

Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia¹

Miquel Martorell-Faus²

Recibido: 17 de septiembre de 2020 / Aceptado: 23 de noviembre de 2020

Resumen. Partiendo de la escasa literatura metodológica sobre migraciones y movilidads infantiles, así como de los abordajes incompletos del fenómeno, este artículo analiza el potencial y las limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia utilizada en un estudio sobre la movilidad infantil en la región metropolitana de Barcelona. Se trata de dibujos elaborados por niños y niñas (10-12 años) que representan sus trayectorias de (in)movilidad en forma de mapa. Situando los dibujos en los debates sobre cómo investigar con niños y niñas, y subrayando los retos específicos de estudiar la movilidad, se presentan cuatro tipos de reacción a la técnica: de la confusión a la fluidez en el relato; la técnica como un ejercicio escolar; resistencias a la técnica; y la acentuación de la creatividad, la expresividad y la reflexividad. Estas reacciones son contextualizadas en el trabajo de campo llevado a cabo en dos escuelas, mostrando la influencia del entorno escolar en las producciones visuales generadas y los comentarios hechos al respecto. Finalmente, se examina la articulación entre las narrativas verbales y las narrativas visuales, profundizando en la performatividad de la técnica en su dimensión más etnográfica y relacional.

Palabras clave: Movilidad; infancia; dibujo; participativa; etnografía.

[pt] Desenhando a (i) mobilidade: potencial e limitações de uma técnica participativa focada na infância

Resumo. Considerando a escassa literatura metodológica sobre migrações e mobilidades infantis, assim como das aproximações incompletas ao fenómeno, esse artigo analisa o potencial e as limitações de uma técnica participativa centrada na infância usada em um estudo sobre a mobilidade infantil na região metropolitana de Barcelona. Trata-se de desenhos realizados por crianças (10-12 anos) que representam as suas trajetórias de (i) mobilidade em forma de mapa. Situando os desenhos nos debates sobre como investigar junto a crianças e enfatizando os desafios específicos de estudar a mobilidade, apresentam-se quatro tipos de reação à técnica: da confusão à fluidez no relato; a técnica como um exercício escolar; resistências à técnica; e a acentuação da criatividade, expressividade e reflexividade. Essas reações são contextualizadas no trabalho de campo realizado em duas escolas, mostrando a influência do entorno escolar nas produções visuais geradas e os comentários feitos ao respeito. Finalmente, examina-se a articulação entre as narrativas verbais e as narrativas visuais, se aprofundando na performatividade da técnica na sua dimensão mais etnográfica e relacional.

Palavras chave: Mobilidade; infância; desenho; participativa; etnografia.

[en] Drawing (Im)mobility: Potential and Limitations of a Child-centred participatory Technique

Abstract. Considering the scarce methodological literature on child migration and mobilities, as well as the incomplete approaches to the phenomenon, this article analyses the potential and limitations of a child-centred participatory technique used in a study about child mobility in the Barcelona metropolitan region. It consists on drawings made by children (10-12 years old) which represent their (im) mobility trajectories in the form of maps. Situating the drawings in the debates on how to conduct research with children, and stressing the specific challenges of studying mobility, four types of reaction to the technique are presented: from confusion to fluidity in the narratives; the technique as a school exercise; resistances to the technique; and enhancing the creativity, expressivity and reflexivity. These reactions are contextualized in the fieldwork carried out in two schools, showing the influence of the school environment in the resulting visual productions and comments about them. Finally, the articulation between verbal and visual narratives is examined, delving into the performativity of the technique in its ethnographic and relational dimension.

Keywords: Mobility; childhood; drawing; participatory; ethnography.

Sumario. 1. Introducción. 2. Investigación con niños y niñas: los retos de la movilidad. 3. Dibujando experiencias de (in)movilidad. 4. La implementación de la técnica: cuatro tipos de reacción. 4.1 “*Hoy vamos a hacer un mapa*”: de la confusión inicial al relato fluido. 4.2. *La técnica como un ejercicio de clase*. 4.3. *Resistencias*. 4.4. “*Déjame inspirarme...*”: *creatividad, expresividad y reflexividad*.

¹ Proyecto financiado por las Ayudas para la contratación de personal investigador novel de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya (referencia 2017 FI_B 00363).

² Universitat Autònoma de Barcelona.
E-mail: miquel.martorell.faus@gmail.com

5. Discusión: potencial y limitaciones de la técnica. 5.1. *Lógicas y prácticas escolares.* 5.2. *Articulación de la narrativa verbal y la narrativa visual.* 5.3 *Más allá de la elicitación: la performatividad de la técnica.* 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martorell-Faus, M. (2021): Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 61-74.

1. Introducción

“¿Y si hago como un lugar... un mapa de...? O sea, una bola del mundo. O más que una bola del mundo, el mapa de España. Y al lado dibujo una casa”. Kelly (10 años) reflexionaba así sobre cómo representar su trayectoria de (in)movilidad, marcada por los cambios de residencia y las estancias en su país de origen familiar. Lo que parecía un juego, terminó siendo un recorrido por sus vivencias más significativas. Lo que podría haber sido una entrevista cualquiera, se convirtió en un rico diálogo entre su dibujo y los comentarios que hizo al respecto.

Este artículo analiza la elaboración de dibujos por parte de niños y niñas en el marco de un estudio sobre la movilidad infantil en la región metropolitana de Barcelona³. El interés académico por las migraciones y las movilidades infantiles ha crecido recientemente, en algunos casos poniendo el énfasis en las experiencias en primera persona de sus protagonistas. Sin embargo, la mayoría de abordajes resultan incompletos por no tener en cuenta formas de expresión más allá del relato verbal. Para resolver esta cuestión, propuse a los y las participantes del estudio que dibujaran sus experiencias de (in)movilidad en forma de mapa. Recurrí al dibujo como técnica participativa de tipo proyectivo, interactivo y visual, algo habitual en investigaciones con infancia, pero no tanto en este campo. Y es que la literatura sobre cómo investigar con niños y niñas con trayectorias de (in)movilidad es considerablemente escasa (Zeitlyn y Mand, 2012: 990). Las pocas excepciones a esta tendencia (Moskal, 2010; White et al., 2010; White y Bushin, 2011; Zeitlyn y Mand, 2012; Amadasi, 2016; Rovetta Cortés, 2017; Murray y Cortés-Morales, 2019) son el punto de partida del artículo.

Concretamente, la técnica se implementó en una etnografía comparativa realizada en dos escuelas, en la que se exploraron las experiencias y los imaginarios de (in)movilidad de alumnado (10-12 años) de clase trabajadora y de origen tanto autóctono como inmigrante. Documentar sus vivencias desde la perspectiva de los *regímenes de movilidad* (Glick-Schiller y Salazar, 2013) permitió vincular trayectorias aparentemente inconexas, pero con importantes denominadores comunes. Estas incluyen desde procesos migratorios a escala global hasta cambios de domicilio a escala local fruto de la emergencia habitacional, sin olvidar las visitas a origen y el fenómeno de la movilidad escolar. La interrelación entre estas expresiones de movilidad, así como las formas de narrarlas desde la experiencia infantil, fueron premisas básicas para el diseño metodológico, que combinó estrategias etnográficas tradicionales con enfoques experimentales y participativos. En esta línea, los dibujos se usaron como complemento a las entrevistas semidirigidas para obtener información que no fuera únicamente de tipo oral.

Enmarcando la técnica en los objetivos del estudio, el artículo aborda los siguientes interrogantes: ¿De qué forma los dibujos pueden contribuir a una mayor comprensión de las experiencias de (in)movilidad infantil, superando, ampliando y/o complementando los datos de tipo verbal? ¿Qué aportan este tipo de técnicas cuando se combinan con otras? ¿Qué reacciones, relaciones y dinámicas genera su uso durante el trabajo de campo etnográfico en contextos escolares? Los siguientes apartados se centran en cuestiones metodológicas entendidas en un sentido holístico, procesual y relacional, enfatizando la necesidad de explicar el producto final de la técnica a partir de su proceso de producción (Rose, 2001). Para ello, es imprescindible tener presente el entorno en el que se llevó a cabo el trabajo de campo (Barker y Weller, 2003), así como las relaciones entre el investigador y los y las participantes – antes, durante y después de la elaboración de los dibujos. Resulta igualmente necesario indagar en la relación entre el dibujo y el relato; en otras palabras, valorar hasta qué punto el acto de dibujar y los comentarios al respecto son inseparables (Coates y Coates, 2006). Teniendo en cuenta la articulación entre narrativas verbales y narrativas visuales en su contexto de producción, el artículo puede leerse en clave de reflexión metodológica para hacer más ricos y complejos los debates sobre la *infancia afectada por la movilidad* (Carrasco y Narciso, 2015).

