multiculturales, sin embargo, en muchos casos esto queda limitado a la folclorización del ‘otro’ y la construcción del ‘nosotros’.

1.1.2 Segundo camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de las docentes de escuelas que acogen niñez migrante

1.1.2.1 Acogida y paradojas de una inclusión subordinada.

Valdés et al. (2019) identificaron en escuelas públicas con sello intercultural y alta matrícula de estudiantes inmigrantes, dispositivos de acogida que gestionan la inclusión educativa de estos estudiantes extra. Los dispositivos, entre otras cosas, permiten el acceso y matrícula, el mejoramiento de la convivencia y la participación, y la orientación curricular y pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta investigación, algunos de estos dispositivos pueden representar una tensión o paradoja de inclusión excluyente, pues, para garantizar la inclusión se utilizan espacios educativos segregados. Esta misma paradoja fue hallada por Beniscelli et al. (2019), quienes evidenciaron que los procesos de adaptación de la diversidad

cultural se articulan con prácticas sutiles de normalización de cuerpo, en procesos unilateral con tendencias al asimilacionismo y homogeneización –deliberada o no– a través de rituales y dispositivos escolares presentes en el currículo oculto y en actos cívicos que disciplinan y nacionalizan las corporeidades de los alumnos. Además, la normativa institucional genera choques culturales y transgrede las costumbres o tradición de algunas culturas migrantes, los cuales, para evitar problemas, se ‘adaptan’ al reglamento (Hernández, 2016).

En Segura y Melella (2019), si bien muchos docentes trabajan por el reconocimiento de la diversidad, se da cuenta de que los docentes construyen una otredad negativa en una diferenciación entre ‘nosotros y ellos’, desde representaciones eurocentristas, racistas y estereotipadas. Aunque en el estudio de Cerón et al. (2017) la mayoría de los docentes responden que la diversidad está incluida en los documentos institucionales y que tienen en cuenta la opinión de los estudiantes migrantes para el mejoramiento institucional –al igual que en Martínez (2016)– se evidencia que esta se reduce a ámbitos pocos relevantes; además, aunque reflexionan sobre las implicaciones de la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, valoran y perciben que promueven la participación de los estudiantes migrantes esta queda reducida a su ‘contribución’ en espacios y actividades que folclorizan su cultura de origen.

Martínez (2016) evidenció que, en sus prácticas, atravesadas por un contexto escolar asistencialista donde la misión educativa queda tensionada, los docentes reconocen una preocupación y conciencia sobre las condiciones de vida precarizadas de las familias migrantes y sus necesidades, pero esto queda relativizado por el mismo profesorado que construye ciertas miradas que cuestionan la ‘moralidad’ de los comportamientos y prácticas de las familias.

Cerón et al. (2017) constataron que la mitad de los docentes que participaron en su estudio perciben que en los estudiantes migrantes existe una suerte de “déficit” académico debido a su lugar de origen [nacionalidad, ruralidad], por lo que, conciben que los currículos nacionales son más ‘avanzados’ o ‘elevados’ con relación a los extranjeros; así, los estudiantes migrantes, dependiendo de su nacionalidad y origen socioeconómico, llegan con un bajo nivel educativo, con mayores dificultades en el aprendizaje que los de los estudiantes nacionales; esto influye en las expectativas y acciones de los docentes hacia estos estudiantes (Hernández, 2016).

Siguiendo con Cerón et al. (2017) y Hernández (2016), los docentes también asumen que la cultura de los estudiantes extranjeros tiene una deficiencia en lo disciplinario, dificultando su

inclusión debido a sus comportamientos hostiles en la socialización; por eso, en el imaginario docente, la diversidad que representan estos estudiantes es un obstáculo que debe ser superado a través de procesos de asimilación con acciones educativas que los normaliza y uniforma desde la construcción de la ‘diferencia’.

1.1.2.2 Escuelas multiculturales, pero asimilacionistas.

Hernández (2016) evidenció que al currículo oficial de las escuelas de llegada se le hacen transformaciones mínimas frente a la diversidad y multiculturalidad presente en el ámbito escolar, con la introducción de contenidos superficiales donde las actividades interculturales quedan reducidas a ciertas asignaturas y no son planeadas, y donde la práctica docente queda limitada a los lineamientos y recursos entregados por el Gobierno; para estos docentes, la adaptación curricular debe estar enfocada en la nivelación de contenidos –no en la diversidad cultural– para enfrentar el ‘déficit’ y el fracaso escolar de los estudiantes migrantes. Por otro lado, la opinión sobre la inclusión de la diversidad cultural de los estudiantes migrantes en el currículo se divide entre aquellos docentes que piensan que este es un tema prioritario que se ha ido introduciendo desde otras diversidades, por lo que, no es necesario una inclusión especial sobre los migrantes; mientras que otros, conciben la necesidad de hacer transformaciones curriculares para incluir al estudiante migrante.

Hernández (2016) encontró que las escuelas investigadas con alumnado extranjero no hay políticas que permitan la inclusión de estos niños y niñas, y no cuentan con estrategias escolares para enfrentar el racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación, no existen estrategias específicas para desinstalar, en la escuela, prácticas validadas socialmente, por ejemplo, el uso de la nacionalidad como una manera despectiva de nombrar a los migrantes. La promoción de la diversidad cultural en las escuelas son iniciativas personales de algunos docentes; aunque perciben que en general no hay discriminación hacia niños migrantes, esto es porque aquella sucede por fuera del aula. Por su parte, Cerón et al. (2017) revelaron la incapacidad de las escuelas de identificar las discriminaciones sutiles o latentes, normalizando y naturalizando ciertos comportamientos de discriminación al considerarlos propios de las interrelaciones de los estudiantes.

Hernández (2016), Segura (2016) y, Segura y Melella (2019) hallaron que en los docentes circulan imaginarios en los que los estudiantes inmigrantes son los responsables de las dificultades en su integración debido a su ‘extranjería’; así, la diversidad que estos estudiantes traen consigo no es valorada como un aporte significativo a las clases y puede ser percibida como un atraso cultural por algunos docentes. Estas últimas autoras añaden que, para las docentes, los inmigrantes intrarregionales representan una problemática social, mientras que, los inmigrantes de países de ‘primer mundo’ y asiáticos, no lo son.

Además, Cerón et al. (2017) evidenciaron que, aunque la mayoría de los docentes perciben que sus prácticas apuntan a reducir el racismo y otras formas de discriminación, en contraste, son los mismos docentes quienes discriminan a los estudiantes extranjeros. En Segura (2016) y, Segura y Melella (2019) se evidencia que los estereotipos y prejuicios de los docentes varían según la nacionalidad de los estudiantes extranjeros, existiendo una jerarquización de acuerdo con las condiciones económicas y socioculturales de los países en comparación con el país de recepción; con prejuicios pesimistas sobre su capacidad de aprendizaje, déficits familiares y disciplinares; miradas esencialistas, eurocéntricas y etnocéntricas sobre la cultura de los migrantes.

1.1.2.3 La escolaridad como hito biográfico.

De acuerdo con los postulados de Gavazzo et al. (2014), la escolaridad constituye un hito biográfico en la experiencia de la niñez migrante e hijos de inmigrantes, especialmente, por su función socializadora en la acogida e integración sociocultural de estos niños. Además, ingresar al sistema educativo, entre otras cosas, previene los riesgos asociados al trabajo infantil y permite que padres y madres puedan trabajar mientras los NNA migrantes están escolarizados (Correa y Fernández, 2019). El acceso en el sistema educativo es de los primeros desafíos que afrontan, esto es determinante en su inclusión y la de su familia en el nuevo contexto, por eso, los grupos familiares hacen esfuerzos decididos por sostener la escolarización de sus hijos, incluso en condiciones económicas precarias (Arellano et al., 2016; Méndez, 2017; Pavez-Soto, 2017; Correa y Fernández, 2019; Gavazzo et al., 2014).

Según lo constató Ataíde (2019) esta esperanza puesta en la escuela se debe a que, para las familias migrantes, la escolaridad de los niños –aunque se dé en condiciones de discriminación– representa una posibilidad de movilidad social y económica ascendente. De hecho, como afirman

Guzmán et al. (2020) y Di Leo y González (2019), acceder a una educación escolar es una de las razones por la que las familias toman la decisión de migrar y de permanecer en el país de destino; es común que el motivo de su desplazamiento sea darles una mejor educación y vida a los hijos (Gavazzo et al., 2014).

1.1.3 Tercer camino: Las huellas de las investigaciones que toman la perspectiva de los y las niñas migrantes

1.1.3.1 Identidades fronterizas: construcción de las identidades nacionales entre el aquí y el allá. Las investigaciones realizadas en este camino temático dan cuenta de la heterogeneidad y las múltiples suturas e intersecciones¹⁴ en sus construcciones identitarias. La escolaridad de la niñez migrante es un hito biográfico en la construcción de “[...] sus identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y particularmente de edad” (Gavazzo et al., 2014, p. 191). Desde su investigación, Suárez-Cabrera (2015) denuncia que ciertos grupos de niñez migrante andina han sido construidos como una ‘nacionalidad subalternizada’. Al respecto, Ataide (2019) evidenció que se marca a los niños migrantes con su nacionalidad, la cual funciona como un estigma que los desvaloriza. La escuela es un escenario en el que pueden percibirse como ‘diferentes’ con respecto a los niños nacionales, pues, hay una marcación identitaria por su nacionalidad de origen o la de sus padres migrantes. Aunque hayan nacido y tengan la nacionalidad del país de recepción, pero, si sus padres son inmigrantes, estos niños son estigmatizados como inmigrantes de ‘segunda generación’ (Gavazzo et al., 2014; Ataide, 2019); de este modo, esta alteridad extranjera estigmatizada es heredada de generación en generación (Pavez-Soto, 2018). En este contexto, como muestra la investigación de Gavazzo et al. (2014), algunos niños migrantes sienten vergüenza de su cultura de origen, incluso, discriminan a sus propios padres; según Taruselli (2018), la negación de sus orígenes puede ser el resultado de haber vivido situaciones de discriminación, por lo que, puede ser una estrategia de protección.

Siguiendo a Padawer y Diez (2015), las identidades y las prácticas culturales de los niños y las niñas migrantes se mueven entre las contradictorias demandas culturales de sus familias y las

¹⁴ “Aunque Interseccionalidad es una palabra que no se encuentra en el Diccionario de la Lengua Española, y el término ha sido una adaptación de la palabra inglesa “Intersectionality”, su significado da cuenta de las interconexiones entre categorías (o categorizaciones) sociales tales como clase, raza y género aplicables a individuos o grupos, creando cruces e interdependencias entre sistemas de discriminación” (López et al., 2018, p. 11).

demandas de ‘asimilación’ del país receptor, de esta manera, hacen consumos culturales ‘propios’ dentro de sus comunidades que son orgullo ‘entre iguales’; pero que, afuera de esa comunidad, produce marcas diferenciales estigmatizantes, interpelados como ‘otros’. Así, construyen una ‘doble identificación’, que les permite el ingreso a dos ‘mundos’, pero, también, los expone a la discriminación, donde no ‘desmarcarse’ de su origen puede ser un obstáculo para la inserción en una sociedad con tendencia a un nacionalismo asimilacionista; por lo que, reinventan y reconstruyen la ‘identidad heredada’, desnaturalizando la continuidad generacional al renovar los repertorios culturales ‘tradicionales’, aunque, ‘la sangre’ y el recuerdo del país de origen sirven de andamiaje a la continuidad de una identidad nacional para no perder vínculos con la tradición familiar. De esta manera, ellos y ellas reflexionan críticamente, develando conflictos y negociaciones en las construcciones identitarias que ocurren en un espacio transnacional, particularmente, por un currículum que pretende nacionalizarlos y construir un ciudadano homogéneo (Gavazzo et al., 2014; Gavazzo, 2014; Padawer y Diez, 2015; Zapata-Sepúlveda et al., 2018; Taruselli, 2018).

Esa ‘condición fronteriza’ de la identidad, convierte a los niños marcados como inmigrantes en “problemáticos” y objeto de “normalización”. Viven la tensión entre ser de acá, de allá o de ambos; por lo que, sus identificaciones están atravesadas por la construcción de vínculos transnacionales (Pavez-Soto, 2017b), en este contexto “[...] no elegirán simplemente entre el lugar de origen y el de recepción. En lugar de esto, intentarán de alguna manera integrar o compartir ambos espacios a su vida cotidiana” (Gavazzo et al., 2014, p. 204), tensionando identidades esencializadas y ancladas a referentes y fronteras étnico-nacionales añejas, configurando formas heterogéneas de identificación y memorias culturales que ocurren en relaciones de poder (Suárez-Cabrera, 2015; Padawer y Diez, 2015).

En la investigación de Méndez (2017), la integración de los estudiantes migrantes ocurre de manera unilateral, en procesos de inclusión funcional a través de un currículum monocultural y rituales patrióticos del país receptor. Según Zapata-Sepúlveda et al. (2018), en instituciones donde no hay gran porcentaje de migrantes, aunque su origen sea de diferentes países, la institucionalidad los piensa como un grupo homogéneo. Además, aunque son migrantes hispanohablantes, la comunicación también es una marca de identificación de pertenencia a un origen nacional, su forma de hablar es un diacrítico de diferenciación (Arellano et al., 2016; Gavazzo et al., 2014).

1.1.3.2 Identidades nacionales vs migrantes: alteridades étnicas y de clase social, procesos de racialización. Los niños migrantes también viven tensiones identitarias por condiciones étnicas. Aunque residan en territorios segregados en la ciudad receptora y asistan a escuelas con otros niños y niñas de igual condición socioeconómica, son objeto de ‘marcación étnica’, recibiendo estereotipos negativos o siendo contruidos como una alteridad exótica (Gavazzo, 2014; Padawer y Diez, 2015)

Por otro lado, desde su investigación Gissi-Barbieri y Ghio-Suárez (2017) denuncian que la integración de los niños migrantes en Chile ha estado enmarcada en procesos de racialización¹⁵, viviendo bullying racista¹⁶ (Pavez-Soto, 2018); Así, Méndez (2017) evidenció que los niños y las niñas participantes de su investigación han hecho una construcción colonizada de sí mismos[as] en tensiones identitarias desde el ‘color de piel’ que configura una marca de superiores/inferiores.

Pavez-Soto (2018) y Arellano et al. (2016) señalan que los y las inmigrantes son clasificados racialmente por su fenotipo y apariencia física. En cuanto al fenotipo, Gavazzo et al. (2014) evidenció la dificultad de los ‘bolivianos’ por ‘asimilarse’ con población argentina que se representa e imagina a sí misma como descendientes de europeos blancos. Al respecto de la apariencia física, Ataide (2019) expone el caso de una niña boliviana excluida que recibía insultos sexualizados y moralizantes por su nacionalidad, género y porque su apariencia física no encajaba con los cánones de belleza. En este sentido, la investigación de Méndez (2017) da cuenta de que los cuerpos de las niñas inmigrantes quedan encerrados en estereotipos de belleza, el ‘cuerpo negro’ de inmigrantes afrodescendientes es exotizado y sexualizado (Padawer y Diez, 2015).

La clase social es otro eje marcador de identidad. En Ataide (2019), por ejemplo, frente a una identidad boliviana desvalorizada, la manera como una niña intenta desmarcarse de aquella es a través de hacer relucir el ascenso económico de su familia; así, su pertenencia de clase le permite diferenciarse de sus compañeros de clase baja del mismo origen nacional. En este mismo escenario, los insultos discriminatorios son principalmente por un estigma de ‘pobres’, incluso en contextos

¹⁵ “Una respuesta de los chilenos a la presencia de atributos físicos combinados con características económicas, culturales y morales que provienen de representaciones, valores y normas cristalizadas en prácticas diferenciadoras repetidas, que terminan por excluir, hacer sufrir y dañar al ‘otro’” (Tijoux, en Zapata-Sepúlveda et al., 2018, p. 128).

¹⁶ Cuando la violencia ocurre por motivos explícitos étnicos o culturales (Pavez-Soto, 2018).

en que tanto estudiantes migrantes como nacionales son de un nivel económico bajo, los insultos recaen sobre quienes son marcados como ‘más pobres’.

Gissi-Barbieri y Ghio-Suárez (2017) demuestra que la integración social de los migrantes está cruzada por la pertenencia socioeconómica y su color de piel. Esta condición de clase se intersecciona con la de ‘raza’, de tal forma que, los afrodescendientes de estratos socioeconómicos bajos y medios-bajos sufren una discriminación con mayor intensidad; mientras que, los estratos medios-altos tienen una mejor integración.

1.1.3.3 Identidades generacionales: ser niño y niña, aquí y ahora. Las identidades generacionales de los niños migrantes atraviesan conflictos al vivenciar las formas socioculturales de “ser niño y niña, aquí y ahora [en la sociedad receptora]” (Pavez-Soto, 2017, p. 620), estando implicadas las ideas o atributos de ‘ser niño’ [como generación] de acuerdo con el territorio de origen (Gavazzo et al., 2014); así, por ejemplo, ya que un mecanismo de adaptación cultural es imitando rasgos que los niños migrantes atribuyen al comportamiento de la niñez nacional, este comportamiento, también, les permite desmarcarse de la sociedad adulta –ya sea la local o la su país de origen– (Pavez-Soto, 2017).

Frente a las concepciones de infancia, siguiendo a Gavazzo et al. (2014) y a Padawer y Diez (2015), los niños viven una encrucijada cultural entre los valores del país de origen y las del nuevo país sobre las pautas de crianza en lo relativo a la disciplina y autoridad de los adultos, provocando choques intergeneracionales, donde los niños migrantes quedan en el medio de las exigencias de sus familias y las socializaciones e influencias de sus pares nacionales.

En sus investigaciones, Gavazzo et. al (2014) y Gavazzo (2014) encontraron que la ‘transmisión’ de padres a hijos migrantes no es lineal y no existe una continuidad ‘natural’ de una cultura de origen entre las generaciones; en lugar de ello, se recrea activa y permanentemente una memoria compartida con identificaciones diferenciales entre las generaciones. Así, la generación infantil es un grupo social particular que reapropia significantes culturales de sus padres configurando continuidades identitarias, pero, también, cambios que se cristalizan en el tiempo.

1.1.3.4 Violencia por la desvalorización de la nacionalidad y la cultura. El ámbito escolar suele ser frecuentemente hostil, donde la niñez migrante es construida como sujetos

situados en múltiples e interseccionadas posiciones de relaciones de poder, subalternidad, vulnerabilidad y violencia: por condición racial-étnica (color de piel, fenotipo) edad, nacionalidad, nivel socioeconómico, género y por el solo hecho de ser diferentes; viviendo así una polivictimización directa o sutil de discriminación, xenofobia y racismo (Pavez-Soto, 2018; Galaz et al., 2019); estas discriminaciones dependerán, entre otras cosas, de la concentración de niños y niñas inmigrantes en los espacios escolares (Zapata-Sepúlveda et al., 2018). En la investigación de Toro et al. (2019), los niños migrantes se autoperciben como rechazados y humillados por la alimentación, de lo que emerge un resentimiento y, a pesar de que perciben poca igualdad en sus derechos, se han constituido como sujetos de derecho. Sobre este tema, por las situaciones que viven en cuanto a ser migrantes, los niños extranjeros tienen mayor percepción y conocimiento de sus derechos en comparación con los autóctonos (Pavez-Soto, 2017a).

En el nuevo contexto de llegada, los niños migrantes ocupan lugares de segregación, en los que, por su origen, son víctima de violencia, como el maltrato directo, insultos, desvaloración por el color de piel y sentirse culpables por ser diferentes (Arellano et al. 2016). Así, en lo hallado por Ataíde (2019), los niños migrantes reciben la desvalorización de los docentes sobre sus habilidades cognitivas, naturalizándolas como una herencia cultural por su origen nacional o por la educación que recibieron en su país de origen. También, según la investigación de Pavez-Soto (2017b), existe un racismo institucional desde una perspectiva etnocéntrica patologizante en la que la violencia es concebida como una problemática cultural naturalizada y esencializada al país y a la cultura de origen o a su condición de clase (Galaz et al., 2019), posicionando a los sujetos infantiles en el lugar de víctimas, culpabilizándolos e individualizando la violencia que sufren y restringiendo su capacidad de agencia. La inclusión escolar de la infancia migrante también se ve obstaculizada cuando los docentes desplazan la responsabilidad del racismo por fuera de la escuela, culpabilizando a las familias, abandonando así la posibilidad de intervenir (Pavez-Soto, 2018).

Pavez-Soto (2018) develó que, en el racismo que los niños y las niñas migrantes sufren, hay un proceso de producción e internalización de un ‘habitus de sometimiento’, tales como acallamiento, la culpabilización de la víctima, esencialización de la violencia a la cultura y al territorio de origen; también, Ataíde (2019) observó esta subordinación, pues, ellos y ellas se ‘adaptan’ a los malos tratos, por lo que se acostumbran a agachar la cabeza y callar.

El ingreso a las escuelas, según los niños y las niñas, está marcado por el temor a estar expuestos a la discriminación (Arellano et al., 2016). En su experiencia escolar, ellos y ellas viven violencia verbal de parte de sus pares, a través de amenazas e insultos a razón de la etnia y la nacionalidad, o, como reproducción de los conflictos fronterizos y políticos entre los estados de recepción y de llegada (Pavez-Soto, 2018); incluso, cuestiones como el acento los hace objeto de violencia (Correa y Fernández, 2019).

Además, como lo evidenció Ataide (2019), esta violencia verbal toma particularidades desde una estructura de género, en el caso de los niños varones expresan formas de disciplinamiento machista; y, en el caso de las niñas, hay insultos estigmatizantes sexualizados y por la estética de su cuerpo que se construyen bajo los estereotipos de belleza. Otra forma de violencia verbal es llamar a los niños migrantes por su nacionalidad (Taruselli, 2018; Ataide, 2019), esto tiene un sentido peyorativo y es usado como chiste, pues, está cargada de estereotipos negativos y raciales. También, hay un racismo discursivo con el uso de diminutivos raciales (“morenito”, “negrito”) que minorizan al otro desde su fenotipo (Pavez-Soto, 2018).

1.1.3.5 Violencia generacional. Las condiciones laborales precarizadas y la búsqueda de trabajo por parte de los adultos ponen en riesgo el cuidado y protección de la niñez migrante, por lo que, estos deben asumir roles adultos y realizar labores que no son propias del mundo infantil (Marín-Alaniz, 2018; Correa y Fernández, 2019). Las condiciones sociales y económicas en las que viven también restringen sus actividades recreativas al ámbito privado con pocas posibilidades de acceder al espacio público y al goce de la ciudad, la cual, puede ser un espacio hostil para la niñez (Correa y Fernández, 2019; Galaz et al., 2019). Así, en el cruce con la categoría de clase social, la precariedad económica también conlleva a que los niños migrantes tengan dificultades para ejercer el derecho al juego y a la protección, por lo que se atenta contra su condición de sujetos infantiles (Pavez-Soto, 2017b, 2018).

Por su condición etaria, los niños y las niñas son más vulnerables de ser violentados. Galaz et al. (2019) exponen que ellos y ellas perciben que los adultos migrantes reciben menos burlas a razón de su edad y que los niños y las niñas tienen menos posibilidades para enfrentar esta violencia. Por otro lado, los niños y las niñas participantes de su investigación expresan que, tanto en su país de origen como en el de llegada, son víctimas de violencia por parte de los adultos

cuidadores; sin embargo, las formas de experimentar esas violencias tuvieron ciertas rupturas y continuidades por la migración, pues, esta violencia empezó a expresarse de otras formas y en menor frecuencia ante las nuevas condiciones sociales, como las visiones de la sociedad receptora sobre el maltrato. Así, la migración es para esta niñez una forma de protección ante la violencia generacional que experimentaban en sus países de origen (Pavez-Soto, 2017b).

Por otro lado, la decisión de migrar, en muchos casos, también fue una forma de violencia generacional, pues, fue el resultado de una imposición del mundo adulto. El viaje de los niños y las niñas hacia el nuevo destino fue gestionado por parte de las familias de una manera adultocéntrica, en la que ellos y ellas no participaron en la decisión y, en algunos casos, solo fueron informados (Pavez-Soto, 2017b) o poco consultados (Arellano et al., 2016). En otros casos sí fueron consultados y decidieron al respecto (Pavez-Soto, 2017a), pese a que el viaje migratorio irrumpe la vida infantil y la trayectoria biográfica, los niños también sienten deseo de viajar y conocer lugares nuevos (Correa y Fernández, 2019; Pavez-Soto, 2017b), esto puede motivar y favorecer el viaje infantil. También, conocen los motivos de la migración y reconocen las oportunidades de estudio y bienestar que ofrece el país de destino; de esta manera, la migración puede estar atravesada por la reflexividad de los niños desde su posición etaria (Pavez-Soto, 2017b).

1.1.3.6 Agenciamiento infantil. Como prácticas de agenciamiento infantil, los niños migrantes desarrollan estrategias de autocuidado, autodefensa y resistencia como confrontar y negociar el cese del acoso con los propios acosadores, denunciar ante las autoridades escolares y ante sus familias; en todo caso, las prácticas de agenciamiento infantil siempre serán contextuales y “[...] no estaría determinada solo por capacidades individuales aisladas, sino como un proceso complejo en el que intervienen distintos agentes y significados” (Galaz et al., 2019, p. 21).

Los niños y las niñas migrantes, recurrentemente, despliegan el «silencio» y no pedir ayuda como estrategia de resistencia, debido a que temen las consecuencias que ello puede generar para el niño agresor o para no generar más conflictos, cargando al tiempo, con el dolor y, la responsabilidad y la culpa (Galaz et al., 2019; Pavez-Soto, 2018). Además, no pedir ayuda cuando sufren alguna violencia por parte de sus pares, es una estrategia puesto que, aquellos agentes que están encargados de su protección también los violentan –en los casos de maltrato intrafamiliar e

indiferencia de los docentes— (Pavez-Soto, 2018). Ataide (2019) también identificó el silenciamiento como estrategia de agencia, añadiendo, en concordancia con Taruselli (2018), que hay otras estrategias como los procesos de ‘desmarcación’, negando u ocultado el origen nacional o familiar, o borrando ‘marcas’ corporales asociadas a ciertos rasgos étnicos, lo cual deviene en un proceso de ‘asimilación’ (Pavez-Soto, 2018).

Por otra parte, desarrollan diversas estrategias como el deseo de la huida de ese espacio escolar, el sometimiento, el olvido, utilizar un lenguaje con diminutivos para minimizar las ofensas (Pavez-Soto, 2018); un mayor esfuerzo por tener un alto rendimiento académico y, en algunos casos, ser los mejores estudiantes de la clase, como una manera de desmarcarse de ser alteridades subalternas (Zapata-Sepúlveda et al., 2018), ignorando o intentando no dejar que las discriminaciones les afecten (Correa y Fernández, 2019). Otras estrategias son la auto-desvalorización, la asimilación, la reacción violenta y la guetificación¹⁷ (Gavazzo, et al. 2014). Con todo lo anterior, como lo fundamenta Pavez-Soto (2018) “[...] la niñez migrante despliega varias estrategias para enfrentar a las violencias, las cuales pueden ser difíciles de reconocer y valorar como tales desde la mirada adultocéntrica y etnocéntrica” (p. 176). De esta manera, hay una ‘inclusión subordinada’, en la que, las múltiples desigualdades que la interseccionan “[...] inciden en el modo en que estos/as niños/as interpelan dicha violencia, resistiéndola, transformándola, soportándola o desmarcándose de la condición étnica [y nacional]” (Ataide, 2019, p. 46).

