

Apuntes sobre los métodos visuales. Aperturas y tensiones en una investigación con jóvenes y sus experiencias en torno a la migración

Notas sobre métodos visuais. Aberturas e tensões em uma investigação com jovens e suas experiências em torno da migração

Notes on visual methods. Apertures and tensions in an investigation with young people and their experiences around migration

Fernando Herraiz-García

f.herraiz@ub.edu

Silvia de Riba Mayoral

sderiba@ub.edu

Universitat de Barcelona

RESUMEN

Desde el marco del proyecto de investigación MiCREATE (*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*), el presente texto tiene como foco compartir los enredos de pensamiento que suscitaron los métodos visuales llevados a cabo en el trabajo de campo con 15 jóvenes de 2º de la ESO del I.E. Pepa Colomer. Basándonos en una onto-episte-metodología relacional y contextual, y buscando una distancia con los discursos estigmatizadores sobre las personas migrantes y sus tránsitos, los métodos visuales fueron usados con el fin de explorar espacios de investigación *otros* y establecer maneras de interactuar menos invasivas entre las investigadoras y las jóvenes colaboradoras. Con ello, las tres propuestas metodológicas visuales (el Juego de la Oca, las Líneas de vida y la Cápsula del tiempo) ayudaron a evidenciar la complejidad de la experiencia migratoria y a generar un conocimiento coral que rompía con visiones homogéneas y fijas sobre la subjetividad de las jóvenes migrantes. Por su carácter relacional, contextual y afectivo, los métodos visuales permitieron vivir tránsitos a partir de los cuales cuestionamos los modos de hacer y pensar para seguir aprendiendo a investigar.

Palabras clave: métodos visuales, educación, migración, tensiones.

RESUMO

No âmbito do projeto de pesquisa MiCREATE (*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*), o objetivo deste texto é compartilhar enredos de pensamento que os métodos visuais realizados no trabalho de campo com 15 jovens do 2º ano de ESO do I.E. Pepa Colomer. Com base em uma onto-episte-metodologia relacional e contextual, e buscando uma distância dos discursos estigmatizantes sobre os migrantes e seus trânsitos, os métodos visuais foram utilizados para explorar espaços de pesquisa *outros* e estabelecer formas menos invasivas de interação entre os pesquisadores e os jovens colaboradores. Desta forma, as três propostas metodológicas visuais (o Jogo do Ganso, as Linhas de vida e a Cápsula do tempo) ajudaram a destacar a complexidade da experiência migratória e a gerar um conhecimento coral que rompeu

com visões homogêneas e fixas da subjetividade das jovens mulheres migrantes. Devido à sua natureza relacional, contextual e afetiva, os métodos visuais nos permitiram experimentar transições das quais questionamos os modos de fazer e pensar para continuar aprendendo a investigar.

Palavras-chave: métodos visuais, educação, migração, tensões.

ABSTRACT

This article emerges from the research project MiCREATE (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe) and aims to share the thoughts that arose by the use of visual methods with 14 years old students in the school IE Pepa Colomer. From a relational and contextual onto-episte-methodology, we designed a fieldwork strategy based on visual methods for going beyond stigmatized discourses about migrated people as well as for enabling alternative spaces of research, establishing horizontal relations between researchers and students. In working with three visual methodological proposals (the Game of the Goose, the Lifelines and the Time capsule) we could approach the complexity of the migratory experience, generating a choral knowledge that broke with homogeneous and fixed visions of migrated subjectivities. Due to their relational, contextual and affective quality, visual methods pushed us to keep questioning researching modes.

Keywords: visual methods, education, migration, tensions.

A modo de introducción

Hace ya algunos meses que realizamos el trabajo de campo dentro del Instituto Escuela Pepa Colomer, situado en una ciudad cercana a Barcelona; hasta aquel centro, nos llevó el interés por conocer los tránsitos vividos por estudiantes de orígenes diversos y con diferentes experiencias migratorias.

El I.E. Pepa Colomer fue uno de los seis institutos y escuelas del estado español en el que investigadoras¹ del grupo *Esbrina* (Subjetividades, Visualidades y entornos Educativos Contemporáneos) desarrollamos el trabajo de campo dentro del proyecto europeo MiCREATE² (*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*). Dicho proyecto nos llevó a colaborar con quince centros de investigación, universidades y ONGs de la Comunidad Europea uniendo objetivos y perspectivas de diferentes países implicados en el estudio. La preocupación por políticas que generaban desigualdades en derechos sociales y condiciones de vida nos motivó a saber más sobre las experiencias migratorias de jóvenes.