El artículo está estructurado en cuatro apartados. El siguiente apartado introduce los debates sobre la investigación con niños y niñas, planteando los retos específicos de estudiar experiencias de movilidad. El tercer apartado presenta la técnica, contextualizando su uso durante el trabajo de campo en las escuelas. En el cuarto apartado se exponen los resultados; concretamente, se analizan cuatro tipos de reacción a la técnica por parte de los y las participantes. Estas reacciones y sus implicaciones metodológicas son interpretadas en el quinto apartado, donde se reflexiona sobre el contexto de implementación, la articulación entre narrativas verbales y visuales, y la performatividad de la técnica.

2. Investigación con niños y niñas: los retos de la movilidad

La incorporación de los dibujos al estudio surgió de los debates sobre los límites de las metodologías tradicionales en la investigación con niños y niñas. Varias autoras han planteado si los métodos empleados con adultos pueden

³ Dicho estudio se enmarca dentro de la tesis doctoral *Imaginarios y experiencias de (in)movilidad en la infancia. Un estudio etnográfico en la región metropolitana de Barcelona*, realizada en la actualidad por el autor del presente artículo y dirigida por Silvia Carrasco Pons.

ser extrapolados a la investigación con niños y niñas o si, en cambio, es necesario adaptarlos (Christensen y James, 2000; Punch, 2002a). Sea como fuere, hace décadas que el llamado *nuevo paradigma de la sociología de la infancia* instauró un cambio de enfoque, pasando de las investigaciones *sobre* infancia a las investigaciones *con y por* infancia (James, 2001; Barker y Weller, 2003). A pesar de este consenso sobre la necesidad de realizar investigaciones centradas en la infancia (“*child-centred*”, “*child-oriented*” o “*child-friendly*” en inglés), a día de hoy la cuestión de cómo llevarlas a cabo de forma más rigurosa, justa y ética no está ni mucho menos resuelta.

Una de las críticas principales de estas corrientes se ha centrado en el *fetichismo de lo verbal*, eso es, la tendencia a considerar como más verdaderos – y, por tanto, más valiosos – los datos cualitativos obtenidos por medios orales, principalmente entrevistas (Carrasco, 2007). Esta crítica complementa la de Jerolmack y Khan (2014), que analizan las implicaciones de asumir aquello que la gente dice como predictivo de su acción. Los autores llaman *falacia actitudinal* al hecho de inferir el comportamiento a partir de información de tipo solamente verbal y normalmente individual. Sumándome a su defensa de la observación como estrategia óptima para capturar la dimensión social de la acción, considero que las personas – incluidos niños y niñas – manejan un sinfín de formas de expresión que no son igualmente valorizadas por los enfoques etnográficos tradicionales. En este sentido, tanto los datos verbales como los observacionales pueden omitir dimensiones clave de la experiencia infantil que, en cambio, pueden salir a la luz a través de medios visuales, proyectivos, participativos...

Las técnicas centradas en la infancia se consideran *participativas* cuando permiten tratar a los niños y niñas como expertos y agentes de sus vidas (Clark y Moss, 2001), poniendo en valor el conocimiento generado sobre ellos mismo, reconociendo su papel protagonista en la investigación y desplegando un enfoque colaborativo y no jerárquico (Gallagher, 2008; para una crítica, véase Cooke y Kothari, 2001). Esto incluye varios tipos de intervención, aunque suelen privilegiarse actividades de naturaleza práctica e interactiva. Esta es la dirección hacia la que han ido varias de las recientes propuestas metodológicas relacionadas con la investigación con niños y niñas. El aclamado *mosaic approach* de Clark y Moss (2001) marcó un punto de inflexión en el campo, planteando un amplio repertorio de herramientas para “escuchar las voces” de la infancia. El enfoque ha sido incorporado a múltiples estudios y adaptado a todo tipo de contextos, destacando el proyecto *Niños del Milenio* en Perú (Ames et al., 2010). Este tipo de trabajos han puesto sobre la mesa las asimetrías de poder entre el investigador adulto y el sujeto de investigación niño/a (Gallagher, 2008), así como las reflexiones sobre la participación en las distintas fases de la investigación (Clark, 2005) o el potencial de combinar varias técnicas en un mismo proyecto (Punch, 2002b).

Muchas de estas propuestas se inspiran en la etnografía visual (Pink, 2006), desarrollando técnicas basadas en medios gráficos y audiovisuales (Wagner, 1999; White et al., 2010). El dibujo es una de las técnicas por excelencia por su presencia en la vida cotidiana de muchos niños y niñas, así como por su componente supuestamente no intimidatorio y entretenido (Mitchell, 2006: 61). Algunas autoras han analizado en profundidad el acto de dibujar, centrándose en los comentarios de los niños y niñas (Coates y Coates, 2006) o reflexionando críticamente sobre su carácter empoderador (Mitchell, 2006). Otras autoras han usado técnicas interactivas en las que se comenta el dibujo mientras se está realizando, lo que en inglés se denomina *draw-and-tell techniques* (Driessnack, 2006). En ciertos casos se ha recurrido al dibujo como estrategia de elicitación gráfica en entrevistas (Bagnoli, 2009; Rovetta Cortés, 2017). También se han incorporado otros recursos gráficos como viñetas (Barter y Renold, 2000), mapas (Ames et al., 2010; Moskal, 2010) o fotografías, ya sea a modo de foto-elicitación (Meo y Dabenigno, 2011), ya sea entregando cámaras para que los niños y niñas generen sus propios materiales (Cook y Hesse, 2007).

A pesar de la proliferación de técnicas visuales centradas en la infancia, son muchas las sospechas a su alrededor y las reticencias a su utilización. Estas técnicas sufren un irónico proceso de infantilización, con la consiguiente desvalorización – incluso ridiculización – de los datos generados (Zeitlyn y Mand, 2012: 993). En no pocas ocasiones esto conlleva apreciaciones superficiales y anecdóticas de las producciones visuales, así como lo que podría denominarse *fetichismo de lo visual*: la consideración del dibujo como producto final y dato en sí mismo, sin contextualización ni interpretación del proceso de producción. Mientras que estas percepciones pueden entenderse como una consecuencia de no ver a los niños y niñas como actores sociales de pleno derecho (Moscoso, 2008), el estudio del que nace este artículo reconoce la agencia infantil. Los niños y niñas son concebidos como sujetos creadores de cultura (Hirschfeld, 2002) y, por ende, capaces de actuar sobre el mundo que les rodea, sin por ello negar las estructuras de poder en las que están insertos (Bluebond-Langner y Korbin, 2007).

Otra limitación de este tipo de técnicas es su escasa aplicación al campo de los estudios migratorios y de la movilidad infantil. Las pocas excepciones (Moskal, 2010; White et al., 2010; White y Bushin, 2011; Zeitlyn y Mand, 2012; Amadasi, 2016; Rovetta Cortés, 2017; Murray y Cortés-Morales, 2019) pueden verse como alternativas a la invitación de “seguir a las personas”, premisa de la *etnografía multisituada* de Marcus (1995); o como complementos de los *métodos móviles* (Sheller y Urry, 2006) y las etnografías centradas en la movilidad (Salazar et al., 2017). Los debates sobre cómo capturar las movi­lidades infantiles apuntan, pues, a la necesidad de desplegar técnicas complementarias que saquen a la luz las experiencias de sus protagonistas (Punch, 2002b; Bagnoli, 2009). Esto pone a prueba la combinación de técnicas clásicas y emergentes, de tipo verbal y visual, generando diseños metodológicos más sólidos y complejos. También permite incorporar varias fuentes de datos, posibilitando la triangulación y una mayor profundidad analítica.

