





## LA VOZ DE LA INFANCIA DE FAMILIA INMIGRADA: IDENTIDAD Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE SUPERVIVENCIA

### **Voices of childhood with a migrant background: identity and participation in disadvantaged contexts**

A voz da infância de família imigrante: identidade e participação em contextos de sobrevivência

Miquel Àngel **ESSOMBA**  
Cátedra de Educación Comunitaria  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Campus de Bellaterra, s/n  
08193 - Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Espanha  
[MiquelAngel.Essomba@uab.cat](mailto:MiquelAngel.Essomba@uab.cat)  
<http://orcid.org/0000-0001-5644-7176> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### **RESUMEN**

Este artículo aborda el complejo tema de la participación infantil y la identidad entre los niños y niñas de familia inmigrada en España. Mediante grupos focales realizados en el marco de un estudio cualitativo sobre educación, cultura, identidad y género más amplio, aporta resultados relativos a la participación de esta infancia en su familia y la escuela, los dos principales espacios de socialización a estas edades, y cómo dicha participación afecta a la construcción de sus identidades. En los resultados se observa cómo se reproducen algunas continuidades con respecto a estudios previos, tales como la influencia de los factores socioeconómicos, de los patrones de movilidad o del rol de los adultos. Sin embargo, también aparecen nuevos elementos a resaltar: modelos de participación híbrida, de identidades poliédricas, o de importaciones a la sociedad de acogida de valores y prácticas que pertenecen al discurso ya hoy día global. Un análisis con detenimiento de estos factores debe permitirnos dilucidar cómo garantizar más y mejor los derechos de la infancia recogidos en la Convención de 1989, en especial los relacionados a la libre opinión y expresión.

**PALABRAS CLAVE:** Inmigración. Derechos de la infancia. Participación infantil. Identidad.

#### **RESUMO**

Este artigo aborda a complexa questão da participação e identidade infantil entre crianças de uma família de imigrantes na Espanha. Por meio de grupos focais realizados no âmbito de um estudo qualitativo mais amplo sobre educação, cultura, identidade e gênero, apresenta resultados sobre a participação dessa infância na família e na escola, os dois principais espaços de socialização nessas idades, e como tal participação afeta a construção de suas identidades. Os resultados mostram como algumas continuidades são reproduzidas em relação a estudos anteriores, como a influência de fatores socioeconômicos, padrões de mobilidade ou o papel dos adultos. No entanto, novos elementos também parecem ser destacados: modelos de participação híbrida, de identidades poliédricas ou de importação para a sociedade anfitriã de valores e práticas que pertencem ao discurso global hoje. Uma análise cuidadosa desses fatores deve permitir-nos elucidar como garantir mais e melhores os direitos das crianças incluídos na Convenção de 1989, especialmente aqueles relacionados com a liberdade de opinião e expressão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imigração. Direitos da criança. Participação infantil. Identidade.

**ABSTRACT:**

This article addresses the complex issue of child participation and identity among children from an immigrant family in Spain. Through focus groups carried out within the framework of a broader qualitative study on education, culture, identity and gender, it provides results regarding the participation of this childhood in their family and in school, the two main spaces for socialization at these ages, and how such participation affects the construction of their identities. The results show how some continuities are reproduced with respect to previous studies, such as the influence of socioeconomic factors, mobility patterns or the role of adults. However, new elements also appear to be highlighted: models of hybrid participation, of polyhedral identities, or of imports into the host society of values and practices that belong to the global discourse today. A careful analysis of these factors should allow us to elucidate how to guarantee more and better the rights of children included in the 1989 Convention, especially those related to free opinion and expression.

**KEYWORDS:** Immigration. Child rights. Child participation. Identity.

**DERECHOS DE LA INFANCIA: PUNTO DE PARTIDA****Hacia una plenitud de derechos**

Los derechos de la infancia son los únicos derechos humanos reconocidos y protegidos con relación a un grupo específico de edad. No existen los derechos de la juventud, o de la senectud.

Tal realidad responde a una necesidad específica relacionada con la singularidad de esta parte de la ciudadanía: se trata de personas no mayores de edad, y en consecuencia sin potestad para ejercer libremente los derechos atribuibles al conjunto de la población. Sin embargo, la mirada social sobre la infancia ha ido evolucionando hasta instalarse en la conciencia como ciudadanía de pleno derecho, dejando atrás otros enfoques más adultocéntricos o centrados en el déficit.

Estos derechos propios de la infancia están protegidos jurídicamente por la Convención de los Derechos del Niño desde hace ya más de treinta años. Todavía es pronto para realizar un balance global al respecto, pero sí podemos observar ya algunas dificultades y retos asociados a su aplicación.

Sin duda, el artículo tercero de la Convención resulta uno de los más relevantes y polémicos a la vez: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño". Estamos lejos de que el interés superior de la infancia sea un criterio fundamental y fundamentador de las políticas públicas, basta ver cómo se está gestionando la crisis global derivada de la pandemia provocada por el COVID-19, y el lugar que ha tenido dicho interés superior en la toma de decisiones: cierre de escuelas, precinto de áreas de juego públicas, confinamiento. ¿Alguien se ha preocupado de velar por ese interés superior?

Las dificultades en la no aplicación de este derecho se relacionan con dos derechos que también aparecen invisibilizados: el derecho a la libertad de opinión (artículo 12)<sup>1</sup> y el derecho a la libertad de expresión (artículo 13)<sup>2</sup>. El asunto no es menor: si no garantizamos que la infancia pueda expresar libremente su opinión sobre los asuntos que le conciernen, difícilmente podremos garantizar su interés superior. En las sociedades democráticas, la ética y la norma se configuran a partir de complejos procesos de participación, y aquellos colectivos que no participan activamente con su voz, se invisibilizan detrás del silencio.

Este retrato es aplicable al conjunto de la infancia. Sin embargo, si analizamos con detenimiento la diversidad de infancias que pueden darse en un mismo espacio y tiempo, observamos con facilidad cómo un determinado sector de ésta puede ser víctima de una segunda invisibilización: la infancia perteneciente a familias migrantes. En Barcelona, ciudad pionera en el fomento de la participación de la infancia, ya hace más de una década los propios niños y niñas de la ciudad eran conscientes de este posible sesgo, y en un proceso de participación masiva<sup>3</sup> en 2008 proponían lo siguiente:

**Cuadro 1:** Propuestas de la infancia de Barcelona para el diálogo intercultural.

Fomentar asociaciones de jóvenes para compartir experiencias y para liderar proyectos de ciudadanía activa (por ejemplo, contra el racismo, la violencia ...) y propiciar la interculturalidad.

Organizar coloquios interculturales a los diferentes centros de la ciudad con la participación del alumnado, de las familias y de expertos, y también charlas sobre diferentes políticas municipales de integración de la población inmigrada. También que se hagan charlas sobre el funcionamiento de los sistemas educativos de otros países.

