



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL



MIQUEL MARTORELL FAUS

**IMAGINARIOS Y EXPERIENCIAS DE (IN)MOVILIDAD
EN LA INFANCIA**

Un estudio etnográfico en la región metropolitana de Barcelona

Dirección: Silvia Carrasco Pons



DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
DEPTO. DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ENERO 2021

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

One of the consequences of the association of childhood with future is that children are not often asked to look back.

(Lesley Murray & Susana Cortés-Morales, 2019: 148)

Un vell i un vailet segueixen la carretera. Caminen escardalents, com si caminar fos l'única feina que tenen des del néixer. Van més enllà de l'enlloc, prenent el vingut per no anat, esperant el dellà. Fugen de la guerra, d'aquella guerra que ha contaminat tota la seva terra. Van amb la il·lusió que, més lluny, hi hagi un refugi tranquil.

(Mia Couto, *Terra somnàmbula*, 2018: 13-14).

Lui però non diceva *casa*. Benché per le case avesse un'ossessione, quando doveva indicare la sua ricorreva ai giri di parole. Andiamo da me, diceva. Oppure: dove abito. Mai una volta che l'abbia sentito dire: *a casa mia*. Mi chiedevo perché, io che invece comincio a chiamare casa qualunque posto dopo un po' che ci abitavo. Se non si sentisse a casa de nessuna parte, o se una casa valesse l'altra perché tanto casa sua era la valle intera. Invidiavo questo in lui: l'appartenere a un luogo molto più vasto, appartenere ai boschi, ai torrenti, alla forma delle montagne, al pezzo di cielo che le montagne ritagliano, alle stagioni che transitano da lì.

(Paolo Cognetti, *Il ragazzo selvatico*, 2017: 139)

Social actions are comments on more than themselves [...] Small facts speak to large issues, winks to epistemology, or sheep raids to revolution, because they are made to.

(Clifford Geertz, 1973: 23)

Firmado por
SILVIA CARRASCO PONS
el día 12/01/2021
con un certificado emitido
por EC-Ciudadania

Esta tesis doctoral se ha realizado gracias a las Ayudas para la contratación de personal investigador novel (FI-2017) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya (2017 FI_B 00363), adscrita al proyecto RESL.eu. Reducing Early Schooling in Europe (EU-FP7 320223, 2013-2018).

This doctoral thesis has been made possible thanks to a grant for the recruitment of early-stage research staff from the Agency for Management of University and Research Grants of the Generalitat de Catalunya (2017 FI_B 00363), assigned to the project RESL.eu. Reducing Early Schooling in Europe (EU-FP7 320223, 2013-2018).

Agraïments – Agradecimientos – Acknowledgments

Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo
Porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
Sino con todos y a tiempo.

L. Felipe

Aquesta tesi va néixer a Amsterdam. No ho va fer entre canals ni carrerons de llambordes molles plens de bicicletes, sinó en un bloc de pisos del barri de Bijlmermeer. Va començar sense que me n'adonés; una d'aquelles certeses que la vida ens ofereix de tant en tant. I va aparèixer com un desig, com un somni, entre les pàgines d'una tesina que anava brotant amb la primavera del nord.

Aquesta tesi no acabarà mai. Els vincles i els aprenentatges de tots aquests anys de recerca, formació i desenvolupament personal són eterns. Com també els llocs que he conegut i les persones que m'hi han acompanyat. I és que en una tesi sobre mobilitats, la metàfora del viatge resulta massa temptadora. L'aprofito, doncs, per donar les gràcies a totes les persones que han compartit aquest viatge amb mi, des dels matins als passadissos de les escoles, fins als vespres d'escriptura tranquil·la a casa; des de les converses reconfortants dalt d'un cim, fins als silencis i els consells imprescindibles. Gràcies.

A totes les persones que han participat de la recerca, ja sigui obrint les portes de les seves aules, ja sigui compartint les seves històries. A tots els infants que van acceptar la meua presència estranya, les meves preguntes inoportunes i les meves llibretes plenes de notes il·legibles. Als i les mestres i personal dels centres, per la seva hospitalitat. I especialment, als tutors a qui vaig acompanyar durant el curs 2017-2018, per la seva immensa paciència i dedicació. A les mestres de La Coma, pels dinars de tàper i per fer que el treball de camp fos molt més divertit. Als i les mestres de Can Solanes, per fer-me sentir tan a gust fent de “becario molón” en una escola de colors. Gràcies també a les famílies, sense les quals res de tot això no tindria sentit. I un agraïment especial a la Pilar, que m'esperava en un bar de la Via Júlia per regalar-me un bitllet només d'anada al seu món més estimat.

A la Silvia, que va confiar en mi des que vaig aparèixer del no-res un dimecres qualsevol al Palau Macaya. El seu compromís, la seva generositat i la seva perspicàcia – que encara veig reflectides en les llampants ulleres vermelles que duia aquell dia – han estat indispensables per arribar fins aquí. A tota la família d'EMIGRA, immillorables companys i companyes. A l'Ábel, per l'empenta inicial i el suport constant. Al Jordi, la Marta i la Montse, per la seva ajuda i inspiració. A la Laia, la Charo, l'Ingrid i l'Angelina, per ser unes referents tan properes. A la Roser, per acompanyar-nos mútuament en aquest laberint. A Rut y a Vanesa, por la proximidad a pesar de los kilómetros. I a l'Alba, per deixar la traça tan ben marcada.

A l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, per haver-me atorgat l'Ajut per a la contractació de personal investigador novell (FI), gràcies al qual he pogut gaudir d'aquests anys de dedicació plena a la recerca. Al CER Migracions i al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona, on vaig aterrar la tardor de l'any 2016 amb molt per aprendre. A les persones que m'han posat les coses fàcils, especialment la Miranda, la Noelia, la Mari Carmen i la Cautar. A la Sílvia, la Bea, la Laura i els i les estudiants d'Etnografia Escolar,

Tècniques d'Investigació i Migraciones, (in)movilidades e infancia, perquè la docència ha estat sens dubte un dels millors regals del doctorat.

Als meus companys i companyes de doctorat. A Nacho, amigo y referente, por tanta luz y alegría durante estos años. A la Teresa i la Cristina, per una amistat tan inesperada com incondicional (y por tantas risas y cuidados en la carpa, en el irlandés, en Tarragona...). A la Lex, per no dir mai que no a cap de les nostres aventures. A Violeta, por tu fuerza y clarividencia, que han estado conmigo desde los tiempos del *kula*. Al "Club de Planoles" y a todas las personas que han participado en las actividades del Colectivo Antropodoctorandxs: Inti, Maria, Pancho, Pau, Franco, Delfi, Angy, Jorge, Sigrún, Júlia, Carolina... Con vosotras me he dado cuenta de que un doctorado va mucho más allá de las páginas que se escriben y se leen.

Special thanks to Noel Salazar, Karel Arnaut, and the colleagues in the Anthropology Department at the KU Leuven for three inspiring months. Thanks to Tilmann, Eilis, Anna, Nadia, and Tine for your support and kindness. Thanks to Valentina Mazzucato, Laura Ogden, and the rest of MOTRAYL team for your warm welcome in Maastricht. A totes les persones que m'han acollit i acompanyat a les diferents ciutats on he assistit a congressos i conferències (Anna, Maria, Silvia, Elise...) i també a la gent de Bierbeekstraat 84 per deixar-me ser un més de la casa. A la Montse, per tenir les portes d'En Bas sempre obertes. I a la Montse, l'Anna i en Tau, per fer-me sentir com a casa a Folgueroles (i per compartir un confinament ple de plantes i flors).

A totes les persones que, directament o indirecta, han fet possible la meva trajectòria acadèmica i, per tant, aquesta tesi. Als companys, companyes, professorat i personal de l'Escola Proa. A totes les persones amb qui vaig compartir el grau d'Antropologia Social i Cultural a la Universitat de Barcelona. Al Xavier Roigé, per ser la primera persona que va parlar-me de l'antropologia. To all the wonderful people I met during my master's in Amsterdam: to Barak Kalir and Amade M'charek, for being a source of inspiration; to Anni, Roos, Henry, Leonie, and Desirée, for our friendship.

Als amics i amigues que sempre hi són. A la Júlia, per tenir la motxilla i el somriure sempre a punt. A la Tània, la Mònica, el Pol i l'Àngel, "família pirelliana", per fer que treballar a casa hagi estat tan agradable. A l'Anna, la Cèlia i la Júlia, per les converses i els projectes compartits. A la Marina i el Xavi, pels *coworkings* gastronòmics de procrastinació i productivitat. A la Marta, per les nostres vides que no paren d'entortolligar-se entre països, recerques i amistats. A la Mariona, per les muntanyes, el ioga i els vespres de vi i pa amb tomàquet a la furgoneta. A la Carlota, l'Elisa, l'Aïda i la Sara, perquè cada retrobament és com tornar als anys del Raval. A la Laura, per ensenyar-me que es poden dibuixar orenetes quan el cel s'enfosqueix. A Alice, por las pasiones y los sueños compartidos. Al Jaume, per seguir tan a prop després de tant de temps. A les companyes i companys de Pam a Pam, una escola de vida. I al Bernat, l'Anna, l'Helena i l'Anna, perquè sempre hi són.

Finalment, un agraïment a tota la meva família. A l'àvia Dolors, per haver-ho començat tot sense ni tan sols saber-ho. Al pare, la mare i Carlota, per tanta estima. Gràcies per fer-me veure que això val la pena. I a la Mireia, per ser la millor companya que podria tenir en totes les muntanyes que hem pujat. I en totes les que ens queden per pujar.

Índice

Resumen.....	6
Abstract	7
I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO	8
1. Introducción.....	9
1.1 Ana, Warda y la movilidad infantil	9
1.2 Itinerarios personales: escuelas, aprendizajes y compromisos	11
2. Perspectivas y antecedentes en investigación sobre movilidad infantil.....	13
2.1 (In)movilidades, escalas geográficas y desigualdades sociales.....	13
2.2 Niños y niñas afectados por la movilidad.....	15
2.3 Imaginando (con) la infancia	17
3. Contexto de la investigación: los barrios y las escuelas	19
3.1 Los barrios	19
3.2 Can Solanes (Barcelona).....	20
3.3 La Coma (Sabadell).....	22
3.4 Las escuelas	23
3.5 Escuela Can Solanes	24
3.6 Escuela La Coma	26
4. Trabajo de campo etnográfico y técnicas de investigación: reflexiones metodológicas	27
4.1 Espacios de observación participante.....	28
4.2 Vivencias y roles en la escuela	29
4.3 Entrevistas y técnicas centradas en la infancia	31
5. Compendio de publicaciones	35
5.1 Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia.....	37
5.2 Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional	37
5.3 Honduran children’s views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies	38
5.4 Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria.....	38
6. Referencias de la introducción	39

II. PUBLICACIONES	48
7. Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia	49
7.1 Introducción	50
7.2 Investigación con niños y niñas: los retos de la movilidad.....	51
7.3 Dibujando experiencias de (in)movilidad.....	53
7.4 La implementación de la técnica: cuatro tipos de reacción.....	55
7.4.1 “Hoy vamos a hacer un mapa”: de la confusión inicial al relato fluido	56
7.4.2 La técnica como un ejercicio de clase	57
7.4.3 Resistencias	58
7.4.4 “Déjame inspirarme...”: creatividad, expresividad y reflexividad	60
7.5 Discusión: potencial y limitaciones de la técnica	61
7.5.1 Lógicas y prácticas escolares	61
7.5.2 Articulación de la narrativa verbal y la narrativa visual	62
7.5.3 Más allá de la elicitación: la performatividad de la técnica	64
7.6 Conclusiones.....	65
7.7 Referencias bibliográficas.....	66
8. Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional.....	70
8.1 Introducción	71
8.2 Crisis económica, emergencia habitacional e infancia en España	73
8.3 Metodología	74
8.4 Resultados	75
8.4.1 Carlos.....	75
8.4.2 Karen	77
8.4.3 Rubén	78
8.4.4 Isa	79
8.5 Discusión	80
8.6 Conclusiones.....	84
8.7 Referencias	85
9. Honduran children’s views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies.....	90
9.1 Introduction.....	90
9.1.1 Purpose of the chapter.....	91
9.1.2 Methodology	92
9.2 The contexts of migration: Violence as a new push factor	94
9.2.1 Honduran migration to the US.....	94

9.2.2	Honduran migration to Spain.....	95
9.2.3	Children’s accounts of violence and instability in Honduras	95
9.3	Family strategies and child rearing network between Honduras and Spain	97
9.3.1	Transnational families	97
9.3.2	Amanda’s story.....	98
9.3.3	Family migration project: From migration chains to reunification	99
9.3.4	Local and transnational child rearing: Bringing (im)mobilities in	100
9.4	Everyday life in Barcelona: Unexpected challenges.....	101
9.4.1	Schooling experiences.....	102
9.4.2	Economic crisis, housing insecurity and emerging kinwork.....	102
9.4.3	Future plans and aspirations.....	103
9.5	Conclusion	104
9.6	References.....	104
10.	Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria	108
10.1	Introducción	108
10.1.1	Migraciones y movilidades infantiles: cambio de paradigma	109
10.1.2	Contexto del estudio y metodología	110
10.2	Movilidades infantiles (in)visibles y nuevas estrategias familiares.....	112
10.2.1	Migraciones de la globalización	112
10.2.2	Movilidades emergentes: La crisis	113
10.2.3	Movilidades emergentes: Violencia, exilio y refugio	114
10.2.4	Movilidades emergentes: Aspiraciones sociales y movilidad (o el mito del futbolista africano).....	116
10.3	Respuestas escolares a la movilidad infantil y la movilidad escolar	117
10.3.1	Discursos sobre la movilidad en la escuela: Miradas comparadas	117
10.3.2	La gestión cotidiana de las movilidades: llegadas, salidas y viajes	119
10.3.3	La movilidad infantil en el aula y en la acción tutorial.....	122
10.4	Reflexiones finales.....	123
10.5	Referencias.....	125
III.	CAPÍTULO FINAL.....	129
11.	Discusión y conclusiones: imaginarios de (in)movilidad, experiencias infantiles y precarización	130
12.	Discussion and conclusions: (im)mobility imaginaries, children’s experiences and precariousness.....	136
13.	Referencias del capítulo final	142

14. A modo de epílogo	143
15. Epílogue	144
IV. ANEXOS	145
16. ANEXO A: <i>Kula revisited</i>: de las movilidades en los clásicos a la movilización de la antropología	146
16.1 Introducción	147
16.2 Los Argonautas del Pacífico Occidental.....	149
16.3 Cuatro dimensiones de las movilidades.....	150
16.3.1 Movilidades de humanos	151
16.3.2 Movilidades de objetos	152
16.3.3 Movilidades de información.....	154
16.3.4 Movilidades de etnógrafos/as.....	155
16.4 Reflexión final: incomodémonos y movilicémonos	157
16.5 Bibliografía	158
17. ANEXO B: Reseña del libro <i>Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities</i>	162
17.1 Reseña	162
17.2 Referencias bibliográficas.....	165
18. ANEXO C: Reseña del libro <i>Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities</i>	166
18.1 Reseña	166
18.2 Referencias bibliográficas.....	168
19. ANEXO D: Producciones visuales (selección)	169

Índice de tablas

Tabla 1. Casos analizados en profundidad (participantes entrevistados/as).	32
Tabla 2. Informantes.	75

Índice de figuras

Figura 1. Desarrollo y fases de la investigación.	35
Figura 2. Dibujo de Carlos..	54
Figura 3. Dibujo de Isa.	55
Figura 4. Dibujo de Karen.	62
Figura 5. Dibujo de Sekou.....	63
Figure 6. Amanda’s drawing.....	93
Figure 7. Karen’s drawing.....	93
Figure 8. Cristian Daniel’s drawing.....	94
Figura 9. Línea del tiempo de Abdul.	169
Figura 10. Línea del tiempo de Sekou.	169
Figura 11. Línea del tiempo de Tania.	170
Figura 12. Dibujo de Mehdi.....	170
Figura 14. Dibujo de Umar.	171
Figura 13. Dibujo de Isa.....	171
Figura 16. Dibujo de Amanda.....	172
Figura 15. Dibujo de Moha.....	172

Resumen

Las transformaciones socioeconómicas del cambio de siglo, así como los dispositivos de control fronterizo, están provocando nuevas formas de (in)movilidad alrededor del mundo. Los niños y niñas son protagonistas de estos flujos emergentes y, sin embargo, sus vivencias no son siempre tomadas en cuenta. Con la intención de comprender el fenómeno de la movilidad infantil, esta investigación analiza las experiencias y los imaginarios de (in)movilidad de niños y niñas (10-12 años) que viven en barrios económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona. Se trata de movilidad geográfica – principalmente residencial – realizada con la familia o grupo doméstico que se inscribe en las migraciones de la globalización ante diversas formas de desregulación económica y política, así como en la complejidad de flujos y estrategias que responden a ellas. El análisis de estas experiencias infantiles a partir de la perspectiva de los regímenes de movilidad (Glick-Schiller y Salazar, 2013) permite conectar diversas escalas y expresiones de movilidad: desde procesos migratorios a nivel global; hasta cambios de casa dentro del mismo municipio, a menudo fruto de emergencia habitacional; sin olvidar las dimensiones escolares del fenómeno.

La investigación se basa en una etnografía escolar de tipo comparativo realizada en dos escuelas públicas de Educación Primaria, ubicadas respectivamente en un barrio de la ciudad de Barcelona y en un barrio de Sabadell. El trabajo de campo, que se realizó durante el curso escolar 2017-2018, permitió adentrarse en el día a día de las escuelas a través de la observación participante en varios espacios. Además, se estudiaron veinte casos en profundidad a partir de entrevistas semidirigidas, complementadas con técnicas centradas en la infancia de tipo visual, interactivo y proyectivo, y entrevistas con familiares de los niños y niñas y personal de los centros.

Los resultados se presentan a través de un compendio de publicaciones: 2 artículos en revistas académicas y 2 capítulos de libro. Se muestra cómo la incorporación de técnicas centradas en la infancia permite profundizar en el acceso a aspectos clave de la (in)movilidad infantil, haciendo evidentes la diversidad de trayectorias existente, el papel central de la infancia y el carácter verbal-visual de sus narrativas. La precarización aparece como el elemento común de estas experiencias, señalando dinámicas de desposesión y desplazamiento latentes, pero a su vez poniendo en cuestión la construcción social de la infancia desde la vulnerabilidad. Las narrativas infantiles también ponen de relieve la dimensión espacial de la (in)movilidad, conectando experiencias de movilidad geográfica con dinámicas de vinculación socioemocional y de movilidad social. Finalmente, se demuestra que la (in)movilidad infantil se construye a partir del reconocimiento de vínculos sociales y familiares, que a su vez operan a través de redes de cuidado a nivel local-global.

Abstract

The socio-economic transformations of the turn of the century, as well as border control measures, are causing new forms of (im)mobility around the world. Children are protagonists of these emerging flows and yet their experiences are not always considered. In order to understand the phenomenon of child mobility, this research analyses the (im)mobility experiences and imaginaries of children (10-12 years old) living in economically disadvantaged neighbourhoods in the Barcelona metropolitan region. It concerns geographical mobility – mainly residential – carried out with the family or domestic group that forms part of the migrations of globalization in the face of economic and political deregulation of various forms, as well as the complexity of the resulting flows and strategies. The analysis of these child experiences from a mobility regimes perspective (Glick-Schiller and Salazar, 2013) allows connections to be made between different scales and expressions of mobility: from migratory processes at a global level; to moving house within the same municipality, often as a result of housing insecurity; not to forget the school dimension of the phenomenon.

The research is based on a comparative school ethnography carried out in two state-funded primary schools, located respectively in a district of Barcelona city and a district of Sabadell. Fieldwork, which was undertaken during the 2017-2018 school year, enabled entry into the daily life of the schools through participant observation in various spaces. In addition, twenty cases were studied in depth after conducting semi-structured interviews with children (complemented with child-centred, visual, interactive and projective techniques) and with the children's families and school staff.

The results are presented in a compendium of publications: 2 articles in academic journals and 2 book chapters. It shows how the incorporation of child-centred techniques allows a closer look at key aspects of children's (im)mobility, making evident the diversity of existing trajectories, the central role of children, and the verbal-visual nature of their narratives. Precariousness appears as the common element in these experiences, revealing underlying dynamics of dispossession and displacement, but at the same time questioning the social construction of childhood from the idea of vulnerability. The children's narratives also highlight the spatial dimension of (im)mobility, connecting experiences of geographical mobility with socio-emotional bonding and social mobility. Finally, it is shown that child (im)mobility is built upon the recognition of social and family ties, which in turn operate through care networks at a local-global level.

I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1. Introducción

1.1 Ana, Warda y la movilidad infantil

Conocí a Ana en noviembre de 2015, durante el trabajo de campo que realicé para mi tesina de máster en una escuela de Barcelona. Nuestra primera conversación fue en el aula de acogida; en aquel entonces Ana tenía ocho años. Me contó que hacía unos meses había llegado a Barcelona con su madre y su hermano, dejando atrás Rotterdam, la ciudad donde había nacido y vivido hasta la fecha, y donde su padre se había quedado. También me confesó que, tras pasar el verano en la República Dominicana, el país de origen de sus padres, regresaría a los Países Bajos. Su vida en Barcelona le gustaba, pero echaba de menos a sus amigas y a su padre. Ana y yo coincidimos un par de veces más. A ella le gustaba hablarme en holandés, idioma del que yo tenía nociones rudimentarias por estar cursando el máster en Ámsterdam. A mí me gustaba escucharla hablar de Rotterdam, de sus nuevas amigas y de sus planes de futuro.

La historia de Ana no tiene mucho de especial y, sin embargo, en su momento captó mi atención. Su presencia en aquella escuela – ubicada en un barrio de clase trabajadora con mucha población extranjera – ponía rostro al fenómeno de la “matrícula viva”, expresión utilizada popularmente para hablar del alumnado que llega y se va de los centros escolares fuera del período oficial de matriculación. Un fenómeno percibido como problemático por los docentes, supuestamente por condicionar de forma negativa las dinámicas grupales y, en consecuencia, poner trabas al aprendizaje. Pero mi interés por la historia de Ana iba más allá de estas cuestiones educativas. Se traducían en preguntas tal vez más fundamentales, tal vez más centradas en las vivencias infantiles. ¿Quiénes son realmente estos niños y niñas que se mueven, que cambian de casa, de escuela, a veces incluso de país? ¿Cómo son sus trayectorias y de qué manera se conectan con procesos sociales más amplios? Y, sobre todo, ¿cómo viven y narran sus experiencias de movilidad?

Un año más tarde, habiendo completado mi tesina y de vuelta a Barcelona, empecé a trabajar como monitor de comedor escolar en un barrio muy castigado por la crisis económica. Este trabajo precario me permitía ganar tiempo y ahorrar algo de dinero mientras decidía mi futuro profesional que, entre varias opciones, contemplaba la realización de una tesis doctoral sobre temas relacionados con la infancia, las migraciones y la educación. Conocer a Warda fue lo que me convenció definitivamente. Escribo en mi diario del momento:

Warda me ve en un rincón sombrío del patio. Se acerca con una sonrisa tímida y murmura: “¿te puedo contar algo? Mi padre dice que cuando sea mayor nos iremos todos a Francia”. Warda tiene nueve años. Ella y sus dos hermanos pequeños nacieron en Barcelona en una familia de origen marroquí. Su madre es de Casablanca; su padre de algún lugar de Francia. Sus cuatro abuelos viven en Marruecos junto con algunas de las tías de Warda, a quienes ella visita con frecuencia. Después de su confesión, no puedo evitar preguntarle cuándo se van a ir. “Pues no lo sé. Quizás cuando esté en la ESO, quizás este verano”. No parece importarle. Pero me cuenta emocionada que tendrán una casa grande, con una habitación para ella y otra para sus hermanos, con estanterías para guardar sus juguetes. “Para ir a Francia tendremos que coger un avión y cargar maletas con todas nuestras cosas. Más maletas que este verano, que volveremos a pasar unos días en Casablanca...”

Resulta difícil no ver los paralelismos entre los relatos de Warda y de Ana. Las líneas sobre el mapa que proyectan sus historias tienen puntos de partida y de destino – si es que realmente existe algún destino – diferentes, pero dibujan trayectorias parecidas. Estas historias tan alejadas geográficamente, y a la vez tan entrecruzadas, me hicieron tomar consciencia de hasta qué

punto las vidas del alumnado de aquel colegio estaban atravesadas por la movilidad: Juana había sido desahuciada y realojada en casa de unos familiares; la madre de Kevin lo había mandado a él y a su hermana al pueblo de Extremadura donde vivían sus abuelos; Alex recién había llegado de Armenia y nos comunicábamos a través de gestos y de sonrisas... De alguna forma, el incipiente objeto de estudio de la que sería mi tesis doctoral iba tomando forma gracias a estas historias. Nuevos puntos, nuevas líneas, nuevas trayectorias sobre el mapa que se articulaban de forma compleja e inesperada. Así, lo que más tarde llamaría “movilidad infantil” se manifestaba diariamente en las aulas y los pasillos de aquella escuela a través de todo tipo de comentarios, recuerdos y vivencias.

La movilidad infantil es un fenómeno amplio y extremadamente heterogéneo. Cabe preguntarse si, más que de un fenómeno, no se trata de una generosa etiqueta para referirse a muchos fenómenos a la vez. Sea como fuere, la movilidad infantil ha estado presente desde siempre en las sociedades pastorales nómadas, como los célebres nuer de Evans-Pritchard (1977). La encontramos también, como veremos, en prácticas culturales de crianza como las circulaciones infantiles en Sudamérica y el Caribe o el *child fostering* en África Occidental. Es movilidad infantil la huida de países en conflicto por parte de niños y niñas que se convierten en refugiados; los llamados “menores no acompañados” que cruzan el Estrecho de Gibraltar escondidos debajo de un camión; los hijos e hijas de empresarios, diplomáticos y científicos que cambian de lugar de residencia dentro de las fronteras de la Unión Europea. Incluso los usos cotidianos del espacio urbano o los desplazamientos dentro del hogar por parte de niños y niñas pueden ser vistos como expresiones de movilidad infantil a muy pequeña escala.

Mi tesis doctoral no abarca ni mucho menos todas estas facetas del fenómeno. Este compendio es el resultado de una investigación sobre la movilidad infantil en barrios económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona, poniendo el foco en las experiencias de sus protagonistas. Se trata de experiencias de movilidad física o geográfica realizadas por niños y niñas de diez a doce años junto con sus familias y/o grupos domésticos. Principalmente se ha estudiado la movilidad de tipo residencial, aunque ésta no se da en todos los casos: visitas, vacaciones y otras formas de desplazamiento que no necesariamente implican un cambio de domicilio también han sido tomadas en cuenta. Fruto de este enfoque, la investigación conecta diversas expresiones y escalas de movilidad: desde procesos migratorios a nivel global que despliegan redes de relaciones transnacionales; hasta cambios de casa dentro del mismo barrio o municipio, a menudo provocados por una situación de emergencia habitacional; sin olvidar todas las dimensiones escolares del fenómeno.

Las historias de Ana, Warda y sus compañeros y compañeras demuestran la relevancia de estudiar este fenómeno en el contexto metropolitano de Barcelona, marcado por muchas de las transformaciones sociodemográficas que atraviesa el sur de Europa. En este sentido, España pasó de ser exportadora a ser importadora de mano de obra en tan solo unas décadas. La llegada de miles de trabajadores del Sur Global desde los años 90 y durante el inicio del siglo XXI – la *inmigración inesperada* (Izquierdo, 1996) – transformó la realidad de importantes zonas urbanas del país. A las nuevas dinámicas socioculturales fruto de estas migraciones de la globalización hay que sumarle el estallido de la crisis económica en 2008. El empeoramiento de las condiciones materiales de vida de las clases trabajadoras autóctonas y migrantes, así como la situación generalizada de emergencia habitacional, han provocado nuevas formas de movilidad a varios niveles. Se trata de movilidades residenciales a escala local asociadas con los desahucios, la infravivienda y la exclusión residencial en general; pero también de reemigraciones, retornos más o menos definitivos a los lugares de origen y nuevos proyectos migratorios. Estos incluyen flujos

emergentes a nivel internacional provocados por nuevos factores de expulsión, como la violencia en el Triángulo Norte de Centroamérica o la inestabilidad política en Venezuela y Colombia. Flujos que ven Barcelona como un destino alternativo a sus rutas tradicionales y que, como el resto de las movilidades, también tienen a niños y niñas como protagonistas destacados.

Acercarse a estas realidades desde enfoques macro, cuantitativos y/o centrados en las vivencias adultas proporciona una imagen necesaria pero parcial del fenómeno. Por ello, las experiencias infantiles son el eje de esta investigación, cuyos interrogantes de partida fueron: ¿Cuáles son los *imaginarios de (in)movilidad* de niños y niñas (de diez a doce años) que van a escuelas públicas de barrios económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona? ¿Qué significados socioculturales dan a las (in)movilidades? ¿Qué papel juegan en la toma de decisiones familiar con respecto a la (in)movilidad? ¿Cuáles son sus discursos sobre sus trayectorias escolares (in)móviles, es decir, sobre (no) cambiar de residencia, escuela y, eventualmente, sistema educativo? ¿Cómo conectan la (in)movilidad escolar con otras formas de movilidad (social, residencial, virtual...)? ¿De qué modo estos imaginarios nos informan sobre procesos de (in)movilidad más amplios y abren nuevos campos de investigación social? Unas preguntas que, con un claro énfasis en la construcción social de las (in)movilidades, han permitido conocer todo tipo de experiencias infantiles, moldeadas por las crecientes desigualdades socioeconómicas, el cierre de fronteras, las nuevas formas de violencia a nivel global y las estrategias familiares y de cuidados en tiempos de precariedad.

1.2 Itinerarios personales: escuelas, aprendizajes y compromisos

Investigar con niños y niñas tiene algo de viaje en el tiempo. Resulta tentador recuperar un pasado más o menos remoto, más o menos idealizado, que a menudo se presenta como un mosaico de recuerdos. Igualmente, investigar en la escuela invita a revisitar el paso de uno por esta institución tan determinante en nuestras vidas. Mi experiencia en contextos escolares previa a la realización de esta tesis doctoral toma varias formas, condicionadas por mi rol de alumno, de educador-trabajador y de etnógrafo. Pero empecemos por el principio.

El principio es mi abuela Dolors, que también tuvo una vida marcada por la movilidad. Nacida en 1926 en un pueblo de la Garrotxa, pasó su infancia entre el repicar del yunque y el martillo de su padre y las cacerolas humeantes de su madre. Al terminar la guerra, y con tan solo nueve años, fue enviada a Olot para ayudar a una tía cuyo marido había muerto tras una larga enfermedad. Años más tarde, Dolors vería como sus aspiraciones de convertirse en veterinaria y honrar así a su padre – que tantos caballos había herrado – no fueron bien recibidas por la familia. El miedo a enviar “una chica sola” a estudiar a Zaragoza pesó más que las oportunidades que ofrecían sus buenas notas. Así, mi abuela tuvo que “conformarse” – como contaba con cierta ironía – con estudiar para ser maestra en la cercana ciudad de Girona. Mi abuela se casó y se instaló en un barrio popular de Barcelona, donde crecieron sus siete hijos e hijas, entre ellas mi madre. Y no solamente esto: junto con varias familias del barrio, impulsó un proyecto educativo que culminó en la fundación de una escuela. Se trataba de una escuela hecha por y para las familias, con unos valores y una propuesta pedagógica que chocaban con las directrices del régimen franquista. Fue en esta escuela donde mi madre estudió, trabajó como maestra y conoció a mi padre, que ha realizado toda su carrera como profesor allí. Fue también allí donde mi hermana y yo cursamos nuestra escolaridad, en una burbuja de clase media catalanohablante que poco tendría que ver con mis futuras experiencias escolares. En cualquier caso, no cabe duda de que haberme criado en una familia de maestros y maestras ha marcado mi vida, también mi vida investigadora.

En 2014, recién graduado en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Barcelona y animado por profesores, familiares y amistades, me mudé a Ámsterdam para cursar un máster en investigación social. No es casualidad que, al enfrentarme a la elección del tema de mi tesina, recurriera a la institución escolar. Ésta se me aparecía como un terreno conocido, un entorno literal y metafóricamente familiar. Deseaba volver a ella con una mirada fresca y crítica, desplegando las herramientas antropológicas que había ido adquiriendo a lo largo de aquellos años. Pero la escuela donde realicé el trabajo de campo distaba mucho del proyecto impulsado por mi abuela, así como de mis recuerdos de alumno. La realidad del barrio y los consiguientes desafíos cotidianos en la escuela superaban todo lo que me habían contado, mostrándome la peor versión de una crisis económica de la que algunos aseguraban que se había salido. Estas impresiones se confirmaron después de presentar la tesina, durante los meses que trabajé en el comedor escolar donde conocí a Warda, Juana, Kevin, Alex y sus experiencias de movilidad.

Esto me obliga a hablar de mi propia movilidad. Me gusta pensar que, aunque interesante en sí misma, la movilidad es también una excusa para poner sobre la mesa otras cuestiones, como mi posicionalidad como investigador y las condiciones en las que he llevado a cabo esta tesis doctoral. Fede, uno de los niños con los que he trabajado, una vez me hizo una pregunta brillante pero incómoda: “si estás tan interesado en los cambios de casa, ¿por qué no te has mudado tú?” Esto ocurrió en la sesión de cierre de mi trabajo de campo, en la que propuse una actividad de reflexión grupal sobre las implicaciones de mi investigación en la escuela. A Fede le contesté que de pequeño siempre viví en la misma casa y fui al mismo colegio, aunque en 2º de la ESO me planteara cambiar de aires para dejar de ser “el hijo del profe”. Incluso le mostré un dibujo que había realizado con siete u ocho años de las vistas desde mi ventana, que no cambié hasta que me mudé a Ámsterdam. Pero lo incómodo de la pregunta de Fede – como todas las buenas preguntas – fue que me hizo reflexionar sobre la condición de privilegio que ha marcado mi movilidad académica estos últimos años: desde la posibilidad de desplazarme en transporte público para hacer trabajo de campo, hasta los viajes casi turísticos para presentar mi investigación en conferencias internacionales, sin olvidar los períodos de estancia en el extranjero, que me han permitido seguir a mi pareja en su propia movilidad académica. Desplazamientos siempre desde el confort y una innegable libertad en la toma de decisiones.

Pero mi respuesta a la pregunta de Fede tenía una segunda parte: “además, a mí me interesa estudiar cómo viven los cambios de casa las niñas y los niños como tú. Y como no puedo volver a ser pequeño, decidí que lo mejor sería hablar con vosotros”. Esto me lleva a la cuestión de mi condición de investigador de realidades infantiles y sus implicaciones ético-metodológicas, de las que hablo más abajo. Y es que si algo me sorprendió durante mi investigación fue que, por mi apariencia, no resultaba ni lo suficientemente mayor como para ser clasificado como maestro, ni lo suficientemente joven como para ser considerado un alumno. Se me confundía a la vez con un estudiante en prácticas o con un monitor de comedor. Mi posición ambigua, liminal, desdibujaba la dicotomía etnográfica *outsider-insider* a varios niveles (Woods, 1986). Este rol en constante proceso de definición me dio la oportunidad de transitar entre el mundo de los mayores y el mundo infantil, revelándome la naturaleza contextual y socialmente determinada de la edad, así como sus implicaciones para una investigación como la mía.

En definitiva, el conocimiento recogido en esta tesis puede “situarse” (Haraway, 1988) desde mis experiencias de movilidad nacidas del privilegio, así como desde mi investigación con niños y niñas cuyas movilidades tienen causas radicalmente diferentes a la mía, poniendo de relieve algunas contradicciones. Esto me recuerda que mi interés por estas expresiones de movilidad infantil debe ser interrogado. Quiero pensar que mi formación me proporciona las herramientas necesarias para problematizar mi mirada sobre el fenómeno, así como también las pautas para

abordarlo de forma crítica y comprometida. Porque en mi familia de maestras y maestros siempre se ha dicho que la educación sirve para señalar injusticias y cambiar las cosas, algo que he tratado de llevarme al terreno de la investigación. Se trata de una premisa que, a través de investigaciones como esta, pretende desenmascarar desigualdades y violencias, conociendo de primera mano las experiencias de aquellos que las sufren. Por consiguiente, los y las protagonistas de estas páginas son niños y niñas cuyas biografías están atravesadas por todo tipo de movi- lidades, a veces cargadas de vivencias dolorosas, y que a menudo desconocemos. Quizás por esta razón, Diana, una de estas protagonistas, un día me preguntó si escribiría un libro sobre ellos y ellas. Otra pregunta tan brillante como incómoda. En su momento traté de explicarle en qué consiste una tesis doctoral y cuál es el funcionamiento de las publicaciones académicas. No pareció quedar satisfecha. Pensándolo bien, me hubiese gustado decirle que sí, que éste es el libro que cuenta su historia y la de sus compañeros y compañeras. Historias que, como la de mi abuela Dolors y la de tantas otras personas, nadie se toma el tiempo de poner por escrito.

2. Perspectivas y antecedentes en investigación sobre movili- dad infantil

2.1 (In)movilidades, escalas geográficas y desigualdades sociales

Estudiar la movilidad infantil en la región metropolitana de Barcelona implica, en primer lugar, definir en qué consiste esta *movilidad*. Ampliando los interrogantes planteados hace más de dos décadas por Abdelmalek Sayad – “¿quiénes son las personas que e/inmigran?” (en Gil Araujo, 2010) – nos podemos preguntar “quiénes son las personas que se mueven”. Eso es, qué consti- tuye la movilidad en un sentido antropológico. Salazar la define como una categoría que com- prende varios movimientos (des)aventajados y que siempre está dotada de significado sociocul- tural (2010). En otras palabras, se trata de “un complejo ensamblaje de movimiento, imaginarios sociales y experiencias [...] con significados atribuidos tanto interna como externamente” (Sala- zar, Elliot y Norum, 2017: 2)¹. Una expresión habitual de la movilidad humana es la migración. De hecho, esta relación se ha examinado a partir del llamado *continuo migración-movilidad* (Ca- menish y Müller, 2017; véase también Thimm y Chaudhuri, 2019). No obstante, mientras que los estudios migratorios han tendido a enfatizar la (re)localización y la consiguiente integración en un entorno determinado (Portes y Rumbaut, 1996; Alba y Nee, 2003; Crul y Schneider, 2010), la noción de movilidad se ha centrado más en el propio desplazamiento y en las diversas formas de vivirlo, pensarlo y contarlo. Así, el turismo, los peregrinajes, los cambios de domicilio, el *com- muting* y otros desplazamientos a múltiples niveles, y habitualmente menos teorizados que las migraciones a escala internacional, también son formas de movilidad humana.

La investigación presentada en este compendio parte de la perspectiva de los *regímenes de mo- vilidad*, desarrollada por Glick-Schiller y Salazar (2013). Su propuesta teórica puede leerse como una respuesta crítica a los estudios migratorios clásicos, a menudo impregnados de naciona- lismo metodológico (Wimmer y Glick-Schiller, 2002) y planteados desde esquemas origen-des- tino-(retorno) con un sesgo sedentario (Malkki, 1992) y del país receptor (Castles, 2010). Pero el marco de los regímenes de movilidad también es una revisión del emergente *paradigma de las movi- lidades* (Sheller y Urry, 2006; Faist, 2013). En este caso, la crítica se dirige hacia la

¹ Traducción y adaptación del autor. Cita original: “a complex assemblage of movement, social imaginaries and experience, mobility is infused with both attributed and self-ascribed meanings” (Salazar et al., 2017: 2).

celebración de los flujos de bienes, capitales, información y personas alrededor del planeta como si no existieran barreras ni frenos (Franquesa, 2011; Gutekunst, Hackl, Leoncini, Schwarz y Götz, 2016), así como situaciones de espera y de estancamiento (Mata-Codesal, 2017; Straughan, Bissell y Gorman-Murray, 2020). Esta crítica no deja de ser un argumento más para relativizar la retórica de la globalización, catalogada por algunos como *globaloney* (Mann, 2000, en Favell, 2011: 390). Ante el creciente interés por la intensificación del movimiento y la fluidez alrededor del mundo (Robertson, 1992; Friedman, 1994; Appadurai, 1996; Bauman, 1998; Castles y Davidson, 2000; Papastergiadis, 2000; Urry, 2000; Augé, 2007), algunos autores han señalado que las facilidades para la circulación de determinados objetos y sujetos se dan a expensas de otros (Fassin, 2011). Además, la lógica securitaria con la que los estados-nación gestionan las migraciones internacionales (De Genova, 2002), así como la falsa correlación entre movilidad geográfica y movilidad social (Heyman y Campbell, 2009; Kalir, 2012) demuestran que, si es verdad que vivimos en la era de las movilidades, éstas merecen un abordaje mucho más profundo.

El marco de los regímenes de movilidad subraya precisamente la necesidad de estudiar la relación entre los movimientos privilegiados de unos y los movimientos ilegítimos, estigmatizados y prohibidos de otros. Esto implica escudriñar la interrelación entre movilidad e *inmovilidad*, evitando dicotomías analíticas que normalicen estas situaciones, planteándolas en cambio como extremos de un continuo (Bélanger y Silvey, 2019). Considerando que la movilidad y la inmovilidad son dos caras de una misma moneda, a lo largo del compendio se usa recurrentemente la expresión “(in)movilidad”. Otra aportación de los regímenes de movilidad especialmente significativa para este trabajo es el interés por conectar escalas geográficas, articulando fenómenos de alcance transnacional con prácticas a nivel local (véase Sheller, 2018). Esto concuerda con la propuesta de King y Skeldon (2010) de integrar los estudios de las migraciones internacionales e internas, desarrollados como tradiciones académicas independientes. Así, además de centrarse en las migraciones internacionales, esta investigación también ha incorporado las experiencias de individuos que se mueven sin cruzar fronteras, en la línea de la perspectiva multiescalar de Çaglar y Glick-Schiller (2018).

Reconocer tanto las experiencias vividas como las proyecciones e imaginarios de movilidad, poniendo el énfasis en los campos diferenciales de poder (Cresswell, 2010), es otra de las premisas del marco de los regímenes de movilidad. Esta preocupación por las asimetrías, desigualdades y jerarquías que genera – y que a su vez son generadas por – la movilidad permite poner el foco sobre la economía política y el papel de las instituciones. En otras palabras, se pretende comprender qué dispositivos y representaciones facilitan (o no) ciertos tipos de movimiento. Evitando la generalización y la homogeneización de experiencias muy diversas, se estudian las condiciones específicas en las que se dan las movilidades, arrojando luz sobre sus múltiples estreñimientos (Gutekunst et al., 2016). Estas son ideas que también capturan la noción de *motilidad*, entendida como la capacidad de los sujetos para ser móviles, o de forma más sencilla, la “movilidad como capital” (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004). En suma, como escribe Massey (1994) acerca del concepto de *geometría del poder*,

Diferentes grupos sociales, y diferentes individuos, se ubican de forma muy distinta en relación con estos flujos e interconexiones. Esto no tiene que ver solamente con el asunto de quién se mueve y quién no, aunque este sea un elemento importante; también tiene que ver con el poder en relación con los flujos y el movimiento. Diferentes grupos sociales tienen distintas relaciones con esta movilidad igualmente diversa: algunas personas tienen más

control sobre ella que otras; algunas inician flujos y movimientos, otras no; algunas la sufren más que otras; algunas están realmente encarceladas por ella (1994: 149)².

2.2 Niños y niñas afectados por la movilidad

Los regímenes de movilidad tienen una clara incidencia sobre la infancia, aunque ésta no siempre haya sido tomada en cuenta. Los estudios sobre migraciones y movilidad humana han tendido a negar el papel protagonista de niños y niñas, ignorando la particularidad de sus experiencias o representándolos como meros acompañantes de sus familiares adultos. La metáfora del “equipaje” para referirse a los menores migrantes (Orellana, Thorne, Chee y Lam, 2001: 588) o su reducción a “cosas transportadas por adultos” (Dobson, 2009: 356) ilustran este enfoque profundamente adultocéntrico. Todo ello ha propiciado que se generen visiones parciales y, por tanto, incompletas de una realidad muy compleja.