3. Dibujando experiencias de (in)movilidad

El estudio para el que se elaboraron los dibujos de la (in)movilidad consistió en una etnografía escolar comparativa en dos centros públicos de Educación Primaria, ubicados en entornos económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona. La Escuela Can Solanes se encuentra en un barrio de la ciudad de Barcelona caracterizado por su historia de autoconstrucción y por la llegada de flujos migratorios. La Escuela La Coma está en Sabadell, una población a 30 kilómetros de la capital, concretamente en un barrio de clase trabajadora con menos población extranjera. Mientras que en la Escuela La Coma la presencia de alumnado de origen inmigrante y la movilidad escolar no eran especialmente significativas, en la Escuela Can Solanes la llegada y salida de alumnado tanto autóctono como inmigrante era habitual. La Escuela La Coma tenía un equipo estable y un enfoque pedagógico de carácter tradicional; la Escuela Can Solanes destacaba por sus innovaciones docentes y por los numerosos proyectos que se llevaban a cabo a lo largo del curso.

El trabajo de campo se realizó de forma simultánea en los dos centros durante el curso escolar 2017-2018. El acceso y los consentimientos fueron negociados con los equipos directivos, el profesorado, las familias y el alumnado involucrado. Concretamente trabajé con dos clases de 5º de Primaria en la Escuela Can Solanes y una clase de 6º en la Escuela La Coma, haciendo observación participante con los tres grupos, eso es, acompañándolos en todas sus actividades. Adopté así el rol de “asistente de aula”, dando apoyo en todo lo requerido y consiguiendo un grado de familiaridad notable con el alumnado y el profesorado. La confianza generada y el conocimiento de las dinámicas de cada escuela facilitaron la realización de entrevistas semidirigidas con veinte alumnos/as seleccionados a partir de sus trayectorias. Se realizaron tres rondas de entrevistas a lo largo del curso. En el marco de estas entrevistas, y con el afán de explorar las experiencias de (in)movilidad más allá del relato oral, se planteó la necesidad de incorporar técnicas ajustadas a los intereses y las capacidades de los y las participantes.

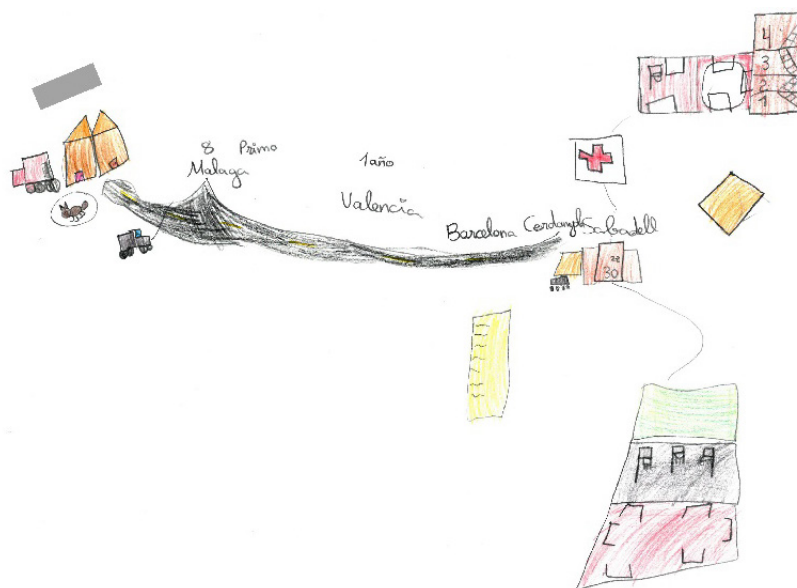
Los dibujos se usaron como una técnica de investigación participativa y centrada en la infancia con un carácter proyectivo, interactivo y visual. Consisten en representaciones en forma de mapa de las trayectorias de (in)movilidad de los y las entrevistadas. Se inspiran tanto en las *draw-and-tell techniques* como en los estudios que incorporan dibujos temáticos y mapas, incorporándose como técnica auxiliar en las entrevistas semidirigidas. Para su diseño se tuvo en cuenta la propuesta metodológica de Carrasco (2002), cuyos trabajos antropológicos sobre el aprendizaje alimentario entre niños y niñas de edad preescolar recurrieron a técnicas visuales basadas en los tests proyectivos empleados en exploraciones psicológicas de la infancia.

Figura 1. Dibujo de Carlos.



Los niños y niñas no participaron en el diseño de la técnica, pero se realizaron pruebas piloto en tres centros. Durante el trabajo de campo la técnica se usó en catorce entrevistas con diez niños y siete niñas (doce entrevistas individuales y dos grupales), siempre durante la segunda ronda de entrevistas. La consigna de la técnica era dibujar un mapa de los lugares donde los y las participantes han vivido o pasado temporadas significativas de sus vidas. Aunque las instrucciones eran más bien simples, el carácter conversacional de la técnica hizo que las aclaraciones y los comentarios tanto míos como de los y las participantes fueran habituales. En todos los casos, fue de gran utilidad la información obtenida en entrevistas previas y a través de la observación participante, que permitía contextualizar la técnica y ajustarla a cada participante.

Figura 2. Dibujo de Isa.



El espacio donde se realizaron las entrevistas varió según la escuela: mientras que en la Escuela La Coma conté con un aula pequeña y con el aula de Plástica, los pocos espacios disponibles en la Escuela Can Solanes me obligaron a adaptarme a la situación de cada momento. El material a disposición de los y las participantes era el que habitualmente usan para dibujar en la escuela, tanto el propio como algunos lápices de colores que les proporcioné. En todas las entrevistas seguimos el mismo protocolo. Primero recordaba los objetivos del estudio y presentaba la entrevista. Luego planteaba cuatro “normas”, siempre negociadas y sujetas a modificaciones: el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de parar la grabación y/o retirarse; el papel de la entrevista en el marco de mi estudio (recordando que no se trataba ni de un ejercicio de clase ni de un examen); la elección de un idioma que permitiera la comprensión mutua; y la anonimidad y confidencialidad de la información. Todas las entrevistas fueron registradas en audio y, al terminar el trabajo de campo, los dibujos fueron devueltos a sus autores y autoras.

4. La implementación de la técnica: cuatro tipos de reacción

A continuación, se presenta el análisis de la implementación de la técnica durante el trabajo de campo. Aunque las técnicas centradas en la infancia se diseñan partiendo de las competencias específicas de los niños y niñas, no se puede presuponer que todos las usarán de la misma manera (White y Bushin, 2011: 335). Así, el apartado pone el foco en las diferentes reacciones de los y las participantes, así como en sus interacciones conmigo (y entre ellos/as en los casos de entrevista grupal). Además, se aborda la articulación entre elementos visuales – los dibujos como producto final – y elementos verbales – los comentarios hechos durante las entrevistas. Todo ello permite construir una suerte de tipificación de las reacciones a la técnica, planteada en clave de situaciones etnográficas paradigmáticas, a partir de las cuales se presentan los temas discutidos en el siguiente apartado.

Se han identificado cuatro tipos de reacción: 1) de la confusión a la fluidez en el relato; 2) la técnica como un ejercicio escolar; 3) resistencias a la técnica; y 4) la acentuación de la creatividad, la expresividad y la reflexividad. Estas reacciones están interrelacionadas entre sí, es decir, un mismo participante o una misma entrevista pueden presentar características de varios tipos a la vez. Igualmente, los cuatro tipos tienen elementos en común. Las viñetas etnográficas que abren cada sección presentan las reacciones y condensan los temas dominantes que emergieron durante el análisis narrativo temático (Ryan y Bernard, 2003; Riessman, 2005).

4.1. “Hoy vamos a hacer un mapa”: de la confusión inicial al relato fluido

— Miquel: Hoy vamos a hacer un mapa...

— Jesús: ¿Un mapa? Vale...

— M: ¿Sabes lo que es un mapa? Habrás visto algunos...

— J: ...Sí.

— M: Pero no vamos a hacer el mapa de un libro, ni de esos que se ponen en la pared. Vamos a dibujar un mapa especial: el mapa de tu vida. En el mapa de tu vida aparecen las casas, los lugares donde tú has vivido, donde tú has estado...

— J: Vale...

- M: ¿Por dónde quieres empezar?
- J: Por... por aquí [señala un punto de la hoja en blanco].
- M: ¿Y qué vas a dibujar primero?
- J: [silencio] No sé.

