

Talleres artísticos como dispositivos de investigación con migrantes adolescentes

Artistic Workshops as Research Devices with Adolescent Migrants

Karmele Mendoza Pérez¹
Universidad de Extremadura

Marta Morgade Salgado²
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Aquellos que trabajamos con poblaciones vulnerables, como los migrantes adolescentes, entendemos que los métodos clásicos de investigación adolecen de ciertos cuidados y prevenciones éticas. Con la intención de contribuir al avance de los métodos de investigación en las ciencias sociales a la hora de trabajar con jóvenes migrantes, presentamos los talleres artísticos como dispositivos metodológicos especialmente útiles para aproximarse a dichas poblaciones. Con esa meta, partimos de un taller construido a partir de distintas técnicas artísticas, cuyos productos fueron un documental de 17 minutos y una cartografía imaginaria de Bilbao y Tánger, que nos permiten reflexionar sobre el alcance y los retos de nuevos enfoques de investigación.

Palabras clave: Adolescentes; Migrantes; Menores Extranjeros No Acompañados; Talleres artísticos; Metodologías participativas.

SUMMARY

Those of us who work with vulnerable populations, such as migrant teenagers, understand that classical research methods are deficient in certain ethical aspects of care and protection. With the intention of contributing to the advancement of research methodologies in social sciences' approach to young migrants, we propose the use of artistic and participatory workshops. With this in mind, we conducted a workshop constructed around different artistic techniques, whose final products were a 17 minute documentary and an imaginary piece of cartography of Bilbao and Tangier. This allows us to reflect on the scope and challenges of new research approaches.

Keywords: Adolescents; Migrants; Unaccompanied Foreign Minors; Artistic Workshops; Participatory Methodologies.

¹ Correo electrónico: karmele.mendoza.perez@gmail.com. ORCID iD: <<https://orcid.org/0000-0002-7203-2672>>.

² Correo electrónico: marta.morgade@uam.es. ORCID iD: <<https://orcid.org/0000-0003-3360-6853>>.

INTRODUCCIÓN

La migración a través de múltiples fronteras es una característica definitoria del tiempo en que vivimos, y los más jóvenes son centrales y protagonistas de los flujos y fenómenos migratorios contemporáneos (Bhabha 2008; Eurostat 2016). La migración, ya sea como parte del imaginario, personalmente experimentada o imaginada en el futuro (Veale y Kennedy 2011), se ha convertido en una dimensión central de la experiencia vital de muchos menores. De este modo, muchos adolescentes, al igual que los protagonistas³ de este artículo, imaginan y entienden su vida en torno a la movilidad (Veale y Kennedy 2011; Gimeno 2014; Mendoza Pérez 2017).

Aunque contamos con algunas investigaciones de interés (Quiroga, Alonso y Sòria 2009; Ararteko 2014) y el número de estudios está aumentando (Empez 2015; Jiménez 2015; Rodríguez 2015; Epelde 2016; Horcas 2016), la literatura sobre los procesos migratorios de jóvenes extracomunitarios es todavía insuficiente. Sobre todo, aquella que preste atención a las perspectivas y experiencias de los propios actores sociales (Mendoza y Morgade 2016a; Mendoza Pérez 2017). Es esta una carencia que dificulta el conocimiento en profundidad del denominado colectivo de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), que en este artículo denominaremos adolescentes migrantes o migrantes adolescentes indistintamente (Mendoza y Belarra 2015; Mendoza Pérez 2017), y, a su vez, este desconocimiento dificulta la generación de propuestas y políticas sociales para su atención e integración social.

Con esta carencia en mente, en esta época de constantes movimientos fronterizos, y donde cada vez más actores sociales están empezando a ser reconocidos como productores de formas de conocimiento afines a las ciencias sociales, la investigación debe transformarse y adaptarse (Estalella 2015). Por tanto, este artículo se centra en reflexionar sobre la propia metodología como un resultado más del proceso de la investigación con jóvenes migrantes de entre 16 y 17 años, que han abandonado Marruecos para vivir en España, concretamente en Bizkaia⁴ (País Vasco).

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es triple. En primer lugar, explicitaremos toda una serie de reflexiones y decisiones que fueron tomadas durante el trabajo de campo con la voluntad de producir, junto a los menores migrantes, un conocimiento situado en un contexto específico. En segundo lugar, fruto de dichas reflexiones, deconstruiremos el taller realizado a partir de distintas técnicas artísticas. Por último, discutiremos en torno a los retos y las dificultades que nos plantea esta alternativa metodológica.

³ Nos gustaría resaltar que este artículo está principalmente redactado en masculino, «los niños», «los adolescentes», «los migrantes», sin ningún tipo de discriminación por razón de género, sino porque la población estudiada era exclusivamente masculina.

⁴ Aunque, geográficamente hablando, Bizkaia, dentro del Estado español, es una de las provincias más alejadas de la frontera sur de España —principal punto de entrada de estos menores—, es una de las principales provincias de asentamiento y tránsito de estos menores migrantes al resto de Europa (Ararteko 2014). Una breve mirada a los datos cuantitativos muestra que se trata de un grupo de adolescentes varones, de 15 a 17 años, procedentes de Marruecos (80 %), Argelia (9 %) y África Occidental (11 %).

CONSIDERACIONES ÉTICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN CON ADOLESCENTES MIGRANTES

La idea principal en torno a la que gira esta investigación era acceder a la vida de los menores migrantes, pero no de cualquier manera, sino participando de otras formas para generar otro tipo de conocimiento (Lafuente y Lara 2013; Estalella y Sánchez 2016), ya que consideramos que incorporar los puntos de vista y los saberes contrastados de menores migrantes a nuestras disciplinas, formas de intervenir, etc., nos ayudaría a alumbrar mundos menos asimétricos.

1. LOS MENORES MIGRANTES COMO COINVESTIGADORES

Nuestro primer acceso al campo partió de una etnografía clásica a través de observación participante y entrevistas andadas en torno a la ciudad y el hogar (Pink 2004, 2009 y 2012). Sin embargo, nos dábamos cuenta de que con estas metodologías no conseguíamos aproximarnos a la complejidad de la vida de estos jóvenes. Es más, en alguna ocasión ellos mismos se quejaban de nuestras formas de investigar:

Una de las educadoras de los pisos para personas en exclusión me pide que le ayude a pasar alguna de las entrevistas estructuradas para el «Estudio sobre la Situación de las Personas en Situación de Exclusión Residencial Grave en la CAPV». Le tengo que pasar la entrevista a Hakim, un joven de 22 años que, como «menor no acompañado», también había estado en *Bizkaia* en distintos centros de menores. Al principio, se niega a responder a la entrevista porque me dice: «eso ya me lo han preguntado mil veces y no sé para qué lo quieren saber una vez más». Así mismo, me pregunta: «¿En qué me va ayudar a mí responder a esas preguntas?». La rotundidad de su respuesta me hace cuestionarme muchos de los privilegios que nos damos los investigadores al preguntar y replantearme los métodos con los que investigo. No sé qué responderle, y al final lo convengo para hacer la entrevista diciéndole que, a la par de responder a las preguntas, puede decirme qué es lo que no le gusta de las preguntas para que yo en mi investigación no cometa esos errores (Notas del diario de campo, 10 nov. 2014)⁵.

Esta escena nos hizo reflexionar sobre la necesidad de incluir a *los otros* en el proceso de construcción de conocimiento, y más a aquellos cuyos mundos y agencia se han intentado reducir e invisibilizar (Myerhoff y Ruby 1982; Curiel 2011: 52). Por tanto, decidimos crear un colectivo de investigadores que estudiara la propia vida de los jóvenes en los centros de menores y la ciudad, y donde, por supuesto, estuvieran incluidos los menores migrantes como coinvestigadores (Morgade y Mendoza 2017a).