En paralelo, existe una rica literatura que pone de relieve la importancia de la movilidad infantil alrededor del mundo, con variaciones entre países y regiones, así como entre grupos sociales (Knörr, 2005; Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell y White, 2010; Gardner, 2012; Zeitlyn y Mand, 2012; Tyrrell, White, Ní Laoire y Carpena-Méndez, 2013; Veale y Donà, 2014; Carrasco y Narciso, 2015; Hunner-Kreisel y Bohne, 2016; Seeberg y Goździak, 2016; Ní Laoire, White y Skelton, 2017; Assmuth, Hakkarainen, Lulle y Siim, 2018; Murray y Cortés-Morales, 2019)³. Centrándose específicamente en los procesos migratorios, Whitehead y Hashim (2005) han señalado las dificultades existentes para cuantificar lo que denominan *niños y niñas afectados por la migración* en el mundo (véase también Whitehead, Hashim y Iversen, 2007; Huijsmans, 2011). A su vez, han desarrollado una tipología que distingue entre los niños/as que migran como miembros de sus familias, los niños/as que migran de forma independiente y los niños/as *dejados atrás*⁴. En una línea parecida, pero poniendo el foco en la migración familiar dentro de Europa, Moskal y Tyrrell (2016) distinguen entre los niños/as que se mueven con sus padres; los niños/as que se mueven para reagruparse con sus padres; y los niños/as que nunca se mueven, pero cuyos padres sí lo hacen. Y centrándose en la movilidad en un sentido más amplio, Holdsworth (2013) habla de niños/as que se mueven *con* sus familias, *dentro* de sus familias y de forma independiente⁵. Todas estas investigaciones dan cuenta del rol central que tiene la infancia en los procesos relacionados con la migración y la movilidad humana (Orellana et al., 2001; White, Ní Laoire, Tyrrell y Carpena-Méndez, 2011), ya sea en la toma de decisiones con sus familias (Ackers, 2000; Bushin, 2009; Hutchins, 2011; Moskal y Tyrrell, 2016) o de forma independiente (Auger-Voyer, Montero-Sieburth y Cabrera Perez, 2014; Huijsmans, 2017; Lems, Oester y Strasser, 2019), ya sea en sus

² Traducción del autor. Cita original: “For different social groups, and different individuals, are placed in very distinct ways in relation to these flows and interconnections. This point concerns not merely the issue of who moves and who doesn’t, although that is an important element of it; it is also about power in relation to the flows and the movement. Different social groups have distinct relationships to this anyway differentiated mobility: some people are more in charge of it than others; some initiate flows and movement, others don’t; some are more on the receiving-end of it than others; some are effectively imprisoned by it” (Massey, 1994: 149).

³ Cabe subrayar que la mayoría de estos estudios se centran en formas de movilidad que están directamente relacionadas con las migraciones internacionales.

⁴ Huijsmans (2011) señala la fragmentación de la literatura sobre migraciones infantiles a partir de estas tipologías y clasificaciones.

⁵ En esta tesis doctoral se ha trabajado con niños y niñas que se mueven con sus familias o dentro de ellas, además de algunos casos que podrían ser considerados como “dejados atrás”. En ningún caso se ha trabajado con niños y niñas que se mueven de forma independiente, según los parámetros de las tipologías presentadas.

construcciones de lo que constituye un “hogar” (Hatfield, 2010; Mand, 2010; Archambault, 2012; Moskal, 2015; Zhang, 2015).

Algunos conceptos utilizados en estos trabajos resultan especialmente pertinentes para conceptualizar la movilidad infantil en los barrios de clase trabajadora de la región metropolitana de Barcelona. Reinterpretando la noción de niños y niñas afectados por la migración desde los regímenes de movilidad, Carrasco y Narciso hablan de infancia *afectada por la movilidad* (2015). Este concepto permite describir y analizar los itinerarios de niños y niñas que serían considerados tanto “migrantes” como “no migrantes”, aportando profundidad analítica al incorporar experiencias vitales que convencionalmente han quedado fuera de los estudios migratorios. En sintonía con esta propuesta, Veale y Donà (2014) destacan las nuevas dinámicas de *movilidad-en-la-migración (mobility-in-migration)*, caracterizadas por movimientos multidireccionales y multitemporales que responden a oportunidades y limitaciones globales en constante transformación. Según las autoras,

en las vidas de los niños y niñas, la migración y la movilidad se cruzan, provocando que la migración no sea un estado definitivo, sino una forma de movimiento en unas vidas caracterizadas por diferentes formas de movilidad: local, internacional; encarnada, virtual; real, imaginada (2014: 1-2).⁶

También resulta clave el trabajo sobre movilidades infantiles de Murray y Cortés-Morales (2019), que subrayan el carácter interdependiente, relacional e imaginado de las mismas, mostrando la conexión entre escalas geográficas (desde movimientos corporales hasta desplazamientos en el espacio físico y virtual). Otro concepto interesante es el de *trayectorias de movilidad*. Aquí se recurre al trabajo de van Geel y Mazzucato (2018), que estudian los efectos de distintos patrones de movilidad de jóvenes ghaneses que viven entre Ghana y los Países Bajos. Su concepto de *trayectorias de movilidad juvenil*, adaptado aquí a *trayectorias de movilidad infantil*, permite capturar varios movimientos en el espacio y en el tiempo, así como desvelar las cambiantes constelaciones familiares que éstos generan. Poner el foco en las trayectorias de movilidad hace posible estudiar grupos heterogéneos, superando los *enfoques etnificadores (ethnic lens)* prevalentes en las investigaciones sociales (Glick Schiller, Çağlar y Guldbrandsen, 2006; Glick-Schiller y Çağlar, 2013). Así, esta investigación no se centra en comunidades predefinidas por su nacionalidad u origen, sino por el hecho de convivir en un determinado contexto y, en consecuencia, compartir unas condiciones materiales de vida. Evitando el llamado *excepcionalismo migrante (migrant exceptionalism)* (Hui, 2016) sin negar las especificidades de las migraciones internacionales, los y las protagonistas de esta tesis son niños y niñas mayoritariamente de clase trabajadora tanto autóctona como migrante que residen en zonas urbanas periféricas. Para esta caracterización se sigue la propuesta de estructura de clases sociales de Subirats (2012), desarrollada precisamente a partir de un estudio longitudinal en la región metropolitana de Barcelona.

Uno de los ámbitos en los que la movilidad infantil se manifiesta con mayor claridad y tiene un impacto más determinante sobre los itinerarios vitales de sus protagonistas es la escuela. En el contexto estudiado la movilidad residencial – cambiar de casa – tiende a conllevar lo que se denomina *movilidad escolar o movilidad del alumnado* – cambiar de centro educativo. En el caso de las migraciones internacionales esta consecuencia resulta evidente, pero no lo es tanto en la

⁶ Traducción del autor. Cita original: “in the lives of children and young people, migration and mobility intersect so that migration is not an end state, but rather one form of movement in lives characterized by different forms of mobility: local, international; embodied, virtual; real, imaginative” (Veale y Donà, 2014: 1-2).

movilidad residencial intraurbana. En un estudio pionero en Cataluña, Carrasco, Pàmies, Beremény y Casalta (2012) señalan que la movilidad escolar

se ha atribuido en parte a las dinámicas migratorias y a los procesos de reagrupación familiar, pero también debe analizarse como efecto de las estrategias familiares relativas a los cambios económicos y a la situación del mercado laboral o el acceso a la vivienda, sin dejar de explorar el impacto de factores específicamente educativos, como las diversas estrategias de escolarización de las familias (2012: 313).

Se concluye que este tipo de movilidad responde a estrategias adaptativas de población tanto española como de origen inmigrante, cuestionando los debates limitados alrededor del fenómeno de la “matrícula viva”. En el contexto estadounidense, los trabajos de Rumberger (2003, 2015) también demuestran que la movilidad escolar – definida por el autor como cualquier cambio de escuela no motivado por un cambio de etapa – es un fenómeno multifactorial. La etnicidad y la renta familiar, pero también cuestiones residenciales (véase Crowley, 2003; Been, Ellen, Schwartz, Stiefel y Weinstein, 2011) y referentes a peticiones del propio alumnado y de las escuelas, se cuentan entre sus principales catalizadores. En esta línea, Swanson y Schneider (1999) diferencian entre *movers* – niños/as que cambian de domicilio –, *changers* – niños/as que cambian de escuela –, *leavers* – niños/as que cambian de domicilio y de escuela – y *stayers* – niños/as que permanecen en el mismo domicilio y escuela.

Más allá del impacto de la movilidad escolar en el rendimiento académico (Strand y Demie, 2006, 2007; Gibbons y Telhaj, 2007), y recuperando la vinculación entre movilidad residencial y movilidad escolar, es preciso introducir el elemento de la clase social presentado arriba. Esto es lo que hacen Beremény y Carrasco (2017) con su marco del *triángulo de movilidad*, a partir del cual confirman que las familias confrontadas con movilidad social descendente – a menudo atravesando procesos de emergencia habitacional (Observatori DESC, 2015) – incorporan la elección de centro escolar como un elemento clave en sus estrategias de resistencia y negociación de la pérdida de estatus socioeconómico. El marco del triángulo de movilidad resulta especialmente útil para comprender ciertas decisiones de los grupos domésticos con los que se ha trabajado en esta investigación, unos hogares marcados por la inestabilidad y la precariedad. Estas estrategias y la forma como las narran los niños y niñas son objeto de atención de algunos capítulos de este compendio.

2.3 Imaginando (con) la infancia

En nuestra sociedad existen una serie de representaciones sobre la naturaleza “ideal” de la infancia – concebida en términos de pureza, inocencia y vulnerabilidad – que indudablemente han contribuido a generar nociones esencialistas de la misma. Como consecuencia, los niños y niñas afectados por la movilidad han sido presentados en muchos estudios como sujetos pasivos y dependientes, una visión que ha negado su agencia, su subjetividad y la diversidad inherente a sus experiencias. Asimismo, los ideales de la infancia predominantes en contextos occidentales se han asociado con la “estabilidad”, también en un sentido residencial (Ní Laoire et al., 2010). Ello ha propiciado la construcción social de la infancia desde una lógica sedentaria, viendo a los niños y niñas afectados por la movilidad como víctimas, desviados o sujetos disruptivos cuyas vidas deben ser intervenidas (Danaher y Henderson, 2011; Liebel, 2017). Todo esto, paradójicamente, en un mundo que se dice en constante movimiento y que no deja de celebrar la circulación de personas, bienes y capital.

La estigmatización y la invisibilidad de las experiencias de movilidad infantil guarda relación con el olvido sistemático de la infancia por parte de la antropología (Hirschfeld, 2002; Moscoso,

2008). A pesar de un cierto interés etnográfico a lo largo del siglo XX con los trabajos de Malinowski, Mead, Sapir y Whiting (LeVine, 2007), existen pocos estudios antropológicos dedicados específicamente a la infancia. Según Hirschfeld, esto es especialmente problemático porque la disciplina se basa en la premisa de que la cultura es aprendida y no heredada (véase Spindler, 1987). El autor sostiene que esta situación se debe a una visión limitada de lo que constituye el aprendizaje cultural, que sobreestima el papel de los adultos e ignora cómo los niños y niñas también reproducen la cultura adulta, a la vez que crean sus propias producciones culturales. Negando esta realidad, la infancia es construida como una forma más de otredad, de subalteridad (Moscoso, 2008; véase Spivak, 1988). Así pues, tratando de superar el adultocentrismo imperante en las ciencias sociales y, particularmente, en los estudios migratorios y sobre movilidad, esta investigación sigue la tradición inaugurada por James y Prout con lo que se denominó el *nuevo paradigma de la sociología de la infancia* (1997). Este presenta la infancia como una construcción social y, por tanto, como un fenómeno que no es ni natural ni universal, configurando múltiples *regímenes* (Huijsmans, 2011) o *constelaciones de infancia* (Cortés-Morales, 2015, en Murray y Cortés-Morales, 2019: 3). Reconociendo su componente estructural y los significados culturales que se le atribuyen, James y Prout reivindican la edad como una variable analítica más, como el género o la clase social. También defienden que

los niños y niñas son y deben ser vistos como sujetos activos en la construcción y la determinación de sus vidas sociales, las vidas de aquellos/as a su alrededor y de las sociedades en las que viven. Los niños y niñas no son simples sujetos pasivos de las estructuras y los procesos sociales (1997: 8)⁷.

Ver a los niños y niñas como actores sociales de pleno derecho significa reconocer su agencia y su subjetividad, en la línea de muchos de los trabajos sobre migración y movilidad infantil referenciados arriba. Significa cuestionar categorías como “movilidad voluntaria” e “involuntaria”, pasándolas por el filtro analítico de la edad – también dentro del ámbito doméstico –, de acuerdo con la *perspectiva relacional* de Huijsmans (2017). Pero un enfoque de estas características no presupone celebrar acríticamente la agencia infantil y negar la importancia de las estructuras de poder (adulto) en las que los niños y niñas están insertos (Ansell, 2009), tal como se desprende a veces del enfoque de James y Prout⁸. Siguiendo a Bluebond-Langner y Korbin (2007), es fundamental tener presente que “los niños y niñas viven y negocian mundos creados por y para sí mismos (p. ej. juegos, grupos de iguales), mundos que otros crean para ellos (p. ej. escuelas, hospitales) y mundos creados en colaboración con otros (p. ej. familias, mercados, barrios)” (2007: 245)⁹. En definitiva, conceptualizar la infancia como un colectivo capaz de actuar sobre el mundo que le rodea significa pensar su agencia en términos no individuales sino relacionales (Murray y Cortés-Morales, 2019). Significa reconocer los marcos (inter)generacionales en los que se mueven los niños y niñas y de los que nacen las estrategias familiares tan centrales en esta investigación.

⁷ Traducción del autor. Cita original: “Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes” (James y Prout, 1997: 8).

⁸ Por ejemplo: “Children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults” (James y Prout, 1997: 8).

⁹ Traducción del autor. Cita original: “children live in and negotiate worlds that they create for themselves (e.g., play, peer groups, games), worlds others create for them (e.g., schools, hospitals), and worlds in concert with others (e.g., families, marketplaces, neighborhoods)” (Bluebond-Langner y Korbin, 2007: 245).

Otra implicación de esta visión de la infancia es el reconocimiento de las narrativas infantiles (Alldred y Burman, 2005; Engel, 2005). Reconstruir trayectorias de movilidad solo es posible a través de “escuchar las voces” de los niños y las niñas (Clark y Moss, 2011), que deben ser contextualizadas y debidamente interpretadas (en la sección 4.3 de este Capítulo Introductorio se presenta el proceso de análisis). Un elemento central de estas narrativas infantiles es lo que Salazar ha conceptualizado como *imaginarios de movilidad*, véase, “ensamblajes representacionales compartidos y transmitidos socialmente (dentro de las culturas y entre ellas) que interactúan con las imaginaciones personales y que son utilizados como dispositivos para dar sentido al mundo” (Salazar, 2011: 576)¹⁰. Subrayando la dimensión más antropológica de la movilidad, eso es, dar sentido al hecho de moverse, esta noción permite ir más allá de las experiencias físicas y encarnadas de la movilidad infantil, analizando las representaciones concretas que hacen de ellas los niños y niñas. Tal como sostiene Cresswell, “es el significado el que conecta escalas” (2006: 6-7)¹¹, demostrando el componente relacional de los imaginarios infantiles de movilidad y su capacidad para vincular contextos aparentemente inconexos. Todo esto demuestra la importancia de analizar las categorías asociadas con la (in)movilidad no desde conceptualizaciones previas, sino desde el punto de vista de los propios sujetos (in)móviles (Kalir, 2012).

Enmarcándose en la perspectiva de los regímenes de movilidad, esta investigación trasciende los esquemas migratorios clásicos para abordar trayectorias de movilidad infantil en toda su complejidad. Las experiencias documentadas en este compendio dan cuenta de formas emergentes de movilidad más allá de – pero absolutamente imbricadas con – las migraciones de la globalización, mostrando la articulación entre escalas geográficas y relaciones sociofamiliares. Superando enfoques sedentarios y adultistas, se reconstruyen las vivencias de niños y niñas afectados por múltiples expresiones de movilidad en sus propios términos, desde sus propios imaginarios y marcos de representación. Esto permite hacer aportaciones a los estudios socio-antropológicos de la infancia, a los estudios migratorios y a la literatura sobre movilidades en general. Al poner sobre la mesa estas vivencias se hacen visibles realidades poco conocidas; se conectan fenómenos – las migraciones, el derecho a la vivienda y la experiencia escolar – cuyos debates tienden a discurrir en paralelo, pero que a menudo tienen los mismos protagonistas. Y todo esto matiza y reconfigura los interrogantes de partida: ¿Cuáles son las experiencias de (in)movilidad de niños y niñas de clase trabajadora autóctona y migrante residentes en la región metropolitana de Barcelona? ¿Qué significados se desprenden de sus formas de imaginar y narrar estas (in)movilidades? ¿De qué manera estas vivencias conectan escalas geográficas y contextos sociales, sacando a la luz todo tipo de relaciones con y en el hogar, la escuela y el barrio?

3. Contexto de la investigación: los barrios y las escuelas

3.1 Los barrios

Esta tesis doctoral se basa en el trabajo de campo realizado en dos barrios económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona. Uno de ellos se encuentra en la ciudad de Barcelona, mientras que el otro se ubica en Sabadell, una población de unos 200.000 habitantes a 30 kilómetros de la capital. En ambos casos se trata de entornos geográficamente

¹⁰ Traducción del autor. Cita original: “socially shared and transmitted (both within and between cultures) representational assemblages that interact with people’s personal imaginings and are used as meaning-making and world-shaping devices” (Salazar, 2011: 576).

¹¹ Traducción del autor. Cita original: “It is the meaning that jumps scales” (Cresswell, 2006: 6-7).

“periféricos” dentro de sus municipios (Lundsteen, Martínez Veiga y Palomera, 2014), urbanizados sobre todo a partir de los años 50 y 60 del siglo pasado. Su historia, por tanto, es inseparable de las migraciones dentro del Estado español, que llevaron a miles de personas desde zonas rurales hasta los cinturones industriales de las grandes ciudades del país. A partir de finales de los 90, a esta población hay que sumarle la de las migraciones de la globalización: una población extranjera que se ha ido instalando en barrios de clase trabajadora buscando tanto vivienda asequible como redes de apoyo y solidaridad. De este modo, ambos barrios pueden verse como espacios representativos de lo que Vertovec llama *superdiversidad* (2007). Igualmente, se trata de entornos que han sufrido de forma especialmente dura los efectos de la crisis económica de 2008. A las rentas ya considerablemente bajas previas al estallido de la burbuja inmobiliaria hay que añadirle elevadas tasas de desempleo – principalmente juvenil –, una situación de emergencia habitacional cada vez más cronicada – desahucios, ocupaciones, pobreza energética, infravivienda – y pobreza infantil. Los residentes de estos barrios son mayoritariamente clases trabajadoras autóctonas y de origen inmigrante (Subirats, 2012), cuyas vidas están marcadas por la precariedad y por desplazamientos fruto de procesos de desposesión (Çaglar y Glick-Schiller, 2018). Se trata, en definitiva, de entornos que ilustran las recientes transformaciones socio-demográficas del sur de Europa, incluidos viejos y nuevos patrones de (in)movilidad.

Cabe decir que el “barrio”, entendido de forma diversa y cambiante por sus habitantes, constituye el espacio clave de socialización y de sociabilidad para los y las participantes de la investigación. El día a día de estos niños y niñas transcurre entre la escuela y el hogar, pero también en la calle. Parques, plazas, portales, escaleras, bancos y pistas deportivas representan sus lugares de encuentro por excelencia. Estos lugares, que también configuran sus cartografías cotidianas, son testimonio de todo tipo de vivencias con el grupo de iguales, al margen de la disciplina escolar y familiar. Asimismo, los itinerarios entre la casa, la escuela y la calle conforman importantes expresiones de movilidad infantil a pequeña escala. Este tipo de movilidad dentro de los confines del barrio no es objeto de análisis en esta tesis. Pero es imprescindible tenerla presente para comprender las relaciones que los niños y niñas establecen fuera de la escuela y del hogar, así como sus representaciones del espacio urbano que habitan. En este sentido, resulta significativo que en ambos entornos algunos niños y niñas hablaran de “bajar” a Barcelona y Sabadell respectivamente, municipios de los que sus barrios forman parte oficialmente.

La selección de los barrios se basó en sus características socioeconómicas, demográficas y urbanísticas. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta dinámicas locales relativas a recursos y políticas públicas, que en gran medida determinan las estrategias familiares y las resultantes trayectorias de (in)movilidad. Se optó por un barrio de Barcelona y un barrio de Sabadell para conseguir una imagen más completa de la heterogénea región metropolitana, evitando generalizar a partir de las dinámicas específicas de la capital o de uno de sus municipios. Hasta aquí se han presentado las características generales de estos dos contextos. Sus semejanzas son esenciales para justificar el carácter comparativo de la investigación. No obstante, cada barrio presenta una serie de particularidades que merecen ser presentadas con toda su textura etnográfica, describiendo sus aspectos más relevantes e incorporando las voces de las personas que mejor los conocen. En la primera parte de este apartado se presentan los dos barrios, anonimizados bajo los seudónimos de Can Solanes (Barcelona) y La Coma (Sabadell); en la segunda parte se presentan las dos escuelas donde se realizó el trabajo de campo.

3.2 Can Solanes (Barcelona)

Cuando decidí hacer trabajo de campo en Can Solanes, recordé un viejo libro sobre Barcelona que había en casa de mis padres, donde se hacía una descripción entre folclorista y caricaturesca

del barrio como una especie de “aldea de ladrillo”. A decir verdad, la historia del barrio es la historia de una de las últimas zonas urbanizadas de la ciudad. Can Solanes pasó de ser un entorno rural – campos, viñas, canteras – salpicado de segundas residencias de la burguesía barcelonesa, a convertirse en un barrio de barracas con la inmigración de los 50 y los 60. Actualmente, se extiende por las laderas de una suave colina, con edificios ni muy altos ni muy bajos y calles estrechas y empinadas. Montse, maestra y vecina del barrio desde hace más de cuarenta años, habla de las divisiones socioespaciales creadas por el imaginario popular: una zona alta de calles laberínticas que goza de buena reputación; y una zona baja, como de transición, rodeada por los bloques de los barrios colindantes. Pasear por Can Solanes es resoplar subiendo cuestas y escaleras, bajo la ropa tendida en balcones llenos a rebosar de macetas. Es tropezarse con partidos de fútbol improvisados en plazoletas de cemento y cruzar miradas con mujeres que pasean en bata y zapatillas.

Hace poco más de una década que el metro llega a Can Solanes. Otra conquista de las históricas luchas vecinales, cuyas incansables protestas consiguieron que el transporte público conectara el barrio con el resto de la ciudad. Esta autoorganización vecinal fue también la que permitió la construcción de infraestructuras básicas y la creación de equipamientos públicos, muchos de ellos de carácter cultural. Un tejido comunitario y asociativo que le dan al barrio un aura de luchador, atributo que para algunos puede despertar el fantasma de la gentrificación. Para Vero, vecina, educadora y activista, los retos de Can Solanes son de otra índole: “el barrio está hecho una mierda. Y esto no tiene nada que ver con la crisis, aquí siempre hemos estado al margen de todo. Porque pase lo que pase en el resto de la ciudad, la periferia sigue siendo pobre”. Según ella, existe una gran solidaridad entre vecinos, que se ayudan en todo lo que pueden. “La exclusión social la viven los ricos, que no comparten nada, que no tienen lazos vecinales”, concluye con ironía.

Can Solanes tiene hoy en día una población de unos 15.000 habitantes, 1.500 más que en 2012¹². Se trata de una población en proceso de envejecimiento, con cada vez más personas mayores de setenta-y-cinco años, y un nada despreciable crecimiento de los hogares formados por personas mayores de ochenta-y-cinco que viven solas. Por su baja tasa de natalidad, su crecimiento se explica esencialmente por los movimientos migratorios. Así, en el barrio viven casi 3.500 personas de nacionalidad extranjera, un 22% de la población. Los principales países de origen de esta población extranjera son Marruecos, Pakistán, Ecuador y, desde hace relativamente poco, Honduras, que se ha convertido en el primero. También hay que considerar la importante comunidad gitana que reside en el barrio desde hace décadas. Estas dinámicas demográficas demuestran que, a pesar de los cambios socio-urbanísticos, Can Solanes sigue siendo un punto de llegada – o simplemente de paso – para personas afectadas por todo tipo de movi­lidades. El precio de la vivienda, más asequible que en otras zonas de la ciudad, hace que muchas familias con pocos recursos decidan instalarse allí. Pero la situación en materia habitacional no es ni mucho menos favorable: desde 2008 muchas de estas familias se han visto endeudadas y con serios problemas para hacer frente a sus hipotecas y alquileres, convirtiendo los desahucios en una de las heridas abiertas más notorias. Asimismo, varias familias de origen inmigrante – sea migración interna o internacional – han visto como durante los peores años de la crisis sus visitas a “origen” se hacían muy costosas, en algunos casos inasumibles, ocasionando formas inesperadas de inmovilidad.

¹² Los datos sobre la población del barrio son del Ayuntamiento de Barcelona (<https://www.bcn.cat/estadistica/castella/>) y fueron consultados en abril de 2020.

Tal vez por las dificultades a las que siempre ha tenido que hacer frente el barrio, un día Montse me dijo algo que se me quedó gravado en la mente: “estoy harta de que la gente venga aquí a contar solo un determinado tipo de historias”. Se refería a historias que construyen una imagen de Can Solanes desde el miserabilismo y el estigma. Lamentaba que los periodistas, investigadores y artistas que llegan y se encuentran con las puertas abiertas no ayuden a generar visiones alternativas del barrio y de su gente. Por su parte, los niños y niñas que participaron en la investigación hablan del barrio con orgullo. Ajenos a las luchas históricas, pero conscientes de sus retos presentes, se reconocen como parte de Can Solanes a través de sus relaciones cotidianas, de sus periplos callejeros, de sus espacios de juego. Señalando el balcón de la casa de su madre desde el patio de la escuela, Tania decía: “ahí vivo yo. Pero también tengo la casa de mi padre, unas calles más abajo. No se puede ser más del barrio que yo”. Quién sabe si presentar los relatos de estos niños y niñas puede ser una forma de contar las historias que Montse tanto echa de menos.

3.3 La Coma (Sabadell)

En un día claro, La Coma te da la bienvenida con la silueta rocosa de la Mola recortada en el cielo, detrás de los bloques de pisos – unos más modernos que otros – que conforman el entramado urbano del barrio. Nada más salir de la estación de tren, uno se sorprende de la tranquilidad que se respira en sus calles de anchas aceras, en sus plazas y espacios de juego entre edificios. Banderas españolas en los balcones, jubilados montando en bicicleta o paseando al perro, y el ruido de coches que cruzan la ciudad a toda velocidad. Ada, maestra de la escuela donde realicé el trabajo de campo, me dijo que en el barrio “hay de todo”. Se refería a que a poca distancia se puede encontrar “desde vivienda de protección oficial hasta casas adosadas modernas. Y bajando la calle hay una zona chungu, de gitanos, donde hace años se podía conseguir de todo”. Resulta significativo que la mayoría de las maestras y maestros con los que trabajé vivieran relativamente cerca de la escuela, pero en una zona de nueva construcción considerada de clase media y, según ellos, con poco que ver con La Coma.

El barrio de La Coma es un producto de la expansión urbanística de Sabadell, marcada por su pasado industrial. La ciudad lideró la revolución industrial en Cataluña durante el siglo XIX y buena parte del XX, recibiendo constantes oleadas migratorias que hicieron que se pasara de los 60.000 habitantes en 1950 a los 190.000 en 1980¹³. También es destacable el hecho de que en 1981 el 52% de los residentes no hubiese nacido en Sabadell. El pasado de autoconstrucción de La Coma y de sus zonas limítrofes se ha ido desvaneciendo en paralelo a la historia industrial de Sabadell. Pero la transformación de la economía de la ciudad hacia los sectores de los servicios y la información no ha supuesto un freno a la inmigración, en este caso de trabajadores y trabajadoras procedentes de países como Marruecos, Bolivia, Rumanía, China y, de forma creciente, Honduras¹⁴. No existen datos oficiales del barrio, pero sí del distrito en el que está integrado. El año 2018 el distrito tenía una población de unas 30.000 personas, casi 2.000 menos que el año anterior. Alguien me dijo una vez que La Coma era “un barrio de andaluces y extremeños”, pero hay que tener en cuenta que el 13% de la población del distrito es de nacionalidad extranjera.

¹³ La información sobre las transformaciones sociodemográficas de Sabadell ha sido extraída de *Sabadell, Informe de la Immigració 2010 (Sabadell, breu aproximació històrica)*, disponible en: <https://obimmigracionsbd.files.wordpress.com/2011/03/2-sabadell-aproximacic3b34.pdf> (acceso 20 de abril de 2020).

¹⁴ Los datos sobre población extranjera de Sabadell y de sus distritos son del Instituto Estadístico de Catalunya (<https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>) y del anuario estadístico del Ayuntamiento de Sabadell (<http://opendata.sabadell.cat/ca/anuari-2018>), consultados en abril de 2020.

A grandes rasgos, y más allá de su diversidad sociodemográfica, La Coma es un barrio de familias de clase trabajadora que en muchos casos no se vieron tan afectadas por la crisis como en otros contextos. De hecho, en un debate en clase sobre los desahucios, muchos de los alumnos y alumnas conocían la problemática, pero la ubicaban en otras zonas de la ciudad. Otros sí que se habían visto afectados por la inseguridad habitacional de forma más directa, pero, en cualquier caso, el tema no estaba en el centro del debate vecinal. Las preocupaciones iban más dirigidas hacia cuestiones como la inseguridad ciudadana, algo que contrastaba con las visiones positivas que tenían de La Coma muchas familias que se habían instalado allí recientemente. De hecho, el barrio parecía haberse convertido en el destino de varias familias – sobre todo de origen inmigrante – que lo veían como “algo mejor” que otras zonas, culminando así su movilidad social ascendente con un proceso de movilidad residencial intraurbana. Para los niños y niñas con los que trabajé, el barrio era un espacio familiar y alejado de todo. Mehdi y Moussa no podían esconder su asombro cuando me veían llegar en tren desde Barcelona, asegurando que ellos no iban “ni a Sabadell”. Un comentario que ilustra el carácter doblemente periférico de La Coma dentro de la región metropolitana.

3.4 Las escuelas

En las tres secciones restantes se presentan las escuelas donde realicé el trabajo de campo: la Escuela Can Solanes y la Escuela La Coma¹⁵. Para ello, es imprescindible destacar el potencial que tiene la elección de esta institución como unidad de observación. A nivel teórico, resulta indiscutible que la escuela es un espacio donde se manifiesta el fenómeno de la movilidad infantil. Ya sea a través de la llegada y salida de alumnado fruto de la movilidad escolar, ya sea por experiencias de movilidad pasadas, planeadas y hasta protagonizadas por otros miembros del grupo familiar, muchos centros educativos de la región metropolitana de Barcelona viven el fenómeno diariamente. El capítulo 10 del compendio trata esta cuestión en profundidad, analizando desde las trayectorias predominantes en las escuelas hasta los discursos y prácticas que se generan al respecto. Todo ello teniendo en cuenta que la escuela es un ámbito fundamental para los niños y niñas de nuestra sociedad, considerada uno de los agentes de socialización claves, así como un espacio donde se construyen y moldean todo tipo de relaciones y narrativas.

Pero la elección de dos escuelas como unidades de observación responde también a motivos de orden más práctico. Poder conocer a varios niños y niñas a la vez, y estudiar sus trayectorias de forma simultánea y en un mismo contexto geográfico, resulta posible en pocos espacios. Asimismo, el acceso a estos informantes a través de la escuela adquiere un carácter más institucional y tal vez menos invasivo que en otros contextos como el hogar o la calle, aunque no dejen de plantearse un sinfín de retos ético-metodológicos. En el siguiente apartado se abordan los imponderables del trabajo de campo etnográfico en las escuelas que, tal como se ha argumentado en el apartado introductorio, son entornos a la vez familiares y extraños para mí. De todos modos, las escuelas fueron concebidas como un punto de partida para el desarrollo de la investigación. Eso es, proporcionaron el marco de relaciones desde el cual construir un campo más extenso formado por las historias de los niños y niñas, superando así los muros de los recintos escolares y hasta los límites de los barrios donde se ubican.

Las escuelas seleccionadas se caracterizan por ser de titularidad pública, contando en ambos casos con Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años). Se trata, por así decirlo, del modelo de escuela estándar en los barrios estudiados, que cuentan con escasa oferta privada-concertada. Aunque ya se ha presentado la demografía diversa de los barrios, cabe reiterar

¹⁵ Los nombres reales de las escuelas han sido sustituidos por seudónimos.

que ambas escuelas tienen una sobrerrepresentación del alumnado de origen inmigrante. Además, en los últimos cursos la movilidad escolar de los dos centros fue algo superior a la media catalana, aunque no excesivamente elevada. Esto permitió observar el fenómeno en casos que podríamos denominar significativos pero no extremos, comparando dos estilos de gestión considerablemente diferentes. Las escuelas también fueron seleccionadas por su interés en el proyecto de investigación, así como por su respuesta positiva a los primeros contactos. En el caso de la Escuela Can Solanes, el acceso me lo facilitó Montse, vecina del barrio y maestra en el centro desde hacía algunos cursos. Fue a través de ella que pude contactar con el equipo directivo para presentar el proyecto, que posteriormente fue negociado y aprobado por el claustro, las familias y el alumnado directamente implicado. Montse fue sin duda la informante principal que nunca llegué a tener: después de varios encuentros en los que generosamente compartió conmigo la historia del barrio y sus impresiones sobre la Escuela Can Solanes, me llamó el mes de junio de 2017 – a tres meses del comienzo del trabajo de campo – para anunciarme que dejaba la escuela. Lamentando este contratiempo inesperado, pero manteniendo el compromiso adquirido, en septiembre empecé mi investigación en la Escuela Can Solanes. Por aquellas mismas fechas también llegué a la Escuela La Coma, cuyo equipo directivo había contactado por correo electrónico tras una búsqueda exhaustiva por la zona. La respuesta entusiasta que percibí tanto en su correo como en la reunión que tuvimos a las pocas semanas, me llevaron a participar como voluntario en la fiesta de fin de curso, contribuyendo a mi familiarización con la escuela y convenciéndome de que sería un buen entorno donde realizar mi investigación.

3.5 Escuela Can Solanes

El curso escolar 2017-2018 la Escuela Can Solanes tenía niveles educativos desde P3 hasta 1º de la ESO, con dos líneas por nivel. El centro se había convertido recientemente en instituto-escuela, siguiendo una tendencia creciente en muchos barrios barceloneses con características parecidas a las de Can Solanes. Esta situación explica el clima de una cierta improvisación que se vivía aquellos meses, marcados por el inicio de un ambicioso proyecto que requería grandes esfuerzos. La creación de nuevas líneas de Educación Secundaria conllevaba también la construcción de un edificio dentro del recinto escolar, hecho que aumentaba la sensación de provisionalidad y de falta de espacio. Además del edificio de Secundaria, la Escuela Can Solanes consta de un edificio viejo, aunque recientemente renovado, con pasillos largos, luminosos y profusamente decorados, que contrastan con su fachada monocolor. También tiene patios a varios niveles para salvar la pendiente de la colina sobre la que se asienta, así como un huerto de dimensiones considerables donde el alumnado hace todo tipo de actividades.

Según Vero, vecina, educadora y activista, la Escuela Can Solanes “son los ojos bonitos del barrio”. Comparándola con otros centros de la zona, aseguraba que se trata de una escuela “con una pedagogía supuestamente muy rompedora” y donde van “las familias mejor situadas”. Esta imagen tiene que ver con su presentación como un espacio inclusivo y abierto a la diversidad, con una línea pedagógica que se propone trabajar la convivencia a partir de espacios participativos y democráticos. En un taller de elaboración de carteles para una fiesta de la escuela, Karen y Samira incluyeron en sus *collages* varios recortes de personas con banderas de países del mundo. La primera seleccionó estas imágenes “porque en la Can Solanes viene gente de todo el mundo”. La segunda, que también había representado a una persona en silla de ruedas, le dio la razón y afirmó que “en la escuela hay muchas clases de personas”. De alguna forma, es como si la Escuela Can Solanes se hubiese impregnado del espíritu vecinal, partiendo de los vínculos comunitarios para desarrollar un sinfín de iniciativas, sobre todo en el ámbito cultural. Como dijo Carmen, miembro de la asociación de familias (AFA), “Can Solanes es una escuela activa a

nivel de barrio". Durante el curso que pasé allí me sorprendió la cantidad de actividades y proyectos que había en marcha, tanto fuera del centro – a menudo aprovechando el tejido asociativo del barrio – como dentro. Charlas, talleres, excursiones, creaciones artísticas e intercambios hacían que la rutina escolar fuera prácticamente inexistente, llegando a saturar el calendario de eventos extraordinarios y, según algunas maestras, dificultando la continuidad de los contenidos curriculares. Una filosofía que el equipo directivo planteaba en términos de innovación docente, poniendo el énfasis en el clima de centro y el aprendizaje significativo ante los resultados académicos, las evaluaciones externas y las cuestiones disciplinarias.

La composición del alumnado de la Escuela Can Solanes es mayoritariamente de clase trabajadora, con una presencia significativo de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, sobre todo de origen latinoamericano y marroquí. Cabe destacar el alumnado propiamente inmigrante, motivo por el cual el centro contaba con media dotación de aula de acogida. Un 26% del alumnado era de nacionalidad extranjera, con Honduras, Rusia, Nigeria y Pakistán como principales países de origen¹⁶. Pero la movilidad escolar en la Escuela Can Solanes (7%) no se limitaba al alumnado extranjero. Como apuntaba Débora, miembro del AFA,

"la movilidad no es inherente a la inmigración. A menudo se da por un cambio de trabajo, por inestabilidad laboral, por temas de alquiler, porque te quieres buscar la vida en otra parte... Y esto le puede pasar a todo el mundo. Quizás a las familias de origen inmigrante les resulta más fácil irse porque están menos arraigadas. A mí, por ejemplo, me costaría irme [...] Pero también había aquel chaval que era de Burgos... Y es que la movilidad es movilidad: es el duelo, el choque. Y es el mismo para todo el mundo. Tú puedes hablar un idioma muy diferente y esto te va a condicionar. Pero lo realmente complicado es llegar de otro lugar y tener que entrar en un grupo nuevo, hacer nuevas relaciones".

Este discurso era poco habitual en el centro, cuyo personal tendía a concebir la movilidad infantil solo en términos de inmigración internacional y, a su vez, como una diversidad cultural que había que "celebrar" e "integrar". En este sentido, existían contradicciones entre el compromiso del profesorado ante las agresiones racistas que se producían, por un lado; y por otro, sus opiniones sobre el uso del velo o la construcción de una mezquita en el distrito. Raramente se ponían sobre la mesa cuestiones relacionadas con la emergencia habitacional y otras problemáticas socioeconómicas de las familias, más allá de los espacios profesionales especialmente designados para ello. Esto llevaba a una cierta polarización del alumnado, con "burbujas" – tal como lo verbalizaban algunas maestras – de alumnado autóctono de familias con recursos y arraigadas en el barrio, con un buen rendimiento escolar; y "burbujas" de alumnado gitano catalogado como "absentista" y con dificultades para seguir las clases.

La movilidad infantil y, concretamente, la movilidad escolar, estaban en el centro del debate en la Escuela Can Solanes durante los meses que pasé allí. Como decía Felipe, tutor de 5º, "es muy normal que lleguen o se vayan tres o cuatro niños cada curso". Ferran, el director del centro, resaltaba qué tan acostumbrado está el alumnado a recibir compañeros nuevos, asegurando ser algo que "genera mucha ilusión". Como ya se ha adelantado, el capítulo 10 del compendio está dedicado a analizar los discursos sobre la movilidad predominantes en los centros escolares estudiados – desde los del profesorado hasta los del propio alumnado –, así como la gestión cotidiana del fenómeno. Pero en el capítulo no se aborda un elemento relacionado con la movilidad que también ayuda a comprender ciertas dinámicas escolares: la movilidad del profesorado. A

¹⁶ Los datos estadísticos de la Escuela Can Solanes fueron proporcionados por el equipo directivo y corresponden al curso 2016-2017. En ese curso el índice de alumnado de nacionalidad extranjera en Cataluña era de casi el 12%, mientras que la media de movilidad escolar era del 4,3%.

pesar del “buen ambiente” reconocido por la mayoría del personal de la Escuela Can Solanes, era destacable la elevada movilidad de su profesorado (30%)¹⁷. El equipo directivo hacía todo lo posible para retener a los docentes sin plaza, pero cada curso muchos de ellos dejaban la escuela. A los que llegaban les tocaba familiarizarse con una pedagogía nada convencional, así como asumir todo tipo de proyectos y actividades.

3.6 Escuela La Coma

La Escuela La Coma consta de un edificio principal – una construcción con un techo a dos aguas y gruesos muros de hormigón – y varios módulos secundarios, rodeados por un patio de grandes dimensiones con pistas deportivas y zonas de juego. El recinto se encuentra en el límite del municipio, junto a un parque cuyos árboles ocultan un arroyo, algunos polígonos y campos de cultivo. Durante el curso escolar 2017-2018 el centro tenía niveles educativos desde P3 hasta 6º de Primaria, con dos líneas por nivel. Según Ada, maestra de la escuela, el alumnado proviene de familias “del barrio de toda la vida, hijos de inmigrantes andaluces como yo”. Se trata de hogares de clase trabajadora con rentas no muy elevadas, pero menos afectadas por la recesión económica que en otras zonas de la ciudad. “Aquí casi todo el mundo tiene trabajo”, aseguraba Laura, la jefa de estudios. Sin embargo, para un ejercicio de la asignatura de inglés, la maestra pidió a sus alumnos y alumnas que escribieran de qué trabajan sus padres. Sekou me miró confundido, susurrándome al oído que sus padres acababan de perder su empleo. Sus compañeros y compañeras empezaron a preguntar cómo se dice “lampista”, “albañil”, “peluquera” o “electricista” en inglés, profesiones que no se encontraban entre los ejemplos proporcionados por su maestra.

Tina, la directora, veía la escuela como “una burbuja dentro del barrio, un centro muy normalizado”. Comparándola con las escuelas públicas más cercanas, subrayaba que ni los índices de movilidad escolar¹⁸ ni los de alumnado de nacionalidad extranjera¹⁹ eran muy elevados, así como tampoco la presencia de alumnado gitano. “Estamos muy tranquilos, aquí; tenemos poca conflictividad”, concluía. Por todo ello, la escuela no contaba con aula de acogida, función que desempeñaba de forma *ad hoc* la maestra de educación especial. A pesar de la percepción de baja movilidad escolar, anualmente había incorporaciones y bajas en el centro, que eran vividas como auténticos desajustes. Estas reacciones a la movilidad del alumnado – y a cualquier recomposición de los grupos – quedan ilustradas por un acontecimiento. Durante el curso que estuve en la escuela, las dos clases de 6º habían sido mezcladas para romper con ciertas dinámicas consideradas negativas y para fomentar la cohesión entre compañeros y compañeras. Este reajuste de los grupos se vivía como una verdadera tragedia por parte de algunos alumnos, que se lo reprochaban a sus maestros. Álvaro, alumno de 6º, me dijo: “tú estudias los cambios de casa, ¿verdad? Pues yo no me he cambiado nunca, pero creo que sé cómo te sientes. Es como cuando te separan de tus amigos”.

A nivel pedagógico, buena parte del equipo docente reconocía que el centro tiene un carácter más bien “tradicional”. Aun cuando se habían hecho esfuerzos de renovación pedagógica y de

¹⁷ La media de la movilidad del profesorado en Cataluña fue aproximadamente del 10% el curso 2016-2017, algo inferior al 13,2% del curso anterior.