De este análisis temático, con respecto a las preguntas que guiaron mi revisión bibliográfica, queda por concluir que, de los elementos de la subjetividad política que quise rastrear, las investigaciones científicas realizadas en Suramérica con relación a migración infantil y escuela dan cuenta, mayoritariamente, sobre los procesos de *identificación* y *posicionamiento* expresado en las discriminaciones y violencias vividas por los niños y niñas migrantes. La escuela, como hito biográfico, afecta sus identificaciones nacionales, étnicas, de género y de clase, en demandas e interpelaciones de la familia, escuela, Estado y sociedad por mantener las identificaciones con el

¹⁷ Espacios de alta concentración de población que comparten un mismo origen nacional, por lo que, en muchos casos, sus redes de contactos se restringen exclusivamente a los connacionales (Gavazzo, et al. 2014). “[...] las ciudades poseen configuraciones territoriales que construyen espacios de exclusión donde las dinámicas sociales limitan el acceso igualitario a las oportunidades (Arias y Campos, 2011, p. 4). Algunas denominaciones como barrio étnico y gueto (Torres, 2011), barrios de migrantes (Sassone y Mera, 2007) o zonas de transición (Guizardi, 2013) intentan dar cuenta de la segregación que distinguen a las concentraciones urbanas donde se ubican los migrantes” (Marín-Alaniz, 2018, p. 4).

lugar de origen y su cultura, o adaptarse a la identidad nacional del país receptor, pasando por procesos de ciudadanía y asimilación cultural (Pavez-Soto y Lewin, 2014), en los que son contruidos en procesos de estigmatización como alteridades no nacionales.

Así, desde la perspectiva de la ‘Interculturalidad vivida’, en diálogo con los ‘Modelos de escolarización para tramitar las diferencias culturales’ (Castillo y Guido, 2015) y los ‘Tipos de socialización’ (Brigido, 2016), hallé que las investigaciones analizadas se centran en procesos de socialización objetivista, en donde la cultura de los migrantes es asimilada e integrada. En esta alterización, desde representaciones, prácticas discursivas y dispositivos educativos, las investigaciones dan cuenta de que en los procesos de socialización los inmigrantes son asimilados, pues su ‘integración’ se hace desde la superioridad de la cultura receptora (Suárez-Cabrera, 2015).

1.1.4 Los caminos que quedan por recorrer: las huellas a seguir

En concordancia con lo analizado, lo cual coincide con lo señalado por Pavez-Soto (2013), en las investigaciones de este campo, la escuela es un lugar focal para pesquisar este fenómeno, pues, es una de las instituciones con mayor capacidad de acogida; además, porque tienen la capacidad de convocar e institucionalizar a los sujetos migrantes, pues, la escuela se considera un escenario ‘natural’ para que los niños y las niñas transiten su infancia. Sin embargo, un gran vacío es la ausencia de trabajos desde la pedagogía y, aunque todos estos trabajos se realizan en contextos escolares o dan cuenta de la experiencia escolar de la niñez migrante, siendo la escuela un territorio privilegiado para los estudios del campo migratorio y a pesar de que esta institución ha sido un lugar para la emergencia del campo, las investigaciones relevadas no han tenido enfoques pedagógicos; así como tampoco fueron realizadas por maestros y maestras, sino que, en su mayoría, son trabajos realizados desde el campo y profesionales de la sociología y la antropología. A esto se suma la falta de enfoques desde la educación intercultural y la pedagogía decolonial con un carácter transformador y emancipatorio del quehacer de los maestros, las maestras y las escuelas que reciben a esta infancia. En consideración a esto, mi investigación se propone hacer un acercamiento a este fenómeno desde una mirada pedagógica.

Con todo lo anterior, como lo evidencian las investigaciones revisadas, la escuela tiene una gran responsabilidad en la inclusión de la población migrante. Retomando a Pavez-Soto y Lewin (2014), esta inclusión en el sistema escolar debe tratarse en diferentes dimensiones: estructural,

curricular, cognitivo, cultural, social e identitaria. Atendiendo a las tres últimas, se hacen necesarias acciones educativas que aborden las socializaciones y la construcción de subjetividades para crear ambientes de acogida en donde anfitriones y recién llegados se constituyan como sujetos [políticos] que valoran la pluralidad humana.

En este mismo orden, no se hallaron estudios con enfoques interculturalistas. Los trabajos revisados y los analizados anteriormente dan cuenta de una saturación en el racismo y en prácticas de asimilación cultural. Desde este vacío, se hace necesario hacer trabajos educativos de construcción de subjetividades y alteridades que no se reduzcan a las marcaciones étnicas, a esencialismos y al señalamiento desde las identidades culturales hegemónicas; reclamando enfoques y metodologías que deconstruyan estos regímenes subalterizantes. Por lo que, una investigación sobre la construcción de subjetividades desde las historias de vida permitirá narrar diferentes experiencias humanas, mostrar identidades plurales y diversas, ampliar la imagen de lo humano que habita en cada sujeto.

Hay una amalgama de investigaciones que estudian contextos de alto porcentaje de niñez migrante, por lo que es necesario ampliar las investigaciones en contextos con diferentes concentraciones de esta población, pues, como lo sugiere el estudio sociométrico de Castillo et al. (2018), las formas de inclusión y de socialización varían de acuerdo con la porción de inmigrantes y su inclusión difiere, también, dependiendo de su país de origen (Castillo et al., 2018). Además, es necesario mayor diversificación en el entendimiento de las experiencias de las infancias migrantes, pues, los estudios tienen a homogeneizar al ‘colectivo migrante’, muestra de ello es abordarlos y asumirlos, por ejemplo, como ‘niñez migrante peruana o boliviana’, así los niños y las niñas migrantes que provienen de un mismo país, pero de diferentes regiones de este, viven diversidad de experiencias migratoria (Suárez-Cabrera, 2015). Por eso, aunque en un principio tenía planeado realizar mi investigación en una única escuela con alta concentración de niños y niñas inmigrantes venezolanos, decidí incluir la participación de una niña de una institución pública del municipio de La Estrella (sur del Área Metropolitana del Valle de Aburrá) donde el porcentaje de esta población no es tan alta.

La polivictimización –las múltiples violencias y discriminaciones– y la interseccionalidad, que vive la niñez migrante estudiada, como en los trabajos de Pavez-Soto, dan cuenta de los ejes diferenciadores y asimétricos que posicionan, discriminan y dominan a esta población. De otro

lado, estas perspectivas ofrecen la posibilidad de indagar por las agencias y las resistencias de los niños y las niñas para enfrentar aquellas, pues, además de dar cuenta de las matrices de discriminación, hace falta indagar por matrices de inclusión y capacidad de agencia como en la investigación de Rojas et al. (2019). En este sentido, hay un gran vacío en investigaciones que indaguen por el agenciamiento y las resistencias de la niñez migrante, para así, superar enfoques victimizantes. Aunque mi investigación no adopta estos enfoques, me intereso por indagar las subjetividades políticas en las experiencias migratoria de niños y niñas venezolanos en Colombia, como camino posible para permitir la emergencia de su agencia y resistencias.

Por ser un país con gran recepción de inmigrantes regionales en las últimas décadas, Chile se ha configurado como un polo de investigación sobre la migración; pero, aunque en los últimos años otros países como Colombia vive un importante proceso del éxodo venezolano, las investigaciones en este país aún están rezagadas [dos investigaciones rastreadas: Correa y Fernández, 2019; Toro et al., 2019]; ya que las investigaciones sobre movilidad humana en nuestro país han versado, principalmente, sobre los trayectos y tipologías migratorias como el desplazamiento forzado –interno– a causa del conflicto armado colombiano (sobre este encontramos las investigaciones de Ospina et al., 2014; Gaviria, 2012) y el desplazamiento forzado intraurbano y refugiados en el exterior (Jaramillo, 2008; Sánchez, 2008). Por lo que, en nuestro país, la investigación sobre la llegada de inmigrantes, particularmente niños y niñas, es bastante novedoso. De este modo, como lo anuncia Guzmán et al. (2020), la migración reciente de venezolanos tiene una alta población en edad escolar, es necesario seguir estudiando la migración intrarregional, especialmente, considerando la migración venezolana, una de las más grandes en los tiempos recientes.

Siguiendo con la idea de la escuela como agente responsable en los procesos de acogida de migrantes, y dado que la movilidad humana es cada vez mayor en el contexto de la globalización, también es necesario seguir investigando este fenómeno para aportar al crecimiento del conocimiento social, académico y científico que, permitan a su vez, la construcción de sociedades plurales y democráticas. En el caso particular de Colombia y de nuestra ciudad, donde la inmigración venezolana es un hito en nuestra historia migratoria, es importante avanzar en indagaciones que den cuenta o problematicen su inclusión, más allá de su acceso a la escuela; constituyendo a este agente de socialización como un espacio de acogida y cuidado.

De los caminos recorridos por las investigaciones, las perspectivas de los pares anfitriones es una gran ausencia. La perspectiva de estos y de los recién llegados, en diálogo, será un avance para la interculturalidad y para promover una investigación más democrática. La indagación por la socialización y las subjetividades políticas de ambos grupos –inmigrantes y receptores– fue mi primer interés de investigación; sin embargo, por la pandemia y la cuarentena provocada por el COVID-19, fue necesario hacer recortes metodológicos para hacer el trabajo de campo en medio del aislamiento social, por lo que, opté por indagar solo las subjetividades políticas de un niño y tres niñas inmigrantes venezolanos, tal como lo mostraré en este trabajo.

Aunque son investigaciones realizadas con niños y niñas, son pocas las investigaciones que trabajan desde una perspectiva propiamente infantil; en este sentido, considero justo reclamar y hacer investigaciones desde un enfoque de los niños y las niñas. En concordancia con esto, la predominancia de investigaciones sociológicas y antropológicas, y el uso preponderante de técnicas como la observación y la entrevista muy propias de estas tradiciones investigativas y de los estudios con adultos, hace necesario pensar en otras maneras de investigación con niños y niñas, más allá de adaptaciones lingüísticas para que la población infantil participante entienda las técnicas de investigaciones con las que son abordados. En consecuencia, desde las narrativas, realicé mi investigación a partir del libro álbum infantil.

Aunque pude pesquisar elementos de la subjetividad política como la identidad y el posicionamiento en las violencias sufridas por la niñez migrante estudiada, las investigaciones analizadas no tenían como objetivo rastrear las subjetividades políticas ni la abordaron como categoría de análisis propiamente dicha. Con lo comprendido desde el estado del arte, la migración es un fenómeno que constituye y transforma los modos de ser sujetos y configura subjetividades, haciéndose necesaria la pesquisa científica sobre esto.

Como lo expresa Gaviria (2012), el destierro es un «acontecimiento narrativo». Así, aunque en las investigaciones analizadas tienen como objetivo dar cuenta de las vivencias de los niños y las niñas migrantes, tales como sus trayectos escolares, inserción escolar, la construcción de identidades y memorias, las violencias de las que son víctimas, pocos de estos estudios (Suárez-Cabrera, 2015; Correa y Fernández, 2019) emplean las narrativas como metodología, la cual permite la reconstrucción de la experiencia humana (Quintero, 2018), siendo de esta manera, un método pertinente para indagar este fenómeno.

Con todo lo anterior, me pregunto *¿Cuáles son los procesos de subjetivación de lo político, en perspectiva intercultural, que emergen en los relatos sobre sus experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanas residentes en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá?*

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender los procesos de subjetivación de lo político, en perspectiva intercultural, que emergen en los relatos sobre sus experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanas residentes en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

2.2 Objetivos específicos

- Develar los elementos de la subjetividad política en los relatos sobre sus experiencias migratorias del niño y las niñas participantes.
- Analizar las comprensiones de sí mismos del niño y la niña participantes, en sus relatos de sus experiencias migratorias.
- Interpretar los sentidos y configuraciones subjetivas sobre lo político en sus experiencias migratorias, en los relatos del niño y las niñas participantes.

3 Camino teórico

3.1 Niñez migrante

Las contribuciones epistemológicas de la Sociología de la infancia, con autoras como Gaitán (2006) y Pávez-Soto (2012), me han permitido comprender a los niños y niñas como agentes sociales activos, con capacidad de agencia y resistencia, con posibilidades y limitaciones para actuar y politizar los contextos cotidianos y las decisiones que afectan sus vidas. En el contexto migratorio los niños y las niñas producen conocimientos y experiencias con sentidos propios desde una perspectiva infantil –diferente a la adulta–, y que cada uno de ellos y ellas viven su infancia en formas concretas desde sus necesidades y demandas. Por lo que, la infancia no es solo una posición de vulnerabilidad, sino también es la potencia de desplegar capacidades y ser sujetos políticos; y en la que la infancia no queda reducida al ‘desarrollo’ de los niños y niñas, sino que, también, considera dimensiones sociales, culturales y políticas, con capacidad de negociar, tomar decisiones y resignificar sus actuaciones dentro del marco estructural que [re]producen. “como grupo social los niños interactúan, de hecho, con los demás grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad, a la vez que son afectados por ellos [...]” (Gaitán et al., 2010, p. 54). En este sentido, Glockner (2021) afirma que la participación infantil es cada vez más determinante en las razones, estrategias, rutas, momentos y decisiones que toman los adultos sobre la partida a un nuevo país.

De acuerdo con la OIM (2006), un niño o niña migrante es aquel sujeto menor de 18 años que se moviliza hacia un país o territorio diferente del cual es nacional de manera permanente o transitoria, como exiliado, refugiado, desplazado, desterrados, entre otros. Este proceso puede darse en condiciones legales regulares o irregulares, de manera voluntaria o involuntaria debido a crisis económicas, políticas, ambientales o religiosas, guerras u otros factores que ponen en riesgo la existencia o porque migrar representa una oportunidad de mejorar la calidad de vida, “durante décadas, y a lo largo de varias generaciones, la migración ha moldeado e inspirado el imaginario individual y colectivo de millones de niños que ven en ella la esperanza de que algo ‘mejor’, o simplemente ‘distinto’ es posible” (Glockner, 2021, p. 42).

De acuerdo con Glockner (2021), desde las últimas décadas del siglo pasado la migración infantil se ha incrementado con el aumento de mujeres y madres migrantes, así como por los

procesos de reunificación familiar. En estas nuevas dinámicas –que se suman a otros patrones migratorios–, la autora caracteriza tres dimensiones de los regímenes migratorios contemporáneos que han impactado la movilidad humana infantil: 1) la dimensión legal y discursiva; 2) la dimensión material; 3) la dimensión moral y simbólica. De la primera hacen parte todos los dispositivos jurídicos que han emergido para proteger los derechos de la niñez migrante; en la segunda, se contempla toda la infraestructura pública y privada construida o adaptada para materializar derechos de esta niñez, pero, también, para ‘penalizar’ a la infancia migrante. Por último, la construcción de estos niños y niñas como víctimas que deben ser protegidas o merecedoras de tolerancia; o, por otro lado, contruidos como una alteridad ‘contaminante’ y peligrosa. Sin embargo, siguiendo a esta autora, “[...] algo fundamental que nos enseña la migración infantil, es que, por cada política y régimen de muerte impuesto para la gestión de los flujos migratorios y las fronteras, lxs niñxs responden construyendo estrategias de cuidado y políticas de vida” (p. 45).

Con lo anterior, se da cuenta de que los niños y las niñas migrantes como actores sociales son capaces de ‘sacudir’ los límites éticos y políticos de las sociedades. Además, en esas dinámicas, las construcciones de sí que hacen ellos y ellas son movilizadas por las relaciones y el impacto de esas dimensiones en sus vidas, por lo que sus subjetividades también se ven afectadas; frente a ello, los niños y las niñas tienen la capacidad o el potencial de ejercer su actoría o agencia para enfrentarlo, significarlo y experimentarlo.

3.2 La subjetivación de lo político

Las culturas ponen en funcionamiento procesos y dispositivos para hacer de los individuos sujetos sociales y políticos, de acuerdo con los ideales o imágenes de lo ‘humano’ y de las aspiraciones sociales que cada grupo cultural construye en determinado momento y contexto. En las siguientes reflexiones presento qué entiendo por *subjetivación de lo político* como aquel proceso continuo de constitución de subjetividades políticas.

De acuerdo con la idea anterior, la subjetividad se construye en procesos permanentes de socialización “[...] en estos procesos vamos adquiriendo subjetividad en la medida en que compartimos espacios rituales, de creencias, de convivencia, que han sido ya subjetivizados” (Fornet, 2009a, p. 11). Así, el término ‘subjetivación’ recoge esas dos dimensiones, es decir,

subjetividades que socializan, para dar cuenta de que las primeras no están ya constituidas definitivamente, sino que, son dinámicas y siguen constituyéndose, por lo que, son tanto producto como proceso:

Como proceso, la socialización política está referida a las experiencias que forman la identidad social del sujeto, contribuyen a construir la imagen de sí mismo y determinan sus relaciones con el sistema político y sus instituciones. Como producto, la socialización política está referida al conjunto de valores y normas relativos a la política, que han sido apropiados por el sujeto [...]. (Alvarado et al., 2012, p. 250)

Para continuar con la conceptualización de la *subjetivación* como construcción de subjetividades en permanente socialización, primero, defino qué entiendo por socialización. La cual, la concibo como un proceso en el que los sujetos internalizamos y construimos el mundo, en sus dimensiones natural y social, constituyéndola como realidad subjetiva a partir de las interacciones con otros y que tienen lugar en diferentes ámbitos; estas interacciones son mediadoras en la transmisión, significación y reconstrucción del mundo cultural: valores, saberes, normas, relatos, representaciones, imaginarios, lo simbólico, etc. (Brigido, 2016; Alvarado et al., 2012).

Sobre este tema siguiendo los postulados de la sociología del conocimiento Brigido (2016) y Alvarado et al. (2012) retoman tres perspectivas de la socialización de Berger y Luckmann: primera, una *perspectiva objetivista*, en la que los sujetos, especialmente los niños, son seres pasivos, moldeados y determinados por una realidad dada y por el orden material y moral que regula la vida social; sujetados y disciplinados por las normas y la autoridad, siendo reproductores de ella. Segunda, *perspectiva subjetivista*, donde el sujeto es libre de determinismos y creador de su propia realidad, por tanto, un ser activo en la construcción de los significados y de la sociedad. El sujeto no está determinado por las estructuras morales, y no solo reproduce el orden social, sino que, actúa desde su condición biográfica y desde su posicionamiento social.

Una tercera, y a la que corresponde el término ‘subjetivación’ que acojo en esta investigación, es la *perspectiva integradora* que emerge en la tensión de las dos anteriores. En esta, se plantean un proceso continuo y dialéctico en la construcción social y del sujeto, ya que la sociedad existe como realidad objetiva y subjetiva, se produce el mundo social y somos producidos por él. Este proceso ocurre de manera simultánea en tres momentos: un momento de *externalización*, en el que se construye un orden social desde las interacciones; un momento de *objetivación*, en que

el orden social es cristalizado en los sujetos para legitimar y ejercer el control y el poder; y, un momento de *internalización*, en el que el mundo social es asumido por el sujeto estructurando su propia conciencia, así, el sujeto es una producción social, la realidad social comienza a ser una realidad subjetiva (Brigido, 2016; Alvarado et al., 2012).

Desde –principalmente, la psicología política¹⁸ (Rodríguez, 1988; Alvarado et al., 2012)– se ha concebido la *socialización política* como los procesos en los que las personas adoptan o apropian normas, valores, actitudes, creencias, conocimientos políticos; hay una construcción subjetiva de los sujetos, en donde no solo somos reproductores sino, además, negociadores y transformadores del ordenamiento social. Para esta investigación me intereso por las circunstancias sociohistóricas y la apropiación biográfica que el sujeto hace de ellas en la construcción de actitudes, valores, afectos, identidades y comportamientos políticos con los sentidos y significados que damos desde la cultura (Alvarado et al., 2012).

Subjetivarnos políticamente es ingresar al entramado cultural (Díaz, 2004), es un proceso de humanización en una perspectiva específica: la política; “[...] subprocesos/procesos de autonomía, constitución de valores, moral, ética, ciudadanía, compuestos a su vez por entramados práctico-culturales específicos que componen la gran trama de la vida humana” (p. 175).

Para Saldarriaga (2016), Vommaro (2012) y, Martínez y Cubides (2012), la subjetivación no es un estado final de ‘llegar a ser sujeto’ sino un proceso en movimiento en relaciones sociales, resistencias y rupturas al poder; también, es autoafirmación, una construcción de sí mismo en la vida cotidiana que se revela como fuerza política. Sin embargo, esta construcción no ‘deja de fracasar’, por lo cual, el sujeto tampoco deja de insistir, de reafirma su existencia. Complementario a esto, la subjetivación de lo político es un proyecto siempre en devenir, en el que se construyen líneas de fugas para hacer ruptura y trasgredir –no de manera absoluta– a los agenciamientos colonizadores que también siempre estarán como fuerzas de dominación. Complementando esto, Vommaro (2012) afirma:

Partimos del concepto de “procesos de subjetivación”, [...] ya que para nosotros la construcción de subjetividades se produce en proceso, en movimiento. Y esto en varios sentidos. Por un lado, porque, además de ser una relación consigo mismo, Foucault (1996

¹⁸ “Consiste en el estudio de las creencias, representaciones o sentido común que los ciudadanos tienen sobre la Política y los comportamientos de estos que ya por acción u omisión, traten de incidir o contribuyan al mantenimiento o cambio de un determinado orden socio-político” (Sabucedo, citado por Alvarado Alvarado et al., 2012, p. 237).

y 2002), la subjetivación, en tanto acción y práctica, implica una interacción, el establecimiento de un vínculo con el otro. En segundo lugar, porque la subjetivación conlleva un desplazamiento, un movimiento. Es de alguna manera, una operación nómada, Deleuze (1995), a partir de la cual se deviene sujeto. (p. 64)

Las subjetivaciones, siguiendo a Saldarriaga (2016), son un campo de tensión entre posibilidades y limitación, entre emancipación y opresión, entre lo instituyente y lo instituido, entre lo alternativo y lo hegemónico, entre la autonomía y la enajenación, entre el dominio del poder y la reflexión de sí mismo. Estar subjetivándonos no siempre conlleva a nuestra emancipación, sino que, es estar tensionando y haciendo fugas dentro del sistema, por lo que, se hace necesario potenciar procesos agenciantes¹⁹ para la formación de la subjetividad, “[...] lo instituyente sucede en medio y dentro de lo instituido porque nadie está totalmente por fuera de las reglas que configuran el imaginario social dominante, siempre se está expuesto y permeado por las estructuras es sus múltiples expresiones” (Martínez y Cubides, 2012).

Las subjetivaciones como construcciones cognitivas, simbólicas, afectivas y narrativas, de acuerdo con González (Díaz et al., 2017), son sistemas que entran sentidos y configuraciones subjetivas²⁰ que se forman en diferentes espacios y relaciones sociales. Las subjetividades no son esencias, son construcciones sociales con las que damos sentidos y significados a las experiencias y relaciones que sostenemos *con* y *en* el mundo, en contextos culturales y momentos históricos concretos (Díaz et al., 2017). Es decir que, las subjetividades son productos y productoras de experiencias y realidades.

Más que de *la política* en su formalidad –la institucionalidad, los sistemas políticos, lo estructural, lo instituido–, me interesa investigar la subjetivación de *lo político*, es decir, la política también en su cotidianidad –atravesada por estructuras y condiciones históricas ya establecidas–, la manera como es vivida en los cuerpos, lo privado, lo íntimo. Así, se trata de una experiencia permanente en donde la política se despliega en la vivencia de lo micro, donde lo cotidiano se

¹⁹ “*Lo agenciante* se refiere a aquello que apalanca, provoca o promueve el fortalecimiento de la capacidad política del sujeto. En el plano analítico, hemos utilizado esta noción con una doble connotación: *como capacidad* y *como evento*. Como *capacidad*, que se traduce en una especie de fuerza, acción que se instala en el sujeto para activar, promover o posibilitar un aumento de su poder. [...] Como *evento* –o factor de agencia–, la mirada se realiza a acciones externas que son propiciadoras o movilizadoras para la emergencia o fortalecimiento de otras capacidades en el sujeto” (Martínez y Cubides, 2012, p. 81).

²⁰ Las configuraciones subjetivas son “una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación con las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura.” (González, 2008, p. 375)

politiza (Vommaro, 2012), con múltiples agentes y agencias socializadoras en un entramado de culturas, voces, medios y mediaciones; así, investigar la subjetivación de lo político en la educación, desde el encuentro y la institución del diálogo, debe permitir el reconocimiento de las matrices y marcos culturales de lo que los sujetos narran, de los sentidos que anteceden y se actualizan en esos encuentros desde las posiciones, relaciones y voces de los sujetos (Díaz, 2004).

Como plantea Díaz (2003), se hace necesaria una diferenciación entre *lo político* y la política, lo cual tiene unas implicancias para pensar la educación en cuanto a la constitución de subjetividades. Por un lado, como lo indica el mismo autor y, Botero y Alvarado (2006), *la política*, desde su dimensión formal hace referencia a lo estructural de la organización social, a la ‘administración’ de las existencias, a las formas de gobiernos, a los mecanismos institucionales de ejercer el poder, las leyes y normas, derechos y deberes, la toma de decisiones (reducido al ejercicio del voto), es lo que le da orden a la existencia humana. Lo peligroso de esta dimensión es que la construcción social se hace desde el deber ser, lo normativo, resultando altamente nocivo para pensarnos la diversidad cultural, la pluralidad humana; el deber ser y lo normativo de la política han llevado también a la fetichización de la política como lo advierte Dussel (2010), es decir, a la instrumentalización de esta como un ejercicio de dominación. Por eso, lo necesario de pensar *lo político* como tensión y fuga a la política cuando esta es dominación del ser, del saber, de las espiritualidades, de los afectos.

Pensar en lo político es reconocer una visión amplia de la política más allá de lo Estatal (Martínez y Cubides, 2012), repensándola desde otros “[...] referentes, lugares y acciones instituyentes, ejercida por sujetos dotados de autonomía, creatividad y con apuestas por otros órdenes sociales a construir” (p. 74). Así, otras matrices y escenarios de pensamiento y acción permiten pensar lo político²¹ como ampliación de la política, en la que el sujeto es centro de la acción política, en donde la política es subjetividad y producción subjetiva (Martínez y Cubides, 2012).

Por otro lado, *lo político* hace referencia a lo relacional, al entre-nos, donde se da espacio a la aparición de la pluralidad, “[...] un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son” (Arendt, citada por

²¹ Aunque las autoras denominan a esta ampliación como la política “[...] como capacidad instituyente, que, instalada en el sujeto, contribuye a mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado” (p. 73), esta significación corresponde a lo que aquí entiendo como ‘lo político’.

Botero y Alvarado, 2006, p. 17). Es un espacio de aparición en relaciones con el Otro que acontecen en prácticas cotidianas las cuales se develan “[...] como fuentes de sentido, legitimación y construcción políticas por parte de niños, niñas y jóvenes, como formas de incidir en el poder al otorgar significados a las interpretaciones culturales dominantes de la política o desafiar prácticas políticas dominantes” (Botero y Alvarado, 2006, p. 5).

De tal manera que, debemos develar lo político en la cotidianidad, en el ámbito público que también está cargado de sentidos desde la esfera privada que se desprivatiza para aparecer en el terreno de lo colectivo y es significado por el sí mismo desde la perspectiva de los propios niños y niñas. De este modo, *lo político* tiene que ver con lo subjetivo, con los sueños y utopías de los sujetos sobre asuntos como la justicia, la paz, el bienestar propio y de los otros (Alvarado et al., 2012) “[...] y se preocupará por la producción de conocimiento respecto a: la libertad, legitimidad, concepciones políticas, acciones (prácticas), discursos (imaginarios, identidades), pluralidad, subjetividad, alteridad, reflexividad, mismidad” (Díaz, 2003, pp. 51-52).

Volviendo a Díaz (2003), lo político es la conflictividad de las relaciones sociales entre las existencias humanas, es un encuentro entre diferentes, un reconocimiento a las particularidades subjetivas, un reconocimiento de la Otridad, el otro es otro y yo soy el otro del otro, pero en su complemento se forma un nos-otros, “lo político es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana” (p. 50). Desde esta noción de lo político, la subjetivación deviene como cuestionamiento a la dominación, en luchas por el reconocimiento y luchas por permitir y visibilizar múltiples imágenes de lo humano, de tal modo, las subjetivaciones se hacen [...] en la comprensión de lo que significa ser humanos y vivir en humanidad, así ésta no se haya concretado y se requiera humanizar lo humano (Díaz, 2003, p. 57).

Como escenario político, la escuela cobra un papel central en los procesos de subjetivación. Así, por ejemplo, como lo expone Gómez (2006), existen una serie de dispositivos pedagógicos y educativos que configuran las subjetividades políticas de los niños, niñas y jóvenes y que los constituyen como sujetos políticos; de este modo, en este escenario de socialización, ellos y ellas se subjetivan a través del cuerpo, del saber, de la norma y de la alteridad. Este último, para efectos de la presente investigación, cobra especial atención para pensar las subjetivaciones de lo político en la escuela con presencia de población migrante, pues, se trata de reflexionar sobre la pregunta

por el otro, más allá de su folclorización, “[...] el Nosotros y los Otros, el yo y el usted, el tú y el sí mismo, nos penetra en cada uno de nuestros actos” (Gómez, 2006, p. 45).