Para ello, empezamos a aproximarnos a toda una serie de autores que entienden la investigación social como un proceso en construcción donde se investiga conjuntamente por el bien común (González Granados 2011; Kullman 2012; Lafuente y Lara 2013; Sansi 2015; Estalella y Sánchez 2016). De este modo, nos planteamos la necesidad e importancia de crear un colectivo que estudiara la propia vida de los jóvenes en los centros de menores, y donde por supuesto estuvieran incluidos ellos (Morgade y Mendoza 2017a).

⁵ Todas las notas del diario de campo pertenecen a la primera autora del artículo, Karmele Mendoza Pérez.

Por tanto, empezamos a pensar y diseñar un dispositivo metodológico como artificio que nos permitiera experimentar (Kullman 2012), cacharrear (Sánchez Criado 2014) y compartir saberes y habilidades, en este caso con nuestros adolescentes migrantes (Lafuente y Lara 2013; Estalella y Sánchez 2015; Amaste 2017). Decidimos crear un espacio y, además, confiamos en el arte como lenguaje, como práctica y como estrategia no solo para adentrarnos en los saberes, en lo incógnito del ser adolescente migrante, sino también para enfrentarnos y encontrarnos con el ser adolescente migrante de forma colectiva (Amaste 2017).

2. EL TALLER COMO ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN Y OTRAS FORMAS DE RELACIONALIDAD

La estructura, normatividad y actividades del centro de menores, subdividido en cinco módulos independientes, dificultaba que estos adolescentes pudieran realizar actividades en las que trabajaran con chicos de otros módulos. Además, éramos conscientes de que el espacio no era mero contenedor de actividades, sino un actor más (Lafuente, Gómez y Freire, s. f.). Por ello, decidimos sacar el espacio de trabajo fuera del centro de menores. Pero, además, queríamos que ese espacio fuera un lugar de experimentación (Kullman 2012; Estalella y Sánchez 2016), donde cualquier propuesta, idea o forma de trabajar, viniera de quien viniera, fuera bien recibida (Claisse y Sun 2015).

El Museo de Bellas Artes de Bilbao nos facilitó de forma gratuita un espacio claramente diferenciado del centro de menores en el que emplazar nuestro taller. Además, nos prestaron una serie de recursos materiales y audiovisuales, que podríamos utilizar para compartir nuestras experiencias, deseos y anhelos, para expresar ideas, plantear nuevas preguntas e interpretaciones en torno a la realidad de los menores migrantes (Claisse y Sun 2015).

Trabajar con una investigadora y futuras educadoras en prácticas, fuera del contexto del centro de menores, daba a los jóvenes la oportunidad de desarrollar otras formas de relacionarse, estar y participar en torno a la vida en el centro (Morgade *et al.* 2016). Esto se consiguió en gran medida porque en el taller no había una historia relacional establecida, sino que se construyó con la colaboración de todos los participantes (Morgade *et al.* 2016). No éramos ni artistas ni visitantes en el museo, y ese espacio de indecisión nos permitió experimentar (Kullman 2012; Estalella y Sánchez 2016). Por ejemplo, escuchando música y merendando, porque, como plantearon nuestros coinvestigadores, investigar sin *reggaeton* es muy aburrido. Además, investigar cuando solo se ha comido un «bocadillo de mortadela, queso, huevo y ruina» (Figura 1)⁶ es complejo y agotador. Así, en nuestro taller de investigación, también se compartía música y se merendaba.

Dentro del taller también fuimos experimentando con nuestros roles. Ni nosotras ni ellos teníamos claro cuál era nuestro papel dentro del taller, sino que lo fuimos descubriendo y fuimos haciendo a medida que el taller avanzaba. No había unos roles clara-

⁶ El bocadillo de «mortadela, queso, huevo y ruina» o bocadillo triple era el menú diario de aquellos menores, que tenían clase en horario de mañana y tarde, y no tenían la oportunidad de regresar al centro a almorzar. Véase Figura 1.

mente preestablecidos o estancos. De este modo, pudimos intercambiar y combinar roles como investigador/a investigado/a o experto/a aprendiz. Es decir, no solo nosotras investigamos, por ejemplo, respecto a sus prácticas en la ciudad, ellos también se interesaron por saber qué era lo que nosotras hacíamos, y con quién y para qué. Por tanto, todos desempeñamos roles mixtos: como investigadores y expertos, pero también como investigados y aprendices. Además, la reflexividad de la metodología utilizada, en la que las decisiones podían ser modificadas ya que no todo estaba decidido, así como el uso del arte y el proceso creativo, nos permitió inventar nuevos roles y relaciones necesarias para componer y dar respuesta en tiempo real a otras posibilidades y necesidades que teníamos, aunque a veces no sabíamos muy bien cuáles eran y qué podían implicar a la larga. De este modo, hemos llegado a sentirnos amigos, confidentes e incluso hermanos.



FIGURA 1.—Mortadela, queso, huevo y ruina. Fotografía extraída del documental, del apartado que los menores decidieron dedicar a hablar de la comida en el centro

Es mi penúltimo día en el centro de menores. Me quedo con Moad⁷, uno de los participantes en el taller, un rato en el patio charlando y escuchando canciones de *reggaeton* que va seleccionando en su móvil. Con *reggaeton* de fondo, Moad dice: «Ya te hemos cogido cariño, y ahora te vas. ¿Te podrías quedar más?». Le explico que no puedo porque pacté mi salida al entrar con el centro de menores y la Diputación de Bizkaia, pero que seguiremos en contacto.

Ese mismo día más tarde, me siento con Yassine y Moad a ver la televisión; cuando sale el tema respecto a que es mi penúltimo día, Yassine me pregunta si los voy a olvidar. Les respondo que nunca (Notas del diario de campo, 2 jun. 2015).

Al hablar de relaciones, y como nos recuerdan constantemente colectivos como Colaborabora (Amaste 2017) o autores como Estalella y Sánchez (2015 y 2016), Lafuente y Lara (2013), en este tipo de investigaciones las emociones, los afectos, los sentimientos, como en el arte, forman parte del propio proceso. No es que las emociones, los afectos y los sentimientos no hayan tenido importancia en la práctica investigadora en el pasado (Casanovas 1998: 39), sino que en otras formas de investigar no se han reconocido ni se les ha dado espacio. Sin embargo, en este artículo hemos querido darles espacio a las relaciones porque nos parecen necesarias para comprender que los lazos tejidos durante la investigación no acabaron cuando se agotó

⁷ Los nombres de los participantes son pseudónimos, con el fin de proteger su identidad.

el tiempo del taller, sino que continuaron, por ejemplo, en la construcción del relato, en el diseño de la portada de la tesis doctoral a la que pertenece esta investigación, etc., pero, por supuesto, en nuestra vida.

De este modo, a lo largo de este tiempo y de forma bidireccional, nos hemos ido preocupando de las distintas cosas que afectaban nuestras vidas: el curso, las prácticas, la tramitación de los papeles, los problemas que tenían en el centro, las novias, los viajes. La prolongación de estas redes afectivas ha tenido un efecto beneficioso para ambas partes. A mí, Karmele Mendoza, por un lado, me ha permitido triangular los datos del trabajo de campo, pero, sobre todo, ver los distintos cambios en sus vidas, su evolución, y contar con ellos como amigos. A ellos, por otro lado, más allá de los beneficios de participar en una investigación, considero que les hemos servido como figuras a las que consultar ciertas dudas o preguntas, o con las que tomarse un té y hablar de música (Véase como ejemplo la Figura 2).



FIGURA 2.—Conversaciones de WhatsApp con Rayan

En pocas palabras, investigar es tejer relaciones, relaciones que muchas veces van más allá de los límites de la propia investigación. Pero la continuidad de estas relaciones nos permite, a la hora de realizar el análisis, resituarnos una y otra vez en relación con el contexto fenomenológico con los productores y la producción de los materiales, comprendiendo y produciendo conocimiento de forma reflexiva (Pink 2009 y 2012).