1 El artículo está escrito en genérico femenino como resultado de la posición crítica a lo masculino heteronormativo.

2 *Micreate* ha recibido financiación del programa de investigación e innovación *Horizon 2020* de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención nº 822664.

En el presente texto, recuperamos anotaciones, imágenes y conversaciones para colocar el foco en aquellos enredos de pensamiento que suscitaron los cinco encuentros que, a través de métodos visuales de investigación (Pauwels y Mannay, 2020; Pink, 2001; Riera-Retamero et al. 2021), llevamos a cabo con quince estudiantes de 2º de la ESO del I.E. Pepa Colomer.

Un marco desde el cual ir pensando

En la misma línea de los colegas de *Esbrina* que intervenían en otros centros educativos, en el trabajo de campo nos comprometimos con la generación de espacios de investigación *otros*, para evidenciar tensiones con las que seguir pensando y promover experiencias más horizontales y colaborativas de investigación.

A la estela de Dennis Atkinson (2015), tratamos de ir más allá de la recogida de datos que esperaban ser conocidos, y de su objetivación y clasificación (Rojas Miranda, 2017); del mismo modo que Donna Haraway (1988), pensamos que no era posible tener una visión neutral de la realidad desde fuera de los eventos investigativos dado que, tal como lo entendemos, el conocimiento siempre se expande

en la relación con las otras (en este caso con estudiantes), y en conjunción con las situaciones contextuales en el que es creado (la investigación, el centro escolar, las políticas actuales, etc.).

Evidenciar este hecho nos permitió encarnar una ética manteniendo la mayor distancia posible a predisposiciones eurocéntricas, dicotómicas, estigmatizadoras, androcéntricas y universalizantes; es decir, tratábamos de alejarnos de las perspectivas de “un norte global” que validaban y normalizaban discursos generalistas vinculados a, por ejemplo, la blanquitud en las etnias, la masculinidad en los géneros, la europeidad en las geopolíticas, lo *hetero* en la sexualidad, etc. Con ello, también cuestionábamos la naturalización que exotiza, a la vez que margina, aquello que no se ajusta a determinadas reglas occidentales (Rojas y Miranda, 2017).

Con todo esto en mente, decidimos plantear una acción alerta al devenir que, coherente con aquellos marcos onto-episte-metodológicos y éticos que comprenden el mundo a través de realidades relacionales (Barad, 2007) y situadas (Haraway, 1988), nos llevara a saber más en torno a la multiplicidad de las experiencias migrantes de las estudiantes. Para ello, decidimos diseñar una serie de propuestas basadas en métodos visuales; estos posibilitaban una descentralización del poder de la palabra, permitiéndonos transitar por otros espacios de enunciación que pasaban por el cuerpo, la imagen, la colectividad y los afectos. Además, trabajar en esta dirección implicó que las imágenes visuales y los procesos de creación se convirtieran en elementos mediadores para la reflexión y el cuestionamiento sobre la propia investigación.

La entrada en el campo de estudio y la necesidad de trabajar con métodos visuales

Si bien es cierto que el proyecto MiCREATE proponía trabajar con métodos visuales, también -en un inicio-, invitaba a completar un cuestionario³ de manera anónima con la intención de cruzar evidencias a nivel europeo. Mientras que, por un lado, emergían datos con los que establecer un estudio comparativo, por otro, acompañar el proceso nos hacía pensar sobre las limitaciones del propio cuestionario.

³ El cuestionario fue completado por dos grupos de 6º de Primaria, y dos grupos de 1º de la E.S.O. y dos grupos de 2º de la E.S.O. Un total de 98 estudiantes aportaron sus respuestas de manera anónima.

Problemas con el uso del lenguaje, la estigmatización de las jóvenes con experiencias migratorias, la predisposición en las respuestas, entre otros, fueron dilemas con resoluciones controvertidas.