Hacer acciones para participar en proyectos de ciudadanía activa y hacer oír nuestra voz en la sociedad y así garantizar la presencia y la representación del conjunto de alumnos dentro y fuera del centro educativo, por ejemplo, que el Ayuntamiento promueva más actividades como la Audiencia Pública a los chicos y chicas de Barcelona en el que se dé un intercambio con otros centros educativos o haciendo actividades con ONG.

**Fuente:** XIV Audiencia Pública. Ayuntamiento de Barcelona, 2008.

Si a ello añadimos un tercer factor, como puede ser la infancia migrante no acompañada, la capacidad de alzar la voz y participar en los asuntos que les conciernen se reduce prácticamente a cero, incluso contando con amparo legal y contraveniendo por tanto los derechos de la infancia de manera flagrante. Un informe reciente sobre la situación de la infancia migrante no acompañada pone de manifiesto cómo las

<sup>1</sup> Artículo 12 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

<sup>2</sup> Artículo 13 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

<sup>3</sup> XIV Audiencia Pública de Barcelona, sobre el tema del dialogo intercultural, participaron más de 1.600 niños y niñas con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

autoridades judiciales puede decretar la realización de pruebas médicas (por lo general para determinar la edad de la persona) sin haber establecido espacios de escucha a los menores en ningún momento del proceso (APDH, 2019). Tal como indica otro informe de UNICEF (Lázaro González et al., 2016): “en las actuaciones que se llevan a cabo con los menores extranjeros no acompañados no se atiende al derecho que tiene el niño a hacer oír su opinión, salvo el respeto al consentimiento informado formalmente expresado, que debe preceder a la práctica de las pruebas médicas para la determinación de la edad”. En el caso de estos ciudadanos, la invisibilización se triplica: por ser niño, por ser migrante, y por estar desamparado.

Sin duda, no se trata ni de un fenómeno nuevo ni exclusivo de España. Afecta a toda Europa. En un informe de la OCDE (2015), ya se alertaba que en 2014, los 24.000 menores no acompañados que solicitaron asilo representaron el 4% de todos los solicitantes de asilo en la UE (...) Una complicación adicional es la necesidad de preparar UAM, que a menudo llegan a los 16 o 17 años de edad con poca o ninguna escolaridad formal para la integración en la sociedad. Pensar en la participación, la libre expresión y opinión bajo estas circunstancias dramáticas resulta imposible.

## **Una revisión de la literatura científica**

La investigación que se detalla en este artículo pretende contribuir a llenar el vacío existente sobre infancia, participación e inmigración en lengua castellana, y más en concreto en el contexto específico de España. Si efectuamos un análisis general de la literatura científica de la última década sobre infancia, participación e inmigración, los trabajos existentes son muy escasos. Encontramos numerosas aportaciones que abordan la conjunción entre infancia y participación. Menos que éstas, pero también abundantes, son las que se refieren a participación e inmigración, o infancia e inmigración. Sin embargo, investigaciones que adopten un enfoque global de los tres aspectos a la vez no existen.

Con relación al primer eje temático mencionado sobre infancia y participación, encontramos dos grandes tendencias en los últimos años. Una primera se preocupa de la participación de la infancia desde una perspectiva macrosocial, con una mirada sociopolítica de la infancia como agente activo de construcción social y de ciudadanía. Ahí tenemos la monografía coordinada por Caparrós & Raya (2020) titulada “Escucha y participación en la infancia y adolescencia: del derecho a la acción”, con interesantes trabajos sobre la promoción efectiva de la participación infantil, el fomento de una

cultura participativa desde la infancia, o los enfoques de ciudadanía de la participación. También hay que añadir la otra monografía de Llena & Novella (2018), bajo el título "Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia", y que reúne contribuciones significativas relativas a la participación formal de la infancia. Merecen especial atención los esfuerzos invertidos en aspectos epistemológicos relacionados con la investigación sobre infancia en los monográficos de *Sociedad e Infancias*, de entre los que destaca el último trabajo de Mateos, Vaquero, Urrea y Parra (2020) sobre la voz de la infancia en la investigación sobre ésta, el trabajo de Bernuz (2019) relativo al derecho de la infancia a ser investigada correctamente, o la aportación de Pávez & Sepúlveda (2019) alrededor del concepto de agencia en los estudios de infancia.

La segunda tendencia se interesa por la participación desde una perspectiva microsocia, contextualizada en la escuela, y que pretende la implicación del alumnado en la mejora de la calidad educativa. Si bien las aportaciones anteriores sobre un contexto macrosocia se centran en una infancia media o tardía, en el caso de la participación en la escuela sí encontramos trabajos recientes relativos a la pequeña infancia 0-6. Ahí está la interesante investigación de Pascual-Arias, García-Herranz y López-Pastor (2019) sobre el papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir en la escuela con niñas y niños de 3-4 años, o la investigación longitudinal en Cantabria con alumnado de educación infantil implicado entre el conjunto de la muestra y realizada por Ceballos-López, Calvo-Salvador & Haya-Salmón (2019). También debemos mencionar los trabajos de Castro, Argos, & Ezquerro (2015, 2016) sobre la mirada infantil del proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria, o los procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil, que se complementa con la aportación de Castro & Manzanares (2016) sobre el proyecto de escuela infantil que a los más pequeños les gustaría.

Por lo que respecta a investigaciones sobre infancia y migración, encontramos también dos tendencias, que responden a las necesidades de la realidad española en la actualidad. Por una parte, encontramos investigaciones que se dedican a explorar los aspectos de socialización e integración de los menores, tales como la encuesta de 231 alumnos de familia extranjera no hispanohablante en Andalucía sobre sus aspectos de integración lingüística (Álvarez de Sotomayor & Gómez-Parra, 2020), un estudio que ha contado con la participación de doce niños marroquíes entre 10 y 17 años en la zona fronterera Marruecos-España (Diz Casal & Braña Rey, 2017), la investigación cualitativa con 21 niñas y niños con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años de familia

originaria de Latinoamérica (Alcalde & Pávez, 2013), o una investigación cuantitativa sobre las identificaciones culturales de 550 niños entre 12 y 14 años (Lapresta-Rey, Huguet-Canalis, Sansó-Galiai & Ianos, 2012).

La segunda tendencia sobre investigación en infancia y migración cubre un problema social grave y creciente, como es el de los menores no acompañados que proceden del norte de África en su mayoría. Los derechos de estos menores están lejos de ser protegidos, y el tema ha sido objeto de investigación y análisis. Destacamos un estudio sobre los derechos humanos de la infancia en los procesos migratorios de Marruecos a España (Sotomayor & De la Fuente, 2012), y más recientemente el estudio teórico sobre participación infantil de menores no acompañados de Velásquez Crespo (2020), quizás el artículo que más se aproxima a nuestros intereses de investigación que deseamos reflejar en este artículo.