3. EL ARTE COMO LENGUAJE, COMO PRÁCTICA Y COMO ESTRATEGIA

En primer lugar, los métodos basados en las artes nos permitieron distanciarnos de la retórica de muchos trabajos cuantitativos en los que el ciclo de investigación dominante implica la identificación de relaciones causales simplistas, patrones numéricamente contestables y tendencias (Firestone 1987; Marcus y Myers 1995; Parry 2015). Por el contrario, los métodos basados en las artes y el proceso creativo en sí mismo nos invitan a participantes e investigadores a acercarnos, incluso a vivir el caos, la incertidumbre y la ambigüedad de la investigación y, por lo tanto, del mundo en general y del mundo de nuestros participantes en concreto (Parry 2015; Morgade y Mendoza 2017a;).

En segundo lugar, Eisner (2008) considera las dimensiones sensoriales de los métodos basados en las artes y sostiene que tales métodos generan diferentes tipos y múltiples formas de conocimiento. Con esto en mente, consideramos que una metodología fundamentada en las artes dota a los participantes de nuevas y creativas vías de expresión, que a menudo transmiten un mensaje poderoso y de cierto carácter duradero en las personas.

La relación entre el uso de técnicas artísticas y la construcción de conocimiento es evidente en tanto en cuando el arte permite generar conocimiento, representarlo y difundirlo en y de diferentes modos, lo que permite generar múltiples formas de saber y de conocer (Pink *et al.* 2010; Wright y Schneider 2010; Sansi 2015). De este modo, las artes nos permiten ensayar formas de representar y expresar nuestras experiencias utilizando como vehículo de entendimiento herramientas distintas al lenguaje oral o escrito (Morgade y Müller 2015).

Moad, sin darme ningún tipo de explicación, me dice que el próximo día igual no viene al taller. Aunque intento sonsacarle los motivos, no lo consigo. Yassine, que nos escucha, me explica que es porque Moad no sabe escribir ni leer mucho en castellano. Revisando los videos me doy cuenta de que disminuye su participación cuando hacemos las lluvias de ideas en las que escribimos en *post it* las distintas cosas que nos vienen a la cabeza. Teniendo esto en cuenta, le insisto a Moad que no hay por qué escribir para participar en el taller. Además, le recalco que en el taller estamos todos para aprender y que, si quiere escribir algo y no lo sabe, el resto lo ayudaremos, como él también nos ayudará en otras cosas (Notas del diario de campo, 7 abr. 2015).

Como vemos, esta metodología facilita que los jóvenes migrantes se expresen y que se documenten otras formas de conocimiento experto, poniendo en relieve la investigación como una práctica situada, pero también performativa, que se desarrolla en colaboración con los participantes de la investigación (Véase como ejemplo la Figura 3). Un aspecto clave de este tipo de metodologías y su carácter performativo

es que los participantes tienen que desplegar distintos recursos para contextualizar y volver a contextualizar (Bauman y Briggs 1990) el significado de cada momento del habla, de cómo cada fragmento debe ser «situado» (Morgade *et al.* 2016). Esto implica comprender los productos del taller como una acción comunicativa socialmente situada. Entonces, como evento comunicativo, se trata de tomar en cuenta tanto los productos como las acciones de los interlocutores situados dentro de su contexto e historia, y atendiendo también a qué público(s) van dirigidos. Como ya comentábamos anteriormente, esta forma de proceder supone la introducción, o más bien la reintroducción, de elementos olvidados en los estudios académicos tradicionales, en los que los *datos*, los productos, se separaban de los acontecimientos sociales concretos y se centraban en aspectos formales y en la búsqueda de referencias objetivas (Morgade *et al.* 2016).



FIGURA 3.—Fotogramas extraídos del documental realizado por los menores. En el documental, Moad representa una parodia en la que una educadora lo pilla volviendo al centro por la mañana después de haber estado toda la noche de fiesta. Con esta parodia, Moad quería representar las dificultades que tiene, como menor migrante, para tener un ocio normalizado y acceso al ocio nocturno

En conclusión, sugerimos que las investigaciones basadas en talleres de artes invitan de forma creativa a los participantes a aprovechar sus experiencias anteriores para explorar y expresar ideas, generando nuevas preguntas e interpretaciones tentativas y contextualizadas del mundo.

EL TALLER

El taller se realizó del 26 de marzo al 4 de junio del 2015, en un espacio cedido por el Museo de Bellas Artes de Bilbao. Duró quince sesiones, realizando cada jueves una sesión de dos horas, a excepción de las cinco sesiones de grabación y toma de fotografías, que fuimos insertando entre sesiones en función de nuestras necesidades y cuya duración era indefinida. La estructura en torno a la que giraba el taller se puede apreciar en la Tabla 1.

Para la realización del taller contamos con la participación de cinco menores migrantes: Jamal, Moad, Omar, Rayan y Yassine; dos estudiantes de integración social; una becaria del Museo de Bellas Artes de Bilbao y la primera autora del artícu-

lo. En sesiones puntuales, también acudieron la segunda autora de este artículo y la directora del Departamento de Educación y Acción Cultural del museo, Mariví Antoñanzas.

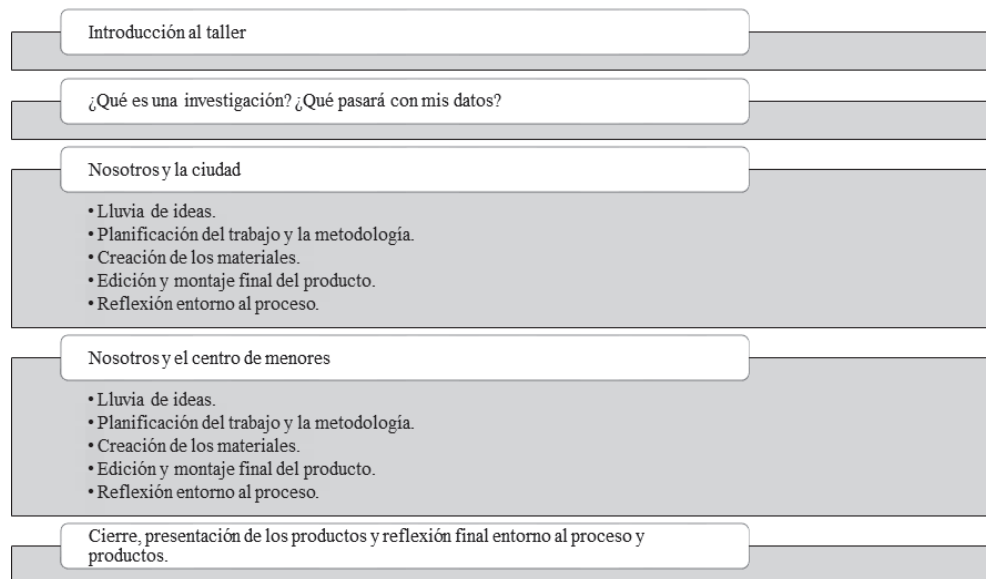


TABLA 1.—Estructura del taller. Fuente: Mendoza Pérez (2017)

Este taller se presentó como yuxtaposición de dos microtalleres que pretendían ser un ejercicio práctico en el que los propios participantes, a través de disciplinas y técnicas artísticas, fueran quienes experimentaran, documentasen y representaran su vida tanto dentro como fuera del centro de menores. En el Anexo se presenta información más detallada respecto a la dinámica de ambos microtalleres. Las preguntas clave, u objetivos, en torno a las cuales giraba el taller eran las siguientes:

- la construcción y documentación de las experiencias de estos menores en torno a sus prácticas en el entorno urbano de Bilbao.
- la construcción y documentación de las experiencias de estos menores en torno a su vida en el centro de menores.