¹⁸ Los datos estadísticos de la Escuela La Coma fueron proporcionados por el equipo directivo. La movilidad del alumnado del centro fue del 2% el curso 2016-2017, lejos de la media catalana. El curso anterior alcanzó el 4,3%, siendo la media autonómica del 4,2%. Durante el curso en el que se realizó el trabajo de campo, aunque sin datos oficiales, el índice volvió a incrementarse.

¹⁹ El alumnado de nacionalidad extranjera en la Escuela La Coma era el 9% el curso 2016-2017, algo inferior al 10,65% del curso anterior, y con unos valores parecidos a la media catalana.

digitalización de las aulas, el uso de fichas fotocopiadas, libros de texto y pizarras de tiza eran habituales. Este enfoque también se traducía en un mayor énfasis en cuestiones relacionadas con los resultados académicos del alumnado, así como en las evaluaciones externas del centro. En la misma línea, los aspectos conductuales y disciplinarios se consideraban parte fundamental del proyecto educativo, haciendo que los castigos estuvieran al orden del día. No por ello se realizaban menos actividades y proyectos que en la Escuela Can Solanes, aunque el tejido vecinal de La Coma no permitía tantas alianzas. Destacan, por ejemplo, las iniciativas de “apadrinamiento” entre grupos de Primaria e Infantil, otra muestra del carácter familiar de la escuela y de su afán por fomentar la cohesión interna.

Otro rasgo de la Escuela La Coma era la estabilidad de su profesorado²⁰, que en su mayoría vivía en el barrio o en áreas cercanas. Al margen de algunas excepciones, los docentes más jóvenes y/o con menos experiencia en el centro llevaban ya más de cinco años allí y no tenían intención de marcharse. En una conversación con algunas maestras en la que comparábamos las realidades de la Escuela La Coma y la Escuela Can Solanes, Alba, maestra de educación física, consideraba que “en las escuelas chungas hay mucha movilidad de profes; la gente no se quiere quedar y cuesta tener plantillas estables”. En este sentido, también es revelador que hubiera varias maestras que escolarizasen a sus hijos e hijas en la Escuela La Coma, algo que no sucedía en la Escuela Can Solanes. Ada, por ejemplo, confesaba haber llegado a la conclusión de que matricular a su hija en la escuela no era “tan mala idea”. Tenía claro que nunca la llevaría a otros centros de la zona, donde había trabajado anteriormente. “Es que la Escuela La Coma es bastante normal, no te encuentras con nada raro”, aseguraba satisfecha.

En el apartado introductorio he esbozado mi trayectoria personal, mostrando mi relación con el mundo educativo. La etnografía en la que se basa este trabajo no deja de ser otro proceso educativo, el fruto de aprendizajes realizados durante meses. Hacerlo no como alumno sino como investigador me ha permitido adentrarme en una institución tan compleja, sorprendente y cambiante como la escuela. Y es que cada vez que vuelvo a la Escuela Can Solanes o la Escuela La Coma, me doy cuenta de que su ritmo es infinitamente superior al de mi investigación. Así, mientras escribo sobre estas dos escuelas, muchas cosas han cambiado o están a punto de hacerlo, incluyendo el alumnado y el profesorado que se ha ido y que ha llegado. También las historias recogidas en este compendio tienen algo de foto fija; son relatos abiertos que solo pueden entenderse conociendo el contexto en el que fueron contados. El siguiente apartado presenta las condiciones en las que realicé mi investigación, profundizando en las técnicas desplegadas en el campo, en mi rol como etnógrafo y en las implicaciones de todo ello.

4. Trabajo de campo etnográfico y técnicas de investigación: reflexiones metodológicas

La recogida de datos para el estudio consistió en un trabajo de campo etnográfico en dos escuelas públicas de Educación Primaria durante el curso 2017-2018. Para esta etnografía escolar (Ogbu, 1981; Woods, 1986) de tipo comparativo se realizó observación participante en varios espacios de los centros. También se estudiaron veinte casos en profundidad – niños y niñas con diferentes trayectorias de (in)movilidad – a partir de entrevistas semidirigidas, complementadas con técnicas centradas en la infancia de tipo visual, interactivo y proyectivo. Asimismo, se realizaron entrevistas con algunos familiares del alumnado y con personal de los centros (docentes,

²⁰ La movilidad del profesorado de la Escuela La Coma fue del 3,6% el curso 2016-2017.

miembros del equipo directivo, trabajadoras sociales, etc.) o vinculado a ellos (miembros del AFA, exmaestras, activistas vecinales, etc.). Más allá de estas voces adultas, el objetivo del diseño metodológico era superar en la medida de lo posible el adultocentrismo prevalente en las ciencias sociales y llevar a cabo una investigación que situara a los niños y niñas en el centro.

La estructura de este apartado refleja las sucesivas fases – no siempre claramente delimitadas – de la investigación, desde la entrada en las escuelas y los primeros vínculos en el campo, hasta el análisis de los datos generados. Por tanto, se presenta el trabajo de campo siguiendo un orden más o menos cronológico, a partir del cual se van introduciendo las diferentes técnicas utilizadas y algunas reflexiones metodológicas al respecto. Para una visualización del desarrollo del trabajo de campo, véase la Figura 1 al final de este apartado.

4.1 Espacios de observación participante

Después de conseguir una vía de acceso a los centros y de las visitas previas al inicio del curso 2017-2018, empecé a negociar mi presencia y el consentimiento informado de las personas que estarían directamente involucradas en la investigación. Esto supuso presentar mi proyecto en diversas ocasiones, traduciéndolo para actores tan diversos como la universidad, los equipos directivos, los claustros y las familias y alumnado implicados. Fueron muchas las complejidades asociadas a explicar mis intenciones como investigador, sobre todo por el gran número de personas con las que trabajé, así como por la propia dinámica de mi objeto de investigación, que provocaba la llegada recurrente de nuevos actores en el campo. De ahí que a mitad de curso algunas maestras todavía me preguntaran a quién sustituía, viéndome como un maestro interino; o me pidieran favores relacionados con la reparación de material informático, como si fuera el chico de mantenimiento o un estudiante en prácticas. Estas reacciones me llevaron a trabajar el consentimiento y la ética en general como procesos, como relaciones sociales, y no como simples trámites burocráticos (Skelton, 2008; Hammersley, 2009; Silveira Barbosa, 2014)²¹. Por la naturaleza de mi estudio, esto resultaba especialmente importante con los niños y niñas. Cuando Aixa, alumna de la Escuela La Coma, me confesó a finales del primer trimestre que todavía no entendía qué estaba haciendo en la escuela, aproveché la ocasión para hacer las aclaraciones pertinentes con todo el grupo, incluido el tutor. Estos ejercicios de transparencia se daban de forma más o menos periódica, aprovechando situaciones como éstas, pero también espacios más formales como las reuniones con el profesorado y las familias. Durante los meses que pasé en las escuelas traté de ser lo más accesible posible, explicitando y revisando las condiciones de mi investigación con todas las partes implicadas tantas veces como fue necesario. Puse especial atención a la gestión de los vínculos con el alumnado, organizando sesiones de introducción y de cierre del trabajo de campo con una gran carga reflexiva, un formato conversacional y turnos abiertos de preguntas.

Una de las primeras decisiones de las fases iniciales del trabajo de campo, tomada concretamente en las reuniones con los equipos directivos y el personal docente, fue la asignación de clases y de tutores. Estos serían, respectivamente, mis espacios de referencia para la observación participante y las personas que me guiarían durante mis primeras semanas en las escuelas. En la Escuela Can Solanes se me dio a elegir entre las cuatro clases de Ciclo Superior, considerando tanto mis intereses como las potenciales ventajas de mi acompañamiento a estos grupos.

²¹ La investigación se adhiere al *Ethics Statement* de la American Anthropological Association (2012); al *Code of Ethics* de la American Educational Research Association (2011); al *Statement on Data Governance in Ethnographic Projects* de la European Association of Social Anthropologists (2018); y al *Código de Buenas Prácticas en la Investigación* de la Universitat Autònoma de Barcelona (2013).

Decidí centrarme en las dos clases de 5º, de aproximadamente 25 alumnos/as cada una y tutorizadas por Felipe y Antoni. En el caso de la Escuela La Coma, el equipo directivo me asignó una clase de 6º, también con unos 25 alumnos/as y bajo la responsabilidad de Juan Manuel. Es interesante que esta serie de decisiones terminara vinculándome con tres tutores hombres, figuras infrarrepresentadas en la Educación Primaria en Cataluña. En cualquier caso, estas asignaciones tienen varias justificaciones teórico-metodológicas. En primer lugar, se ajustaron a mi intención de trabajar con población infantil, pero con trayectorias vitales largas, así como con capacidades cognitivas y comunicativas que permitieran cierto tipo de interacciones. En segundo lugar, se adaptaron a los criterios y preferencias del personal de los centros, que al fin y al cabo estaba facilitando mi trabajo de campo. Echar una mano con mi presencia en las escuelas era una forma de generar un impacto positivo a corto plazo.

Además de las clases de referencia, a las que seguí durante todo el curso, también realicé observación participante puntual con los grupos de 6º de la Escuela Can Solanes y en actividades en las que los dos grupos de 6º de la Escuela La Coma se mezclaban (talleres, grupos de nivel, etc.). Asimismo, asistí a clases del aula de acogida en la Escuela Can Solanes y de educación especial en la Escuela La Coma. Esto me permitió conocer con mayor detalle las experiencias del alumnado recién incorporado a los centros, *following the mobilities* dentro de las escuelas, parafraseando a Marcus (1995). Pero siguiendo la tradición de la etnografía escolar de Ogbu (1981) y de Woods (1986), mi exploración de las escuelas fue mucho más lejos. Consciente de la necesidad de aprovechar todo el tiempo disponible dadas las limitaciones del calendario escolar, usé los espacios referidos como puntos de partida para adentrarme en contextos y actividades tan diversas como las entradas y salidas de las escuelas; los recreos, pasillos, comidas y otros momentos de informalidad; las fiestas y actividades especiales; las excursiones y talleres; las reuniones con docentes y familias... De este modo, mi trabajo de campo adoptó una visión holística de las escuelas, con una recogida de datos lo más intensiva y exhaustiva posible.

Es importante subrayar que el trabajo de campo se realizó de forma simultánea en las dos escuelas durante el mismo curso, eso es, acudiendo dos o tres días por semana a cada centro. Esta estrategia potenció el elemento comparativo de la investigación: estar presente en los mismos momentos del curso en los dos centros permitió contrastar dinámicas como la llegada o la salida de alumnado (dentro y fuera de los períodos de inscripción); la celebración de ciertos eventos; o los períodos de exámenes y evaluaciones. Pero esta situación de simultaneidad también planteó retos, relacionados con la gestión de mi presencia y ausencia en los centros. Referente a la última, tuve que lidiar con la sensación de perderme mucho de lo que sucedía en las escuelas los días que no estaba allí. Volver a la Escuela La Coma después de unos días en la Escuela Can Solanes, o a la inversa, suponía un esfuerzo de reconexión con las dinámicas del centro. Además, parte del alumnado me recriminaba de forma entre cariñosa y crítica que les “abandonara” recurrentemente. Todo esto hizo que me tomara muy seriamente comentarios tal vez excesivamente duros como “no nos quieres, siempre estás en el otro colegio” o “te voy a poner otra falta en tu lista de asistencia”. A este conflicto de lealtades hay que sumarle la complejidad añadida de seguir las dos clases de 5º en la Escuela Can Solanes. Hablar de ausencias implica también hablar de presencias, es decir, del tiempo que pasé en los centros y de mis intentos de familiarizarme – a veces mimetizarme – con su día a día. Implica hablar de mi rol en el campo y de las relaciones, interacciones y reacciones que este desencadenó.

4.2 Vivencias y roles en la escuela

Las fases iniciales del trabajo de campo estuvieron dedicadas esencialmente a la observación de las dinámicas escolares, con una intervención progresiva por mi parte. Fueron semanas de “ojos

frescos" (Carrasco, 2007) y de libretas de campo llenas de anotaciones. Mi frenesí en la toma de notas despertó el interés tanto del alumnado como de los adultos: "Pero ¿qué apuntas exactamente?", me preguntaban al verme escribir. En las sesiones de cierre del trabajo de campo llevé todas mis libretas para mostrar la cantidad de información recogida durante el curso, causando un gran asombro entre los y las asistentes. Pero las primeras semanas en las escuelas también me revelaron sorpresas desagradables, situaciones complejas que tuve que confrontar. Aun estando prevenido y supuestamente familiarizado con la realidad de los centros, viví experiencias duras – violencia en las aulas, situaciones domésticas complicadas entre el alumnado, tensiones entre profesionales – que en algunos casos supusieron verdaderos dilemas de intervención (Dennis, 2009; 2010). En todas estas ocasiones, la escritura fue mi mejor aliada. Más allá de la sistematización de los datos etnográficos en mi diario de campo, este adquirió ocasionalmente un carácter terapéutico. Sentarme a poner por escrito mis pensamientos y sensaciones del día se convirtió en un ejercicio imprescindible para apaciguar el intenso ritmo del curso.

El trabajo de campo iba tomando forma, no solamente a través de aprendizajes como he sugerido arriba, sino también de relaciones muy diversas. Esta dimensión más intersubjetiva y emocional de la investigación hace necesaria la explicitación de mi rol en las escuelas. Hay aspectos que ya han sido perfilados en el apartado introductorio, donde he planteado algunas particularidades de investigar con infancia y en contextos escolares. Por tanto, las reflexiones presentadas a continuación tienen que ver no solamente con las relaciones entre yo como investigador y los niños y niñas como participantes, sino también con los roles formales y los cargos de responsabilidad – y sus tareas asociadas – propios de contextos institucionales como las escuelas. Estas dinámicas propias de los centros escolares, en última instancia, matizan y hasta pueden reequilibrar ciertas asimetrías de poder entre el etnógrafo y sus informantes (Kalir, 2006; Gallagher, 2008). Evitando pues los "monólogos autoreflexivos narcisistas" (Geschiere, 2010), pero sin negar mi impacto en el día a día de los centros, abordo mi posición en este complejo entramado de relaciones.

A grandes rasgos, podría definir mi presencia en las escuelas como la de un hombre blanco de veintitantos años, catalanohablante y con aspecto de estudiante universitario. Pero destilar mi rol a partir de atributos fijos no arroja mucha luz sobre su carácter inherentemente relacional y contextualmente construido. En cambio, propongo ver mi rol en el campo desde varios puntos de vista, tal vez como múltiples roles. Estos fueron cambiando a lo largo del curso, en paralelo a mi (in)visibilidad en los espacios que fui explorando y a las personas que fui conociendo. Aunque existen diferencias notables entre la Escuela Can Solanes y la Escuela La Coma, en los siguientes párrafos integro los dos contextos para facilitar mi argumentación, a menos que considere necesario señalar particularidades de cada escuela.

Indudablemente, uno de mis roles principales fue el de asistente de aula o apoyo docente. Esto suponía ayudar en todo lo que se requiriera en el día a día de las escuelas, ganándome la confianza de los docentes y del alumnado. Este rol era especialmente importante durante las horas de clase, viéndose reflejado en decisiones como mi ubicación en el aula – ¿junto al maestro o entre el alumnado?; ¿cerca de la pizarra o al fondo del aula?; ¿de pie o sentado? –, mi forma de dirigirme a los distintos actores o mi grado de participación. Todo ello, sin dejar de observar, tomar notas y hacer preguntas que no distorsionasen demasiado. El papel de asistente de aula también llevaba aparejadas una serie de responsabilidades que, aunque no estuvieran formalizadas, suponían en algunos casos mi involucración casi como docente: preparar materiales, hacer explicaciones en clase, ayudar a corregir trabajos, hacer propuestas en las reuniones... Respecto al alumnado, implicaba convertirme en un apoyo en las distintas tareas escolares, mediar

en conflictos, acompañar y, a nivel más informal, conversar y jugar durante el recreo. Es evidente que este rol estaba cargado de ambigüedad. En la sección anterior ya he dado cuenta de algunas confusiones por parte del profesorado. Pero el alumnado – sobre todo el que menos me conocía – también me confundía recurrentemente con un maestro, un estudiante en prácticas o un monitor. Debo confesar que, de todas estas figuras, la de estudiante en prácticas era la que más se ajustaba a mi identidad investigadora, básicamente por la actitud observadora y el afán de aprender. Así, en más de una ocasión, este rol atribuido me resultó beneficioso para justificar mi presencia en las escuelas.

Pero las múltiples lecturas de mi persona también suscitaron tensiones y conflictos. Durante un recreo en la Escuela Can Solanes, Malik y Oliver no dejaban jugar a Umar, hecho que motivó mi intervención. Recurriendo a mi repertorio disciplinario de mis años como educador en el tiempo libre, advertí a los dos chicos de que aquello no era justo. Malik y Oliver reaccionaron negando mi derecho a regañarlos, diciendo que yo era un “simple investigador” y que, por tanto, debía limitarme a investigar. Los docentes también negociaron mi rol en varias ocasiones: Juan Manuel y Berta, docentes de la Escuela La Coma, discutieron sobre si debía ayudarla a ella con una manualidad o quedarme con él en el aula. Para Berta, era solo un favor; para Juan Manuel, era yo quién debía decidir “en base a las necesidades de la investigación”. Al final, resultó que Albert, el sustituto de inglés, se había quedado afónico, y todos coincidimos en que lo mejor sería echarle una mano a él. Todas estas cuestiones apuntan a mis responsabilidades dentro y fuera del aula. Y es que durante el trabajo de campo me involucré en diferente grado en todo tipo de actividades. Esto hizo que llegara a coordinar pequeños proyectos, como la creación de un protocolo de acceso a la recién inaugurada Secundaria para el alumnado de 6º de la Escuela Can Solanes. Junto con la técnica de integración social, diseñamos e implementamos una serie de talleres para evaluar las expectativas del alumnado sobre el cambio de etapa y para facilitarles toda la información necesaria de la forma más transparente y amena posible²². Mi implicación en este tipo de proyectos y actividades fue creciendo a lo largo del curso. Fue así como me convertí en coorganizador de fiestas (la Castanyada, Navidad, Sant Jordi...); en figurante en una cantata multitudinaria con el alumnado de la Escuela Can Solanes; y en pirata en el carnaval celebrado en la Escuela La Coma. A nivel todavía más informal, esta participación en los espacios cotidianos de las escuelas me llevó a conversar con los niños y niñas sobre sus artistas favoritos, sus vacaciones y sus problemas personales, construyendo relaciones que llegaron a ser de enorme respeto y confianza.

4.3 Entrevistas y técnicas centradas en la infancia

Fue esta confianza, pero también mi creciente familiaridad con el funcionamiento de las escuelas, lo que me permitió empezar a hacer entrevistas semidirigidas a mitad del primer trimestre. Las entrevistas se realizaron con alumnado seleccionado, pero también con personas adultas relacionadas con los centros. Las entrevistas con niños y niñas partían de mis objetivos teóricos, que conllevaban un reto metodológico: asumiendo que el foco de la investigación eran los imaginarios de (in)movilidad infantiles, se planteaba la necesidad de acceder a estos imaginarios, que ni son directamente observables, ni se manifiestan siempre de forma espontánea. Dicho de otro modo, hacer únicamente observación participante en las escuelas no era suficiente para sacar a la luz las múltiples dimensiones de la (in)movilidad infantil. Sobre todo, teniendo en cuenta que el abordaje antropológico de las movilidades trasciende el estudio del mero movimiento físico, siendo necesario adentrarse en el terreno de las ideas y los significados culturales

²² La elaboración de este protocolo es un ejemplo de devolución a los y las participantes y al centro más inmediata que la que puede desprenderse de los propios resultados de la investigación.

(Salazar, 2011). Por todo ello, realizar entrevistas con ciertos niños y niñas parecía la mejor estrategia para hacer explícitos estos imaginarios.

Se realizaron entrevistas con veinte niños y niñas seleccionados por sus trayectorias de (in)movilidad, buscando reflejar la casuística diversa existente en los contextos investigados (véase Tabla 1). El conocimiento previo obtenido tras semanas de inmersión etnográfica fue determinante en el proceso de identificación de casos. Con cada participante se hicieron de dos a tres entrevistas a lo largo del curso (48 entrevistas en total), en función de si los entrevistados/as habían tenido experiencias de movilidad escolar o no²³. Las entrevistas se realizaron en horario escolar dentro del recinto de los centros. Todas fueron entrevistas individuales excepto dos grupales, tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron grabadas en audio. A parte de las limitaciones de tiempo y de los pocos espacios disponibles, sobre todo en la Escuela Can Solanes, los retos principales de las entrevistas fueron las relaciones asimétricas y la creación de un clima de confianza con los y las participantes. Me doy cuenta de que, para poder realizarlas, antes fue necesario compartir muchos momentos con los niños y niñas haciendo multiplicaciones, jugando al fútbol o simplemente charlando. Cabe aclarar que las explotaciones del material empírico en las que se basan las publicaciones de este compendio no se limitan únicamente a la información obtenida a partir de entrevistas. Dicho de otro modo, más allá de los veinte casos explorados en profundidad, las experiencias de muchos otros niños y niñas – igualmente protagonistas –, así como otros aspectos clave fruto de la observación etnográfica, también contribuyeron a enriquecer la investigación.

Tabla 1. Casos analizados en profundidad (participantes entrevistados/as).

	Nombre	Año de nacimiento	Lugar de nacimiento	Origen familiar
CAN SOLANES	Abdul	2008	Población cerca de Islamabad (Pakistán)	Pakistán
	Amanda	2008	Población al este de Honduras	Honduras
	Carlos	2008	Barcelona	Chile
	Diana	2008	Barcelona	República Dominicana
	Hamza	2008	Barcelona	Pakistán
	Jesús	2007	Barcelona	Ecuador
	Jonás	2008	Tegucigalpa (Honduras)	Honduras
	Karen	2007	Tegucigalpa (Honduras)	Honduras
	Kelly	2008	Madrid	Guinea Ecuatorial
	Nathaly	2008	Barcelona	Ecuador
	Rubén	2008	Barcelona	España
	Tania	2008	Berlín (Alemania)	Rusia y España
Umar	2008	Población cerca de Lahore (Pakistán)	Pakistán	

²³ Más abajo se presentan los objetivos específicos de cada ronda de entrevistas, detallando las técnicas de investigación utilizadas. En el capítulo 7 del compendio también se desarrollan las condiciones en las que se llevaron a cabo las entrevistas semidirigidas con el alumnado.

LA COMA	Alicia	2007	Terrassa	España
	Carla	2007	Sabadell	España
	Cristian	2007	Tegucigalpa (Honduras)	Honduras
	Daniel			
	Isa	2007	Cádiz	España
	Mehdi	2007	Sabadell	Marruecos
	Moha	2007	Sabadell	Sáhara Occidental
	Sekou	2006	Sabadell	Guinea

La confianza y el reconocimiento mutuo con los y las participantes era una condición necesaria pero no suficiente para que las entrevistas resultaran fructíferas. Al reto de cómo acceder a los imaginarios de (in)movilidad se le sumaba el de hacerlo superando el relato verbal y explorando formas alternativas – no necesariamente orales – de expresión y representación más ajustadas a las preferencias infantiles. Estas cuestiones me condujeron al diseño de técnicas de tipo proyectivo, interactivo y visual, empleadas como complemento durante las entrevistas semidirigidas. Reconociendo la agencia infantil y tratando de evitar el adultocentrismo señalado por la literatura (Clark y Moss, 2001; Barker y Weller, 2003), desarrollé una batería de técnicas de las que finalmente seleccioné dos, que fueron pilotadas en tres centros educativos para su posterior adaptación al contexto del trabajo de campo. La primera técnica es una línea del tiempo, que permite identificar momentos biográficos clave y dotarlos de una cierta referencia temporal. Esta técnica se utilizó principalmente a modo de elicitación durante la primera ronda de entrevistas (octubre 2017 – marzo 2018), en la que se hizo un acercamiento exploratorio a las trayectorias de (in)movilidad de los y las participantes, así como un ejercicio de familiarización con el formato de entrevista. La segunda técnica, los dibujos de la (in)movilidad, son una representación en forma de mapa de la trayectoria de (in)movilidad del niño o niña entrevistado. Inspirada en las *draw-and-tell techniques* (Driessnack, 2006) y en las *map-making techniques* (Ames, Rojas y Portugal, 2010; Rovetta Cortés, 2017), esta técnica fue implementada en la segunda ronda de entrevistas (enero 2018 – abril 2018) para profundizar en los imaginarios de (in)movilidad, articulando las narrativas verbales con las narrativas visuales. El capítulo 7 del compendio está dedicado a examinar en profundidad el diseño y, sobre todo, la implementación de esta técnica.

La tercera ronda de entrevistas (mayo 2018 – junio 2018) se realizó solamente con los niños y niñas con experiencias de movilidad escolar. En este caso no se recurrió a nuevas técnicas, sino que se recuperaron las líneas del tiempo y los dibujos para profundizar en las vivencias referentes a la escolarización y las aspiraciones para el futuro. La utilización de estas dos técnicas durante las tres rondas de entrevistas generó no solamente datos muy diversos²⁴, sino también todo tipo de reacciones y situaciones inesperadas, que tuvieron un impacto en las relaciones en el campo. El capítulo 7 también se centra en esta dimensión más performativa de las técnicas, enmarcando su uso en el contexto de la etnografía escolar y señalando su potencial y sus limitaciones metodológicas.

Las entrevistas con adultos se realizaron con la intención de sumar voces en el proceso de reconstrucción de las trayectorias de (in)movilidad de los y las protagonistas del estudio. En este sentido, sus narrativas no fueron tomadas como comprobaciones de lo que contaban los niños y niñas – cuyos relatos son el verdadero foco de la investigación –, sino como puntos de vista

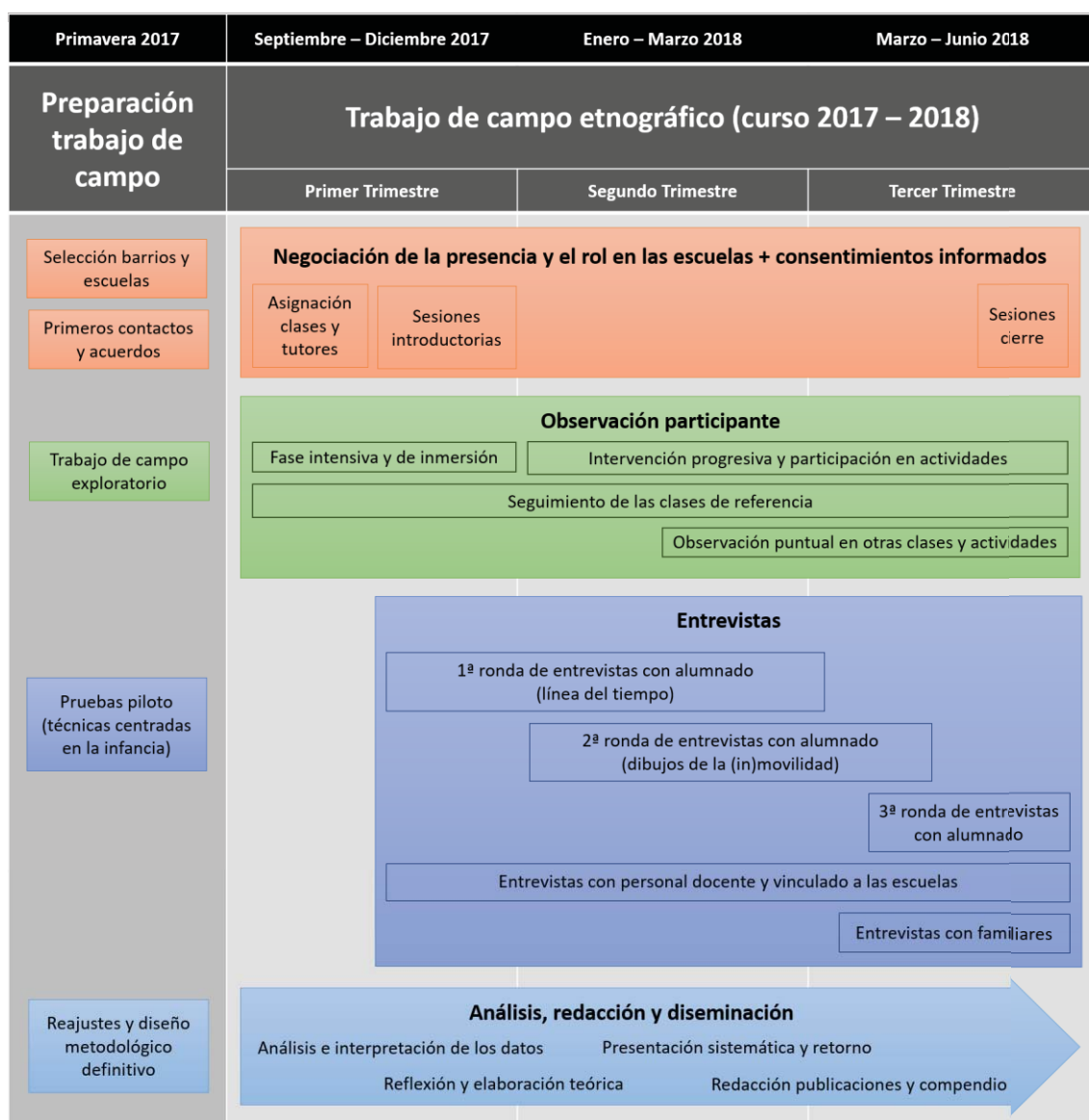
²⁴ En el Anexo se presenta una selección de las producciones visuales generadas a partir de la implementación de estas dos técnicas, eso es, una muestra de líneas del tiempo y de dibujos de la (in)movilidad.

complementarios. Se realizaron entrevistas semidirigidas con maestros/as tutores y especialistas, con docentes responsables del aula de acogida (Escuela Can Solanes) y de educación especial (Escuela La Coma), así como con otros profesionales de las escuelas: logopedas, técnicas de integración social, trabajadoras sociales, educadoras emocionales y miembros de equipo directivo y del personal administrativo. Las entrevistas fueron de tipo formal e informal, dentro y fuera de los centros, en algunos casos grabadas y en otros no. El poco tiempo disponible por parte de los docentes hizo que se aprovecharan los encuentros informales y los momentos de ocio para poner sobre la mesa cuestiones relacionadas con la movilidad. En el caso de la Escuela Can Solanes, también se realizaron entrevistas con Montse, vecina del barrio y ex maestra de la escuela; con Vero, educadora y activista vinculada a la escuela y al tejido asociativo del barrio; y con Carmen, Débora y Judith, miembros de la asociación de familias. Asimismo, durante los últimos meses del trabajo de campo también realicé entrevistas con familiares de algunos alumnos y alumnas, en todos los casos las madres excepto una entrevista con el padre y la madre.

El despliegue de todas estas estrategias metodológicas durante el curso 2017-2018 generó una enorme cantidad de datos: desde notas de campo sistematizadas en un diario, hasta grabaciones de entrevistas posteriormente transcritas, pasando por todo el material visual elaborado por los y las participantes. Esta diversidad de datos planteó varios retos analíticos, dada la necesidad de ordenarlos y hacerlos dialogar entre sí. La triangulación de los datos fue posible gracias al énfasis teórico en los imaginarios, que a su vez hizo poner el foco en las narrativas infantiles (Alldred y Burman, 2005; Engel, 2005). En consecuencia, la codificación y clasificación del material empírico siguió un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), facilitado por el software de análisis de datos cualitativos NVivo. Los dibujos de la (in)movilidad se analizaron como narrativas visuales tanto a nivel formal como de contenido, abordando siempre su articulación con los relatos verbales. Otro reto analítico fue el de vincular los diferentes casos explorados en profundidad, eso es, las historias de los veinte niños y niñas seleccionados. Unas historias que se mostraban como únicas en sí mismas, aparentemente inconexas, dificultando la identificación de tendencias generales y patrones comunes. En mi sesión de cierre del trabajo de campo planteé esta situación como una especie de puzle. Un año más tarde, cuando visité la Escuela Can Solanes para asistir al espectáculo de fin de curso, Diana recuperó mi metáfora y me preguntó cómo llevaba el puzle. También me preguntó si cuando lo terminara empezaría a escribir el libro

sobre su vida y la de sus compañeros y compañeras. Esto me recordaba que, después del análisis, me esperaba otro reto: el de convertir el puzzle en un texto sólido, coherente y justo.

Figura 1. Desarrollo y fases de la investigación.



5. Compendio de publicaciones

Sorprendentemente, muchas de las novelas que leí mientras terminaba este compendio tienen como protagonistas a niños y niñas que, de forma más o menos evidente, están afectados por la movilidad. En *Tierra sonámbula* (2018), del escritor mozambiqueño Mia Couto, el joven Muidinga huye de los estragos de la guerra hasta conocer al anciano Tuahir, con quién se refugia en un autobús calcinado en medio de la maleza. Con su característico simbolismo, Couto teje una narración entre lo fantástico y lo real, donde sus personajes deambulan por paisajes de desolación provocados por el conflicto bélico. También en un contexto de guerra, pero descrito con un realismo casi visceral, *Bandido* (2019), de Itamar Orlev, cuenta la historia de un hombre violento y sin escrúpulos durante la invasión nazi y los años de posguerra en Polonia. El libro está escrito desde la perspectiva de su hijo, que hace un retrato desgarrador del padre a partir de sus

recuerdos infantiles de los lugares donde vivieron, desde comunidades agrícolas colectivizadas hasta apartamentos en barrios depauperados. Esta relación tortuosa entre padre e hijo es el preludio de la emigración del último a Israel y, más adelante, de su reencuentro en una Polonia al borde del colapso.

Al otro lado del Atlántico, en las Antillas, Maryse Condé retrata una realidad de la movilidad infantil poco conocida: la de la burguesía negra del archipiélago francés de Guadalupe. El conjunto de relatos que conforma *Corazón que ríe, corazón que llora* (2019) es un ejercicio autobiográfico a partir del cual se presentan los periplos de la joven protagonista en los barrios de Pointe-à-Pitre, así como sus largas estancias en la metrópolis o sus vacaciones familiares en islas vecinas. Clase social, género y racialización se entremezclan en escenas cotidianas descritas de forma tan elegante como mordaz. Sin cambiar de latitud, pero en el contexto de una gran urbe brasileña, *Mi planta de naranja lima* narra las vivencias del pequeño Zezé, uno de los hijos de una familia pobre que decide cambiar de casa. La ternura que desprende el libro de José Mauro de Vasconcelos reside en la inocencia de su protagonista, que va descubriendo su entorno a la vez que aprende lo duro de hacerse mayor.

Hasta qué punto es una coincidencia haberme tropezado con Zezé, Muidinga y el resto está fuera de mi conocimiento. Tal vez sea verdad que, desde siempre, y en muchos lugares a la vez, ha habido miles de niños y niñas desplazándose por motivos diversos, sin que nosotros seamos conscientes de ello. También me planteo si soy yo quien ve esta movilidad en todas partes, cegado por meses de inmersión en el tema. En cualquier caso, no hace falta recurrir a la literatura de ficción para tropezarnos con el fenómeno. En una noticia de febrero de 2020 se puede leer: “la falta de vivienda asequible está provocando que haya población de Barcelona que se marcha a L’Hospitalet de Llobregat. Esta llegada de nuevos vecinos está saturando escuelas e institutos”²⁵. La noticia se hace eco de que los más de 2.000 alumnos y alumnas que se han incorporado a las escuelas del municipio metropolitano a lo largo del curso 2019-2020, sumados a los 1.500 del curso anterior, plantean un verdadero reto para los centros, donde el 40% de las aulas ya superan la ratio permitida. Sin olvidar las medidas para hacer frente a esta situación, lo que a mí me llama la atención es la relación entre esta realidad y la “noticia relacionada” que me apareció en pantalla: “El alquiler en Barcelona supera por primera vez los 1.000 euros de media”²⁶. Y es que detrás de estas dinámicas inmobiliarias y de su lógica macroeconómica hay familias con hijos e hijas que ven como sus vidas pasan a estar marcadas por los cambios de casa, de barrio, de escuela... Detrás de los inconvenientes con los que se encuentran las escuelas afectadas hay experiencias infantiles de (in)movilidad que pasan desapercibidas por su carácter poco mediático, por su absoluta cotidianidad. Y no hace falta irse a Mozambique, a Polonia, a Guadalupe o a Brasil: las historias de Ana, Warda, Karen, Moha, Sekou, Isa y muchas otras son historias cercanas, de nuestros vecinos y vecinas, y que sin embargo conocemos solo de forma indirecta y fragmentada. Como reclamaba Diana, este compendio puede leerse como un libro sobre ellos y ellas. Un libro escrito por mí, pero donde he tratado de hacer justicia a las formas de narrar la (in)movilidad de sus protagonistas.

Volviendo a otro comentario de Diana, recupero mi puzle analítico: la dificultad para conectar las experiencias de (in)movilidad infantil recogidas durante el trabajo de campo. Porque, ¿qué tiene que ver un desahucio en la periferia de Barcelona con la emigración provocada por la

²⁵ Traducción del autor. Enlace a la noticia: <https://www.ccma.cat/324/escoles-saturades-a-lhospitalet-un-nou-efecte-del-preu-dels-pisos-a-barcelona/noticia/2988743/> (acceso 6 de abril de 2020).

²⁶ Traducción del autor. Enlace a la noticia: <https://www.ccma.cat/324/el-lloguer-a-barcelona-supera-per-primer-cop-els-1-000-euros-de-mitjana/noticia/2976483/> (acceso 6 de abril de 2020).

violencia en Honduras? ¿Y en qué se parecen los patrones de movilidad de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y los cambios de domicilio de una familia afectada por la crisis? Abordando estas expresiones de movilidad tan habituales en la región metropolitana de Barcelona, este compendio tiene como hilo conductor las vivencias de sus protagonistas, experiencias infantiles que enlazan las publicaciones presentadas (capítulos 7 – 10). No debería sorprender, pues, que algunos de estos niños y niñas aparezcan varias veces a lo largo del compendio: sus casos son analizados desde diferentes ángulos, aportando diferentes matices según el énfasis de cada capítulo. Dicho de otro modo, una misma historia puede estar relacionada con varias formas de (in)movilidad a la vez. Esto es lo que, en última instancia, explica los vínculos entre un desahucio y la emigración hondureña; o las semejanzas entre la movilidad de los hijos e hijas de inmigrantes y los cambios de domicilio de una familia afectada por la crisis. A continuación, se presentan las cuatro publicaciones principales del compendio y los anexos.

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

Martorell-Faus, M. (2020). Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia. *Sociedad e infancias*. En prensa.

Este artículo es un análisis en profundidad de los dibujos de la (in)movilidad, una técnica proyectiva, interactiva y visual centrada en la infancia, utilizada como recurso auxiliar en la segunda ronda de entrevistas. Partiendo de la escasa literatura sobre cómo investigar con los y las protagonistas de las migraciones y las movilidades infantiles, el artículo plantea una reflexión sobre el potencial y las limitaciones de este tipo de estrategias metodológicas. El artículo empieza introduciendo los debates sobre la investigación con niños y niñas, planteando los retos específicos de estudiar experiencias de movilidad. Tras presentar el diseño y la implementación de la técnica – contextualizándola en el trabajo de campo etnográfico realizado en las escuelas – se analizan cuatro tipos de reacción a la misma por parte de los y las participantes. Estas reacciones y sus implicaciones son interpretadas en el último apartado, donde se examina el contexto de implementación, la articulación entre las narrativas verbales y las narrativas visuales, y la performatividad de la técnica más allá del propio contexto de entrevista.

5.2 Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2020). Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.14>

Este artículo pone el foco en las trayectorias de (in)movilidad infantil a escala local, analizando las experiencias de la crisis económica y de la situación de emergencia habitacional en España a través de las narrativas de niños y niñas. En primer lugar, se revelan las narrativas infantiles sobre la crisis, profundizando en la percepción y la negociación del estatus socioeconómico en relación con la situación financiera del hogar y sus redes de apoyo. Los relatos de estos menores destacan por su identificación con las estrategias familiares, subrayando la dimensión colectiva de estos procesos y reconociendo las acciones de los miembros del grupo doméstico. En segundo lugar, se abordan sus narrativas referentes a la emergencia habitacional específicamente, así como a las trayectorias residenciales resultantes. Se muestra como los niños y niñas reproducen ideologías dominantes – y adultas – sobre la vivienda, aunque también crean sus propias representaciones sobre qué constituye un “hogar” y cómo les afecta su situación habitacional.

Finalmente, se examinan las formas en que estos niños y niñas dan sentido a los cambios en la composición de su grupo doméstico, identificando vínculos entre trayectorias de movilidad a varias escalas y conectando patrones residenciales con dinámicas dentro del hogar.

5.3 Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2021). Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies. En M. Montero-Sieburth; R. Mas; J. Eguren; N. García-Arjona (Eds.), *Contemporary Perspectives on migrant families, children and youth*. Routledge. En prensa.

En este capítulo se aborda un flujo emergente – la migración centroamericana hacia España y el sur de Europa en general – identificado en las escuelas a través de la destacable llegada de alumnado hondureño durante el curso escolar en que se realizó el trabajo de campo. El capítulo analiza las narrativas de niños y niñas que huyen de la violencia en Honduras y migran a Barcelona junto con sus familiares, una alternativa a la ruta tradicional hacia los Estados Unidos. Las condiciones que generan estas nuevas formas de desplazamiento son reconstruidas a partir de los relatos infantiles sobre la violencia, que se presenta como el nuevo factor de expulsión en el Triángulo Norte de Centroamérica. Las narrativas infantiles también se centran en las estrategias familiares fruto de los procesos migratorios y de asentamiento, que incluyen formas colectivas de crianza y cuidados a nivel local y transnacional. Además, el capítulo da cuenta de los retos que estos niños y niñas se encuentran en su vida cotidiana en Barcelona, así como de sus aspiraciones en relación con su hogar y sus trayectorias de movilidad. Situando la infancia en el centro de patrones de (in)movilidad emergentes en un contexto global de creciente violencia, este capítulo contribuye al estudio de las familias transnacionales.

5.4 Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria

Martorell-Faus, M. (2021). Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria. Editorial Bellaterra. Libro en preparación.

Este capítulo pone el foco en la institución escolar y en los efectos de la movilidad infantil sobre la misma, explorando varias dimensiones del fenómeno – incluida la movilidad escolar – desde las experiencias de sus protagonistas. Partiendo de la articulación de las migraciones de la globalización con los desplazamientos emergentes consecuencia de la crisis económica, la violencia y la búsqueda de refugio, se analizan las contradicciones que se desprenden de la (in)visibilidad de ciertas movilidades infantiles en la escuela. Esto permite conocer con mayor detalle los discursos dominantes sobre la movilidad en los centros, analizando desde las visiones de los equipos directivos y el profesorado hasta los relatos del alumnado protagonista. También se aborda la gestión cotidiana de la movilidad, presentando las prácticas y los dispositivos desplegados cuando el alumnado llega o se va. Finalmente, se explora de qué manera las trayectorias de movilidad están presentes en el aula y en los distintos contextos de aprendizaje, y se indaga en su incorporación en la acción tutorial.

Después de la discusión conjunta, las conclusiones y el epílogo se incluyen diversos anexos, compuestos por un artículo, dos reseñas y una selección de producciones visuales. En primer lugar, se presenta el artículo *"Kula revisited: De las movilidades en los clásicos a la movilización de la*

antropología”, coescrito con Violeta Argudo-Portal y publicado en la revista *Perifèria* (2019). El artículo es un ejercicio reflexivo que invita a la incomodidad y la movilización, a través de un abordaje de los clásicos antropológicos desde el paradigma de las movilidades. En segundo lugar, se presenta la reseña del libro *Bounded Mobilities: Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities* (Gutekunst et al., 2016), publicada en la revista *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*; y la reseña del libro *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities* (Lewis, 2004), publicada en la revista *(Con)textos: Revista d'Antropologia i Investigació social*. Finalmente, se muestra una selección de producciones visuales elaboradas por los y las participantes de la investigación a partir de las técnicas de investigación implementadas. Se trata de una serie de líneas del tiempo y dibujos de la (in)movilidad que, junto con los relatos que propiciaron, dan forma a las diferentes experiencias de (in)movilidad que conforman este compendio.