## **INVESTIGAR SOBRE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA DESDE SU PROPIA VOZ**

### **La voz de la infancia: participación e identidad**

Las capas que cubren la intersección entre la participación, infancia e inmigración son numerosas, complejas e interrelacionadas. Y ahí entra en juego el papel de la identidad. Identidad y participación constituyen una relación dialéctica desde la cual se retroalimentan: nuestra identidad se construye a partir de la participación en diversos contextos de socialización y de aprendizaje; a su vez, la cantidad, calidad y contenido de la participación depende en buena medida de la identidad construida, quien guía valores, prioridades y escenarios para participar.

Por ello resulta importante establecer un punto de análisis fijo que nos permita discurrir con la seguridad de no perdernos en la reflexión y los datos, y proporcionar unas evidencias que resulten significativas e ilustradoras de políticas públicas pensadas desde, con y para la infancia. En este sentido, coincidimos con Pávez-Soto (2017) que la investigación sobre el papel de la infancia en los procesos migratorios se debe conceptualizar a partir de tres miradas:

a) Una construcción social expresada históricamente de diversas formas en cada contexto sociopolítico

b) Una categoría sociológica permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas —aunque sus miembros se renueven constantemente, al igual que sucede con la juventud

c) Las niñas y los niños son “actores sociales con capacidad de agencia” que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social.

Nosotros nos centraremos en la tercera. Nos interesa observar de qué manera los niños y las niñas de familias migrantes se posicionan ante ellos mismos y frente a los demás, cómo desean participar en la familia y en la escuela, y a partir de ahí ver de qué manera entienden y construyen sus identidades y sus identificaciones, cómo conjugan la heterogeneidad de contextos culturales en los cuales se desenvuelven con la diversidad de miradas de género.

En su momento, nosotros también hemos dedicado esfuerzos y estudio al tema. Ya en una investigación cualitativa previa con adolescentes de familia migrante (Essomba, 2008) observamos numerosos aspectos que resulta significativo referenciar. El primero de ellos tiene que ver con la forma en que los participantes construían representaciones relacionadas con la movilidad: su expectativa original previa antes de migrar era llegar más bien a un continente que a un país o ciudad concreta: Europa, entendida como un espacio más o menos homogéneo donde el estilo y las condiciones de vida son similares en el conjunto de su territorio.

En segundo lugar, cuando nos referíamos a la identificación con el lugar de origen, se produce más en términos de categorías políticas que étnicas. Un adolescente latinoamericano se sentía ecuatoriano, y no quechua. Y también percibimos en este mismo sentido un pensamiento rígido a la hora de aceptar la posibilidad de identidades nacionales múltiples. Uno es del país en el cual nació, y no del que se siente parte.

En tercer y último lugar, nos sorprendió constatar cómo se producía una interiorización del esquema social de mayoría-minoría, y del uso del “ellos-nosotros”, juego en el cual estos adolescentes se sitúan entre la minoría y el “ellos”. Se confirmaba sin embargo también un deseo íntimo de dejar de ser minoría a los ojos de la mayoría, y consideran que esa “fuga étnica” vendrá determinada más por sus valores y actitudes (portarse bien) que por sus comportamientos culturales (hacer lo que hace la mayoría).

Desde un enfoque cuantitativo, reconocemos las sólidas aportaciones desde la investigación de Aparicio y Portes (2014), quienes a través de sus estudios longitudinales señalan diversos aspectos a considerar desde la propia voz de hijos e

hijas de familias migrantes: no sienten ser víctimas de discriminación, su nivel de autoestima es equiparable al de la infancia nativa, y su identificación nacional no resulta un asunto especialmente relevante.

## **Contextos de participación em la investigación**

Para llevar a cabo este tipo de análisis descrito, hemos querido contar con la participación de niños y las niñas de familias inmigradas, para que a través de su voz podamos entender sus propias preocupaciones, así como las representaciones que elaboran sobre sus derechos de participación libre y coproducción con los adultos de escenarios estimulantes para su desarrollo y aprendizaje.

En el marco de una línea de investigación sobre educación, cultura, identidad y género llevada a cabo por la cátedra de educación comunitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, hemos realizado una selección de cuatro centros que responden a las siguientes características: acoger un número alto de alumnado perteneciente a familias de origen inmigrado; pertenecer a comunidades con elevada presencia de población inmigrada; responder a un perfil diversificado con respecto a los orígenes; disponer de un proyecto educativo que contempla la educación intercultural como un elemento nuclear de su propuesta.

El resultado de esta selección se ha concretado en dos zonas del área metropolitana de Barcelona, muy urbanas, con pocos servicios culturales y donde las escuelas juegan un papel dinamizador cultural y educativo de primer orden. Una escuela pertenece al barrio de Roquetes<sup>4</sup>, dentro del propio municipio de Barcelona, situado en el noreste de la ciudad. Tiene una población de 15.523 habitantes sobre un total de 1,7 M. de toda la ciudad, de los cuales un 19,4% de población tiene nacionalidad extranjera, porcentaje superior al 16,6% global de la ciudad. El principal origen de los ciudadanos de nacionalidad extranjera es de Honduras, Ecuador y Pakistán. Los indicadores de desarrollo social señalan un contexto social y económico de alto riesgo. El índice de renta familiar se sitúa en el 47,8% con respecto al conjunto de la ciudad. Su índice de vulnerabilidad social sitúa a las Roquetas sea el duodécimo barrio con mayor vulnerabilidad sobre un total de 73 barrios de toda la ciudad.

Las otras tres escuelas pertenecen al barrio de Can Vidalet, situado en la ciudad colindante de Barcelona denominada Esplugues de Llobregat, y perteneciente por tanto

---

<sup>4</sup> La información relativa al barrio de Roquetes ha sido extraída del siguiente documento del Ayuntamiento de Barcelona: [https://pladebarris.barcelona/sites/default/files/P1622\\_PBRoquetes\\_DUN\\_Low.pdf](https://pladebarris.barcelona/sites/default/files/P1622_PBRoquetes_DUN_Low.pdf)



a su área metropolitana. Este barrio tienen 13.972 habitantes<sup>5</sup>, sobre un total de 46.680 de toda la ciudad, que tiene un 11,7% de nacionalidad extranjera con Bolivia, Marruecos y Ecuador como las tres principales. Los datos sociales y económicos también nos describen una población en situación de riesgo: un 11% de paro y niveles de instrucción bajos.

Desde un primer momento nos planteamos realizar grupos focales con los niños y las niñas, por la riqueza que podía proporcionar el diálogo entre los protagonistas, más que entrevistas individuales. Así fue planteado al equipo docente de cada una de las cuatro escuelas, con quien mantuvimos unas entrevistas previas para compartir y consensuar los objetivos de la investigación, y el perfil de las niñas y niños participantes. Acordamos los siguientes criterios de selección: composición de grupos de 6-8 participantes; diversidad de género; diversidad de origen familiar extranjero; habilidad de participación en grupos y debates; edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. A partir de ahí, cada equipo docente llevó a cabo una propuesta inicial, que debía ser autorizada por parte de los propios protagonistas, y también de sus padres y madres, mediante un documento acreditativo que dejaba constancia de su información y de su consentimiento.