3.2.1 Elementos de la subjetividad política

Retomando a Ruiz y Prada (2012), considero cinco elementos constitutivos de la subjetividad política: *identidad, memoria, narrativas, posicionamiento y proyección*. En cuanto a la identidad, es pensarnos en cuanto a sujetos –políticos y culturales, en este caso–, sujetos en devenir; es pensar procesos de identificación, reflexionar por quiénes somos y quiénes venimos siendo (Ruiz y Prada, 2012; Fonet, 2009a, 2009b). La identidad no es solo la construcción cognitiva o la representación mental que hemos hecho o que nos han impuesto de nosotros mismos, también son nuestras emociones, sueños, proyectos de vida, historias, intereses, valores. Desde una consideración intercultural, es necesario visibilizar los referentes, demandas sociales, discursos, instituciones, agentes y dispositivos que colonizan o emancipan nuestras identidades individuales y colectivas; por lo que, las identificaciones son construcciones histórico-políticas en tensión con las estructuras sociales, una re-existencia a la predeterminación de identidades-sujetos, pues, las identidades no son entidades homogéneas y definidas ontológicamente, sino que, se construyen al interior de las relaciones intersubjetivas, en los ‘bordes’ con los otros (Medina, 2013; Fonet, 2009b).

Con respecto a las memorias, son nuestros recuerdos y conmemoraciones individuales y colectivas; es la re-actualización del pasado que construimos en imágenes de un tiempo y espacio, y que guardamos en nosotros como constructos cognitivos, emocionales y simbólicos (Ruiz y Prada, 2012). Desde una mirada intercultural, son luchas contra el olvido que ciertos sectores hegemónicos quieren imponer para la asimilación cultural de ciertos pueblos. Son las raíces que intentamos mantener con el pasado cercano y lejano, es una dialéctica entre pasado y presente, como lo señala Rivera (2010), es la historicidad propia en una continua tensión entre pasado y futuro, es el pasado conviviente en el horizonte del presente.

Siguiendo con Ruiz y Prada (2012), las narraciones son los relatos que se construyen sobre uno mismo, como individuo y colectividad. Las narraciones son una biografización para comprendernos, siendo escritores y lectores de nuestras propias vidas, pues ellas, construyen identidades y son la expresión de memorias, otorgando significados y sentidos a la vida en un

territorio simbólico y conceptual, ‘empalabrando’ la realidad. Para el encuentro intercultural es necesario un lenguaje que permita la comprensión estética y sensible de la experiencia, más allá del lenguaje conceptual de la razón, “Narraciones [...] donde lo vivido por cada uno es llevado, en la comunicación, al conocimiento y al reconocimiento del otro,” (Ferry, citado en Quintanilla, 2009, p. 137).

Ruiz y Prada (2012) asumen el posicionamiento como las posturas frente al mundo, plantearse en lugares –simbólicos y físicos–, es un acontecer político y relacional: nos posicionamos ante/con/por/a propósito de otros; las posturas que toman nuestras existencias frente al mundo. La mirada de la interculturalidad frente a este *elemento*, cuestiona las relaciones –estructurales e interpersonales– en las que hay dominación y colonialidad, inferiorizando y subalterizando a otros; por eso, pensar en el posicionamiento es pensar en la decolonialidad del ser y del poder (Walsh, 2012; Guerrero, 2010;). El [o]posicionamiento se dirige y se plantea hacia la transformación de estructuras institucionales y relaciones sociales para la construcción de otras condiciones de existencia (Walsh, 2012). Además, vivimos en estructuras sociales múltiples y fluidas que mantienen relaciones recíprocas que nos ubican en un entramado de relaciones sociales por lo que nuestros posicionamientos en cuanto a sujetos son *interseccionales* (Bach, 2014).

La subjetivación de lo político, tomando la propuesta de Ruiz y Prada (2012), pasa por la capacidad de plantearnos sueños realizables, expectativas en horizontes de esperanza, promesas de crear otros devenires existenciales y hacer quiebres a los determinismos históricos, esto es, *proyección*. La cual es utopía, es la capacidad de imaginar mundos futuros posibles, pensar alternativas al tiempo vigente de desencanto y crisis; una utopía realista, imaginando desde un conocimiento de la realidad, sin conformismos, “[...] algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar y a lo que la humanidad tiene derecho” (Santos, 2018, p. 76).

4 Metodología

4.1 Investigación narrativa: tras las huellas de las subjetivaciones de lo político

En este apartado me acerco a la cuestión de cómo pensar la realidad social y cómo estudiarla en procesos de investigación sobre subjetivación de lo político con niños y niñas migrantes. Como un espacio de subjetivación de lo político, esta investigación narrativa indagó por los significados y sentidos de un niño y tres niñas venezolanos sobre las experiencias vividas en sus procesos de migración. Por lo que, me fundamenté en la *epistemología constructivista* (Guba y Lincoln, 1994), asumiendo que la realidad y el mundo están contruidos de experiencias, las cuales, a su vez, son constituidas y constituyen subjetividades. De tal modo que, el objetivo de esta investigación fue la comprensión de las subjetivaciones del niño y las niñas desde sus experiencias.

En este sentido, la epistemología constructivista permite concebir que las realidades que se investigan son múltiples, vivenciadas y particulares, son representaciones y significaciones; por lo que el conocimiento son comprensiones que los sujetos crean desde sus historias de vida y que expresan de manera narrativa. Así, el conocimiento científico que surge en esta investigación es una producción de las interacciones subjetivas que surjan en el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, realicé investigación narrativa, la cual se inscribe dentro del paradigma cualitativo, pues, su objetivo es la comprensión y su objeto de indagación es la construcción o reconstrucción de la experiencia humana (Quintero, 2018; Barrios, 2018), dando cuenta de las interacciones, sentidos, actitudes que los sujetos tienen en su vida vivida-narrada, y esta es interpretada y resignificada desde sus mundos simbólicos, emocionales y cognitivos (Galeano, 2004). En este sentido, la presente investigación es cualitativa pues en ella pretendí hacer aprehensible la realidad desde las experiencias de vida de niños y niñas, comprendiendo y haciendo inteligibles el mundo individual y social desde sus biografías, voces, sentidos y significados subjetivos que otorgan a las realidades y a sus acciones en la esfera de lo político en sus mundos sociales y culturales, desde procesos de socialización, alterización e intersubjetividad; pues, la subjetividad se expresa y se construye de manera narrativa, y son estas subjetividades las que construyen las realidades; los seres humanos somos narradores, vivimos vidas relatadas y los fenómenos sociales se configuran por esos relatos y por esas vidas (Quintero, 2018).

Tomo la narrativa de una manera amplia como enfoque metodológico y como técnica de construcción de la información. Como enfoque configura y refigura los acontecimientos de la vida humana “[...] constituye una forma de construir, explorar o analizar las experiencias individuales y colectivas” (Mateos y Núñez, citados en Barrios, 2018, p. 483). En ella, el narrador organiza sus experiencias en un evento relatado entramando sentimientos, pensamientos e interpretaciones; representándose a sí mismo, el mundo y la vida pública. La porción de la realidad que se conoce con este tipo de investigación es la realidad experienciada, una realidad-con-sentido, y que es representada a través de una racionalidad narrativa (Barrios, 2018).

Las narrativas son “una construcción para dar significado a la propia vida” (Barrios, 2018, p. 484), no son solo testimoniales. Narrar, no es solo contar, tiene una “referencia creadora”, es decir, tienen capacidad de “«re-crear» y «re-configurar» la realidad, convertirla en una realidad-con-sentido” (Barrios, 2018, p. 488). Esta postura es la que me permitió asumirla como mi metodología de investigación, pues, las subjetivaciones se constituyen y se [co]crean “[...] en el marco de un discurso en el que interactúan hombre-mundo, yo-otro, mi palabra y la palabra del otro (Dimitrievna, 2007, citada por Barrios, 2018, p. 488). Así, esta metodología me permitió crear conocimiento científico desde los sentidos y configuraciones subjetivas con lo narrado por el niño y las niñas participantes, teniendo en cuenta la «biografización», en términos de Delory-Momberger (2015), que hicieron de sí mismos.

4.1.1 Las historias de vida: subjetividades vividas y narradas

Asumiendo que la investigación narrativa es un proceso interactivo, dialógico y dinámico desde las experiencias subjetivas y biográficas de los sujetos (Feixa, 2006; Ferrarotti, 2011; Rivas et al., 2012), en los que estos son una construcción socio-histórica, acojo las historias de vida como estrategia de investigación, pues, posibilitan dar ‘cuenta de la experiencia’ (Feixa, 2006, 2018; Ferrarotti, 2011; Espejo y Le Grand, 2009). De esta manera, tienen la capacidad de expresar y presentar las estructuras sociales vividas cotidianamente por las personas desde sus contextos, estructuras sociales encarnadas en los sujetos, por lo tanto, son un contacto directo con la ‘materia prima’: la ‘experiencia vivida’ de las personas (Ferraroti, 2011); son construcción biográfica para comprender un tiempo y un espacio humano (Feixa, 2018).

Por medio de las historias de vida, las subjetividades pueden ser enunciables, son empalabradas, toman forma a través de los ‘textos’ (orales, escritos, representaciones gráficas, etc.). Las historias de vida al ser narradas permiten construir sentidos y configuraciones subjetivas; así, siguiendo a Meneses y Cano (2008), con esta investigación busqué reconstruir un conjunto de acontecimientos de la experiencia vivida de los niños, relatos de vida dotados de sentido y comprensión bajo la pregunta por lo político en sus trayectorias migratorias: la salida, el viaje, la llegada y asentamiento a una nueva ciudad, y el ingreso a la escuela.

Inicialmente, como proyecto de investigación, propuse desarrollar esta investigación mediante talleres investigativos; sin embargo, el niño y las niñas participantes construyeron sus historias de vida mediante relatos escritos y dibujados en una cartilla que diseñé y les entregué como material para que él y ellas construyeran sus narrativas. Dado que la investigación se realizó durante la pandemia provocada por el COVID-19, la decisión de entregar estas cartillas a él y a ellas se debió a las condiciones sociales que vivíamos en aquel momento cuando recién pasaba la cuarentena obligatoria, que en Colombia terminó el 31 de agosto de 2020. De esta manera, la cartilla fue una opción para realizar la investigación pues, algunos de estos niños no tenían garantizado el acceso a internet y el encuentro presencial era difícil por las condiciones y normas de bioseguridad que vivíamos en aquel momento, especialmente, porque sus familias mantuvieron cuidados estrictos frente al COVID-19.

La cartilla estuvo estructurada desde dos libros álbum que abordan la migración infantil: «El camino de Marwan» de Patricia Arias y Laura Borràs (2016), y «Eloísa y los bichos» de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2009); los cuales fueron entregados al y las participantes como material para narrarse. Dada mi ausencia presencial durante la construcción de sus relatos, la cartilla fue la guía para que él y ellas expresaran sus historias en textos y dibujos, y tenía orientaciones como se muestra en la siguiente figura:

Ilustración 1 Orientaciones de la cartilla para realizar los relatos escritos y dibujados.

¡Hola! Tienes esta cartilla porque eres de Venezuela y ahora vives en Colombia, y quiero conocer qué ha significado eso para ti.

En las páginas de esta cartilla podrás dibujar y escribir. Lo usaremos para que me cuentes historias de tu vida.

Puedes contar lo que tú quieras. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es lo que tú piensas y sientes.

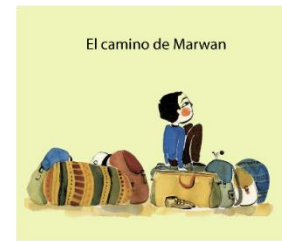
No se trata de una tarea, y nadie evaluará tu trabajo, recuerda que se trata de conocer lo que sientes y piensas.

La cartilla es para conocer tus ideas, las actividades están diseñadas para que tú las realices, por eso te pido el favor que lo hagas de manera sincera y sin que otras personas hagan las actividades por ti.

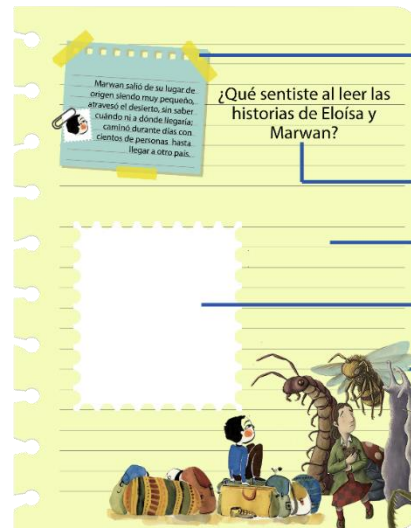
2

1
¡Leer cuentos!

Para empezar, debes leer los cuentos “El camino de Marwan” de Patricia de Arias y “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago, que acompañan la cartilla. En estos cuentos, Marwan y Eloísa son un niño y una niña que dejaron sus lugares de origen para irse a vivir a otro país, igual que tú. ¡Léelo las veces que quieras y puedes contarle a tus amigos y familiares lo que leíste!



2
¡Dibujar y contar tu historia!



Para realizar las actividades, en las páginas de la cartilla encontrarás:


- Una nota con un fragmento del cuento de Marwan o Eloísa que se relaciona con la actividad de la página y te servirá de guía. ¡Siempre lee primero la nota al iniciar cada página!
- Una pregunta o una instrucción de lo que debes hacer.
- Un espacio para que escribas sobre ti y respondas la pregunta o la instrucción.
- Un espacio en blanco en el que podrás dibujar para responder la pregunta o la instrucción.
- Una imagen de Marwan o Eloísa para que recuerdes el fragmento del cuento.

En cada actividad y al final de la cartilla, también encontrarás páginas en blanco por si quieres contar o dibujar muchas otras cosas.

Nota. Fotografía de la cartilla (la cartilla contiene imágenes de los libros álbum “Eloísa y los Bichos” y “El camino de Marwan”). Fuente: elaboración propia.

Desde el cruce con la historia de Marwan y Eloísa, en la cartilla indagué por aspectos que dieran cuenta de los elementos de la subjetividad política; así, para promover relatos sobre estos elementos, la cartilla contenía preguntas sobre: su patrimonio personal que trajeron consigo y aquello que no pudieron traer cuando viajaron hacia Colombia; su salida de Venezuela; sus primeros días y lo más difícil de llegar a una nueva escuela; construyeron un calendario con las fechas de aquellos acontecimientos que no quisieran olvidar; su experiencia de vivir en una nueva ciudad; y, sus sueños. En la siguiente figura muestro algunas páginas de la cartilla:

Ilustración 2 Páginas de la cartilla para escribir y dibujar sus relatos.

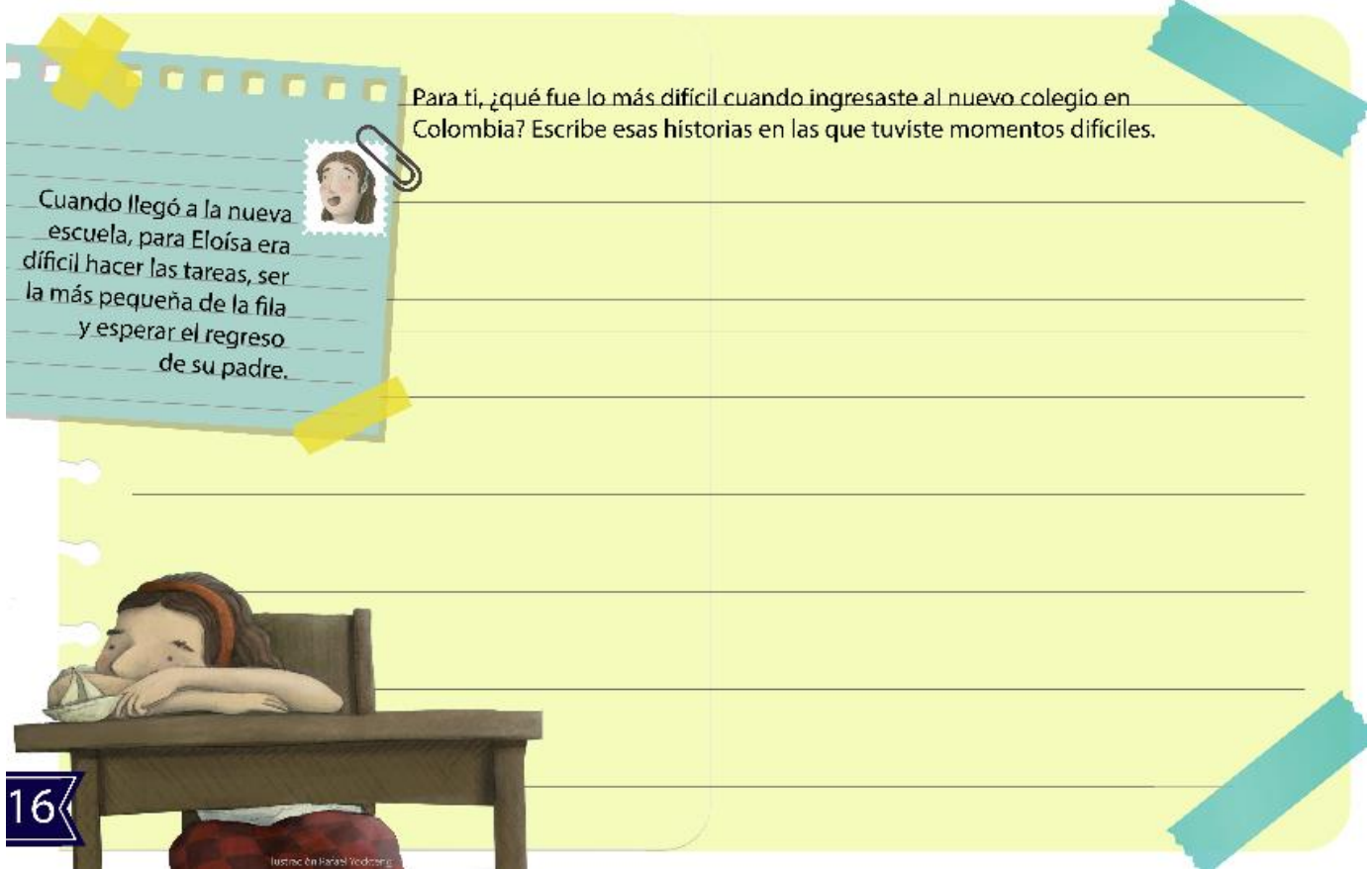

 Cuando Marwan salió de su hogar hacia una ciudad nueva, caminó por el desierto cargando una bolsa pesada, llevaba su ropa remendada, un libro de oraciones, un lápiz, una foto de mamá; también, llevaba en sus recuerdos las historias antiguas, las canciones de su pueblo, el olor a té, a pan, a jazmín, a tierra. Esos eran los objetos más importantes para Marwan.

Dibuja cuáles fueron los objetos más importantes que trajiste cuando saliste de Venezuela, algo que sea muy valioso para ti, pueden ser cosas materiales o inmateriales.

También, dibuja algo que era muy importante para ti cuando vivías en Venezuela, pero que no pudiste traer contigo.

4

Ilustración: Laura Torres



Nota. Fotografía de la cartilla (la cartilla contiene imágenes de los libros álbum “Eloísa y los Bichos” y “El camino de Marwan”). Fuente: elaboración propia.

De esta manera, entre el 15 de noviembre y el 15 de diciembre del 2020, el niño y las niñas participantes dibujaron y escribieron sus relatos en la cartilla.

4.1.2 Análisis de los datos: la trama narrativa

Como lo afirma Quintero (2018), es la lectura por parte del investigador que eleva el significado de los relatos, de la vida y de la experiencia humana que necesitan y merecen ser narradas y escuchadas. Ante esto, ¿cómo comprender lo relatado?

Para el análisis de los relatos expresados en las cartillas, me basé en la *Propuesta Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)*, planteada por Quintero (2018). Con esta propuesta,

busqué la reconstrucción de la trama narrativa desde la «mimesis ricoeuriana», entendida por esta autora como “[...] la organización de elementos heterogéneos –acontecimientos, espacialidades, personajes, tipologías de la acción, lenguajes y fuerza narrativa, entre otros– que dan lugar a una historia” (p. 123).

Después de recibir cada una de las cartillas, más o menos al mes de entregarla a cada participante –en diciembre de 2020– leí y releí cada una de ellas sin ninguna intención de categorizar o teorizar, ‘solo’ conociendo los acontecimientos que relataron. Dado el periodo de vacaciones de fin de año, guardé estas cartillas y me distancié de ellas; después de este tiempo, las digitalicé y transcribí los textos escritos en ellas –lo cual hace parte del *Momento I*²² del proceso de análisis de la PINH–. Con esto, leí de manera vertical los ‘trozo narrativo’²³ –dibujo o texto, los cuales tomé como unidades de interpretación– de cada participante. Así, inicié la mimesis, orientándome por la PINH de Quintero (2018), siguiendo el *Momento II, Nivel textual: Prefiguración de la trama narrativa*, identifiqué los acontecimientos, temporalidades, espacialidades, y fui haciendo una descripción de ellos como los primeros trazos de mi interpretación. Desde la propuesta de esta autora, la interpretación de los ‘trazos narrativos’ en este momento tuve la guía de algunos interrogantes como: ¿cuál fue el acontecimiento, sus circunstancias, medios y consecuencias?, ¿cuáles fueron las acciones: quién, con quién, cómo, por qué?, ¿cuáles fueron los tiempos calendario, humanos e históricos de los acontecimientos?, ¿cuáles fueron los espacios físicos, políticos, sociales, simbólicos e imaginados de los acontecimientos?

Posteriormente, en el *Momento III, Nivel contextual y comunicativo: Configuración de la trama narrativa*, identifiqué las fuerzas narrativas –especialmente, las fuerzas narrativa metáfora y simbólica–, las tipologías de acción, los atributos de los sujetos, y su interpretación. Desde la propuesta de la IPNH, en este momento tuve la guía de algunos interrogantes como: ¿cuáles son las metáforas y las emociones presentes en lo relatado?, ¿cuáles son las valoraciones y juicios a cerca de la vida y de los otros?, ¿cuáles son las narrativas de resistencia?, ¿cuáles son sus capacidades?, ¿cómo se narra a sí mismo y a los otros?

²² No codifiqué como lo propone Quintero (2018), pues, conservé los nombres reales del y las participantes, y sus respectivos relatos los referencio con el número de página de sus cartillas.

²³ Dado que cada ‘trozo narrativo’ fue construido en la cartilla como un relato con una totalidad en sí misma, los tomo como una unidad de significación completa por sí misma, puesta cada uno de ellos da cuenta de un hecho de la experiencia migratoria de este niño y estas niñas.

Luego de realizar estos dos momentos a cada ‘trozo narrativo’ de las cuatro cartillas, pasé al *Momento IV, Nivel metatextual: Reconfiguración de la trama narrativa*, que consistió en una ‘nueva lectura’ desde la interpretación de los dos momentos anteriores en diálogo con referentes teóricos. Posteriormente, realicé una ‘doble reconfiguración’ leyendo de manera intertextual u horizontal los ‘trozos narrativos’ de las cuatro cartillas, y escribí el texto de análisis fusionando las cuatro reconfiguraciones que hice de cada participante.

Estos momentos de reconfiguración, estuvieron atravesados por preguntas sobre las memorias, las identidades, las proyecciones y los posicionamientos como elementos de la subjetividad política; es decir que, para significar los anteriores *Momentos II y III*, para dar lugar a la fusión de horizontes hermenéuticos, mi punto de reflexión fueron los siguientes ejes categoriales que configuré sobre estos elementos de la subjetividad política al momento de construir el marco teórico, y que fui ampliando en el proceso de interpretación:

Tabla 1
Ejes categoriales ‘elementos de la subjetividad política’

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA ²⁴ | PROPIEDADES ²⁵ | |
|--------------------------|----------------------------|--|---|
| SUBJETIVIDAD POLÍTICA | Memoria | Hechos | |
| | | De espacios (simbólicos y físicos) | |
| | | Transmitida/heredada | |
| | | Olvido | |
| | | Elementos afectivos del recuerdo | |
| | | Protagonista/espectador | |
| | Identidad | Identificación con referentes | Símbolos, discursos, normas, ideales, valores |
| | | | Personas, modelos |
| | | Mismidad/Ipseidad | |
| | | Costumbres | |
| | | Diferenciaciones con/desde | |
| | | Formas de vida | |
| | | Características particulares (intereses, valores, cosmovisiones) | |
| | | Autodesignaciones | |
| | | Reconocimiento de sí | |

²⁴ “Conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad y especificidad” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

²⁵ “Características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

| | |
|------------------------|----------------------------------|
| | Proyectos de vida |
| | Promesas |
| Proyección | Sentido de vida |
| | Esperanzas/sueños realizables |
| | Predestinación (sentido trágico) |
| | Frente a los roles asignados |
| Posicionamiento | Posturas |
| | Interpelaciones |
| | Relaciones |

Nota. Elaboración propia, basado en Ruiz y Prada (2012)

Así, con la reconstrucción de la trama narrativa y el develamiento de los elementos de la subjetividad política en esos acontecimientos, me aproximé a la comprensión de las subjetivaciones de lo político en los relatos de las experiencias migratorias del niño y las niñas participantes.

4.1.3 La ética en la investigación narrativa y con niños-niñas

En las historias de vida, investigador e investigado son co-autores y co-constructores de estas, entramados en una relación íntima, próxima, empática y de confianza; en donde el investigador debe saber y escuchar, pues, no se trata de un mero reporte sociográfico-inventarial, sino una relación significativa, una auténtica interacción en la que ambos inciden (Ferrarotti, 2011; Rivas et al., 2012).

¿Qué efectos puede tener las historias de vida sobre los sujetos involucrados en la investigación?, ¿se está preparados para escuchar? (Rivas et al., 2012). Frente a esto, el niño y las niñas estuvieron informados que tienen el derecho de guardar silencio, que no estaban obligados a narrar ni a participar y que en cualquier momento podían decidir no seguir participando, lo cual, entre otras cosas, les presenté a través del *asentimiento informado (Anexo 1)*, con el que les solicité, en la cartilla, la aceptación para participar en la investigación, explicándoles –con este y de manera oral– en qué consistía y sus implicaciones.

Dado que, como lo afirman Espejo y Le Grand (2009), esta estrategia de investigación es un acercamiento existencial –por su capacidad de posibilitar la construcción de sentidos sobre la experiencia–, los autores advierten, desde la ética de la investigación, sobre la ‘manipulación ideológica’ que se pueden hacer de las historias de vida, las cuales pueden imponer ciertos trayectos

biográficos como deseables. También, estos autores me invitan a pensar en la contribución al desarrollo académico y científico, ¿qué ‘aportes’ hace la investigación al investigado?; ¿cuáles son las fronteras de la privacidad? Añadiendo que, se debe ser muy cuidadosos con los resultados de la investigación, su divulgación y socialización, bajo la pregunta ¿qué repercusiones sociales puede tener conocer ciertas historias de vida? Frente a esto, realicé el consentimiento informado (*Anexo 2*) con sus respectivos adultos responsables, con información general de la investigación; en la indagación con ellos, al momento de entregarles y recibir la cartilla ya realizada por el niño y las niñas participantes, se determinó que no se vislumbraba algún riesgo físico o emocional ni potencial vulneración a su privacidad, seguridad y a sus derechos. Asimismo, al momento de iniciar la investigación y al momento de recibir las cartillas, y luego de explicarles el uso académico que daría a sus relatos y los posibles escenarios de socialización de estos, hablé con él y ellas, y sus madres y tía –quienes fueron las personas que acompañaron el proceso– sobre la publicación de sus nombres reales en la investigación. En este sentido, por la confianza establecida entre nosotros en las investigación y dado el interés y el compromiso que el y las participantes tuvieron en el proceso de construcción de sus relatos, y como lo decía la madre de Samantha “gracias [refiriéndose a mí como investigador] por interesarse por nosotros”, decidimos publicar sus nombres sin seudónimos como una manera de reconocimiento, legitimización y visibilización de su participación, y sobre todo, como una forma de *gratitud* y respeto hacia ellos de mi parte. También, las fotografías y los datos que cada uno dispuso en los ‘pasaportes’ del asentimiento informado con los que aceptaban la participación en la investigación, los presento a continuación por tener la autorización para ello y por no tratarse de información sensible que pudiera atentar contra su protección e integridad. Todo esto, para no caer en *estratagemas de ocultamiento*, especialmente cuando se trata de una investigación sobre subjetividades:

Defendemos su derecho a la participación y creamos metodologías participativas para ampliar y enriquecer retratos de los universos infantiles (cuando no incluso para promover su empoderamiento), pero –con el pretexto del riesgo de marcarla para siempre con una huella digital que no se borra (Lomax, 2015)– amputamos esos universos de sus imágenes características. (Nunez y Delgado, citados en Barona, 2021, p. 131)

Sumado a esto, retomo las propuestas de Barreto (2011) sobre las consideraciones éticas para la investigación con niños y niñas: evitar la influencia e imposición adultocéntrica sobre los

participantes; usar estrategias adecuadas al mundo infantil; reconocerlos como participantes desde relaciones de respeto. Para todo esto, mi conducta como investigador partió del reconocimiento de él y ellas como agentes sociales y sujetos políticos; sujetos de experiencia con voces validas y legítimas para aportar a la comprensión y a la construcción del conocimiento.