6. Referencias de la introducción

- Ackers, L. (2000). From 'Best Interests' to Participatory Rights: Children's Involvement in Family Migration Decisions. *Child and Family Law Quarterly*, 12(2), 167–184.
- Alba, R., Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Allred, P., Burman, E. (2005). Analysing children's accounts using discourse analysis. En S. Greene, D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: approaches and methods* (pp. 175–198). Londres: Sage Publications.
- American Anthropological Association (2012). *Ethics Statement* (en línea). <http://ethics.americananthro.org/category/statement/>, acceso 12 de abril de 2020.
- American Educational Research Association (2011). *Code of Ethics* (en línea). <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>, acceso 12 de abril de 2020.
- Ames, P., Rojas, V., Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: Descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, 33(2), 190–209. <https://doi.org/10.1177/0309132508090980>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Archambault, J. (2012). "It can be good there too": Home and continuity in refugee children's narratives of settlement. *Children's Geographies*, 10(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638177>
- Assmuth, L., Hakkarainen, M., Lulle, A., Siim, P. M. (2018). *Translocal Childhoods and Family Mobility in East and North Europe*. Londres: Palgrave.
- Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Auger-Voyer, V., Montero-Sieburth, M., Cabrera Perez, L. (2014). Chasing the European Dream: Unaccompanied African Youths' Educational Experience in a Canary Islands' Reception Centre and Beyond. *Education Policy Analysis Archives*, 22(76), 1–23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n76.2014>
- Barker, J., Weller, S. (2003). "Is It Fun?" Developing Children Centered Research Methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2): 33–58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Nueva York: Columbia University Press.
- Been, V., Ellen, I. G., Schwartz, A. E., Stiefel, L., Weinstein, M. (2011). Does losing your home mean losing your school?: Effects of foreclosures on the school mobility of children. *Regional Science and Urban Economics*, 41(4), 407–414. <https://doi.org/10.1016/j.regsci-urbeco.2011.02.006>
- Bélanger, D., Silvey, R. (2019). An Im/mobility turn: power geometries of care and migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1592396>
- Bereményi, B. Á., Carrasco, S. (2017). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302316>
- Bluebond-Langner, M., Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist*, 109(2), 241–246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Bushin, N. (2009). Researching family migration decision-making: a children-in-families approach. *Population, Space and Place*, 15(5), 429–443. <https://doi.org/10.1002/psp.522>
- Çaglar, A., Glick-Schiller, N. (2018). *Migrants and City-Making: Dispossession, Displacement, and Urban Regeneration*. Durham, NC: Duke University Press.
- Camenisch, A., Müller, S. (2017). From (E)Migration to Mobile Lifestyles: Ethnographic and Conceptual Reflections about Mobilities and Migration. *New Diversities*, 19(3), 43–57.
- Carrasco, S. (2007). *Etnografía en equipo: colaboraciones, complicidades y complejidades en dos proyectos sobre inmigración y experiencia escolar*. (No. 125). EMIGRA Working Papers.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B. Á., Casalta, V. (2012). Más allá de la "matrícula viva". La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311–341. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carrasco, S., Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En F.J. García Castaño, A. Megías, J. Ortega Torres, *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, Universidad de Granada.
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565–1586. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381>

- Castles, S., Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau & Rowntree Foundation.
- Condé, M. (2019). *Corazón que ríe, corazón que llora: Cuentos verdaderos de mi infancia*. Madrid: Impedimenta.
- Couto, M. (2018). *Terra somnàmbula*. Barcelona: Edicions del Periscopi.
- Cresswell, T. (2006). *On the move. Mobility in the modern Western world*. Londres: Routledge.
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28(1), 17–31. <https://doi.org/10.1068/d11407>
- Crowley, S. (2003). The Affordable Housing Crisis: Residential Mobility of Poor Families and School Mobility of Poor Children. *The Journal of Negro Education*, 72(1), 22–38. <https://doi.org/10.2307/3211288>
- Crul, M., Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: Participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268. <https://doi.org/10.1080/01419871003624068>
- Danaher, P. A., Henderson, R. (2011). Moving beyond sedentarism. Conceptual and empirical developments. En W. Midgley, M. A. Tyler, P. A. Danaher, A. Mander (Eds.), *Beyond binaries in education research* (pp. 60–78). Nueva York: Routledge.
- De Genova, N. (2002). Migrant 'Illegality' and Deportability in Everyday Life. *Annual Review of Anthropology*, 31, 419–447. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085432>
- de Vasconcelos, J. M. (2011). *Mi planta de naranja lima*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>
- Dennis, B. (2010). Ethical dilemmas in the field: The complex nature of doing education ethnography. *Ethnography and Education*, 5(2), 123–127. <https://doi.org/10.1080/17457823.2010.493391>
- Dobson, M. E. (2009). Unpacking Children in Migration Research. *Children's Geographies*, 7(3), 355–360. <https://doi.org/10.1080/14733280903024514>
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435. <https://doi.org/10.1177/1049732306294127>
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. En S. Greene, D. Hogan (Eds.), *Re-searching children's experience: approaches and methods* (pp. 199-216). Londres: Sage Publications.
- European Association of Social Anthropologists (2018). *Statement on Data Governance in Ethnographic Projects* (en línea). <https://www.easaonline.org/downloads/support/EASA%20statement%20on%20data%20governance.pdf>, acceso 12 de abril de 2020.
- Evans-Pritchard, E. E. (1977). *Los nuer*. Barcelona: Anagrama

- Faist, T. (2013). The Mobility Turn. A new Paradigm for the Social Sciences?. *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1637–1646. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>
- Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries: The governmentality of immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213–226. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145847>
- Favell, A. (2001). Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization. *Global Networks*, 1(4), 389–398. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00022>
- Franquesa, J. (2011). “We’ve lost our bearings”: Place, tourism, and the limits of the “mobility turn.” *Antipode*, 43(4), 1012–1033. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2010.00789.x>
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. Londres: Sage.
- Gallagher, M. (2008). ‘Power is not an evil’: rethinking power in participatory methods. *Children’s Geographies*, 6(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889–912. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677170>
- Geschiere, P. (2010). The Self-Reflective Turn in Ethnography. From Dialogue to Narcissism? *Etnofoor*, 22(1), 141–150.
- Gibbons, S., Telhaj, S. (2007). Mobility and school disruption. *CEEDP*, 83. Londres: Centre for the Economics of Education.
- Gil Araujo, S. (2000). Presentación. Una sociología (de las migraciones) para la resistencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 235–249. <https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2025>
- Glick-Schiller, N., Çağlar, A. (2013). Locating migrant pathways of economic emplacement: Thinking beyond the ethnic lens. *Ethnicities*, 13(4), 494–514. <https://doi.org/10.1177/1468796813483733>
- Glick-Schiller, N., Çağlar, A., Gulbrandsen, T.C. (2006). Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. *American Ethnologist*, 33(4), 612–633. <https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.612>
- Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies. Special issue: Regimes of Mobility: imaginaries and relationalities of power*, 28(3), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Gutkunst, M., Hackl, A., Leoncini, S., Schwarz, J. S., Götz, I. (Eds.) (2016). *Bounded Mobilities: Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Hammersley, M. (2009). Against the ethicists: On the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 211–225. <https://doi.org/10.1080/13645570802170288>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 3(14), 575–588. <https://doi.org/10.2307/3178066>

- Hatfield, M. E. (2010). Children moving “home”? Everyday experiences of return migration in highly skilled households. *Childhood*, 17(2), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0907568210365747>
- Heyman, J., Campbell, H. (2009). The anthropology of global flows. *Anthropological Theory*, 9(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1463499609105474>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don’t Anthropologists Like Children?. *American Anthropologist*, 104(2), 611–627.
- Holdsworth, C. (2013). Child. En P. Adey, D. Bissell, K. Hannam, P. Merriman, M. Sheller (Eds.), *The Routledge handbook of mobilities* (pp. 421–428). Londres: Routledge.
- Hui, A. (2016). The Boundaries of Interdisciplinary Fields: Temporalities Shaping the Past and Future of Dialogue between Migration and Mobilities Research. *Mobilities*, 11(1), 66–82. <https://doi.org/10.1080/17450101.2015.1097033>
- Huijsmans, R. (2011). Child migration and questions of agency. *Development and Change*, 42(5), 1307–1321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2011.01729.x>
- Huijsmans, R. (2017). Children and Young People in Migration: A Relational Approach. En C. Ní Laoire, A. White, T. Skelton. (Eds.) (2017). *Movement, Mobilities, and Journeys* (pp. 45–66). Singapur: Springer.
- Hunner-Kreisel, C., Bohne, S. (Eds.) (2016). *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Hutchins, T. (2011). ‘They Told Us in a Curry Shop’: Child–Adult Relations in the Context of Family Migration Decision-Making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1219–1235. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590926>
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- James, A., Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Nueva York: Falmer Press.
- Kalir, B. (2006). The field of work and the work of the field: Conceptualising an anthropological research engagement. *Social Anthropology*, 14(2), 235–246. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2006.tb00037.x>
- Kalir, B. (2012). Moving Subjects, Stagnant Paradigms: Can the ‘Mobilities Paradigm’ Transcend Methodological Nationalism?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723260>
- Kaufmann, V., Bergman, M., Joye, D. (2004). Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research* 28(4), 745–756. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x>
- King, R., Skeldon, R. (2010). “Mind the Gap!” Integrating approaches to internal and international migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1619–1646. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489380>
- Knörr, J. (Ed.) (2005). *Childhood and Migration: From experience to agency*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers.

- Lems, A., Oester, K., Strasser, S. (2020). Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 315–335. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584697>
- LeVine, R. A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood. *American Anthropologist*, 109(2), 247–260. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.247.248>
- Lewis, A. E. (2004). *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Brunswick, New Jersey y Londres: Rutgers University Press.
- Liebel, M. (2017). Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the Global South. En A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne, R. Budde (Eds.), *'Children Out of Place' and Human Rights - In Memory of Judith Ennew* (pp. 79–97). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33251-2>
- Lundsteen, M., Martínez Veiga, U., Palomera, J. (2014). Reproducción social y conflicto en las periferias urbanas del Estado Español. En A. Andreu, Y. Bodoque, D. Comas d'Argemir, J. J. Pujadas, J. Roca, M. Soronellas (Eds.), *Periferias, Fronteras y Diálogos. Una lectura antropológica de los retos de la sociedad actual* (pp. 111–118). Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Malkki, L. (1992). National geographic: The rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees. *Cultural Anthropology*, 7(1), 24–44.
- Mand, K. (2010). “I’ve got two houses. One in Bangladesh and one in London...everybody has”: Home, locality and belonging(s). *Childhood*, 17(2), 273–287. <https://doi.org/10.1177/0907568210365754>
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mata-Codesal, D. (2017). Gendered (im)mobility: Rooted women and waiting penelopes. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 8(2), 151–162. https://doi.org/10.1386/cjmc.8.2.151_1
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia (en línea). <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>, acceso 2 de abril de 2020.
- Moskal, M. (2015). “When I think home I think family here and there”: Translocal and social ideas of home in narratives of migrant children and young people. *Geoforum*, 58, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.11.011>
- Moskal, M., Tyrrell, N. (2016). Family migration decision-making, step-migration and separation: children’s experiences in European migrant worker families. *Children’s Geographies*, 14(4), 453–467. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1116683>
- Murray, L., Cortés-Morales, S. (2019). *Children’s Mobilities. Interdependent, Imagined, Relational*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., White, A. (2010). Introduction: childhood and migration – mobilities, homes and belongings. *Childhood*, 17(2), 155–162. <https://doi.org/10.1177/0907568210365463>

- Ní Laoire, C., White, A., Skelton, T. (Eds.) (2017). *Movement, Mobilities, and Journeys*. Singapur: Springer.
- Observatori DESC (2015). *Emergència habitacional a Catalunya. Impacte de la crisi hipotecària en el dret a la salut i els drets dels infants*. Barcelona: Observatori DESC y Plataforma de Afectados por la Hipoteca.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3–29. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>
- Orellana, M., Thorne, B., Chee, A., Lam, E. (2001). Transnational childhoods: the participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48(4), 572–91. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Orlev, I. (2019). *Bandit*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Papastergiadis, N. (2000). *The turbulence of migration: globalization, deterritorialization and hybridity*. Oxford: Polity Press.
- Portes, A. Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory and Everyday Life* (pp. 1–7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.
- Rovetta Cortés, A. I. (2017). “Si me dieran un billete de avión...”: Recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 63–87. <https://doi.org/10.5944/empiria.36.2017.17859>
- Rumberger, R. W. (2003). The Causes and Consequences of Student Mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21. <https://doi.org/10.2307/3211287>
- Rumberger, R. W. (2015). *Student Mobility: Causes, Consequences, and Solutions*. Boulder, CO: National Education Policy Center (en línea). <http://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>, acceso 30 marzo de 2020.
- Salazar, N. B. (2010). Towards an anthropology of cultural mobilities. *Crossings: Journal of Migration and Culture*, 1, 53–68. https://doi.org/10.1386/cjmc.1.53_1
- Salazar, N. B. (2011). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18(6), 576–598. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.672859>
- Salazar, N. B., Elliot, A., Norum, R. (2017). Studying Mobilities. Theoretical Notes and Methodological Queries. En A. Elliot, R. Norum, N. B. Salazar (Eds.) *Methodologies of Mobility. Ethnography and Experiment* (pp. 1–24). Nueva York y Oxford: Berghahn.
- Seeberg, M. L., Goździak, E. M. (Eds.) (2016). *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy. Migration, Governance, Identities*. IMISCOE Research Series: Springer Open.
- Sheller, M. (2018). *Mobility justice: the politics of movement in an age of extremes*. Londres y Brooklyn, NY: Verso.

- Sheller, M., Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 28, 63–94. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Silveira Barbosa, M. C. (2014). La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. Tendencias iniciales. En C. Osuna, P. Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados* (p. 31–36). Madrid: Traficante de Sueños.
- Skelton T. (2008). Research with children and young people: Exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Spindler, G. D. (1987). The transmission of culture. En G. D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (pp. 303–334). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 66–111). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Strand, S., Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551–568. <https://doi.org/10.1080/01411920600775191>
- Strand, S., Demie, F. (2007). Pupil mobility, attainment and progress in secondary school. *Educational Studies*, 33(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/03055690701423184>
- Straughan, E., Bissell, D., Gorman-Murray, A. (2020). The politics of stuckness: Waiting lives in mobile worlds. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/2399654419900189>
- Subirats, M. (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: UOC Ediciones.
- Swanson, C. B., Schneider, B. (1999). Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54–67. <https://doi.org/10.2307/2673186>
- Thimm, V., Chaudhuri, M. (2019). Migration as mobility ? An intersectional approach. *Applied Mobilities*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/23800127.2019.1573780>
- Tyrrell, N., White, A., Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F. (Eds.) (2013). *Transnational Migration and Childhood*. Abingdon y Nueva York: Routledge.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2013). *Código de Buenas Prácticas en la Investigación* (en línea). <https://www.uab.cat/web/investigacion/itinerarios/herramientas-y-soporte-a-la-investigacion/buenas-practicas-en-la-investigacion-1345667267088.html>, acceso 12 de abril de 2020.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. Londres: Routledge.
- van Geel, J., Mazzucato, V. (2018). Conceptualising youth mobility trajectories: thinking beyond conventional categories. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2144–2162. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1409107>

- Veale, A., Donà, G. (2014). *Child and Youth Migration: Mobility-in-Migration in an Era of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- White, A. Ní, Laoire, C., Tyrrell, N., Carpena-Méndez, F. (2011). Children's roles in transnational migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159–1170. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590635>
- Whitehead, A., Hashim, I. (2005). Children and Migration. Background Paper for DFID Migration Team – March 2005 (en línea). https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid_05_child_mig_bac_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153, acceso 6 de abril de 2020.
- Whitehead, A., Hashim, I., Iversen, V. (2007). *Child Migration, Child Agency and Intergenerational Relations in Africa and South Asia*. Working Paper, 24. Sussex University.
- Wimmer, A., Schiller, N. G. (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), 217–240. <https://doi.org/10.1017/S000397560200108X>
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. Nueva York: Routledge.
- Zeitlyn, B., Mand, K. (2012). Researching Transnational Childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>
- Zhang, N. (2015). Home divided, home reconstructed: children in rural–urban migration in contemporary China. *Children's Geographies*, 13(4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.848600>

II. PUBLICACIONES

7. Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia²⁷

Martorell-Faus, M. (2020). Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia. *Sociedad e infancias*. En prensa.

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

Palabras clave: movilidad, infancia, dibujo, participativa, etnografía.

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

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

²⁷ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado.

Palavras chave: mobilidade, infância, desenho, participativa, etnografia.

[en] Drawing (im)mobility: potential and limitations of a child-centred participatory technique

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

Keywords: mobility, childhood, drawing, participatory, ethnography.

7.1 Introducción

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

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

Concretamente, la técnica se implementó en una etnografía comparativa realizada en dos escuelas, en la que se exploraron las experiencias y los imaginarios de (in)movilidad de alumnado (10-12 años) de clase trabajadora y de origen tanto autóctono como inmigrante. Documentar

sus vivencias desde la perspectiva de los *regímenes de movilidad* (Glick-Schiller y Salazar, 2013) permitió vincular trayectorias aparentemente inconexas, pero con importantes denominadores comunes. Estas incluyen desde procesos migratorios a escala global hasta cambios de domicilio a escala local fruto de la emergencia habitacional, sin olvidar las visitas a origen y el fenómeno de la movilidad escolar. La interrelación entre estas expresiones de movilidad, así como las formas de narrarlas desde la experiencia infantil, fueron premisas básicas para el diseño metodológico, que combinó estrategias etnográficas tradicionales con enfoques experimentales y participativos. En esta línea, los dibujos se usaron como complemento a las entrevistas semidirigidas para obtener información que no fuera únicamente de tipo oral.

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

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

7.2 Investigación con niños y niñas: los retos de la movilidad

La incorporación de los dibujos al estudio surgió de los debates sobre los límites de las metodologías tradicionales en la investigación con niños y niñas. Varias autoras han planteado si los métodos empleados con adultos pueden ser extrapolados a la investigación con niños y niñas o si, en cambio, es necesario adaptarlos (Christensen y James, 2000; Punch, 2002a). Sea como fuere, hace décadas que el llamado *nuevo paradigma de la sociología de la infancia* instauró un cambio de enfoque, pasando de las investigaciones *sobre* infancia a las investigaciones *con y por* infancia (James, 2001; Barker y Weller, 2003). A pesar de este consenso sobre la necesidad de realizar investigaciones centradas en la infancia (*“child-centred”*, *“child-oriented”* o *“child-*

friendly” en inglés), a día de hoy la cuestión de cómo llevarlas a cabo de forma más rigurosa, justa y ética no está ni mucho menos resuelta.

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

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

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

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

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

7.3 Dibujando experiencias de (in)movilidad

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

El trabajo de campo se realizó de forma simultánea en los dos centros durante el curso escolar 2017-2018. El acceso y los consentimientos fueron negociados con los equipos directivos, el profesorado, las familias y el alumnado involucrado. Concretamente trabajé con dos clases de 5º de Primaria en la Escuela Can Solanes y una clase de 6º en la Escuela La Coma, haciendo observación participante con los tres grupos, eso es, acompañándolos en todas sus actividades. Adopté así el rol de “asistente de aula”, dando apoyo en todo lo requerido y consiguiendo un

grado de familiaridad notable con el alumnado y el profesorado. La confianza generada y el conocimiento de las dinámicas de cada escuela facilitaron la realización de entrevistas semidirigidas con veinte alumnos/as seleccionados a partir de sus trayectorias. Se realizaron tres rondas de entrevistas a lo largo del curso. En el marco de estas entrevistas, y con el afán de explorar las experiencias de (in)movilidad más allá del relato oral, se planteó la necesidad de incorporar técnicas ajustadas a los intereses y las capacidades de los y las participantes.



Figura 2. Dibujo de Carlos.

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

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

El espacio donde se realizaron las entrevistas varió según la escuela: mientras que en la Escuela La Coma conté con un aula pequeña y con el aula de Plástica, los pocos espacios disponibles en la Escuela Can Solanes me obligaron a adaptarme a la situación de cada momento. El material a disposición de los y las participantes era el que habitualmente usan para dibujar en la escuela,

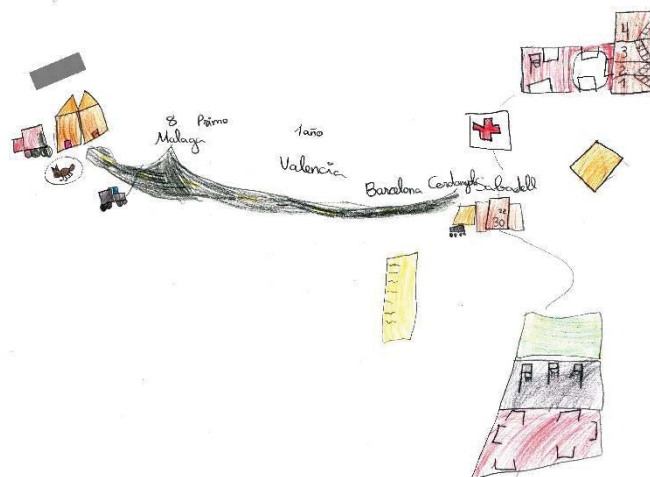


Figura 3. Dibujo de Isa.

tanto el propio como algunos lápices de colores que les proporcioné. En todas las entrevistas seguimos el mismo protocolo. Primero recordaba los objetivos del estudio y presentaba la entrevista. Luego planteaba cuatro “normas”, siempre negociadas y sujetas a modificaciones: el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de parar la grabación y/o retirarse; el papel de la entrevista en el marco de mi estudio (recordando que no se trataba ni de un ejercicio de clase ni de un examen); la elección de un idioma que permitiera la comprensión mutua; y la anonimidad y confidencialidad de la información. Todas las entrevistas fueron registradas en audio y, al terminar el trabajo de campo, los dibujos fueron devueltos a sus autores y autoras.

7.4 La implementación de la técnica: cuatro tipos de reacción

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

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

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

- Miquel: Hoy vamos a hacer un mapa...
- Jesús: ¿Un mapa? Vale...
- M: ¿Sabes lo que es un mapa? Habrás visto algunos...
- J: ...Sí.
- M: Pero no vamos a hacer el mapa de un libro, ni de esos que se ponen en la pared. Vamos a dibujar un mapa especial: el mapa de tu vida. En el mapa de tu vida aparecen las casas, los lugares donde tú has vivido, donde tú has estado...
- J: Vale...
- M: ¿Por dónde quieres empezar?
- J: Por... por aquí [señala un punto de la hoja en blanco].
- M: ¿Y qué vas a dibujar primero?
- J: [silencio] No sé.

Jesús²⁸ (Escuela Can Solanes) se muestra visiblemente confundido cuando le propongo dibujar su trayectoria de (in)movilidad. Su rostro expresa sorpresa y su cuerpo parece bloqueado, como si no pudiera moverse. El material se mantiene intacto encima de la mesa durante unos largos segundos. Trato de reconducir la situación haciéndole algunas preguntas. Finalmente, coge un lápiz y, con dudas, empieza a dibujar un edificio. Mientras tanto, va recordando detalles sobre aquella etapa de su infancia: la vivienda, el barrio, la separación de sus padres... Poco a poco la conversación se vuelve más dinámica. “Me gustaría dibujar la casa de Ecuador, la que va a construir mi madre”, dice Jesús tomando la iniciativa. Aunque sin demasiada expresividad, su relato es ahora fluido, con descripciones completas. En ocasiones el dibujo y sus comentarios coinciden: Jesús ilustra lo que cuenta o comenta lo que dibuja. Se ha roto el bloqueo inicial. También es cierto que por momentos el relato toma tanta importancia que el dibujo queda en un segundo plano. A diferencia del carácter esquemático del mapa, sus anécdotas son cada vez más largas y ricas en detalle. Yo me limito a hacer preguntas, pero ahora es él quien dirige la conversación.

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

Todo ello provocó que mi rol como entrevistador fuera más activo de lo esperado, siendo necesarias las instrucciones extra y algunas preguntas para desatascar situaciones de bloqueo. Estas intervenciones variaron según la entrevista y, por tanto, constituyen un elemento esencial para comprender tanto el relato verbal como las producciones visuales obtenidas. Cabe mencionar también que el bloqueo inicial a menudo estaba relacionado con el carácter plástico del

²⁸ Los nombres de los niños y niñas han sido sustituidos por seudónimos.

ejercicio. Cuando le pregunté a Carlos si podía dibujar la primera casa donde había vivido, contestó: “recuerdo cómo era, pero para dibujarla...” En esta línea, fueron muchos los y las participantes que lamentaron no saber “dibujar bien”.

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

7.4.2 *La técnica como un ejercicio de clase*

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

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

Muchos niños y niñas entrevistados reaccionaron a la técnica como si se tratara de un ejercicio de clase. Al plantearle la actividad, Amanda exclamó: “¡ya estamos igual que en [la escuela de] Honduras, con cartulinas llenas de mapas!” En su entrevista grupal, lo primero que hicieron Abdul, Hamza y Umar tras recibir el material fue poner el nombre y la fecha en la hoja (sin yo habérselo pedido). Kelly, por su parte, enfatizó la importancia de escribir los nombres de las ciudades y los países en mayúscula. En gran medida, esta reacción revela la presión por “cumplir correctamente” las instrucciones del entrevistador percibida por algunos participantes. Esto puede ser sinónimo de poco interés por la actividad en sí, que en ocasiones se ejecutaba de forma mecánica, con una mayor preocupación por la presentación – algo sobre lo que se insiste constantemente en la escuela – que por el contenido.

Resulta significativo que, durante las entrevistas, muchos niños y niñas me hicieran preguntas idénticas a las que hacían en el aula con respecto a sus ejercicios: “¿cómo hago esto?; ¿está

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

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

7.4.3 Resistencias

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

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

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

- Miquel: ¿Quieres contarme algo más? Porque si no, recogeremos...
- Moha: ¡No!
- Mi: Ya sé que no te apetece ir a clase, pero tampoco...
- Mo: ¿Qué hora es?
- Mi: Te quedarán 20 minutos de clase.

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

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

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

Las resistencias a la técnica fueron muchas y diversas. Sekou combinó varias de ellas, pasando de la infravaloración y la victimización (“Miquel, me estás poniendo a prueba eh...”) a la desconcentración (“¿qué? Es que no te estaba escuchando...”), los cambios de tema (“¡se me ha pegado el caramelo en la muela!”), el sarcasmo (“esta obra de arte” [refiriéndose a su dibujo]) y la confrontación (“¿te crees que estoy forrado?!”). Russell desarrolla cuatro continuos para analizar las resistencias escolares: abiertas – encubiertas, individuales – colectivas, intencionales – no intencionales, implicadas – independientes (2011: 71)²⁹. Este marco permite clasificar las distintas resistencias identificadas. Por ejemplo, el ataque de risa de Karen y Amanda al principio de su entrevista puede interpretarse como una resistencia abierta, colectiva, independiente y probablemente no intencional. En el caso de las peleas entre Hamza, Abdul y Umar, pueden considerarse resistencias encubiertas (por ser parcialmente en urdú), colectivas, no intencionales e independientes (aunque algunas burlas hacia Umar se daban por su “exceso de implicación”). También es interesante comprobar que la supuesta implicación con la técnica puede constituir, en realidad, una forma de resistencia que trasciende la propia entrevista y que, como en el caso

²⁹ Traducción del autor: “*overt - covert; individual - collective; intentional - unintentional; engaged - detached*”.

de Moha o de Sekou, está realmente motivada por la voluntad de no ir a clase (Punch, 2002b: 47; Gallagher, 2008: 143).

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

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

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

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

Algunas participantes, básicamente niñas, demostraron no solamente tener un gran interés por ser entrevistadas, sino que además disfrutaron enormemente con las posibilidades expresivas de la técnica. Tania, Kelly y Diana confesaron desde el primer momento sus ganas de contar su historia. Veían la técnica como una actividad lúdica y placentera, y a la vez, como una oportunidad para experimentar con las artes plásticas y con el formato de entrevista ante un público reducido pero atento. Diana, por ejemplo, adoptó el tono “dramatizado” de una persona entrevistada por la televisión para contar su viaje a República Dominicana. Su mapa se convirtió en una especie de cómic, que usó como soporte visual mientras exploraba la dimensión más performativa de la entrevista. En otros momentos, optó por un registro introspectivo, como si contara un cuento (“vamos a seguir con la historia. Pues ya pasaron los tres días y mi tía estaba enfadada...”).

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

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

7.5 Discusión: potencial y limitaciones de la técnica

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

7.5.1 Lógicas y prácticas escolares

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



Figura 4. Dibujo de Karen.

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

Partiendo de estas observaciones, propongo hablar del carácter *escuela-céntrico* de ciertas técnicas de investigación centradas en la infancia, se desarrollen o no en espacios educativos. Esta idea permite señalar la naturalización de lógicas y prácticas escolares – a menudo en su versión más tradicional y adultista – en algunos diseños metodológicos pretendidamente participativos. No se trata simplemente de que las técnicas en cuestión no consigan repensar las relaciones entre investigadores y participantes, sino de que se planteen espacios de generación de datos en los que ambas partes recurren sin cuestionamiento a dinámicas propias del ámbito escolar, condicionando así sus posibilidades de expresión. Sin negar las posibles ventajas, en última instancia esto puede limitar la profundidad tanto del relato verbal como de las producciones visuales.

7.5.2 Articulación de la narrativa verbal y la narrativa visual

Se ha demostrado que, en general, los y las participantes expresaron su preferencia por el relato verbal al dibujo, incluso aquellas que aseguraban disfrutar con las actividades plásticas. Esta consideración y un análisis estrictamente formal de los dibujos podría llevar a la conclusión de que estos por sí solos no aportan demasiado al estudio de las movilidades infantiles. Pero esto merece algunas aclaraciones, ya que la sobreinterpretación descontextualizada o la interpretación psicologizante de los resultados visuales es uno de los principales peligros analíticos a los

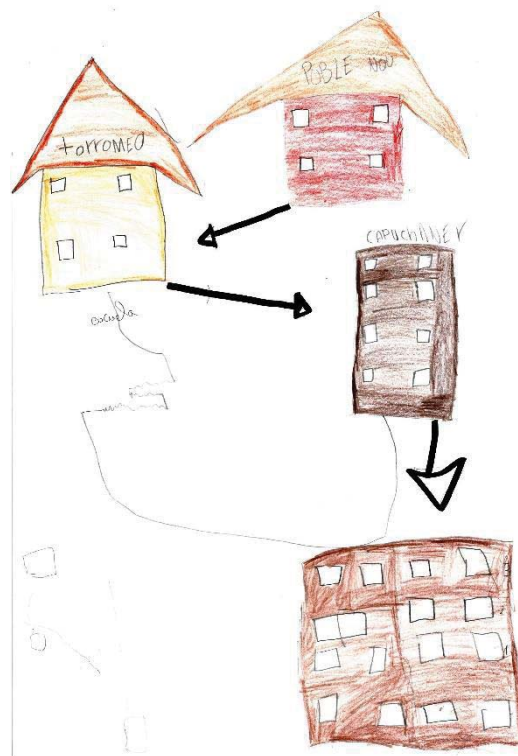


Figura 5. Dibujo de Sekou.

que se enfrentan este tipo de investigaciones (Carrasco, 2002: 56; Mitchell, 2006: 69). En otras palabras, el material obtenido solo puede comprenderse en su totalidad si se tiene en cuenta el contexto donde se ha generado. De este modo, y considerando el potencial de la técnica en su vertiente puramente visual, una de sus aportaciones principales fueron las *narrativas visuales de la (in)movilidad*, eso es, representaciones gráficas de las experiencias de (in)movilidad infantil. Estas narrativas capturan todo tipo de relaciones, vivencias, personas, lugares, objetos, etc. esenciales para los niños y niñas y de difícil expresión a través de medios verbales. La materialización en imágenes de estas experiencias e ideas complejas – a través de la línea, el trazo, el color, la composición – permite identificar varios tipos de narrativa³⁰, que se convirtieron en el punto de partida para la tercera ronda de entrevistas.

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

³⁰ El contenido de las narrativas visuales de la (in)movilidad no es objeto de análisis en este artículo.

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

7.5.3 Más allá de la elicitación: la performatividad de la técnica

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

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

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

En esta línea, una de las consecuencias de dibujar fue la intensidad emocional generada en algunos momentos. Se ha criticado el silencio alrededor de las tensiones de índole emocional que

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

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

7.6 Conclusiones

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

Teniendo en cuenta la complejidad de la vida social – también de la infancia – y las dinámicas propias de la institución escolar, se ha abordado la performatividad de la técnica. Eso es, se ha explorado qué genera el acto de dibujar más allá del momento de la entrevista. Destacando las relaciones e interacciones en el campo, así como la necesidad de incorporar una reflexión ética, el artículo ha demostrado el carácter absolutamente imprevisible e inevitablemente flexible de este tipo de técnicas. Reconocer los imprevistos durante su implementación – entrevistas fuera de control, negativas a la participación, intensidad emocional – puede contribuir a responder de forma más consciente a estas situaciones, incluso a aprovecharlas para beneficio de los y las participantes. Esto requiere evitar perspectivas fragmentarias que traten las técnicas como

instrumentos aislados, desplegando en cambio enfoques relacionales y en sintonía con la praxis etnográfica. Enfoques que aborden las tensiones, los desajustes de expectativas y las resistencias más o menos explícitas hacia aquellas técnicas de investigación que tratan de comprender las experiencias infantiles en toda su complejidad.

7.7 Referencias bibliográficas

- Amadasi, S. (2016). Children and transnational identities in the context of compulsory schooling. Methodological notes from research conducted in Parma and Reggio Emilia/Italy. En C. Maier-Höfer (Ed.), *Angewandte kindheitswissenschaften-Applied childhood studies* (pp. 209-232). Heidelberg: Springer.
- Ames, P., Rojas, V., Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. <https://doi.org/10.1177/1468794109343625>
- Barker, J., Weller, S. (2003). “Is It Fun?” Developing Children Centered Research Methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33–58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Barter, C., Renold, E. (2000). ‘I wanna tell you a story’: Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 307-323. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>
- Bluebond-Langner, M., Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109(2), 241–246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Carrasco, S. (2007). Etnografía en equipo: colaboraciones, complicidades y complejidades en dos proyectos sobre inmigración y experiencia escolar. *EMIGRA Working Papers*, 125.
- Carrasco, S. (2002). Enculturación alimentaria y riesgo nutricional en la Cataluña urbana: una aproximación etnográfica. En M. Gracia Arnaiz (Ed.), *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España* (pp. 41-68). Barcelona: Ariel.
- Carrasco, S., Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad, en *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Universidad de Granada.
- Christiansen, P., James, A. (2000). *Research with children. Perspectives and practices*. Nueva York: Falmer Press.
- Clark, A. (2005). Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau & Rowntree Foundation.
- Coates, E., Coates, A. (2006). Young Children Talking and Drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cook, T., Hesse, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Cooke, B., Kothari, U. (2001). *Participation: The new tyranny?*. Londres y Nueva York: Zed Books.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes?. *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435. <https://doi.org/10.1177/1049732306294127>
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Hammersley, M. (2009). Against the ethicists: On the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 211–225. <https://doi.org/10.1080/13645570802170288>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children?. *American Anthropologist*, 104(2), 611–627.
- James, A. (2001). Ethnography in the study of children and childhood. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 246-257). Londres: Sage.
- Jerolmack, C., Khan, S. (2014). Talk Is Cheap. Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178-209. <https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Kalir, B. (2006). The field of work and the work of the field: Conceptualising an anthropological research engagement. *Social Anthropology*, 14(2), 235–246. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2006.tb00037.x>
- Krstić, M. (2011). Mind the gap: The use of artistic methods in anthropological research: A critical reading of Marcus. *Etnoloska Tribina*, 41(34), 69–85.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. Abingdon: Routledge.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Meo, A., Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 13-42.

- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60-73. <https://doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60>
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia (en línea). <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>, acceso 2 de abril de 2020.
- Moskal, M. (2010). Visual methods in researching migrant children's experiences of belonging. *Migration Letters*, 7(1), 17-32.
- Murray, L., Cortés-Morales, S. (2019). *Children's Mobilities. Interdependent, Imagined, Relational*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Parr, M. (2010). Solving ethical dilemmas with children: Empowering classroom research. *McGill Journal of Education*, 45(3), 451-462. <https://doi.org/10.7202/1003572ar>
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography*. Londres: Sage
- Punch, S. (2002a). Research with children: the same or different from research with adults?, *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Punch, S. (2002b). Interviewing strategies with young people: the "secret box", stimulus material and task-based activities. *Children and Society*, 16(1), 45-56. <https://doi.org/10.1002/chi.685>
- Pussetti, C. (2018). Ethnography-based art. Undisciplined dialogues and creative research practices. An Introduction. *Visual Ethnography*, 7(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.12835/ve2018.1-099>
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory and Everyday Life* (pp. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Londres: Sage.
- Rovetta Cortés, A. I. (2017). "Si me dieran un billete de avión...": Recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 63-87. <https://doi.org/10.5944/empiria.36.2017.17859>
- Russell, L. (2011). *Understanding Pupil Resistance: Integrating Gender, Ethnicity and Class. An educational ethnography*. Gloucestershire: E&E Publishing.
- Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Organization Studies*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Salazar, N. B., Elliot, A., Norum, R. (2017). Studying Mobilities. Theoretical Notes and Methodological Queries. En A. Elliot, R. Norum, N. B. Salazar (Eds.), *Methodologies of Mobility. Ethnography and Experiment* (pp. 1-24). Nueva York y Oxford: Berghahn.
- Sheller, M., Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 28, 63-94. <https://doi.org/10.1068/a37268>

- Silveira Barbosa, M. C. (2014). La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. *Tendencias iniciales*. En C. Osuna, P. Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados* (p. 31–36). Madrid: Traficante de Sueños.
- Wagner, J. (1999). Visual Sociology and Seeing Kid's Worlds. *Visual Sociology*, 14, 3-6. <https://doi.org/10.1080/14725869908583799>
- Warren, S., Vincent, C. (2001). "This won't take long...": Interviewing, ethics and diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/09518390010007674>
- White, A., Bushin, N. (2011). More-Than-Methods: Learning from Research with Children in the Irish Asylum System. *Population, Space and Place*, 17(4), 326–337. <https://doi.org/10.1002/psp.602>
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F., Ní Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177/1468794109356735>
- Willis, P. (2017). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs* (primera edición 1977). Nueva York: Columbia University Press.
- Zeitlyn, B., Mand, K. (2012). Researching Transnational Childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>

8. Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional³¹

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2020). Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.14>

Resumen: Este artículo analiza las experiencias infantiles de la crisis económica y de la situación de emergencia habitacional en España a través de las narrativas de niños y niñas. Estas se han obtenido a partir de una etnografía comparativa en dos escuelas públicas ubicadas en barrios desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona, durante la cual se han realizado entrevistas con niños y niñas implementando técnicas participativas y visuales. Los relatos de estos menores destacan por su identificación con las estrategias familiares, subrayando así la dimensión colectiva de estos procesos y reconociendo las acciones de los miembros del grupo doméstico. Los niños y niñas reproducen ideologías dominantes —y adultas— sobre la vivienda, aunque también crean sus propias representaciones sobre qué constituye un “hogar” y cómo les afecta su situación habitacional. Finalmente, las narrativas permiten identificar vínculos entre trayectorias de movilidad a varias escalas, conectando patrones residenciales con dinámicas dentro del hogar.

Palabras clave: movilidad; crisis; vivienda; niños; narrativas.

Itineraries of mobility and precariousness: children’s experiences and narratives about the housing crisis

Abstract: This article analyses children’s experiences of the economic crisis and the housing insecurity situation in Spain drawing on their narratives. These were gathered through comparative ethnography in two state-led schools located in disadvantaged neighbourhoods in the Barcelona metropolitan region. Interviews with children were conducted by implementing child-oriented visual and participatory techniques. The narratives of these children are marked by their identification with family strategies, thereby highlighting the collective dimension of these processes and acknowledging the actions of the household members. The children reproduce dominant —and adult— ideologies about housing, although they also produce their own representations of what constitutes a “home” and of how they are affected by their housing situation. Finally, the narratives enable identifying links between mobility trajectories at various scales, connecting residential patterns with dynamics within the household.

Keywords: mobility; crisis; housing; children; narratives.

³¹ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado.

8.1 Introducción

- Vivía en una casa. Ahí casi todo el mundo vivía en casas porque entonces no había crisis. Pero después... ya no había dinero. Después ya empezó la crisis en el mundo: ya no había dinero, ya no pagaban bien... Porque antes te pagaban 1.500 o así, pero ahora es muy difícil de conseguir. Antes nadie sufría como ahora, ¿sabes? Antes... antes no había crisis. No costaba alimentar a la familia, todo el mundo vivía bien... Todo el mundo, eh, todo el mundo. Y ahora no es así.
- ¿Y qué pasó?
- Pues que el gobierno no paga nada... Porque el gobierno antes era generoso. Pero ahora el gobierno son unos amargaos; ya no dan dinero.
- ¿Y esto cuándo lo viste tú, que la gente no tenía tanto?
- Pues desde que me pasó a mí. Claro, yo no es que sea rico. Yo no soy ni rico ni pobre. Pobre de esa manera que “uh, no tengo ni pa comprarme agua”. Tampoco eso... Vamos, ni pobre ni rico. Y antes lo mismo: ni pobre ni rico. Quizá un poquito más... normal.

Sekou nació en 2006 en una población de la periferia de Barcelona, hijo de una pareja de origen guineano. A lo largo de su vida ha residido en cuatro pisos diferentes, pasando por algunos de los barrios más segregados y estigmatizados del municipio. En gran medida, Sekou culpa a la “crisis” de la precaria situación laboral de sus padres, de las dificultades para hacer frente a las subidas del alquiler y de su frecuente movilidad residencial. Sus padres, que migraron a España en busca de mejores oportunidades laborales, empezaron a trabajar en el sector agrícola andaluz. Posteriormente se mudaron a Cataluña, donde el *boom* de la construcción prometía incrementar los ingresos domésticos. Pero su situación actual no podría estar más alejada de aquellas expectativas de mejora económica. Hablando sobre qué hacen sus padres ahora, Sekou dice que no trabajan, que ahora “no hay trabajo”.

Este artículo describe y analiza las experiencias infantiles de la crisis económica y, concretamente, de la crisis habitacional en España a través de los relatos de niños y niñas. El contexto de recesión en el que se inscribe el trabajo presentado tiene su génesis en el derrumbe del sistema financiero estadounidense entre 2007 y 2008, hecho que provocó un efecto dominó en las economías europeas. En el sur de Europa, y en España en particular, la enorme dependencia de sectores como el de la construcción, que habían experimentado un crecimiento sin precedentes durante la década anterior, provocó un colapso económico con gravísimas consecuencias sociales (García Montalvo, 2008; Naredo, 2009; Observatori DESC, 2015). Estas incluyen elevadas tasas de desempleo, sobre todo entre jóvenes y segmentos vulnerables del mercado de trabajo; una precarización generalizada de las condiciones laborales; y el empobrecimiento progresivo de los hogares de clase media y trabajadora, reflejo de su movilidad social descendente y de las transformaciones de la estructura de clases (Requena y Stanek, 2015). Diez años más tarde, algunas de estas tendencias no solamente no han desaparecido, sino que se han cronificado.