Jesús⁴ (Escuela Can Solanes) se muestra visiblemente confundido cuando le propongo dibujar su trayectoria de (in)movilidad. Su rostro expresa sorpresa y su cuerpo parece bloqueado, como si no pudiera moverse. El material se mantiene intacto encima de la mesa durante unos largos segundos. Trato de reconducir la situación haciéndole algunas preguntas. Finalmente, coge un lápiz y, con dudas, empieza a dibujar un edificio. Mientras tanto, va recordando detalles sobre aquella etapa de su infancia: la vivienda, el barrio, la separación de sus padres... Poco a poco la conversación se vuelve más dinámica. “Me gustaría dibujar la casa de Ecuador, la que va a construir mi madre”, dice Jesús tomando la iniciativa. Aunque sin demasiada expresividad, su relato es ahora fluido, con descripciones completas. En ocasiones el dibujo y sus comentarios coinciden: Jesús ilustra lo que cuenta o comenta lo que dibuja. Se ha roto el bloqueo inicial. También es cierto que por momentos el relato toma tanta importancia que el dibujo queda en un segundo plano. A diferencia del carácter esquemático del mapa, sus anécdotas son cada vez más largas y ricas en detalle. Yo me limito a hacer preguntas, pero ahora es él quien dirige la conversación.

En muchas entrevistas los y las participantes reaccionaron a la técnica con sorpresa, percibiendo la actividad como algo nuevo y totalmente inesperado en el contexto escolar. Esto conllevó un cierto bloqueo, eso es, una dificultad para seguir las instrucciones. En algunos casos esta situación tenía que ver con su personalidad, tal vez con un rechazo a la actividad (véase sección “Resistencias” en este apartado). Pero en otras ocasiones era consecuencia de la naturaleza ambigua de la técnica. Tras presentar las instrucciones, Carlos todavía se preguntaba “¿qué hago, dibujo o escribo?”, mientras que Diana quería saber si tenía que hablar mientras elaboraba el mapa. Otro elemento que generó confusión fue la propia noción de “mapa”. Aunque todos los niños y niñas entrevistados sabían de qué se trataba, muchos se mostraron incapaces de elaborar uno para representar su trayectoria de (in)movilidad.

Todo ello provocó que mi rol como entrevistador fuera más activo de lo esperado, siendo necesarias las instrucciones extra y algunas preguntas para desatascar situaciones de bloqueo. Estas intervenciones variaron según la entrevista y, por tanto, constituyen un elemento esencial para comprender tanto el relato verbal como las producciones visuales obtenidas. Cabe mencionar también que el bloqueo inicial a menudo estaba relacionado con el carácter plástico del ejercicio. Cuando le pregunté a Carlos si podía dibujar la primera casa donde había vivido, contestó: “recuerdo cómo era, pero para dibujarla...” En esta línea, fueron muchos los y las participantes que lamentaron no saber “dibujar bien”.

Más allá de estas dificultades, la técnica demostró tener un enorme potencial de elicitación. No solo Jesús, sino también compañeros/as suyos como Carlos y Nathaly, activaron su memoria y recuperaron vivencias clave a partir del acto de dibujar. El dibujo contribuyó a la progresiva fluidez del relato en varias entrevistas, actuando como catalizador de recuerdos y como referencia espacio-temporal a partir de la cual estructurar la narrativa. Por un lado, esto puede reflejar la preferencia de muchos participantes por el relato verbal al dibujo: “¿y no puedo hacerlo con la voz?” (Carlos); “yo prefiero contar” (Karen). Por otro lado, en entrevistas como la de Cristian Daniel, la técnica no consiguió desencadenar el relato, demostrando sus limitaciones como herramienta de elicitación.

4.2. La técnica como un ejercicio de clase

Mehdi (Escuela La Coma) lleva semanas preguntándome cuándo haremos la segunda entrevista. Cuando llega el día, entramos al aula donde realizo mis entrevistas, un cuarto lleno de material donde algunas maestras hacen tutorías. Mehdi parece motivado: “¿qué haremos hoy?”, pregunta interrumpiendo mi recordatorio de normas. Le propongo dibujar el mapa de su vida y él responde orgulloso que en su clase también hay un mapa. Mehdi se pone a dibujar directamente, sin preguntar ni comentar nada. Con trazo firme y estilo geométrico, representa lo que parecen ser unos edificios. De repente se detiene y me mira. “¿Cómo sería lo de *picar*?”, pregunta. “¿Los timbres?” “Sí, eso”. Le sugiero que dibuje un rectángulo con botones. Asiente y lo hace.

Mehdi dibuja en silencio, haciendo algún que otro comentario superficial. El dibujo le permite representar elementos que no consigue verbalizar: unos árboles, la fachada de su casa, la distancia entre dos poblaciones en Marruecos que visita con frecuencia... Le hago preguntas y sus respuestas son breves. Al igual que su relato verbal, su producción visual es simple, minimalista. Parece limitarse a cumplir al pie de la letra mis instrucciones, sin profundizar en sus vivencias. Pese a su ilusión inicial, se le ve incómodo, sin ganas de dibujar, aunque sigue tomándose la actividad en serio. Me pregunta cómo “tiene que dibujar” ciertos elementos y lamenta no saber hacerlo (“no sé cómo dibujar el coche”; “los barcos a mí no me salen”). Parece preocupado por mis expectativas – “si quieres lo intento hacer así” – y no deja de levantar la vista buscando mi aprobación.

Muchos niños y niñas entrevistados reaccionaron a la técnica como si se tratara de un ejercicio de clase. Al planearle la actividad, Amanda exclamó: “¡ya estamos igual que en [la escuela de] Honduras, con cartulinas llenas de

⁴ Los nombres de los niños y niñas han sido sustituidos por seudónimos.

mapas!” En su entrevista grupal, lo primero que hicieron Abdul, Hamza y Umar tras recibir el material fue poner el nombre y la fecha en la hoja (sin yo habérselo pedido). Kelly, por su parte, enfatizó la importancia de escribir los nombres de las ciudades y los países en mayúscula. En gran medida, esta reacción revela la presión por “cumplir correctamente” las instrucciones del entrevistador percibida por algunos participantes. Esto puede ser sinónimo de poco interés por la actividad en sí, que en ocasiones se ejecutaba de forma mecánica, con una mayor preocupación por la presentación – algo sobre lo que se insiste constantemente en la escuela – que por el contenido.

Resulta significativo que, durante las entrevistas, muchos niños y niñas me hicieran preguntas idénticas a las que hacían en el aula con respecto a sus ejercicios: “¿cómo hago esto?; ¿está bien?; ¿lo puedo hacer así...?” Igualmente, muchos de ellos recurrían a estrategias “ilícitas” para cumplir con los objetivos planteados. En las entrevistas grupales los y las participantes se copiaban los mapas entre ellos, en algunos casos reconociéndolo abiertamente. Hamza le pidió a Umar si le podía dibujar el mapa, considerando que su compañero lo haría mejor que él. Aprovechando este rol de experto *ad hoc*, Umar le recordó a Abdul que, antes de dibujar su casa, debía terminar el mapa (instrucciones que yo tampoco había dado). Estas situaciones contribuían a aumentar la inseguridad de algunos participantes y, en consecuencia, la necesidad de mi aprobación constante.

Con respecto a las producciones visuales, este tipo de reacción generó meras ilustraciones del relato verbal. Normalmente se trata de composiciones esquemáticas, en las que la escasa presencia de color es el resultado de aceptar sin cuestionamiento mi sugerencia de colorear el dibujo. Destaca también el grado de formalidad del relato verbal asociado a esta reacción. Isa, por ejemplo, empezó a dibujar mientras contaba su trayectoria residencial con un tono absolutamente expositivo, como si se tratara de una presentación oral en clase. El carácter formal y algo artificial del relato también fue notable en la entrevista con Rubén, que siguió las instrucciones al pie de la letra, pero con evidente desinterés. Su preferencia por “contar” se manifestó desde el principio, a través de una reacción desafiante que nos lleva a la siguiente sección.