De esto fuimos especialmente conscientes cuando algunas estudiantes usaron espacios a los márgenes del papel para anotar respuestas no previstas por el proyecto; dicha tensión nos hacía activar, más si cabe, la necesidad de procurar estrategias visuales que, menos coloniales e invasivas, permitieran acercarnos con mayor profundidad a sus experiencias migratorias, las acogidas en las nuevas comunidades (entre ellas la educativa), las relaciones familiares o los encuentros interculturales.

Entendiendo que los métodos visuales se refieren al uso y creación de dispositivos visuales como mediadores de intercambio de conocimiento (Pink, 2001), estos posibilitaban conversaciones críticas y colaborativas. De hecho, más allá de su configuración final o de preocupaciones estéticas (Harris, 2014), estos nos ayudaban a habilitar la mediación conversada entre lo que se decía y se escuchaba, lo que se visibilizaba y se miraba, accionando lo inter-relatado que surgía en el enredo visual-oral con las jóvenes. De este modo, invitamos a conversar alterando las condiciones de poder que, tradicionalmente, instrumentalizan al sujeto de estudio (Moskal, 2017, p.4); a su vez, tratamos de romper con hábitos epistémicos con lo predecible haciendo emerger enunciaciones inesperadas (Schulte, 2016).

Los métodos visuales posibilitaban la articulación de procesos individuales y colectivos que se situaban, diferían y devenían de experiencias de vida de jóvenes migradas. De este modo, como da cuenta Riera-Retamero y otras colegas (2021), permitían:

Generar un conocimiento que, lejos de ser universal, es situado; lejos de ser único, es heterogéneo; lejos de ser conclusivo, deviene. Las estrategias artísticas adquieren un sentido más allá de su papel desencadenante porque descentran el lugar de la palabra, del decir normativo que encarna la lengua vehicular de la escuela, que se impone sobre las lenguas que traen los y las jóvenes, y abre un espacio de horizontalidad en el que cada cual puede encontrar su lugar para un *decir otro*. (Riera-

Lo que en un principio fue vivido como una tensión, resignificó cuando empezamos a tomar conciencia de que, aquellos tropiezos que interferían en lo que se decía, hablaban de los intersticios que pasaban desapercibidos en las argumentaciones que se estaban dando. Por ejemplo, mientras se valoraba positivamente el carácter diverso del sentido de *pertenencia*, y de la concordia en los procesos de *inclusión*, aparecían tropiezos que pisaban con fuerza las voces más tenues, en este caso, silenciando la de un chico que sus compañeros categorizaban como independentista catalán:

Investigador 1: ¿Cómo veis que pasa eso en la escuela? ¿Inclusión? ¿Exclusión? ¿Cómo lo vivís?

Estudiante 1: Yo he visto otros institutos que excluyen más a la gente así que este está bien, porque nos llevamos bien.

Estudiante 2: Yo creo que no profe, aquí no se excluye a nadie. Porque tenemos muchas religiones varias, hay negros, pakistanís...

Estudiante 3: Y latinos.

Estudiante 2: Latinos... Hay muchas razas y ninguna está excluida por racismo, ni por nada. Hay hasta un independentista y nadie le dice nada así que imagínate.

Estudiante 4: Oye es que me estáis acusando de algo que no soy.

Estudiante 1: Lo que tú digas Gerard, tío. Que sí tío, que sí.

(Grupo de discusión 1, 21 de febrero de 2021)

También se tensionó la situación cuando un estudiante migrado hablaba del concepto de *identidad*:

Investigadora 2: ¿Qué diríais que es la identidad?

Estudiante 1: Mi nombre.... No.

Estudiante 2: Tu nombre, tu raza..

Estudiante 3: Todo lo que te identifica a ti.

Estudiante 2: Tu sexo..

Investigadora 2: ¿Y creéis que siempre es igual?

Estudiante 1: No, porque un día te puede gustar un cantante y al día siguiente otro

Estudiante 4: Vale, pero si eres de la República Dominicana (señala al estudiante 2) no lo vas a poder cambiar.

El estudiante 2 se queda callado, pensativo.

(Grupo de discusión 2, 21 de febrero de 2021)

Nos dimos cuenta de que una cosa era lo que nos decían a nosotras, y otra lo que se decían entre ellas en el trascurso del juego. Resultaba clara la contradicción entre ambas enunciaciones, que a su vez se veían acentuadas por la impulsividad y la excitación a la que invitaba la propuesta.