Pero si existe un fenómeno que ha condensado simbólicamente los devastadores efectos de la recesión, este es la “crisis habitacional”, también llamada “crisis inmobiliaria”, “de la vivienda” o “hipotecaria”³². Estas expresiones hacen referencia tanto a la inseguridad habitacional como a la infravivienda y a otras formas de exclusión residencial. Concretamente, el fenómeno se ha

³² Existen varias expresiones para referirse al fenómeno de la emergencia habitacional en España. En este artículo se ha optado principalmente por las expresiones “crisis habitacional” o “emergencia habitacional”, por ser las que mejor captan los costes sociales y las repercusiones humanas del fenómeno.

manifestado en desahucios y ejecuciones hipotecarias, “desahucios invisibles” por impago o terminación del contrato de alquiler —un 60 % del total (Observatori DESC, 2015)—, ocupaciones de pisos vacíos, sobreocupación de vivienda, condiciones de hacinamiento y pobreza energética. Esta situación ha sido preponderante en las periferias urbanas (Lundsteen et al., 2014), cuyos habitantes han sufrido más que nadie el sobreendeudamiento, la incertidumbre financiera y la progresiva desaparición del Estado del bienestar (Sabaté, 2016).

Las causas de este fenómeno van más allá de la crisis económica del nuevo siglo. Tienen su raíz en décadas de fomento de la vivienda en propiedad por parte de sucesivos gobiernos e instituciones financieras (López y Rodríguez, 2010), así como en un déficit histórico del parque de vivienda social (véase Peiró, 2018). Esta articulación entre el mercado y las insuficientes políticas públicas ha propiciado la configuración de un sistema de vivienda en España marcado por la especulación, la inestabilidad y la exclusión social. A pesar de los efectos inesperados de la crisis económica, que hizo estallar la llamada “burbuja inmobiliaria” (Naredo, 2009), el sistema de vivienda español no ha dejado de generar inversiones y acumulación de capitales a costa de la desposesión de los sectores más castigados por la recesión (Harvey, 2007).

La infancia ha sido uno de los colectivos en los que más duramente ha impactado la crisis (Navarro y Clua-Losada, 2012; Unicef, 2012a, 2014; Ayllón, 2015; Cruz Roja, 2016), partiendo de tasas de pobreza muy preocupantes antes de la misma, con una sobrerrepresentación de la infancia de origen extranjero, según el Informe de la Inclusión Social en España de 2008. Estas experiencias a menudo traumáticas se han insertado en la vida cotidiana de muchos menores, que han asistido al empeoramiento generalizado de la situación económica y de las condiciones de habitabilidad de sus hogares (Prats et al., 2015; Unicef, 2012a). En este sentido, las familias han desplegado múltiples estrategias para minimizar la movilidad social descendente, preservar las opciones de escolarización realizadas para sus hijos e hijas y contrarrestar otros efectos no deseados de la movilidad residencial, a menudo dilemas complejos que Bereményi y Carrasco (2017) denominan “el triángulo de la movilidad”.

Este artículo explora la problemática de la crisis económica y habitacional en Cataluña en relación con la infancia. Se centra en las representaciones que hacen los niños y niñas de sus trayectorias residenciales (in)móviles, así como de las consecuencias que estas tienen a nivel personal, doméstico y social. En primer lugar, el artículo revela las narrativas infantiles sobre la “crisis”, profundizando en la percepción y la negociación del estatus socioeconómico de los niños y niñas en relación con la situación financiera del hogar y sus redes de apoyo. En segundo lugar, se abordan sus narrativas referentes a situaciones de emergencia habitacional, así como a las trayectorias residenciales resultantes. Esto incluye un análisis de las concepciones del “hogar”. Finalmente, se examinan las formas en que estos niños y niñas dan sentido a los cambios en la composición de las unidades domésticas de las que son parte, así como las relaciones entre estas y sus trayectorias residenciales.

La relevancia del fenómeno estudiado trasciende los debates académicos sobre la crisis. El empobrecimiento sostenido y la precarización de las condiciones de habitabilidad de muchos hogares con menores en Cataluña y en España en general convierten esta cuestión en una prioridad social y política. No obstante, hay un vacío considerable en el conocimiento existente sobre el fenómeno. Por esta razón, el artículo pretende contribuir a documentar las experiencias de la crisis desde las vivencias infantiles. A partir de narrativas en primera persona de niños y niñas,

se aporta material empírico sobre una realidad estudiada esencialmente mediante enfoques cuantitativos y desde el punto de vista adulto. Igualmente, al abordar la problemática de la vivienda desde el paradigma de los “regímenes de movilidad” (Glick-Schiller y Salazar, 2013) se quiere arrojar luz sobre trayectorias residenciales a nivel local-urbano que tienden a ser invisibilizadas.

8.2 Crisis económica, emergencia habitacional e infancia en España

Los impactos de la crisis económica en la infancia española han sido analizados desde varios informes especializados, publicados sobre todo a partir de 2012 y con un énfasis en la cuestión de la pobreza infantil (Navarro y Clua-Losada, 2012; Unicef, 2012a, 2014; Ayllón, 2015; Cruz Roja, 2016). El trabajo de Prats, Baylina y Ortiz (2015) recoge las conclusiones principales de algunos de estos informes, centrándose en las dimensiones cotidianas de la crisis en el contexto catalán (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012; Ajuntament de Barcelona, 2013; Creu Roja, 2013).

En concreto, respecto a los efectos de la emergencia habitacional en la infancia, algunos de los informes mencionados con anterioridad permiten situar la problemática con una cierta profundidad temporal. El informe de Unicef de 2012, por ejemplo, ya alertaba que en España se seguían produciendo una media de 159 desahucios diarios por el impago de la hipoteca o el alquiler, y estimaba que entre el 70 y el 80 % de estos desalojos tenían lugar en hogares con menores de edad a cargo (2012a). Sobre esta cuestión, destacan los informes del Observatori DESC y la Plataforma de Afectados por la Hipoteca en Cataluña (2015), de Miguelena en Guipúzcoa (2015) y de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, Enclave y Qiteria en Madrid (VVAA, 2016). Con metodologías distintas, pero compartiendo un enfoque de derechos, los tres trabajos coinciden en denunciar la sistemática invisibilización de la infancia en los estudios sobre el tema. El primer informe (Observatori DESC, 2015) analiza los impactos de la crisis hipotecaria en los derechos de la infancia en Cataluña. También incluye un análisis de los compromisos jurídicos del gobierno catalán en materia de derecho a la vivienda y de protección ante los desahucios, así como una exploración de los impactos de la crisis hipotecaria en la salud de las personas afectadas. En una línea similar, los otros dos trabajos (Miguelena, 2015; VVAA, 2016) ponen el foco en la experiencia infantil de los desahucios.

Sin embargo, solo algunos de estos trabajos cuentan con el punto de vista y la experiencia personal de los niños y las niñas: los dos citados de Unicef (2012b y 2014) y el informe de la PAH-Madrid, que destaca por su carácter de investigación participativa no solamente *sobre* infancia sino *con* ella, convirtiendo a los niños y niñas en protagonistas del proyecto. En esto insiste Funes (2016), quien subraya también la escasez de estudios que muestran cómo se explica a los niños y niñas la situación de pobreza doméstica y sus consecuencias. Una de las consecuencias de los cambios de domicilio forzados es la movilidad escolar (Observatori DESC, 2015) y, a diferencia del interés y el volumen de publicaciones existente principalmente en Gran Bretaña y en Estados Unidos (Rumberger, 2015) sobre la misma, aún no ha generado en España suficiente investigación como fenómeno en general, ni como parte de las experiencias infantiles y adolescentes³³. Solo destacan en esta línea algunos trabajos que abordan la relación entre la movilidad del

³³ Cabe destacar el interés de la Diputación de Barcelona por identificar en profundidad la situación de la movilidad escolar agravada por la crisis económica desde el inicio de la misma, y el informe que dio lugar después al proyecto I+D MOVIBAR 2013-2015 (*La movilidad del alumnado en la región metropolitana de Barcelona: tipos, procesos y tendencias*) dirigido por Silvia Carrasco.

alumnado de diversos orígenes y su gestión a nivel local (Carrasco, Pàmies, Bereményi y Casalta, 2012), las intersecciones entre prácticas habitacionales y trayectorias educativas (Piemontese, 2015) y las dinámicas de mantenimiento y búsqueda de escuela por parte de familias que han experimentado movilidad social descendente (Bereményi y Carrasco, 2017).

En resumen, el conocimiento existente sobre el fenómeno de la crisis económica y habitacional en España y sus consecuencias desde el punto de vista infantil es mínimo y este artículo se propone contribuir a llenar este vacío. A nivel teórico, el estudio se enmarca en el paradigma de los “regímenes de movilidad” (Glick-Schiller y Salazar, 2013), que propone un replanteamiento de las miradas clásicas a las migraciones para explorar la relación entre la (in)movilidad humana y las nuevas formas de desigualdad, jerarquización y exclusión social. Superando el nacionalismo metodológico y, con ello, la fetichización de las fronteras nacionales, este enfoque permite explorar experiencias de (in)movilidad a escala local que a menudo resultan olvidadas.

El artículo se centra en los niños y niñas “afectados por la movilidad” (Carrasco y Narciso, 2015), es decir, en aquellos cuyas familias se desplazan en contextos urbanos periféricos caracterizados por una precarización de las condiciones materiales de vida, a partir de lo que Nakagawa y otros (2002) llamaron los “migrantes urbanos” (“*city migrants*”). Siguiendo esta línea, más allá de los estudios que han tendido a centrar su atención en las estrategias familiares dejando de lado las perspectivas infantiles, este trabajo pone el foco en la agencia infantil (James y Prout, 1990; Hirschfeld, 2002), considerando a los niños y niñas como actores sociales capaces de producir todo tipo de relatos sobre sus vivencias (Alldred y Burman, 2005; Engel, 2005).

8.3 Metodología

Las narrativas infantiles se han obtenido a partir de una etnografía escolar comparativa realizada en dos escuelas públicas de Educación Primaria en barrios desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona, centros con una alta movilidad residencial y escolar del alumnado. El trabajo de campo etnográfico se ha concretado en observación participante en los centros educativos durante un curso escolar, así como en entrevistas semidirigidas a profesorado, familias y, principalmente, alumnos y alumnas. Estas entrevistas con niños y niñas han incorporado técnicas participativas y visuales con el objetivo de replantear el formato de producción de datos a partir de relaciones más significativas y respetuosas³⁴. Asimismo, esta estrategia metodológica ha permitido la obtención de una mayor diversidad de datos narrativos —texto escrito, dibujos, discurso oral, etc.— que en última instancia han sido triangulados para enriquecer el análisis. Los relatos personales de los niños y niñas son interpretados aquí como narrativas y, por tanto, analizados mediante un análisis narrativo de tipo temático (Riessman, 2005). La codificación y análisis de los datos se ha realizado con el programa NVivo. Todos los nombres del texto son seudónimos.

Los participantes del estudio son niños y niñas de diez a doce años (5.º y 6.º de Primaria) nacidos justo al inicio de la crisis. En consonancia con los hallazgos de Carrasco y otros (2012), el artículo desvincula la movilidad a escala local de la condición de inmigrante extranjero. En otras palabras, se superan los enfoques étnicos (Glick-Schiller y Çağlar, 2013) para considerar a clases medias y, sobre todo, clases trabajadoras tanto nacionales como extranjeras —y dentro de este último

³⁴ Las producciones visuales obtenidas con estas técnicas, inspiradas en el “*mosaic approach*” de Clark y Moss (2001), no se refieren a la emergencia habitacional y por ello no forman parte de este análisis.

grupo, a niños y niñas migrantes y a hijos e hijas de migrantes internacionales—. De algún modo, y más allá de su origen, los casos analizados en profundidad sintetizan las experiencias más recurrentes y significativas de (in)movilidad residencial resultante de la crisis. De los 20 casos hallados en el estudio general —niños y niñas afectados por la movilidad (Carrasco y Narciso, 2015)—, se han seleccionado los 11 que presentan situaciones clasificables como de emergencia habitacional.

Tabla 2. Informantes.

Nombre	Año de nacimiento	Lugar de nacimiento	Origen familiar
Amanda	2008	Honduras, zona urbana 1	Honduras
Carlos	2008	Barcelona	Chile
Isa	2007	Cádiz	Andalucía
Jesús	2007	Barcelona	Ecuador
Karen	2007	Honduras, zona urbana 2	Honduras
Kelly	2008	Madrid	Guinea Ecuatorial
Mehdi	2007	Región metropolitana de Barcelona 1	Marruecos
Moha	2007	Región metropolitana de Barcelona 2	Sahara Occidental
Nathaly	2008	Barcelona	Ecuador
Rubén	2008	Barcelona	Barcelona
Sekou	2006	Región metropolitana de Barcelona 3	Guinea

Contando la historia de Sekou, el artículo presenta cinco casos paradigmáticos (Merriam, 2009) que condensan etnográficamente estas complejas experiencias. El perfil socioeconómico y la historia migratoria familiar de los casos refleja la heterogeneidad de situaciones identificadas y los itinerarios, desplazamientos y reubicaciones experimentados en el estatus social y espacio habitacional. Se incluyen una niña y un niño españoles, una niña extranjera que ha migrado con su familia, y dos hijos de migrantes internacionales.

8.4 Resultados

En esta sección se presentan las trayectorias de (in)movilidad residencial vinculadas a la crisis — y las narrativas al respecto— de Carlos, Karen, Rubén e Isa. La selección de los casos y la estructura de la sección pretenden mostrar no solo la gran diversidad de trayectorias existentes, sino también las formas más típicas de acceso a la vivienda y de régimen de tenencia en contextos de emergencia habitacional. Tras conocer las vivencias de estos cuatro niños y niñas, se discuten los elementos comunes y patrones generales, así como las tensiones y disonancias. Pero antes de profundizar en el análisis, conozcamos sus historias.

8.4.1 Carlos

Carlos nació en 2008 en el seno de una familia chilena afincada en Barcelona. Tras pasar su infancia en Sant Boi de Llobregat, él y sus padres se instalaron en un barrio periférico al norte de la capital, donde hacía un tiempo que residían sus abuelos maternos. A lo largo de su vida, Carlos

ha cambiado más de cinco veces de domicilio dentro del mismo barrio: “Yo tengo una vida muy larga; por los cambios y eso”. En un principio se instalaron en el piso de sus abuelos. Al cabo de un tiempo, con el nacimiento de sus hermanas y una cierta mejora en la economía doméstica, la familia de Carlos se mudó a un piso de alquiler unas calles más abajo. Pero desde entonces no han dejado de cambiar de vivienda, en algunas ocasiones volviendo al piso de los abuelos y en otras accediendo a otros pisos en la zona.

A su alta movilidad residencial dentro de Barcelona hay que añadirle los intentos de migración liderados por Patricia, su madre. En 2013 Patricia, Carlos y sus hermanas se trasladaron a Suecia, donde solamente permanecieron un mes como consecuencia de sus dificultades de adaptación. Dos años más tarde, se trasladaron a Valparaíso (Chile), que, además de ser la ciudad natal de los padres de Carlos, auguraba mejores perspectivas laborales. El rechazo a este cambio de casa por parte de Carlos, así como las tensiones que surgieron entre sus padres —que culminaron en divorcio— precipitaron el retorno de la familia a Barcelona en abril de 2016. Tan solo habían pasado seis meses desde su llegada a Chile.

La migración de retorno frustrada, el divorcio inesperado y la pérdida de trabajo de Patricia tuvieron consecuencias en la trayectoria residencial familiar. En primera instancia, Carlos, su madre y sus hermanas volvieron al piso de los abuelos maternos, donde se había instalado un hermano de Patricia y su familia. Las tensiones en el hogar fruto de la sobreocupación —convivían diez personas en un piso pequeño— propiciaron la salida de la familia de Carlos. Esta vez se instalaron en una vivienda ocupada que les ofrecieron unos conocidos. Patricia confiesa haber tenido miedo al mudarse ahí con sus hijos, pero valora que el piso esté en el barrio, donde todo el mundo los conoce y donde viven sus padres. La posibilidad de volver con ellos si son desalojados es algo que la tranquiliza. Carlos también se esfuerza en convertir el piso en su casa: “llegas al piso segundo y hemos puesto una alfombra que pone ‘welcome’, que sería ‘bienvenido’. Ninguno tiene de eso en el bloque [donde viven]”.

Patricia ha conseguido un trabajo fijo en una empresa de limpieza y, sin embargo, la situación de inseguridad habitacional que sufre su familia no ha cambiado. Ya llevan dos años en el piso ocupado y hace unos meses recibieron la primera carta del juzgado. Ella espera poder llegar a un acuerdo y empezar a pagar un alquiler. Carlos, por su parte, no quiere saber nada de otra mudanza: “Es que yo no sé por qué nos cambiamos tanto. Si me vuelvo a cambiar de casa, no voy a querer”. Aunque parece desvincular su movilidad residencial del empobrecimiento a nivel doméstico, Carlos es consciente de la situación de precariedad laboral de su madre. Respecto a su trabajo, enrojece y balbucea: “[trabaja] de limpieza [...] pero también tiene otro trabajo, eh”. Patricia lo sabe, e incluso cuenta como su hijo le ha pedido alguna vez que no vaya a buscarlo a la escuela con la ropa del trabajo.

Carlos relata su trayectoria residencial con fatiga, evidenciando la sucesión de cambios de domicilio no deseados:

Cogiendo unas cosas, luego dejarlas; coge las cosas, luego dejarlas; coge las cosas... No me gusta porque cambiamos como siete veces... Es que todo el rato estoy cambiando así de casa... Yo creo que ya no me voy a cambiar. Porque como estoy aquí, ahora, y está cerca del cole, pues no nos vamos a cambiar.

Su discurso no pone tanto de relieve los cambios como las rupturas que estos provocan, principalmente a nivel de relaciones sociales. “[Cambiar de colegio] es como que nazca de nuevo. Como que muero y revivo y voy perdiendo la memoria. Esto me lo he inventado, pero es así”. No resulta extraño, pues, que enfatice su firme voluntad de permanecer en su piso actual o, por lo menos, en su escuela. Patricia a veces sueña con otro cambio, con volver a probar suerte en otro país; pero entonces piensa en su hijo y cree que ya ha sido “demasiado para él”.

8.4.2 Karen

Hace días que Karen llega tarde a la escuela. Hoy a las 9:00 h tampoco está. Felipe, su tutor, comenta que hace una semana, después de otro retraso de más de una hora, la niña le contó que aquella mañana se había presentado el propietario de su piso para desalojarlas. El desahucio de la familia de Karen, como el de tantas familias del barrio, se hizo efectivo sin que nadie pudiera hacer nada al respecto. Felipe tiene intención de llevar el caso a la reunión de la Comisión Social de la escuela, pero le consta que la familia ya está “fichada” por los Servicios Sociales. Cree que, en el fondo, la escuela puede hacer muy poco. Antoni, el tutor de la otra clase de 5.º, lamenta la situación: “¿Acaban de llegar y ya las echan?”.

Antoni se refiere a la llegada de Karen, su madre y sus dos hermanas pequeñas, no solo al piso del que acaban de ser desahuciadas, sino también a España. Karen nació en Tegucigalpa (Honduras) en 2007, donde residió hasta los cuatro años, cuando se instaló por primera vez en Barcelona. Al cabo de dos años, y como consecuencia de las tensiones entre su madre y su abuela, Karen volvió a Honduras. Esta etapa duró aproximadamente tres años. Pero la situación de violencia e inestabilidad que atraviesa el país centroamericano propició su segunda migración a España, donde su abuela había permanecido todo este tiempo. Al llegar se instalaron en su piso, donde también vivían su pareja y el hermano de este, que recién había salido de la cárcel. El piso era de solo tres habitaciones, o sea que Karen y su hermana mediana compartían litera en el cuarto donde también dormían su madre y su hermana menor.

La primera entrevista con Karen tuvo lugar pocos meses después de su llegada a Barcelona. Su discurso transmitía fuerza y seguridad: hablaba de la situación en su país desde la distancia y se mostraba entusiasmada ante la posibilidad de comenzar una nueva vida lejos de la violencia. Aunque no parecía convencida con su nuevo hogar —“no paran de hablar”, se quejaba en referencia a los muchos habitantes del piso—, pesaba más la ilusión. En la segunda entrevista, la actitud de Karen había cambiado. Entre sollozos, confesó:

Yo ahora no quiero estar acá; no quiero estar acá. O sea, para la situación en la que estamos, estaríamos mejor en Honduras. Porque nos desahucieron del piso y estamos con la trabajadora social... en una habitación... y una campaña de algo de *habitatge* [vivienda]. Es para la gente así que los desahucian o algo así. Y estamos ahí. Pero a mí no me gusta estar así.

Karen está al día de la situación de emergencia habitacional de su familia, así como de las dificultades socioeconómicas con las que se han encontrado desde su segunda llegada a España. Echa de menos a sus familiares en Honduras, pero sabe que, de momento, el proyecto migratorio familiar no incluye planes de retorno. Justamente, las discrepancias entre su estatus social en Honduras y en España se han vuelto un rompecabezas para ella. Cuenta riéndose cómo al principio de vivir en Barcelona le sorprendió tener que coger el metro, cuando en Tegucigalpa siempre se desplazaba en el bonito coche de su abuelo. Incluso le llegó a preguntar a su madre:

“¿Por qué vamos en metro, es que somos pobres?”. También hace referencia constantemente a su escuela en Honduras, “un colegio privado bilingüe” con grandes aulas y una costosa matrícula. En Barcelona va a una escuela pública y se queda a comer a la escuela porque “el *menjador* [comedor escolar] me lo paga la trabajadora social”.

* * *

De repente se abre la puerta del aula de 5.º B: es Karen. Entra con una sonrisa tímida y pide disculpas a Felipe, que la invita a pasar. El motivo de su retraso tiene que ver con las mudanzas tras el desahucio: “Ya no estoy en la habitación. Por eso llegué tarde hoy, porque fui llevando cosas”. Los Servicios Sociales las ubicaron de forma provisional a ella, a su madre y a sus hermanas en una pequeña habitación. Luego fueron realojadas en casa de una tía, donde Karen no sabe cuánto tiempo van a quedarse. Ella sigue queriendo regresar a Honduras para reunirse con su familia, pero reconoce que estar en Barcelona puede ser una oportunidad. “Mi familia ahí [en Honduras] está sufriendo... Porque mira: te suben los gastos, te sube el agua, te sube todo. Y te pagan poco. La verdad es que te pagan más acá”.

8.4.3 *Rubén*

La trayectoria residencial de Rubén es un reflejo de la diversidad tanto de formas de acceso a la vivienda como de regímenes de tenencia a los que recurren ciertas familias afectadas por la crisis. A menudo esta multiplicidad de fórmulas se debe a los altibajos en los ingresos domésticos resultantes del desempleo y/o la precariedad laboral, pero también a los reajustes en la estructura familiar como consecuencia de rupturas y separaciones. En el caso de Rubén se trata de ambos. A diferencia de Karen, en los momentos de mayor inseguridad habitacional él y su madre encuentran el apoyo directo de la red familiar y, por tanto, no se ven obligados a recurrir a ayudas ni servicios públicos. Con cierta nostalgia, Rubén narra su trayectoria residencial desde los vínculos afectivos con personas y lugares. Esto no le impide reconocer las aspiraciones sociales de su madre ni sus grandes sacrificios para hacerlas realidad.

Rubén nació el 2008 en un barrio de clase trabajadora de la ciudad de Barcelona. A los pocos meses de su nacimiento, sus padres se separaron. El padre, que entonces estaba en paro y padecía alcoholismo, volvió al domicilio de sus padres, en el mismo barrio. Rubén cuenta que su padre “no puede pagarse un piso él solo, con lo que cobra. Y también tiene que vivir”. Rubén se instaló en la casa de sus abuelos maternos en Santa Coloma de Gramenet junto con su madre y un tío. Los recuerdos de aquella época de su vida parecen marcados por la estabilidad:

Darí la vuelta al tiempo y me quedaría ahí siempre. Me aferraría al sofá... Porque yo crecí ahí, yo tenía la plaza, tenía los bares adonde iba con mis abuelos, tenía cerca el bar de mi abuelo... Tenía los amigos, el cole... Lo tenía todo, era como mi pequeño mundo.

Después de contar unas cuantas anécdotas sobre el barrio y de repasar cada rincón de su casa de entonces con todo lujo de detalle, habla sobre su habitación:

Mi habitación... Yo... yo dormía con mi madre hasta que mi tío Alex se fue [cuando Rubén tenía siete años]. Porque no tenía otra habitación. Y cuando mi tío ya se fue, pues yo dormí en su habitación. Pero yo ya le decía a veces “mama, quiero dormir solo”. Y me iba al sofá, a veces. Y bueno, cuando ella trabajaba, me quedaba yo ahí [solo en su cuarto].

La falta de espacio fue lo que motivó a Marta, la madre de Rubén, a buscar un piso de alquiler que pudiera permitirse con su sueldo de trabajadora de supermercado. “Un día mi madre me despertó y me dijo ‘Rubén, vamos a ir a una casa, a mirar una casa para quedarnos ahí a vivir’. Y yo era pequeño y empecé a llorar porque no quería irme. Y me tuve que ir”. Sin embargo, el barrio al que se mudaron no convenció ni a Rubén ni a su madre, que al cabo de tres meses volvieron a la casa de los abuelos. Era preferible renunciar al espacio personal que vivir en un entorno que percibían como ruidoso, inseguro y, en palabras de Rubén, “malo”. La búsqueda de pisos prosiguió hasta que Marta tiró la toalla. No fue hasta 2016 que consiguió una hipoteca para comprar un piso en el barrio donde se había criado y donde viven algunos de sus hermanos. Rubén recuerda las largas jornadas de trabajo con su familia para pintar y arreglar el piso. Recientemente sus abuelos también se han mudado al barrio para echar una mano en el cuidado de Rubén y de sus primos.

Rubén valora los esfuerzos que ha hecho su madre a lo largo de todos estos años, tanto a nivel laboral como doméstico. “Vamos, que mi madre se dejó ahí la vida. Se dejó todo”. Se sabe de memoria sus horarios de trabajo y las pocas horas que pueden pasar juntos. Y aunque Marta parece haber conseguido aquello por lo que tanto ha luchado —“[mi madre] decía que quería tener su piso con su hijo y su perro”—, Rubén tiene muy claro que está en sus manos culminar lo que ella empezó: “Mi madre quiere que vaya a la universidad. Porque quiere que yo tenga un buen trabajo, mejor que el suyo y que el de mi padre. Y yo quiero ser mecánico aeronáutico, o sea que tendré que estudiar mucho”.

8.4.4 *Isa*

Pues yo vivía en Cádiz y tenía una casa, que era familiar... Eso que había muchas casas al lado, pero estaban separadas por un muro. Pero bueno, familiares... Era una casa muy grande, la verdad. Y era muy cómoda porque tenía mucho espacio y podía jugar ahí y todo eso. Y la verdad es que me gustaba mucho... Pero a mi padre le llamaron; si quería trasladarse a Cataluña... para conseguir un trabajo. Bueno, ya tenía ese trabajo. Pero era para ser el jefe de la parte de Cataluña. De toda esta parte de Cataluña él es el jefe. Pues nosotros nos fuimos de mi casa.

Isa nació el 2007 en una familia de clase media de Cádiz. Su padre, Joaquín, era socio de una empresa de informática, con tiendas en varias ciudades del país. Con la recesión, algunas tiendas de la zona de Andalucía tuvieron que cerrar. Isa lo cuenta así: “Cerró la tienda de Cádiz porque ya no iba nadie. Se quedaba como muy sosa y no podía pagar las demás tiendas. Entonces la cerraron para tener una menos y poder ponerla en otro sitio”. Para evitar ser despedido, Joaquín asumió la coordinación de las tiendas que la empresa tenía en Cataluña. Así, se instaló en casa de una prima lejana en Barberà del Vallès. Durante este tiempo estuvo buscando un piso adecuado donde mudarse con su esposa y sus dos hijas. Consciente del encarecimiento de la vida con respecto a Cádiz, su mayor preocupación era encontrar una vivienda en condiciones y que no implicara renunciar a las comodidades que habían tenido hasta el momento. La búsqueda no fue fácil: los quince días que tenía intención de pasar en casa de su prima se convirtieron en cuatro meses. Finalmente, Joaquín encontró un piso de alquiler a las afueras de una localidad del Vallès Occidental. Además del precio, valoró la buena comunicación con sus tiendas, el ambiente del barrio y la cercanía de un colegio aparentemente bueno para sus hijas. “[Mi padre] fue viendo pisos, más pisos... ¡y no le gustaban! Porque eran muy caros, no le gustaban, era muy estrecho el espacio... Y al final dijo: ‘Perfecto, este es perfecto’. Se lo enseñó a mi madre y mi

madre dice: ‘este sí’”. Isa habla de su “mudanza” con tristeza, sobre todo por haber tenido que dejar a sus amigos, familiares y mascotas. También insiste en la gran diferencia entre su “casa” de Cádiz y el “piso” de Cataluña. De la primera destaca su cuarto y los dos patios, donde jugaba con su perro; del piso no dice mucho, simplemente reconoce haberle costado acostumbrarse a vivir en él:

La verdad es que en la casa tenía más espacio del que tengo ahora en el piso. A mí me gustan más las casas porque... hay dos jardines. O a lo mejor también pueden tener uno. Y es que a mí me gusta mucho estar afuera. Como me gusta mucho la naturaleza, pues me gusta estar afuera. No siempre dentro de un edificio... Pero yo soy de las chicas que no salen mucho a la calle. A mí me gusta estar fuera, pero en casa. Por ejemplo, en Cádiz, como tenía los patios, pues podía salir en los patios.

A pesar de echar de menos algunas actividades —veranear en su apartamento de la playa, salir de excursión con el todoterreno, ir a la bodega de su abuela—, tanto Isa como sus padres hacen un balance positivo de su vida en Cataluña. Joaquín ha conseguido sacar el negocio a flote y abrir nuevas tiendas. Y aunque el barrio donde se han instalado no goza de la buena fama que tiene la zona residencial donde vivían en Cádiz, se sienten muy bien acogidos por sus vecinos. Isa hasta confiesa haberle cogido cariño al piso. No obstante, es consciente de la inestabilidad de su situación: “La pena es que a lo mejor nos mudamos. A lo mejor nos mudamos porque nosotros estamos de alquiler, no hemos comprado... Mi madre y mi padre están intentando comprar la casa, pero ellas [las dueñas] están de sí o no; están con dudas”.

8.5 Discusión

El análisis de los relatos sobre las trayectorias residenciales de los y las protagonistas del artículo revela una serie de elementos relevantes para el fenómeno estudiado. Esta sección presenta los patrones más destacables de estas trayectorias, así como las formas específicas de narrarlas desde la experiencia infantil. En primer lugar, se abordan los discursos sobre la “crisis”. ¿De qué hablan los niños y las niñas? ¿Qué percepción tienen del fenómeno y de cómo les afecta? En segundo lugar, se profundiza en su situación de emergencia habitacional y en las (in)movilidades resultantes. Aquí se exploran los discursos e ideologías sobre la vivienda, así como las concepciones sobre el “hogar”. Finalmente, se pone el foco en la composición y las transformaciones de las unidades domésticas, vinculando esta dimensión con las trayectorias residenciales a través de los conceptos de “movilidad interresidencial” y “movilidad intraresidencial”.

Los casos presentados en la sección anterior ponen de manifiesto como las narrativas infantiles sobre la crisis económica se centran principalmente en tres aspectos: el (des)empleo de los padres y sus condiciones laborales —concretamente el tipo de trabajo, los horarios y el sueldo que ganan—; las percepciones y las negociaciones del estatus socioeconómico, incluyendo los significados atribuidos al hecho de ser “rico” o “pobre”; y los apoyos y barreras en situaciones de escasez material y, específicamente, de emergencia habitacional. Se puede afirmar que los niños y niñas no viven ajenos a la recesión económica y a sus efectos, sino todo lo contrario: (re)producen discursos sobre cómo esta les afecta a ellos y a sus familiares, sobre quiénes son los responsables, y sobre sus principales aliados y enemigos en momentos de dificultad.

No resulta sorprendente que la familia ocupe un lugar central en la red de apoyos percibidos por parte de los niños y niñas, eso es, en su capital social. Prats et al. (2015) señalan que muchas

familias afectadas por la crisis sobreviven gracias a las pensiones de los abuelos y abuelas. Según las autoras, esta tendencia demuestra la importancia de la solidaridad intergeneracional y del papel de la familia extensa en momentos de retracción del Estado del bienestar (véase también Sabaté, 2016). Esta red familiar suele estar más articulada en el caso de familias autóctonas o con trayectorias de asentamiento más largas —Rubén, Isa o Carlos— que entre familias migrantes y/o en situaciones socio-jurídicas más precarias —Karen, Sekou.

Pero los niños y niñas también identifican otros actores clave en sus narrativas sobre la crisis. Se trata —en palabras suyas— de “el Gobierno”, “el ayuntamiento”, “la trabajadora social” y “los Servicios Sociales”, entre otros. Las referencias a estas figuras y servicios vinculados a la Administración pueden leerse como reproducciones de los discursos adultos escuchados en el hogar. Sin embargo, las connotaciones que adquieren cuando se habla de ellos denotan una cierta resignificación por parte de los niños y niñas. Esto también ocurre con los discursos sobre algunos familiares. Por tanto, se puede argumentar que los mismos actores son presentados en algunas ocasiones como elementos de soporte y solidaridad, y en otras, como barreras o impedimentos a la estabilidad y la mejora económica. El carácter contextual de estas tensiones discursivas invita a una exploración más detallada de las percepciones infantiles sobre el capital social y el papel del Estado en situaciones de vulnerabilidad, entendida como inseguridad laboral y relaciones sociales y familiares frágiles (Castel, 2000).

Más allá del conocimiento sobre la depauperada situación financiera del hogar y, en muchos casos, sobre la pérdida de poder adquisitivo y estatus social (Grødem, 2008), los niños y niñas superan las narrativas familiares para dar un sentido alternativo a sus vivencias. Contrastando con discursos adultos en los que la responsabilidad y la culpa recaen sobre el individuo (Sabaté, 2016: 112; Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2019: 8), los más pequeños articulan narrativas profundamente colectivas —“a nosotros nos pasó...”— pero que exculpan a este “nosotros” de lo ocurrido. Esto contrasta con los estudios sobre la “generación de las ejecuciones hipotecarias” en Estados Unidos que señalan que los hijos tienden a culpar a sus padres de la pérdida de la vivienda (Been et al., 2011).

Los y las protagonistas de este artículo interpretan sus vivencias desde la esperanza y el control de la situación y, por tanto, desde el reconocimiento de la agencia propia y grupal, en la línea de lo que algunos autores llaman “agenciamientos cotidianos” (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2019). Como sostienen Issakainen y Hännainen (2016), los más pequeños se muestran altamente resistentes a recibir ayuda y apoyo cuando esto puede socavar su sentido de la competencia y la normalidad. Por eso, en su búsqueda de soporte tienden a desplegar un enfoque más práctico y comunitario (“*network-oriented*”). Sus narrativas sobre la crisis, de algún modo, parecen revelar el resurgimiento de la “economía moral” de las clases subordinadas españolas del que habla Sabaté (2016). Asimismo, demuestran cómo la vulnerabilidad deviene una “condición de posibilidad de otras formas de agencia” (Martínez, 2019). Resulta interesante tener en cuenta que estas estrategias discursivas se producen en entornos familiares que, en el presente estudio, se encuentran al margen de espacios de activismo y participación política (p. ej., la Plataforma de Afectados por la Hipoteca). Por esta razón, y sin infravalorar el papel de estos espacios, las narrativas de la esperanza estudiadas aquí no deben ser interpretadas como simples reproducciones infantiles de discursos políticos con reconocidas pretensiones de empoderamiento.

Estas tendencias permiten problematizar la concepción automática de la infancia en términos de “víctima”, así como matizar las condiciones en las que se manifiesta y se vive su vulnerabilidad estructural (Castel, 2000). El rechazo de los niños y niñas a su autopercepción como responsables y/o víctimas de la crisis pone en cuestión las perspectivas miserabilistas (Bourdieu, 1999) desde las que se han construido ciertas imágenes de la “infancia en riesgo” (López et al., 1995; Balsells, 2016). Esto subraya el carácter resiliente de la infancia y su agencia *desde* la vulnerabilidad, incluso en situaciones de privación y desventaja evidentes (Méndez, 2014; Martínez, 2019).

Una de las principales consecuencias de la recesión económica en España ha sido la situación generalizada de emergencia habitacional, que ha generado complejas y a menudo traumáticas trayectorias de (in)movilidad residencial. Los cinco casos presentados dan cuenta de la diversidad de modos de acceso a la vivienda y de los regímenes de tenencia a los que recurren los grupos domésticos afectados por la crisis: alquiler, compra, subarrendamiento de habitaciones, pisos compartidos con parientes u otras unidades familiares y ocupación de viviendas vacías. Las narrativas de los niños y niñas que viven en estos hogares permiten identificar ciertas ideologías dominantes sobre la vivienda. La preferencia por las casas a los pisos o la priorización de la compra ante el alquiler, por poner dos ejemplos, son un claro reflejo del “sistema de vivienda” español (Observatori DESC, 2015). Además, la estrecha relación que establecen entre la vivienda y la movilidad social demuestra su creciente financiarización y, en consecuencia, la penetración de lógicas neoliberales en la esfera doméstica (Palomera, 2014).

Resulta evidente cómo los niños y niñas reproducen discursos e ideologías hegemónicas sobre la vivienda, entendida ante todo como un marcador de estatus (Verhetsel y Witlox, 2006). En la mayoría de los casos son plenamente conscientes de su situación habitacional, demostrando un gran conocimiento técnico-jurídico y una notable visión estratégica. Hablando de su mudanza al piso de alquiler, Rubén comenta: “Mi madre decía que se quería llevar todo. Pero yo le dije ‘si estamos alquilados, cualquier día pasa algo y tienes que llevarte todo otra vez’”. En este sentido, las narrativas de la esperanza de los niños y niñas —y Rubén es un buen ejemplo— reproducen las creencias en la prosperidad que el capitalismo supuestamente ha de volver a traer, contribuyendo así a mantener la ortodoxia económica que provocó la crisis (Sabaté, 2016: 117; Martínez, 2019: 6). Pero los niños y niñas también crean sus propias definiciones de cómo les afecta su situación habitacional y, sobre todo, de qué entienden por “hogar”.

La idea de “hogar” o “casa” aparece en sus discursos como un concepto relacional. Se trata de una idea que va más allá del espacio doméstico en términos físicos y que comprende también el entorno geográfico y el universo social más cercano (Verhetsel y Witlox, 2006; Leventhal y Newman, 2010). Las definiciones incorporan aspectos materiales como el tamaño del domicilio, la percepción de hacinamiento, los niveles de ruido y el espacio personal y de juegos (Bartlett, 1998; Grødem, 2008). Pero son los aspectos socioafectivos los que aparecen como más salientes: las constantes referencias a la familia, a los amigos y amigas, a la escuela y a los vecinos demuestran cómo las relaciones y la percepción de la red social son un elemento definitorio de sus nociones de “hogar”. Cabe mencionar también un nivel intermedio entre los dos anteriores: el apego al lugar, la vinculación emocional con el espacio construido (Spencer, 2005; Mohit, 2013), aspecto que también configura los discursos infantiles sobre seguridad, confort y estabilidad doméstica.

Estos hallazgos pueden enmarcarse en las reflexiones de Ní Laoire y otras sobre el concepto de “hogar” en relación con la infancia. Criticando los enfoques etnocéntricos y esencialistas, las autoras abogan por la reconceptualización del “hogar” en clave de movilidad, destacando su relación con los múltiples campos sociales a los que los niños y niñas pertenecen o se vinculan (Ní Laoire et al., 2010). Como han concluido algunos estudios, el impacto de la emergencia habitacional en la infancia tiene que ver no solo con el cambio de domicilio y sus consecuencias — p. ej., inversión en tiempo de desplazamiento o mayor necesidad de apoyos familiares—, sino también con la movilidad escolar y las dificultades de acceso a actividades de tiempo libre (Observatori DESC, 2015). Todo ello influye directamente en el bienestar subjetivo infantil (Unicef, 2012b).

Una última cuestión referente a la emergencia habitacional es la representación que hacen los niños y niñas de sus trayectorias residenciales, especialmente cuando estas están caracterizadas por la alta movilidad. En este sentido, sus discursos apuntan más hacia una problematización de la incertidumbre, la precariedad y la inseguridad que a la simple acumulación de cambios de domicilio. Es decir, tienden a subrayar más las condiciones de inestabilidad en las que se efectúan estos cambios que los cambios *per se*. El desamparo, el miedo y, a menudo, la humillación que conllevan algunas experiencias de movilidad residencial —sobre todo cuando es forzosa— contrastan con la posibilidad de hacer proyectos a largo plazo asociada a la estabilidad habitacional. Además, la inseguridad tal y como la representan los niños y niñas no solamente tiene que ver con cuestiones habitacionales —en el sentido financiero o administrativo—, sino que también está condicionada por las dinámicas sociales dentro del hogar, incluyendo relaciones conflictivas, percepciones de amenaza y violencia.

Esto tiene relación con la última cuestión: la relación entre los modelos familiares, la composición de las unidades domésticas y la movilidad residencial. Un análisis de las estructuras familiares de la submuestra a partir de la cual se ha realizado este estudio resulta ilustrativo: de las once unidades domésticas exploradas, solamente tres responden a modelos “nucleares”, eso es, padre, madre e hijos/as. Las ocho restantes están integradas por madres solas con hijos, en ocasiones conviviendo con familiares u otras personas, como evidencian algunos de los casos presentados. Estas madres solas sufren de mayor inestabilidad laboral y perciben unos ingresos más bajos, desigualdades que se traducen en dificultades para acceder a la vivienda, así como en soluciones habitacionales más precarias. Todo ello teniendo en cuenta el papel central de las mujeres en la reproducción doméstica y social.

Es importante remarcar que esta diversidad de estructuras domésticas en un contexto de crisis no lleva implícita su conceptualización en términos negativos o deficitarios (Prats et al., 2015: 195). La configuración de los hogares responde a estrategias específicas para hacer frente a la pobreza, la inseguridad habitacional y la crianza de los hijos e hijas. No obstante, la situación vulnerable de estos “hogares monomarentales” genera una mayor dependencia de sus redes de apoyo (véase Castel, 2000). El papel central de la familia extensa es una buena muestra de ello. Asimismo, esta vulnerabilidad suele implicar reconfiguraciones periódicas del hogar, es decir, entradas y salidas frecuentes de personas como nuevas parejas, familiares, inquilinos o compañeros de piso. En consecuencia, las tensiones por cambios en los roles domésticos y el deterioro de las relaciones familiares también son expresiones cotidianas de las situaciones de emergencia habitacional.

Con todo, las narrativas infantiles sobre los efectos de la crisis y, en especial, sobre su relación con las dinámicas residenciales, permiten identificar vínculos entre niveles de movilidad a menudo invisibilizados por enfoques macro. El estudio de la movilidad *interresidencial* —los cambios de domicilio por distintas razones— de las unidades domésticas resulta incompleto sin un análisis de la movilidad *intraresidencial*, es decir, una profundización en las transformaciones y los cambios dentro del hogar. Muchos de estos cambios pueden ser interpretados como respuestas estratégicas a los retos que plantea la crianza de los hijos e hijas en un contexto de escasez e inseguridad (Leifsen, 2013). El caso de los desahucios resulta ilustrativo: estos procesos no solo generan cambios de domicilio y, a veces, de ciudad o país, sino que también suelen conllevar un cambio de personas cuidadoras (Unicef, 2012a), con o sin otros corresidentes.

Esta doble dimensión de la movilidad residencial no hace más que poner de relieve la centralidad de la infancia en los proyectos y estrategias habitacionales —pero también financieras y sociales— de los hogares afectados por la crisis. Las narrativas de los niños y niñas permiten constatar su papel directa o indirectamente protagonista en estos procesos, así como su reconocimiento del mismo, muestra de la importancia que tiene la agencia infantil en contextos estructuralmente desfavorables.