Las entrevistas tuvieron lugar en la escuela, en una sala neutra y confortable donde poder sentirse cómodo y sin ruido, como la biblioteca escolar o salas para la realización de talleres que estaban disponibles. Fueron llevadas a cabo por el investigador correspondiente en el tiempo de descanso del mediodía, posterior a la jornada lectiva de la mañana, y tuvieron un tiempo de desarrollo de unos noventa minutos aproximadamente. Cada entrevista contó con una primera parte de contextualización de la participación, una explicación de cómo se iba a desarrollar la sesión, y un cierre posterior en el cual se comentaba cómo y cuándo iba a tener lugar la devolución y la continuidad del trabajo llevado a cabo. En total se realizaron cuatro grupos focales, uno por cada escuela participante, y podemos describir el ambiente creado para la participación como expectante y motivador.

## **LA MIRADA DE LA INFANCIA DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA HOY**

---

<sup>5</sup> La información relativa al barrio de Can Vidalet ha sido extraída del siguiente documento del Ayuntamiento de Esplugues de Llobregat: [https://www.esplugues.cat/la-ciutat-es/esplugues\\_en\\_cifras/distribucion-de-la-poblacion-por-barrios/view](https://www.esplugues.cat/la-ciutat-es/esplugues_en_cifras/distribucion-de-la-poblacion-por-barrios/view) y <https://epa.com.es/padron/barcelona/esplugues-de-llobregat/>

La realización de los cuatro grupos focales ha permitido abrir espacios para la participación de niños y niñas de origen migrante, para conocer cómo se ven a ellos mismos y ellas mismas como actores sociales en sus contextos de socialización y aprendizaje. Hemos querido contar con la voz de éstos, y nos hemos interesado en comprender cómo construyen y gestionan sus identidades e identificaciones a día de hoy. En los siguientes apartados aportamos datos y evidencias sobre esos procesos, organizados en dos grandes bloques: la participación en la familia, y la participación en la escuela.

## **Participación e identidad desde la familia**

El primer espacio social en el cual la infancia conforma y expresa sus opiniones, y construye su identidad, es la familia. La infancia de familia inmigrada no resulta una excepción, y las niñas y niños entrevistados a través de sus voces reflejan realidades duras que no facilitan condiciones para un diálogo pausado o una participación positiva. Relatan horarios duros, ampliados, que dejan poco tiempo para convivir con calidad de vida. La ausencia física de los adultos recompone las estrategias de participación entre los iguales, es decir, entre los hermanos, que cumplen una función de sustitución y de apoyo mutuo:

P: Mi madre trabaja en el comedor de una residencia.

E: O sea que tu madre se pasa el día cuidando.

P: Sí, de las siete de la mañana a las once de la noche porque tiene dos trabajos.

E: ¿Y cuando llega a casa también cuida?

P: No, a dormir. Porque mi hermana nos prepara la comida a todos nosotros  
(Escuela 1, niña, 12 años)

P: En mi casa como que mi padre se va de casa desde las seis de la mañana hasta las siete de la noche (sic), mi madre sí que hace la comida y cosas así, y nosotros, como que somos tres hermanos, nos repartimos el trabajo, como poner la mesa o hacer las camas, y mi padre intenta ayudar haciendo la cena o así  
(Escuela 1, niño, 12 años)

P: Mi madre no tiene tiempo y los sábados y los domingos cuando sale de trabajar a las cuatro de la tarde intenta hacer cosas con nosotros porque entre semana está muy cansada porque trabaja de lunes a lunes. Mis hermanos y mi hermana nos repartimos las tareas.  
(Escuela 1, niña, 13 años)

Detrás de las voces de la infancia de familia inmigrada no sólo se esconden pasajes de dureza en cuanto a las condiciones de vida en el país de acogida, también se dibujan realidades familiares complejas ya desde el país de origen: la separación – voluntaria o involuntaria – y las distancias forman parte del paisaje familiar de estos niños y estas niñas, y configuran una representación de familia difusa en su imaginario

identitario familiar. Se conocen nombres de lugares como espacios inconcretos en los cuales saben que su familia está:

P: Yo tengo... una hermana que es más grande y dos hermanastros. Bueno, chicos. Más grandes también.

E: Entonces eres la más pequeña. Muy bien. ¿Y van al instituto o cómo?

P: Mi hermana va a tercero de la ESO y los dos que son hermanastros pues ya a la universidad.

E: ¿Y qué estudian?

P: No lo sé, la verdad, porque están en Santo Domingo los dos.

E: ¿No tienes mucho contacto con ellos?

P: No. Pero sé que están por ahí (...) Toda mi familia proviene de allí. Puede ser que algunos se hayan ido a Italia por ahí.

(Escuela 4, niña, 11 años)

P1: Mi padre trabaja en Francia no sé de qué. De alguna cosa en un aeropuerto.

P2: Pues yo le he visto.

P1: ¿Ah sí?

P2: Sí, cuando he ido a Francia.

(Escuela 4, niño, 11 años)

P: [Tengo hermanos] En Rumanía.

E: Ah, tienes hermanos en Rumanía, ¡qué lejos! ¿Y cuántos hermanos tienes en Rumanía?

P: Una.

E: Una hermana, ¿y es mayor o más pequeña?

P: Mayor, tiene 19 años.

E: ¿Y ella vive allí con tu padre o con tu madre?

P: Con mis abuelos.

(Escuela 2, niño, 11 años)

La diáspora local (ausencia del hogar por motivos de trabajo) y global (mosaicos familiares distribuidos por el planeta) pasa factura en algunos casos en los cuidados de la infancia de familia inmigrada. Observamos fenómenos de autonomía forzada, que no es fruto de una voluntad educativa sino de la necesidad de las condiciones de vida asociadas a la inmigración económica.

E: ¿Cuándo te despiertas en casa quién está?

P: Estoy solo.

E: Entonces, ¿qué haces? ¿Te vistes y vienes al cole tú solo?

P: Sí.

E: ¿Y entonces qué? ¿Tienes un bocata o algo para desayunar?

P: Ah, sí, en la mochila.

E: ¿Te hace alguien el bocadillo?

P: No, me lo hago yo, le digo a mi madre de qué lo quiero y me lo hago como yo quiero de medida, si lo quiero más grande o más pequeño.