Considero que el hecho de que él y ellas tuvieran la cartilla para escribir y dibujar cuando lo quisieran hacer, sin mi presencia física como investigador, aumentó la libertad en la elaboración de sus relatos y la autonomía de sus participaciones.

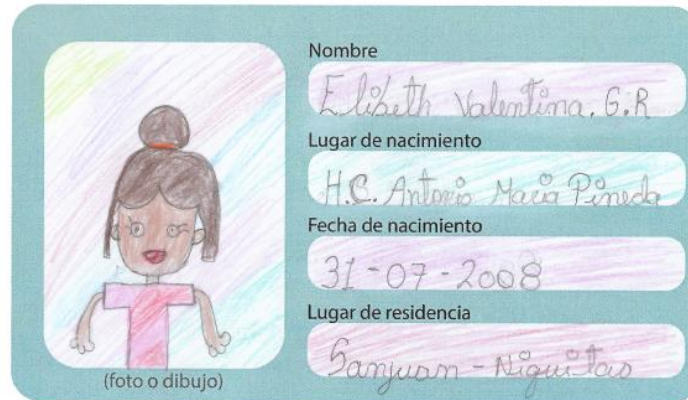
4.1.4 Los protagonistas de los relatos

Los participantes fueron un niño y tres niñas de nacionalidad venezolana que viven en Medellín y una de ellas en el municipio de La Estrella, al sur del Valle de Aburrá; quienes estudian en instituciones educativas públicas. El niño y las dos niñas que viven en Medellín estudian en la misma institución educativa, aunque no se conocen. Con él y ellas hice el contacto a través del coordinador académico de su institución, mientras que, con la niña que vive en La Estrella fue a través de la maestra orientadora de su escuela. Esta forma de contactar al y las participantes se debió a que, por la pandemia, estudiaban en casa con la mediación de las TIC.

Con respecto a la selección de los participantes, siguiendo a Feixa (2016), no respondió a un interés de representatividad estadística, sino a la búsqueda de significación de la experiencia humana y dado que me interesaba estudiar los procesos de subjetivación en la infancia migrante en el marco de una maestría en educación, los criterios de participación que tuve fueron: niños y niñas venezolanos que hayan vivido experiencias de migración y que estuvieran escolarizados.

Luego de hacer el contacto con él y ellas, y sus familias, de manera telefónica para invitarles a participar en la investigación, y al aceptarla, les visité en sus respectivos hogares para presentarles la investigación, explicarles su participación y pactar el consentimiento informado con sus adultos a cargo y el asentimiento informado con el niño y la niña; y, entregarles la cartilla, los libros álbum y elementos para la escritura y el dibujo de los relatos, como colores, lapiceros, entre otros.

La premisa generadora de los relatos fue: “en la cartilla podrás contarme sobre tu experiencia de ser de Venezuela y tener que migrar a Colombia para vivir”

Ilustración 3 *Elibeth*


(foto o dibujo)

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Nombre | Elizeth Valentina, G.R |
| Lugar de nacimiento | H.C. Antonio María Pineda |
| Fecha de nacimiento | 31-07-2008 |
| Lugar de residencia | Sanjuan - Niquitao |

Nota. Pasaporte del asentimiento con el que Elibeth aceptó su participación en la investigación.
Fotografía de la cartilla

Al momento de la narración, Elibeth tenía 12 años y su estatus migratorio era irregular; cursaba grado quinto y llevaba, aproximadamente, cinco meses viviendo en Medellín, aunque ya había vivido y estudiado en otras ciudades de Colombia, como en Cartagena. Vivía en Medellín con su familia extendida materna, aproximadamente 10 personas: tíos y tías, primos y primas, cuyas edades oscilan desde la primera infancia hasta la adultez media; su tía era quien estaba a cargo de ella, pues, su madre se quedó en Venezuela. Los miembros mayores de edad con quienes residía tenían la responsabilidad económica de la familia, para ello, se dedicaban a actividades informales como su tía quien trabajaba como vendedora ambulante. Toda su familia es de nacionalidad venezolana y cuando residían en el vecino país contaban con mejores condiciones económicas y trabajos formales.

Vivían en un inquilinato²⁶ en el sector céntrico de Medellín, en un barrio que históricamente ha sido habitado por población desplazada, indígenas, trabajadores informales, y con alta presencia de habitantes de calle; también, es un sector caracterizado por la producción y comercialización de drogas.

²⁶ Albergues en las que, por pagos diarios generalmente de bajo costo, se alquilan habitaciones y se ocupan por múltiples familias.

Ilustración 4 *Jean Paul*



(foto o dibujo)

Nombre
Jean Paul De La Rosa Dávila

Lugar de nacimiento
Caracas, Venezuela.

Fecha de nacimiento
19 Septiembre de 2010.

Lugar de residencia
Medellín, Colombia

Nota. Pasaporte del asentimiento con el que Jean Paul aceptó su participación en la investigación.
Fotografía de la cartilla

Al momento de la narración, Jean Paul tenía 10 años y su estatus migratorio era regular; cursaba el grado quinto y había llegado a Medellín, aproximadamente hace tres años. Vivía con su padre y su madre en un sector céntrico de Medellín, estrato 3. Su padre es de nacionalidad colombiana, es profesional y se desempeña en el área correspondiente a su título académico; una parte de su familia paterna es originaria y vive también en la ciudad. Mientras que, su madre es venezolana al igual que sus parientes; tiene estudios técnicos, dedicada al cuidado de Jean, actividad que alterna como vendedora digital de productos cosméticos.

Ilustración 5 *Karen*



(foto o dibujo)

Nombre
Karen Yulimar

Lugar de nacimiento
San Antonio del Táchira

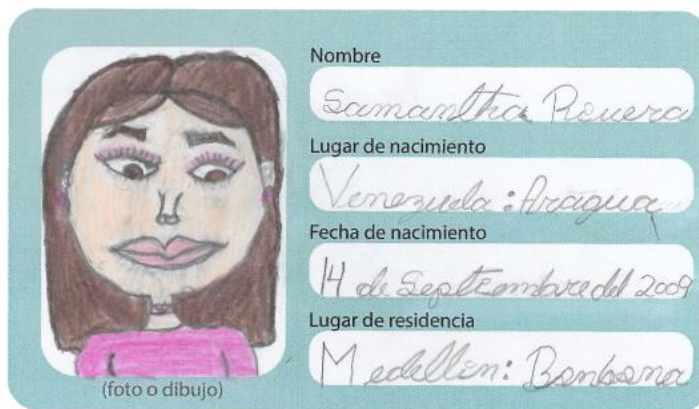
Fecha de nacimiento
09 de marzo del 2010

Lugar de residencia
municipio la estrella

Nota. Pasaporte del asentimiento con el que Karen aceptó su participación en la investigación.
Fotografía de la cartilla

Al momento de la narración, Karen tenía 10 años, su estatus migratorio era irregular y llevaba cerca de dos años viviendo en La Estrella. Residía con su madre, sus dos hermanas menores, su padrastro y miembros de su familia extensa, aproximadamente, 7 personas, cuyas edades oscilan desde la primera infancia hasta la adultez media. Su familia materna es de nacionalidad venezolana, mientras que, la familia de su padrastro es oriunda de Antioquia, que migraron a Venezuela hace algunos años y que retornaron a Colombia; él y otros miembros familiares se dedican a actividades económicas como la construcción y servicios domésticos; en tanto, su madre se dedica al cuidado de Karen y sus hermanas.

Ilustración 6 Samantha



(foto o dibujo)

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Nombre | Samantha Peuser |
| Lugar de nacimiento | Venezuela: Aragua |
| Fecha de nacimiento | 14 de Septiembre del 2009 |
| Lugar de residencia | Medellin: Bombona |

Nota. Pasaporte del asentimiento con el que Elibeth aceptó su participación en la investigación.
Fotografía de la cartilla

Al momento de la narración, Samantha tenía 11 años, su estatus migratorio era regular y terminaba de cursar el grado quinto. Vive en Medellín, aproximadamente, hace dos años con su madre, su abuela materna y sus dos hermanos; su madre tiene nacionalidad colombiana al igual que su abuela quien es oriunda de Colombia. Vivía en un barrio céntrico de Medellín, estrato 2; su madre y su abuela eran las responsables de la economía doméstica por lo que se dedicaban a actividades de confección que desarrollaban desde el hogar, al tiempo que cuidaban de ella y sus hermanos; su padre se quedó viviendo en Venezuela. Cuando vivían en Venezuela, y hasta antes del viaje migratorio, contaban con condiciones de vida favorables.

5 Resultados y discusión: emociones políticas como huellas de las subjetividades políticas de niños migrantes

5.1 Lo simbólico como huella de la memoria y la identidad [migrante]

La indagación por las memorias e identidades de los niños migrantes me revela la importancia de la fantasía en la construcción y movimiento de sus vidas. Como mostraré, para Jean Paul, Karen y Samantha es de su suma importancia en su ‘equipaje’ subjetivo y biográfico, tener elementos fantasiosos; así, el valor que los tres otorgan a sus peluches da cuenta de la importancia de lo simbólico en el mundo infantil, de lo valioso de esos objetos para sus vidas y de los vínculos que estos representan.

Para pesquisar por sus memorias e identidades, les pregunté por las cosas más importantes que trajeron consigo en sus maletas cuando partieron de Venezuela, seguido de la pregunta por las historias de esos objetos y por qué necesitan de ellos. Karen dibujó un perro de peluche de color café, al cual llama ‘Catire’: “Catire es un perrito de peluche, es muy importante para mí y me lo dio mi prima cuando estaba pequeña y si no lo tengo no puedo dormir, con él me siento protegida” (Karen, p. 5). De esta manera, da cuenta de lo importante que un objeto fantasioso es para ella, además, el vínculo familiar y la protección que este le brinda, lo que evidencia un miedo implícito, un miedo que la revela vulnerable. En los dibujos realizados por ella, sus representaciones siempre estuvieron constituidas por varios elementos, haciendo elaboraciones complejas; en cambio, en este dibujo, representó un único elemento –su peluche–, lo cual, da cuenta del lugar preponderante que ocupa este objeto en su mundo de significación. Su peluche es una memoria material que ha estado permanentemente con ella:

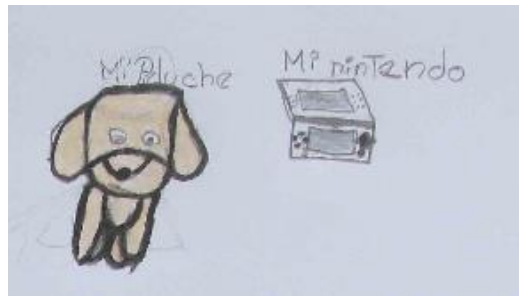
Ilustración 7 *El objeto más importante de Karen.*



Nota. Fotografía de la cartilla

Por otro lado, Samantha dibujó su perro de peluche y su Nintendo como algunas de las cosas más importantes que trajo en su maleta cuando salió de Venezuela “[...] mi peluche era muy importante porque desde pequeña a mí me gustaba dormir con peluche y mi Nintendo para distraerme [...]”. Además, entre las cosas importantes que no pudo traer con sigo, dibujó una bolsa llena con peluches “[...] dejé mi bolsa de peluche, como dije, a mí me gustan mucho los peluches”. Conservar estos elementos, es también conservar su vida infantil, por lo que, estos configuran una identidad generacional, en cuanto a ser niños y niñas [no como género sino como condición etaria], son una memoria presente de esta etapa de sus vidas. También dejó “[...] su computadora [...] ahí tenía fotos desde que yo era bebé”. Con esto, lamenta la pérdida de sus fotografías, el cual, es un «lamento de la memoria» por no poder conservar estos registros de su trayectoria de vida.

Ilustración 8 *Los objetos más importantes de Samantha.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Al igual que en los casos anteriores, Jean Paul dibujó su peluche favorito:

Ilustración 9 *Objetos más importantes de Jean Paul.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

En su dibujo, lo que observamos son piezas del juego Lego²⁷; junto a estas, representa su dinosaurio de peluche y a sí mismo:

Mi peluche verde es un dinosaurio, me lo dio el Niño Jesús cuando tenía dos años y medio; por lo que, ha sido mi amigo hasta el sol de hoy. Necesito de él porque es importante para mí y me ha acompañado siempre.

Los legos son mis juguetes preferidos desde los tres años, los legos me hacen sentir muy feliz y animado. (Jean, p. 5)

Aquí también aparece su peluche como un objeto de su experiencia infantil, fuertemente ligado a él por los vínculos con este objeto. En su relato, al dar cuenta de la importancia de su peluche, además, resalta que fue un regalo del Niño Jesús; de esta manera no solo es una materialidad que hace parte del repertorio de su memoria, también, tiene valor por el origen del objeto, el cual está ligado a unos agentes significativos para él y es el resultado de una práctica cultural, en este caso, religiosa. Expresando así, unos referentes identitarios que para él ha sido importante conservar, haciendo parte del ‘equipaje’ que lo ha acompañado a transitar su vida infantil y su experiencia como niño migrante, pues, el peluche le fue dado cuando tenía dos años, en el momento de la investigación tenía diez años, es decir que, cuando vivió su primera experiencia migratoria –a la edad de cuatro– ya poseía este objeto, lo que significa que lo ha acompañado en toda su experiencia migratoria y en casi toda su trayectoria biográfica. De este modo, este objeto tiene un carácter transnacional que se convierte en la materialidad de su memoria e identidad [migrante].

Estos objetos dan cuenta de la propia identidad, en el sentido de *idem* (Ricoeur, 1996), su mismidad, de una permanencia en el tiempo y la conservación en contextos transnacionales de unos rasgos identitarios del sí mismo, como lo son sus vínculos. Estos «objetos transnacionales», ciertamente, también son, «objetos transicionales», esos que según Winnicott, citado en Nussbaum (2019) permiten cimentar la «interdependencia madura», su capacidad de estar solos sin necesidad de esclavizar a sus adultos cuidadores como prolongaciones de sus necesidades. Esto, que según esta filósofa estadounidense es importante para dar a luz al «yo democrático» ha sido importante para forjar su identidad como sujetos infantiles y como migrantes, pues, dan cuenta de sujetos con una historia, con un trayecto, con vínculos y con un mundo interior. El no sentir miedo o sentirse

²⁷ Piezas de armar que, uniéndose entre sí, permiten construir diferentes figuras.

feliz con estos objetos, como lo expresaron en sus relatos, dan cuenta de que estos son materialidades de las emociones y en tanto a objetos tienen una historia; así, estos juguetes valorados como importantes configuran y dan cuenta de su mundo emocional. En este plano, esta experiencia emocional son huellas de sus memorias e identidades.

5.2 Emociones narrativas como huellas de la experiencia migratoria

Las narrativas plasmadas en sus cartillas de investigación por el niño y las niñas participantes estructuran o representan el mundo emocional de sus acontecimientos migratorios; algunas de estas emociones tienen un carácter político, se muestran como movilizadoras de la configuración de sus subjetivaciones de lo político.

Como afirma Nussbaum (2018a), en su estudio sobre las «emociones narrativas», “Los relatos [...] contienen y enseñan formas de sentir, formas de vivir” (cap. 12, párr. 3); es decir que, las emociones son expresiones, a la vez que, formadoras de subjetividad, dando cuenta y significando lo que acontece en los sujetos. Las voces narrativas de los participantes dan cuenta de esas formas de sentir; en tal sentido, la primera pregunta de la cartilla indagaba por aquello que sintieron al leer los libros álbum «Eloísa y los bichos» y «El camino de Marwan». En sus respuestas a esta pregunta, el niño y las niñas participantes expresan sus comprensiones de esas ‘formas de sentir’ entramadas en las historias de los personajes.

No solo comprendieron la situación, sino que, compartieron sus emociones; en gran medida, porque reconocieron su mismidad en esa figura narrativa; pero, no vieron a esa figura solo como un reflejo de sí, también reconocieron a esas figuras como personajes que tienen o representan experiencias humanas. Para dar cuenta de lo anterior, se evidencia que Jean Paul y Elibeth accedieron al mundo interior de los personajes y, desde allí, configuran su propio mundo emocional. En el caso de Jean Paul sobre la historia de Eloísa, escribió:

Quando leí la historia de Eloísa sentí tristeza porque no estaba junto a su familia; también, sentí pena por ella, se sentía sola y rara en la escuela y la ciudad. Luego, ella se sintió muy feliz, se acostumbró a la ciudad e hizo muchos amigos.

Después, leí la historia de Marwan y vi las cosas malas que pasó, dejó su casa, su gato, su jardín y sus recuerdos al perder su pueblo e irse a otro país sin conocer a nadie allí, y se prometió volver ahí a reconstruir su hogar. (Jean Paul, p. 3)

Tanto en el caso de Eloísa como de Marwan, Jean Paul los revela como personajes a los que les sucede algo y, aunque en el caso de Marwan reconstruye las circunstancias de su vida, como un alguien que tiene recuerdos, pérdidas y se hace promesas, es decir, que tiene una hondura psicológica, sobre este personaje no destaca el mundo emocional ni se conecta emocionalmente con él, como sí lo hizo con Eloísa; llego a esta interpretación porque, aunque Jean Paul migró, las condiciones de su viaje no fueron como las de Marwan. Por lo que, en este participante, su identificación emocional ocurre con la historia de Eloísa porque con ella comparte –como mostraré con mayor detalle posteriormente– más elementos de ese acontecimiento biográfico que es el ingreso a una escuela nueva. Aun así, para Jean Paul lo que le ocurrió a Marwan es algo que atentó contra el bienestar de este [“vi las cosas malas que pasó”]; así, construye el juicio de que eso que le ocurrió es algo que lo afecta. De esta manera, hay cimientto de que su imaginación narrativa tiene elementos de compasión en cuanto a emoción política.

Volviendo a su comprensión sobre Eloísa, Jean Paul narra haber sentido ‘tristeza’ y ‘pena’ y, ‘alegría’ desde la vivencia del personaje. De este modo, sus narrativas no solo son imágenes o descripciones de emociones vividas por los personajes, son también vehículo que estructuran las emociones de él como lector, a su vez, las emociones tienen una arquitectura narrativa que permite ser evocadas y [re] construidas.

El relatar lo que se sintió en la experiencia de la lectura, también, estructura las emociones que recuerdan y vuelven a sentir el niño y las niñas narradores de esta investigación. En el caso de Elibeth, expresa:

Me sentí muy triste como estaba ella [Eloísa] al llegar a esa ciudad y sentirse sin ánimo y no adaptarse a los insectos; ella se sentía como un bicho raro y al tiempo se fue adaptando, conociendo [la ciudad] con el papá, se adaptó a la escuela y a esperar a su papá en las rejas. Al principio me sentí muy triste con esta historia porque cuando llegué aquí me sentí igual rara, extraña, triste porque dejé a mi Venezuela y mi familia, amigos y seres queridos. Me sentí igual, pero, al tiempo me adapté a convivir en este país Colombia. Eloísa estaba como yo, la entiendo, sé lo que pasó ella, lo sé y pasó lo mismo, pero Eloísa y yo estamos feliz porque ya nos adaptamos a todo... fin. (Elibeth)

De esta memoria emocional sobre algunos hechos de su experiencia migratoria, se reconoce que su [re]construcción se debe a la identificación con el personaje. Frente a esto, Nussbaum (2018a) plantea:

[...] las formas literarias provocan ciertos tipos específicos de actividades prácticas en el lector que no pueden invocarse de ninguna otra forma; que, como insiste Proust, una cierta forma de escrutinio del yo requiere un cierto tipo de texto, a saber, un texto narrativo, para que sea posible; o, como Henry James insistirá, que necesitamos una historia de un tipo concreto, con personajes de un tipo concreto de ella, si ha de sacarse a la luz nuestro propio sentido de la vida y del valor en la forma más apropiada para la reflexión práctica. (cap. 12, párr. 9)

Así pues, identificarse en el texto provoca una memoria emocional de su llegada a un lugar nuevo en condición de migrante. De esta manera, expresa que la migración es un acontecimiento en el que ha experimentado tristeza, particularmente, en la salida y la llegada; pero, también, ‘felicidad’ al adaptarse, la cual es una emoción compartida con Eloísa. Desde lo que postula Nussbaum en la anterior cita, se reconoce la capacidad del texto de provocar e invocar ciertas formas de sí misma, aquí hay que hacer específico que esta capacidad está complementada –y tal vez condicionada– por la imaginación narrativa de Elibeth; sin esta, el texto sería reducido a un recuento de hechos. En este sentido, las expresiones de la participante “me sentí como ella”, “Eloísa estaba como yo, la entiendo, sé lo que pasó ella”, son expresiones de su imaginación narrativa que [re]crea su memoria. Y aunque la imaginación puede llegar a ser un elemento nocivo a la ‘verdad’ o fidelidad de la memoria, en este caso, la primera permite la [re]construcción de la segunda. Lo que hay en juego en lo mencionado anteriormente, es la «imaginación autobiográfica» que, según Feixa (2006), es la capacidad de co-operar, en este caso, entre otros textos [los libro-álbumes] y el lector-narrador [el niño y las niñas], en la [re]construcción de unos relatos de vida que ayudan a comprender un tiempo y un espacio de la experiencia humana.

En este caso, la memoria es un acto o ‘esfuerzo’ de recordar, el recuerdo no es una ‘aparición’ que hace presencia en la memoria de una forma espontánea, sino que, es mediada o invocada por el libro álbum y la identificación emocional con el personaje. En este marco, quiero resaltar que, cuando hablo de «memoria emocional», insisto con Nussbaum (2018a) “[...] en que una percepción correcta de una situación práctica requiere de una actividad emocional además de

intelectual, que las emociones tienen un valioso papel informativo que representar dentro de la vida ética como formas de reconocimiento” (cap. 12, párr. 10)

Continuando con sus emociones narrativas, Elibeth expresa:

Marwan pasó lo mismo que yo, él se sentía cansado estresado y los pies le dolían; caminando con toda esa gente al pasar la frontera (trocha) me sentía igual, yo venía en el bus llorando con frío y asustada, cansada y con sueño. Marwan pasó lo mismo, pasando países con miedo, los días pasaron lentos y triste con maletas pesadas y bolsos, pasando hambre y caminamos mucho como Marwan, que triste leer esta historia porque me acuerda lo que yo pasé cuando venía viajando, al fin llegué y gracias a Dios llegué bien... fin. (Elibeth, p. 3)

En el cuento no se narra que a Marwan le dolieran los pies ni que estuviera estresado; sin embargo, Elibeth asigna estas sensaciones al personaje porque proyecta en él su propia experiencia. Hay trozos de su narrativa que se funden y confunden con la experiencia del protagonista del cuento. En su relato da cuenta de que hace una imbricación de la narrativa de Marwan con su propia experiencia migratoria; ello se evidencia cuando en paréntesis, a modo de paralelo, escribe “trocha” para denotar o significar la frontera. «Trocha²⁸» no es un término que aparezca en el cuento; en cambio sí es un término conocido²⁹ en los procesos de movilidad humana que vive Colombia con el país vecino. Ello supone una identificación de Elibeth con la historia de Marwan, una superposición: verse en las imágenes del cuento.

Por otro lado, Karen dibuja en una página en blanco una escena del cuento de ‘Eloísa y los bichos’ en el que se presenta cómo fueron los primeros días de la protagonista en una nueva escuela. Aunque los dibujos hechos por Karen replican la ilustración del cuento, el texto que lo acompaña no es el mismo: en el cuento el texto dice "Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes". Karen reelabora este texto y en su dibujo plasmado en la cartilla, escribió: "Al principio me sentía un poco mal y no entendía los deberes" (p. 6):

²⁸ Pasos informales en las zonas fronterizas que unen a Colombia y Venezuela.

²⁹ Ejemplo de ellos son los titulares de las noticias que dan cuenta de diferentes acontecimientos en la zona fronteriza colombovenezolana: “El río Táchira y las ‘trochas’: puntos de partida para los migrantes venezolanos” (Radio Nacional de Colombia <https://www.radionacional.co/especiales-paz/rio-tachira-las-trochas-puntos-de-partida-los-migrantes-venezolanos>). La angustia y desesperación marcan viajes por trochas para llegar a Colombia <https://eldiario.com/2021/01/23/trochas-viaje-colombia-venezuela/>

Ilustración 10 *Relato de Karen sobre su experiencia en los primeros días de escuela.*

Nota. Fotografía de la cartilla.

Ello da cuenta de que, si bien Karen reproduce la escena y la representación, no lo hace de manera pasiva; lo que hace es una reapropiación de ella. En el texto que reelabora, plasta su mundo interior, su propia experiencia.

En resumen, sus narrativas son narrativas de emociones, que dan cuenta de un tejido o de una trama subjetiva, tal como lo expresa Nussbaum (2018a) “el relato es una estructura expresiva y, al mismo tiempo, una fuente o paradigma de emociones” (cap. 12, párr. 30).

5.3 Emociones políticas como huellas de subjetividades migrantes

5.3.1 Amor político en la experiencia migrante

Algo que sostiene a este niño y niñas migrantes como sujetos «con mundo», no solo en el mundo, son sus vínculos amorosos con algo o alguien. El amor es una emoción que les permite sostener un arraigo, mantener una identidad [nacional y familiar] y construir una memoria afectiva; así como, trazarse sus esperanzas. Una emoción política que emergió fue el patriotismo o «amor por al país», en el caso de las niñas participantes, amor por Venezuela. El patriotismo, de acuerdo con Nussbaum (2014), debe cultivarse para fomentar o apalancar la reciprocidad y la compasión extensiva a toda la humanidad. El patriotismo también puede servir para para construir obligaciones éticas para con los otros y la construcción del bien común; pero, además, en su otra cara, puede ser peligroso en tanto se utilice para construir sociedades etnocentristas, excluyentes, xenófobas, y para coaccionar el examen crítico y tender a la homogeneización de la ciudadanía.

Sobre su lugar como sujetos políticos en la migración, quiero abrir la siguiente consideración: en condiciones de precarización, de destierro, de un futuro incierto, ¿deberían los

niños y niñas como sujetos políticos ser capaces de pensar en vidas de otros, cuando la vida de ellos mismos no está garantizada, cuando deben ocuparse de sí mismos ante la crisis que viven? Lo que quiero señalar, es que sus vidas mismas se vuelven resistencia al abandono y al desamparo social, político y económico de los países: el de salida y el de llegada. En una noción clásica de la política, la hemos venido entendiendo como la preocupación por lo público, lo común; esta no es la manera directa como les percibo en cuanto a sujetos políticos, pues, ante la precarización de sus vidas, su resistencia hace que la política –como una lucha por mejores condiciones de vida– sea una experiencia privada –y no propiamente en lo público, preocupados por un bienestar general, sino por un interés propio– por lo que son cuerpos políticos que primero han de luchar por sus propias vidas que son territorio de exclusión. En este sentido, la migración puede ser una experiencia que agencia procesos de subjetivación política, pues, como afirma Herrera (2021), es un proceso de «buscarse la vida» que modifica los sentidos de vida y el ‘lugar’ en el mundo [los cuales no siempre son para mejorar]; siendo así, un posicionamiento y una reafirmación ante la vida, una lucha política por continuar sus biografías:

Cuando se plantea que el individuo puede hacerse cargo de sí mismo bajo unas condiciones de precariedad generalizada, si no de auténtica pobreza, se está dando por hecho algo asombroso, y es que se asume que las personas pueden (y deben) actuar de manera autónoma en unas condiciones en que la vida se ha hecho invivible. (Butler, 2017, p. 23)

En esta lucha política por «buscarse la vida», también hay un amor por su país, el cual lo encontré en diferentes formas emocionales: como «tristeza», como «pertenencia [nacional y familiar]» y como «esperanza». Lo importante de que esta emoción tome estas formas, es que, el amor no puede dirigirse a objetos abstractos –ejemplo a una ‘humanidad’ en general–, sino a objetos y objetivos concretos que se van expandiendo, “La idea de la nación, creía él [Mazzini], entraba perfectamente dentro de ese tipo de objetivos: suficientemente local, suficientemente nuestra, suficientemente concreta, o, cuando menos, susceptible de concretizarse” (Nussbaum, 2014, p. 253).