8.6 Conclusiones

A pesar de sus enormes dificultades, hasta la fecha la familia de Sekou ha conseguido salir adelante, a veces con el apoyo de los Servicios Sociales y de algunos vecinos. Pero la verdadera esperanza de la familia es la carrera futbolística de su hijo. Sekou es consciente de que su eventual salto a la fama podría hacer cambiar su situación de forma radical, aliviando las nefastas consecuencias de la “crisis”, que tanto daño les ha provocado:

Yo si tengo dinero, si Dios quiere, ojalá, yo ayudaré a muchas personas. Personas que sufren, que están en la calle... Estas personas me dan pena porque, si te pones en su lugar, es muy duro. Estar en la calle con niños... Ayudar a la gente, este es mi futuro. Esto es lo que quiero. Yo quiero tener dinero para ayudar y hacer que mis padres disfruten. Porque mis padres también sufren mucho. Me ayudan a mí... pero también sufren mucho.

En este artículo se ha planteado cómo los niños y niñas afectados por la crisis económica y habitacional relatan sus vivencias y las de sus familiares. Sus narrativas evidencian los intentos para dar sentido a lo ocurrido, proceso que implica la identificación de responsables y víctimas, así como de apoyos y barreras. En este sentido, la familia y ciertas figuras vinculadas al Estado aparecen como actores clave, si bien su representación no siempre se da en términos positivos. Igualmente, al hablar de los efectos de la crisis en sus hogares, los niños y niñas articulan unas narrativas de carácter colectivo que se identifican con las estrategias familiares, valorando las acciones de los miembros del grupo doméstico. Eso es, unas narrativas de la esperanza que ponen de manifiesto el rechazo a su victimización y el reconocimiento de la agencia propia y grupal.

En referencia a las situaciones de emergencia habitacional, además de mostrar la diversidad de estrategias para hacerle frente desplegadas por los hogares afectados, se ha constatado que los niños y niñas tienden a reproducir las ideologías dominantes sobre la vivienda. Sin embargo, también generan sus propias visiones sobre qué es un “hogar”, subrayando elementos materiales y, principalmente, socio-afectivos y de vinculación emocional con el espacio. Con respecto a las trayectorias de alta movilidad residencial, los niños y niñas tienden a problematizar más las

condiciones en las que se dan los cambios que el número de cambios en sí. Finalmente, se ha abordado la relación entre la composición de los hogares y los cambios de domicilio, evidenciando que el estudio de la movilidad interresidencial resulta incompleto si no se presta atención a las transformaciones dentro del grupo doméstico, dinámicas que hemos sintetizado en el concepto de movilidad intraresidencial.

Este trabajo pretende contribuir a llenar el vacío en la investigación española sobre movilidad y precarización desde las percepciones de los niños y las niñas afectados por ambos procesos, en la que ellos y ellas tienen mucho que decir. Por ello, también pone de manifiesto la necesidad de abordajes holísticos y respetuosos que les incluyan, desde las políticas públicas: es necesario garantizar el derecho a la vivienda a las personas con menores a su cargo para que estos puedan construir su vida de niños y niñas sin incertidumbres. En lugares en los que ese “hogar” compuesto de relaciones que reconocen pueda realmente protegerles.

8.7 Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2013). *Pla municipal per a la infància 2013-16*. Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona.
- Allred, P., Burman, E. (2005). Analysing children’s accounts using discourse analysis. En S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching children’s experience: approaches and methods* (pp. 175-198). London, UK: Sage Publications.
- Álvarez Veinguer, A., Sebastiani, L. (2019). Una década de luchas contra los desahucios. De la vergüenza y la soledad a los agenciamientos cotidianos. *Papeles del CEIC, 2019/1*, papel 208, 1-19.
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Barcelona, España: Obra Social “La Caixa”.
- Balsells, M. (2016). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Education in the Knowledge Society, 4(1)*, 1-9.
- Bartlett, S. (1998). Does inadequate housing perpetuate children’s poverty? *Childhood, 5(4)*, 403-420.
- Been, V., Ellen, I. G., Schwartz, A. E., Stiefel, L., Weinstein, M. (2011). Does losing your home mean losing your school?: Effects of foreclosures on the school mobility of children. *Regional Science and Urban Economics, 41(4)*, 407-414.
- Bereményi, B. Á., Carrasco, S. (2017). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education, 39(1)*, 32-46.
- Bourdieu, P. (1999). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B. Á., Casalta, V. (2012). Más allá de la “matrícula viva”. La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers, 97(2)*, 311-341.
- Carrasco, S., Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En F. J. García Castaño,

- A. Megías, J. Ortega Torres, *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, Universidad de Granada.
- Castel, R. (2000). The roads to disaffiliation. Insecure work and vulnerable relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24, 519-535.
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London, UK: National Children's Bureau & Rowntree Foundation.
- Comey, J., Grosz, M. (2011). *Smallest Victims of the Foreclosure Crisis: Children in the District of Columbia*. Washington DC, USA: Urban Institute.
- Creu Roja (2013). *L'impacte de la crisi en la infància i l'entorn escolar*. Barcelona, España: Creu Roja.
- Crowley, S. (2003). The Affordable Housing Crisis: Residential Mobility of Poor Families and School Mobility of Poor Children. *The Journal of Negro Education*, 72(1), 22-38.
- Cruz Roja (2016). *La situación de la infancia en vulnerabilidad social*. Boletín sobre Vulnerabilidad Social núm. 13 (en línea). <http://www.cruzroja.es/principal/documents/449219/1697460/BO-LETIN13.Vs.+final.pdf/9d0c65dc-58d2-4c93-93b6-8fd8d3f74168>, acceso 20 de noviembre de 2018.
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. En S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching children's experience: approaches and methods* (pp. 199-216). London, UK: Sage Publications.
- Funes Artiaga, J. (2016). *Infància i pobresa. Paraules d'adult i relats d'infant*. Barcelona, España: Obra Social "La Caixa".
- García Montalvo, J. (2008). *De la Quimera Inmobiliaria al Colapso Financiero. Crónica de un Desenlace Anunciado*. Barcelona, España: Antoni Bosch Editores.
- Glick-Schiller, N., Çağlar, A. (2013). Locating migrant pathways of economic emplacement: Thinking beyond the ethnic lens. *Ethnicities*, 13(4), 494-514.
- Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies. Special issue: Regimes of Mobility: imaginaries and relationalities of power*, 28(3), 183-200.
- Grødem, A. S. (2008). Household poverty and deprivation among children: How strong are the links? *Childhood*, 15(1), 107-125.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Issakainen, M., Hännäinen, V. (2016). Young people's narratives of depression. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 237-250.
- James, A., Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York, USA: Falmer Press.

- Leifsen, E. (2013). Child circulation in and out of the secure zone of childhood: A view from the urban margins in Ecuador, *Childhood*, 20(3), 307-322.
- Leventhal, T., Newman, S. (2010). Housing and child development. *Children and Youth Services Review*, 32(9), 1165-1175.
- López, F., López, B., Fuertes, J., Sánchez, J. M., Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, I., Rodríguez, E. (2010). *Fin de ciclo. Financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo hispano (1959-2010)*. Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Lundsteen, M., Martínez Veiga, U., Palomera, J. (2014). Reproducción social y conflicto en las periferias urbanas del Estado Español. En A. Andreu, Y. Bodoque, D. Comas d'Argemir, J. J. Pujadas, J. Roca, M. Soronellas (eds.), *Periferias, Fronteras y Diálogos. Una lectura antropológica de los retos de la sociedad actual* (pp. 111-118). Tarragona, España: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Martínez, M. (2019). Presentación. Una (breve y no muy sistemática) aproximación a la noción de agencia desde la vulnerabilidad. *Papeles del CEIC*, 2019/1, papel 205, 1-9.
- Méndez, R. (2014). Crisis económica y reconfiguraciones territoriales. En J. M. Albertos Puebla, J. M. Sánchez Hernández (eds.), *Geografía de la crisis económica en España* (pp. 17-38). València, España: Universitat de València.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miguelena, J. (2015). La infancia y sus derechos en los desahucios de Gipuzkoa. *Zerbitzuan - Revista de Servicios Sociales*, 59, 93-106 (en línea). http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/La_infancia_derechos_deshaucios.pdf, acceso 17 de noviembre de 2018.
- Mohit, M. A. (2013). Quality of Life in Natural and Built Environment. An Introductory Analysis. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 10(1), 33-43.
- Nakagawa, K., Stafford, M. E., Fisher, T., Matthews, L. (2002). The "city migrant" dilemma: Building community at high-mobility urban schools. *Urban Education*, 37(96), 96-125.
- Naredo, J. M. (2009) La cara oculta de la crisis. El fin del boom inmobiliario y sus consecuencias. *Revista de Economía Crítica*, 7, 118-133.
- Navarro, V., Clua-Losada, M. (2012). *El impacto de la crisis en las familias y en la infancia. Observatorio social de España*. Barcelona, España: Ariel.
- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., White, A. (2010). Introduction: childhood and migration-mobilities, homes and belongings. *Childhood*, 17(2), 155-162.
- Observatori DESC (2015). *Emergència habitacional a Catalunya. Impacte de la crisi hipotecària en el dret a la salut i els drets dels infants*. Barcelona, España: Observatori DESC y Plataforma de Afectados por la Hipoteca.

- Palomera, J. (2014). Reciprocity, Commodification, and Poverty in the Era of Financialization. *Current Anthropology*, 55(S9), S105-S115.
- Peiró, I. (9 de octubre de 2018). Barcelona marca el rumb per superar el déficit històric d'habitatge protegit. *Catalunyaplural.cat* (en línea). <http://catalunyaplural.cat/ca/barcelona-marca-rumb-superar-deficit-historic-habitatge-protegit/>, acceso 23 de noviembre de 2018.
- Piemontese, S. (2015). Leaving “Roma” behind. Notes on the impact of housing and (forced) mobility on education. *INTEGRIM Online Papers*, 10(21) (en línea). <http://www.integrim.eu/online-papers/>, acceso 15 de noviembre de 2018.
- Prats, M., Baylina, M., Ortiz, A. (2015). Lectures de l'impacte de la crisi econòmica en la vida quotidiana dels infants a Catalunya. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 80, 179-197.
- Requena, M., Stanek, M. (2015). Las clases sociales en España: Cambio, composición y consecuencias. En A. Blanco, A. Chueca, G. Bombardieri (eds.), *Informe España 2015. Una interpretación de su realidad social* (pp. 487-517). Madrid, España: Fundación Encuentro.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (eds.), *Narrative, Memory and Everyday Life* (pp. 1-7). Huddersfield, UK: University of Huddersfield.
- Rumberger, R. W. (2015). *Student Mobility: Causes, Consequences, and Solutions*. Boulder, CO, USA: National Education Policy Center (en línea). <http://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>, acceso 21 de noviembre de 2018.
- Sabaté, I. (2016). The Spanish Mortgage Crisis and the Re-emergence of Moral Economies in Uncertain Times. *History and Anthropology*, 27(1), 107-120.
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2012). *Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona, España: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Spencer, C. (2005). Place Attachment, Place Identity and the Development of the Child's Self-identity: Searching the Literature to Develop an Hypothesis. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(4), 305-309.
- Swanson, C. B., Schneider, B. (1999). Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54-67.
- Unicef (2012a). *La infancia en España 2012-13. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid, España: Unicef.
- Unicef (2012b). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños*. Madrid, España: Unicef.
- Unicef (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un pacto de Estado por la Infancia*. Madrid, España: Unicef.
- Verhetsel, A., Witlox, F. (2006). Children and housing: “Only the best is good enough”. Some evidence from Belgium. *Childhood*, 13(2): 205-224.

VVAA (2016). *Te quedarás en la oscuridad. Desahucios, familias e infancia desde un enfoque de derechos*. Madrid, España: PAH-Madrid, Enclave y Qiteria.

9. Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies³⁵

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2021). Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies. En M. Montero-Sieburth; R. Mas; J. Eguren; N. Garcia-Arjona (Eds.), *Contemporary Perspectives on migrant families, children and youth*. Routledge. En prensa.

Abstract: This chapter analyses the narratives of Honduran children fleeing violence from Honduras, the largest of the devastated countries in the Central America Northern Triangle (CANT) region, who migrate to Barcelona (Spain) with family members, an alternative to the increasingly conflict-ridden route to the US. Data were obtained through fieldwork in two schools and neighbourhoods in economically disadvantaged areas in Barcelona, where semi-structured interviews incorporating child-oriented techniques were conducted. The conditions that trigger new forms of displacement out of Honduras are reconstructed by focusing on the children's accounts of violence and of families' coping strategies in their migration and settlement processes, including the 'collective child rearing arrangements' that operate locally and transnationally. The challenges encountered by these children in Barcelona as well as their future aspirations also reveal how they make sense of home and mobility. By locating children at the centre of emerging (im)mobility patterns in a global context of growing violence this work aims to contribute to scholarship on transnational families.

Keywords: Central American North Triangle (CANT), violence, children, family, mobility

9.1 Introduction

The experiences of Central-American migrant children have become visible in recent times due both to the rise of violence-related push factors in the region and the outrageous response of the US immigration control. According to UNICEF (2018), a total of 68,541 unaccompanied minors and 68,400 family units were apprehended at the US border from October 2013 to September 2014. While child and family arrivals dropped in autumn 2014, they began increasing again in 2015 (Rosenblum and Ball, 2016). From October 2017 to June 2018, at least 286,290 migrants were apprehended at the border, including 37,450 unaccompanied children and 68,560 family units (UNICEF, 2018). Furthermore, between June 2018 and June 2019, more than 900 migrant children have been separated from their families³⁶.

³⁵ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos del volumen editado en el cual este texto se encuentra en proceso de revisión.

³⁶ Information retrieved from 'Memorandum In Support of Motion to Enforce Preliminary Injunction', ACLU (2019) (<https://www.aclu.org/legal-document/ms-l-v-ice-memo-support-motion-enforce-pi>)

The trajectories of these children have been tackled in an arguably subsidiary way, being portrayed as part of South-North 'classic' labour migration. They have been studied as either 'unaccompanied minors' or children migrating with their families. However, the current situation is far more complex and consequently requires renovated approaches. The dynamics in the Central American Northern Triangle (CANT), devastated by crime and political instability, signal a turning point in the history of global migration. UNICEF states that the region 'contains some of the world's most violent countries that are not engaged in active warfare'. El Salvador, Guatemala and Honduras are among the poorest countries in the Western Hemisphere, with more than 70% of the children in Honduras living in households classified as poor (2018, pp. 5-6). As a result, the number of people from the CANT who have sought refuge in surrounding countries increased by 2,249 percent between 2011 and 2016, with asylum applications increasing by 991 percent. By the end of 2019, 539,500 people were expected to be displaced from Central America³⁷.

Since these migration patterns are characterised by novel and ever-changing (im)mobility experiences, of which young children are also key protagonists, it is essential to delve into the children's biographies and views in order to unpack their role within family migration.

9.1.1 Purpose of the chapter

This chapter explores the lived experiences of the CANT migration flow through the eyes of Honduran children who have recently arrived in Barcelona (Spain), paying special attention to their accounts of family relationships and caregiving practices. We focus on the children's own perspectives as captured in their verbal narratives and visual representations (Aldred and Burman, 2004).

The chapter is divided into three sections that deal with children, with families and with their everyday lives. The first section presents the conditions that trigger such new forms of displacement, examining the children's participation in and their understanding of their family migration project from Honduras to Spain. It also focuses on their imaginaries of the contexts where their (im)mobility takes place, that is, the effects of violence and political instability. The second section addresses the family strategies generated by these trans-Atlantic migration dynamics. It shows the ways in which care operates at local and transnational levels; the child rearing arrangements put forth by these families; and the children's negotiations of (new) family relations. The third section accounts for the children's everyday life in Barcelona, unravelling the main challenges they encounter. In addition, it looks at their imaginaries of 'back home' and home-making practices, as well as future goals and aspirations.

It is important to bring to the forefront the migration route from Central America to Southern Europe (neglected by social research and the media until recently (Pedone, 2011; Rivera Farfán, 2016; Vujasinović, 2017) by listening to the voices of the children, who have traditionally been ignored or misrepresented, despite being essential in mobility-related decision-making processes.

³⁷ Information retrieved from UNHCR Emergencies 'Central American Refugee Crisis' (<https://www.unrefugees.org/emergencies/central-america/>).

Children are conceived as active and capable agents (James and Prout, 1997) producing narratives of their life events which, in turn, enable addressing all the facets of current Honduran out-migration. Family strategies, kinwork and caregiving practices are analysed as constitutive of lived experiences of '(im)mobility', a paradigm that transcends classic migration studies in order to explore emerging and less evident forms of human movement (Urry, 2000).

This chapter is part of a broader research on child (im)mobilities in poor areas in the Barcelona metropolitan region. It is informed by a 'regimes-of-mobility' approach (Glick-Schiller and Salazar, 2013), whereby social inequalities, power dynamics and global hierarchies are addressed. Hence, it focuses on the life trajectories of 'children affected by mobility' (Carrasco and Narciso, 2015), specifically looking at the array of (im)mobility experiences stemming from their families' migration projects (Ni Laoire et al, 2010); what some authors insightfully call 'mobility-in-migration' (Veale and Donà, 2014).

9.1.2 Methodology

The data gathering took place in two economically disadvantaged neighbourhoods in Barcelona's metropolitan region, one in the city of Barcelona and the other in Sabadell. These peripheral areas, severely affected by the economic crisis (with high unemployment rates, housing insecurity and child poverty) are traditional places of settlement for international labour migrants from a variety of countries, including several Latin-American nationalities.

The first neighbourhood hosts the largest Honduran community in Barcelona, with 5,000 Honduran-born people (11% of the neighbourhood's total foreign population), preceded by 5,700 Ecuadorans (13%) and followed by 3,500 from Perú (7.5%), 3,000 from Dominican Republic (6.5%) and 2,700 from Bolivia (6%). In the second neighbourhood, there are 600 Honduran-born people, which is a small community in comparison to Moroccans (4,500), Bolivians (2,500), Romanians (1,700) and Chinese (1,400), but is one of the fastest growing migrant populations in the area.

A ten-month fieldwork was conducted by first author in two state primary schools, conceived as crucial settings where children develop many of their everyday relationships and narratives. Specifically, the research took place in three class-groups of 25 children who were 10, 11 and 12 years old, in grades 5 and 6. In the first phase, the project focused both on children's experiences of mobility and immobility, and in the second phase concentrated on 20 children with mobility trajectories.

During the fieldwork period, the newly-arrived children were predominantly Honduran³⁸. The salience of this constant flux in the schools' in-year enrolment was critical in the recruitment of Honduran newcomer pupils and their families. For the purpose of this chapter, five children were selected amongst the nine Honduran pupils (five boys and four girls) in the researched classes. The paradigmatic experiences of Karen, Amanda, Jonás, Mateo and Cristian Daniel illustrate the most prominent aspects of the biographies of their fellow Honduran classmates and show the diversity of their trajectories³⁹.

³⁸ School enrolment requires the reporting of place of birth of the child and the parents, details which are made available to tutors and school staff.

³⁹ Pseudonyms are used for all mentioned participants.

Fieldwork in the schools included participant observation and teaching assistant tasks in lessons, free time and special events. Taking part in the schools' everyday activities allowed rapport to be built with children more easily, but also a deeper understanding of their sociability, their challenges and their conflicts to be gained. Participant observation was complemented by interviews with families, educators, family association members and neighbourhood activists. Participation in periodical meetings with teachers and families during fieldwork made rapport easier to be established, obtaining in all cases the required consent from the children, their families and the school staff.

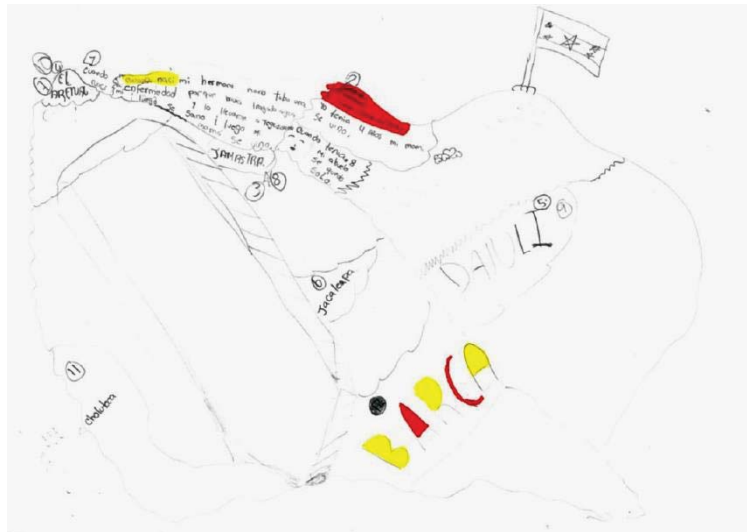


Figure 6. Amanda's drawing.



Figure 7. Karen's drawing.

Interviews with children incorporated a series of child-oriented projective techniques. Children were encouraged to produce drawings and maps of their (im)mobility trajectories after being prompted to represent the places where they have lived. These eliciting strategies enabled gaining insight into the children's lived experiences and brought their narratives to the fore in a respectful manner, as the interview location and conditions were under constant negotiation throughout fieldwork.



Figure 8. Cristian Daniel's drawing.

9.2 The contexts of migration: Violence as a new push factor

9.2.1 Honduran migration to the US

After months of marching northward through Guatemala and Mexico, the successive migrant caravans that have been leaving Honduras since October 2018 are already known worldwide. The public concern they have caused internationally has raised awareness about Honduras' dramatic situation, and above all, about the reasons why so many of its inhabitants leave the country.

Honduras' massive emigration results from the combination of crime⁴⁰, widespread poverty and political instability in the CANT countries, including Guatemala and El Salvador. Traditionally, the principal destination of Central-American migrants has been the US (Sladkova, 2013; Sánchez Molina, 2015). This is illustrated not only by current events, but also by the longstanding border-crossing trajectory of the so-called '*La Bestia*' train. Yet President Trump's migration policy, characterised by the securitisation of borders and the much controversial family separations, is challenging this route.

The situation in the CANT countries and the treatment migrants receive upon their arrival in the US have led some scholars to describe the phenomenon in terms of 'humanitarian crisis', wondering about the extent to which these people should be considered refugees (Prado, 2017). Others warn that the use of the term 'crisis' directs attention and blame toward migrants and away from the role of the US' foreign policy⁴¹. The flipside of these rigid migration policies has been the creation of alternative routes and destinations. This explains the growing Honduran

⁴⁰ Honduras in 2012 had the highest homicide rate in the world according to the UN Office on Drugs and Crime (Sánchez Molina, 2015).

⁴¹ Several authors publishing in the *Cultural Anthropology* blog series 'Behind the Migrant Caravan: Ethnographic Updates from Central America' share this critical stance (<https://culanth.org/fieldsights/1653-behind-the-migrant-caravan-ethnographic-updates-from-central-america>).

migration to Europe and, principally, to Spain, the new second international destination (Rivera Farfán, 2016).

9.2.2 Honduran migration to Spain

In line with neighbouring Southern European countries, Spain started to receive international immigrants in the late 1990s, but rapidly became the second world destination after the US (Arango, 2000). This 'unexpected immigration' (Izquierdo, 1996) was mainly due to economic reasons, often benefiting from bilateral agreements. This was the case with many Latin-American countries (Pedone, 2011). Yet current Honduran migration to Spain needs to be conceived as a new migration pattern (a 'new unexpected immigration') since the push factors go beyond mere labour dynamics and have to do with violence and insecurity.

The arrival of Hondurans in Spain has increased significantly over the last decade⁴². Whereas in 2008 only 4,500 Hondurans arrived in the country, ten years later the immigration flow rose to 23,600 individuals. The largest Honduran community within Spain and in Europe is in Catalonia (42,000 people), where immigration rose from barely 2,000 Hondurans arriving in 2008 to almost 8,300 in 2018.

Barcelona and its metropolitan region host most of this growing population, with more than 11,500 Hondurans living in Barcelona city and 1,000 in Sabadell⁴³. As hinted above, Honduran immigration has little to do with previous Latin-American flows to Spain, which settled in the early 2000s and ceased to arrive (or even started returning) during the harshest years of the economic crisis. The Hondurans' presence in Spain is statistically significant only after 2014, like that of the Colombians and Venezuelans, but in smaller numbers. Since then it has increased every year and it currently constitutes the largest Spain-bound flow from the CANT countries.

The Honduran migration flow has experienced internal changes over the last years. It initially was constituted by female migration of young women employed in the domestic and care labour sectors (Rivera Farfán, 2016), but since 2015 the critical situation in Honduras seems to have accelerated these women's process of family reunification. This has altered the generational composition of the flows: whereas in 2008 only 434 children (aged 0-14) migrated to Spain, in 2018 the influx soared to 2,800 children. These changes have crucial implications for the organisation of Honduran families on the two sides of the Atlantic, not to mention the experiences of the child members of these transnational groups.

9.2.3 Children's accounts of violence and instability in Honduras

'It's horrible there. Let's say you live in a neighbourhood called La Peña. And you go to a neighbourhood called La Popular. These *mareros* [gang members] ask you "in which area do you live?" "In La Peña". They kill you right away. Because La Peña and La Popular are enemies. And there you must wear shirts with holes and old shoes... Else, they rob you. Or they kill you. It is horrible, you cannot imagine it. Every day there is someone killed'. (Karen)

⁴² All the statistical data on Honduran migration to Spain and Catalonia have been retrieved from the databases of the Instituto Nacional de Estadística (INE): <https://www.ine.es/>

⁴³ Information retrieved from Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT): https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05immigracio_refugi/perfils_demografics/PER-FIL_Paisos.pdf

When talking with the children about their everyday life back in Honduras, one quickly realises that danger and death are pervasive⁴⁴. Karen talks in these terms about the neighbourhood in Tegucigalpa where she used to live:

‘We lived in a place called El Monte. Maybe you’ve heard of it... It is very dangerous. Too dangerous. You can see the *mareros* with guns... And you ask a taxi driver “for how much you take me to El Monte?” “No, I don’t go there...”’

Cristian Daniel and Jonás also brought up burglaries, shootings and murders when recalling their life in Tegucigalpa. The ever-growing drug trafficking and criminal activity of the *pandillas* and the *maras* [gangs], that control entire neighbourhoods of the largest Honduran cities, turns the streets into unwelcoming spaces. This permanent danger results in two major fears that concern the children directly: on the one hand, being attacked and eventually killed; on the other, being involved in a gang.

As is shown by these children’s narratives, the socio-political situation in Honduras is described thereby providing evidence of the people’s motivations to emigrate. Next to gang violence, the children’s accounts of their previous life in Honduras emphasise other dimensions of danger. These have to do with the state’s high levels of corruption, and accordingly, with its inability and unwillingness to protect its citizens from crime. In a conversation with Karen and Amanda, the girls made critical remarks about Honduran politics:

- ‘Karen: It’s terrible in my country. With the damn president that we have...
- Amanda: He makes me angry! He’s so dumb!
- Karen: In my country there’s vandalism... We are worse off than Africa! Africa needs money; we need humbleness. We need everything... The police in my country are paid 12,000 lempiras. And the *mareros* pay them 15,000. So, as the police get better paid by them, they go with them. And that’s why the police never arrest anyone, never find anyone... Nobody trusts the police.’

Karen then said that her grandfather, with whom she lived during a period of her life in Tegucigalpa, could not pay his rent because the *mareros* blackmailed him. Karen accompanied her grandfather and her mother to report the extortion letters to the police. She remembers how her mother suddenly broke into tears. ‘They told me to go play but I kept listening’. This is how she overheard her mother telling a police officer about one occasion, when Karen was a baby, when a gang broke into their house, started shooting and hurt her grandfather. Weeks after this unsuccessful visit to the police station (the blackmail did not cease) Karen, her mother and her grandfather moved to a gated neighbourhood. ‘There were guards and gates... The *mareros* could not get there’.

One last expression of violence in Honduran day-to-day life is violence within the household. This is normally gender-based, and so women and young children are the principal victims⁴⁵. Amanda has to dry her eyes every time she remembers her stepmother’s beatings. She also

⁴⁴ For more information, see the post by Amelia Frank-Vitale in the *Cultural Anthropology* blog series on the migrant caravan: <https://culanth.org/fieldsights/the-caravan-is-honduras-hope-and-death-at-the-border?token=rzrreriaevyjcjae1alsqvnt3elgwb1>

⁴⁵ Amnesty International states that in the period 2007-2012, El Salvador, Honduras and Guatemala had the highest average annual female homicide rates in the world. According to the organisation, children usually mention violence in their home as one of the reasons for fleeing their country (<https://www.amnestyusa.org/fleeing-for-our-lives-central-american-migrant-crisis/>).

gives detailed accounts of how, before her parents divorced, her father used to oblige her mother to drink beer and slapped her when she refused. Such accounts were common among the children, showing that beatings, abuses and rape are deeply entrenched in their lives, as well as in their families' tortuous histories.

Violence in all its dimensions is ever-present in the children's narratives. This situation, combined with labour instability and economic deprivation, is what pushes thousands of Honduran families to leave the country. When Amanda was asked whether she knew why they moved to Barcelona, she quickly responded 'because there's a lot of crime in my country'. As some put it, 'Hondurans leave because Honduras is not safe'⁴⁶.

In their narratives about emigration the children also (re)produce imaginaries of their potential destinations. Their accounts are marked by tensions between fear and mistrust (including popular narratives about the Spaniards having taken the continent's resources) and the promise of freedom and economic improvement. Accordingly, Amanda once referred to Spain as having stolen all 'the gold' from her devastated country but confessed being sure that her school in Barcelona would have lots of computers. Similarly, both Jonás and Cristian Daniel feared moving to a city they did not know at all, yet they were happy about leaving the pollution in Tegucigalpa behind. Such expectations and the children's final perceptions of the family migration project are highly mediated by their relatives' previous migration to Spain and the information they convey.

Our analysis shows that 'classic' labour migration is no longer prevalent in the growing Honduran migration flow to Spain. Violence has become the new push factor, reactivating existing migration chains and forging new migration projects. The unfolding of these projects and the resulting child rearing arrangements are discussed in the following section from the children's point of view.

9.3 Family strategies and child rearing network between Honduras and Spain

9.3.1 *Transnational families*

This section focuses on the children's perceptions of their family migration projects from Honduras to Spain, and principally, on the (re)configuration and negotiation of family strategies. It tackles phenomena related to transnational family organisation and caregiving (Bryceson and Vuorela, 2002; Parreñas Salazar, 2005; Mazzucato and Schans, 2011; Pedone, 2011; Baldassar and Merla, 2014), transnational child rearing arrangements (Mazzucato, Dankyi and Poeze, 2017), and care at a distance (Leifsen and Tymczuk, 2012). It starts by introducing the migration project of Amanda's family and proceeds by discussing its different stages. Importantly, the children's mobility-in-migration (Veale and Donà, 2014) within and beyond Honduras is crucial to fully understand the ways in which child rearing arrangements unfold and transform.

Yet before presenting Amanda's story, some conceptual caveats are necessary. First, rather than merely discussing kinship structures, we address the children's 'kinwork', that is, the ways they

⁴⁶ Retrieved from the post by Lirio Guitérrez Rivera in the *Cultural Anthropology* blog series on the migrant caravan: <https://culanth.org/fieldsights/the-role-of-the-state-in-hondurans-fleeing-from-violence> (Accessed 20 February 2020).

'do family' within and across national boundaries (di Leonardo, 1987). This concept captures the dynamism identified in the negotiation of family relationships, as well as in the changing nature of caregiving practices, aligning with the notion of 'relativizing' (Bryceson and Vuorela, 2002). Secondly, a differentiation is made between the figures of the 'caregiver' and the 'carer'. Following Mazzucato, Dankyi and Poeze (2017), the caregiver is someone responsible for the day-to-day care of a migrant's child, whereas the carer is anyone providing any type of emotional, social and material care to the child, irrespective of the geographic location.

9.3.2 Amanda's story

Amanda was born in 2008 in a 200,000-people city in eastern Honduras. She lived there with her grandfather (whom she calls *Papi* Renato), her mother Olga, her father Dylan, three older sisters and an older brother, her twin brother Mateo, her aunt Karla and three little cousins. Soon after Amanda's parents divorced and his father moved to a rural area 30 kilometres away, Olga started planning her emigration. She was then working in a tobacco company, but she was heavily indebted and worried about the country's economic situation. She decided to go to Barcelona to join her sister. Her plan consisted in working hard, saving money, paying her debts and returning to Honduras as soon as possible. However, the plan never worked as she had envisioned it. When Olga left, Amanda was four. She still remembers the songs she used to sing when she longed for her mother:

'Goodbye, goodbye, goodbye mommy / Why, why, why did you leave? / Who knows if I'll ever see you again / Here where you left me / In school I told my friends that I was very happy / But now that you left the house, I don't know what to say / Come back home, mother / Come back home again / *Papito* and my brothers want to see you'.

Amanda remained in the same house, with her grandfather and her aunt Karla as her new caregivers. Yet it was her older sisters who mostly looked after her. Moreover, the domestic group went through several changes: first, Karla and her children moved out; then, some of her older sisters did; finally, another older sister moved into her father's house. When Amanda was six, she also went to live with her father. The situation in her new home was marked by tension and conflict. Her father did not care for her ('he never took me to school') and her stepmother was strict and aggressive.

'I'm so angry with her... If the baby [Amanda's stepbrother] woke up, it was my fault. If I didn't make my bed, it was my fault. And she hit me... If I didn't look after the baby, she hit me. She said "you have to clean all the house". And there she was, sitting and watching TV!'

After months of fights, Amanda moved in with her aunt Marcia. She was seven at that time. She complains that her father never visited her during that period but has happy memories of the days *Papi* Renato moved in with them.

All that time, Olga cared for Amanda and her siblings from a distance. They regularly talked on the phone or by video call, although the conversations were not easy: 'I talked... little. Because if I talked a lot, I started to cry. And mommy also cried and cut the call. Once I called her and right after she saw me, she fainted. And I always prayed "Lord, I want to be with my mother"'. Olga also cared for her children by sending remittances to Honduras. She took any job she found in the domestic sector, earning little and accepting poor working conditions, and sent all the money she could save. Olga confesses having endured all sorts of exploitation because of her

children. Although she finally got the residence permit in Spain, she had an unfair dismissal and was unemployed for three months. This precarious situation, combined with her mental distress, made it even more difficult for her to pay her debts and send money to Honduras regularly. Besides, Amanda's father provided little support, so Olga argues that she has been 'both a mother and a father' to her children. Even Amanda criticises Dylan for not providing any help throughout these years.

Before migrating to Spain, Amanda changed houses in Honduras on three more occasions: first she moved in with her older sister, then with an aunt and finally with another aunt. When she was eight, something unexpected happened:

'They told me "Olga is coming!" And I answered, "I don't believe it; my mother does not exist". That's what I said. And then they said, "Olga is coming today to Honduras!" And I was "no, I don't believe anything". Then I was sleeping and the day after, when I woke up and looked, "mommy!"'

Days after obtaining her residence permit, Olga booked a flight to visit her children in Honduras. When it was time for her to return to Barcelona, she promised she would soon send Amanda, Mateo and their brother Juan César there. She was worried about the increasing criminal activity in Honduras. In Barcelona, Olga got a new job and asked for a loan to pay for her children's reunification expenses.

Amanda and her brothers moved with their mother into a small flat in a working-class neighbourhood in Barcelona. Months later, Mitul, their Indian landlord and Olga's new couple, moved in, too. 'Mitul, my mother's husband... partner, I mean! He really cares for us. He comes back from work and buys fruit; mommy comes back from work and goes to bed'. According to Olga, Mitul is not only 'the father my children never had' but also 'a father and a mother'.

Since they are living together, she does not pay rent, so the family's financial situation has improved. Nonetheless, Amanda misses her relatives in Honduras. She refers to an occasion when she was homesick:

'Once I was crying because my sister was not here. I wanted to call her; I couldn't because she was in school. Then I wanted to talk to my grandfather; he wasn't there. I wanted to talk to my daddy; he doesn't have a cell phone. I wanted to talk to my aunt Marcia; she doesn't have Wi-fi'.

Furthermore, the changing family roles resulting from the reunification have brought about domestic tensions. Amanda complains that she has more pressure than her brothers to do the house chores. She also regrets that her mother and Juan César are fighting all the time because of her brother's rebellious behaviour. Amanda is sad to see her brother smoke and play truant and thinks that a child should always listen to his mother. In the meantime, Mitul is planning to buy a bigger flat where Amanda and her brothers (whom he calls 'my children') can live comfortably. Moreover, Olga would like to take her father and her older daughters to Barcelona and complete the family reunification, but this is something she cannot afford now.

9.3.3 Family migration project: From migration chains to reunification

Amanda's family migration project from Honduras to Spain shows the creation of 'migration chains' (Pedone, 2010) that eventually open active 'transnational social fields' (Levitt and Glick

Schiller, 2004). A gendered analysis of these processes (Pessar and Mahler, 2003) evinces the feminisation of Honduran migration and the workings of 'global care chains' (Pérez Orozco, 2009), common patterns in many Latin-American societies.

Regarding the caregiving practices within these transnational families, a mention to the so-called 'children left behind' is necessary (Whitehead and Hashim, 2005; Sánchez Molina, 2015). These children who do not join their parents' migration in early stages are cared from afar (Leifsen and Tymczuk, 2012) through 'transnational child rearing arrangements' (Mazzucato, Dankyi and Poeze, 2017). Such arrangements include financial⁴⁷ and social remittances sent by their migrant mothers, which are as important as the 'virtual intimacies' of phone calls and other forms of digital communication (Wilding, 2006). Likewise, return visits play a fundamental role in maintaining migration projects, though physical distance is a limiting factor (Baldassar, Baldock and Wilding, 2006; Leifsen and Tymczuk, 2012).

At any rate, the socio-political situation in Honduras complicates the smooth functioning of transnational families as compared to other Latin-American migrant communities. Family reunification takes place in an arguably forced manner due to sudden and sometimes unexpected decisions. Hence, child rearing arrangements need to be constantly attuned to the families' desperate attempts to escape violent conflict (Mazzucato and Schans, 2011). These reunifications can be significantly different from those resulting from labour-led 'classic' migration, but the children's reactions to reunification are manifold (Schapiro et al, 2013): resentment for their 'abandonment', disappointment with their parents' status in the country of destiny (see next section), conflict-laden intergenerational relations (Fernández-Reino and González-Ferrer, 2018)...

Family-related tensions stemming from reunification are also linked to the constant negotiation of family roles and to the struggles to maintain solid transnational ties. This is verbalised by the children in narrative tensions that juxtapose a 'longing talk' ('I miss my family there') and the happiness of being reunited. Furthermore, the incidental nature of these reunifications, for they occur suddenly and often with little planification, ultimately results in more precarious and conflictive child rearing arrangements. This 'bounded child rearing', as we suggest calling it, evidences that despite violence being the new push factor, Honduran migration is still a family-led process, yet one more improvised and pervaded with stress.

9.3.4 Local and transnational child rearing: Bringing (im)mobilities in

It has been shown that Honduran families deploy various strategies to mediate conflicts and violence-related issues while support, solidarity and care are managed both at the local and the transnational level. Absent fathers (not only Amanda's but also Karen's and Jonás') are compensated by the active role of the extended family, concerning either left-behind or reunited children. Transnational 'grand-mothering' (Sánchez Molina, 2015) and the role of aunts as other-mothers (Schmalzbauer, 2004) illustrate this well. Such figures are crucial for alleviating tensions in a context of economic deprivation and newly created family ties (Mazzucato, Dankyi and

⁴⁷ Financial remittances make up 19% of the GDP in Honduras (Ratha, Mohapatra and Silwal, 2010, cited in Schapiro et al, 2013, p. 57).

Poeze, 2017). Besides, by providing resources and information, non-kin (like Mitul) and institutional connections (like Olga's nurse) may also become important carers.

The conflation of dynamic kinwork and caring work results in the more or less successful reproduction of Honduran migrant families (Poeze, Dankyi and Mazzucato, 2017). Notwithstanding their appearance of precarity and informality, what we call 'collective child rearing networks' keep functioning. Honduran migrant children recognise their referents (usually female) within these networks and obtain a sense of belonging from them. That is, they allude to solid bonds with multiple people, drawing on a vocabulary that strengthens family relationships. Amanda calls her aunt Marcia 'my first mother in Honduras' and Karen says:

'My auntie Sara [the sister of Karen's grandmother] was like my mom... We call her *Mami* Sara. Even my *Mami* Ana [Karen's mother] calls her *Mami* Sara, because she was the one who cared for her. Not my *Mami* Mónica [Karen's grandmother], because *Mami* Mónica came here to work... Also, my auntie, my mother's sister, has also been like a mother to me. Because my mother would go out and she would take care of me. And my auntie's daughters... they're like my sisters'.

Analysing these child rearing networks through an (im)mobilities lens (Glick-Schiller and Salazar, 2013) enables the identification of different forms of child mobility (Olwig, 2012). Children not only move back and forth between Honduras and Spain (often several times, like Karen) but they also move regularly within their country of origin. Likewise, the composition of the domestic units they are members of is in constant change. These 'child circulations' (Leifsen, 2013) are thus part and parcel of the collective child rearing networks. Whether in Honduras or Spain, these networks operate similarly: the children move within them, being in charge of different people in different places and times.

Like some studies suggest (Gómez Garrido, 2019), this pattern challenges the notions of 'transnational mothering' and 'children left behind' and claims for higher attention to the dynamic nature of the collective child rearing networks in migration theory. This implies analysing the specific arrangements they enable and the resources they make available. Collective child rearing networks are reproduced simultaneously at a local and a transnational level, and not only as an immediate response to migration, in order to deal with diverse challenges: escape violence, mediate conflicts within and beyond the household, organise support, manage scarce resources, structure kinwork. Interestingly, the children's narratives show that these networks work transnationally precisely because they had been operating locally long before the family migration project started.

Looking at family strategies from the children's perspectives and through an (im)mobilities framework complicates existing approaches to this phenomenon. Beyond nuclear family models, Honduran families rely on collective child rearing networks that facilitate the children's mobility between different geographical scales. But what happens to these children after their reunification in Barcelona? What does their life look like?

9.4 Everyday life in Barcelona: Unexpected challenges

In contrast with their rather optimistic migration imaginaries, Honduran children's narratives reveal the hardships of growing up as migrant children in poor areas. This has serious effects upon their schooling experiences and social status, and consequently, upon their life chances.

They raise issues related to inequalities, social mobility and housing insecurity, but they also show resilient attitudes, influenced by the support they receive from peers and family, as well as by their willingness to improve their situation.

9.4.1 *Schooling experiences*

'I've never repeated a school grade in my life. And here I think I will. Because in the second term I got terrible grades. I don't understand the divisions! And when Felipe [her tutor] teaches them, I must go to the *Aula d'Acollida* [Newcomer Classroom]! There we just play; we do fun stuff... But I say "let's do some Math!"'

Amanda, like all the newcomer pupils in her school, spends some hours every week in the *Aula d'Acollida*. There she learns Catalan (the language of instruction in Catalan schools) intensively in order to be fully incorporated into the ordinary classroom. Like for most of the Honduran pupils, Catalan language is her main struggle (Vujasinović, 2017). Although she enjoys learning Catalan, she regrets missing classes that she deems fundamental. Her brother Mateo has more difficulties learning Catalan, which he refuses to speak in public. Every time he goes to the *Aula d'Acollida* he misses English class; a language he thinks he will never be able to learn.

Honduran children recently arrived into the schools where fieldwork was conducted usually witnessed how their grades worsened considerably. Amanda attributed this not only to Catalan being the language of instruction, but mainly, to the curriculum design. After getting a 4.5/10 in *Medi Social i Natural* [Social and Natural Studies], she complained that in Honduras this subject was called *Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* [Social Sciences and Natural Sciences] and 'it was much better'. As for Cristian Daniel, by the end of the term his teachers realised that he had failed almost all the subjects. Already in grade 6, his situation raised questions about whether he had to be promoted to secondary education or be held back.

The school experiences of these children are also marked by a perceived downgrading in quality and status. Some of them used to attend private schools in Honduras (when interviewed, Karen insisted that hers was a 'bilingual, private school') and now see the public schools they attend in Barcelona as ill-equipped, informal and of questionable teaching quality. This takes us to the next challenge.