4.3. Resistencias

Moha (Escuela La Coma) empieza a dibujar con determinación, de forma impulsiva. Le hago alguna pregunta y él reflexiona en voz alta sobre los campamentos de Tinduf, que visita cada verano para ver a su familia. Su relato es fluido, aunque poco estructurado. Coge la goma, borra con ímpetu e inmediatamente vuelve a dibujar lo borrado. Parece que tenga prisa por completar el mapa. A medida que pasan los minutos se va impacientando, desinteresándose tanto de su propio mapa como de la entrevista en general. “¿Quieres hacer un mapa de Tinduf?”, le sugiero. Moha bosteza ruidosamente y contesta: “uf, lo puedes buscar tú... Es que a mí no me sale bien”. Luego me confiesa que no tiene ganas de ir a clase cuando termine nuestra entrevista.

La puerta se abre con estrépito y entra su amigo Gonzalo. A Moha se le dibuja una sonrisa en el rostro y exclama: “¡entra, entra!” Sin borrar la expresión traviesa, me mira y dice: “que se quede un rato, ¿no?” Gonzalo se va y yo intento retomar la dinámica inicial de la entrevista. Le hago más preguntas, pero Moha parece aburrido. Sus respuestas ahora son de compromiso, evasivas; en algunos casos ni me mira. Va perdiendo y recuperando el interés de forma impredecible. Se muestra inquieto y se distrae con cualquier cosa, incluida mi grabadora. Viendo sus dificultades para seguir sentado, decido interrumpir la grabación y salir a dar un paseo por la escuela. Movernos un poco y que nos dé el aire puede ayudar a encauzar la conversación.

De vuelta al aula, le propongo colorear el mapa. Moha responde afirmativamente, con un entusiasmo sorprendente. Por un momento creo que la pausa ha funcionado. Pero enseguida me doy cuenta de que, lejos de relajarse y recuperar la motivación, Moha sigue desviando la atención a la mínima.

— Miquel: ¿Quieres contarme algo más? Porque si no, recogeremos...

— Moha: ¡No!

— Mi: Ya sé que no te apetece ir a clase, pero tampoco...

— Mo: ¿Qué hora es?

— Mi: Te quedarán 20 minutos de clase.

— Mo: Vale, pues vamos a hablar un poco más.

Algunos participantes desplegaron formas de oposición a la técnica que se pueden relacionar con lo que, partiendo de la obra de Willis (2017 [1977]), Russell (2011) ha conceptualizado como *resistencias escolares*. Russell cuenta como los jóvenes responden a sus condiciones de escolaridad – y a las tensiones que se desprenden de estas – a partir de patrones de resistencia complejos y dinámicos. Las resistencias operan dentro de una imbricada interacción entre las estructuras de la escuela, la comunidad y el grupo de iguales, por un lado; y por otro, la identidad y la agencia tanto del alumnado como del profesorado. En definitiva, el alumnado maneja los conflictos que se generan en el aula y en el ámbito escolar para ejercer su influencia en la forma de aceptar, acomodarse o rechazar la escuela como institución (2011: 7).

La actitud de algunos niños y niñas entrevistados puede interpretarse como un rechazo (in)consciente a la técnica, al contexto de entrevista y a su lógica escolar y adultista (Warren y Vincent, 2001: 47; Cook y Hess, 2007: 38). En la medida que su objetivo era explorar vivencias y reconstruir trayectorias, la técnica tenía una innegable dimensión invasiva. Así, sin negar el vínculo de confianza con los y las participantes, algunos resistieron lo que percibieron como una forma sutil de intromisión en su vida personal. Estas resistencias pueden leerse como mecanismos de defensa, y no resulta sorprendente que en ocasiones conllevaran una cierta confrontación con el entrevistador. Rubén no solamente rechazó algunas de mis preguntas, sino también el hecho de que no recordara informaciones que me había contado en la entrevista anterior. Igualmente, la propuesta de dibujar la trayectoria de (in)movilidad era percibida como “infantilizante” por parte de algunos participantes. Como señala Rovetta Cortés, “hay quienes se resisten – e incluso niegan – a dibujar debido a la incomodidad que les genera considerar que sus capacidades de expresión gráfica no están suficientemente desarrolladas” (2017: 70; véase también Zeitlyn y Mand, 2012: 1002). Éste fue el caso de Karen (“voy a hacer una caca porque no sé dibujar”), Sekou (“no sé ni lo que estoy haciendo, yo no sé dibujar...”) y Rubén (“si tuviese que hacer todos estos edificios, no acabaría nunca”).

Las resistencias a la técnica fueron muchas y diversas. Sekou combinó varias de ellas, pasando de la infravaloración y la victimización (“Miquel, me estás poniendo a prueba eh...”) a la desconcentración (“¿qué? Es que no te estaba escuchando...”), los cambios de tema (“¿se me ha pegado el caramelo en la muela!”), el sarcasmo (“esta obra de arte” [refiriéndose a su dibujo]) y la confrontación (“¿te crees que estoy forrado?!”). Russell desarrolla cuatro continuos para analizar las resistencias escolares: abiertas – encubiertas, individuales – colectivas, intencionales – no intencionales, implicadas – independientes (2011: 71).⁵ Este marco permite clasificar las distintas resistencias identificadas. Por ejemplo, el ataque de risa de Karen y Amanda al principio de su entrevista puede interpretarse como una resistencia abierta, colectiva, independiente y probablemente no intencional. En el caso de las peleas entre Hamza, Abdul y Umar, pueden considerarse resistencias encubiertas (por ser parcialmente en urdú), colectivas, no intencionales e independientes (aunque algunas burlas hacia Umar se daban por su “exceso de implicación”). También es interesante comprobar que la supuesta implicación con la técnica puede constituir, en realidad, una forma de resistencia que trasciende la propia entrevista y que, como en el caso de Moha o de Sekou, está realmente motivada por la voluntad de no ir a clase (Punch, 2002b: 47; Gallagher, 2008: 143).

4.4. “Déjame inspirarme...”: creatividad, expresividad y reflexividad

Tania (Escuela Can Solanes) se muestra entusiasmada ante la perspectiva de realizar su segunda entrevista. Repasando las normas – que recuerda con exactitud –, subrayo que ser entrevistada es voluntario. “¡Sí, y a mí me gusta mucho!”, exclama sonriendo. Prosigo con las normas y Tania me interrumpe para contarme una anécdota sobre su familia. Esto la lleva a hablarme de las actividades que hace con su madre, de los idiomas que habla, de su trayectoria residencial... Antes de haber recordado todas las normas y de haber presentado las instrucciones de la segunda ronda de entrevistas, Tania ya ha hecho un monólogo de diez minutos.

Finalmente presento la consigna: “el objetivo de la entrevista de hoy es dibujar un mapa. Pero hay muchos tipos de mapa... [miro a mi alrededor]. Por ejemplo, ahí tenemos un mapa...” “Del mundo”, me interrumpe Tania. “Sí, es un mapa de tipo político”, aclaro. “Pero luego está nuestro propio mapa”, dice ella con tono de suficiencia. “Exacto. Y éste es el mapa que vamos a hacer hoy”, puntualizo sorprendido. Tania coge un lápiz y empieza a dibujar: “primero voy a dibujar el salón donde me crie, que está en Alemania, en Berlín. Aquí está el fuego [dibuja una chimenea]. Me acuerdo que estaba mi mejor amiga, que se ponía a ver el fuego conmigo. Se llamaba Jessica... [dibuja una chica con una trenza]”. Tania se expresa con fluidez y expresividad, evocando recuerdos con todo lujo de detalle. Su relato se estructura a partir de anécdotas, que va conectando mientras las ilustra con una técnica asombrosa. El dibujo es uno de los pasatiempos favoritos de Tania, que tiene una gran habilidad para las artes plásticas.

Tania se va adueñando de la conversación, añadiéndole dosis de épica y fantasía. Cuenta que escaló una montaña con su madre; que raptaron a una amiga pero que “le han devuelto los órganos”; que unos fumigadores que fueron a su casa en Berlín resultaron ser okupas... El dibujo le permite explorar todos los detalles de sus anécdotas, que sigue relatando a través de minuciosas descripciones. “Ya he terminado”, dice al darse cuenta de que ha utilizado las dos caras de la hoja. “Bueno, un momento. Voy a hacer un dibujo rápido, que es papel del bueno y hay que aprovecharlo”. Tania usa sus rotuladores para hacer una ilustración que poco tiene que ver con su movilidad: representa la protagonista de un comic que ha leído recientemente. “Te voy a enseñar un nuevo truco que están usando un montón de dibujantes”. Y adopta el tono de voz de una *youtuber*, presentando ante un público ficticio los secretos para conseguir efectos de luz perfectos...