(Escuela 2, niño, 11 años)

Estas vidas duras, con poco tiempo para el diálogo, el juego en común, la charla, compartir conocimientos, tiene efectos no deseados en cuanto a las fuentes de información y de conocimiento a las cuales acceden los niños y niñas de familia inmigrada. La voz de los adultos de la familia se sustituye por la voz de los medios de comunicación, en especial de la televisión. En un estudio reciente de Bonal et al. (2020), relativo a las condiciones de educabilidad de la infancia en tiempo de confinamiento en

Cataluña, se constata cómo los sectores con más poder adquisitivo emplean tiempo en casa para jugar, colaborar, debatir sobre temas que les interesan. Sin embargo, en el caso de la infancia en hogares más desfavorecidos económicamente dicho tiempo se sustituye por la televisión. Nuestros datos coinciden con esta realidad:

P: [Quiero ser abogada] A mí, porque he visto en las noticias muchas veces que castigan a la gente injustamente. Pero a veces sí que lo han de castigar pero a veces no. Me gustaría defender a la gente que han castigado injustamente.  
(Escuela 4, niña, 11 años)

P: Jo he cambiado de opinión porque un día estaba viendo anuncios en la tele sobre inventos que ayudaban mucho a la gente. Sí, por ejemplo en las fábricas nuevas electrónicas por eso he pensado ser un inventor y fabricar máquinas y ayudar a la gente.  
(Escuela 4, niño, 11 años)

E: ¿Cuántas mujeres futbolistas conocéis?

P: Yo conozco y a veces las veo jugar un poco. En la tele.

E: ¡Anda! ¿En la tele?

P: Veo como partidos... del mundial de mujeres vi unos cuantos.

(Escuela 4, niño, 11 años)

De todos modos, no podemos afirmar que esta influencia que proviene de los medios de comunicación y de las redes conforme espacios familiares con sesgo de género, donde la participación familiar se vertebra en función de la adscripción a un género específico, tanto en el caso de adultos como de la infancia. Los niños y las niñas nos explican con mucha naturalidad cómo la división de tareas en el hogar se rige por criterios de proporcionalidad y edad, y no de género. Y con su voz el presunto prejuicio mediante el cual algunos sectores de la sociedad de acogida acusan a la población de origen inmigrado como la causante de los conflictos y la violencia de género en la sociedad española, debido a la importación de valores culturales contrarios. El discurso de igualdad de género se revela como un discurso global, las familias de origen inmigrado lo traen consigo cuando se instalan en la sociedad de acogida, y actúan según sus principios:

P: Yo, algunos días, cuando no tengo fútbol, y tengo otras cosas, cuando vuelvo de aquellas actividades me pongo a hacer un poco de trabajo, a ordenar un poco. Y mis hermanos friegan los platos. Son como turnos.  
(Escuela 1, niño, 12 años)

P: Yo tengo que ordenar mi cuarto, el salón si hay cosas mías... ir limpiando la casa. Aunque a veces ayudo a mi padre a poner lavadoras, fregar los platos... les ayudo con estas cosas cuando no tengo nada que hacer.  
(Escuela 4, niña, 11 años)

P: Yo, por ejemplo, ordeno los 3 cuartos, mi hermana va lavando los platos, mi padre va lavando la ropa, mi madre el baño y así, nos turnamos, para tenerlo todo limpio.  
(Escuela 4, niña, 11 años)

P: Normalmente, cuando es el fin de semana, mi padre se pone a barrer la casa y mi hermano le ayuda a él y yo ayudo a mi madre a hacer la comida.

(Escuela 2, niña, 11 años)

No obstante, si bien la diferenciación de género no es un motivo para la diferenciación en la participación en las tareas del hogar, sí lo es a la hora de expresar una opinión, compartir un problema o tener confianza: aquí la figura femenina cumple el papel de apoyo y sostén emocional, algo que las homologa en cuanto a sus iguales autóctonas.

P: A mi mis padres siempre me lo preguntan, pero mi padre cuando le contestamos es como que no le interesa sabes? Que lo hace sólo por preguntárnoslo pero después es como que se va cuando le estamos preguntando.  
(Niña, escuela 3, 11 años)

P: Yo depende de la situación pero si hay algo que quiero decir se lo digo a mi madre, prefiero.  
(Escuela 3, niño, 11 años)

E: ¿Habláis más con vuestros padres o con vuestras madres?

P1: Yo con mi madre.

P2: Yo con mi madre.

(Escuela 4, niño y niña, 11 años)

Y cuando la figura de la madre se ausenta, se recurre igualmente a una figura femenina:

P: Yo con mi hermana. Es que es como que es todo, es una hermana, una madre, una mejor amiga... todo. Y siempre se lo digo a ella.  
(Escuela 4, niña, 11 años)

Las identidades de la infancia de familia inmigrada son fruto de las identificaciones mestizas que elaboran con distintos referentes, tanto del entorno familiar como de los medios de comunicación. Cuando se les reta a soñar su futuro, e identificarse con una profesión, en algunos casos sorprende el acceso que efectúan a identificaciones binarias.

P: Quiero ser patinador profesional y chef.  
(Escuela 3, niño, 11 años)

P: A mí me gustaría ser actriz también y... también informática (...) porque llevo desde pequeña haciendo Scratch y es de programar y diseñar cosas... y creo que se me daría bien hacerlo.  
(Escuela 3, niña, 10 años)

P: Yo entre médico o chef.  
(Escuela 4, niño, 11 años)

P: Yo ahora estoy entre 3: psicóloga, científica o cantante solista.  
(Escuela 4, niña, 11 años)

Las conversaciones nos arrojan miradas de estos niños hacia ellos mismos que son flexibles, abiertas. Y nos aventuramos a comprender el binarismo como un mecanismo de adaptabilidad: valorar posibilidades (más fácil o más difícil), combinar

distintas competencias (trabajos que requieren más preparación teórica o trabajos más prácticos), responder a las expectativas de los adultos (de género, de éxito social).

En cuanto a su identificación con el país de acogida, queda en entretabierto: mientras que algunos se identifican con el origen de su familia, otros remarcan el hecho de haber nacido en España como factor explicativo de dónde se sienten que son.

P1: Nosotros dos somos de Marruecos.

E: ¿Ah sí? ¿Pero vosotros, o vuestros padres?

P2: Mis padres han venido de Marruecos a aquí. Jo he nacido aquí.

P3: Yo también. Mis padres vinieron aquí, también otros familiares.

E: Muy bien.

P4: Mis padres son de Bolivia y mi hermana.

E: ¿Y tú naciste aquí?

P4: [Sonriente] Sí.

P5: Mis padres son de Perú pero yo nací aquí también.

(Escuela 4, niños y niñas, 11 años)

## Participación e identidad desde la escuela

La escuela es el otro espacio social de participación de la infancia por excelencia. No sólo se asiste a la escuela a realizar aprendizajes escolares, también representa una oportunidad para poner a prueba las actitudes y las representaciones sobre ellos y ellas mismas, y sobre los demás. Como hemos apuntado ya en la revisión de la literatura más reciente, la pequeña infancia puede ser un agente activo de construcción de realidad social, por lo tanto también educativa (Pascual-Arias, García-Herranz & López-Pastor, 2019; Ceballos-López, Calvo-Salvador & Haya-Salmón, 2019; Castro, Argos, & Ezquerro, 2016). Niños y niñas saben lo que necesitan y cómo lo necesitan para aprender, y las escuelas deben tener por misión disponer los medios para que ellos y ellas canalicen sus deseos y aspiraciones al respecto, como aprendizaje fundamental de ciudadanía.