Los productos principales del taller fueron:

- Un mapa imposible, donde Bilbao y alrededores (País Vasco España) hacen frontera con Tánger (Marruecos). Este mapa imaginario, compuesto por un mapa de 2 × 1,4 m de Bilbao y 65 × 50 cm de Tánger, nos habla de las prácticas en la ciudad de los cinco participantes, una de las educadoras de prácticas y Karnele Mendoza Pérez. Pero también nos habla de anhelos de ver a aquella gente y realizar aquellas prácticas que se hacían en su lugar de origen.
- Un documental de 17 minutos aproximadamente, donde los cinco menores documentan cómo entienden ellos vivir en un centro de menores; para ello, también cubren temas como el de la familia, la vida dentro y fuera del centro

de menores, las normas, la libertad, los estudios, los papeles, los viajes para «buscarse la vida».

No podemos entender dichos productos sin tener en cuenta el proceso de producción y el contexto en el que fueron generados (Pink 2009 y 2012). Sin embargo, el proceso de producción del taller no fue tan lineal y ordenado como estos párrafos y la Tabla 1 dejan entrever. El taller, como lugar de experimentación, no estuvo exento de cierto caos (Morgade y Mendoza 2017a y 2017b). Como señalábamos en apartados anteriores, los métodos basados en las artes tienen un gran potencial para distanciarnos de la retórica de muchos trabajos cuantitativos. Al hacerlo, los métodos artísticos nos invitan a los investigadores y participantes a ser parte de un proceso creativo que nos permite vivir el desorden, la incertidumbre y la ambigüedad que devienen de la investigación y, por tanto, del mundo (Morgade Salgado *et al.* 2016).

Es más, narrar dicha ambigüedad pone de relieve la investigación como una práctica situada, que se desarrolla en colaboración con adolescentes migrantes dentro de un contexto particular y moldeado por relaciones de poder más amplias. Al hacer esta dulce introducción al caos, también se deja vislumbrar en la construcción un espacio intersubjetivo, donde los participantes y expertos pueden dialogar, reflexionar e investigar juntos con el propósito de facilitar una interacción creativa y dinámica, que pueda acomodar diferentes perspectivas (Morgade Salgado *et al.* 2016).

Llevamos pocas sesiones, pero a veces tengo la sensación de que el taller es un caos. Hay días en que algunos de los participantes parecen no querer trabajar, parece que les interesa más lo que pasa en su móvil, o todo lo contrario: quieren crear tanto que, visto desde fuera, todo parece ruido. Cada vez que hay una nueva sesión del taller, no sé muy bien cómo empezará, ni mucho menos cómo acabará (Notas del diario de campo, 16 abr. 2015).

Esa incertidumbre, en cierta medida, fue vivida como algo angustioso por la primera firmante de este artículo, Karmele Mendoza Pérez, quien en más de una ocasión llamó a la segunda firmante, Marta Morgade Salgado, para comentarle que no sabía si el taller como dispositivo de investigación era buena idea, porque en ocasiones resultaba un caos. A lo que Marta respondía: «[este caos] es bueno; cuando todos los participantes toleréis el caos y la incertidumbre, podréis crear juntos. El caos es parte del proceso de creación» (Notas del diario del taller, 9 abr. 2015).

A medida que pasaban las sesiones, la primera autora entendió el significado de dichas palabras, y es que la investigación experimental basada en talleres artísticos desvía el papel del investigador del clásico observador distante y objetivo a un contexto en el que el investigador se convierte en cocreador, facilitador y colaborador de historias e ideas. Es más, a veces el investigador no es otra cosa que un mero provocador del caos, es decir, un instigador del pensamiento creativo y el desorden, que hace hincapié en el proceso en lugar de en el producto. Desordena el orden establecido contestando «no lo sé» y repite como un mantra «¿es eso lo que tú quieres contar?» o «como tú quieras» (RTVE 2015; Morgade Salgado *et al.* 2016), interpe-lando al otro como copartícipe del conocimiento a generar.

Comprender este rol, como investigadora, no es tarea sencilla, ya que supone no saber muy bien cómo empezará, ni mucho menos cómo acabará, cada sesión del taller. Esto implica asumir cierta pérdida de control para que los jóvenes migrantes

puedan participar de forma significativa y en sus propios términos en el proceso creativo y la coconstrucción de significados (RTVE 2015; Morgade y Mendoza 2017b).

Por tanto, aunque etiquetemos a nuestras investigaciones como participativas, colaborativas o experimentales, la participación no dejará de estar permitida y restringida por las estructuras y relaciones de poder a las que se circunscribe nuestra investigación. Por lo tanto, si no se cede el control, no se contribuirá a facilitar la participación, decisión, afirmación y gestión de los procesos a quienes están ahí investigando. Así, la pérdida de control permitirá que nuestros coinvestigadores puedan participar, de forma significativa y en sus propios términos, en el proceso creativo y la coconstrucción de significados (RTVE 2015; Morgade Salgado *et al.* 2016; Morgade y Mendoza 2017b). Este talante colaborador, que comienza con la cesión del control, facilitará el desarrollo de la experiencia y la performatividad de las actuaciones de todos los implicados. Por lo tanto, hay ocasiones en que es beneficioso invocar el caos para que, en ese desorden e incertidumbre, los participantes, y nosotros entre ellos, de forma creativa y dinámica tenga un sitio dentro de la investigación (Morgade y Mendoza 2017b).

De este modo, el caos se debe conjurar en una especie de improvisación jazzística, aunque requiere planificación y organización antes de las sesiones, y en estas siempre hay que buscar lugares para la intersubjetividad performativa. Invocar el caos, más bien, es un ejercicio que todo investigador debe aprender y que puede consistir en saber y hacer, en dejar en suspensión los planes y objetivos de la investigación, o más bien tenerlos abiertos desde el principio, para que los otros sean partícipes de ellos y actúen planificando, decidiendo cómo trabajar (Morgade y Mendoza 2017a y 2017b).

Por ello, el caos asociado a una investigación empírica se considera aquí un elemento clave, necesario, para promover distintos intercambios y aprendizajes de todos aquellos que participan en el proceso de investigación.

Las decisiones que tomaban estos menores migrantes durante el taller nos enseñaron que sus vidas son más complejas de lo que los investigadores nos imaginamos. Además, nos demostraron que, si un día no querían trabajar durante la sesión, no significaba que no tuvieran interés por la actividad, sino que en ese momento no querían participar. De este modo, buscamos una forma colaborativa de trabajar, que nos permitiera respetar los distintos tiempos y formas de hacer, pero también comprobar la implicación y compromiso de los menores con el objetivo del proyecto.

Yassine lleva una semana más o menos enfadado, tanto en el taller como en el centro. En el taller apenas participa y en el centro se pasa toda la tarde metido en la cama o solo en la sala de la TV, como si no estuviera. Es más, una noche, después de llevar toda la tarde metido en la cama, no bajó a cenar, y un educador lo encerró en el módulo sin darse cuenta, puesto que pensaba que todos los chavales habían bajado ya a cenar. Al preguntarle por qué en la última sesión no había trabajado y si quería cambiar algo de la dinámica del taller, me respondió que no era por el taller, que era por sus cosas y que estaba muy preocupado por sus papeles, que aún no le habían llegado. Sin embargo, aunque llevaba una semana sin participar activamente en el taller ni en las sesiones de grabación que estábamos haciendo el resto para el documental, seguía trabajando por su parte. Con ayuda de su móvil había editado dos vídeos, compuestos de fotos y música, para que fueran incluidos en el documental (Notas del diario de campo, 30 abr. 2015).