Dando forma a las Líneas de vida

En la misma dirección de lo que habían realizado nuestras compañeras en otros centros educativos, en la segunda sesión, durante una hora lectiva las estudiantes realizaron Líneas de vida. Con ello pretendíamos conocer con mayor profundidad detalles de experiencias vitales narradas visualmente a través del dibujos, escritos y recortes de diarios y revistas; el desarrollo visual de sus biografías permitiría entrecruzarse con la oralidad potenciando su carga afectiva. Pensamos que lo emergente configuraría otros espacios de enunciación, no sólo para poder plasmar lo significativo, sino también para generar diálogos y reflexiones vivenciales dadas en otro tiempo y lugar (Moskal, 2017). Tuvimos como objetivo elaborar Líneas de vida para abrir espacios de comprensión donde imágenes, texto y oralidad permitieran una organización espacio-temporal de sus experiencias y, a la vez, posibilitaran conjuntamente la generación de sentidos diversos (Schulte, 2016).

Sin caer en tendencias representacionistas⁵, la creación de las líneas de vida nos permitió otra vía de relación con las jóvenes, así como una perspectiva heterogénea de sus experiencias. Entre organizaciones lineales y no lineales de su tiempo vivido, emergían imágenes que configuraban escenas claves repletas de eventos y vínculos afectivos; por

5 Diferentes voces en la academia (Atkinson, 2015; Barad, 2007; Clough y Halley, 2007) han apuntado las tensiones del representacionismo, entendiendo este como la posibilidad de describir la realidad de forma exacta, neutral y universal. Este movimiento aboga por un conocimiento situado y relacional. Es decir, se entiende que la realidad de la que se habla siempre está entrelazada con los marcos de las investigadoras, su relación con ella y el contexto en el que se encuentra.