5.3.1.1 La tristeza por la partida como huella del amor patriótico.

Primero, la tristeza narrada por Elibeth tiene un carácter político, es una tristeza por vivir situaciones que atentaron contra su bienestar y el de Marwan, las situaciones de estrés y de miedo,

son hechos que vulneraron su bienestar físico y psicológico. Además, es una tristeza sobre un hecho político: el destierro. Su vivencia pone de manifiesto que la migración hace más vulnerables a los vulnerables. En su condición de clase, Elibeth y su familia no pudieron pagar un transporte cómodo; al contrario, su situación migratoria corresponde con una vida económicamente precarizada. Por lo tanto, en este pasaje de su migración, su subjetividad se construye ocupando una situación de precariedad dada su condición transnacional y de clase. Y de ello deriva que debió vivir ese pasaje emocional que otros niños –en condiciones económicas mejores– no habrían tenido que vivir. Además, las niñas sienten tristezas por dejar a Venezuela, a su vez que reconocen las razones políticas y sociales por las que partieron.

Segundo, el viaje es una ruptura con dos objetos de amor: la familia y el país; por lo tanto, la tristeza sentida y narrada –a diferencia de otros impulsos corporales como el hambre y el cansancio que fueron relatados en la cartilla de investigación– da cuenta de una construcción del amor como emoción política. Esto mismo se evidencia en el relato de Karen, quien en sus emociones narrativas da cuenta de la tristeza y la esperanza de volver a ver esa parte de la familia que no migró con ella.

Mi familia es muy importante y no se pudieron venir conmigo y yo estaba muy triste porque no se pudieron venir para Colombia y desde 3 años no nos hemos podido ver y por eso estoy muy triste y espero que pronto nos podamos ver con toda mi familia. (Karen, p. 5)

La tristeza por la familia y el país, mejor dicho, por ‘dejarlos’, es una expresión de amor. Esta inquietante emoción, entendida por Nussbaum (2018a) como aflicción, es una tristeza producto de una pérdida –aunque no de manera absoluta–; de esta manera, la tristeza por la salida del país es expresión de un sentimiento nacional. Al decir de esta autora, puede contribuir a aspiraciones de justicia desde un sentido de identidad:

La nación puede conquistar los corazones y las imaginaciones de las personas debido a sus conexiones eudemónicas (por así llamarlas): habla de un «nosotros» y de «lo nuestro», y, por consiguiente, hace posible, como bien decía Mazzini, una transición desde unas simpatías más estrechas hacia otras más extensas. [...] El amor público que necesitamos, pues, incluye ese amor por la nación, que es un amor que concibe dicha nación no sólo como un conjunto de principios abstractos, sino como una entidad particular [...]. (Nussbaum, 2014, pp. 250-251, citando a Mazzini)

Siguiendo con sus experiencias de lectura, las respuestas de Karen y Samantha reiteran los cuentos como una manera de evocar recuerdos, de [re] crear la memoria, de identificarse y proyectarse en los personajes en el cruce de la historia de estos con la historia propia:

Yo sentí que fueron divertidos y muy especiales para mí porque me recordaron cuando yo sin querer tuve que abandonar mi país, dejando atrás a mi familia. (Karen, p. 3)

Bueno, en la historia de Eloísa recordé cuando llegué a un nuevo colegio y a un nuevo país, prácticamente me sucedió lo mismo, tenía nuevos compañeros y nuevos profesores y estaba en un nuevo país. Y en la historia de Marwan recordé cuando dejé a Venezuela y me vine a Colombia. Recuerdo el trayecto y lo difícil de dejar a mi familia, mis amigos y mi país y más duro fue dejar a mi papá, a mi primo recién nacido y a muchas personas. (Samantha, p. 3)

El amor –por su país–, en los casos de Samantha, Elibeth y Karen “[...] requiere de una alta consideración de su objeto, el dolor, la idea de que lo perdido tiene un gran valor” (Nussbaum, 2018a, cap. 12, párr. 15).

En resumen, en concordancia con la investigación de Correa y Fernández (2019), en la que se da cuenta de que la mayoría de los NNA participantes recuerdan con nostalgia su vida en Venezuela, especialmente lo relacionado con la vida familiar, actividades propias de la niñez y otras actividades en el espacio que habitaban, esto es, todo aquello que contribuía a constituir sus subjetividades. Los acontecimientos trágicos marcan su memoria, y las experiencias del desplazamiento transfronterizo, como la salida, las despedidas, las razones para dejar su país, las condiciones de vida generada por la crisis, la [re][de]estructuración familiar por el viaje, el paso por las ‘trochas [la frontera]’, son hitos biográficos y de su trayectoria migratoria. Además, para Samantha, Elibeth y Jean –de diferentes formas– la migración fue un proceso de reagrupación familiar; con esto, afirmo con Marín-Alaniz (2018) que la familia tiene un “[...] eje articulador del proceso migratorio, se migra “«por» y «con» la familia” (p. 8).

En estos procesos de reagrupación, las memorias y las identificaciones están atravesados por la construcción de vínculos transnacionales tejidos desde las rupturas de vínculos afectivos con miembros de la familia extensa, cuidadores, amigos y compañeros que vivían en el lugar de origen; con esto, sus relatos dan cuenta de la conciencia que tienen de las rupturas y de lo que su mundo infantil pierde con la migración (Pavez-Soto, 2017b).

5.3.1.2 «Mi»: aquello que me pertenece en la memoria e identidad.

En los cuatro casos del niño y las niñas participantes, destaca el ‘quiebre’ de sus vínculos familiares, aquí no se puede afirmar una pérdida de los vínculos, sino que, son cambios en las maneras de vivirlos, pues, dejan de ser físicos –y, aunque en sus palabras no se dé cuenta de ello, empiezan a estar mediados, principalmente, por las nuevas tecnologías de comunicación, lo cual sé porque las familias me contaron al momento de conocernos e iniciar la investigación–. Además, dejar a un país y llegar a otro, no significa que se deja atrás al primero, sino que se empieza a vivir en contextos trasnacionales, tejiendo vínculos igualmente trasnacionales; dejando «allá» a su familia, por lo que sus afectos, identidades y memorias están entre el ‘aquí y el allá’.

Cuando se indagó por los objetos más importantes que trajo de Venezuela, Elibeth realizó el siguiente dibujo:

Ilustración 11 *Los objetos más importantes de Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

En el dibujo escribió "las fotos de mi familia", haciendo la representación de tres fotografías, en cada una de ellas dibujó las figuras humanas que corresponden a los siguientes rótulos: en la primera “mamá”; en la segunda “papá” y, en la tercera “hermanas” (p. 4). Junto a este dibujo, también realizó algo que era muy importante para ella cuando vivía en Venezuela, pero que no pudo traer consigo, el cual muestro a continuación:

Ilustración 12 *Lo que Elibeth no pudo traer consigo cuando salió de Venezuela.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

En este dibujo representó seis figuras humanas: tres adultos (una figura masculina y dos femeninas) y tres niñas, a cada una de estas figuras les asignó el nombre "mamá, papá, hermanas, abuelas", respectivamente. Y, escribió "Lo importante para mí en este mundo es mi familia" (p. 4). Esta es la representación de su amor por la familia; también, es la representación de su ruptura familiar, el 'mundo' que quedó en Venezuela.

El amor por su familia es uno de los elementos preponderantes que atraviesan su trama narrativa. La familia como 'cuerpos venezolanos' encarnan una identidad, memoria e historia; ellos son una corporeidad de la patria; lo cual, la niña refuerza asignando 'estéticas nacionales' a los dibujos, como se observa en la figura anterior en el pantalón corto de su papá, el cual pinta con los colores de la bandera de Venezuela. En otra representación del amor por su familiar, realizó el siguiente dibujo:

Ilustración 13 *Representación de su familia, realizada por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Dibujó cuatro figuras humanas que representan dos adultos y dos niños; también escribió "amo a mi familia", dibujó corazones y la palabra "Love". Junto a este dibujo escribió:

Mi familia es muy importante para mí porque ellos son mi motor de vida, son mi vida y los extraño; mi familia es lo más valioso que tengo, yo necesito de mi familia, ellos me apoyan, somos muy unidos y nos queremos mucho. Toda mi familia somos muy unidos y compartimos juntos en familia y nos queremos mucho como familia, salimos en familia, pero con esta pandemia no pueden salir por el bienestar de ellos por eso no han salido más por la cuarentena. (Elibet, p. 5)

Con esta expresión da cuenta de su amor por la familia; el ‘queremos’ como término equivalente de ‘amar’. De este amor por quienes las niñas, seguramente, sienten que también reciben amor, pueden emerger su expansión a otros sujetos del sistema social hasta llegar a círculos más amplios, “[...] el amor familiar puede extenderse con el tiempo hasta convertirse en un amor asociativo de alcance más amplio, y cómo este amor puede hacerse extensivo a su vez a los principios políticos que conforman la nación” (Nussbaum, 2014, p. 267).

Dibujar la familia como ‘objeto’ de memoria, expone que su subjetividad en su experiencia migratoria está atravesada por la pérdida del poder estar junto a su familia. Esta pérdida me hace comprender que la migración es un acto político, pues, como dice Arendt (1997), es una expulsión al mundo público; dejar a sus familias –extensas–, implica la pérdida del mundo privado, por lo que la migración es un arrojamiento al mundo público; sus nuevos vínculos tendrán que ser, principalmente, ahora con ‘otros’ que no pertenecen a lo que, hasta ahora, les era familiar, “al perder nuestro hogar [los refugiados] perdimos nuestra familiaridad con la vida cotidiana [...]” (Arendt, 1943, p. 353). Así, en la migración como la capacidad de iniciar de nuevo, de rehacer la propia vida [como lo expondré en el capítulo *La migración como promesa de natalidad: huellas de la identidad narrativa*], hay una valentía –como virtud política– “[...] ya que únicamente podemos acceder al mundo público común a todos nosotros, que es el espacio propiamente político, si nos alejamos de nuestra existencia privada y de la pertenencia de la familia a la que nuestra vida está unida” (Arendt, 1997, pp. 73-74).

Por otro lado, en una página en blanco en donde está la actividad de los objetos importantes, Elibeth dibujó cinco figuras humanas de niñas y niños. Junto a estos, escribió "mis amigos también son importantes" (Elibeth, p. 4):

Ilustración 14 *Representación de sus amigos, realizada por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

La experiencia migratoria es una ruptura con su mundo infantil. La valía que da a sus amigos da cuenta de la expansión del amor, “ciertamente, la migración infantil significa para las niñas y los niños la pérdida de importantes referentes afectivos para su vida, como pueden ser sus amistades, compañeras de curso y miembros de su familia extensa [...]” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, citados por Pavez-Soto, 2011, p. 320)

Este amor por la familia y sus amigos, son fundamentales para que pueda ampliarse al mundo político, pues estos ámbitos de la vida infantil son «ambientes facilitadores», como lo llama Winnicott (Nussbaum, 2014) para que esta emotividad patriótica pueda florecer.

Lo más probable es que todos esos amores que inducen un comportamiento bueno compartan ciertos rasgos: la consideración del objeto de ese amor como un fin en sí mismo, más que como un mero instrumento; el respeto por la dignidad humana de los seres amados; la disposición a limitar los impulsos de la codicia en favor de los seres amados. (p. 462)

Por su lado, Karen en la representación de los objetos importantes cuando vivía en Venezuela y que no pudo traer contigo, escribió "mi familia" y trazó ocho figuras humanas: un hombre y una mujer adultos, un hombre y una mujer jóvenes; dos bebés y dos niñas

Ilustración 15 *Representación de lo que Karen no pudo traer consigo.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Lo importante del amor familiar, ligado a su construcción como una ‘familia venezolana’, es que, el amor por la nación “[...] puede tomar como modelo bastantes otros tipos diferentes de amor personal” (Nussbaum, 2014, p. 252), como si la nación fuera una madre, un padre, un hijo, un hermano, un amigo o como un amante. En esta diversidad de formas de amor, cada persona entenderá a su modo la relación que hay entre la nación y ella, con aspectos concretos que hacen parte del mundo infantil.

5.3.1.3 Amor patriótico como huella de memoria e identidad nacional: la nación como algo «mío».

El amor por la familia venezolana encuentra su correlato en el amor por el país:

Ilustración 16 *Representación de su familia y su país, realizada por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Elibeth, en el dibujo anterior, dibujó algunas figuras humanas, cada una de ellas tenía el rótulo de "papá", "mamá", "yo". En este dibujo representó sus dos objetos o formas de amor: la familia y su país, los cuales son las arquitectas de su trama narrativa. Con este dibujo, lo que

también comprendo es la ruptura con esos dos amores –su país y su familia nuclear–, pues, al momento de la investigación, ella residía en Colombia con su tía –a quien también dibuja, pero apartada del dibujo central–, y no con su padre y madre. En la portada de su cartilla, en la que no había alguna indicación, ella dibujó la bandera de Venezuela acompañada de la expresión "Mi país"; la bandera de Colombia con la expresión "El país que me recibió". Con esta expresión puedo interpretar un acto de acogida, pues la manera como lo expresa no es un país en el que simplemente ella está o un país al que llegó; es Colombia quien «me» recibió. Así pues, «mi» y «me» son pronombres que dan cuenta de su la identificación-diferenciación que hace desde estos países.

Siguiendo con esta misma línea, como lo expresa en su voz narrativa, para Karen, dejar Venezuela fue algo que estuvo por encima de su voluntad; después de, aproximadamente, tres años de haber migrado, lo sigue sintiendo suyo, Venezuela le pertenece a ella, cuando expresa «mi» país; este pronombre posesivo que demarca una pertenencia también aparece en las respuestas de Samantha y Elibeth. De esta manera se evidencia cómo el amor al país emerge del sentido de pertenencia a él, asumirlo como suyo:

En definitiva, para que las personas amen algo, hay que hacer que lo conciban como «pertenencia» propia y preferiblemente también como lo único que tienen de su clase. [...] las grandes emociones son «eudemónicas» o, lo que es lo mismo, están ligadas a la concepción de florecimiento que tiene la propia persona y al círculo de interés personal al que se extiende esa concepción. Para hacer que las personas se preocupen o se interesen por algo, hay que hacerles ver que el objeto de su potencial interés es en cierto sentido «suyo» y forma parte de su «nosotros». (Nussbaum, 2014, p. 266)

Para que amen su nación, se debe concebir algo de lo que no se tiene otro ejemplar (Nussbaum, 2018a), lo que se devela en la manera como Elibeth, en el dibujo de las banderas, representa al país de origen como algo diferenciado del país de acogida.

Este amor es una forma emotiva de identidad y memoria. Como dice Nussbaum (2014), este se centra en aspectos específicos que den cuenta de la composición del país, como su geografía o acontecimientos históricos. En el calendario de aquellas cosas importantes, de acontecimientos vividos, de cumpleaños de personas importantes, fechas valiosas que merecen ser celebradas y aquello que no quisieran olvidar, varias de las festividades reseñas en el calendario por Karen son celebraciones que se celebran a nivel internacional; sin embargo, como en el caso del día del

uniendo su emoción con aspectos generales de la nación. Su memoria [no como lo almacenado] sino con lo que muestra un arraigo, da cuenta de que lo que quiere recordar es aquello que dentro de su país es importante. Desde los planteamientos sobre el amor patriótico de Nussbaum, la nación es en sí misma una construcción narrativa, una construcción de memoria de seleccionar y omitir elementos del pasado:

[...] una nación es más que una ubicación geográfica: es una idea, un «principio espiritual». Este principio implica, por una parte, una historia del pasado que, por lo general, es un relato de adversidad y sufrimiento y, por otra, un compromiso de cara al futuro, una disposición a que todos convivamos y afrontemos las adversidades que tengan que venir en aras de alcanzar unas metas comunes. (2014, p. 254)

Este amor no es una fuerza natural y ciega, sino que requiere de un examen crítico; para que el amor pueda expandirse como emoción pública debe ser crítica y reflexiva sobre sus objetos y objetivos (Nussbaum, 2018a). En este plano, emigrar cuestiona al país mismo, se le ama, pero es un país cuyo funcionamiento no brinda garantías a sus vidas. En el caso este niño y estas niñas migrantes, otro elemento de esta emotividad patriótica es la crítica de un presente injusto que, en estos casos, se expresa por la conciencia que lo y las llevó a migrar: migraron porque el país amado no ofrece bienestar³⁰. En este sentido, puede decirse que la migración es un acto crítico frente al patriotismo. De esta manera, como señala esta autora, el amor por la nación [o patriotismo] y la discrepancia con ella no son incompatibles. Sobre esto, al indagar por sus recuerdos de cuando se enteraron de que se vendrían a vivir a Colombia, expresaron

Las razones para salir de Venezuela eran porque allí estaban pasando muchas cosas malas que no daban bienestar a nuestra familia y por eso mi papá decidió que nos fuéramos a Lima, Perú". (Jean Paul, p. 14)

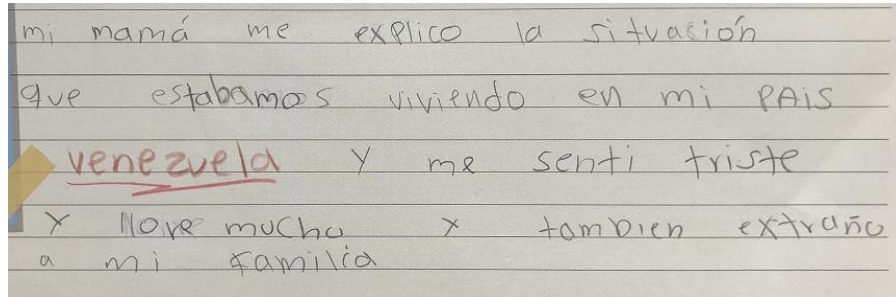
Y las razones que dejamos Venezuela fue porque el gobierno, por el trabajo y por muchas cosas más. (Samantha, p. 14)

[...] la cosa allá está muy fuerte y por eso me vine a vivir acá en Medellín [...] (Elibeth, p. 17)

³⁰ Esta situación problematiza que los asumamos y llamemos migrantes, pues, su proceso de movilidad se da por razones que los obliga a desplazarse para salvaguardar sus vidas, se trata de una crisis humanitaria que ha precarizado sus vidas.

Mi mamá me explicó la situación que estábamos viviendo en mi país Venezuela y me sentí triste y lloré mucho y también extraño a mi familia. (Karen, p. 14)

Ilustración 18 *Relato escrito de Karen sobre su salida de Venezuela.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Desde otro punto de vista, en esta última voz, Karen resalta en lo escrito la palabra “Venezuela”, poniendo énfasis en ella y dándole fuerza y presencia. Esta exaltación ilustra el amor patriótico como emoción arquitectónica de la experiencia migratoria de las niñas participantes. Según lo plantea Nussbaum (2018b), las emociones son particulares a unas circunstancias y situaciones, mientras que, otras son de trasfondo:

[...] lo que significa que son continuas en la estructura de la vida [...], pero también pueden volverse más concretas cuando se enfocan en un acontecimiento particular (una amenaza específica a la vida de una persona). Las emociones de trasfondo en ocasiones se experimentan conscientemente, pero no siempre. (p. 330)

En este plano, puedo comprender con muchos de los relatos mostrados hasta acá, que el amor por la familia venezolana y por Venezuela misma, es una emoción de trasfondo, permanente en sus experiencias migratorias; y al ser la emigración una situación que desestabiliza incluso pone en peligros sus vidas, hace que ese amor se estructure desde un acontecimiento particular. En otras palabras, el amor patriótico es una emoción arquitectónica de la experiencia migratoria de las niñas participantes. Y sostengo que es en la niñas, pues, Jean Paul, el único niño participante no da cuenta de su amor por Venezuela ni su deseo de volver a ella, lo cual deja la pregunta por la reconfiguración de la identidad nacional cuando la experiencia migratoria ha tenido varios destinos y ha sido una trayectoria larga; mientras que, las tres niñas manifestaron repetidamente que querían estar con sus familias en Venezuela, Jean expresa que extraña a sus abuelos, pero le gustaría que

ellos estuvieran con él acá en Colombia: "Recuerdo a mi abuela Victoria que me cuidaba mientras mi mamá trabajaba y quisiera que estuviera conmigo ahora en esta navidad en Colombia (Jean, p. 13). Así, pues, con esto interpreto que en las niñas el amor por su país toma forma en el amor por su familia. Lo cual veo respaldado en su emoción de la «esperanza» que presento a continuación.

5.3.1.4 La esperanza de regresar como huella que sostiene el amor por su país.

La identidad no solo da cuenta del ¿quién soy?, también del ¿quién quiero ser? La identidad es también proyección, por eso la identidad se compone tanto de la memoria del pasado como de la esperanza, o de una ‘memoria de futuro’, porque eso que imaginamos o soñamos lo memorizamos y lo guardamos como proyecto, como promesa de futuro, pues, como afirma Arendt (1943) “para rehacer la propia vida [por la migración] hace falta ser fuerte y optimista” (p. 353). En la esperanza, como proyección, como promesa, la identidad aparece como «otra», en el sentido de *ipse* (Ricoeur, 1996).

Afirmaré ahora que, el amor del que aquí se ha dado cuenta, no ocurre sin esperanza, podría tratarse de dos emociones diferentes, sin embargo, acá se evidencia que el amor toma forma de esperanza; de este modo, como se ama al objeto, se le quiere tener, en este caso, como se trata de su país, se quiere estar en él. Es así como, en una página en blanco, en el reverso de la portada, en la que no había alguna indicación, Elibeth dibujó decoración de navidad con una figura de niña que decía "yo":

Ilustración 19 *Dibujo de sí misma, realizado por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Así, en su caso, ser migrante es estar en tránsito sosteniendo la esperanza de volver. La manera como ella se dibuja a sí misma en la imagen anterior es bastante representativa e ilustra esta emoción que ella narra a lo largo de la cartilla, pues, ella se dibuja a sí misma con una maleta en tiempo de navidad –cuando ya pasaron, por lo menos, 5 meses desde su llegada a Colombia–, es decir que, el dibujo como ilustración de sostener una maleta tiempo después de la llegada, da cuenta de que estar en el país de destino no se proyecta como algo definitivo. Esta situación muestra esa condición migrante de ‘estar en movimiento’. Como nos lo recuerda Pavez-Soto (2011), el sufijo «nte» es un adjetivo verbal llamado participio activo, con ello se significa ‘que es’, siendo, que es una acción que todavía actúa, por lo tanto, la migración no es solo el proceso de salida y llegada, sino que es la manera como sigue transitando su vida, “en el caso del verbo «emigrar» o «inmigrar», las personas llamadas «inmigrantes» se interpretan como sujetos que realizan *permanentemente* la acción de «migrar»” (p. 132). Este participio de presente, a su vez, denota que ella misma se ve en ese tránsito, el cual, es una esperanza de volver a su país:

[...], Medellín es muy lindo, me gusta estar aquí, pero me gustaría estar con toda mi familia estar unidos en familia, estar en mi país. (Elibeth, p. 17)

Mi sueño es estar con mi familia, estar con mis amigos de la escuela, estar en Venezuela y cuando llegue a Venezuela saludar a todos mis amigos, jugar con mis hermanas y primos; ir donde mis abuelos, mis tíos, mis amigos; ir al patio a sembrar flores. (Elibeth, p. 18)

Junto a estas expresiones, Elibeth dibuja una casa y cinco figuras humanas y escribió: "Jugar con mis amigos en casa" (p. 18):

Ilustración 20 Representación de su sueño, realizado por Elibeth.



Nota. Fotografía de la cartilla.

En su sueño guarda la esperanza poder estar de nuevo con la parte de su familia que quedó en Venezuela y volver a estar allí, sosteniendo así su amor por su país, el cual, encuentra forma concreta en lugares y vínculos concretos: la familia, una casa, un patio.

Algo que aparece repetidamente en las cartillas de las niñas participantes, es su esperanza de volver al país donde vivían, tal como lo expresa Karen al indagar por sus sueños: “Mi sueño es volver a mi país y estar con mi familia”, siendo este el primero en su orden de sueños, “Otro sueño es estar con toda mi familia en Venezuela” (p. 18). Su esperanza está fundamentada en su amor por el país y por su familia; sostener este sueño da cuenta de que todavía se siente ligada a su lugar de origen, sus pensamientos y esperanzas todavía moran en su patria.

En la vivencia de la migración, con respecto al amor por el país, haciendo eco de la pregunta de Nussbaum (2019), ¿cómo aman las personas, incluso, en condiciones no ideales? Algunas de las respuestas que esboza la autora, plantea que la esperanza tiene una aspiración de un futuro justo y está basada en elementos concretos. La esperanza no depende de su probabilidad de realización, pues, en condiciones de infortunio en los que los resultados no se vislumbran como alentadores, se espera un buen desenlace; si dependiera de la probabilidad de un resultado bueno, se trataría de una expectativa optimista (Nussbaum, 2019). En concordancia con los planteamientos de esta filósofa, la trama de la esperanza narrada no solo expresa el deseo de algo bueno (como cuando Karen desea conocer su cantante favorito), sino de algo juzgado importantemente bueno. Las dimensiones políticas de esta esperanza es que esta emoción carga el deseo de vivir en ciertas condiciones que son juzgadas como importantes para ellas, algo que les producirá bienestar.

Por otro lado, la esperanza como emoción política también encuentra forma concreta en sus sueños como proyección de futuro. Por ejemplo, en la lista de sus sueños, Karen añadió: “Otro sueño ser artista profesional”:

Ilustración 21 *Representación de sus sueños, realizado por Karen.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Las dimensiones políticas de la esperanza que sostienen estas niñas, radican en que esta emoción emerge como un posicionamiento ante la precariedad y el desarraigo, los cuales son hechos profundamente políticos. En un contexto en el que sus vidas se tornan inciertas e inestables, soñar que podrán ser y hacer lo que desean, es una resistencia y re-existencia ante una vida en la que las condiciones materiales les limita su despliegue humano. Es lo incierto, sobre lo que no se tiene control, que hace que la esperanza se vuelva esperanza, pues, como lo define Nussbaum (2019), esta emoción no queda definida en términos de deseo y probabilidad, sino que, es el resultado de lo que se espera sea algo importante, algo bueno, algo que produce bienestar. Y aunque no está determinada por el cálculo de probabilidad, “necesitamos creer en los seres humanos de verdad y en la vida humana real, y eso significa que la esperanza, fortalecida por la fe, tiene que abarcar algo que los imperfectos seres humanos de este mundo sean capaces de hacer y puedan realmente hacer” (p. 76). Soñarse a sí misma en situaciones de precariedad, es un acto de resistencia que da cuenta de su capacidad instituyente de construir un orden deseado y posible desde la imaginación y la utopía; así, la esperanza como expresión de lo político, es un proyecto de vida imaginado que emerge desde “[...] la imaginación radical y el poder de creación y transformación inmanente, tanto a las colectividades como a los seres humanos singulares” (Castoriadis, citado por Martínez y Cubides, 2012, p. 73).