Algunas participantes, básicamente niñas, demostraron no solamente tener un gran interés por ser entrevistadas, sino que además disfrutaron enormemente con las posibilidades expresivas de la técnica. Tania, Kelly y Diana

⁵ Traducción del autor: “*overt - covert; individual - collective; intentional - unintentional; engaged - detached*”.

confesaron desde el primer momento sus ganas de contar su historia. Veían la técnica como una actividad lúdica y placentera, y a la vez, como una oportunidad para experimentar con las artes plásticas y con el formato de entrevista ante un público reducido pero atento. Diana, por ejemplo, adoptó el tono “dramatizado” de una persona entrevistada por la televisión para contar su viaje a República Dominicana. Su mapa se convirtió en una especie de cómic, que usó como soporte visual mientras exploraba la dimensión más performativa de la entrevista. En otros momentos, optó por un registro introspectivo, como si contara un cuento (“vamos a seguir con la historia. Pues ya pasaron los tres días y mi tía estaba enfadada...”).

Una de las consecuencias de esta reacción fue una mayor expresión de las emociones, así como una cierta consciencia sobre ello. Tras el ataque de risa inicial, Karen y Amanda entraron en una fase de confesiones sobre sus vidas que provocó sollozos y algún llanto. Las dos amigas se apoyaron mutuamente (“tranquila, no pasa nada por llorar”), gestionando los turnos de palabra (“ahora que estoy más calmada contaré yo, ¿vale?”) e incluso pidiéndome parar la grabación. Esta reflexividad también se manifestó con respecto a las posibilidades expresivas de la técnica. Kelly dijo: “déjame inspirarme... De mientras tú puedes hacerme alguna pregunta. Es que me gustan las preguntas. Y me gusta preguntar”. Así, Kelly reflexionaba sobre su mapa (“Madrid tiene una forma rara”; “coloreo África de marrón porque hay mucha tierra”) y meditaba en voz alta sobre cómo plasmar su trayectoria de (in)movilidad. Todo ello acompañado de valoraciones (“estoy contenta con mi mapa; se podría mejorar, pero está bien”) y de algún cambio de roles en el que ella se convirtió en la entrevistadora y yo en el entrevistado.

Generalmente, este tipo de reacción llevaba implícita una notable articulación entre los elementos visuales y los elementos verbales. En otras palabras, se trataba de los pocos casos en los que la dimensión interactiva de la técnica (*draw-and-tell*) se realizaba con todo su potencial. Tal vez por la gran implicación con la actividad, algunas participantes tomaron el control de la conversación. Esto supuso tratar temas fuera del guion de entrevista – a menudo a partir de interrupciones – y representar aspectos poco relacionados con su (in)movilidad, situaciones que podrían leerse como resistencias implicadas y no intencionales. En el caso de Tania, traté de mantener el foco a través de preguntas, que ella ignoró o conectó con temas de su interés. A pesar de la inmensa cantidad de información obtenida, la entrevista terminó con un entrevistador agotado y con una entrevistada exclamando: “¡Me encanta contar mi vida!”

5. Discusión: potencial y limitaciones de la técnica

Tras analizar las reacciones a la técnica, y con tal de examinar su potencial y limitaciones, es pertinente recuperar los interrogantes formulados en la introducción. Así, este apartado presenta las contribuciones de los dibujos al estudio de las movilidades infantiles, profundizando en su uso en contextos escolares, así como en la relación entre – y la complementariedad de – los datos verbales y visuales. Finalmente, se reflexiona sobre la performatividad de la técnica, yendo más allá del contexto de entrevista y abordando su dimensión más etnográfica y relacional.

5.1. Lógicas y prácticas escolares

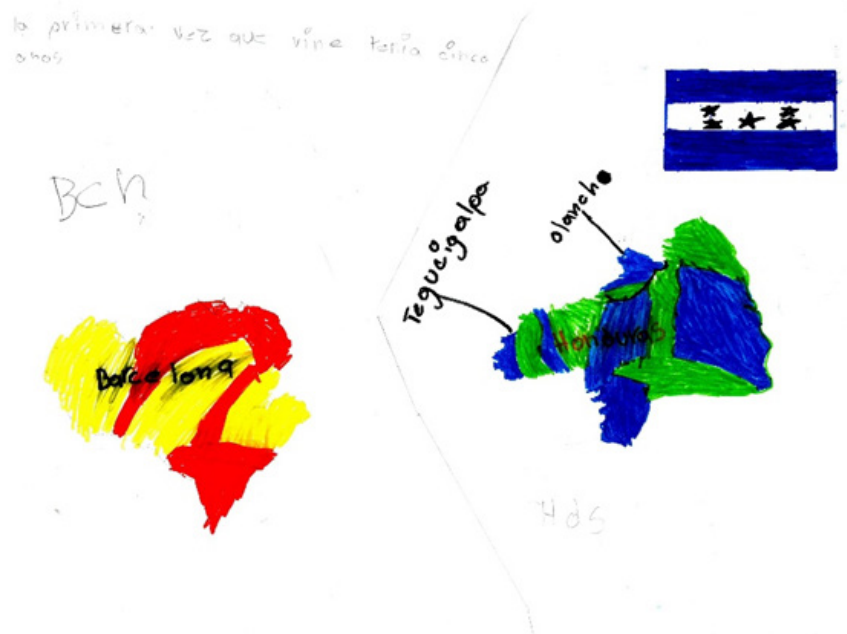
El apartado anterior ha dado cuenta de la diversidad de reacciones a la técnica, desde el interés creativo hasta el rechazo explícito. Se ha mostrado como las instrucciones proporcionadas generaron confusiones, a veces consecuencia de las múltiples interpretaciones de la noción de “mapa”. A pesar de las experiencias escolares en las que los mapas están presentes, éstos no siempre son elementos relevantes en la vida cotidiana de los niños y niñas, al menos de los y las participantes del estudio. Dicho de otro modo, la omnipresencia de los mapas en libros de texto, paredes, telediarrios y otros medios de comunicación no consiguió que la representación de las trayectorias de (in)movilidad en este formato resultara un ejercicio evidente. Se puede debatir hasta qué punto dibujar mapas es una actividad “centrada en la infancia” y que hace justicia a los intereses de los niños y niñas (Mitchell, 2006).

Más que como una “representación adulta”, la elaboración de mapas era vivida por los y las participantes como algo inseparable de su experiencia escolar. Precisamente, la escuela como contexto en el que se realizaron las entrevistas resulta fundamental para comprender el potencial y las limitaciones de la técnica (Barker y Weller, 2003; Zeitlyn y Mand, 2012). Más allá de la relación entre el entrevistador – hombre, adulto, catalán – y los entrevistados/as – niños y niñas, de clase trabajadora, en ocasiones de origen inmigrante –, la escuela está formada por más actores y tiene sus propias dinámicas institucionales. Esto explica que la técnica fuera concebida a menudo como un ejercicio de clase, siguiendo la lógica que presupone una figura adulta dando instrucciones para la realización de tareas no siempre significativas para el alumnado (Barker y Weller, 2003: 35; Mitchell, 2006: 65). Y esta dinámica no tiene que ver solamente con el segundo tipo de reacción a la técnica: las confusiones, las resistencias y la creatividad también son actitudes habituales en los centros escolares.

Partiendo de estas observaciones, propongo hablar del carácter *escuela-céntrico* de ciertas técnicas de investigación centradas en la infancia, se desarrollen o no en espacios educativos. Esta idea permite señalar la naturalización de lógicas y prácticas escolares – a menudo en su versión más tradicional y adultista – en algunos diseños metodológicos pretendidamente participativos. No se trata simplemente de que las técnicas en cuestión no consigan repensar

las relaciones entre investigadores y participantes, sino de que se planteen espacios de generación de datos en los que ambas partes recurren sin cuestionamiento a dinámicas propias del ámbito escolar, condicionando así sus posibilidades de expresión. Sin negar las posibles ventajas, en última instancia esto puede limitar la profundidad tanto del relato verbal como de las producciones visuales.