En esta dulce introducción al caos, comprendimos también que, si queríamos alejarnos, como espacio, de la normatividad del centro de menores y de la escuela, debíamos dejar de sancionar el uso del móvil. Cuando los menores migrantes acudían a nuestro taller a compartir su sentido del mundo, lo hacían siempre con el móvil. Al principio, el uso excesivo de este nos parecía que podía distraerlos del objetivo del taller. Sin embargo, con el tiempo aprendimos que el móvil, como artefacto, era su principal recurso para dar sentido al mundo y compartirlo, en este caso, con nosotros. Así, vimos que debíamos permitir el uso del móvil en el taller, ya que comprender qué cosas usan y cómo las usan para crear significados era parte en sí mismo de la propia investigación. Además, el potencial del móvil como artefacto de investigación nos abría la puerta a una cultura contemporánea en la que la tecnología es un elemento indispensable dentro de sus prácticas cotidianas (Punch 2002). Y es que para nuestros migrantes adolescentes su *smartphone* es parte de ellos y una identidad encarnada (Carrington 2012). Así, el móvil se nos presentaba como una ventana a su mundo, donde aparecían actores y prácticas que permanecían ajenas al control del centro (Mendoza Pérez 2016 y 2017; Mendoza y Morgade 2018), pero también era una fuente de aprendizaje de distintos saberes y una herramienta fundamental para expresar sus puntos de vista.

Como vemos, aunque el caos pudiera representar desventajas en un principio, fue un elemento clave para promover distintos intercambios y aprendizajes tanto en las investigadoras como en los participantes. Así mismo, el desorden nos hizo ver que el compromiso que los jóvenes migrantes habían adquirido con el proyecto era real y suficiente para encontrar sus propios artefactos de investigación y documentación, para generar historias que compartir y discutir con el resto del grupo y con una audiencia imaginaria.

RETOS QUE NOS PLANTEAN LAS METODOLOGÍAS BASADAS EN TALLERES

En apartados anteriores de este artículo, hemos planteado el alcance de las metodologías basadas en talleres experimentales, y las consideramos una buena opción para investigar conjuntamente por el bien común con jóvenes migrantes (Sansi 2015; Estalella y Sánchez 2016). Así mismo, hemos visto, a lo largo de estas líneas, cómo la metodología utilizada en esta investigación contribuye de manera significativa a (re)presentar otras formas de entender las vidas de estos migrantes, pero además nos hace recapacitar respecto a las relaciones emocionales y afectivas que se generan en la práctica de investigación (Kearns 2012; Procter 2013; Nicholson *et al.* 2014). Sin embargo, como toda metodología, también nos plantea distintos retos que hemos categorizado en los siguientes tres apartados:

1. ¿PARTICIPACIÓN? ¿EMPODERAMIENTO? ¿DEMOCRATIZACIÓN?

La participación, colaboración o experimentación ha sido presentada como mecanismo de transparencia y democratización de las investigaciones; no obstante, esto no garantiza la apertura real y efectiva de procesos participativos con capacidad de influencia en la toma de decisiones (Riva y Moreno 2015). Así mismo, muchos auto-

res asumen que participar en una investigación de estas características y escuchar las voces de los oprimidos empodera (Craig y Mayo 1995). Sin embargo, consideramos que esta afirmación es, en cierta medida, exagerada. Ser miembro de una investigación como la que se presenta en este artículo puede liberar a la gente de algunas limitaciones inmediatas, pero no les da poder para tratar aspectos de sus vidas fuera del contexto de la investigación. Es más, en muchas ocasiones, cuando los participantes documentan dificultades o desafíos, es poco probable que el investigador esté en condiciones de cambiar sus circunstancias.

Este parcial empoderamiento fue algo muy notable en nuestro taller: los participantes se sentían escuchados y valorados cuando aportaban críticas e ideas para mejorar el funcionamiento del centro. Sin embargo, cuando les planteaban esas mismas quejas a los educadores, eran ridiculizados. En más de una ocasión estuvimos presentes en las quejas de los menores respecto al bocadillo triple de mortadela, queso y huevo, que comían día tras día aquellos menores que tenían clases por las tardes. Los educadores desestimaban las quejas diciendo: «Antes os quejabais porque siempre era de sardinas» o «ya verás lo fuerte que te vas a poner con la mortadela».

Por otro lado, para aquellos investigadores que trabajan en entornos institucionales como los centros de menores es importante ser conscientes de que, por muy participativa, colaborativa o experimental que sea nuestra investigación, las relaciones de poder siempre están ahí. En este caso no hablamos de aquellas que se establecen entre investigador/a participante, sino de aquellas que se dan entre los propios participantes. Este tipo de metodologías son útiles para identificarlas, pero a veces son difíciles o imposibles de neutralizar, puesto que esto repercutiría en el proceso de participación y producción, y en la creación de significado a lo largo del proceso de investigación.

Estoy en el patio hablando con un chaval del módulo residencia. Se ha enterado de lo del taller y me pregunta a ver qué hacemos ahí. Le cuento lo que hacemos y lo invito a unirse, aunque el taller ya está empezado. Me dice que sí, que le gustaría unirse, e inmediatamente después me pregunta a ver qué chavales van. Cuando le digo quiénes formamos el grupo, me dice que prefiere no ir porque con uno de ellos no se lleva para nada. Le insisto, aunque no lo hago cambiar de opinión, diciéndole que quizás puedan tener la oportunidad de conocerse en otro ámbito (Notas del diario de campo, 15 abr. 2015).

He notado que Yassine y Moad se distancian bastante del grupo cuando estamos en el taller. Antes trabajábamos todos juntos bien, pero ahora prefieren trabajar ellos por su cuenta y luego contarnos lo que han hecho. Tras preguntarle a Yassine a qué se debe este cambio de actitud, me confiesa que ya no se lleva bien con uno de los participantes del grupo, porque según me dijo: «Nos trata como si fuéramos perros» y Yassine considera que dicho participante quiere captar la atención tanto en el taller como en el centro. Ya me había fijado en ese distanciamiento; antes, por ejemplo, en la mesa del comedor se sentaban juntos; ahora, sin embargo, se sientan en las puntas opuestas de la mesa. Yassine añade que preferiría que dividiéramos el taller en dos días distintos para no tener que trabajar con él. Le explico que esto no va a pasar porque todos debemos aprender a trabajar juntos.

Rayan es consciente de esta separación del grupo, y a veces noto que hace todo lo posible para que el grupo se mantenga unido, lidiando entre las dos partes (Notas del diario de campo, 19 may. 2015).

Por tanto, participar o colaborar en una investigación de este tipo no está en absoluto basado en una premisa de igualdad. Aunque muchas investigaciones partici-

pativas, colaborativas, experimentales, etc., se basen en la coconstrucción de conocimiento entre participantes que se conciben como igualitarios y voluntarios, no deja de ser importante repensar dichas prácticas y mapear los agentes que toman decisiones de peso durante el proceso de investigación⁸. Al fin y al cabo, ¿no hemos sido nosotras las que han impuesto cómo, dónde, cuándo y por qué comenzar un proceso de experimentación junto a estos menores migrantes? Por lo tanto, hay que ser conscientes de que investigar conjuntamente por el bien común no significa acabar con las relaciones de poder, sino trabajar contra ellas, sean del tipo que sean, a la par que se investiga.

Es por ello que consideramos, humildemente, que esta propuesta de metodología, además de ser un intento para trabajar juntos por el bien común, ha sido capaz de generar espacio y tiempo para experimentar y reflexionar sobre lo que hemos observado, para construir las relaciones, los relatos; pero también para tender puentes entre el dentro y fuera, lo informal y lo formal, los expertos acreditados y los expertos en experiencias (Lafuente y Lara 2013). En otras palabras, el corte experimental de la metodología aquí propuesta tiene el interés de diluir, o bien problematizar, las clásicas dualidades sujeto/objeto, nosotros/otros o emic/etic (Banerjea 2015), a través de la construcción de un espacio intersubjetivo que facilite un diálogo mutuo, crítico y, en la medida de lo posible, horizontal con aquellos que tradicionalmente han sido vistos como objetos de investigación (Morgade y Müller 2015). Así, consideramos que esta metodología propicia la promoción de otras formas de hacer, la generación de conciencia y de difusión del conocimiento que, generalmente, se ha intentado reducir y excluir.