Con todo lo anterior, la esperanza como una visión imaginativa positiva para alcanzar algo valioso en lo personal y en lo colectivo, será una emoción importante en la experiencia y proyecto migratorio de estas niñas, pues, “cuando se ama una causa o a un país, también hay que aceptar la esperanza para que esta nos sostenga en nuestros esfuerzos de esa causa o de ese país” (Nussbaum, 2019, p. 74). A propósito de la importancia de la esperanza en sus proyectos migratorios,

basándome en esta autora, esta emoción tiene un pariente cercano que le sirve como fuente: la fe. La fe es una actitud emocional estrechamente interconectada con la esperanza y proporciona apoyo a las personas en momentos de crisis. Con respecto, a esto, merece la pena destacar que el proyecto migratorio de Elibeth ha estado marcado por su fe religiosa; así, en los elementos más importantes que trajo consigo de Venezuela, ella dibujo "La biblia" (p. 4):

Ilustración 22 *Representación sobre sus objetos más importantes, realizados por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Al narrar su llegada a Colombia, considera al Dios en el que cree como una fuerza que actúa e interviene en su tránsito migratorio, como cuando dice “[...] y gracias a Dios llegué bien”. Esta fe religiosa con parte de su idiosincrasia, además de dar cuenta de pertenencia a una creencia espiritual, es importante, siguiendo a Nussbaum como fuente y sostenimiento de la esperanza; particularmente, considero que esto cobra importancia en su vida como migrante porque le brinda una orientación, para no quedar sumergida en la desesperanza que puede traer consigo el destierro y la falta de mejores condiciones de vida, para sostenerse en el mundo, encontrar sentidos y significados, y, como afirma Nussbaum (2019), para cultivar la esperanza de un futuro que valga la pena.

5.3.2 Emociones políticas por ser una alteridad

Como preludeo a las emociones con dimensiones propiamente políticas por ser una alteridad, presento algunos hechos que dan cuenta del Otro como ‘acontecimiento’ en la experiencia migratoria del niño y las niñas participantes. La llegada y la integración a un nuevo contexto, es una experiencia de «extrañeza»:

“Yo cuando llegué a mi escuela nueva me sentía extraña y era difícil entender las cosas de la escuela y estaba un poco asustada y también apenada con los niños de mi salón y los de toda la escuela”. (Karen, p. 6)

“Yo sentí que era extraño porque era la nueva del salón” (Karen, p. 16)

La historia fue cuando me tocaba en grupo porque no sabía cómo me trataban los compañeros". (Karen, p. 16).

“[...] Cuando llegué aquí me sentí igual rara extraña” (Elibeth)

Ese sentirse extraña, siguiendo a Santamaría y García (citados por Pavez-Soto, 2011), es otro sentido o connotación del concepto de ‘inmigrante’:

La persona “inmigrante” se supone diferente, extraña e incluso desconocida. Podríamos decir que esta característica se inscribe en un orden cultural. Es una persona a la que se le atribuye la condición social de “extraño” y “forastero”, que no conoce ni pertenece a la cultura del lugar donde llega [...]. (p. 132)

Esta relación, como diría Dussel (2003) de situarse cara-a-cara ante la alteridad del alguien-Otro, y de la que se sale ‘extraño’, da cuenta de lo político, recordando a Díaz (2003), como construcción de alteridad y diversidad. En este escenario, se constituyen sentidos de ‘Otridad’, así como también lo vivenció Jean Paul:

Mi primer día en Lima, Perú, cuando llegué al colegio todos me veían raro, porque era de otro país. Cuando llegó mi cumpleaños me preguntaron por qué hablaba así y me dijeron de qué planeta era yo; y eso me hizo sentir mal, ya que me excluyeron.

No entendía por qué eran así conmigo, tampoco les entendía algunas palabras que decían ellos, como el tacho que es la papelera, al maíz le dicen choclo y a las cotufas la llamaban conchitas (crispetas)". (Jean Paul, p. 6)

Ilustración 23 *Relato dibujado sobre su experiencia al llegar a una nueva ciudad, realizado por Jean Paul.*



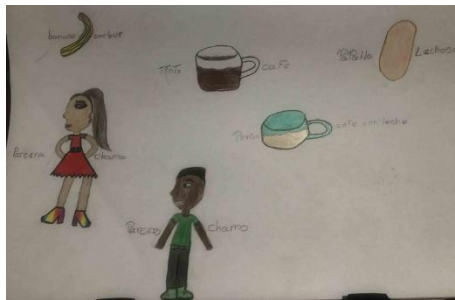
Nota. Fotografía de la cartilla.

Constituirse como ‘Otro’, al sentir que lo ven raro; rareza que se construye desde sus formas de hablar, desde su lugar de procedencia. Con esto, se evidencia que el acento o tonadas, el uso de palabras diferentes, los modismos, la no comprensión de palabras de los ‘nativos’ son marcas o diacríticos de diferenciación (Arellanos et al., 2016; Gavazzo et al., 2014). Así, el habla edificó una enorme frontera entre el yo y el tú, posicionarlo como ‘de otro planeta’ lo construye como alguien lejano, muy extraño, imprimiendo un orden de identificación-diferenciación en el que el grado de percepción de la otredad es bastante distante. el habla es una frontera entre “otredades”, entre el ‘nosotros’ y el ‘ellos’, dando “[...] a la dialéctica del cercano/lejano desplegada en la figura del extranjero” (Zapata-Sepúlveda et al., 2018, p. 137). Así, como dice Medina (2013), las palabras –en estos casos, por ejemplo, ‘raro’– tienen la capacidad de crear e imponer un orden, nombran y producen procesos identitarios, diferencias y alteridades.

Al preguntarse por qué sus compañeros tenían ese comportamiento con él – “No entendía por qué eran así conmigo”–, es claro que él comprende que ese comportamiento se debía a ser diferente, ya que anteriormente da cuenta de su entendimiento sobre la percepción que tenían sus compañeros; realmente su pregunta, cuestiona por qué esa diferencia era motivo de exclusión y es un reclamo de solidaridad y de inclusión. Ese acontecimiento de exclusión, en la que se edifica una identidad diferenciada, ocurre en un día que es hito en su biografía: en su cumpleaños, cuando se festejaba precisamente su identidad. Ocurrió, aproximadamente hace 4 años, y ha marcado su memoria, “solo podemos experimentar el *lamento* que surge de lo sufrido a partir del recuerdo. En el lamento de la memoria experimentamos la repetición de un sufrimiento que nos permite asignar un significado a lo vivido” (Arendt, citada en Bárcena, 2006, p. 173).

Esta misma situación de sentirse ‘extraña’ fue vivida por Samantha, en la que se alteriza al identificarse-diferenciarse como ‘otra’: "Bueno, yo me sentía extraña porque yo no entendía muchas palabras [...] y yo también me sentía un bicho raro" (Samantha, p. 6). En su metaforización como un ‘bicho raro’, desde su identificación con la historia de Eloísa, la diferenciación se construye a partir de lo lingüístico, al igual que en la situación de Jean Paul; no es otra lengua, son otras maneras de nombrar, y con esto, las palabras producen una significación de Otredad: “[...] era difícil porque a veces yo no entiendo lo que dicen como banano, parcero, parcera, tinto, perico, papaya y muchas cosas más, y también a mí se me salen palabras como chebre, chamo, chama, cambur, lechosa y otras palabras” (p. 17). En este mismo sentido, los ‘actos de nombrar’ produce relaciones e identidades sociales (Medina, 2013), así, los nombres-conceptos diferentes asignados a los mismos objetos, son formas de una identidad cultural y nacional, marcas de la diferencia.

Ilustración 24 *Lo más difícil, para Samantha, de vivir en una nueva ciudad.*



Nota. Representación de objetos con dos maneras diferenciadas de nombrarlas: aquí en Colombia y allá en Venezuela (p. 17). Fotografía de la cartilla.

Cabe resaltar que en las dificultades señaladas por Samantha al llegar a la nueva ciudad hace referencia, por ejemplo, a dificultades de tipo relacional y de entendimiento, y no la dificultades económicas y laborales que su familia ha atravesado; igual que en el caso de Elibeth. Lo que sostiene la idea de que la migración es una pérdida de mundo afectivo y la necesidad de uno nuevo.

Prosiguiendo con el asunto del Otro como ‘acontecimiento’ en la experiencia migratoria, en una página en blanco, Elibeth se dibujó a sí misma, en una habitación sola.

Ilustración 25 *Representación de sí misma al llegar a una nueva ciudad, realizada por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Cuando ella llegó a Medellín, durante la pandemia, en un tiempo en el que todavía estábamos en cuarentena obligatoria. Por lo tanto, su escolaridad hasta el momento de la investigación la vivió de manera virtual, sin la interrelación con compañeros. De hecho, afirma que no tiene compañeros, su contacto con su maestra ha estado mediada por tecnologías digitales y de manera indirecta –no sincrónica–. Teniendo en cuenta que, como lo expresa Gavazzo et al. (2014), la escolaridad es un hito biográfico en la experiencia de la niñez migrante, esta situación de soledad en su escolaridad que expresa Elibeth, tienen un gran impacto en ella, pues, su experiencia durante este viaje migratorio y en tiempo de pandemia, ha estado marcado por la ausencia del Otro. Tomando la imagen anterior como ilustrativa de su experiencia, esta se ha configurado por el ausencia-recuerdo de su familia (representado en los dibujos que representan fotografías en la pared) y su escolaridad en solitario sin sus pares.

Dar cuenta del lugar de esta ausencia de sus pares, sostiene la importancia del Otro en su experiencia. Cuando en la cartilla le preguntaba por lo más difícil de su ingreso al nuevo colegio en Colombia, Elibeth respondió:

Bueno, para mí cuando entré a mi colegio pensé que mis amiguitos no me iban a hablar, pero todo fue diferente; ellos me hablaron y yo también les hablé y todos mis amigos son muy buenos conmigo, salíamos a jugar en el descanso y, pues, pensé que me iba a sentir como Eloísa, pero no fue así, fue diferente, y extraño mucho a mis amigos y amigas y a mis profesores también los extraño a todos. (p. 16)

Aunque la pregunta fue por su ingreso en el nuevo colegio en Colombia, Elibeth relató su ingreso al colegio por primera en Venezuela. Junto a este relato dibuja cinco figuras humanas en las que escribe "Jugar con mis [amigos] de Venezuela" (p. 16).

Ilustración 26 *Representación de su experiencia al ingresar al nuevo colegio, realizada por Elibeth.*



Nota. Fotografía de la cartilla.

Lo que quiero sostener con esto es que el Otro es un significativo en su experiencia. Al dar cuenta primero de la ausencia de sus pares y luego recurrir al recuerdo de una experiencia diferente al no poder haber vivencia su ingreso en la escuela –como institución física– en Colombia, y que lo destacado de esa experiencia es su relación con sus compañeros, es la relación con el Otro el mayor significativo de sus experiencias.

Y la escuela como escenario para el encuentro con la otredad, se convierte en un hito biográfico para sus memorias [e][in]migrantes e infantiles. Eso queda retratado en la memoria que tiene Elibeth de la escuela venezolana, los maestros y compañeros; además, en la voz de Samantha: “[...] también tenía amigos nuevos y extrañaba mucho a mi colegio, mis amigos, mi familia [...]” (Samantha, p. 6). Relatar de nuevo el extrañar su vida escolar en Venezuela, enfatiza en el lugar de la escolaridad como elemento biografizador.

Por otro lado, al preguntarle cuáles eran sus sueños al llegar a Colombia, Jean Paul afirmó “hacer muchos amigos”. Los sueños, como manifestación de la esperanza, se dan en relaciones con otros: por lo que esta emoción, está basada en una creencia, e implica, la consideración de su nueva vida en medio de otros, por lo tanto, da asomo de ser una emoción con carácter político. En donde el Otro ocupa un lugar esencial en su proyecto de vida. En su caso, como en el caso de las niñas participantes, hay ausencia por referencias a relaciones con sus maestros y lo académico al ingresar a la nueva escuela, centrando sus relatos en las relaciones con sus pares; este silencio o este olvido,

invita a pensar en la importancia de sus pares en sus procesos de subjetivación. Con esto se da cuenta de que la migración es una experiencia subjetiva de interrelación e interdependencia.

5.3.2.1 El miedo como emoción política: la huella del encuentro con Otros.

Al indagar por sus primeros días cuando ingresó al colegio en esta nueva ciudad (Medellín), Elibeth respondió:

No he ido a mi salón porque a mí me anotaron [matricularon] en plena pandemia; pero sé que cuando vaya me van a tratar bien y con mucho respeto y ya quiero ir para clases porque quiero conocer a mis amigos y amigas, y quiero conocer a la profesora. Espero que mis amigos no me hagan bullying, bueno espero que me traten bien, bueno... la primera vez que vaya me voy a sentir como Eloísa como un bicho raro, pero yo no me voy a sentir como un bicho raro, yo sé que mis amigos y amigas no me van a hacer bullying. Bueno, en mi escuela allá en Venezuela yo quería mucho a mis amigos todos eran muy buenos conmigo y todos éramos unidos. Ya pasé al grado sexto de bachillerato... (Elibeth, p. 6)

En su narrativa Elibeth expone la proyección de recibir buen trato y ser merecedora de respeto, posicionándose como alguien con dignidad. Esta proyección tiene un sentido de fe, como pariente de la esperanza, con dimensión política, se entrama en la creencia de asumirse como diferente, es alguien ‘nueva’, y por ello,

[...] entonces precisamos fe cada vez que nos implicamos con otras personas de un modo más que trivial. Mejor dicho, necesitamos tratar a esa persona como una persona, como alguien que tienen una hondura y una vida interior, un punto de vista sobre el mundo y emociones similares a las nuestras. (Nussbaum, 2019, p. 76)

En la ambivalencia de decir que se sentirá y no se sentirá como Eloísa también hay un miedo latente de ser acosada por la posibilidad de ocupar ese lugar de ‘bicho raro’. Sobre su última aseveración de que sabe que no recibirá bullying, interpreto que su esperanza de ser objeto de amor es mayor a su miedo. En este plano, se evidencia lo planteado por Nussbaum (2019):

[...] la esperanza era pariente cercana (o el reverso de la moneda) del miedo. Ambas emociones implican valorar un resultado juzgándolo importante, ambas implican que el resultado sea incierto y ambas implican que el sujeto es bastante pasivo o carece prácticamente de control alguno sobre sus resultados [...]. (p. 72)

Pero, siendo emociones emparejadas por lo incierto, Elibeth se centra en la esperanza de un buen resultado. Por su lado, Jean Paul expresa:

Mi primer día de clase en Colombia, tuve mucho miedo al llegar, me sentía extraño porque estaba en un lugar nuevo y no lo conocía; mientras pasó el tiempo me acostumbré y no volví a tener miedo. Recuerdo que un compañero me amenazó y molestó mucho por ser de otro país y ser diferente. (Jean Paul, p. 16)

Acá el miedo se construye por ser diferente, es un temor racional que genera desconfianza; una manera de explicar este miedo es recordando lo que vivió en su ingreso cuando recién llegó a Perú en su primer viaje migratorio. Así que, es un miedo con historia, es un miedo a ser dañado, fundamentado en la creencia de que exponerse ante otros, en tanto a recién llegado, en tanto a diferente, puede provocarle una herida a su identidad: ser visto como raro, recibir sobrenombres, ser excluido, a recibir algún tipo de violencia por el solo hecho de tener otro origen nacional y por ser diferente. Así, la identidad, o la manera como los otros lo identifican, es motivo de agresiones; por lo que, esta emoción es un temor a otro, a ser tratado injustamente, por eso, la construcción de su miedo requirió “[...] creer en la posibilidad de sufrir graves daños en formas que están más allá de [su] control” (Nussbaum, 2019, p. 8).

La creencia sobre la que se basa su emoción, ligada a la memoria y la historia de una situación similar vivida, evidencia que no es una emoción irracional, sino que

[...] contiene valoraciones y creencias de los ciudadanos acerca de sus vivencias en determinados contextos y situaciones. Así, el sentimiento de miedo asociado a la humillación o al desprecio adquiere significado en relación con el conjunto de conocimientos y experiencias que tengamos de los modos de estima o de desprecio que se establecen en una comunidad o sociedad. Por lo tanto, las emociones no están desprovistas de contenidos cognitivos ni de juicios. (Quintero, 2017, p. 46)

Esto expresado por Quintero y lo narrado por Jean Paul, se conecta con lo sustentado en los apartados referentes a las emociones narrativas. De este modo, estas emociones son narrativas y políticas, las aprendemos en interacciones, en situaciones concretas, se basan en la imaginación y en el relato de algo.

Tal como lo señala Nussbaum (2018a), las emociones las aprendemos en las interacciones, “[...] entonces podemos decir que tener una emoción será (o implicará principalmente) la

aceptación de un cierto tipo de relato” (cap. 12, párr. 19). Continuando con estos postulados, cuando interiorizamos «relatos emocionales», “[...] conforman el modo en que se siente y se contempla la vida” (cap. 12, párr. 3). Es decir que, al ser relatos, las emociones son historias, por eso, cuando Jean sintió una emoción de miedo por ser nuevo, también estaba [re]viviendo la emoción que años atrás sintió por vivir una situación similar. De este modo, la historia de la emoción hace parte de la creencia de esta.

Este miedo, como lo narra Jean, desapareció con el tiempo porque se ‘acostumbró’; lo que no significa que su creencia en la que estaba basada la emoción fuera falsa, sino, porque no volvió a vivir una situación de exclusión como aquella. Esto lo juzgó y lo valoró como de gran importancia [ya di cuenta de ello al reseñar el anclaje que tuvo el acto de exclusión en su memoria y en su identidad]. Para comprender este miedo, como lo explica Nussbaum (2019, p. 14), es necesario hacer referencia a la percepción subjetiva que los sujetos tengan de ciertas situaciones, las cuales van cambiando con el tiempo por sus aprendizajes. El miedo vivido por Jean Paul, devela que ser un ‘recién llegado’ es estar expuesto, una identidad que se interpela como otra. De este modo, como lo afirma la autora, el miedo sirve para una «alterización» de las minorías, de los que son diferentes, entre ellos, los inmigrantes. Frente a esto, su miedo también es una demanda a ser acogido “[...] cuando las personas tienen miedo, quieren protección y cuidado” (Nussbaum, 2019, p. 7).

Como argumenta Nussbaum, la valoración o crítica de las creencias de la vida emocional no puede hacerse de manera lógica, pues, ello se aprende en complejas interacciones de socialización. Así, el caso de Jean Paul, la valoración de la situación de miedo la aprendió mediante la exposición, mediante un acontecimiento relacional con sus compañeros peruanos. Así, vivió vivencia emocional, lo que le propició o enseñó categorías cognitivas –subyacentes de la experiencia de la emoción– tales como la edificación de una identidad constituida desde percibirse como una alteridad y, sentir y comprender lo que es ser excluido. De esta manera, el miedo no es una sensación corporal, sino una experiencia desde su subjetividad, desde su memoria y su identidad, pues es el identificarse como otro, como una alteridad, lo que le permite construir que eso puede ocasionar una situación en la que puede ser humillado o avergonzado.

5.3.2.2 La ira como huella de una herida a la identidad.

Para Samantha, lo más difícil que vivió cuando ingresó al nuevo colegio en Colombia, fue soportar un discurso de odio, desde un estereotipo, apodos y lenguaje despectivo:

Lo más difícil fue soportar los comentarios de los compañeros de mi hermano mayor, me decían Veneca, me decían groserías y además yo a la mitad del año yo hice un baile con mis compañeras y no me sabía la coreografía e hice un solo y al día siguiente todo el colegio me decía tablita porque yo era muy flaca, no tenía cuerpo y además ese año me agarré a golpes con una niña de quinto año porque ella me decía mucho tablita y por eso ese año fue difícil. (p. 16)

En este trozo narrativo, se evidencia una discriminación por razones estéticas, procedencia nacional y, podría deducirse que por su género. Hay una violencia ejercida por alguien, que, próximo a su edad, es mayor que ella (pues, su hermano es mayor que ella dos años), en la que se utiliza la nacionalidad como manera despectiva o insultante para referirse a ella. ‘Veneca’ es una manera de ser nombrada que interpela su identidad y que opera como una marcación identitaria que denigra a ‘Venezuela’, pues, puede ser interpretada por Samantha como una desvalorización; una manera de nombrar un elemento de su identidad como es la nacionalidad, dando cuenta de la forma como es leída socialmente, por lo menos, cómo es leída por ese niño. La palabra ‘veneca’ es una deformación de lo que para ella puede significar Venezuela, esto puede fundamentar en su reacción, valorar esto como algo difícil que tuvo que soportar, evidencia que ‘veneca’ era expresada como un estigma, un insulto, una expresión de odio que hiere o daña su identidad, particularmente, la ligada a su pertenencia nacional. Al respecto, y sobre la emergencia de una subjetividad desde lo dado, Bárcena (2006) afirma:

[...] cada persona puede entenderse como una variación –y no como una cancelación– siempre única de las diferencias que tiene en común con otros [Birulés, 2005]. Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no *se* es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha. (p. 186)

Desde los aportes de Ataíde (2019), esta palabra que opera como insulto, es una violencia verbal que asigna atributos negativos por referentes nacionales, “[...] nombrar al otro no es solo

una forma de reconocerlo, sino que también puede ser una forma de marcación en tanto un término [...] lleva asociado un significado peyorativo que se impone sobre alguien” (Novaro, citada por Taruselli, 2018, p. 92).

Además, Samantha padeció un discurso de odio desde un estigma por su corporalidad por cánones de belleza. Así, como afirma Cortés (2018), la apariencia física sirve como forma de clasificación y categorización social desde ciertos patrones estéticos. El cuerpo es una frontera, una marca de otredad, “El cuerpo es “sentido” como algo identificado y hecho público, es el revés del “nosotros” [...]” (Tijoux, citada en Marín-Alaniz, 2018, p. 5). Esta discriminación, según la autora, está estrechamente asociada al género femenino. Su condición de género también podría ser pensada como la razón por la que el otro alumno ejerce esa violencia discursiva, pues, él tiene una amistad con el hermano de ella que también es venezolano, pero sobre Samantha ejerce un discurso de odio. Además, la edad es otro eje sobre la que se basa estos dos tipos de discriminación, pues, en ambos casos es ejercida por otro niño y niña mayores. Viviendo con esto una polivictimización (Pavez-Soto, 2018). Esta situación llama la atención sobre lo que postulan Correa y Fernández (2019), ya que la migración supone un riesgo mayor de violencia por género para niñas y adolescentes mujeres, expuestas a agresiones físicas y violencia sexual; por su parte, Galaz et al. (2019) también expresan que la condición de género de las niñas migrantes, en la intersección de las jerarquías de edad-género-nacionalidad, hacen que el cuerpo infantil femenino migrante sea más abusable y más violentable.

Su defensa ofensiva por tener que ‘soportar’ esas formas de violencia, aunque se juzgue como agresiva y no ser una vía política, resultando nociva para la convivencia, y aunque no la considero una forma de justicia, es una estrategia de resistencia como práctica de agenciamiento infantil difícil de comprender desde el mundo adulto (Pavez-Soto, 2018); pero, no callarse ni ‘adaptarse’ a los malos tratos, da cuenta de que no hay un ‘habitus de sometimiento’ ni una subordinación –como los que hallaron Pavez-Soto (2018) y Ataide (2019), y de los que doy cuenta en el estado del arte– de Samantha, develando con esto su posicionamiento. Además, siguiendo con Pavez-Soto (2018) “[...] el desarrollo de su capacidad de agencia pasa de igual manera por reconocer su propia diferencia como sujetos y la capacidad de asumir esta diferencia” (p. 90). En este sentido, develo formas de subjetivación en un proceso de diferenciación en tanto hay unas

formas de posicionarse ante y por el otro, en una relación de poder asimétrica desde la nacionalidad, el género y la edad.

La actitud violenta de Samantha para defenderse da cuenta de una valoración, del juicio de que esos actos le causaban daño; siguiendo a Nussbaum (2019), las emociones tienen una íntima conexión con la valoración sobre lo que es valioso e importante. En el caso de Samatha, su ira requirió “[...] pensar que [ha] sufrido daños, no triviales sino importantes, a manos de otro”, no fue una excitación irracional, pues, se puede evidenciar que hubo un atentado contra su identidad y su dignidad por la carga estigmatizante y denigrante de la palabra ‘veneca’. La creencia en la que Samantha edifica su ira –con dimensiones políticas y no como una mera irritación o rabia primitiva– está asociada a un pensamiento causal o la consciencia de que alguien le hizo algo, ese algo estuvo mal, es un daño que para ella resulta significativo y es indebido (Nussbaum, 2019).

Aunque la ira, debería ser una ira transitiva, es decir, transformarse en indignación que no busque la retaliación o la venganza, aquí, le sirve como forma de resistencia ante esos discursos de odio. Su ira tiene su fundamento como queja ante el agravio recibido; no es posible dilucidar si hay una intención de desquite o venganza, lo que denota su acción es poner un alto a tal situación, por lo que la usa como instrumentos para buscar su bienestar. La queja manifiesta en su ira, como sostiene Nussbaum (2019), le permite dotar de sentido a la situación en la que sé es agente con demandas, valorándose como valiosa, digna de respeto, y el mundo debería estar dispuesto para tal fin.

Quintero y Sánchez (2016), basadas en Goffman, afirman que el lugar político de las emociones también está asociado a estereotipos y estigmas que fracturan las identidades. Como lo develo en este caso de Samantha, si ocultara su ira, también sería un ocultamiento de su identidad. Porque, aunque la ira puede ser una emoción generadora de violencia, aquí la develo como una semilla de resistencia ante un estigma, una degradación, humillación o menosprecio de su identidad ante aquella acción que devalúa su nacionalidad, y con ello, su memoria, su pertenencia. De este modo, hay un conflicto de identidad entre una marcación identitaria –desde el otro– que estigmatiza y una identidad del sí mismo que intenta resistirse. En estos conflictos de identidad, como afirma Goffman (1970), los sujetos harán esfuerzos por solucionarlos, aquí la ira emerge como un intento por no permitir que sea definida por el estigma, por no permitir que ‘veneca’ desvalore su sí misma desde ese elemento clave o atributo estructural de su identidad como es la nacionalidad,

[...] si de lo que se trata es de no negar lo dado, no renunciar a las fibras que nos constituyen, la única alternativa es *renacer*, actuar, aparecer en el mundo, sentir gratitud por lo dado, por el presente y la identidad [por nuestro origen], y vivir de acuerdo con esa condición [...]. (Bárcena, 2006, p. 185, basado en Arendt)

Estas «emociones políticas por ser una alteridad», dan cuenta de identidades estigmatizada por ser diferentes y lo que esto pone en juego para la aceptación social del grupo al que se llega (Goffman, 1970), y no es que la identidad en sí misma esté deteriorada, sino que es la atribución a esa identidad o esa identificación que hace el otro (el que ‘juega de local’) quien desvaloriza al otro que juega de ‘visitante’ y desprecia algunos de sus rasgos identitarios.

5.3.3 La migración como promesa de natalidad: huellas de la identidad narrativa

La migración, como natalidad, como comienzo de algo nuevo, “[...] introduce una nueva cadena de acontecimientos en la trama del tiempo vivido” (Bárcena, 2006, p. 182); continuando con este pensamiento, más que de «algo», se trata del comienzo de «alguien» principiante e iniciador, con capacidad “[...] de iniciar lo nuevo en la esfera pública –la esfera destinada a aparecer ante los demás [...]” (ibíd, p. 40)–. La migración como respuesta a la vida es un nacimiento, es *aparición* que inaugura una línea de vida, es novedad que recrea el mundo.

Sobre su experiencia de vivir en una ciudad nueva, Karen escribió: "Yo no nací en Colombia, pero aprendí a vivir aquí como Eloísa y Marwan y me aprendí los lugares del nuevo país Colombia" (p. 17). En esta expresión narrativa, ella hace una apropiación y reelaboración de escena del cuento de Eloísa y los bichos, en el que da cuenta de su aprendizaje de vivir en un lugar nuevo, de su capacidad de empezar de nuevo, de su capacidad de natalidad, y en la que destaca ese nacer como experiencia espacial. En cuanto a Elibeth, expresó que se adaptó a ‘convivir en Colombia’ (p. 3). Con ello denota que en su experiencia migratoria ha sido importante lo relacional, lo cual refuerza expresando que en el nuevo contexto ha sido feliz como Eloísa porque se ha adaptado. También manifestó: “para mí ha sido muy bien vivir en Colombia [...]” (p. 17). Añadiendo, “[...] me vine a vivir acá en Medellín porque me gusta esta ciudad es muy lindo todo, los parques son lindos, aprendí como Eloísa a conocer todos los lugares las tiendas y bueno aprendí a vivir en Medellín” (p. 17). Junto a este relato, Elibeth dibuja ocho figuras humanas que representan niños y niñas, y escribió “Amigos en Colombia” (p. 17):

Ilustración 27 Representación de su experiencia de vivir en una nueva ciudad, realizada por Elibeth.