Figura 3. Dibujo de Karen.



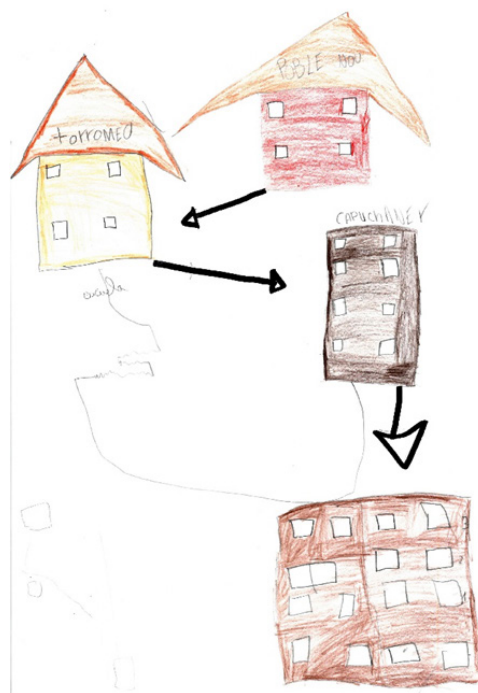
5.2. Articulación de la narrativa verbal y la narrativa visual

Se ha demostrado que, en general, los y las participantes expresaron su preferencia por el relato verbal al dibujo, incluso aquellas que aseguraban disfrutar con las actividades plásticas. Esta consideración y un análisis estrictamente formal de los dibujos podrían llevar a la conclusión de que estos por sí solos no aportan demasiado al estudio de las movilidades infantiles. Pero esto merece algunas aclaraciones, ya que la sobreinterpretación descontextualizada o la interpretación psicologizante de los resultados visuales es uno de los principales peligros analíticos a los que se enfrentan este tipo de investigaciones (Carrasco, 2002: 56; Mitchell, 2006: 69). En otras palabras, el material obtenido solo puede comprenderse en su totalidad si se tiene en cuenta el contexto donde se ha generado. De este modo, y considerando el potencial de la técnica en su vertiente puramente visual, una de sus aportaciones principales fueron las *narrativas visuales de la (in)movilidad*, eso es, representaciones gráficas de las experiencias de (in)movilidad infantil. Estas narrativas capturan todo tipo de relaciones, vivencias, personas, lugares, objetos, etc. esenciales para los niños y niñas y de difícil expresión a través de medios verbales. La materialización en imágenes de estas experiencias e ideas complejas – a través de la línea, el trazo, el color, la composición – permite identificar varios tipos de narrativa⁶, que se convirtieron en el punto de partida para la tercera ronda de entrevistas.

Sin embargo, para valorar la idoneidad de la técnica es preciso ir más allá de los dibujos como producto final y abordar la articulación entre estas producciones visuales y el relato que suscitaban. O, lo que es lo mismo, entre las narrativas visuales y las narrativas verbales. Como se ha argumentado en apartados anteriores, el origen de la técnica son las llamadas *draw-and-tell techniques*, que presuponen una cierta simultaneidad entre el acto de dibujar y los comentarios sobre el dibujo. En el caso de los y las participantes del estudio, en pocas ocasiones relataban lo que dibujaban o dibujaban lo que relataban. A pesar de esta falta de sincronía entre el dibujo (*draw*) y el relato (*tell*), la técnica resultó ser un excelente mecanismo de elicitación. Dibujar se convirtió en una excusa para evocar y estructurar recuerdos. El mapa adquirió así la condición de soporte para la conversación, en un sentido tanto temporal – (re)ordenando eventos biográficos – como geográfico – ubicándolos en la red de relaciones que configura el espacio físico y social.

⁶ El contenido de las narrativas visuales de la (in)movilidad no es objeto de análisis en este artículo.

Figura 4. Dibujo de Sekou.



Pero la valoración positiva de la técnica solamente como herramienta de elicitación pone en entredicho el reconocimiento de las narrativas visuales, planteando de nuevo la cuestión del predominio de lo verbal sobre lo visual. Si el potencial de los dibujos se reduce a su capacidad de activar la memoria y facilitar el relato, ¿estamos cayendo nuevamente en el fetichismo de lo verbal? Para resolver este interrogante es necesario analizar la técnica de forma aún más holística.

5.4. Más allá de la elicitación: la performatividad de la técnica

Llegados a este punto es preciso hacer una última distinción: el dibujo en sí – como producción visual, como mapa, como material generado – y el acto de dibujar – como proceso inherente a la técnica. Hacer hincapié en esta dimensión más performativa de la técnica permite abordar con mayor profundidad las reacciones a su utilización y, en consecuencia, las dinámicas e interacciones que se desprenden de ellas. De este modo, además de enfatizar su potencial de elicitación, se puede reconocer su potencial etnográfico. Un potencial etnográfico entendido en un sentido amplio, trascendiendo el propio contexto de implementación, eso es, la entrevista.

Estas reflexiones se enmarcan en lo que algunos autores han teorizado en términos de *performatividad de los métodos*. Law plantea qué ocurre cuando las ciencias sociales tratan de describir fenómenos complejos, difusos y desordenados (2004; véase también Kalir, 2006). Su respuesta es que solo consiguen desordenarlos más, ya que las descripciones simples resultan inútiles cuando se quieren capturar realidades no siempre coherentes. Un argumento parecido al de Bluebond-Langner y Korbin, que sostienen que “cuando estudiamos niños/as e infancias tenemos que hacer frente al desorden de la realidad social, no reducirlo” (2007: 245). Law propone repensar los métodos de forma amplia, generosa y, en definitiva, alejada de las definiciones convencionales (2004: 2-4). Rechazando la idea de un conjunto de técnicas usadas instrumentalmente, argumenta que los métodos no solo describen, sino que también “producen” la realidad que tratan de comprender. Éste es precisamente su carácter performativo. En el marco del estudio en el que se inscribe este artículo, esto plantea nuevas preguntas: ¿qué genera la acción de dibujar durante y después de la entrevista? ¿De qué manera influye a las relaciones en el campo?

En el apartado anterior se ha mostrado que la técnica despertó la curiosidad, agudizó la reflexividad y estimuló la experimentación de algunas participantes, desdibujando los límites entre la antropología y el arte (Krstić, 2011; Pussetti, 2018). Esto se dio tanto en el plano estrictamente plástico, como en las relaciones, roles y actitudes que constituyen todo encuentro etnográfico. Cabe insistir que esto no es únicamente consecuencia de la técnica, sino también de su implementación en la escuela. Y es que aislar la técnica de las relaciones en el campo y verla como un mero instrumento es, cuando menos, limitador. En cambio, reconocer que el acto de dibujar está profundamente imbricado con interacciones – juegos, conflictos, conversaciones – previas y posteriores permite reconocer su verdadero alcance etnográfico. Si el éxito de los métodos etnográficos depende de la “habilidad para generar confianza y establecer relaciones significativas con los informantes” (Kalir, 2006: 235), el potencial de los dibujos reside precisamente en su dimensión más relacional e intersubjetiva, moldeada a lo largo de todo el trabajo de campo.

En esta línea, una de las consecuencias de dibujar fue la intensidad emocional generada en algunos momentos. Se ha criticado el silencio alrededor de las tensiones de índole emocional que emergen durante el trabajo de campo (Kalir, 2006; Pussetti, 2018), indisociables de cualquier relación etnográfica. La recomposición y la visualización de las trayectorias de (in)movilidad fue en algunos casos un proceso complejo, incómodo, doloroso. En otros, la posibilidad de combinar narrativas verbales y visuales reconfortó y alivió a los y las participantes, resignificando o simplemente sacando a la luz sus vivencias. La entrevista entre risas y llantos de Karen y Amanda resulta especialmente ilustrativa en este sentido, hasta el punto que Karen reconoció haber sido “como una especie de terapia”.