2. DILEMAS ÉTICOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL TRABAJO DE CAMPO

El uso de un taller artístico, al igual que el trabajo de campo, al ser un modo de investigación libre, abierto y autogenerado por los participantes (Strathern 2000), es muy difícil de reproducir y de enseñar. Sin embargo, aunque la metodología que presentamos en este artículo se trate de un acontecimiento único e irreplicable, a continuación, presentamos una serie de retos que nos fueron surgiendo antes, durante y después de la realización del taller y el trabajo de campo. Esto no significa que el investigador que aplique la metodología aquí descrita se vaya a encontrar con los mismos dilemas; no obstante, a modo de guía de buenas prácticas, narramos cómo hemos intentado solventar dichos problemas en el transcurso de la práctica investigadora.

Antes de la investigación:

- Se debe ser consciente de que esta metodología, como fruto de la colaboración intensa y extensa en el propio proceso investigador, genera un conoci-

⁸ Este mapeo de relaciones de poder debe realizarse para establecer jerarquías entre los diferentes sujetos de investigación, pero también se tienen que tener en cuenta las relaciones de poder que se establecen con la comunidad académica, los colectivos a los que pertenecen o los organismos que financian la investigación. En definitiva, hay que rastrear toda aquella relación de poder que afecte a la definición, la vida, los resultados y la presentación de informes del proyecto etnográfico (Horner 2002: 14).

miento empático, profundo y con una fuerte validez interna. Pero si bien este conocimiento resulta clave a la hora de articular decisiones políticas y sociales a corto y largo plazo, su elaboración requiere de tiempo y esfuerzo, y a menudo demanda procesos de aprendizaje y transformación de diversa índole por parte del investigador (Berraquero, Maya y Escalera 2016).

Durante la investigación:

- Se tiene que entender que el consentimiento informado⁹, más allá de un papel apto y comprensible para los participantes, debe ser un proceso dinámico y continuo a lo largo de toda la investigación y que deberá iniciarse desde el diseño del proyecto, para continuar a través del diálogo y la negociación con quienes estudiamos (AAA 1998; Mann y Stewart 2000).
- Se tendrá que dejar claro qué es y para qué sirve una investigación (Hall, Pahl y Pool 2015), y los beneficios y posibles daños de participar en esta. Ciertamente, muchas veces es difícil para el/la investigador/a, y más al trabajar con este tipo de metodologías, predecir los cauces y derroteros de la propia investigación; aun así, deberá mantener a los participantes informados.
- Se debe explicar qué sucederá con los datos y los productos generados una vez que acabe el taller. Recomendamos que los productos sean una coautoría, es decir, pertenezcan al grupo y se pida permiso cada vez que vayan a ser mostrados o publicados.

Después de la investigación:

- Se tiene que ser consciente de que, después de una colaboración intensa y extensa en el propio proceso investigador donde se han construido relaciones, los participantes tienen derecho a reclamar que esas relaciones de amistad se sigan manteniendo una vez que la investigación se haya finalizado (Mendoza y Morgade 2016b). Una ética del cuidado debe ser un elemento más de la discusión de estas propuestas.
- Se debe mantener informados a los participantes de los avances de la investigación y seguir pidiendo opinión y consejo respecto a las formas que van tomando estas investigaciones.

Así mismo, consideramos que los productos de la investigación deberían ser públicos. Es decir, se debería fomentar que se publique bajo licencias de *Open Access* con el fin de propiciar la transferencia, reproductibilidad, reutilización y remezcla del conocimiento que alberga la investigación por el mayor número posible de personas y colectivos.

⁹ En cuanto al consentimiento informado en nuestra investigación, al tratarse de menores que están bajo el Sistema de Protección, en primer lugar, se pidió permiso para realizar la investigación a la Diputación Foral de Bizkaia, institución que tiene la tutela de estos menores. Dado que muchos de los servicios que se encargan de la protección de estos menores están externalizados, una vez en el campo pedimos permiso también a la entidad religiosa que llevaba la administración del centro de menores para la realización del taller. Así mismo, el taller se presentó al equipo educativo de los distintos módulos. Una vez obtenidos todos los permisos por parte de los adultos, decidimos cuidar también el modo en que hacíamos partícipes a los menores. Por ello, se consideró necesario que, como parte de la democratización del taller, los propios menores también tomaran decisiones respecto a participar o no en el taller. Así mismo, aquellos menores que participaron firmaron un consentimiento informado visual que puede consultarse en Mendoza (2017).

3. MÁS QUE NEGRO SOBRE BLANCO

Llevamos décadas utilizando el discurso narrativo, ya sea oral o escrito, como vehículo para compartir conocimiento tanto a través de artículos de impacto, libros y blogs como en las conferencias académicas. Sin embargo, reinventar nuestros métodos también conlleva reconsiderar cómo se va a (re)presentar el conocimiento generado a través de dichas metodologías. Es decir, hay que (re)pensar también los formatos y *lenguajes* para el intercambio de conocimiento (Jacobs 2009; Pink *et al.* 2010; Sansi 2015).

Así, si el primer paso era apostar por metodologías que fomentaran espacios híbridos para la producción de conocimiento, el segundo es generar plataformas híbridas para la (re)presentación de dicho conocimiento. Por ello, consideramos que hay vida más allá de los informes escritos y las conferencias en congresos. De este modo, a la hora de devolver los resultados de nuestras investigaciones, las ciencias sociales tienen dos retos importantes:

- Ser accesibles a múltiples audiencias; es decir, generar productos académicos accesibles y comprensibles para quienes antes eran parte de nuestro objeto de estudio y ahora se han tornado en la contraparte de nuestras investigaciones.
- Combinar el uso de enfoques multimodales basados en las artes y las tecnologías digitales, teniendo en cuenta que la devolución de nuestras investigaciones no tiene por qué ser exclusivamente a través del lenguaje escrito, sino que puede combinar distintos lenguajes audiovisuales y medios que fomenten los aportes sucesivos.

CONCLUSIONES

Con este artículo queremos contribuir a pensar otros modos de hacer investigación, producir y (re)presentar conocimiento dentro de las ciencias sociales cuando se trabaja con adolescentes migrantes. Así, la metodología aquí propuesta implica un viraje en las metas epistémicas de la investigación social (Lafuente y Lara 2013; Estalella y Sánchez 2015; Amaste 2017). La vertiente clásica del método entiende la fase explicativa de la investigación como la interpretación de hechos empíricos constatados por un investigador que, en cierto modo, actúa como pontífice entre academia y sociedad. Lo que permite la metodología aquí propuesta es la propagación y prolongación de esa interpretación explicación a lo largo del tiempo y una red compleja de actores (Lafuente y Lara 2013; Amaste 2017). En este sentido, los investigadores sociales dejamos de ser traductores y únicos generadores de conocimiento, para convertirnos en un nudo más en una red que pretende integrar academia y sociedades (Berraquero, Maya y Escalera 2016).

Por otro lado, cabe subrayar que, aunque estas metodologías son sensibles a la diversidad de los menores migrantes (Kullman 2012), también generan otro tipo de limitaciones y problemas éticos, que hemos intentado recoger en el texto. Es por ello que nos gustaría subrayar que, aunque a nosotras esta metodología nos ha *funcionado* y ayudado de manera significativa a comprender y respetar otras formas de (re)presentar y entender las vidas de los jóvenes migrantes (Kearns 2012; Procter 2013; Nicholson *et al.* 2014; Mendoza y Morgade 2018), consideramos que cada investigador, en función de sus objetivos, tiempos y posibilidades, debe elegir aquel método que le resulte más adecuado.