9.4.2 *Economic crisis, housing insecurity and emerging kinwork*

Despite the recovery trend, the Spanish economy is still hardly affected by the 2008 crisis. Unemployment, precariousness and discrimination in the labour market hit the most vulnerable sectors of the migrant population. Although the mothers and grandmothers of the children in our study managed to find jobs in Spain, no matter how badly paid and under which conditions, and thus keep their migration projects going, they all have gone through severe economic hardship. When analysing the class formation of transnational family members, Schmalzbauer (2008) mentions a certain 'remittance bourgeoisie' to refer to the relatives in the home country who live off the money sent by migrants.

The other side of this reality is a 'transnational underclass' that often belongs to the very same family. This is precisely what results from the migration processes analysed. What is at stake is the downward social mobility that most Honduran families experience after their arrival in Spain, a traumatic loss of socio-economic status that Karen expressed in these terms: 'Do you

know what I asked my mom [after reunification]? “Why do we take the metro, are we poor?” I wondered why we didn’t go by car because back in Honduras my grandpa would drive me everywhere’.

The consequences of the economic crisis have been especially harsh in the housing sphere of Karen’s family. Like thousands of families in low-income areas of the Barcelona metropolitan region, they have been evicted. She, her mother and two little sisters have been provisionally relocated to a room in her aunt’s flat. Her grandmother and step-grandfather will have to find another place to live. They are not an exception: many recently arrived or reunified Hondurans live in overcrowded flats, sometimes paying abusive rents, sometimes squatting. In short, the Spanish housing crisis has become an unexpected hurdle for these families’ successful settlement (Martorell-Faus and Carrasco, 2020).

The consequences of this precarious housing situation are deeply intertwined with the (re)configuration of family relationships within migrant families. Due to housing arrangements, some non-kin become members of the same household and, by extension, of the transnational family. This is the case of Mitul in Amanda’s family and of Karen’s step-grandfather. In turn, both have assumed key roles as carers. This shows how cohabitation influences kinwork, that is to say, how living together also ‘does family’, and illuminates yet another angle of the collective child rearing networks.

Furthermore, such housing arrangements and domestic (re)configurations bring about other forms of kinwork. Revealing the multi-actor performance of care (Poeze, Dankyi and Mazzucato, 2017), children are socialised to provide care to family members and to non-kin (Evans, 2014). As Amanda’s case shows, children start their caregiving practices in Honduras and maintain them in Spain with some negotiations. More research is needed to explore the contextual specificity of these practices, as well as the imaginaries surrounding them. In any case, child caregivers enable the intergenerational reproduction of global care chains (Pérez Orozco, 2009), with their feminised emphasis, and hence contribute to sustaining the collective child rearing networks.

9.4.3 Future plans and aspirations

‘I don’t want to live here anymore; I don’t want to stay. Considering our situation, we’d be better off in Honduras’. Sometimes, Karen wants to return to her home country. On other occasions, she specifies she would only go back for a short visit. Amanda, Mateo, Jonás and Cristian Daniel struggle with the same dilemma. When asked about their family, they all admit missing their relatives in Honduras.

Yet when considering their immediate future, they seem aware of the difficulties and dangers involved in returning. With regard to her studies, Karen has her mind made up: ‘In Honduras they stop university courses because the students and the police fight. They throw these bombs with smoke that make your eyes burn...’ She says that education in Honduras is not bad, but she would only consider studying there if the country situation changed.

‘My family there are suffering: living expenses go up, water bills go up... Everything is more expensive. And you don’t earn much. You get better paid here’, argues Karen. Dreaming of

becoming a scientist, she contends that it will be easier in Spain because she can walk on the street and nobody says anything to her. In Honduras, life is too hazardous to aspire so high.

But the conflicts in their home country are not the only factor retaining these children. The legal requirements of their family's reunification in Spain imply that they do not leave the country for a period. In a conversation with Amanda and Karen, they both mentioned that their passports had been 'removed' [*quitado*] for at least five years. The girls regretted their seemingly forced *immobility* and their frustrated plans to return in the short run. Contrary to migrants who have returned home (sometimes through 'voluntary return programs' (Vathi and King, 2017), with many Latin-Americans amongst them (Pedone, 2010; 2011)) for Hondurans, this seems neither a feasible nor a safe option nowadays. However precarious or tension-ridden their family migration projects may be, these families are bound to migrate to seek refuge in Spain until, as Karen puts it, 'things are not so hard there'.

9.5 Conclusion

Analysing the experiences of Honduran migrant children through a relational and everyday lens contributes to situating these boys and girls at the centre of family strategies in a global context of growing violence, economic deprivation and border closure. This has been achieved through diverse and rich data, and moreover, by transcending dominant adult-centred perspectives. The children's accounts illuminate how violence-related push factors are spurring Honduran emigration, with Spain becoming an alternative destination to the US.

An exploration of the families' migration projects shows how collective child rearing networks operate at various levels through multiple kinwork and caregiving practices. Finally, the perspectives of the children on their life in Barcelona show the challenges they meet: schooling and language, economic and housing crisis and frustrated plans of return.

In examining the socially relevant case of Honduran children fleeing violence and migrating to Spain, this chapter contributes to debates about new forms of child (im)mobility, transnational family relationships, cross-border care and the everyday consequences of restrictive migration policies. This has crucial implications for the endangered rights of migrants, in general, and children, in particular. In other words, it opens new avenues for thinking about how people's freedom of movement as a life strategy can be fully guaranteed. This necessarily implies that children's rights to a life free from violence and impoverishment, but also with family care and educational opportunities, are at stake when mobility is paradoxically perceived as a burden and treated as an exception in an increasingly mobile world.

9.6 References

- Allred, P. and Burman, E. (2004) 'Analysing children's accounts using discourse analysis' in Greene, S. and Hogan, D. (eds.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, pp. 175–198.
- Arango, J. (2000) 'Becoming a Country of Immigration at the End of the Twentieth Century: The Case of Spain' in King, R., Lazaridis, G. and Tsardanidis, C. (eds.) *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*. London: Macmillan, pp. 253–276.

- Baldassar, L. and Merla, L. (eds.) (2014) *Transnational families, migration and the circulation of care. Understanding mobility and absence in family life*. New York: Routledge.
- Baldassar, L., Baldock, C.V. and Wilding, R. (2006) *Families Caring Across Borders: Migration, Ageing and Transnational Caregiving*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bryceson, D. and Vuorela, U. (eds.) (2002) *The transnational family: new European frontiers and global networks*. New York: Berg.
- Carrasco, S. and Narciso, L. (2015) 'Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad'. *Simposio 32 Movilidad, migración y crisis económica: realidades familiares y respuestas escolares, VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Universidad de Granada*, pp. 15-18.
- di Leonardo, M. (1987) 'The female world of cards and holidays: women, families and the work of kinship', *Signs*, 12(3), pp. 440–453.
- Evans, R. (2014) 'Children as Caregivers' in Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. and Korbin, J. (eds.) *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer, pp. 1893–1916.
- Fernández-Reino, M. and González-Ferrer, A. (2018) 'Intergenerational relationships among Latino immigrant families in Spain: conflict and emotional intimacy', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(10), pp. 1–23.
- Glick-Schiller, N. and Salazar, N.B. (2013) 'Regimes of Mobility across the Globe', *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Special issue: Regimes of Mobility: imaginaries and relationalities of power, 28(3), pp. 183–200.
- Gómez Garrido, M. (2019) 'El papel de los vínculos comunitarios en la crianza de los hijos/as de emigrantes en Senegal', *Libro de Actas del XIII Congreso Español de Sociología, Valencia*, pp. 1–6.
- Izquierdo, A. (1996) *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- James, A. and Prout, A. (eds.) (1997) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
- Leifsen, E. and Tymczuk, A. (2012) 'Care at a Distance: Ukrainian and Ecuadorian Transnational Parenthood from Spain', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), pp. 219–236.
- Leifsen, E. (2013) 'Child circulation in and out of the secure zone of childhood: A view from the urban margins in Ecuador', *Childhood*, 20(3), pp. 307–322.
- Levitt, P. and Glick-Schiller, N. (2004) 'A Transnational Social Field', *International Migration Review*, 38(3), pp. 1002–1039.
- Martorell-Faus, M. and Carrasco, S. (2020) 'Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas de niños y niñas afectados por la crisis habitacional', *Revista Española de Sociología*, 29(2), pp. 249-265.

- Mazzucato, V. and Schans, D. (2011) 'Transnational families and the well-being of children: Conceptual and methodological challenges', *Journal of Marriage and Family*, 73(4), pp. 704–712.
- Mazzucato, V., Dankyi, E. and Poeze, M. (2017) 'Mapping Transnational Networks of Care from a Multi-actor and Multi-sited Perspective' in Bolzman, C., Bernardi, L. and Le Goff, J.M. (eds.) *Situating Children of Migrants across Borders and Origins. Life Course Research and Social Policies*. Dordrecht: Springer, pp. 269–284.
- Ni Laoire, C., Carpena-Mendez, F., Tyrrell, N. and White, A. (2010) 'Introduction: Childhood and migration – mobilities, homes and belongings', *Childhood*, 17(2), pp. 155–162.
- Olwig, K.F. (2012) 'The Care Chain, Children's Mobility and the Caribbean Migration Tradition', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), pp. 933-952.
- Parreñas Salazar, R. (2005) *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Pedone, C. (2010) 'Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios', *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, pp. 101–132.
- Pedone, C. (2011) 'Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español', *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, pp. 223–244.
- Pérez Orozco, A. (2009) 'Global care chains', *International Feminist Journal of Politics*, 6(3), 369–391.
- Pessar, P.R. and Mahler, S.J. (2003) 'Transnational migration: bringing gender in', *International Migration Review*, 37(3), pp. 812–846.
- Poeze, M., Dankyi, E.K. and Mazzucato, V. (2017) 'Navigating transnational childcare relationships: migrant parents and their children's caregivers in the origin country', *Global Networks*, 17(1), pp. 111–129.
- Prado, R.E. (2017) 'Migrants or Refugees? The humanitarian crisis of unaccompanied minors that Mexico and the United States do not recognize', *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(2), pp. 245–274.
- Rivera Farfán, C. (2016) 'Mujeres hondureñas en Cataluña: la emergencia de una ruta migratoria alterna y el trabajo de cuidados', *QUIT Working Paper Series*, 19 [online]. Available at: <http://ddd.uab.cat/record/163526> (Accessed: 18 February 2018)
- Rosenblum, M.R. and Ball, I. (2016) 'Trends in Unaccompanied Child and Family Migration from Central America'. *Migration Policy Institute, Fact Sheets* [online]. Available at: <https://www.migrationpolicy.org/research/trends-unaccompanied-child-and-family-migration-central-america> (Accessed: 10 July 2019)

- Sánchez Molina, R. (2015) 'Caring While Missing Children's Infancy: Transnational Mothering among Honduran Women Working in Greater Washington', *Human Organization*, 74(1), pp. 62–73.
- Schapiro, N.A., Kools, S.M., Weiss, S.J. and Brindis, C.D. (2013) 'Separation and reunification: The experiences of adolescents living in transnational families', *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43(3), pp. 48–68.
- Schmalzbauer, L. (2004) 'Searching for Wages and Mothering from Afar: The Case of Honduran Transnational Families', *Journal of Marriage and Family*, 66(5), pp. 1317–1331.
- Schmalzbauer, L. (2008) 'Family divided: The class formation of Honduran transnational families', *Global Networks*, 8(3), pp. 329–346.
- Sladkova, J. (2016) 'Stratification of Undocumented Migrant Journeys: Honduran Case', *International Migration*, 54(1), pp. 84–99.
- UNICEF (2018) 'Uprooted in Central America and Mexico. Migrant and refugee children face a vicious cycle of hardship and danger', *UNICEF Child Alert* [online]. Available at: https://www.unicef.org/publications/index_102963.html (Accessed 11 July 2019)
- Urry, J. (2000) *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge.
- Vathi, Z. and King, R. (eds.) (2017) *Return Migration and Psychosocial Wellbeing. Discourses, Policy-Making and Outcomes for Migrants and their Families*. Abingdon: Routledge.
- Veale, A. and Donà, G. (eds.) (2014) *Child and Youth Migration: Mobility-in-Migration in an Era of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vujasinović, E.E. (2017) 'El seny i la rauxa: Identity, ideologies, and communicative practices of Honduran youth in Catalonia'. PhD Thesis, The University of Arizona [online], Available at: https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/625852/azu_etd_15746_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Accessed: 20 January 2019)
- Whitehead, A. and Hashim, I. (2005) 'Children and Migration. Background Paper for DFID Migration Team', *DFID* [online]. Available at: http://www.childmigration.net/dfid_whitehead_hashim_05 (Accessed: 8 October 2018)
- Wilding, R. (2006) "'Virtual' intimacies? Families communicating across transnational contexts', *Global Networks*, 6(2), pp. 125–142.

10. Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria

Martorell-Faus, M. (2021). *Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria*. Editorial Bellaterra. Libro en preparación.

10.1 Introducción

Como cada día a las 10:25h, todas las aulas de la Escuela Can Solanes se llenan de música. Reemplazando el viejo timbre, los altavoces reproducen las últimas novedades del pop en catalán para anunciar el inicio del recreo. Los alumnos y alumnas de 5º B guardan sus libretas en los cajones, se ponen las chaquetas, cogen el desayuno – fruta y bocadillos en tápers de plástico – y salen del aula entre empujones y gritos. Felipe, el tutor, baja las escaleras que conducen al patio con algunos de ellos. Yo espero a que salga el resto para apagar las luces y cerrar.

Al salir del aula, Judith se queda mirando el mural que hay pegado en la puerta. Se trata de un colorido dibujo de una playa con varios personajes – peces, delfines, cangrejos – cuyos rostros son fotografías tamaño carnet de los alumnos y alumnas de la clase. Por sus expresiones, deduzco que son fotografías de varios cursos atrás. Judith señala a una niña y dice: “ésta se fue”. Debajo de la fotografía pone su nombre: Martha. Le pregunto si sabe dónde está ahora, pero Judith niega con la cabeza. Al cabo de un rato, me mira y susurra: “creo que en Ecuador”. Entonces señala la foto de otra niña, Celia, y dice que ella también se marchó. “Está en otro colegio, pero en Barcelona”. La lista de niñas y niños que se han ido de la clase continua: Jonathan, Alicia, Faruq... Le pregunto si a parte de los que se han ido, también han llegado nuevos compañeros y compañeras. “Pues sí, la Karen”, contesta con una sonrisa. “Y la Kelly, el Umar, el Hamza, el Alex...” Antes de echar a correr escaleras abajo, Judith dice: “aquí llegan y se van muchos niños”.

Este capítulo tiene como objetivo explorar varias dimensiones de las movilidades infantiles – incluida la movilidad escolar – en centros de Educación Primaria de la región metropolitana de Barcelona. Estas movilidades, a menudo invisibles, son el resultado de la articulación de las migraciones de la globalización con desplazamientos provocados por la crisis, la violencia y la búsqueda de refugio. Las múltiples formas que toman los itinerarios vitales de estos niños y niñas insinúan la necesidad de replantear el estudio de las migraciones y de la movilidad en general y, en particular, en las instituciones educativas que les acogen. Nuevos factores de expulsión y de atracción, nuevos actores, nuevos canales y rutas generan nuevas realidades sociales que urgen a abordar la creciente variabilidad de experiencias de movilidad infantil en la Europa del siglo XXI, conociendo mejor las historias, las vivencias y los imaginarios de sus protagonistas, así como las respuestas escolares que encuentran. De acuerdo con esto, se analizan las contradicciones que se desprenden de la (in)visibilidad de las movilidades en la escuela, profundizando en la minimización u omisión de ciertas experiencias infantiles. Este enfoque permite conocer con mayor detalle los discursos dominantes sobre la movilidad en los centros educativos, analizando desde las visiones de los equipos directivos y del profesorado hasta los relatos del propio

alumnado. También se aborda la gestión cotidiana de la movilidad, presentando las prácticas y los dispositivos disponibles cuando el alumnado llega o se va. Finalmente, se pone el foco en cómo las trayectorias de movilidad están presentes en el aula y en los distintos contextos de aprendizaje y se indaga en su incorporación en la acción tutorial.

Los debates y las reflexiones que plantean los resultados del capítulo entran en diálogo con algunos hallazgos presentados en este volumen, concretamente los recogidos en los capítulos sobre dispositivos escolares y clima escolar (Reyes, Pàmies y Oliveros; Villà, Ponferrada y Carrasco). En ese sentido, el capítulo documenta realidades poco conocidas dentro del Estado español, en parte como consecuencia de la representación adultocéntrica de las experiencias infantiles (Prout y James, 1990; Moscoso, 2008). Con tal de superar esta mirada y de mantener una perspectiva holística sobre el fenómeno, se examina cómo la movilidad se manifiesta en la institución escolar a partir, principalmente, de las experiencias y las narrativas del propio alumnado – tanto el móvil como el inmóvil – pero también del profesorado, los equipos directivos, el resto de personal del centro y las familias.

10.1.1 Migraciones y movilidades infantiles: cambio de paradigma

Un análisis pormenorizado de las biografías de los y las protagonistas del mural de 5º B sugiere un cambio de paradigma en el estudio de la movilidad humana (Sheller y Urry, 2006; Faist, 2013). Más allá de las migraciones clásicas de carácter económico y con un esquema origen-destino-(retorno), actualmente asistimos a la aparición de nuevos patrones de movilidad geográfica (Urry, 2007; Castles, 2010). Éstos son abordados aquí desde una perspectiva de los *regímenes de movilidad* (Glick Schiller y Salazar, 2013), subrayando la centralidad de las desigualdades sociales y las dinámicas de poder, así como repensando dicotomías analíticas frecuentes como movilidad-inmovilidad, internacional-interna, temporal-permanente o voluntaria-forzada (King y Skeldon, 2010; Bukus, 2016).

El capítulo pretende superar la idea de que solamente los adultos se mueven. Las migraciones y las movilidades infantiles son fenómenos extendidos en todo el mundo, si bien con variaciones significativas entre regiones y entornos socioculturales (Ackers, 2000; Knörr, 2005; Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell y White, 2010; Donà y Veale, 2011; Tyrrell, White, Ní Laoire, y Carpena-Méndez, 2013; Hunner-Kreisel y Bohne, 2016). Algunos autores han identificado varias tipologías de migración infantil: niños/as que migran con sus familias, niños/as que migran de forma independiente y niños/as dejados atrás (*children left behind*) (Whitehead y Hashim, 2005; Whitehead, Hashim y Iversen, 2007). En la misma línea, pero basándose en el concepto de movilidad, otras autoras hablan de niños/as que se mueven *con* sus familias, *dentro* de sus familias e independientemente (Holdsworth, 2013).

Teniendo en cuenta las redes de relaciones de las que son parte, el capítulo se centra en los niños y niñas que migran y/o se mueven *con* sus familias, incorporando las estrategias familiares en el análisis (Bereményi y Carrasco, 2017). Además, siguiendo la propuesta de Carrasco y Narciso (2015 y en este volumen), se reinterpreta el concepto de *niños y niñas afectados por la migración* (Whitehead y Hashim, 2005) para explorar las trayectorias de los *niños y niñas afectados por la movilidad*. Este concepto se vincula con la noción de *movilidad-en-la-migración* (*mobility-in-migration*) (Veale y Donà, 2014), que precisamente subraya las conexiones entre las formas emergentes de movilidad a pequeña escala y las migraciones a escala global

protagonizadas por niños y niñas. También se inspira en el concepto de *trayectorias de movilidad juvenil* (van Geel y Mazzucato, 2018), adaptado aquí como *trayectorias de movilidad infantil*. Este marco conceptual permite visibilizar múltiples aspectos del fenómeno, haciendo patente que, desde pequeños, los menores también protagonizan complejas experiencias de movilidad que merecen ser estudiadas.

Una de las dimensiones de la movilidad infantil que el capítulo pone de relieve es la llamada movilidad escolar, entendida como cualquier cambio de escuela no provocado por un cambio de etapa o nivel académico (Rumberger, 2015). En el ámbito educativo catalán este fenómeno es popularmente conocido como “matrícula viva”, enfatizando la movilidad del alumnado entre centros educativos fuera del periodo oficial de preinscripción (Carrasco, Pàmies, Bereményi y Casalta, 2012). Cabe subrayar que, aunque la movilidad escolar y la “matrícula viva” son expresiones relevantes de la movilidad infantil en nuestra sociedad, ni mucho menos el fenómeno puede reducirse a ellas. En otras palabras, existen niños y niñas que no necesariamente cambian de centro educativo – en algunos casos no cambian ni de lugar de residencia –, pero cuyas vivencias están condicionadas por las movi­lidades que resultan de sus estrategias familiares.

10.1.2 Contexto del estudio y metodología

Los datos en los que se basa este capítulo se obtuvieron a partir de dos etnografías escolares realizadas de forma simultánea. Se hizo trabajo de campo en dos escuelas de Educación Primaria ubicadas en barrios económicamente desfavorecidos de grandes municipios de la región metropolitana de Barcelona: la Escuela Can Solanes (Barcelona) y la Escuela La Coma (Sabadell)⁴⁸. Ambos contextos condensan algunas de las recientes transformaciones sociodemográficas que atraviesa el sur de Europa, incluyendo los patrones de movilidad emergentes mencionados más arriba. Los dos barrios se encuentran en la periferia de los respectivos municipios, siendo el resultado del desarrollismo y la urbanización franquista vinculados a las migraciones internas de los años 50-60. Su población está compuesta principalmente por trabajadores no cualificados con rentas bajas y tasas de desempleo elevadas, con una presencia significativa de inmigrantes internacionales. En ambos barrios existe una situación de emergencia habitacional.

El barrio de La Coma presenta unos indicadores socioeconómicos ligeramente más altos, además de un mayor asentamiento de su población de origen extranjero. Por el contrario, el barrio de Can Solanes es una antigua zona de autoconstrucción que, a pesar de los esfuerzos de su tejido asociativo y de la Administración, ha sido duramente castigada por la crisis. Tradicionalmente ha actuado como punto de recepción de distintas migraciones – primero las internas y posteriormente las de la globalización –, pero la vigente crisis habitacional ha provocado todo tipo de desplazamientos dentro del propio barrio y hacia otras zonas de la región metropolitana. Al margen de estos contrastes, la selección de dos entornos parecidos desde el punto de vista sociodemográfico, pero pertenecientes a realidades urbanas distintas, obedece a un interés adicional por explorar y comparar dinámicas locales relativas a recursos y políticas públicas existentes que, en última instancia, condicionan tanto las estrategias familiares y los nodos de movilidad como los propios modelos de escuela.

⁴⁸ Para facilitar su identificación, las escuelas se han anonimizado con el mismo seudónimo que los barrios donde se ubican.

Ambas escuelas son de titularidad pública – opción mayoritaria en sus respectivos entornos – y tienen una sobrerrepresentación del alumnado de origen inmigrante. Sus tasas de movilidad escolar son superiores a la media autonómica, aunque más prominentes en la Escuela Can Solanes que en la Escuela La Coma. La Escuela Can Solanes tiene como ejes de su proyecto educativo la “diversidad” y la “equidad”. Enfatizando su arraigo en el territorio, el centro se presenta como una escuela inclusiva, innovadora y que trabaja de forma participativa y horizontal. Durante el curso en el que se realizó el trabajo de campo, destacaban la gran cantidad de proyectos y colaboraciones externas en las que participaba. La Escuela La Coma tiene, según miembros del propio equipo directivo, un carácter más “tradicional”. El discurso oficial del centro hace hincapié en la adquisición de competencias para garantizar el éxito de su alumnado. Muestra de ello era la importancia que tenían el “orden” y el “comportamiento”, o la preocupación del claustro por los resultados en las pruebas de competencias básicas⁴⁹. Estas cuestiones prácticamente no se priorizaban en la Escuela Can Solanes. Con respecto a la movilidad del profesorado, esta era claramente superior en la Escuela Can Solanes que en la Escuela La Coma.

En las escuelas se realizó observación participante en varios espacios (clases, reuniones, recreos, actividades) durante el curso escolar 2017-2018, con una gran involucración en el día a día de los centros. Esta se consiguió principalmente asumiendo el rol de asistente de aula, pero también a través del diseño y la implementación de proyectos específicos. En la Escuela Can Solanes se trabajó con las dos clases de 5º, mientras que en la Escuela La Coma se acompañó a una clase de 6º. Se realizaron más de 50 entrevistas semidirigidas con alumnado del Ciclo Superior (20 casos en profundidad), familias, maestros y maestras, personal de los centros, miembros de las asociaciones de familias y activistas vecinales. Durante las entrevistas con niños y niñas se usaron técnicas interactivas, proyectivas y visuales para facilitar la representación de las experiencias de (in)movilidad. Concretamente, se invitó a los y las participantes a identificar los eventos más importantes de su vida a partir de una línea del tiempo, así como a elaborar mapas y dibujos de sus trayectorias de movilidad⁵⁰. En ambos casos, el objetivo era generar producciones visuales en contextos de entrevista significativos y respetuosos, a la vez que facilitar la conversación y la reflexión conjunta con los niños y niñas.

Subrayando la movilidad como elemento transversal en la vida de los y las protagonistas del capítulo, la próxima sección parte de sus experiencias personales para reconstruir los flujos migratorios y las (in)movilidades más destacables en los barrios en los que se realizó la investigación y, por extensión, en la región metropolitana de Barcelona. El hecho de no estudiar flujos o grupos nacionales concretos y, en cambio, centrarse en niños y niñas de clase trabajadora migrante y autóctona afectados por la movilidad (Carrasco y Narciso, 2015 y en este volumen) permite superar los *enfoques etnificadores* y, con ello, dejar atrás el nacionalismo metodológico imperante (Wimmer y Glick Schiller, 2002; Glick Schiller, Çaglar y Guldbrandsen, 2006). Las trayectorias de estos niños y niñas fueron reconstruidas a partir de sus *imaginarios de movilidad* (Salazar, 2011), eso es, los ensamblajes de imágenes, discursos y representaciones a través de

⁴⁹ La adquisición de los contenidos del currículo escolar es evaluada al final de cada etapa (6º de Primaria y 4º de la ESO) a través de las pruebas de competencias básicas. De acuerdo con el Decreto 119/2015, que profundiza en el enfoque competencial del currículo de educación primaria, se establece que estas competencias son la “base para continuar el aprendizaje a lo largo de la vida y para poder desarrollar proyectos individuales y colectivos” (Departament d’Ensenyament, 2017: 9).

⁵⁰ Estas producciones visuales son objeto de otro análisis y no se incluyen en este capítulo.

los cuales dan sentido el hecho de (no) moverse. ¿Qué ideas tienen sobre sus experiencias de movilidad, es decir, sobre sus cambios de entorno geográfico, social y familiar? ¿Qué papel juega el grupo doméstico en sus posibilidades de moverse? ¿Cuáles son los efectos de la coyuntura económica y política del momento? ¿Qué patrones de movilidad aparecen como más significativos en este contexto concreto?

10.2 Movilidades infantiles (in)visibles y nuevas estrategias familiares

Durante el trabajo de campo en las escuelas Can Solanes y La Coma se pudo comprobar la coexistencia de múltiples trayectorias de movilidad infantil. En esta sección dividimos estas trayectorias en dos bloques: “migraciones de la globalización”, entendidas como flujos Sur-Norte predominantes durante la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI; y “movilidades emergentes”, provocadas por nuevos factores de expulsión como la crisis económica o la creciente violencia en algunas regiones – y las consiguientes estrategias familiares de búsqueda de destinos seguros. A pesar de este planteamiento dicotómico, cabe subrayar la interrelación y la superposición de los distintos patrones de movilidad: las trayectorias de los niños y niñas constituyen una amalgama de movilidades, combinando elementos de los flujos clásicos con nuevos tipos de movimiento. La presentación de estas movilidades por separado no es más que una estrategia analítica para facilitar la identificación de tendencias y abordar el fenómeno con mayor profundidad.

10.2.1 Migraciones de la globalización

Kelly nació a finales de 2008 en Madrid en una familia originaria de Guinea Ecuatorial. Sus padres y una de sus abuelas habían migrado a España décadas atrás para trabajar en el sector servicios. Tras la separación de sus padres cuando ella tenía poco más de dos años, Kelly y su madre se instalaron en un barrio de clase trabajadora de Barcelona. Ahí han residido la mayor parte de su vida, cambiando alguna vez de domicilio dentro del mismo barrio. Con seis años, Kelly hizo su primera visita a Guinea Ecuatorial, que ella llama “mi país”. Si bien ese viaje duró solamente unas semanas, su segunda visita al país de origen familiar se prolongó varios meses. Esto supuso su escolarización en el sistema educativo guineano, del que Kelly guarda un excelente recuerdo: “iba a una escuela privada, una de las mejores de Guinea Ecuatorial. Están más adelantados ahí que aquí: a partir de 2º ya te enseñaban a multiplicar y a dividir. Y ahí estudiaba español, inglés y francés y llevaba uniforme, no como aquí”. De vuelta a Barcelona, Kelly tuvo que cambiarse de escuela porque su larga ausencia le hizo perder la plaza en el centro donde se había escolarizado hasta entonces. Así fue como llegó a la Escuela Can Solanes. Años más tarde, Kelly hizo un tercer viaje a Guinea Ecuatorial durante el curso escolar. Pero este no sería el último: el año que realicé el trabajo de campo, la madre de Kelly estaba preparando su retorno definitivo al país. Recurrir a su red de contactos en origen era, para ella, la única salida a meses de paro y de trabajos precarios en el sector informal.

Hija de las “migraciones de la globalización”, Kelly presenta una trayectoria de movilidad en la que su país de nacimiento y su país de origen familiar se vinculan a través de visitas periódicas y otras relaciones transnacionales (Levitt, 2009). Esta trayectoria y las estrategias familiares que la moldean son un reflejo de las migraciones económicas que convirtieron España en el segundo destino migratorio mundial a lo largo de los 2000, por detrás de los Estados Unidos (Arango, 2000; Ribas-Mateos, 2004). La repentina llegada a España de millones de trabajadores de países

del llamado Tercer Mundo se vio interrumpida a partir de 2008 por el impacto de la crisis económica. Gran parte de estos nuevos inmigrantes, incluso aquéllos con décadas de asentamiento en el país, iniciaron procesos de retorno a sus países de origen (Vathi y King, 2017). Éste parece ser también el futuro de Kelly y su madre.

Sea como fuere, un porcentaje muy significativo del alumnado de las escuelas investigadas son hijos e hijas de lo que se podría llamar nueva “inmigración inesperada” (Izquierdo, 1996), de estas migraciones de la globalización de la primera década del siglo XXI. Destaca el caso de los hijos e hijas de mujeres latinoamericanas empleadas en el sector doméstico y de los cuidados (Pérez Orozco, 2009), que fueron pioneras en la creación de cadenas y redes migratorias todavía fundamentales para el mantenimiento de sus proyectos migratorios familiares (Pedone, 2010). Así, al igual que Kelly, Diana (familia dominicana), Nathaly (familia ecuatoriana) y Carlos (familia chilena) son nacidos en territorio español, pero mantienen relaciones transnacionales con los países de origen de sus padres, ya sea a través de chats y video-llamadas, ya sea a través de viajes en período vacacional o durante el curso escolar (King y Christou, 2011). Estas visitas a origen son una parte imprescindible de las estrategias migratorias familiares y normalmente tienen que ver con celebraciones (bodas, bautizos, entierros), cuestiones de salud (cuidar de parientes enfermos), administrativas (tramitar la nacionalidad), de ocio (viajes turísticos para conocer el país) y educativas (aprendizaje de lenguas y/o escolarización en otros sistemas educativos).

10.2.2 Movilidades emergentes: La crisis

Como plantea la experiencia de Kelly, la coyuntura económica provoca desplazamientos inesperados. En España, la crisis económica y una de sus caras más visibles, la situación de emergencia habitacional, han acelerado la movilidad residencial intraurbana e interregional entre los hogares más afectadas por la precarización y la inestabilidad financiera (Observatori DESC, 2015). A pesar de su olvido sistemático en los análisis del fenómeno, los niños y niñas también son protagonistas de estas movilidades de la crisis (Martorell-Faus y Carrasco, 2020). Eso es, también son *migrantes urbanos* cuyas vivencias merecen ser tomadas en consideración (Nakagawa, Stafford, Fisher y Matthews, 2002). Isa, nacida en 2007 en Cádiz y actualmente residente en Sabadell es una de ellas. En su caso, el cambio de domicilio del sur al norte del país fue la consecuencia del cierre de la tienda de su padre por causa de la recesión:

“Cerró la tienda porque ya no iba nadie, se quedaba como muy sosa y no podía pagar las demás tiendas. Entonces la cerraron para tener una menos y poder ponerla en otro sitio. [...] Le dijeron a mi padre que teníamos que irnos a Cataluña... Y yo no quería irme de ahí porque tenía toda mi familia, todos mis mejores amigos... Y ya cuando yo tenía ocho años pues nos mudamos aquí”.

A diferencia de miles de hogares españoles, la crisis no dejó sin trabajo al padre de Isa. Se le planteó la posibilidad de trasladarse a Cataluña, donde la empresa tenía otras tiendas y donde él podría mantener su actividad profesional. Para llevar a cabo esta movilidad, el padre de Isa recurrió a su red familiar en la periferia de Barcelona. Concretamente, vivió durante unos meses en casa de unos primos, el padre de los cuales había emigrado años atrás buscando mejorar sus perspectivas laborales en el norte. Isa sabía muy poco de su familia catalana antes de su llegada: “a esas yo no las conocía, no sabía que tenía familia aquí. Mi padre me dijo que teníamos familia aquí. Y yo: ‘¿familia? ¿Tanta familia?’”.

La prioridad del padre de Isa tras su llegada a Cataluña era conseguir que sus tiendas funcionasen a pleno rendimiento para poder traerse a su mujer y a sus hijas e instalarse los cuatro en un piso. Isa recuerda cuánto le costó a su padre encontrar su vivienda actual. El reto no era menor, ya que en Andalucía vivían en una casa unifamiliar de varias plantas en una zona residencial. Según Isa, era “una casa muy grande y muy cómoda, con mucho espacio para jugar”. En cambio, en Cataluña Isa se encontró con un piso que se le quedaba un poco pequeño: “está el salón, la cocina... El salón está con el comedor porque no cabe en la cocina. La cocina es un poco pequeña. Mi cuarto me parece que es el más grande”. Así, la mudanza fue un contratiempo para ella, principalmente por la constatación de la pérdida de poder adquisitivo de su familia y por la renuncia a muchas de las comodidades de las que había disfrutado hasta entonces. Isa aún considera que “su casa” y “su familia” están en Andalucía, donde pasa la mayor parte de sus vacaciones. De momento, ha terminado 6º de Primaria en la Escuela La Coma y confiesa estar un poco nerviosa por su nueva etapa en el instituto.

El itinerario de Isa conecta las migraciones internas del sur al norte del Estado español con la movilidad residencial fruto de la crisis económica. Con respecto al primer flujo, durante las décadas de 1950 y 1960 miles de familias de zonas rurales sobre todo de Andalucía, Extremadura y Murcia – pero también de Galicia, Castilla y Aragón – se instalaron en las periferias de grandes ciudades como Madrid y Barcelona, convirtiéndose en mano de obra para la industria y la construcción. Estos desplazamientos de población propiciaron transformaciones demográficas sin precedentes, generando un acelerado proceso de urbanización y el consiguiente crecimiento de la clase obrera en las periferias urbanas. El “desarrollismo” franquista y la autoconstrucción (o “barraquismo”) fueron la cara más visible de la aparición de los llamados “cinturones rojos”, es decir, barrios de vivienda asequible pero infradotados a nivel de servicios básicos. El trabajo de campo en el que se basa este capítulo se realizó en barrios con esta historia. Y son precisamente los descendientes de estos flujos a los que el padre de Isa recurrió para llevar a cabo su propia experiencia de movilidad.

Pero más allá de estos elementos comunes, el cambio de domicilio de Isa no puede entenderse simplemente como una expresión contemporánea de las migraciones internas (King y Skeldon, 2010). Es fundamental considerar las movilizaciones de la crisis como desplazamientos inéditos vinculados a la precarización de las clases medias y trabajadoras, así como a la situación generalizada de inestabilidad habitacional que atraviesa el país. Isa no solamente se mueve de Andalucía a Cataluña, sino que deja atrás su casa adosada y sus vacaciones en la playa para mudarse a un pequeño piso de alquiler en la periferia de Sabadell.

10.2.3 Movilidades emergentes: Violencia, exilio y refugio

“Yo viví en Honduras hasta los cuatro años. Después vine acá, acá a Barcelona. Después volví a Honduras y... estuve en Honduras. Y después volví acá. Y ahora el Ayuntamiento supuestamente le estaba contando a mi mamá que nos iban a quitar el pasaporte por cinco años”.

Así es como Karen cuenta su trayectoria de movilidad entre Honduras y España. Nacida en 2007 en Tegucigalpa, con cuatro años se trasladó con su madre a Barcelona, donde su abuela residía desde hacía un tiempo. Durante buena parte de los dos años que vivieron en la capital catalana, Karen estuvo escolarizada en una escuela pública de un barrio periférico de la ciudad. “Estuve en la escuela... Después mi mamá se peleó con mi abuela y nos volvimos a ir a Honduras”. Karen,

su madre y su hermana pequeña – nacida a los pocos meses de su llegada a Barcelona – regresaron a Tegucigalpa tras este conflicto familiar. Su abuela permaneció en España. Sin embargo, su país les deparaba una dura realidad: “está peligrosísimo allá. Está horrible, te lo digo yo. Todos los días hablando de muertos... Todos los días que los matan... Es horrible. No es como antes, que toda la gente se llevaba bien”. Desde hace unos años, Honduras se encuentra en una crítica coyuntura de violencia e inestabilidad sociopolítica. Karen narra como el crimen organizado – las “maras” y las “pandillas” – y una policía corrupta tienen aterrorizada a la población de las principales zonas urbanas del país. Este contexto de enfrentamientos diarios se volvió insostenible para la familia de Karen, incluso para su abuela, que lo sufría desde la distancia. “Mi abuela estaba desesperada, no nos quería ver ahí. ¡Estaba desesperada! Y dijo: ‘o meto dinero en el banco o me las traigo’. Pues claro, decidió traernos”. Así, después de tres años en Tegucigalpa, Karen regresaba a Barcelona para instalarse de nuevo en el piso de su abuela y empezar 5º de Primaria en la Escuela Can Solanes.

La historia de Karen muestra como la violencia y la inestabilidad crecientes en contextos como el Triángulo Norte de Centroamérica, formado por Honduras, Guatemala y El Salvador, son otros de los nuevos factores de expulsión que provocan formas de movilidad emergentes alrededor del planeta (véase Prado, 2017). A diferencia de los flujos migratorios clásicos, estas son el resultado de estrategias familiares sin precedentes en la región. Se trata de desplazamientos en cierta medida forzados, que no están motivados únicamente por cuestiones económicas y que no siempre cuentan con cadenas migratorias previas (Pedone, 2010). Amanda también es hondureña y, junto con dos de sus hermanos, se reagrupó con su madre en Barcelona el año 2017. Cuando le pregunto por los motivos de su migración, enseguida contesta que en su país “hay mucha delincuencia”. Su trayectoria de movilidad es el resultado de una estrategia familiar para garantizar la seguridad y la escolarización de calidad de Amanda y sus hermanos (alumnos de la Escuela Can Solanes), a la vez que se mantiene el proyecto migratorio familiar a nivel internacional. Por ello, resultan clave tanto su red de crianza colectiva a escala local-transnacional, como los reajustes en la composición de las unidades domésticas de las que ha formado parte a lo largo de su vida⁵¹.

La vivencia infantil de la violencia – en cualquier forma en la que se manifieste – hace posible relacionar las experiencias de Karen y Amanda con las de niños y niñas refugiados y solicitantes de asilo provenientes de otros contextos geográficos, muchos de los cuales afectados por conflictos bélicos. En España, la llamada “crisis de los refugiados” no se ha traducido en la llegada de las familias que el Gobierno prometió acoger. En cualquier caso, las experiencias del exilio y el refugio no se reducen a acontecimientos recientes ni tampoco a regiones específicas. Es por ello por lo que la historia de Moha, de origen saharauí, nos permite reflexionar sobre estas cuestiones.

Nacido en 2007 en Sabadell y alumno de la Escuela La Coma, Moha es hijo de una refugiada política de la antigua colonia española del Sahara Occidental. Moha visita con regularidad a sus

⁵¹ Martorell-Faus y Carrasco (2021) han analizado las narrativas de niños y niñas hondureños que, junto con sus familias, huyen de la violencia del Triángulo Norte de Centroamérica y migran a España, una alternativa a la ruta tradicional hacia los Estados Unidos. Sus relatos dan cuenta de las estrategias familiares para lidiar con la violencia y desarrollar proyectos migratorios, así como de las prácticas cotidianas de cuidado y crianza en el hogar, de las que los propios niños y niñas son protagonistas activos.

familiares en territorio saharauí y en los campamentos de refugiados de Tinduf (Argelia), aunque su vida cotidiana parece alejada del compromiso político que su madre le intenta inculcar. “Tu- vimos un conflicto con ellos [Marruecos]. Nos quisieron quitar nuestro territorio y hubo una guerra contra ellos. Pisaron nuestra tierra y pusieron minas y mucha gente murió. Lo habrás estudiado, ¿no? A mí me lo contó mi madre”. Moha tiene parientes no solamente en el Sahara, en Tinduf y en Barcelona, sino también en otras ciudades españolas, en Francia y en los Emiratos Árabes. De hecho, el carácter transnacional de su extensa familia provoca que su madre viaje con cierta frecuencia, dejándolo al cargo de su tío y su primo, con quienes viven desde hace unos meses. “El problema es que ellos trabajan por la noche”, confiesa Moha, que pasa mucho tiempo solo en casa o en la calle. Las ausencias de su madre y su comportamiento considerado “disrup- tivo” en la escuela se traducen en malas notas y castigos constantes, complicando las relaciones de Moha con los adultos a su alrededor.

10.2.4 Movilidades emergentes: Aspiraciones sociales y movilidad (o el mito del futbolista africano)

Sekou es compañero de clase de Moha. También nacido en Sabadell, es hijo de migrantes de origen mandinga guineano. Si bien su historia familiar sigue un patrón migratorio más bien clásico – sus padres llegaron a España a principios de los 2000 en busca de trabajo –, su trayectoria personal condensa algunas dimensiones de las movilidades emergentes: por un lado, los efectos de la crisis habitacional; por otro, las aspiraciones de movilidad social ascendente asociadas con el deporte profesional, lo que podría llamarse el “mito del futbolista africano”. La trayectoria residencial de Sekou refleja la segregación urbana y la exclusión social que sufren los migrantes negroafricanos en España (Domingo y Sabater, 2012). “Antes vivía en una casa. Ahí casi todo el mundo vivía en casas porque entonces no había crisis. Pero después... ya no había dinero. Después ya empezó la crisis en el mundo: ya no había dinero, ya no pagaban bien...”. La falta de perspectivas laborales de los padres de Sekou y sus dificultades para hacer frente a las subidas del alquiler les han obligado a cambiar de domicilio hasta cuatro veces, siempre entre zonas asociadas con la pobreza y la marginalidad. Sekou relata como en estos contextos el racismo se convirtió en una experiencia cotidiana.

Hace cinco años Sekou y su familia se mudaron a La Coma, un barrio que según él goza de mejor reputación. Es en este entorno donde su vida dio un giro: “ya no me gustaba estar todo el rato en casa, quería hacer algo. Pues me inspiré: quería jugar a fútbol”. Sekou empezó su carrera futbolística en un modesto equipo de barrio donde no contaba con la confianza de nadie. Pero su rápida mejora le llevó a debutar con los mejores clubs del país, iniciando una prometedora carrera profesional. La narrativa de Sekou sobre su relación con el deporte se basa en las ideas del esfuerzo, la superación y el éxito que su padre le transmite. Es consciente de que su familia confía en su talento para salir adelante y cambiar su situación, responsabilidad que se suma a la de mejorar sus notas en la escuela. Además, celebra que el fútbol le haya llevado a viajar por todo el mundo, disputando partidos y torneos en países lejanos. Estas experiencias de movilidad internacional son para él una materialización de su triunfo deportivo; un triunfo a través del cual Sekou aspira a construir su identidad, alejándose de su condición de hijo de inmigrantes negroafricanos residentes en la periferia (Narciso y Carrasco, 2017).