También es cierto que algunas entrevistas abrieron heridas que probablemente no se cerraron debidamente. No es el propósito del artículo adentrarse en estos aspectos, pero sí que resulta pertinente subrayar la necesidad de una reflexión ética en el uso de este tipo técnicas, así como en las investigaciones con niños y niñas en general. Una ética entendida no desde la lógica de la regulación y la burocracia (Hammersley, 2009; Silveira Barbosa, 2014), sino desde el reconocimiento mutuo, la gestión del conflicto y la responsabilidad (Dennis, 2009; Warren y Vincent, 2001). Una ética que permita responder de forma más crítica y consciente a las situaciones provocadas por el uso de técnicas participativas en investigaciones etnográficas, especialmente en entornos escolares (Parr, 2010). Consiguiendo un equilibrio, como reivindica Punch (2002b: 54), entre el reconocimiento no paternalista de las competencias de los niños y niñas y el desarrollo de investigaciones que les resulten significativas.

6. Conclusiones

Partiendo de la escasa literatura metodológica sobre migraciones y movilidades infantiles, se han presentado los dibujos de la (in)movilidad, una técnica de investigación participativa y centrada en la infancia de tipo proyectivo, interactivo y visual utilizada como complemento en entrevistas semidirigidas con niños y niñas de 10 a 12 años. Después de analizar cuatro tipos de reacción a la técnica por parte de los y las participantes – de la confusión a la fluidez en el relato; la técnica como un ejercicio escolar; resistencias a la técnica; la acentuación de la creatividad, la expresividad y la reflexividad – se han discutido su potencial y sus limitaciones. Se ha demostrado que, por sí solas, las narrativas visuales de la (in)movilidad no arrojan suficiente luz sobre las experiencias de sus protagonistas, y que es necesario contextualizarlas y tener en cuenta su proceso de producción superando el fetichismo de lo verbal y de lo visual. Esto ha planteado precisamente la articulación entre el relato y las producciones visuales, formatos narrativos complementarios que aportan diferentes matices a la construcción de significados alrededor de las vivencias de la (in)movilidad. Todo ello, poniendo el foco en el contexto donde se generaron estas narrativas, en este caso la escuela, hecho que hace evidente el riesgo de reproducir lógicas metodológicas que he denominado escuela-céntricas.

Teniendo en cuenta la complejidad de la vida social – también de la infancia – y las dinámicas propias de la institución escolar, se ha abordado la performatividad de la técnica. Eso es, se ha explorado qué genera el acto de dibujar más allá del momento de la entrevista. Destacando las relaciones e interacciones en el campo, así como la necesidad de incorporar una reflexión ética, el artículo ha demostrado el carácter absolutamente imprevisible e inevitablemente flexible de este tipo de técnicas. Reconocer los imprevistos durante su implementación – entrevistas fuera de control, negativas a la participación, intensidad emocional – puede contribuir a responder de forma más consciente a estas situaciones, incluso a aprovecharlas para beneficio de los y las participantes. Esto requiere evitar perspectivas fragmentarias que traten las técnicas como instrumentos aislados, desplegando en cambio enfoques relacionales y en sintonía con la praxis etnográfica. Enfoques que aborden las tensiones, los desajustes de expectativas y las resistencias más o menos explícitas hacia aquellas técnicas de investigación que tratan de comprender las experiencias infantiles en toda su complejidad.

7. Referencias bibliográficas

- Amadasi, S. (2016). Children and transnational identities in the context of compulsory schooling. Methodological notes from research conducted in Parma and Reggio Emilia/Italy. En C. Maier-Höfer (Ed.), *Angewandte kindheitswissenschaften- Applied childhood studies* (pp. 209-232). Heidelberg: Springer.
- Ames, P., Rojas, V., Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. <https://doi.org/10.1177/1468794109343625>
- Barker, J., Weller, S. (2003). “Is It Fun?” Developing Children Centered Research Methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33–58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Barter, C., Renold, E. (2000). ‘I wanna tell you a story’: Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 307-323. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>

- Bluebond-Langner, M., Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109(2), 241–246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Carrasco, S. (2002). Enculturación alimentaria y riesgo nutricional en la Cataluña urbana: una aproximación etnográfica. En M. Gracia Arnaiz (Ed.), *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España* (pp. 41-68). Barcelona: Ariel.
- Carrasco, S. (2007). Etnografía en equipo: colaboraciones, complicidades y complejidades en dos proyectos sobre inmigración y experiencia escolar. *EMIGRA Working Papers*, 125.
- Carrasco, S., Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Universidad de Granada.
- Christiansen, P., James, A. (2000). *Research with children. Perspectives and practices*. Nueva York: Falmer Press.
- Clark, A. (2005). Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children’s Bureau & Rowntree Foundation.
- Coates, E., Coates, A. (2006). Young Children Talking and Drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cook, T., Hesse, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Cooke, B., Kothari, U. (2001). *Participation: The new tyranny?* Londres y Nueva York: Zed Books.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435. <https://doi.org/10.1177/1049732306294127>
- Gallagher, M. (2008). ‘Power is not an evil’: rethinking power in participatory methods. *Children’s Geographies*, 6(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Hammersley, M. (2009). Against the ethicists: On the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 211–225. <https://doi.org/10.1080/13645570802170288>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don’t Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611–627.
- James, A. (2001). Ethnography in the study of children and childhood. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 246-257). Londres: Sage.
- Jerolmack, C., Khan, S. (2014). Talk Is Cheap. Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178-209. <https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Kalir, B. (2006). The field of work and the work of the field: Conceptualising an anthropological research engagement. *Social Anthropology*, 14(2), 235–246. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2006.tb00037.x>
- Krstić, M. (2011). Mind the gap: The use of artistic methods in anthropological research: A critical reading of Marcus. *Etnoloska Tribina*, 41(34), 69–85.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. Abingdon: Routledge.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Meo, A., Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 13-42.
- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children’s drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60-73. <https://doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60>
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia (en línea). <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>, acceso 2 de abril de 2020.
- Moskal, M. (2010). Visual methods in researching migrant children’s experiences of belonging. *Migration Letters*, 7(1), 17–32.
- Murray, L., Cortés-Morales, S. (2019). *Children’s Mobilities. Interdependent, Imagined, Relational*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Parr, M. (2010). Solving ethical dilemmas with children: Empowering classroom research. *McGill Journal of Education*, 45(3), 451-462. <https://doi.org/10.7202/1003572ar>
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography*. Londres: Sage.
- Punch, S. (2002a). Research with children: the same or different from research with adults?, *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Punch, S. (2002b). Interviewing strategies with young people: the “secret box”, stimulus material and task-based activities. *Children and Society*, 16(1), 45-56. <https://doi.org/10.1002/chi.685>

- Pussetti, C. (2018). Ethnography-based art. Undisciplined dialogues and creative research practices. An Introduction. *Visual Ethnography*, 7(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.12835/ve2018.1-099>
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory and Everyday Life* (pp. 1–7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Londres: Sage.
- Rovetta Cortés, A. I. (2017). “Si me dieran un billete de avión...”: Recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 63–87. <https://doi.org/10.5944/empiria.36.2017.17859>
- Russell, L. (2011). *Understanding Pupil Resistance: Integrating Gender, Ethnicity and Class. An educational ethnography*. Gloucestershire: E&E Publishing.
- Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Organization Studies*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Salazar, N. B., Elliot, A., Norum, R. (2017). Studying Mobilities. Theoretical Notes and Methodological Queries. En A. Elliot, R. Norum, N. B. Salazar (Eds.), *Methodologies of Mobility. Ethnography and Experiment* (pp. 1–24). Nueva York y Oxford: Berghahn.
- Sheller, M., Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 28, 63–94. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Silveira Barbosa, M. C. (2014). La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. Tendencias iniciales. En C. Osuna, P. Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados* (p. 31–36). Madrid: Traficante de Sueños.
- Wagner, J. (1999). Visual Sociology and Seeing Kid’s Worlds. *Visual Sociology*, 14, 3-6. <https://doi.org/10.1080/14725869908583799>
- Warren, S., Vincent, C. (2001). “This won’t take long...”: Interviewing, ethics and diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/09518390010007674>
- White, A., Bushin, N. (2011). More-Than-Methods: Learning from Research with Children in the Irish Asylum System. *Population, Space and Place*, 17(4), 326–337. <https://doi.org/10.1002/psp.602>
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F., Ní Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177/1468794109356735>
- Willis, P. (2017). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs* (primera edición 1977). Nueva York: Columbia University Press.
- Zeitlyn, B., Mand, K. (2012). Researching Transnational Childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>