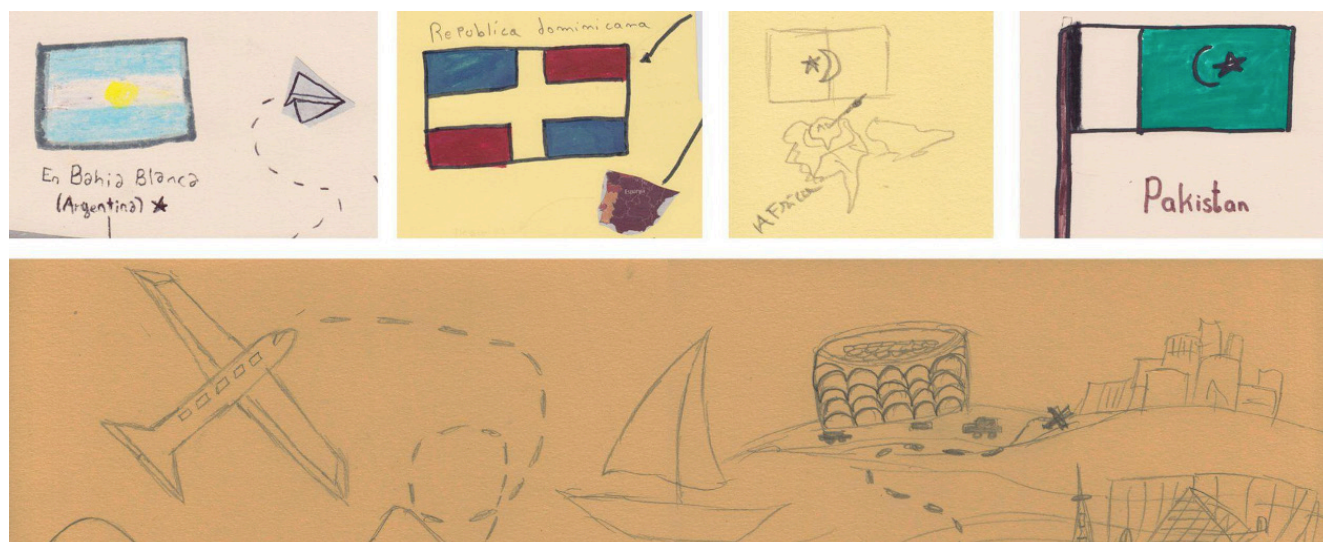


Fig. 2 – Fragmentos de las líneas de vida de las participantes

ejemplo, se materializaron lazos transnacionales a través de banderas. Como Ahmed (2005) ya había apuntado, éstas permitían enunciar un lugar afectivo de unión, nostalgia, duelo y/o amor con sus otros espacios vividos. Es quizá por ello que dichas banderas fueron predominantes en los dispositivos visuales de estudiantes con trayectorias de migración. Esto nos llevó a pensar en que podían vivir sus apegos desde la diversidad y la riqueza singular. En la ausencia de banderas en la Líneas de vida de las estudiantes locales, intuimos una “normalidad” que vinculaba su arraigo al territorio-nación como algo propio y natural.

La mayoría de estudiantes compartieron sus desplazamientos como eventos claves que hablaban de diásporas entre países y ciudades diversas. Todo ello nos acercaba a cómo las experiencias migratorias, lejos de entenderlas como un viaje con un origen y un destino, eran plurales y específicas de cada una de las estudiantes. Mientras que barcos y aviones mostraban desplazamientos físicos, por otro lado, en lo relatado emergían los vínculos que les unían a los familiares que vivían en otros países y que, en muchos casos, también habían migrado. Esto nos hacía pensar en la argumentación de Zembylas (2012) al afirmar que los vínculos diaspóricos formaban parte de las experiencias transnacionales, afectando el día a día de estas jóvenes. De hecho, también percibimos dichas afecciones en estudiantes nacidos en España de padres y madres migrantes, y que en algunos casos se manifestaron bajo las configuraciones de racialización. Así fue cuando un chico, mientras se realizaban las líneas de vida, se sorprendió al saber que una

compañera racializada había nacido en España. Esta chica nos contó que a menudo se le preguntaba de dónde era y había sufrido algunos episodios racistas. El testimonio nos confirmaba cómo los procesos de racialización establecían una dicotomía entre la supuesta “blanquitud” del aquel que se siente de “aquí” y la racialidad del que aparentemente viene de otros lugares. Tal como apunta Yos Piña Narvaez Erchxs (2017), tomamos conciencia que habitar la negritud conllevaba la ocupación de posiciones límites en el mundo. Y esto se nos reafirmaba al conocer un participante de madre salvadoreña, quien era increpado por ser un *latino blanco* por sus propias compañeras y que, por lo tanto, no había vivido ciertos conflictos en su cotidianidad; él mismo nos contó que pocas veces había sido discriminado por su origen.

El momento de llegar a una nueva escuela fue mostrado como escena clave de la mayoría de estudiantes. La adaptación a nuevos (y a veces varios) entornos era condición de vida de muchas de ellas, viviéndose como una tensión en diversas ocasiones y haciendo resaltar el componente afectivo de los movimientos migratorios vinculados a “experiencias de ajuste, asentamiento, nostalgia, un sentido de pertenencia destrozado, renovación, pérdida, discriminación, finales abruptos, nuevos comienzos y nuevas oportunidades” (Skribis, 2008, p. 236). De esta carga, fuimos consciente al dialogar con un estudiante recién llegado de Pakistán mientras realizaba su *línea de vida*:

En la conversación afirmó haberse sentido saturado con el

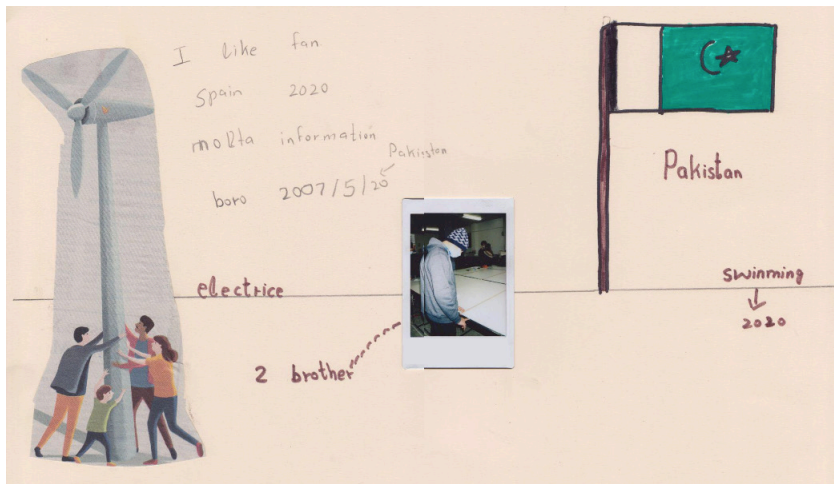


Fig. 3 – Línea de vida de un estudiante recién llegado

exceso de información y de novedades a su llegada a España. Por otro lado, asumíamos las imágenes como metáforas sensoriales dado que, más allá de los límites de la oralidad, daban rienda suelta a los afectos que se estaban viviendo: la llegada al nuevo país se experimentaba como una fuerza poco definible al enunciarse en forma de intensidad.

Percibimos cómo dicha carga afectiva se incrementaba cuando el proyecto familiar de migración no era consensuado con los jóvenes viéndose envueltos en viajes propios o de familiares, no siempre deseados; y es que, como apunta Alcalde-Campos (2010), este hecho dificultaba los procesos de adaptación al nuevo entorno.

Este fue el caso de uno de los participantes al plasmar pensamientos y vivencias de manera visual que no nos contó verbalmente; una de nosotras le preguntó por su línea de vida y él prefirió mantenerse en silencio. De su artefacto visual se desprendía una historia de separación familiar; una separación que le mantuvo seis años alejado de su madre. Tras este tiempo, su llegada a España no estuvo exenta de tensiones, especialmente, en el ámbito educativo; las dificultades con la nueva lengua de acogida, y las burlas por el color de su piel fueron conflictos que no verbalizó pero sí argumentó desde lo visual y lo textual (ver figura 4).

Este no fue el único caso en el que las líneas de vida llevaban al presente tensiones vividas y silenciadas desde el pasado. Recuperar experiencias y afectos a través de lo visual, abrían cuestiones que no siempre supimos abordar. Eran incertidumbres que, yendo más allá de la ética administrativa propia del ámbito académico (Romm, 2020),

nos incitaba a activar otro tipo de ética; una que nos permitiese generar diferencias con el campo de estudio desde las tensiones propias de la investigación (Correa *et al*, 2020).

Fue así cuando el poco dominio del castellano o el inglés impidió un diálogo fluido con dos estudiantes recién llegados de Pakistán. Esto resultaba una tensión con las promesas de los métodos visuales ya que no siempre pudimos establecer

dinámicas éticas igualitarias entre jóvenes migrantes tal como nos habíamos comprometido en el proyecto. Es decir, aún y viendo las posibilidades de lo visual para superar los límites del idioma, la problemática era latente en el intento de poder explicar la propuesta que se llevaría a cabo o en la participación de conversaciones surgidas durante el proceso de creación.

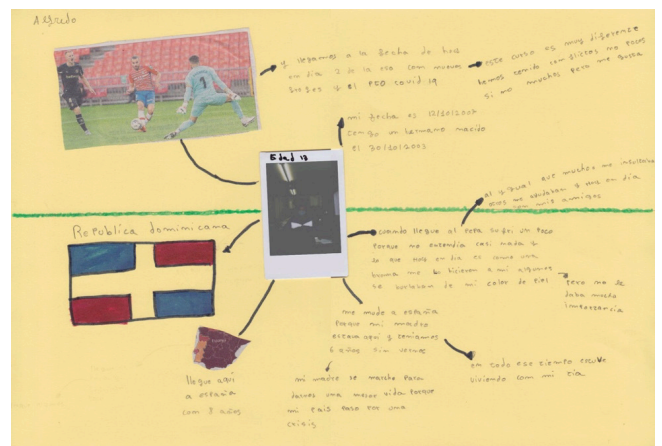


Fig. 4 – Línea de vida de un estudiante

Una Cápsula del tiempo a modo de cierre

Cuando pensamos con qué acción visual cerrar las sesiones que trabajamos en el I.E. Pepa Colomer, teníamos en mente la idea de hacer algún tipo de aportación que quedase en la memoria colectiva del propio instituto-escuela. Con esta intención acordamos preparar un registro de vídeo a modo de *cápsula del tiempo* que recogiese brevemente a las adolescentes argumentando sobre cómo se imaginaban el mundo y a ellas mismas de aquí a 10 años. Para ello, generamos un improvisado plató en un espacio del aula

para que las estudiantes pudieran sentarse delante de la cámara y relatar sus visiones sobre el futuro.