Por último, al investigar codo con codo con jóvenes que se han lanzado al camino de la diáspora, no podemos dejar de reflexionar, egoístamente, sobre nuestra propia diáspora. Es decir, sobre la movilidad académica y el precario entramado de la ciencia. Del artículo puede intuirse que este tipo de metodologías dejan un poso de redes materiales y afectivas que, como toda red, necesitan de distintos mantenimientos (Peñaranda Cólera 2010). Sin embargo, la alta movilidad a la que nos vemos sometidos los investigadores nos lleva en ocasiones a descuidar dichas redes. Bien es cierto que aprendimos de estos migrantes adolescentes a «estar aquí, pero también allí», haciendo llegar, a través de distintas prácticas transnacionales, los cuidados imprescindibles. No obstante, no podemos dejar de pensar que lanzarse al camino de la diáspora académica dificulta y entorpece que, como científicos, contribuyamos al debate local. Mientras tanto, al igual que los protagonistas de este artículo, seguiremos «surfeando» entre la resistencia y la supervivencia (Gimeno 2014).

ANEXO: ESQUEMA DE LOS MICROTALLERES REALIZADOS

TALLER 1: ITINERARIOS POR BILBAO

Gráficos, dibujos, mapas, fotos, vídeos y relatos críticos

Tiempo y espacios. Se presentará la actividad en una sesión, y para la siguiente sesión, una semana después, los participantes deberán traer los distintos productos en bruto (fotos, mapas, vídeos, grabaciones, etc.). Ellos se encargarán de trabajar, editar, desechar, etc., estos materiales durante las siguientes dos sesiones (2 horas cada sesión).

Entorno de recogida de material: Bilbao, o el que el participante considere oportuno.

Entorno de trabajo de edición: a determinar.

Materiales de recogida de datos: sus propios móviles; cámaras y grabadoras; archivos de fotos que ellos traigan.

Materiales de edición de datos: teléfono móvil propio (fotos, vídeos y/o sonido), para documentar; cámaras y grabadoras; impresiones de las fotos si los participantes lo consideran necesario; hojas de periódico o de revista; hojas de tamaño A3, A4, en varios colores; lápices; tijeras; pegamento; pinturas de colores; mapas de Bilbao y del centro de menores; objetos que traigan los participantes; ordenadores, para almacenar la información y editar los materiales; una cámara de vídeo, para documentar lo que pasa dentro del taller.

Elaboración. Esta actividad se plantea como un ejercicio práctico para experimentar, documentar y repensar la ciudad de Bilbao, con el objetivo de construir experiencias a lo largo de los espacios más frecuentados por los participantes y así ir narrando, construyendo historias y trazando rutas.

Los participantes, individualmente, por parejas o por grupos, intentarán crear una representación de lo que son para ellos esos espacios que habitan, más allá de la visión oficial y estereotipada que podemos tener de cada uno de esos lugares.

De esta forma, los participantes irán redefiniendo la actividad a lo largo de su tránsito por la ciudad y en función de sus subjetividades y deseos. Así, cada participante, de manera individual o colectiva, se encargará de narrar y representar de forma sensorial el territorio experimentado.

TALLER 2: ITINERARIOS POR EL CENTRO DE MENORES

Gráficos, dibujos, mapas, fotos, vídeos y relatos críticos

Tiempo y espacios. Se presentará la actividad en una sesión, y para las siguientes sesiones, una semana después, los participantes deberán traer los distintos productos en bruto (fotos, ma-

pas, vídeos, grabaciones, etc.). Ellos se encargarán de trabajar, editar, desechar, etc., estos materiales durante las siguientes dos sesiones (2 horas cada sesión).

Entorno de recogida de material: centro de menores.

Entorno de trabajo de edición: a determinar.

Materiales de recogida de datos: sus propios móviles; cámaras y grabadoras; archivos de fotos que ellos traigan.

Materiales de edición de datos: teléfono móvil propio (fotos, vídeos y/o sonido), para documentar; cámaras y grabadoras; impresiones de las fotos si los participantes lo consideran necesario; hojas de periódico o de revista; hojas de tamaño A3, A4, en varios colores; lápices; tijeras; pegamento; pinturas de colores; objetos que traigan los participantes; ordenadores, para almacenar la información y editar los materiales; una cámara de vídeo, para documentar lo que pasa dentro del taller.

Elaboración. Esta actividad se plantea como un ejercicio práctico para experimentar, documentar y repensar el centro de menores, con el objetivo de construir experiencias a lo largo de lo que se supone como hogar para estos participantes.

Los participantes, individualmente, por parejas o por grupos, intentarán crear una representación de lo que es para ellos este espacio que habitan, más allá de la visión oficial y estereotipada que podemos tener de un macrocentro. Así, cada participante, de manera individual o colectiva, se encargará de narrar y representar de forma sensorial el centro.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AAA [American Anthropological Association]. 1998. *Code of Ethics of the American Anthropological Association*. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/rdcms_aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/issues/policy_advocacy/upload/ethicscode.pdf>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Amaste, Ricardo. 2017. «Si te van a hacer un traje, mejor estate». *Colaborabora*. Blog. Disponible en: <<https://www.colaborabora.org/2017/07/10/si-te-van-a-hacer-un-traje-mejor-estate/>>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Ararteko. 2014. *Informe anual al Parlamento Vasco. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria: Ararteko. Disponible en: <http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3640_3.pdf>.
- Banerjee, Niharika. 2015. «Critical Urban Collaborative Ethnographies: Articulating Community with Sappho for Equality in Kolkata, India». *Gender, Place and Culture* 22(8): 1058-1072. doi: <<https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.939145>>.
- Bauman, Richard y Charles L. Briggs. 1990. «Poetics and performance as critical perspectives on language and social life». *Annual Review of Anthropology* 19: 59-88.
- Berraquero Díaz, Luis, Francisco Maya Rodríguez y Francisco Javier Escalera Reyes. 2016. «La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 71(1): 49-57. doi: <<https://doi.org/10.3989/rntp.2016.01.001.04>>.
- Bhabha, Jacqueline. 2008. *Independent Children, Inconsistent Adults: International Child Migration and the Legal Framework*. Innocenti Research Centre. Discussion Papers n.º 2008-02. Florencia: UNICEF. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2008_02.pdf>. Fecha de acceso: 15 may. 2014.
- Carrington, Victoria. 2012. «There's no going back. Rozie's iPhone: An object ethnography». *Language and Literacy* 14(2): 27-40.
- Casanovas, Pompeu. 1998. «Ensayo sobre la bondad: Guía práctica no sólo para la investigación de campo», en José Luis Domínguez y Miguel Angel Ramos Ulgar, *La joven sociología jurídica en España: aportaciones para una consolidación*: 27-68. Oñati: The International Institute for the Sociology of Law.
- Claisse, Caroline y Xinglin Sun. 2015. «Establishing a Common Ground between Academic Research and Design Practice through Creativity, Remixing and Play», en Eve Stirling y Dylan Yamada Rice, *Visual Methods with Children and Young People*: 99-119. Londres: Palgrave Macmillan UK.