Hemos optado por dejar en un segundo plano la participación desde un enfoque curricular – la participación de las tareas escolares – y nos hemos centrado en analizar qué dicen sobre la participación informal en la vida social de la escuela entre iguales. El abordaje del conflicto y su resolución es el tema que aparece de forma espontánea y reiterada por parte de los niños y las niñas entrevistadas.

En primer lugar, observamos que la infancia se sitúa en una dinámica caracterizada por una tensión entre dos polos: autoridad y autonomía. Cuando se produce un conflicto, niños y niñas se debaten entre la posibilidad de resolverlo ellos mismos, o bien delegar en la persona adulta – la maestra – la gestión de su resolución.

E: Cuando hay algún tipo de problema ¿Qué es lo que hace que se solucione?

P: Hay gente que avisa a los profesores, hay quien se queda allí, mirando, o les habla a los que se están peleando.  
(Escuela 4, niño, 11 años)

P1: Igual que lo que ha dicho la J., si es algo entre dos personas, pues entran y lo hablan y, si es algo que ha pasado entre mucha gente, pues dependerá de si lo decimos o no.

P2: Yo, cuando es algo del patio o así, primero lo hablo con mi mejor amiga porque me relaja mucho y, si es algo más grave, ya le digo a una profesora.

P3: Cuando es algo de la clase o del patio, le decimos a la profesora y lo intentamos solucionar hablando.

P4: Si lo digo a la profesora del patio, después cuando éste termina, lo digo a mi profesora y lo hablamos después del patio o bien a la hora de atención educativa o en valores.

P5: En el caso de nuestro profesor nos dice que si tenemos un problema lo comentamos al momento los profesores, que no nos esperemos.  
(Escuela 2, niños y niñas, 11 años)

P: Por ejemplo, si yo veo que a una amiga mía le dicen cosas que no le gustan, pues yo me cabreo y hablo con el que se lo ha dicho, y si no se soluciona hablo con algún profe, pero normalmente no hacen nada.  
(Escuela 1, niña, 12 años)

En cualquiera de los casos, el diálogo aparece como la estrategia ampliamente conocida y profusamente utilizada. Parece claro que el conflicto provocado por una agresión no debe responderse con otra agresión. La función socializadora de la escuela cumple así un papel esencial a la hora de educar en una cultura de paz, esencial para la convivencia. Y el papel del profesorado cumple una función básica para conseguirlo, aunque no siempre están a la altura de las expectativas que sobre él deposita el alumnado. A veces la infancia no se siente escuchada. Otras, observa atónita cómo la solución ofrecida no es coherente con el diálogo, o incluso en algunas ocasiones el agente agresor pertenece al propio profesorado.

P: Porque no es que los profes lo hagan siempre mal, pero a veces los maestros como que no nos dan la oportunidad de contar la historia entera y sólo escuchan una versión y así...  
(Escuela 3, niña, 11 años)

P: Mira, esto no me pasó este año, pero el año pasado tenía una profe que me dijo que en Honduras los niños y niñas les hacen de todo a los padres, que Honduras era una [mierda], que no funcionaba para nada, que el presidente era una [mierda], y muchas cosas que no me gustaron, y como yo sabía cosas del lugar de origen por respeto no le dije nada, pero lo que sí que me enfadé.

E: ¿Y esto lo hizo una compañera de clase?

P: No, una profesora. Y este año ha pasado otra cosa parecida.  
(Escuela 1, niña, 12 años)

P: A mí me dice la profe que si nos pasa algo en el patio hable con la profesora que hay en ese momento en el patio y, después, lo hablamos fuera todos y, si no lo solucionamos, deja castigado una semana sin patio al que haya hecho algo malo a otra niño o niña y, si lo solucionamos, no tenemos problemas.  
(Escuela 2, niño, 11 años)

El tema de los conflictos derivados de la interacción con las redes sociales merece un comentario propio, puesto que las dinámicas que crean tienen un impacto directo en

las dinámicas de participación y de construcción identitaria en la escuela. Incluso algunas voces de la infancia entrevistada apuntan un cierto sesgo de género o de discriminación por orientación sexual.

P: Hay muchos conflictos entre niños y niñas (...) el causante de todo es el patio, el fútbol y cosas así o problemas que se inician desde una red social.  
(Escuela 3, niña, 11 años)

P: Lo que pasa es que a la cara no se atreven a decir nada, entonces te lo dicen todo por mensaje y pues... después llega el día siguiente, que tienes que hablar del tema...  
(Escuela 3, niña, 11 años)

P: Había un niño que hacía videollamadas, hacía captura de pantalla y pintaba las capturas. Había un grupo que insultaba a un niño diciendo que era gay.  
(Escuela 3, niña, 11 años)

P: A ver, no sé, son como todos iguales. Son chicas que van vestidas iguales, piensan igual, van juntas siempre, si tienes un problema con una lo tendrás con todas. Y luego estamos los chicos, que nosotros somos más de barrio. Ellas de algo. Las chicas están siempre con el móvil, nosotros no tanto. Preferimos jugar a la Play.  
(Escuela 1, niño, 12 años)

No podemos pensar en la participación y la construcción de identidades sin tener presentes las redes sociales a las cuales la infancia accede hoy día. Es especialmente importante este tema porque las personas adultas deberemos encontrar el punto de equilibrio entre la intimidad a la cual la infancia también tiene derecho (artículo 16 de la Convención de 1989) y su propia seguridad, por acciones que son víctimas por parte de sus iguales o incluso de adultos.

P: Yo tengo family link, que es como que te revisan todo y desde su móvil (padres) lo pueden ver.  
(Escuela 3, niño, 11 años)

P: Y nos dijeron que nos borráramos todas las redes sociales, que éramos demasiado pequeños para tenerlas.  
(Escuela 3, niño, 10 años)

La forma en que la infancia de familia inmigrada vive y gestiona los conflictos resulta de especial importancia, puesto que en una sociedad donde algunos ciudadanos todavía discriminan por el origen o el color de la piel, tienen muchas probabilidades de ser víctimas de agresiones de naturaleza racista. Las actitudes racistas existen en la escuela, y estos niños y niñas son conscientes de ellas. La identidad étnica se convierte en un arma arrojada para gestionar el conflicto, y planteamos sin duda la hipótesis sobre cómo esto afecta a la construcción de sus identidades mestizas. El color de la piel y el territorio de nacimiento siguen siendo los dos elementos preferidos para la gestión de este tipo de agresiones.

E: ¿Me podéis decir una frase de discriminación por origen?