Al preparar la sesión, no pudimos evitar pensarnos dentro de una década. Como cada una de nosotras nos encontrábamos en momentos diferentes de la carrera académica, las expectativas fueron diferentes; mientras que al más *senior* le entraba vértigo imaginándose encarrilar el final de su vida académica, las más *juniors* se concebían habiendo consolidado su lugar de trabajo en el ámbito educativo dentro o fuera de la universidad. Vivir la experiencia de imaginarnos en el futuro nos ayudaría a acompañar a las jóvenes en el proceso de la preparación de la Cápsula del tiempo. Y así fue en los momentos en las que invitábamos a condensar sus expectativas en un tiempo no superior a treinta segundos; había que ordenar y sintetizar para que todas pudieran tener un hueco en la actividad.

Al revisar el registro que configuró la Cápsula del tiempo, percibimos un abanico de posibilidades que se movían entre el deseo y la especulación. Dentro de una década, con 23 y 24 años, se imaginaban desde un *haciendo* en un *lugar* determinado. Una participante quería ser fotógrafa en Corea, otro se veía dentro del ejército español y una estudiante se vislumbraba como veterinaria. Muchas de ellas se veían todavía estudiando, y en algún caso volviendo a su país de origen. Otros construían fantasías a medio camino entre la ironía y la broma al divisarse en futuros de abundancia como, por ejemplo, aquel que se veía millonario viviendo en Estados Unidos.

Sea como fuera, pensar en sus respuestas nos hacía olvidar aquello que nos había llevado al I.E. Pepa Colomer; el carácter diverso de sus orígenes y experiencias nos había quedado en segundo plano. Eran adolescentes que imaginaban el potencial de sus vidas dentro de la pluralidad de sus mundos, y de un abanico de posibilidades de existencia que todavía estaban por vivir.

Con la intención de romper con lo especulativo, empezamos a pensar en un encuentro de aquí a 10 años donde compartir aquella Cápsula del tiempo que hoy movía figuraciones en cuerpos que iban a seguir interaccionando por el mundo. Sería una manera de comprender la mediación de los

orígenes en sus expectativas que hoy no habríamos sabido ver con profundidad. La Cápsula del tiempo sería uno más de los rastros a seguir para continuar aprendiendo sobre lo que el presente actual abre y dispone.

Conclusiones

Con la imposibilidad de mostrar todas las propuestas que realizamos con las jóvenes del I.E Pepa Colomer en el marco del proyecto MiCREATE, las tres experiencias de las que hemos dado cuenta en este texto nos permitieron cuestionar algunas de las aperturas que devinieron al implementar métodos visuales en investigación. Partiendo de la intención de diseñar una experiencia investigadora acorde con nuestros marcos onto-epistemológicos y éticos, la vivencia en el instituto-escuela nos posibilitó pensar tanto en los modos de investigar desde lo visual como sobre los procesos y experiencias migratorias de las estudiantes.

En concreto, las tres propuestas, por su heterogeneidad, permitieron una combinación de métodos visuales que se unían con el fin de enriquecer la experiencia de investigación y satisfacer las necesidades del proyecto MiCREATE. Por un lado, el Juego de la Oca nos posibilitó un entrar al campo de forma lúdica, estableciendo espacios de confianza entre las participantes y empezando a subrayar sus percepciones en torno a la diversidad cultural, la igualdad, y su experiencia en la escuela. Por otro, las Líneas de vida funcionaron como un método para adentrarse a las narrativas vitales y poder acercarse a las implicaciones que comportaban los movimientos migratorios en sus experiencias. De ello, fuimos más allá de lo que plasmaron sobre papel y nos focalizamos también en las conversaciones que se decantaban en el proceso de creación, pudiendo establecer una relación entre lo que se decía y se ilustraba. Por último, las Cápsulas del tiempo permitieron utilizar la grabación de vídeo como un viaje en el tiempo en el que las estudiantes podían dejar testimonio sobre sus visiones del futuro, tanto personal como global. En su relación, las tres estrategias nos permitían ver (más allá de las tensiones anunciadas durante el artículo) la utilidad de los métodos artísticos para revelar historias personales, visiones sobre el mundo y perspectivas de futuro de las estudiantes.