- Craig, Gar y Marjorie Mayo (eds.). 1995. *Community Empowerment. A Reader in Participation and Development*. Londres/New Jersey: Zed Books.
- Curiel, Ochy. 2011. «El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la Antropología», en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba (comps.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*: 49-94. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Eisner, Elliot. 2008. «Art and knowledge», en J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*: 3-12. Londres: Sage.
- Empez, Núria. 2015. «Solo valiente!». *Los menores que migran solos de Marruecos a Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10803/287989>>.
- Epelde Juaristi, Maddalen. 2016. *Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu obien gizarte-ratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku hartzeak aztergai*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Estalella, Adolfo. 2015. «Prototyping Social Sciences. Emplacing Digital Methods», en Helene Snee, Christine Hine, Yvette Morey, Steven Roberts y Hayley Watson (eds.), *Digital Methods for Social Science. An Interdisciplinary Guide to Research Innovation*. Houndmills/Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Estalella, Adolfo y Tomás Sánchez Criado. 2015. «Experimental Collaborations: An Invocation for the Redistribution of Social Research». *Convergence* 21(3): 301-305.
- Estalella, Adolfo y Tomás Sánchez Criado. 2016. «Experimentación etnográfica: infraestructuras de campo y re-aprendizajes de la antropología». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 71(1): 9-30. doi: <<https://doi.org/10.3989/rctp.2016.01.001.01>>.
- Eurostat. 2016. *Almost 90 000 unaccompanied minors among asylum seekers registered in the EU in 2015*. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7244677/3-02052016-AP-EN.pdf/>>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Firestone, William A. 1987. «Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research». *Educational Researcher* 16(7): 16-21.
- Gimeno, Chabier. 2014. *Buscavidas: la globalización de las migraciones juveniles*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- González-Granados, Paula. 2011. «La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo». *Quaderns e de l'Institut Català d'Antropologia* 16: 147-158.
- Hall, Melanie, Kate Pahl y Steve Pool. 2015. «Visual Digital Methodologies with Children and Young People: Perspectives from the Field», en Eve Stirling y Dylan Yamada Rice, *Visual Methods with Children and Young People*: 164-185. Londres: Palgrave Macmillan.
- Horcas López, Vicent. 2016. *Entre el control y la protección. Los dispositivos de atención de los Menores Migrantes no Acompañados en el País Valencià*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Jacobs, Donald Trent. 2009. *The authentic dissertation: Alternative ways of knowing, research and representation*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Jiménez, Mercedes. 2015. «Autonomous Child Migration at the Southern European Border». *Geographies of Children and Young People* 6. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-4585-93-4_15-1>.
- Kearns, Sarah. 2012. «Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity». *Educational Action Research* 20(1): 23-40. doi: <<http://doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>>.
- Kullman, Kim. 2012. «Experiments with moving children and digital cameras». *Children's Geographies* 10(1): 1-16. doi: <<https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638174>>.
- Lafuente, Antonio, David Gómez y Juan Freire. s. f. *La promesa de la mediación*. Disponible en: <http://www.academia.edu/33809823/La_promesa_de_la_mediaci%C3%B3n>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Lafuente, Antonio y Tíscar Lara. 2013. «Aprendizajes situados y prácticas procomunales». *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 6(2): 168-177.
- Mann, Chris y Fiona Stewart. 2000. *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. Los Ángeles: Sage.

- Marcus, George E. y Fred R. Myers (eds.). 1995. *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- Mendoza Pérez, Karmele. 2016. «Iwalida te echo tanto de menos: Menores migrantes, familias y nuevas tecnologías». Conferencia en el seminario *Desarrollo Humano y Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, 21 dic. 2016.
- Mendoza Pérez, Karmele. 2017. *Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: prácticas de vida y socialidad*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mendoza Pérez, Karmele y Ione Belarra. 2015. «Menores migrantes en Bizkaia: Entre la protección y el control». *Revista Internacional de Estudios Migratorios* 5(2): 227-259.
- Mendoza Pérez, Karmele y Marta Morgade Salgado. 2016a. «Same Plans, Different Strategies: The Multiple Faces of Resistance». *Pedagogy, Culture and Society* 24(4): 617-630. doi: <<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1197962>>.
- Mendoza Pérez, Karmele y Marta Morgade Salgado. 2016b. «Más allá del trabajo de campo. Manteniendo relaciones a través del WhatsApp». Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Antropología de AIBR, Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red*. Barcelona, 6-9 sep. 2016.
- Mendoza Pérez, Karmele y Marta Morgade Salgado. 2018. «Doing Masculinity: The “Look” of Unaccompanied Male Migrant Teenagers from the Maghreb». *Men and Masculinities*. doi: <<https://doi.org/10.1177/1097184X17748169>>.
- Morgade Salgado, Marta y Karmele Mendoza Pérez. 2017a. «¡Bienvenidos al desorden! Arte factos para investigar con jóvenes: Talleres como dispositivos de investigación». Audiovisual en el marco del proyecto *Conversando sobre nuestras realidades: encuentros virtuales de investigación cualitativa*, 6 oct. 2017. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZG-Z0IMCYRQ>>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Morgade Salgado, Marta y Karmele Mendoza Pérez. 2017b. «Negotiation of Subjectivities and Intersubjectivities in the Classroom». *Psychology in the Schools* 54: 1319-1327. doi: <<https://doi.org/10.1002/pits.22075>>.
- Morgade Salgado, Marta y Fernanda Müller. 2015. «A participação das crianças estudos gives us infância and as possibilidades gives sensory ethnography». *Curriculum sem Fronteiras* 15(1): 107-126.
- Morgade Salgado, Marta, Alberto Verdesoto, David Poveda y Juan Manuel González Mohino. 2016. «Informal learning and school activities about music: “Tell me how I do what I know how to do”». *Infancia Contemporánea* 13: 1-18.
- Myerhoff, Barbara y Jay Ruby. 1982. *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nicholson, Julie, Priya Mariana Shimpi, Jean Kurnik, Christine Carducci y Maja Jevgovic. 2014. «Listening to Children’s Perspectives on Play across the Lifespan: Children’s Right to Inform Adults’ Discussions of Contemporary Play». *International Journal of Play* 3(3): 136-156. doi: <<https://doi.org/10.1080/21594937.2014.937963>>.
- Parry, Becky. 2015. «Arts Based Approaches to Research with Children: Living with Mess», en Eve Stirling y Dylan Yamada Rice, *Visual Methods with Children and Young People*: 89-98. Londres: Palgrave Macmillan.
- Peñaranda Cólera, M.ª Carmen. 2010. «“Te escuchas aquí al lado”: Usos de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales». *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 19: 239-248. doi: <<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n19.787>>.
- Pink, Sarah. 2004. *Home Truths: Gender, Domestic Objects and Everyday Life*. Londres: Berg.
- Pink, Sarah. 2009. *Doing Sensory Ethnography*. Londres: Sage.
- Pink, Sarah. 2012. *Situating Everyday Life: Practices and Places*. Londres: Sage.
- Pink, Sarah, Phil Hubbard, Maggie O’Neill y Alan Radley. 2010. «Walking across disciplines: from ethnography to arts practice». *Visual Studies* 25(1): 1-7. doi: <<https://doi.org/10.1080/14725861003606670>>.
- Procter, Lisa. 2013. «Exploring the Role of Emotional Reflexivity in Research with Children». *Emotion, Space and Society* 9: 80-89. doi: <<https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.04.002>>.

- Punch, Samantha. 2002. «Research with Children. The Same or Different from Research with Adults?». *Childhood* 9(3): 321-341.
- Quiroga, Violeta, Ariadna Alonso y Montserrat Sòria. 2009. *Sueños de bolsillo: menores migrantes no acompañados en el País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Riva, Fernando de la y Antonio Moreno. 2015. «¿Por qué lo llaman participación cuando quieren decir comparsa?». *El Topo Tabernario* 13: 10-11.
- Rodríguez, Ainhoa. 2015. *Chicos marroquíes buscando su futuro: la experiencia de migrar, entre la violencia estructural y las violencias cotidianas*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- RTVE. 2015. *La aventura del saber. Museo de Experiencias musicales*. Emitido en TVE2. Disponible en: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventuraexperienciasok/3199473/>>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Sánchez Criado, Tomás. 2014. «Colaboraciones experimentales (O una primavera verano de cacharreos de la experticia)». Disponible en: <<https://tscariado.org/2014/05/14/colaboraciones-experimentales-o-una-primavera-verano-de-cacharreos-de-la-experticia/>>. Fecha de acceso: 12 abr. 2018.
- Sansi, Roger. 2015. *Art, Anthropology and the Gift*. Londres/Nueva Delhi/Nueva York: Bloomsbury Publishing.
- Strathern, Marilyn (ed.). 2000. *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Veale, Angela y Emily Kennedy. 2011. *Indian Young People Negotiating Transnational Identities*. Dordrecht/Rotterdam: Economic and Social Research Institute/SensePublishers.
- Wright, Chris y Arnd Schneider. 2010. *Between Art and Anthropology: Contemporary Ethnographic Practice*. Londres: Berg.

Fecha de recepción: 9 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2017