P1: Vete a tu país  
P2: Negro de mierda  
P3: Panchito, o moro, o algo así  
E: ¿Qué significa panchito?  
P3: Latinoamericano.  
P4: Cuando hubo el atentado de Barcelona a muchos marroquíes les decían eso, como que habían sido ellos.

E: ¡Caramba! ¿Pero por qué te miró mal?  
P: Por haberle dicho ese niño que parara de insultar a una chica por ser una chica de color.  
E: ¿Era negra?  
P: Sí, y la estaba insultando por ello. Entonces yo le dije que parara de insultarla y fue cuando me cogió del cuello.  
(Escuela 2, niña, 11 años)

Existe conciencia de actos racistas, y también de prejuicios. Y dichos prejuicios no son sólo dirigidos contra la ciudadanía de origen inmigrado, también son hacia grupos minoritarios autóctonos fuertemente estigmatizados, como es el caso del pueblo gitano. Este resultado es muy consistente con toda la literatura científica sobre racismo y prejuicios en España: el pueblo gitano aparece como el más denostado.

P1: Hay gente que dice que tienen miedo a los gitanos, pero en mi clase tengo gitanos, o gente de otros países, que son muy buenas personas y no sé por qué lo dicen, en todas partes hay buenas personas y malas personas pero no sé por qué lo dicen.  
P2: Es como que se pueden prejuicioso a gente que no conoces de verdad.  
P3: Le pones una etiqueta.  
(Escuela 1, niño, 12 años)

La infancia de familia inmigrada percibe el racismo y el prejuicio en el entorno escolar, pero también en su entorno. Los barrios de acogida de familias inmigradas en las grandes ciudades son espacios en los cuales se hace presente la violencia simbólica de la pobreza, que en algunas ocasiones se traduce en violencia física.

P: Yo en tercero, el 27 de octubre, iba al parque de la montaña, ese que tenemos cerca... y veía dos hombres, uno insultándole porque era de otro país. Sólo porque los hijos se han tirado... a tres de sus hijos... se han empezado a pelear y llamaron a la policía.  
(Escuela 4, niño, 11 años)

P1: Al lado de mi casa hay un bar y como están borrachos se empiezan a pelear.  
P2: El bar que tengo al lado de casa también hay un montón de peleas. Cogen botellas de vidrio y se las tiran en la cabeza.  
(Escuela 4, niños, 11 años)

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La riqueza de los datos que nos han aportado las niñas y los niños entrevistados nos conducen a conclusiones y reflexiones sustantivas que nos permiten avanzar en un mejor conocimiento sobre la realidad de la infancia de familia inmigrada en España.

Algunos de los resultados vienen a corroborar conclusiones ya obtenidas en investigaciones anteriores con objetivos semejantes, pero otras nos abren a nuevos enfoques de análisis fruto de las transformaciones sociales, y que pueden ser objeto de profundización en un futuro cercano. Se crea así una serie de continuidades y discontinuidades en el tiempo que marca la forma como la infancia vive su identidad y ejerce su participación.

Entre los elementos de continuidad debemos señalar la predominancia de los factores socioeconómicos en la conformación de los patrones culturales de comportamiento y las actitudes. El tipo de ocupación laboral de las familias de origen inmigrado, en condiciones muy duras, dibuja escenarios con fuertes limitaciones para el despliegue de una participación normalizada de la infancia en casa. El tiempo inexistente de crianza de los adultos se ve sustituido por los medios de comunicación, que contribuyen a configurar de forma significativa expectativas y actitudes sobre cómo ver y entender el mundo.

Otro elemento de continuidad es la configuración de constelaciones familiares marcadas por la movilidad, la fragmentación y la diáspora. La infancia de origen inmigrado elabora representaciones difusas e inconexas relativas a su núcleo familiar, debido a las complejas formas que puede adquirir dicho núcleo. Estos niños y niñas saben que pertenecen a estructuras familiares difíciles de definir, y que pertenecen a un mundo de relaciones de familia marcado por la provisionalidad y el cambio. La participación en este mundo viene pues marcada por estas variables, y su identidad queda sujeta a los vaivenes.

El tercer elemento de continuidad lo representa la forma en cómo el mundo adulto se acerca a la infancia. Tanto en la familia como en la escuela, las voces de los niños y las niñas nos expresan su inquietud por las contradicciones ostensibles entre el decir y el hacer: por un lado escuchan que el diálogo es el mecanismo para solucionar las agresiones, siempre vistas como algo negativo, y por otro lado contemplan a adultos ejercer violencia simbólica sobre ellos o sus compañeros debido a su identidad étnica. En casa los adultos realizan esfuerzos por abrir espacios de participación con ellos y ellas, pero que luego no se realizan a causa de las dificultades de sus vidas laborales y personales. La infancia de origen inmigrado actúa como espejo de las contradicciones de un mundo adulto frágil y sometido él mismo en muchas ocasiones a la violencia y la discriminación.

Donde encontramos elementos de discontinuidad, y por lo tanto novedosos, es en primer lugar alrededor de los valores sobre los cuales construyen sus identidades.

Los niños y niñas de familias inmigradas son conscientes de la discriminación, y de lo que significa, y también de que pueden ser víctimas de ello algún día. Y son depositarios de unos valores relacionados con la diversidad que se perciben en clave global, como por ejemplo la igualdad de género. Cuando los niños y niñas de familia inmigrada nos relatan sus vivencias en cuanto a la participación de roles y tareas en casa según la identidad de género, hablan con naturalidad de una organización regida por la igualdad. Eso contraviene fuertes prejuicios sociales instalados en la sociedad española, relativos al peligro que supone la llegada de la inmigración en cuanto al cuestionamiento de dicha igualdad. Parece que las familias de origen inmigrado no importan un discurso ni una práctica de discriminación sino de igualdad, porque son portadores de un discurso y una práctica cada vez más global y menos local.

También resulta de especial importancia el giro en la conformación de redes de participación. Esta infancia de origen inmigrado construye sus redes de participación social no a partir de un único plano sino de dos: el presencial y el virtual de las redes sociales. Dos mundos paralelos que se entrecruzan y se influyen mutuamente de forma simultánea, generando espacios de participación híbrida en los cuales el conflicto presencial es efecto de una acción en el mundo virtual, o viceversa. Quedará para el futuro analizar con detenimiento si ese tipo de configuración híbrida de la participación se destaca por algún factor en especial entre la infancia de familia inmigrada con respecto a sus iguales autóctonos, o no.

Y por último, no queremos acabar si hace referencia al incremento de la naturaleza poliédrica de sus identidades. Desde un enfoque de interseccionalidad, la infancia de origen inmigrado nos habla de distintas dimensiones entremezcladas a la hora de explicar y explicarse quienes son ellos y ellas, y quienes son los demás. Las referencias al origen se entrecruzan con otras relativas al género, o la orientación sexual. Sus voces rompen la predominancia de un marcador identitario hegemónico, y se sumergen en un complejo entramado de características para llegar a definir lo identitario, a pesar que el abordaje que realizan sea todavía binario.