Nota. Fotografía de la cartilla.

Esa capacidad de natalidad de ser feliz, aprender a vivir en una nueva ciudad y construir nuevos vínculos de amistad, hay que recordar, como he contado anteriormente, que prevalece su deseo de estar en su país.

Desde estas voces, la migración –particularmente, la llegada– es una forma de natalidad, es ser en *devenir*, es vida en transición, una vida *humana* “[...] dispuesta a la transformación, al acontecimiento del cambio y la mudanza, no es ya un atributo del inmutable *Ser*, sino del *devenir por la transformación*: es un acontecimiento de la natalidad” (Bárcena, 2006, p. 182). Siguiendo en esta línea de pensamiento de Bárcena, desde Arendt, la migración –que tomo como figura de natalidad– es un acontecimiento de una vida dispuesta a comenzar y a iniciar lo nuevo, una ruptura que introduce una discontinuidad en el tiempo biográfico en el mundo subjetivo.

Mientras tanto, los recuerdos de Jean Paul sobre sus salidas y llegadas en sus viajes migratorios dan cuenta de estar renaciendo:

Recuerdo cuando me enteré de que me vendría a Colombia, mi papá estaba de viaje y se vino a Lima para llevarnos a Medellín, Colombia, ya que estuvo 3 meses fuera del país. Mi mamá y mi papá vendieron varias cosas para poder venirnos a Colombia y en ese momento me sentí feliz porque nos íbamos a conocer cosas nuevas y, también, triste porque iba a dejar muchas cosas atrás, mis amigos, el colegio, etc. (p. 14)

Si bien no fueron consultadas con él, las salidas –primero de Venezuela y luego de Perú– y el inicio de cada migración fueron procesos informados. Al conocer un nuevo inicio, narra su mundo emocional, la ambivalencia emocional felicidad-tristeza, una compleja interrelación que dan cuenta de la capacidad de Jean de abrirse a algo nuevo, a empezar algo de nuevo, pero, también,

de sus vínculos con lo que próximamente iba a dejar atrás; así, sus renacimientos, el empezar de nuevo, es un tejido biográfico entre el pasado y lo nuevo, por lo que, la migración es una memoria en movimiento, en devenir. Entre estas cosas que permiten tejer su devenir biográfico y migratorio, está el colegio –por el que siente tristeza al dejarlo y alegría a ingresar a uno nuevo–, dando cuenta con ello, de la importancia de esta institución en su biografía y como institución de acogida en los contextos de llegada. De hecho, sus emociones en el acontecimiento de la llegada giraban en torno a la escuela, el miedo “de que no me fuera bien en el primer día en la escuela”; la tristeza “que no pasara el primer examen” y la alegría “de que me iba muy bien” (p. 15).

En cuanto a su salida de Venezuela, Jean Paul expresa que soñaba con “[...] que en el nuevo país sería un futbolista profesional”, sentía miedo “[...] de que no nos fuera bien al llegar [al nuevo país]”, y sentía alegría de “[...] que iba a conocer cosas nuevas”. El nuevo país se abre como posibilidad de alcanzar sus sueños; pero, atravesado por el miedo de que esa llegada no estuviera dada en condiciones de bienestar. A su vez, da cuenta de su tristeza y reafirma su actitud de natalidad de conocer cosas nuevas que, en su caso, le provoca alegría.

Al preguntarle a Jean Paul como se sentía al llegar a una ciudad nueva al emigrar, él escribió:

Cuando vivía en Lima-Perú era muy feliz, me adapté rápido, me gustaba la escuela porque había un parque cerca, una cancha de fútbol y básquet, conocí a muchos niños y amigos, me gustó mucho vivir en Lima.

Cuando llegué a Medellín, Colombia, me gustó mucho la escuela porque tenía dos grandes canchas, una en el segundo piso y la otra en el cuarto piso; y la ciudad tiene muchos lugares por conocer, pero no igual a Lima. (p. 17)

Al igual que en las migraciones de Karen y Elibeth, Jean Paul hace referencia a su experiencia espacial de llegar a una nueva ciudad. Esta espacialidad, como lo sostiene Delory-Momberger (2015), es un componente de la experiencia y es constitutivo de los procesos de biografización, que soporta las representaciones de sí y, da orientaciones y contenidos a la experiencia. Para Jean, el lugar que deja fue un espacio de felicidad, también, siente felicidad por migrar hacia una nueva ciudad y habitarla, de vincularse a un nuevo espacio de vida. Un espacio de vida concreto en su llegada es la escuela, la cual, contienen a su vez otros espacios para actividades infantiles, como el juego; así, la vida en el espacio escolar es una continuidad dentro

de las discontinuidades que trae consigo el trayecto migratorio, permitiéndole un anclaje en la nueva sociedad y siendo núcleo de su vida infantil. Así, la escuela, ocupa un lugar central para construir y biografizar su experiencia.

La preocupación de Jean por tener prácticas y espacios³¹ propios de la infancia, como la escuela y espacios recreativos dan cuenta de que hace una apropiación del nuevo lugar de tal manera que su condición migrante no le haga perder su condición infantil; lo cual es muy importante, pues, investigaciones como la de Correa y Fernández (2019) y Pavez-Soto (2018) denuncian el riesgo de que, en muchos casos, la migración hacer perder la posición infantil de la niñez migrante, pues, deben asumir roles de adultos, como trabajar. Como ser-actuante en el espacio, contar con una espacialidad que le permita sostener en el mundo su condición infantil y como elemento constitutivo de su experiencia y su biografización, da cuenta de que “[...] no solamente vivimos *en o sobre* el espacio, sino que vivimos también *de y con* el espacio” (Delory-Momberger, 2015, p. 28). De esta manera, se devela la dimensión socio-territorial del proceso migratorio, la cual aporta a la construcción de la identidad y la memoria de los migrantes (Salas et al., 2017), en el que el espacio es la conjugación de los lugares con la vida; por lo que, siguiendo con estos autores, el acercamiento al fenómeno educacional migratorio desde una mirada socio-territorial permite comprender,

[...] la apropiación y vinculación que el sujeto hace del espacio que habita, transitando desde lo funcional de dicho espacio (trabajo, estudio en el mismo) y la carga emotiva asociada a las vivencias en ese espacio (construcción de significados o el sentido que le da el sujeto al espacio). (p. 81)

Así, la experiencia migratoria se configura desde lo material, simbólico, social y afectivo con el espacio, las posibilidades y limitaciones que este brinda para los trayectos y la configuración de subjetividades migrantes. En el caso particular, la apropiación y vinculación de Jean con los espacios de las ciudades habitadas, le permiten dar cuenta de sí mismo como migrante y de su trayectoria biográfica. Por lo que, se expresa su subjetividad como manera de apropiarse y vincularse al territorio, posicionándose y ocupando un lugar en el espacio que habita. De esta

³¹ Espacio en un orden material e ideal. Material en el sentido físico que configura nuestros desplazamientos, movimientos y, posiciones y posturas corporales. “Por *ideal* entiendo, desde Maurice Godelier (1982): todo que es del orden de las representaciones, de las ideas y de las creencias y que constituyen también la realidad social” (Delory-Momberger, 2015, pp. 29-30).

manera, el territorio como un espacio para posicionarse y que configura su trayecto biográfico, permitiendo comprender la migración “[...] bien a las experiencias que un determinado contexto genera y transforma en experiencias subjetivas de alto impacto emocional, las cuales, a su vez, plantean una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas” (Salas et al., 2017, p. 83).

Llegando a otro punto, como lo vimos cuando contó el momento en que se enteró que saldría de Venezuela, la migración fue un proceso iniciado por los adultos, en el que solo se le informó, pero no se le consultó. Pese a esa poca participación en la toma de decisión, este proyecto migratorio familiar y el tránsito por los espacios transnacionales ha significado para Jean Paul una oportunidad de conocer lugares nuevos, de abrirse al mundo, de contar con mejores condiciones de vida; esto se convierte en una motivación de la propia migración de los niños y las niñas y operar como un elemento facilitador del viaje infantil (Pavez-Soto, 2018). Así, como parte de una generación transnacional, sin duda las subjetividades de este niño migrante es una subjetividad en movimiento. De este modo, los diferentes países se convierten en un campo social transnacional, en donde sus experiencias se convierten en un capital cultural que promoverán nuevas maneras de identificarse, de posicionarse en el mundo y de proyectar su vida. En concordancia con lo que evidenció Pavez-Soto (2018) en su investigación, los sentidos que tiene la escuela y los nuevos lugares donde se desarrolla la vida infantil, y vislumbrar las condiciones de bienestar que podría ofrecer el nuevo país, constituyen una conciencia generacional de lo que esto implicaría la migración para su proyecto de vida. Específicamente las emociones de tristeza y alegría experimentadas por Jean Paul, me permite comprender, como lo expresa Pavez-Soto (2018), que la niñez migrante “[...] dimensiona las ganancias y las pérdidas que involucra la migración [...]” (p. 74).

5.4 La «diferenciación» como huella del Otro en la subjetivación de lo político en la experiencia migratoria

[...] un extranjero que me ha revelado mi extranjería al abrirme a mí mismo [...].
 «La huella del otro» es entonces éxodo:
 revela mi estar expuesto frente al otro, mi salida”
 (Levinas, 2000, p. 28).

[...] es importante identificar cuándo se organiza la «diferencia» en forma jerárquica en lugar de horizontalmente. Necesitamos distinguir los ejemplos donde se hace valer la «diferencia» como un modo de protesta frente a la opresión y la explotación, de aquellos donde la «diferencia» se convierte en vehículo de legitimación de la dominación.
 (Brah, 2011, p. 118)

Es en el intersticio del «mí» con el otro, y de la diferenciación que subyace a esto, en donde acontece las subjetivaciones de lo político en sus trayectos escolares como migrantes, del niño y las niñas participantes. Esta subjetivación y diferenciación estuvieron configuradas en un entramado de emociones políticas; así, “[...] la interioridad y la mismidad [y la subjetividad] se construye frente a frente, a través de los ojos del otro [...]” (Mèlich, 1994, p. 16). Esta diferencia, más que una identificación rígida, en concordancia con Hopenhayn (2000), también es apertura a la pluralidad, como una subjetividad en movimiento, un sujeto en devenir; así que, es una diferenciación aconteciendo que permite el flujo de significados y posiciones subjetivas, pues, entre las muchas interpretaciones que los sujetos pudieron hacer de las interpelaciones que hacían sus pares, se comprendieron a sí mismos como «diferentes», siendo la diferencia lo que está entre el «yo» y el «tú», “no hay proceso de diferenciación si no hay un *devenir-singular* en medio de muchas posibilidades, pero tampoco lo hay si no existe un pluralismo interpretativo que socave la pretensión de un valor absoluto” (p. 70). Esa diferenciación es también autoafirmación de su alteridad, «si soy diferente, no soy tú, no soy lo mismo, soy otredad»; así, encontrarse con otra cultura es un movimiento que agrieta la mismidad, es como lo afirma este autor: ‘desgarrar nuestra particularidad’:

Ya no es solo la tolerancia del otro-distinto la que está en juego, sino la opción de la auto-recreación propia en la interacción con ese otro. O más aún, la tolerancia frente al otro es más apremiante porque la auto-recreación se ha vuelto una opción inminente. Al viejo tema

del respeto por el otro se acopla, no sin conflicto, la nueva aventura de mirarnos con los ojos del otro. Y entrar en esa mirada del otro me hace a mí ser otro respecto de mí. (p. 71)

En la subjetivación, en los modos que nos hacemos sujetos, los discursos tienen efectos en el sí mismo; en el caso de Samantha y Jean, vivieron violencias discursivas –sutiles, pero con un gran impacto en él y ella– que dejaron huellas en sus identidades, memorias y posicionamientos. Para Berger (citado por Roldán, 2006) "Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse" (p. 7). Pues bien, las emociones políticas como huellas de experiencias permiten que el proyecto a revelarse sea las memorias, las identidades, las proyecciones y el posicionamiento, en suma, las subjetividades políticas del niño y las niñas migrantes participantes de esta investigación. Las emociones políticas que vivieron en su experiencia, reapropiando las palabras de Butler (2009), son marcas del otro, pero también las huellas de un «yo» que surgirá. El «yo» que surge es un «yo» extrañado, que ante la interpelación de ese otro construye sentidos de que es alguien «diferente», pues, fuera de la mismidad del y las participantes, el otro hace relucir su 'extranjería' por su nacionalidad que toma forma en marcas identitarias como el acento. "[...] un proceso de subjetivación es un proceso de desidentificación o desclasificación. Dicho de otra forma, un sujeto es alguien que no pertenece, un extraño, o más aún, alguien que está entremedio (*in-between*)". (Rancière, 2000, p. 149)

Por ejemplo, como lo mostré, el amor político por su país –asumiéndolo como una expresión de su identificación nacional– también refuerza este extrañamiento. Extrañamiento en dos sentidos: como extrañar, anhelar, recordar, tener esperanza de volver; y, como identificador de ser extranjero, 'un bicho raro'; así, "la interpelación como «otro» funciona como un disparador para la reflexión sobre la propia identidad" (Gavazzo et al., 2014, p. 206). En este último sentido, la subjetivación consiste en, siguiendo a Rancière (citado por Allevi, 2015), "[...] la formación de un 'uno' que no es un yo sino la relación de un yo con otro" (p. 165), se trata de un proceso de *desidentificación*, en el sentido que hay una nueva representación, una nueva enunciación en un campo de experiencia.

La identidad se construye en el estar en el mundo (Ricoeur, 1996), en estos casos su estar en el mundo, su posicionamiento, como fueron posicionados, como extranjeros, 'raros'. En estas reconstrucciones de sus experiencias migratorias, el relato de sí mismos desde el libro álbum

permitió una narración de la identidad dando cuenta de los procesos de diferenciación en la extranjería que han representado ante sus pares receptores. Por lo que, la diferenciación como parte de la identidad es, a su vez, una posición por y ante los otros.

En la geopolítica emocional³² cartografiada en sus relatos entrecruzados con las historias de los libros álbum, el Otro es una huella de su alteridad, de su subjetividad. Es la presencia del otro que les permite [re] descubrir [se] y revelarse como alteridad, como otro extranjero; en este sentido, “es posible pensar toda constitución subjetiva como un proceso radicalmente ex-céntrico, donde el *Otro* es el eje de nuestra estructuración [...]” (Allevi, 2015, p. 167). Esta epifanía de otredades (haciendo una adaptación del término de Levinas ‘Epifanía del otro’), hace que su identidad sea perturbada, en el sentido que se sienten ‘raros’. Por lo que, la identidad no consiste en un ‘redecirse’ a sí mismo (Bárcena, 2006) en una mismidad permanente. La experiencia poética³³ y narrativa generada a través del libro álbum, hace que este se convierta en un artilugio de memoria, de visitación: de ir hacia los Otros que se encuentran en la huella (Levinas, 2000). Al decir de este autor, la huella perturba el orden del mundo, acá el ‘orden’ que se altera es el de su identidad, al interpelarlos como extraños, raros, “[...] la huella, aquella que altera inexorablemente el orden de la identidad y de lo Mismo [...]” (p. 27).

Las emociones políticas narradas son huellas de quienes han dejado un indicio en sus memorias-e-identidades narrativas: la patria, la familia, los amigos; estos últimos quienes los interpela como ‘raros’, los violentan desde discursos de odio como los sobrenombres. Así, los libros álbum son también ‘huellas que revelan’ identidades y memorias migrantes, tal y como lo develé en el apartado «emociones políticas por ser una alteridad». Y como dice Levinas (2000), dejar una huella significa ‘pasar’, así, el otro es pasaje de identidades. Esta huella hace que su identidad no se encierre en sí misma, que deba transitar, que sea un ‘sí mismo como otro’, ya que, como dice Ricoeur (1996), la comprensión del sí se afecta desde la alteridad del otro. Asimismo, la memoria es una huella del otro, “[...] la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 144).

³² “Se recurre a la noción de geopolítica con el objeto de establecer algunas demarcaciones, recortes o trazos acerca del lugar que tienen las emociones en la vida ciudadana. Con esta geopolítica se busca dar cuenta de las intensidades y magnitudes que tienen las emociones en una sociedad, pero también en un grupo, etnia, movimiento o clase social” (Quintero, p. 41).

³³ “Al menos si por poético entendemos lo que originalmente fue toda poiesis: el paso del no ser al ser, el acto creador de mostrar y llevar algo hacia su máxima visibilidad” (Bárcena, 2006, p. 188).

Particularmente, desde lo que expuse en el apartado de «emociones políticas por ser una alteridad», evidencio que la subjetivación política, siguiendo a Rancière (2000), es el manejo de un daño a la identidad, “[...] la subjetivación política nunca es la simple afirmación de una identidad, siempre es al mismo tiempo el rechazo de una identidad dada por otro, dada por el orden dominante de la policía” (p. 150).

Memoria e identidad son acontecimientos en devenir, son construcciones experienciales y situacionales. Las emociones dan cuenta de esa singularidad o mismidad que, por ejemplo, las niñas han ido construyendo en ese devenir en un tránsito trasfronterizo, entre el aquí y el allá, en cuanto que sus identificaciones están puestas con lo que es ‘Venezuela’, ello, expresado en su amor y su esperanza de regresar. De tal manera, particularmente estas emociones no solo son marcas, sino que son develadoras y constructoras de esos elementos de la subjetividad política como lo son la memoria y la identidad. Emociones como la esperanza y el amor mantienen latente su memoria por el país que, en algunos de los casos, dejaron hace algunos años; a su vez, resguardan esa identidad nacional y familiar; es decir, las emociones –como capturadoras de memoria– sostienen formas de identidad. Tal como lo señalan Ospina y Botero (2007), la narrativa tiene un potencial develador de emociones particulares; en el caso de esta investigación, las configuraciones de las emociones narrativas personifican subjetividades, permitiendo comprender las tramas de relaciones en situaciones específicas –la salida, el viaje, la llegada– del acontecimiento migratorio del niño y las niñas participantes.

Pero no podría afirmar esa relación unilateral, la relación entre emociones y memoria-e-identidad sería mucho más dinámica, pues, el mirar hacia atrás para [re]construir esas experiencias de sí permite construir esas emociones narrativas; a su vez, si no se mantuvieran ciertas identidades no emergerían esas emociones. El amor por Venezuela, por ejemplo, en el caso de las niñas, se sostiene por la memoria, si ella perdiese esos recuerdos de esas experiencias vividas en su país, este amor también tendería a desvanecerse y, con ello, las identidades que este amor mantiene. Lo que recuerda es porque le tiene afecto y apego, por esos las emociones son una manera de sostener la memoria. En esta misma línea, si se olvidaran ciertos recuerdos se perderían también ciertas formas de identidad, y dado que la memoria es frágil necesitamos de ‘artefactos’ que nos ayuden a recordar, en los que nos veamos sin ser propiamente nosotros. Desde esto, la identidad y la memoria necesitan artefactos como los libros álbum y la cartilla de investigación. Por lo tanto, la identidad

y la memoria no son esencias internas a los sujetos sino, [re] construcciones y [re] descripciones de los sujetos con producciones culturales –como la literatura infantil–, en este sentido, estaríamos hablando de identidades literarias, recuerdos y referencias identitarias a partir de la referencia de los personajes.

Como se evidenció, dar cuenta de la identidad implicar [re]crear emociones y experiencias vividas, así como la recuperación de la memoria, no porque se haya perdido sino porque es una presencia siempre ausente que necesita narrarse para ser ‘invocada’, para hacer visible aquello que el tiempo va desvaneciendo. La memoria es algo que está en estado de ‘repose’, de latencia, por lo que necesita de relatos y emociones para ‘traerla’. Lo que recordaron estas niñas y el niño participante no fue de manera ‘voluntaria’, hubo cierta ‘invocación’ desde la narrativa de Eloísa y Marwan. Fue una memoria emocional, sin embargo, esas emociones no son fuerzas que nos sobrevienen, sino que, necesitan una reconstrucción narrativa, y su expresión tampoco son sensaciones como reacciones corpóreas, sino que necesitan una forma narrativa para expresarse.

Parafraseando a Ricoeur, Quintero (2017) sostiene que, en la comprensión de las tramas narrativas, las emociones juegan un papel muy importante, pues “[...] están asociadas a los acontecimientos e incidentes de los personajes [y] nos indican la manera como hemos tejido el reconocimiento del otro ciudadano o las preguntas acerca de los otros y el nosotros” (p. 53). La trama narrativa de sus experiencias migratorias, fueron reconstruidas, principalmente, desde un entramado de la emociones narrativas-políticas. Si reducimos las emociones a su desnuda biología como meros impulsos o reacciones, estaremos desobjetivando a los niños y niñas, ocultando su alteridad y desvalorizando sus experiencias. Las emociones están revestidas de acontecimientos politizantes, por ejemplo, el Otro, que permiten comprender las huellas de las identidades y las memorias del niño y las niñas participantes. De esta manera, es posible afirmar que los procesos de subjetivación son acontecimientos emocionales; y la subjetividad, siguiendo a Cabrera (2017), es definida como ‘estructuras de sentimiento’.

Desde estas ‘estructuras de sentimiento’ que narran en sus experiencias, comprendo que sus procesos de subjetivación son una «política de identidad», la cual es definida por Gitlin (2000) como la construcción de identidades a partir de ejes como la nacionalidad, “[...] es una forma de autocomprensión, un modo de ver el mundo y una estructura del sentir [...]” (p. 60). La autocomprensión como otro extranjero, raro, en una estructura del sentir que se entrama por las

emociones políticas. Siguiendo con este autor, “sin embargo, la política de la identidad no es solo una sensibilidad sentida y vivida por los individuos. Es una búsqueda de bienestar, una perspectiva de comunidad” (p. 60). Ello, se evidenció en las descripciones que hice de que las actuaciones, por ejemplo, de Jean Paul y Samantha eran reclamos de bienestar, lo que da cuenta de su posicionamiento, las cuales asumo como lo político que agrieta sus subjetividades.

Aunque podría pensarse que la imaginación contamina y distorsiona la ‘verdad’ de la memoria o ficcionalidad a la identidad, esta investigación muestra que la imaginación narrativa y metafórica permite hacer una reconstrucción de la primera y develar la segunda, siguiendo a (Bárcena) 2006, quien postula que para recordar es preciso imaginar:

[...] resulta imposible la vida si no se narra como una historia, pues la imaginación permite la repetición de lo vivido y su mejor comprensión: «Sin repetir la vida en la imaginación no se puede estar del todo vivo, la "falta de imaginación" impide que las personas existan». (p. 175)

Desde lo interpretado en el apartado de «la esperanza de regresar como huella que sostiene el amor por su país», diré que esta es una esperanza transnacional, al igual que sus memorias, identidades y lugares en el mundo, coincidiendo con Castillo et al. (2018), de superar la mirada tradicional de suponer la migración como un proceso en el que se deja un país para radicarse definitivamente en otro. Con este enfoque transnacional en el que “[...] la migración se entiende como una dinámica en la que el migrante forma parte de un espacio que involucra simultáneamente los contextos de procedencia y recepción” (Castillo et al., 2018, p. 22). Por lo que son subjetividades transnacionales que se configuran en el movimiento incesante entre el aquí y el allá, el pasado y el futuro. Por lo que, en este texto, me expreso a él y ellas como migrantes, sin utilizar los prefijo «e» o «in», para no poner el acento en que son alguien que «salen de» o «llegan a», sino que son subjetividades «migrantes» pues, se trata de una construcción de sentidos desde múltiples lugares [aquí y allá] y temporalidades [pasado, presente y futuro]:

La mirada transnacional sobre las migraciones latinoamericanas contemporáneas nos permite, entonces, entender cómo la movilidad modifica la construcción de subjetividades. Las prácticas transnacionales, tanto en términos de sus materialidades (la circulación de objetos, dinero, valores, saberes), como en términos del ir y venir entre dos o más entornos y de experimentar el aquí y el allá simultáneamente (de manera física y, sobre todo, virtual),

alimentan la construcción de nuevas subjetividades. En estas nuevas formas de ser y de pensar las distancias físicas, convertidas a veces también en distancias emocionales, se subvierten las capacidades de los y las migrantes de construir sus identidades entre dos o más orillas. (Herrera, 2021, p. 25)

De este modo, como lo afirma la autora, la experiencia migratoria se construye entre varios campos sociales y culturales simultáneos, constituyendo nuevos sentidos y configuraciones subjetivas “[...] en donde conviven las tradiciones con las experiencias actuales, lo fundante con las permanencias, las continuidades con las rupturas, los elementos nuevos y disruptivos con las pervivencias” (Vommaro, 2012, p. 71).

A la pregunta ¿qué es lo político?, Rancière (2000), afirma que incluye una jerarquía o un juego de lugares o posicionamientos [la policía]. La *diferenciación* es este posicionamiento en el que los recién llegados son interpelados como otro extranjero. La subjetivación de lo político, como afirma Rancière (2000), es una nueva representación del campo en el campo de la experiencia, ser percibido como otro por parte de esos otros, experimentar su alteridad, su extranjería, así, “¿Qué es la subjetivación? Es la formación de un «uno» que no es un yo sino la relación de un yo con otro” (p. 148). Eloísa es una figura para dar significado metafórica y narrativamente a la diferencia: ‘un bicho raro’. La «diferencia» es una *relación o posición social* o, en otras palabras, es *diversidad experiencial* (Brah, 2011), es decir que no es una esencia, sino un proceso de significación en circunstancias sociales. Desde, por ejemplo, los sobrenombres y la interpelación al acento venezolano, la diferencia es una práctica discursiva que produce un desplazamiento subjetivo de ser una mismidad para pasar a ser un extraño. Aquí, la nacionalidad, ser nuevo, es una matriz de significación en la representación y posicionamiento de sujetos «diferentes». Que la «diferencia» sea un nuevo campo de significación sobre el ¿quién soy?, permite que la subjetividad siga siendo ‘migrante’, dando cuenta de que los sentidos del «sí mismo» se siguen produciendo, por lo que, no son sujetos ya constituidos, sino que, son en «devenir».

Para cerrar, como lo expresa Brah (2011), las «diferencias» no siempre tienen porqué ser fijas e inmutables, sino que pueden ser resignificadas, por tanto, ser relacionales y contingentes, ello dependerá del contexto. Por lo que, me pregunto ¿qué hacer o dejar hacer con las diferencias en la escuela?, ¿utilizarla para dividir y jerarquizar, afirmarla, tolerarla, reclamar el derecho a la igualdad, celebrarla, promoverla como emancipación? Desde lo evidenciado en esta experiencia

investigativa, es importante comprender que las diferencias configuran las relaciones de los sujetos inmersos en la escuela, y con ello, sus subjetividades y sus posiciones en el mundo. La «diferencia» puede y debería ser un movilizante de construcción de identidades que enriquezcan la pluralidad humana, que diversifique las imágenes e imaginarios de lo que es lo humano, de lo que somos nosotros mismos, que potencializa la cultura y el estar juntos.

6 Conclusiones

Como lo mostré en el análisis, el niño y las niñas participantes han vivido su experiencia y sus procesos de subjetivación de lo político en un proceso de identificación-diferenciación, en donde esa ‘extranjería’ –que se pone de manifiesto por/desde el otro– ‘renueva’ sus sentidos y configuraciones identitarias. Por lo que, esos elementos de la subjetividad política que develé en esta investigación dan cuenta de que la subjetivación en estos procesos migratorios pasa por abrir su alteridad ante/por otra alteridad; con la interpelación del otro la identidad propia se ensancha desde la intersubjetividad, hay un extrañamiento de sí mismo, pues, se viven experiencias de ‘identificación nacional’ donde, desde ‘marcas de diferenciación’ como el acento y las palabras que actúan como ‘fronteras’ simbólicas, son construidos y posicionados como otro inmigrante, extranjero, raro. La migración es una experiencia transnacional entre el aquí y el allá, y la escuela se convierte en un escenario concreto de «alterización», donde la diferencia se hace evidente. En estos escenarios multiculturales como lo son sus respectivas escuelas, la «diferencia[ción]» como constitutiva de la diversidad, es una categoría, un hecho relacional y subjetivo que reclama su espacio en la existencia de la vida escolar.