A partir de estos, reflexionamos en torno a la emergencia de diálogos distendidos que fugaban hacia horizontalidades fluctuantes, en los que, ciertas manifestaciones corporales, visuales y orales, fueron imprevistas y en ocasiones no deseadas. Algunas líneas argumentativas nos dejaban ver tanto tropiezos conflictivos como afinidades comunes, desorientaciones compartidas, expectativas imaginadas, complicidades comprometidas y agencias insospechadas. Todo ello en movimientos de idas y venidas entrecruzando lo que se iba asumiendo gradualmente como propio y ajeno de las comunidades que habitan, y de aquellas otras que están siendo dejadas atrás, pero que, enmarañadas, perviven con diferente intensidad.

Los métodos visuales generaron nuevas realidades en la medida en que se iban enredando tramas visuales, orales y corporales. Tanto en las colaboradoras como en nosotras mismas, entre lo interferido se vislumbraban mundos, presentes y afectos nuevos en los que quedaban lejos la tendencia jerárquica, clasificatoria o estigmatizadora de la investigación. Así fue como todas juntas, incluido aquello que se produjo visualmente, nos convertimos en agentes operadoras de funciones relacionales que convergentes divergían entre lo dicho, lo corporizado y lo visualizado, y que permitían anunciar realidades múltiples y contextualizadas.

Reconocer lo que la experiencia afectó a los sujetos migrantes es un acto especulativo en el que no podemos ni queremos entrar. En cambio, repensar sobre aquello que nos afectó a nosotras, nos lleva a comprender el presente texto como un despliegue que da cuenta de una pequeña parte de lo que se va expandiendo, donde mucho todavía está por llegar.

Bibliografía

Alcalde Campos, R. (2010). Las reagrupaciones familiares y sus efectos en el bienestar de los menores migrantes. Manifestaciones y detección en el ámbito escolar. Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, 28, 127-156. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1260>

Ahmed, S. (2005). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8, 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Clough, P. T., y Halley, J. O. M. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham: Duke University Press.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.

Harris, A. (2014). Ethnocinema and the Vulnerable Methods of Creative Public Pedagogies. *Departures in Critical Qualitative Research* 3, 196-217. <https://doi.org/10.1525/dcqr.2014.3.3.196>

Moskal M. (2017). Visual Methods in Research with Migrant and Refugee Children and Young People. En P. Liamputtong (Eds), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 1-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_42-1

Pauwels, L., y Mannay, D. (2020). *The SAGE handbook of visual research methods*. SAGE Publications, Inc. doi 10.4135/9781526417015

Pink, S. (2001). More visualising, more methodologies: on video, reflexivity and qualitative research. *The Sociological Review*, 49, 586-599. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00349>

Riera-Retamero, M., Hernández-Hernández, F., de Riba-Mayoral, S., Lozano-Mulet, P., Estalayo-Bielsa, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

Rojas Miranda, L. (2017). Cuerpos racializados y extranjerizables unidas contra la tiranía de la supremacía blanca. En L. Rojas Miranda, F. Godoy Vega, (eds.) *no existe sexo sin racialización* (pp. 86-89). Genèric.

Romm, N. (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry with Children/Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1) art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>

Schulte, C. M. (2016). Possible worlds: Deleuzian ontology and the project of listening in children's drawing. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16(2), 141-150.

Springgay, S. y Truman, S. E. (2018). On the Need for Methods Beyond Proceduralism: Speculative Middles, (In)Tensions, and Response-Ability in Research. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 203–214. <https://doi.org/10.1177/1077800417704464>

Skrbis, Z (2008). Transnational families: Theorizing migration, emotions and belonging. *Journal of Intercultural Studies*. 29(3), 231-246.

Yos Piña Narvaez Erchxs (2017). No soy queer, soy negrx. mis orishas no leyeron a j. butler. En L. Rojas Miranda, F. Godoy Vega, (eds.) *no existe sexo sin racialización* (pp. 38-47). Genèric.

Zembylas, M. (2012). Transnationalism, migration and emotions: implications for education. *Globalisation, Societies and Education*. 10(2), 163-179, <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.647403>