La voz de la infancia de familia inmigrada nos aporta conocimiento sobre su propia realidad, y haciéndolo también sobre la realidad del conjunto de la infancia. Sin embargo, decíamos al principio de este artículo que el interés superior que debe acompañarles en general, y en el caso de sus derechos invisibilizados a la libertad de opinión y a la libertad de expresión no siempre permite que ese conocimiento sobre su propia realidad impregne las políticas públicas y los programas que se dirigen a niños y niñas. Como ellos mismos y ellas mismas dicen, con claridad y rotundidad, depende en

buena medida de los adultos que esa voz se corresponda con una mirada a la identidad y un enfoque de participación que les permita disfrutar con plenitud de sus derechos.

## REFERÊNCIAS

ALCALDE, Rosalina; PÁVEZ, Iskra. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 11-1, 229-243. 2013.

ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, Alberto; GÓMEZ-PARRA, María Elena. Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. **Lengua y Migración**, 12-1, 77-99. 2020.

APARICIO, Rosa; PORTES, Alejandro. **Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes**. Barcelona: OSLC Colección Estudios Sociales, núm. 38. 2014.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS DE LA INFANCIA DE ANDALUCÍA. **Infancia migrante. Derechos humanos en la frontera sur**. Sevilla APDH. 2019.

BERNUZ, María José. El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. **Papers: Revista de Sociología**, 104-3, 381-402. 2019.

CAPARRÓS, Neus ; RAYA, Esther. (Coords.). **Escucha y participación en la infancia y adolescencia: del derecho a la acción**. Barcelona : Wolters & Kluwer. 2020.

CASTRO, Ana; MANZANARES, Nuria del Mar. Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría. **Revista Complutense de Educación**, 27-3, 923-941. 2016.

CASTRO, Ana; ARGOS, Javier; EZQUERRA, Pilar. La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria, **Perfiles educativos**, 37 (148), 34-49. 2015.

CASTRO, Ana; EZQUERRA Pilar; ARGOS Javier. Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación. **Educación XX1**, 19(2), pp. 105-126. 2016.

CEBALLOS-LÓPEZ, Noelia, CALVO-SALVADOR, Adelina; HAYA-SALMÓN, Ignacio. Estrategias de consulta al alumnado como palanca para la mejora escolar: resultados de una investigación colaborativa. **Cultura y Educación**, 31-4, 796-813. 2019.

DIZ CASAL, Javier; BRAÑA REY, Fátima. Imaginarios sociales de niños, niñas y jóvenes magrebíes en contextos de riesgo. **Imagonautas: revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales**, 9, 23-39. 2017.

ESSOMBA, Miquel Àngel. Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados: hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. **Revista de Educación**, 346, pp. 217-248. 2008.

FERNÁNDEZ TESORO, Cristina. La protección contemporánea de los derechos de la infancia desde el ámbito universal a su aplicación regional en el continente europeo: Regulación y práctica propias del Consejo de Europa y de la Unión Europea. (**Tesis doctoral**). 2013.

HUGUET, Àngel; SANSÓ, Clara; DÍAS TORRENT, Txema; NAVARRO, José Luis. Inmigración y escuela en contextos plurilingües. El caso de Cataluña y Andorra. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. **Revista de Psicología**, 7-1, 393-406. 2014.

LAPRESTA-REY, Cecilio; HUGUET-CANALIS, Àngel; SANSÓ-GALIAI, Clara; IANOS, Adelina. Autoidentificaciones de los descendientes de migrantes en Cataluña. Incidencia de la cohorte generacional. **Migraciones**, 31, 99-123. 2012.

LÁZARO GÓNZALEZ, Isabel Eugenia (et al.). **Acogida en España de los niños refugiados**. UNICEF Comité Español, 2016.

LLENA, Asun; NOVELLA, Anna. (Coords.). **Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia**. Barcelona : Graó. 2018.

MATEOS, Ainoa; VAQUERO, Eduard; URREA, Aida; PARRA, Belén. Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. **Sociedad e Infancias**, 4, 87-98. 2020.

OECD. Is this humanitarian migration crisis different? **Migration Policy Debates**, n.7. 2015.

PASCUAL-ARIAS, Cristina; GARCÍA-HERRANZ, Sofía; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. ¿Qué quieren los niños y niñas de educación infantil?: El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. **Cultura y Educación**, 31-4, 873-880. 2019.

PÁVEZ, Iskra; SEPÚLVEDA, Natalia. Concepto de agencia en los estudios de infancia. **Sociedad e Infancias**, 3, 193-210. 2019.

PÁVEZ, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. **Nueva Época**, año 10, núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, pp. 96-113. 2017.

SOTOMAYOR, Eva María; DE LA FUENTE, Yolanda María. Los derechos humanos de la infancia en los procesos migratorios de Marruecos a España. **Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)**, 14, 145-164. 2012.

UNHCR; COUNCIL OF EUROPE. **Unaccompanied and separated asylum-seeking and refugee children turning eighteen**: what to celebrate? Strasbourg: Council of Europe Press. 2014.

UNHCR **Improving access to education for asylum-seeker, refugee children and adolescents in central Europe**. Budapest: UNHCR Regional Representation for Central Europe. 2011.

VELÁSQUEZ CRESPO, Gabriela Alejandra. Niñas y niños migrantes no acompañadas. Una defensa a su derecho a participar como nuevos actores sociales. **Universitas**, 33, 101-119. 2020.

## NOTAS

### LA VOZ DE LA INFANCIA DE FAMILIA INMIGRADA: IDENTIDAD Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE SUPERVIVENCIA

#### Voices of childhood with a migrant background: Identity and participation in disadvantaged contexts

A voz da infância de família imigrante: Identidade e participação em contextos de sobrevivência

**Miquel Àngel Essomba**

Doctor en Pedagogía

Cátedra de Educación Comunitaria

Universidad Autónoma de Barcelona

Campus de Bellaterra, s/n

08193 - Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Espanha

[MiquelAngel.Essomba@uab.cat](mailto:MiquelAngel.Essomba@uab.cat)

<http://orcid.org/0000-0001-5644-7176>

#### Endereço de correspondência do principal autor

Facultad de Ciencias de la Educación, Edificio G-6, Campus de Bellaterra s/n. 08193 – Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Cataluña, España.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos el trabajo conjunto con la doctora Anna Tarrés y la investigadora Meritxell Argelagués por el trabajo en equipo en el marco del proyecto WUNGU, en el cual se ha basado la elaboración de este artículo.

#### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** M. A. Essomba

**Coleta de dados:** Cátedra de educação comunitaria

**Análise de dados:** M. A. Essomba

**Discussão dos resultados:** M. A. Essomba

**Revisão e aprovação:** M. A. Essomba

#### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

#### FINANCIAMENTO

Este artículo se basa en una investigación financiada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, denominada WUNGU.

#### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

#### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

#### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

#### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 19-05-2020 – Aprovado em: 07-09-2020