Desde la mirada intercultural que sostuve –con elementos que también son constitutivo de subjetividad política como la memoria y la identidad–, comprendiendo la esperanza y el amor como emociones políticas, pude comprender que la migración como un ‘viaje’ cultural, no implica el desvanecimiento de los vínculos con los lugares de origen –el país, el hogar– y los sujetos con los que compartían su existencia –la familia extendida, amigos–, sino que, la manera de vivirlos se transforma, empieza a ser una experiencia y una vida transnacional, en donde estos lugares son parte de sus memorias que dan cuenta de fuertes lazos de pertenencia. A su vez, mientras sostienen un arraigo afectivo, tienen la capacidad y la valentía de vivir y hacer parte del trayecto migratorio que, en el caso de él y ellas, es un proyecto familiar.

Particularmente desde lo comprendido en la experiencia de las niñas participantes, quienes tienen una fuerte esperanza de retorno, la migración no es una ruptura con el origen, sino que, por el contrario, es una reafirmación de su identidad y su memoria –especialmente nacional y familiar–, estos se ven claramente materializados, por ejemplo, en los lazos afectivos por sus familias extensas que quedaron en Venezuela y su patrimonio personal que cargan en su trayecto migratorio.

Así, la memoria es fuente de identidad, esta se construye desde aquella, así como lo que sucede con referentes identitarios como la familia que son reapropiados y sostenidos por la memoria del y las participantes.

Las emociones políticas son una ‘fuerza narrativa’ que dan cuenta del sí mismo del niño y las niñas participantes. Estas expresan un paisaje emocional que dan formas de los elementos de la subjetividad política, lo que, a su vez, da cuenta de la interculturalidad, entendiéndola desde la manera que la asumí en este trabajo como constitutiva de los sujetos mismos, en la que construimos nuestras biografías, ello es, nuestras memorias, identidades y posiciones. Así, por ejemplo, los relatos de estas ‘fuerzas narrativas’ dieron cuenta de las tensiones intersubjetivas e intrasubjetivas en las que se construyen las identidades

Desde la metodología planteada, que corresponde a una búsqueda por otros enfoques, cobra central importancia el ejercicio de la memoria, la cual deberá asumirse como base para procesos educativos interculturales. Así, como la identidad y el posicionamiento, elementos claramente identificables como constitutivos de la experiencia del y las participantes. De esto modo, me permito afirmar que conocer sus experiencias subjetivas ha sido una excelente oportunidad para que, desde la educación, pensar la migración como acontecimientos biográficos, una experiencia vital que marca modos de ser sujetos que se constituyen en la interculturalidad. También, al escuchar sus voces y poder conocer otras dimensiones de la migración como el trasfondo emocional de esta experiencia, pude comprender la migración y la escolarización como acontecimientos biográficos y subjetivadores en los que el y las participantes han mostrado su capacidad de reflexionar sobre estas experiencias.

En las narrativas de ingreso al colegio del niño y las niñas participantes, destaca la ausencia de referencias sobre cuestiones académicas y el profesorado. Lo hallado en mi investigación concuerda con lo evidenciado por Arellano et al. (2016), en donde se pone de relieve la importancia de los primeros días en la nueva escuela por la experiencia emocional que viven los ‘recién llegados’. En este escenario, llama la atención la ausencia de relatos sobre acciones específicas por parte de la institución y el cuerpo docente para acogerlos y dar respuesta pedagógica a sus llegadas, y aunque tal vez en sus respectivas instituciones sí se realicen acciones de inclusión, alerta el silencio del y las participantes sobre esto; por lo que, indagar al respecto se abre como otro camino para seguir investigando, especialmente cuando él y las participantes relatan experiencias en las

que han sido víctimas de discriminación, pues, esta y otras acciones violentas se consolidan por la ausencia de reflexión pedagógica, lo que posibilita que emerjan y se perpetúen formas excluyentes de actuar frente a la diferencia (Salas et al., 2017), para conocer las estrategias para contrarrestar la discriminación y, a su vez, potenciar sus memorias e identidades, como manera de enriquecer el entramado cultural. Así, reconocer estas «diferencias», estas ‘nuevas alteridades’ que hoy transitan por las escuelas colombianas, desde sus biografías y experiencias, es una apertura a la acogida, a la acción hospitalaria, a dejarnos tocar por la diversidad. También, es una fuente para pensar en las estrategias de atención a esta diversidad cultural configurada por la migración, en donde lo emocional, el amor al país de origen, lo transnacional, la familia y la esperanza de regresar se develan como aspectos de especial atención.

7 Recomendaciones: los caminos que quedan para futuras investigaciones

[...] una pedagogía del mundo, una responsabilidad por proteger el elemento de novedad que todo recién llegado trae consigo y una protección, también, del mundo que, de no ser por llegada de los nuevos, quedaría aniquilada. (Bárcena, 2006, p. 42)

Emociones políticas como el amor y la esperanza, contribuyen a mantener una identidad y vínculo con su cultura y su lugar de origen. Lo cual permitirá hacerle frente al asimilacionismo – evidenciado y denunciado en algunas de las investigaciones sobre niñez migrante que hacen parte del estado del arte de esta investigación–. Tener en cuenta esto, será un gran paso para promover propuestas interculturales. Quedando por profundizar y ampliar las comprensiones sobre el lugar de las emociones políticas en los procesos de inclusión y exclusión de la población migrante y, en su contraparte, la comunidad receptora

Aunque como lo advierte Nussbaum, el amor a la nación o el amor patriótico ha servido para fomentar odios raciales o étnicos y la xenofobia, este tipo de amor también será necesario para promover la interculturalidad, la cual encuentra su anclaje en subjetividades políticas, particular y principalmente, en dos de sus elementos: la memoria y la identidad. Como lo señala esta autora, el amor patriótico no necesariamente deben desembocar en el odio o miedo a otras naciones o a los ciudadanos de otros países, por el contrario, esta emoción podría servir para impulsar el encuentro entre las diferentes ciudadanías.

Las prácticas educativas formadoras de subjetividades políticas-interculturales deberán ser procesos críticos que cuestionen los objetivos y los valores del amor patriótico, para que esas subjetividades tengan el juicio y el razonamiento ético de discernir cuando esta emoción apunta a la cooperación entre las naciones o cuando promueve el odio entre estas, abogando así por un patriotismo crítico y a la vez amoroso. La arquitectura del amor patriótico emerge como un aporte importante para trabajar la interculturalidad en cuanto se evite el sesgo de un único relato histórico de la nación “[...] y la identidad actual de la nación no sea excluyente, es decir, que no ponga el énfasis en la contribución de un único grupo étnico, racial o religioso, denigrando o, incluso, omitiendo a otros” (Nussbaum, 2014, p. 258).

La perspectiva del trabajo desde el amor en cuanto a emoción política en procesos de acogida de otras culturas, el cual contribuiría a confrontar el etnocentrismo, será valiosa para

promover la inclusión de otras culturas –no solo extranjeras sino también de las culturas ‘otras’ que habitan nuestro país– y el bienestar de esos otros ciudadanos que llegan a nuestro país buscando mejores condiciones de vida. En este sentido, en futuras investigaciones que indaguen por estos procesos de inclusión, será importante considerar un enfoque de emociones políticas, socialización política e interculturalidad que considere tanto las emociones y experiencias de los recién llegados como de aquellos considerados nativos o locales. En esta misma línea, si bien ha sido un gran aporte de esta investigación considerar la interculturalidad, desde la perspectiva de Fonet (2009a), como un proceso de subjetivación, de alfabetización de sí mismo, es necesario seguir avanzando y ampliando hacia la alfabetización de los otros, y así, poder profundizar en la interculturalidad como las relaciones, negociaciones e intercambios entre los diferentes grupos culturales que habitan en la escuela (Walsh, 2012).

El trabajo con literatura infantil pone en evidencia el cultivo la imaginación narrativa, la cual permite develar la interioridad de los otros, sus diferencias, poder imaginar sus condiciones de vida, de pensar en el otro con un sujeto con su propia subjetividad, por lo que, desde esta experiencia investigativa, el trabajo en educación intercultural debería considerar otras mediaciones que permitan cultivar esta capacidad imaginativa como posibilidad de reconocimiento intersubjetivo: el Mismo con el Otro.

La ausencia de relatos sobre sus experiencias con docentes deja un camino por construir sobre sus representaciones y acciones para el ‘recibimiento’ –académico y de convivencia– de la niñez migrante.

Queda por diversificar la indagación sobre sus experiencias, teniendo en cuenta el género, el estudiantado migrante en instituciones educativas privadas, escuelas con diferentes porcentajes de población migrante.

Si bien, como lo muestro en la investigación, el Otro es la huella en sus subjetividades migrantes, es necesario seguir ahondando en las relaciones con sus pares tanto en la vida escolar como por fuera de esta. En este sentido, investigar por las amistades que construyen los niños migrantes en la sociedad de acogida, pues, como sus pares son trascendentales en la acogida, en la nueva socialización, en la construcción de su mundo infantil, en fin, en sus subjetivades. En el estudio de las amistades de la niñez migrantes en sus contextos de llegada, será interesante hacerlo desde una mirada interseccional, en donde sus formas de socialización, construcción de vínculos

no se haga solo desde la nacionalidad, sino también, teniendo en cuenta la interconexión de esta con otros ejes diferenciadores como el género, la condición socioeconómica, entre otros.

Como ya lo anticipaba en los vacíos identificados en el estado del arte, reitero desde mi propia investigación, como lo observé en el caso de Samantha, la necesidad de estudiar la migración desde la interseccionalidad, por esto, hago mías las palabras de López et al. (2018):

Proponer la interseccionalidad como un eje de revisión dentro de los procesos migratorios permite, por un lado, develar las matrices de opresión que atraviesan a las y los migrantes, desde el nacimiento, en la infancia y la adolescencia; por el otro, visibilizar los sistemas de opresión que le otorgan ciertas características a sujetos, aumentando las vulnerabilidades a partir de los cruces entre las marcas de identidad. Niñas, niños y adolescentes que nacen bajo estos sistemas de opresión son categorizados por su nacionalidad, y por ello un asunto clave es asumir la interseccionalidad también para analizar el origen y el cruce entre marcas identitarias que condicionan en algunas oportunidades el acceso a derechos [...]. (p. 11)

La presencia y conocimiento del otro, puede servir para develar las representaciones, actitudes y comportamientos discriminatorios hacia el otro, particularmente, la otredad extranjera. También, conocer sus situaciones, permitirán comprender nuestra capacidad de acoger,

[...] lo cual causa serios problemas a la posición subjetiva del «autóctono». Mi argumento central es que el espacio de diáspora como categoría conceptual está «habitado» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes, sino también por aquellos que están contruidos y representados como autóctonos. (Brah, 2011, p. 212)

El aporte analítico desde los objetos más importantes, abren la puerta al reconocimiento de la importancia del patrimonio que cargan los migrantes; extrapolando la indagación del patrimonio personal al estudio del patrimonio cultural –inmaterial y material–sería importante estudiar el patrimonio cultural que trae consigo la niñez migrante para develar y reconocer su aporte a la cultura, y para que ellos reconozcan cómo este constituye sus subjetividades y les permite edificar sus identidades y memorias pero también, cuáles son sus aportes al tránsito transnacional y a los trayectos de vida. Además, para promover la diversidad y el diálogo intercultural para que su inclusión no signifique la renuncia del patrimonio y la herencia cultural “[...] es importante abordar la relación entre las migraciones y el patrimonio cultural inmaterial como estrategia para favorecer la inclusión social. Por tanto, la práctica patrimonial no persigue reafirmar lo nacional, sino

fomentar un contexto de integración recíproca, quebrando los imaginarios nacionalistas” (Marín-Alaniz, 2018, p. 6).

La escuela como un escenario de ‘entrada’ a la sociedad a la que se llega, es un ámbito en el que se visibiliza su diferencia, la cual se edifica al recibir ciertas marcaciones identitarias por partes de los ‘otros’. Queda por indagar cómo identifican los niños venezolanos a los niños colombianos, y a otros niños venezolanos en su misma condición de recién llegados; y la percepción identitaria de sí mismo como otro extranjero desde la presencia de otros niños connacionales, y cómo estos pueden ser un apoyo a la construcción identitaria, la confianza para integrarse y para apropiarse el nuevo espacio escolar.

De otro lado, si la escuela es un posible escenario de subjetivación, cómo construyen sus subjetividades aquella niñez migrante que no va a la escuela y que, en el caso nuestro, para el 2019, era del 60% de la infancia venezolana en Colombia (Guzmán et al., 2020). ¿Qué hace el sistema educativo por esa infancia migrante no escolarizada?

Referencias

- Allevi, J. (2015). Subjetividades, lo político, la política: derivas de una discusión teórica. *Athenea Digital*, 15(3), 149-172. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1509>
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C., y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 235-256.
- Arana, T. M. (2016). Miradas en torno a la escolaridad de los más jóvenes en familias migrantes peruanas: valoraciones y demandas hacia la educación básica argentina. *Estudios en Antropología Social - Nueva Serie*, 1(2), 90-106.
https://static.ides.org.ar/archivo/cas/2017/05/EAS_VIN2NS_08_INV_meri.pdf
- Arellano, R., Sanhueza, S., García, L., Muñoz, E. y Norambuena, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 900-909.
<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/683/671>
- Arendt, H. (1943). Nosotros los refugiados. En: *Escritos judíos* (pp. 353-365). Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós.
- Arias, P. y Borràs, L. (2016). El camino de Marwan. Editorial Amanuta.
<https://makemake.com.co/fichas/MM0394/el-camino-de-marwan>
- Ataide, S. (2019). Discursos estereotipados y marcaciones desvalorizadas en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as en una escuela. *Revista electrónica Temas de Antropología y Migración. Dossier: Migración y educación: formación e identificación de las jóvenes generaciones en contextos de movilidad*, 11, 99-120.
- Bach, A. M. (2014). Fertilidad de las epistemologías feministas. *Sapere Aude*, 5 (9), 38-56.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder Editorial.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Barona, T. (2021). *La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la primera infancia* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Centro de documentación de Educación-CEDED.

-
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635-648.
- Barrios, H. (2018). Racionalidad narrativa y procesos de investigación-formación en educación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9 (2), 478-502.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación* (50), 393-423. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Botero, P., y Alvarado, S. V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 97-130.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Traficantes de sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Cartograf%C3%ADas%20de%20la%20Odi%C3%A1spora-TdS.pdf>
- Brigido, A. M. (2016). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Argentina: Editorial Brujas.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Babel Libros. <https://makemake.com.co/fichas/MM0061/eloisa-y-los-bichos>
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Cabrera, P. (2017). El estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica. En: P. Cabrera. *Antropología de la subjetividad* (pp. 23-58). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación* (49), 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castillo, E., y Guido, P. (2015) La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de educación*, (69), 17-43.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista*

latinoamericana de educación inclusiva, 11(2), 233-246.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

- Correa, T. y Fernández, L. (2019). Colombia. En: G. Herrera (Coord.). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú* (pp. 29-51). CLACSO. <https://www.clacso.org/informe-voces-y-experiencias-de-la-ninez-y-adolescencia-venezolana-migrante-en-brasil-colombia-ecuador-y-peru>
- Cortés, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: Santiago de Chile.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Di Leo, P. F., y González, M. A. (2019). Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945203928>
- Díaz, Á. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, 5 (9), 48-58.
- Díaz, Á. (2004). Socialización política en la perspectiva educación/comunicación. *Reflexión política*, 6 (11), 170-177.
- Díaz, Á., González, F., y Arias, A. M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10 (1), 129-145.
- Diez, M. L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina]. http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/2952/1/uba_ffyl_t_2015_903868.pdf
- Dussel, E. (2010). *20 tesis de política* (Tercera edición). Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Espejo, R., y Le Grand, J. (2009). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 69-90.
- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia, revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 1-44.

-
- Feixa, C. (2018). La construcción de la historia de vida. En *La imaginación autobiográfica* (pp. 55-76). Barcelona: Gedisa.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta sociológica*, 56, 95-119.
- Fornet, R. (2003). La inmigración en contexto de globalización como diálogo intercultural. *Center for Migration Studies special issues*, 18 (2), 29-48.
- Fornet, R. (2009a). La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericana. En *Interculturalidad en procesos de subjetivización* (pp. 11-46). México: Consorcio intercultural.
- Fornet, R. (2009b). *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*. Aquisgrán, Alemania: Mainz.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L., Unda, R., Díaz, M., Granda, S., Sandoval, R. y Llanos D. (2010). *Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de Cooperación*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad Politécnica Salesiana.
- Galaz, C., Pavez, I., Álvarez, C. y Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital*, 19(2), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gavazzo, N. (2014). La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Revista Sociedad y Equidad*, (6), 58-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846661>
- Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 189-212. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012>
- Gaviria, M. (2012). Pluralidad Humana en el Destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia [Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud – Universidad de Manizales, Manizales].

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140617120518/MarthaGaviriaL.pdf>

- Gissi-Barbieri, E. N. y Ghio-Suárez, G. (2017). Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: estrato socioeconómico y “raza” en la geocultura del sistema-mundo. *Papeles de población*, 23(93), 151-179. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.93.025>
- Gitlin, T. (2000). El auge de la política de la identidad. Un examen y una crítica. En: B. Ardití (Ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 59-60). Nueva sociedad.
- Glockner, V. (2021). Niñez migrante. En: I. Ceja, S. Álvarez y U. Berg (Coords). *Migración* (pp. 41-48). CLACSO.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, J. (2006). La constitución de subjetividades políticas en la escuela. En: R. Pulido (Coord.). *Subjetividad (es) política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856275012>
- González, I. y Dávila, E. (2020). *Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de movilidad humana*. Universidad Internacional SEK, pp. 1-16.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Capítulo 6: The Sage handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). London: Sage.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophía*, (8), 101-146.
- Guzmán, W., Uzcátegui, R. y Bravo, L. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (6), 103-121. <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.2314>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

-
- Herrera, G. (2021). Subjetividades. En: I. Ceja, S. Álvarez y U. Berg (Coords). *Migración* (pp. 21-30). CLACSO.
- Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo). En: B. Arditi (Ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 69-80). Nueva sociedad.
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Joiko, S, y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jorquera-Martínez, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 380-399. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>
- López, S., Rodríguez, C., Aristizábal, C., y Barriga, L. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, (16), 10-26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. Taurus. https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf
- Marín-Alaniz, J. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios fronterizos*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.21670/ref.1819019>
- Martínez, L. (2016). Concepciones sobre los derechos sociales en la escolaridad de la niñez migrante. *Alteridad*, 11(1), 10-20, <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.01>
- Martínez, M. C., y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, (63), 67-88.
- Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En: B. Baronnet y M. Tapia (Coords.). *Educación e Interculturalidad. Política y políticas* (pp. 151-176). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

-
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Anthropos Editorial.
- Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En: M. García y F. Maniglio. (Eds.) *Los territorios discursivos en América Latina. Interculturalidad, comunicación e identidad* (pp. 175-191) Publisher: Ediciones CIESPAL, SOLEI.
https://www.researchgate.net/publication/342330942_Ninez_y_migracion_en_Antofagasta_Chile_relatos_sobre_racismo_e_interculturalidad
- Meneses, M. T., y Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida (I). *Nure Investigación*, 37, 1-6.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y hacer*. MEN.
- Ministerio de Educación de Colombia y Unidad Administrativa especial Migración Colombia. (2018). *Circular conjunta No. 16 del 10 de abril de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Colombia. (2020). Más de 1 millón 825 mil venezolanos estarían radicados en Colombia. Recuperado de <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/265-abril-2020/mas-de-1-millon-825-mil-venezolanos-estarian-radicados-en-colombia>
- Mondaca, C., Gairín, J., y Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28-35.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33955583006>
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83832495008>
- Novaro, G. (2015a). Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. *Horizontes sociológicos*, 3(6), 37-53.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70179>

-
- Novaro, G. (2015b). Imágenes y relatos del pasado y el presente: educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires. *Cadernos CERU*, 26(1), 137-151. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v26i1p137-151>
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2018a). Emociones narrativas: La genealogía del amor de Beckett En: *El conocimiento del amor: ensayo sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado Libros. <https://udea.overdrive.com/media/4511165>
- Nussbaum, M. (2018b). *La ira y el perdón: resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica. <https://udea.overdrive.com/media/4179412>
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Paidós. <https://udea.overdrive.com/media/4727670>
- Observatorio Proyecto Migración Venezuela (2019). Los niños, niñas y adolescentes venezolanos en Colombia [infografía]. <https://migravenezuela.com/web/articulo/ninos-venezolanos-en-colombia/1154>
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). Tendencias migratorias en las Américas. República Bolivariana de Venezuela. <https://www.r4v.info/es/document/tendencias-migratorias-en-las-americas-republica-bolivariana-de-venezuela>
- Organización Internacional para las Migraciones (2006). *Glosario sobre migraciones*. Derecho internacional sobre migración.
- Ospina, C. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 5(2), 811-840.
- Padawer, A., y Diez, M. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 33(35), 65-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88643180004>
- Pavez-Soto, I. (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79139/ips1de1.pdf>

-
- Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- Pavez-Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12, (35), 183-210. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n35/art09.pdf>
- Pavez-Soto, I. (2017a). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará (Arica)*, 49(4), 613-622. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez-Soto, I. (2017b). Reagrupación familiar en Chile: experiencias de la niñez migrante de origen peruano. *Revista de trabajo social*, (92), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7185428>
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4), 155-186. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pavez-Soto, I. y Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. *AMMENTU-Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, 1(4), 254-267. <http://www.centrostudisea.it/index.php/ammentu/article/view/125/129>
- Pinto, L. A., Amaya, P. B., y Sáez, F. A. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto*, 28(1), 199-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976013>
- Poblete, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368. DOI: [10.4067/S0718-07052019000300353](https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353)
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Quintanilla, V. H. (2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía en “Latinoamérica”. En D. Mora (Coord.). *Interculturalidad crítica y desconolonización. Fundamentos para el debate (pp. 127-148)*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello

-
- Quintero, M. (2017). Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: altercideo. En A. Ruiz y M. Quintero (Coords.). *Cátedra Doctoral. Educación, política y subjetividad* (pp. 41-61). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, M. y Sánchez, K. J. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: el (no) lugar de la infancia. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 240-266.
- Rancière, J. (2000). Política, identificación y subjetivación. En: B. Ardití (Ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 145-152). Nueva sociedad.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, A. (1988). Capítulo 5: Socialización política. En J. Seoane, J. y A. Rodríguez. *Psicología Política* (pp. 151-164). Madrid: Ediciones Pirámides.
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política* [Tesis de doctorado, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales – CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091119034235/Tesis%20Ofelia%20Rold%C3%A1n%20V..pdf>
- Rojas, T. (2018, 21 de mayo). Colegio: el refugio de los niños venezolanos en Colombia. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-venezolanos-que-entran-al-sistema-educativo-colombiano/568138/>
- Rojas, N., Amode, N. y Rencoret, J. V. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis. Revista Latinoamericana*, 42, 1-23. <http://journals.openedition.org/polis/11341>
- Ruíz, A. y Prada, M. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En M. Prada, A. Ruíz, J. Gómez, M. Herrera, C. Echavarría, L. López, L. y G. Ortiz (pp. 15-38).

Subjetividad (es) política (s): apuestas en investigación pedagógica y educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Ruíz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recurso para el aula.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(1), 73-91.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>

Saldarriaga, J. A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1389-1404.

Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Segura, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, 15-23.

Segura, M. L. y Melella, C. (2019). Representaciones sobre los alumnos migrantes internacionales en las escuelas primarias. Una aproximación desde el análisis del discurso. *Contextos de Educación*, (27), 41-56.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/998/1048>

Stefoni, C., y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>

Stefoni, C., y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos*, 58, 109-131.
<https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>

Suárez-Cabrera, D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728006>


Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración.* Ediciones Morata, S. L.

-
- Taruselli, M. E. (2018). Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 81-98. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1030/775>
- Toro, J. W., López-Rincón, Á. M., López, D. M., Benítez, Y. Y., Castrillón, J. E., y Redondo, I. R. (2019). Experiencias de reconocimiento en inmigrantes venezolanos escolarizados de Dosquebradas. En: M. I. Redondo y O. A. Jaramillo (Eds.). *Comprensiones de lo social en clave del desarrollo humano*, Vol. 2, (pp. 72-82). Universidad Libre Seccional Pereira.
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2018). *Reporte Víctimas conflicto armado*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires (pp. 63-76). En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Colombia: CLACSO.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61-74.
- Zapata-Sepúlveda, P., Tijoux, M. E., y Jaramillo, M. (2018). Reflexiones sociológicas para el estudio de las interacciones sociales de hijos (as) de inmigrantes en escuelas y colegios del extremo norte de Chile. *Acta Sociológica*, (77), 125-154. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2018.77.68430>

Anexos

Anexo 1. Asentimiento informado

ASENTIMIENTO



¡Hola! Soy Cristian Giraldo. Estudio en la Universidad de Antioquia. ¡Estoy haciendo una investigación y quiero que tú participes!

Ilustración: Manuela Upegui


Investigar es aprender, descubrir cosas nuevas, pensar las cosas de otra manera, crear ideas, observar, reflexionar.

También, como en este caso, investigar es conocer las historias de vida de las personas para tratar de entender lo que pasa en el mundo.

En esta investigación quiero conocer lo que ha significado para ti dejar a Venezuela para vivir en Colombia, cómo has vivido entrar a una escuela nueva en un país diferente, cuáles son tus recuerdos, lo que piensas, lo que sientes, tus sueños y las historias que quieras contar.

Ilustración: Manuela Upegui

Esta investigación la haremos a través de esta cartilla en la que dibujarás y contarás historias de tu vida durante un mes, en los momentos que tú quieras hacerlo. Al pasar el mes, me entregarás la cartilla y yo analizaré lo que hiciste en ella y conversaremos sobre lo que hiciste. ¡No te preocupes, luego te devolveré la cartilla, pues, es tuya!



Otros niños también están participando. Lo que hagamos en esta investigación luego lo compartiré con otras personas y escribiré un texto con las historias que me cuentes y las reflexiones que yo haga de esas historias, esa es mi tarea de la Universidad.

Con lo que hagas en esta cartilla me ayudarás mucho a cumplir el objetivo de la investigación, pero, si en alguna de las actividades no quieres contar o dibujar, no estás obligado a hacerlo.

Si quieres participar completa el pasaporte con tu información

Nombre

Lugar de nacimiento

Fecha de nacimiento

Lugar de residencia

(foto o dibujo)

1

Anexo 2. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Yo _____ identificada/do con _____, mayor de edad, en calidad de madre ____, padre ____, tutor legal ____ o cuidador/a ____; autorizo, para que el/la niño o niña: _____ de _____ años.

Participen en la investigación sobre **“Las subjetivaciones de lo político en perspectiva intercultural de niños y niñas inmigrantes venezolanos, desde sus historias de vida”** realizada por Cristian Giraldo Castaño de la Maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia: SI ____ NO ____

Y autorizo el uso de las imágenes realizadas en dicha investigación y podrán ser publicadas en: Páginas web, medios virtuales, filmaciones destinadas a difusión no comercial, fotografías para periódicos, revistas o publicaciones, carteleras o folletos publicitarios de ámbito local, comercial o nacional: SI ____ NO ____

Se me informó de manera amplia y suficiente los objetivos de la investigación y la corresponsabilidad que tiene los profesionales de activar las rutas de atención correspondientes para el restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando se detectan situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración. Es corresponsabilidad de las familias, el Estado y la sociedad ser agentes protectores de los niños, niñas y adolescentes, promoviendo sus derechos y velando por su cumplimiento.

Como la vinculación a la investigación es voluntaria, el no querer participar en la investigación no implica ninguna sanción ni pérdida de derechos de los niños y sus familias. De igual manera, el niño(a) participante puede retirarse en cualquier momento sin ningún perjuicio. La participación del (la) niño(a) en la investigación no tendrá ninguna compensación económica.

Esta información será manejada en los términos y condiciones señaladas por la norma que regula el tema en Colombia (Ley Estatutaria para la protección de datos personales N° 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013).

Acepto la información que se me presenta en este consentimiento, dado en dado en Medellín el (día/mes/año)

Firma del adulto responsable
C.C.

Firma del investigador
C.C.