10.3 Respuestas escolares a la movilidad infantil y la movilidad escolar

La escuela aparece como un contexto clave en el que las trayectorias de movilidad presentadas en la sección anterior se manifiestan de forma cotidiana. En esta institución coexisten múltiples discursos y prácticas acerca de la movilidad a nivel formal e informal, todos ellos con consecuencias determinantes para la experiencia escolar del alumnado. Esbozar la heterogeneidad, pero también la complementariedad, de las trayectorias de movilidad infantil existentes en las escuelas Can Solanes y La Coma es imprescindible a la hora de comprender las respuestas escolares al fenómeno. La articulación de migraciones de la globalización con nuevas formas de desplazamiento plantea una serie de cuestiones sobre cómo desde la escuela se acompaña a los niños y niñas afectados por la movilidad. ¿Cuáles son las concepciones sobre la movilidad que se reproducen desde la escuela? ¿Qué dispositivos y medidas existen para gestionar la llegada y la salida de alumnado? ¿De qué forma están presentes (o ausentes) las movilidades en el día a día de los centros educativos?

En esta sección se abordan las respuestas escolares a las distintas formas y dimensiones de la movilidad infantil. Una primera evidencia al respecto son las contradicciones que definen estas respuestas: por un lado, la (in)visibilidad de las movilidades a varios niveles; por otro, la valoración positiva o negativa de las mismas por parte de diferentes actores en diferentes momentos. Es a partir de estas contradicciones – y de la matriz analítica que inspiran – que se interpretan las respuestas de los centros educativos a las distintas trayectorias de movilidad infantil. Resulta imprescindible recordar las diferencias entre la movilidad infantil en general y los fenómenos concretos de la movilidad escolar y la “matrícula viva” (véase Introducción). También cabe aclarar que en los siguientes apartados no se examinan las respuestas escolares para cada flujo específico, sino que se recurre a un análisis transversal a partir de tres aspectos clave: 1) los discursos oficiales y cotidianos sobre la movilidad; 2) la gestión institucional de las llegadas, salidas y viajes del alumnado; 3) las prácticas docentes relativas a la movilidad, incluyendo las actividades en el aula y la acción tutorial.

10.3.1 Discursos sobre la movilidad en la escuela: Miradas comparadas

En mi primera reunión con el equipo directivo de la Escuela Can Solanes, Ferran, el director, mencionó que cada fin de curso prepara un vídeo de despedida para el alumnado de 6º. Según él, desde hace unos años las promociones finalizan la Primaria con “menos de la mitad de los alumnos que empezaron”. Por este motivo considera la movilidad como un hecho notorio en su centro y, por ende, “algo que hay que comprender mejor”. Montse, la maestra que me presentó a Ferran y que nos acompañó en esta reunión, subrayó que su alumnado está acostumbrado a acoger niños y niñas que llegan a mitad del curso. Este era el caso de una niña dominicana que se había incorporado recientemente a la clase de la que era tutora. Montse afirmaba que su alumnado se muestra feliz de tener nuevos compañeros y compañeras y que, gracias a ello, “nosotros como docentes prácticamente no tenemos que hacer nada especial”.

Estas visiones sobre la movilidad contrastan notablemente con las del equipo directivo de la Escuela La Coma. En nuestra primera reunión, Tina (directora) y Laura (jefa de estudios) consultaron las estadísticas oficiales del centro para comprobar que un porcentaje nada menor de su alumnado llegaba o se iba a lo largo del curso. La tasa de movilidad escolar de la Escuela La Coma es algo superior a la media de Cataluña, pero Tina y Laura minimizaban el fenómeno, asegurando

que éste era mucho más saliente en otras escuelas de la zona. Igual de significativo fue el uso del término “promoción” que hizo Tina en el discurso de graduación del alumnado de 6º. Enfatizó que “*a pesar* de los alumnos que han llegado y se han ido” [mi énfasis] – ciertamente menos que en las clases de 6º de la Escuela Can Solanes –, en el fondo la mayoría han compartido escolaridad desde P3 y “son un grupo muy unido”.

Estas diferencias tienen que ver con varios factores, desde la demografía de sendos barrios hasta el proyecto y el clima de cada centro. De algún modo, el carácter “inclusivo” y la celebración de la “diversidad” de la Escuela Can Solanes convertían la movilidad estructural de su alumnado en un rasgo distintivo que, en la medida de lo posible – y no siempre con los resultados deseados –, se tomaba en consideración y se presentaba de forma no problemática. En cambio, el énfasis en los resultados y en el orden de la Escuela La Coma tendían a dejar estas cuestiones y las circunstancias biográficas del alumnado en segundo plano, centrándose en aspectos estrictamente académicos. Pero más allá de los proyectos y las sensibilidades de cada centro, el discurso cotidiano del profesorado también ejercía una gran influencia a la hora de definir las movilizaciones. En este sentido, existían contradicciones entre los discursos que atribuían a “otras culturas” las movilizaciones del alumnado y sus familias y los discursos que reconocían los factores socioeconómicos y de organización familiar de este fenómeno estructural (Carrasco et al., 2012). Estas lógicas en cierta medida opuestas, pero habitualmente complementarias, condicionaban, a su vez, la eventual celebración o problematización de las movilizaciones infantiles en la escuela.

Concepció, logopeda de la Escuela Can Solanes, confesaba estar molesta por la salida de un alumno con el que había trabajado durante meses. Aseguraba haberle dedicado muchas horas y esfuerzo, que ahora él y su familia “desaprovechaban”. En su relato, Concepció afirmaba que son los alumnos/as “de fuera, los que no son de aquí”, los que habitualmente “se van sin avisar y nos dejan tirados, desperdiciando todos estos recursos que se les destinan”. A pesar de la evidencia que la movilidad escolar es un fenómeno que afecta tanto al alumnado de origen inmigrante como autóctono (Carrasco et al., 2012), las referencias por parte del profesorado a la movilidad como algo propio de ciertos grupos culturales era una constante. Hablando de los gitanos de Rumanía, una maestra afirmaba que “son muy absentistas, no están escolarizados. Como son itinerantes, no tienen un lugar fijo...” Los vínculos entre la movilidad de ciertos colectivos y los malos resultados académicos también aparecían de forma casi automática: “en Honduras el nivel es muy bajo... Y luego llegan aquí y es muy difícil trabajar con ellos”, lamentaba otra maestra de la Escuela Can Solanes.

Sin embargo, también existían discursos que, manteniendo el foco en los colectivos de origen extranjero, identificaban otras causas para su movilidad. Refiriéndose a una escuela en la que había trabajado, una maestra de la Escuela Can Solanes contaba que su alumnado – “en su mayoría de origen magrebí y pakistaní” – se iba del centro principalmente por causa de los desahucios y los cambios de trabajo de los padres. “Para estas familias lo primero es el trabajo, no les importa que sus hijos cambien de escuela a mitad del curso”, decía. “También hay familias inmigrantes que cambian de casa porque van a vivir con familiares o amigos en otras zonas de la ciudad. Así pueden pagar el alquiler”. Igualmente, destacaba la repentina llegada de familias ucranianas que “huyen de la guerra en su país”, haciendo evidente el surgimiento de nuevos flujos.

Otros maestros/as y personal de las escuelas no hacían referencia al origen cultural-geográfico

de las familias para caracterizar su movilidad, señalando solamente elementos socioeconómicos. Una técnica de integración social (TIS) de la Escuela Can Solanes, por ejemplo, señalaba que en el centro “aún llegan y se van [alumnos] a estas alturas del curso”. Según ella, esto tenía que ver con “temas laborales y de vivienda, como no poder pagar el alquiler y tener que cambiar de casa, o sufrir un desahucio”. En esta línea, una de las responsables de la asociación de familias de la Escuela Can Solanes apuntaba a otros factores referentes a estrategias familiares: por un lado, las reconfiguraciones del grupo doméstico que acarrearán las separaciones y los divorcios; por otro, la decisión voluntaria de matricular a los hijos/as en otro centro, a veces percibidos como de mayor calidad educativa y/o prestigio social (Bereményi y Carrasco, 2017).

El alumnado solía reproducir algunos de los discursos adultos sobre la movilidad, a menudo interiorizando las lógicas y el *habitus* del centro en el que estaban escolarizados. Así pues, el alumnado de la Escuela Can Solanes se mostraba más familiarizado con la llegada y la salida de compañeros/as, una normalización de la movilidad escolar ilustrada en la viñeta etnográfica con la que se abre el capítulo. En cambio, en la Escuela La Coma el alumnado vivía con cierta angustia la movilidad escolar en todas sus formas. Los cambios más simples en la composición de los grupos suponían alteraciones considerables, como demuestra la fuerte oposición a mezclar las dos clases de 6º. En definitiva, la celebración de la “diversidad” y la normalización – aunque a menudo superficial y acrítica – de las trayectorias de movilidad del alumnado de la Escuela Can Solanes contrastaban con las resistencias a la inclusión y las discriminaciones cotidianas hacia varios tipos de “diferencia” en la Escuela La Coma. En ambos casos la aceptación y la acogida entre iguales se planteaba como una prioridad para el alumnado recién llegado, algo que demuestran otros capítulos del volumen.

10.3.2 La gestión cotidiana de las movi­lidades: llegadas, salidas y viajes

Nada más llegar al aula de 5º A de la Escuela Can Solanes, Tania me cuenta emocionada que hoy es el primer día de Jonás, “el niño nuevo”. Dice que ya se han conocido y que es “como todos los niños, le gusta el fútbol y estas cosas”. Justo entonces llega una marabunta de niños y niñas, con Jonás en el centro, apabullado por tantas atenciones, preguntas y miradas extrañas. Algunos de sus nuevos compañeros y compañeras intentan explicarle el funcionamiento de la escuela; otros le muestran su aula y los trabajos que han realizado a lo largo del curso; otro grupo le busca una mesa y una silla disponibles. Hasta los alumnos más introvertidos orbitan alrededor del “nuevo”, tratando de obtener información sobre él.

Antoni, el tutor, llega a las 9:00 en punto y pide que todo el mundo se siente. Consciente de la alegría y el nerviosismo generalizados, empieza su discurso: “hoy damos la bienvenida a Jonás, que ha llegado de Honduras”. Alguien exclama “como el Mateo”. Otro alumno dice “y como la Astrid”, a lo que un tercero responde que “la Astrid es de Santo Domingo”. Antoni retoma la palabra para preguntarle a Jonás de qué ciudad viene. “De Tegucigalpa”, balbucea. Antoni subraya que Tegucigalpa es la capital de Honduras e invita a su alumnado a repetir el nombre de la ciudad a modo de trabalenguas. Cuando los murmullos cesan, Antoni hace una explicación sobre la historia de Honduras y la conquista de América. David levanta la mano y le pide a su tutor si puede hablar en castellano “porque el Jonás no entiende el catalán”. Antoni sonríe y le contesta que en pocas semanas lo hablará, pero que mientras tanto puede ser su traductor.

Tanto en la Escuela Can Solanes como en la Escuela La Coma no se observó la aplicación de ningún tipo de protocolo explícito para acoger al alumnado que llegaba nuevo. Es cierto que en

el caso de la Escuela La Coma, por ejemplo, algunos maestros hablaban de un “proceso de acogida”, que implicaba la realización de una prueba de nivel y de un test psicológico. Asimismo, en ambos centros se recurría informalmente a la figura de los tutores/as y a dispositivos ya existentes, aunque no siempre diseñados para tales fines: el aula de acogida o ciertas actividades extraescolares realizadas por ONG dedicadas a trabajar con infancia en riesgo de exclusión social. Se puede argumentar que las prácticas de acogida de los centros investigados combinaban elementos formales-oficiales con respuestas *ad hoc* para gestionar una casuística diversa y compleja. En cualquier caso, en ninguna de las dos escuelas la gestión de la movilidad escolar – ni las llegadas ni tampoco las salidas temporales o definitivas – parecía seguir ningún tipo de sistematización a nivel institucional, como se demuestra en el resto de la sección.

Resulta significativo que, en las entrevistas con niños y niñas con experiencias de movilidad escolar, a las preguntas “¿quién te enseñó la nueva escuela?” y “¿quién te contó cómo funciona?” prácticamente siempre se mencionaran a compañeros/as y pocas veces al personal del centro. La acogida entre iguales es fundamental, como ya se ha argumentado. Pero la ausencia de referentes expresamente designados para familiarizar al alumnado de reciente incorporación con el funcionamiento del centro – y, eventualmente, del sistema educativo – refleja la falta de sistematización de estos procesos. En este sentido, una responsable de la asociación de familias de la Escuela Can Solanes hacía autocrítica y confesaba que ellas no tienen ninguna estrategia para incorporar a las familias nuevas: “aquí se hace como se puede”. Se preguntaba quién debería encargarse de hacer “más agradable” la llegada de estas familias al centro, lamentando la ausencia de “una especie de entrada, como un protocolo de acogida”.

“Que alguien vaya y por lo menos diga ‘hola’ a las nuevas familias. No hace falta llegar al extremo de tener que celebrar absolutamente todos los cumpleaños de la clase. Se trata de fomentar espacios para dar la bienvenida y acoger a las familias de los alumnos que llegan nuevos a la escuela”.

Como se apuntaba arriba, ambas escuelas contaban con recursos y dispositivos oficiales para agilizar la incorporación de cierto alumnado recién llegado al aula ordinaria. En el caso de la Escuela La Coma, el llamado “proceso de acogida” era responsabilidad de la maestra de educación especial⁵². Después de la prueba de nivel y del test psicológico, este alumnado iba unas horas por semana con ella, compartiendo clase en un aula aparte con alumnado con necesidades educativas específicas. Este era el caso de Sonia, nacida en Madrid y llegada a la Escuela La Coma a principios de 6º. En su caso, sus compañeros/as durante estas clases eran Isa – de origen andaluz y diagnosticada con dislexia –, Iker – nacido en Sabadell y diagnosticado con TDAH⁵³ – y Ainhoa – también del municipio y con un diagnóstico por trastorno madurativo.

Por la composición de su alumnado, la Escuela Can Solanes contaba con aula de acogida, aunque

⁵² Las escuelas que no cuentan con aula de acogida suelen buscar soluciones intermedias – a menudo ambiguas en su implementación – para dar respuesta a la llegada de alumnado que no ha sido escolarizado previamente en catalán. Es habitual que el/la logopeda o maestro/a de educación especial se convierta en el profesional designado a tal efecto. Paniagua (2017) ha trabajado esta intersección entre la diversidad cultural-lingüística y la educación especial en Cataluña, señalando las exclusiones que producen ciertas rutinas de aula.

⁵³ TDAH son las siglas de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, un trastorno neurobiológico frecuentemente diagnosticado en la infancia, pero sujeto a polémica por la ausencia de marcadores claros para identificarlo, que suele conllevar un discutido tratamiento farmacológico.

ésta tenía una dotación inferior que la de otros centros de la zona. Los alumnos considerados “alumnado de nueva incorporación” pasaban unas horas a la semana en esta aula aparte para reforzar su aprendizaje del catalán con el objetivo de facilitar el seguimiento de las clases en el aula ordinaria. Las reacciones del propio alumnado ante esta habitual forma de segregación intra-escolar (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán, 2009) eran diversas. Por un lado, alumnos como Hamza y Umar disfrutaban enormemente del carácter lúdico de las clases, que en ocasiones se convertían en auténticas competiciones para poner a prueba su dominio del léxico en lengua catalana. Por el contrario, Amanda se quejaba de tener que ir al aula de acogida en las horas que se impartía inglés o se enseñaba a dividir en el aula ordinaria: “el año pasado las divisiones las llevaba bien. Pero este año, nada. Porque cuando el Felipe [tutor] está explicando, voy al aula de acogida. Que allí vamos a jugar, a hacer cosas que nos gusten... Pero yo digo “¡vamos a hacer matemáticas!”.

Además de la valoración desigual del aula de acogida por parte del alumnado, destaca la ambigüedad en su implementación por parte del personal docente. Eso es, a veces el profesorado se mostraba confuso ante la normativa y las categorías que se desprenden de ella. Una maestra de Ciclo Inicial de la Escuela Can Solanes confesaba que “cada escuela tiene una definición más o menos estricta de ‘alumnado de nueva incorporación’”. Hacía la apreciación que, en algunas ocasiones, se considera alumnado de nueva incorporación solamente el alumnado nacido fuera de España que se incorpora al centro. En otras, se incluye también al alumnado nacido en Cataluña de familia extranjera, “y sobre todo alumnos nacidos aquí, con familia de fuera y con movilidad durante su escolaridad”. Este último era el caso de Carlos, nacido en Barcelona en una familia de origen chileno y llegado a la Escuela Can Solanes a principio de curso. Cuando su compañera Amanda le preguntó si él era “de aquí” y Carlos asintió, ella contestó: “entonces no puedes ir al aula de acogida”. Más tarde, la maestra del aula de acogida se sorprendió enormemente al descubrir que un alumno que técnicamente no era “de nueva incorporación” iba a sus clases. Cuando indagó sobre los motivos, Carlos le contó que llevaba meses avisando a sus maestros que, a pesar de su poco dominio del catalán, él era “de aquí”. Pero nadie le hacía caso.

Las confusiones con respecto al aula de acogida también se reflejan en el desconocimiento por parte de algunos tutores sobre cuáles de sus alumnos debían asistir a estas clases. Además, uno de los maestros de aula de acogida, designado ese mismo curso, confesaba estar poco familiarizado con la normativa. La ausencia de aula de acogida en la Escuela La Coma no se traducía en menos confusiones. Hablando sobre Chege (alumno de 5º, adoptado de origen keniano) en una reunión, su tutor precisó que “ya no se puede considerar alumnado de nueva incorporación, aunque sigue teniendo muchas dificultades, principalmente con el idioma”. La maestra de educación especial contestó que ella trabajaba con él unas horas a la semana “pero no porque sea alumnado de nueva incorporación”. Esta reacción inició un debate sobre si Chege tenía un plan individualizado (PI) o no, y sobre si era conveniente algún tipo de adaptación curricular para él. Finalmente, se planteó cuál sería su situación en la ESO y si, en su caso, podría acudir al aula de acogida.

La salida del alumnado durante el curso también solía ir acompañada de dudas y desajustes en el plano administrativo. A mitad del tercer trimestre, Felipe, tutor de 5º B, me dio una noticia inesperada: Hamza se iba de la escuela. El chico no se mudaba, sino que se cambiaba a un centro más cercano a su domicilio, ubicado en un barrio algo alejado de Can Solanes. Felipe destacaba

varios elementos “raros” del caso. En primer lugar, que ocurriese a tan poco tiempo de finalizar el curso. En segundo lugar, que nadie se lo hubiese notificado oficialmente. Él lo sabía a través de un maestro de Ciclo Inicial, que se había enterado por los comentarios de Urwa, la hermana pequeña de Hamza. Finalmente, confesaba no fiarse de esa familia. Al día siguiente, Felipe me contó que la secretaria de la escuela había comprobado que Hamza no había sido dado de baja, a diferencia de su hermana Urwa. “O sea que Urwa está de ilegal en la escuela desde hace unos días”. En referencia a su alumno, Felipe lamentaba que “yo no puedo hacer una despedida hoy por la tarde si tengo al chico aquí el lunes”.

Aunque en muchas ocasiones las despedidas se organizaban con tiempo y dedicación, cerrando oficialmente la etapa de los alumnos y alumnas que se iban, generalmente las bajas que se daban durante el curso no eran bien vistas por el profesorado. Esto solía ir acompañado de una culpabilización de las familias y del alumnado móvil, algo que también ocurría con los viajes al país de origen familiar. Así, a diferencia de los torneos internacionales de Sekou y de la extensión de las vacaciones de Isa en su ciudad natal – ambos tolerados e incluso celebrados por el profesorado de la Escuela La Coma –, el personal de la Escuela Can Solanes reprimió a la familia de Jesús cuando éste y su madre permanecieron en Ecuador (su país de origen) más días de los que habían planeado inicialmente. Su tutor y la técnica de integración social (TIS) se mostraron indignados ante tal situación, asegurando que la familia mentía. Finalmente, decidieron llevar el caso a la Comisión Social para que “los Servicios Sociales vayan a tope”, en palabras de la TIS. En casos como este, la pretendida normalización de las movilidades en la Escuela Can Solanes no se traducían en un acompañamiento inclusivo a su alumnado. Ello demuestra que las condiciones en las que se producen las movilidades, así como las personas que las protagonizan, determinan en gran medida el tipo de respuesta por parte del centro.

10.3.3 La movilidad infantil en el aula y en la acción tutorial

Este apartado expone de qué manera las movilidades infantiles están presentes en el día a día de las escuelas, incluyendo las prácticas docentes y otras actividades que tienen lugar en el aula, así como en el marco de la acción tutorial. Aquí no se pone el foco en la gestión de la movilidad a nivel institucional, sino en su incorporación como elemento pedagógico y aspecto vertebrador de la experiencia escolar del alumnado. En primer lugar, resulta significativa la ausencia de las movilidades del currículo de Ciclo Superior. Más allá de algún tema de la asignatura de Medio Natural y Social que aborda las migraciones, no se identificaron unidades didácticas dedicadas a las movilidades en ninguno de los libros de texto de las escuelas investigadas. Además, el planteamiento del Medio Natural y Social a través de proyectos elegidos por el alumnado (Escuela Can Solanes) o por el profesorado (Escuela La Coma) tampoco propiciaba el estudio de la temática. Esporádicamente se hacían algunos abordajes informales: un debate sobre la figura del “refugiado” a partir de una lectura sobre la guerra de los Balcanes (Escuela La Coma) o un ejercicio de expresión escrita sobre “mi último viaje” (Escuela Can Solanes). En este ejercicio – con un claro énfasis en los viajes turísticos – se hicieron evidentes los diferentes regímenes de movilidad del alumnado, legitimando involuntariamente ciertas formas de desplazamiento e invisibilizando otras, y en definitiva agudizando las desigualdades ya existentes (Glick Schiller y Salazar, 2013).

La ausencia de las movilidades en las acciones educativas escolares guarda relación con el (des)conocimiento del fenómeno por parte del profesorado, sobre todo por lo que respecta a

sus consecuencias entre el alumnado. En ese sentido, existía un cierto contraste entre la familiarización general con los factores que generan movilidad – por ejemplo, la situación de inestabilidad sociopolítica en Honduras o la crisis habitacional en algunos barrios – y el poco conocimiento de la realidad cotidiana y de las trayectorias personales del alumnado. En ambas escuelas, los tutores a veces desconocían el lugar de nacimiento exacto y/o el país de origen de algunos de sus alumnos. Tampoco solían manejar información acerca de sus trayectorias de movilidad residencial y, en muchos casos, de sus trayectorias escolares. Antoni, tutor de 5º A en la Escuela Can Solanes, atribuía este hecho al mejorable traspaso de información entre centros cuando se produce un cambio. Los datos sobre el alumnado que Antoni denominaba “estable” eran, según él, más abundantes que los de los “alumnos con movilidad”, realidad que conlleva “empezar desde cero cuando llega un alumno nuevo”.

Tal vez como consecuencia de la realización del estudio y de mi presencia en los centros, parte del personal se mostró interesado en profundizar en el fenómeno de la movilidad infantil, haciendo preguntas y relacionando dinámicas sociales con la realidad del alumnado. Sin embargo, el grado de conocimiento de las trayectorias dependía más del interés personal de cada docente que de la sistematización y estandarización en el proceso de recogida de información. Estas omisiones explican algunas de las confusiones presentadas en el apartado anterior, así como la (in)visibilidad y la percepción positiva o negativa de las movilidades en las escuelas. Ejemplo de ello es el descubrimiento de ciertos “casos” – a menudo denominados así por el propio personal – a partir de la intervención de servicios externos, como los Servicios Sociales en el viaje de Jesús. El no reconocimiento de las estrategias familiares desplegadas a lo largo del proyecto migratorio, así como de la participación de los hijos/as en éstas, impedía ver el fenómeno en su totalidad, reduciéndolo a una cuestión de supuesto absentismo escolar e irresponsabilidad familiar.

Otra consecuencia de la omisión generalizada de las trayectorias de movilidad del alumnado en los contextos de aprendizaje y en la acción tutorial era la falta de reconocimiento de las habilidades y los conocimientos adquiridos a través de ellas. A Abdul (alumno de 5º de la Escuela Can Solanes, nacido en Pakistán y llegado al centro en 3º de Primaria) raramente se le valoraba su dominio del inglés, reprochándosele en cambio los “insuficientes avances” en su aprendizaje del catalán (Reyes y Carrasco, 2018). En esta línea, las pocas ocasiones en que los conocimientos vinculados a la movilidad se explicitaban en el aula, esto se hacía a través de comentarios culturalistas que señalaban y exotizaban al alumnado de origen inmigrante, reforzando las diferencias – y las desigualdades – entre las distintas experiencias de movilidad, práctica ampliamente documentada. Esta cuestión tiene que ver con la equiparación automática de las movilidades con las migraciones internacionales, tendencia que también señalan otros capítulos de este volumen.

10.4 Reflexiones finales

En este capítulo se han abordado diversas experiencias de movilidad infantil en la región metropolitana de Barcelona y las respuestas escolares que han hallado. En primer lugar, se han presentado trayectorias de movilidad que resultan de las migraciones de la globalización. En segundo lugar, se han documentado expresiones de la movilidad infantil menos convencionales, eso es, desplazamientos emergentes, en ocasiones invisibles, pero de gran relevancia para comprender las movilidades humanas contemporáneas. Más allá de la escala a la que se manifiestan y del eventual cruce de fronteras nacionales (King y Skeldon, 2010; Glick-Schiller y Salazar, 2013),

todas estas experiencias de movilidad infantil son el resultado de estrategias familiares desarrolladas en distintos contextos para dar respuesta a dificultades cotidianas como la inseguridad, la precariedad o el racismo. Algunos autores conceptualizan los recursos y los conocimientos necesarios para hacerlas posible como *capital de red* (Urry, 2007) o *capital migratorio* (De Jong, 2000; Ivlevs y King, 2012; Narciso y Carrasco, 2017). Aquí se propone dejar atrás los procesos migratorios tal como se han concebido tradicionalmente para considerar las experiencias de todos los niños y niñas afectados por la movilidad (Carrasco y Narciso, 2015 y en este volumen), ampliando así el alcance del concepto, enfatizando su dimensión empírica y, en definitiva, hablando de *capital de movilidad* (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004).

Pero al margen de estas consideraciones teóricas, este trabajo documentado la diversidad de estrategias familiares y movilidades resultantes a partir de las vivencias de los propios niños y niñas. Incorporar un enfoque sensible a la experiencia infantil permite, precisamente, superar categorías analíticas limitadoras e identificar vínculos entre formas de movilidad aparentemente inconexas. Así, las narrativas y los imaginarios de los y las protagonistas del capítulo hacen evidente la relación entre las migraciones económicas de los 2000 y las movilidades de la crisis; o entre los desplazamientos por causa de la violencia en distintos contextos geográficos. El hecho de que estas trayectorias coincidan en la escuela demuestra no solo su interrelación y su relevancia como fenómeno social contemporáneo, sino también su dimensión socioeducativa y, por tanto, su impacto en las experiencias escolares del alumnado.

En este sentido, el análisis de las respuestas escolares indica que los conocimientos y los recursos desarrollados a través de la movilidad – los capitales presentados más arriba – no solamente no son reconocidos, sino que en muchos casos son construidos en términos problemáticos dentro y fuera del aula. La omisión de ciertas movilidades en la escuela, así como su percepción positiva o negativa, dependen en gran medida del tipo de movilidad, de las condiciones en las que se lleva a cabo, del contexto institucional y de los actores sociales implicados. Sobre grupos migrantes y minoritarios se produce una sobreexposición que esconde la invisibilidad de sus condiciones materiales (Carrasco, 2002). Además, son objeto de una impugnación constante en los centros escolares, aunque también existan dotaciones adicionales como las aulas de acogida y los planes para “atender la diversidad”. En cambio, y sin que ello suponga una ventaja, es cierto que otras formas de movilidad como los cambios de domicilio provocados por la crisis habitacional o la violencia raramente son abordadas de forma sistemática, permaneciendo en el ámbito de lo anecdótico y lo informal – pero no por ello percibidos en términos menos problemáticos.

La diversidad inherente al fenómeno de la movilidad infantil convierte las respuestas escolares en un hecho sumamente contextual y, por ende, de gran complejidad. El análisis a varios niveles – desde los discursos oficiales y los proyectos educativos hasta las prácticas cotidianas en el aula, pasando por la gestión administrativa y los procesos de acogida – demuestra su carácter poco integrado y en constante transformación. Aunque tanto el personal del centro como el alumnado tienden a retroalimentar las lógicas dominantes acerca de la movilidad, las prácticas cotidianas raramente se ajustan a estas pautas y discursos hegemónicos. Esto explica muchas de las confusiones y desajustes a nivel de gestión, hechos que propician el despliegue de protocolos de acogida *ad hoc*, así como el uso de dispositivos reconocidos oficialmente pero no siempre

diseñados para dar cabida a ciertas experiencias de movilidad infantil documentadas en el capítulo.

Se puede concluir que, hoy en día, la exploración consciente y la incorporación sistemática de las movilidades infantiles no es una prioridad para los centros escolares, tendencia que se manifiesta a varios niveles y que tiene consecuencias determinantes para el alumnado tanto móvil como inmóvil. La poca sensibilización de las escuelas con el fenómeno y, sobre todo, su escaso conocimiento de las estrategias familiares que lo generan y de las experiencias infantiles a través de las que se manifiesta, contribuye a esta omisión generalizada. Esto provoca que las experiencias de movilidad del alumnado aparezcan como hechos anecdóticos, descontextualizados, mal interpretados; en algunos casos celebrados y hasta promovidos, pero habitualmente presentados como barreras al aprendizaje. Incluso en entornos donde se explicita el valor de la “diversidad” y donde la “equidad” aparece como objetivo, las movilidades infantiles se siguen concibiendo como una realidad ajena y problemática.

Pero las migraciones y las movilidades son un hecho estructural, un ingrediente más de la cotidianidad de muchos niños y niñas. Sus vivencias personales y los relatos al respecto dan cuenta de los retos con los que se encuentran, pero también de su papel activo en estos procesos. Tomando la observación de Judith como una advertencia – “aquí se van y llegan muchos niños” –, los centros escolares y la comunidad educativa en general se beneficiarían enormemente de incorporar las movilidades como un eje estructural, dando así una respuesta holística, crítica e informada a un fenómeno ciertamente heterogéneo, pero con importantes implicaciones para los derechos educativos y sociales de la infancia.

10.5 Referencias

- Ackers, L. (2000). From ‘Best Interests’ to Participatory Rights: Children’s Involvement in Family Migration Decisions. *Child and Family Law Quarterly*, 12(2), 167–184.
- Arango, J. (2000). Becoming a Country of Immigration at the End of the Twentieth Century: The Case of Spain’. En King, R., Lazaridis, G., y Tsardanidis, C. (Eds.) *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*. Londres: Macmillan, 253-276.
- Bereményi, Á. B., y Carrasco, S. (2017). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility *British Journal of Sociology of Education*, 5692(April), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302316>
- Bukus, B. (2016). (Temporary) Educational Integration of School-Age Children in the Context of Multiple and Multidirectional Migration: A Critical Challenge for the European Union and Its Member States. En Hunner-Kreisel, C., y Bohne, S. (Eds.) *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Dordrecht: Springer, 133-151.
- Carrasco, S., dir. (2002). *Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. Informe sobre la infància i les famílies als inicis del segle XXI, vol 4. Barcelona: Institut d’Infància i Món Urbà.
- Carrasco, S.; Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, Granada, 16-18 septiembre.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B. Á., y Casalta, V. (2012). Más allá de la “matrícula viva”. La

- movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311–341. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, en F.J. García Castaño y S. Carrasco, eds., *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Creade N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación.
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565–1586. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381>
- De Jong, G. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision making. *Population Studies*, 54(3), 307-319.
- Departament d'Ensenyament (2017). Currículum d'Educació Primària: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-educacio-primaria.pdf>
- Domingo, A.; Sabater, A. (2012). Segregació, enclavaments i discursos institucionals al voltant de la població subsahariana a Catalunya. *Recerca i Immigració IV: Convocatòria ARAFI-2008*, 43–79.
- Donà, G., y Veale, A. (2011). Divergent Discourses, Children and Forced Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1273-1289.
- Faist, T. (2013). The Mobility Turn. A new Paradigm for the Social Sciences?. *Ethnic and Racial Studies*, 36(11): 1637-1646.
- Glick Schiller, N., Çağlar, A., y Guldbrandsen, T. C. (2006). Beyond the ethnic lens. *American Ethnologist*, 33(4), 612–633. <https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.612>
- Glick Schiller, N., y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Holdsworth, C. (2013). Child. En Adey, P., Bissell, D., Hannam, K., Merriman, P., y Sheller, M (Eds.) *The Routledge handbook of mobilities*. Londres: Routledge, 421-428.
- Hunner-Kreisel, C., y Bohne, S. (Eds.) (2016). *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Ivlevs, A., y King, R. M. (2012). Family migration capital and migration intentions. *Journal of Family and Economic Issues*, 33(1), 118-129.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- Kaufmann, V., Bergman, M., Joye, D. (2004). Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research* 28(4), 745–756. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x>
- King, R., y Christou, A. (2011). Of counter-diaspora and reverse transnationalism: Return mobilities to and from the ancestral homeland. *Mobilities*, 6(4), 451–466. <https://doi.org/10.1080/17450101.2011.603941>

- King, R., y Skeldon, R. (2010). "Mind the Gap!" Integrating approaches to internal and international migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1619–1646. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489380>
- Knörr, J. (Ed.) (2005). *Childhood and Migration: From experience to agency*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers.
- Levitt, P. (2009). Roots and routes: Understanding the lives of the second generation transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1225–1242. <https://doi.org/10.1080/13691830903006309>
- Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2020). Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.14>
- Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2021). Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies. En M. Montero-Sieburth; R. Mas; J. Eguren; N. Garcia-Arjona (Eds.), *Contemporary Perspectives on migrant families, children and youth*. Routledge. En prensa.
- Moscoso Rosero, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia. Retrieved from <http://www.repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>
- Nakagawa, K., Stafford, M. E., Fisher, T. a., y Matthews, L. (2002). The "city migrant" dilemma: Building community at high-mobility urban schools. *Urban Education*, 37(96), 96–125. <https://doi.org/10.1177/0042085902371007>
- Narciso, L., y Carrasco, S. (2017). Mariama on the move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones*, 43, 147-174.
- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., y White, A. (2010). Introduction: Childhood and migration - mobilities, homes and belongings. *Childhood*, 17(2), 155-162.
- Observatori DESC (2015). *Emergència habitacional a Catalunya. Impacte de la crisi hipotecària en el dret a la salut i els drets dels infants*. Barcelona, España: Observatori DESC y Plataforma de Afectados por la Hipoteca.
- Paniagua, A. (2017). The Intersection of Cultural Diversity and Special Education in Catalonia: The Subtle Production of Exclusion through Classroom Routines. *Anthropology and Education Quarterly*, 48(2), 141–158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>
- Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 101–132.
- Pérez Orozco, A. (2009). Global care chains. *International Feminist Journal of Politics*, 6(3), 369–391. <https://doi.org/10.1080/1461674042000235573>
- Prado, R. E. (2017). ¿Migrantes o Refugiados? La crisis humanitaria de menores no acompañados que México y Estados Unidos no reconocen. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(2), 245-274.
- Prout, A. y James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. En James, A., y Prout, A. (Eds), *Constructing and Reconstructing*

Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, Londres: Routledge, 7–33.

- Reyes, C., y Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514–527. <https://doi.org/10.1111/ejed.12304>
- Ribas-Mateos, N. (2004). How Can We Understand Immigration in Southern Europe?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(6), 1045-1063.
- Rumberger, R. W. (2015). Student mobility: causes, consequences, and solutions. *National Education Policy Center*.
- Salazar, N. B. (2011). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18(6), 576-598.
- Sheller, M., y Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 28, 63-94.
- Tyrrell, N., White, A., Ní Laoire, C., y Carpena-Méndez, F. (Eds.) (2013). *Transnational Migration and Childhood*. Abingdon y Nueva York: Routledge.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- van Geel, J., y Mazzucato, V. (2018). Conceptualising youth mobility trajectories: thinking beyond conventional categories. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2144–2162. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1409107>
- Vathi, Z., y King, R. (Eds.) (2017). *Return Migration and Psychosocial Wellbeing. Discourses, Policy-Making and Outcomes for Migrants and their Families*. Abingdon: Routledge.
- Veale, A., y Donà, G. (2014). *Child and Youth Migration: Mobility-in-Migration in an Era of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, A., Hashim, I., y Iversen, V. (2007). *Child Migration, Child Agency and Intergenerational Relations in Africa and South Asia*. (Working Paper; No. 24). Sussex University.
- Whitehead, A., y Hashim, I. (2005). *Children and Migration*. Background Paper for DFID Migration Team. [http://www.childmigration.net/dfid_whitehead_hashim_05]
- Wimmer, A., y Schiller, N. G. (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), 217–240. <https://doi.org/10.1017/S000397560200108X>

III. CAPÍTULO FINAL

11. Discusión y conclusiones: imaginarios de (in)movilidad, experiencias infantiles y precarización

Yo tengo una vida muy larga; por los cambios y eso.

(Carlos, 10 años, Escuela Can Solanes)

It is the meaning that jumps scales... it is this issue of meaning that remains absent from accounts of mobility in general, and because it remains absent, important connections are not made (...) connections need to be made between determinedly different approaches applied to the different facets of human mobility.

(Cresswell, 2006: 6-7, en Murray y Cortés-Morales, 2019: 95)

Los imaginarios y las experiencias de niños y niñas afectados por la (in)movilidad en barrios económicamente desfavorecidos de la región metropolitana de Barcelona son el objeto de esta tesis doctoral. Sus narrativas tanto verbales como visuales nos invitan a adentrarnos en realidades complejas y de gran relevancia social, sacando a la luz los universos de significado que dan sentido a sus vivencias. Isa, Moha, Diana, Jesús, Tania y muchos otros nos han acompañado por las calles de Can Solanes y La Coma, por los pasillos de sus escuelas y sus casas. Conocer sus historias de primera mano ha permitido abordar realidades como la crisis económica y la emergencia habitacional. Estas son las causantes de una movilidad infantil a ámbito local que tiene unos protagonistas raramente tomados en consideración, pero cuyos testimonios nos ayudan a comprender el funcionamiento de los grupos domésticos afectados. También se ha analizado la violencia como desencadenante de las migraciones hondureñas hacia España, que conllevan formas de movilidad ligadas al cuidado y a lógicas de parentesco emergentes. Se ha demostrado que todas estas trayectorias se manifiestan cotidianamente en la escuela, institución que ejerce un papel fundamental a la hora de moldear y dar sentido al fenómeno a través de varios discursos y prácticas.

Las biografías de Amanda, Sekou, Karen, Rubén, Kelly y el resto han permitido conocer todas estas dimensiones. Sin embargo, existen expresiones de la (in)movilidad infantil que, aun estando presentes en el día a día de los contextos estudiados, no han sido el objeto principal de ninguna de las publicaciones del compendio. Se trata, entre otras, de la movilidad asociada a los usos del espacio urbano, los viajes y visitas a los lugares de origen (puntuales o periódicas, con un componente de ocio o de celebración familiar, etc.), o la movilidad virtual en entornos digitales. Experiencias que resultan indispensables a la hora de pensar de forma integral la (in)movilidad infantil en entornos urbanos de rentas bajas.

Cada publicación del compendio tiene su agenda particular, es decir, presenta unos objetivos, unos ejes analíticos y unas conclusiones específicas, enmarcados siempre en los interrogantes generales de la investigación. Llegados a este punto, es preciso recuperar estos interrogantes para presentar los hallazgos, las aportaciones y las reflexiones de la tesis de forma holística y transversal. Los siguientes párrafos dan respuesta a estas preguntas, que han marcado el rumbo del trabajo: ¿Cuáles son las experiencias de (in)movilidad de niños y niñas de clase trabajadora autóctona y migrante residentes en la región metropolitana de Barcelona? ¿Qué significados se desprenden de sus formas de imaginar y narrar estas (in)movilidades? ¿De qué manera estas

vivencias conectan escalas geográficas y contextos sociales, sacando a la luz todo tipo de relaciones con y en el hogar, la escuela y el barrio?

1) La incorporación de técnicas centradas en la infancia en una etnografía escolar comparativa permite visibilizar aspectos clave de las experiencias de (in)movilidad infantil, haciendo evidentes la diversidad de trayectorias existente, el papel central de la infancia en ellas y el carácter verbal-visual de sus narrativas

La investigación ha documentado las formas de (in)movilidad infantil más significativas en el contexto estudiado, centrándose en las vivencias personales de niños y niñas de diez a doce años. Estas se han analizado a partir de sus narrativas, relatadas en primera persona, en sus propios términos y a través de herramientas metodológicas ajustadas a sus intereses y capacidades de expresión. La primera aportación de esta tesis es, pues, de naturaleza empírica.

El conjunto de experiencias de estos niños y niñas saca a la luz diversos flujos migratorios – clásicos y emergentes – y trayectorias de (in)movilidad a diversas escalas. Los diferentes componentes de esta amalgama de (in)movilidades han recibido una atención desigual en la literatura especializada. Eso es, algunas trayectorias han tendido a quedar más invisibles que otras. Además, mayoritariamente se ha privilegiado el punto de vista adulto, a menudo desde enfoques cuantitativos y de corte económico. El compendio llena este vacío incorporando las voces y las miradas de los protagonistas infantiles de estas experiencias de (in)movilidad, consiguiendo así una visión más completa del fenómeno, y tratando a los niños y niñas como creadores de significados culturales susceptibles de ser investigados. Hacer todo esto tomando la escuela como punto de referencia permite mostrar la relevancia de esta institución en las trayectorias estudiadas y, por tanto, reconocer su papel fundamental a la hora de construir el fenómeno.

Otro punto de partida de la investigación, de tipo más conceptual, es la noción de *imaginarios de movilidad* (Salazar, 2011). Este concepto se ha convertido en una herramienta heurística para interrogar las experiencias infantiles en un sentido más amplio. En otras palabras, los imaginarios han actuado como brújula teórico-metodológica para mapear la (in)movilidad infantil de forma consciente y crítica, accediendo a aspectos inicialmente no considerados como los vínculos sociofamiliares, la construcción del espacio o las representaciones del hogar. Más allá de los debates sobre el carácter “real” de estos imaginarios y de las narrativas en los que se materializan, la investigación ha enfatizado la relevancia que tienen para los niños y niñas. La tensión entre “realidad” y “ficción”, pues, ha resultado indiferente. Y es que gracias a los imaginarios se han podido explorar los significados que dan forma a la (in)movilidad, capturando todos los matices y sutilezas del fenómeno.

Como se viene sugiriendo, la aportación empírica del compendio destaca por romper con una doble invisibilidad: la de ciertas trayectorias de (in)movilidad infantil y, sobre todo, la de sus protagonistas. A estas dos invisibilidades hay que sumarle una tercera: la que se desprende de los abordajes metodológicos tradicionales, centrados principalmente en los datos de tipo verbal. Con la intención de contrarrestar esta invisibilidad (más literal) de las (in)movilidades infantiles, el diseño metodológico de la investigación ha combinado la etnografía escolar comparativa con un enfoque más innovador y experimental, que precisamente ha puesto el foco en la representación gráfica de las trayectorias de (in)movilidad. Se ha recurrido a técnicas centradas en la infancia, véase, herramientas de tipo interactivo, proyectivo y visual que reconocen el protagonismo de los y las participantes. Estas técnicas también cuestionan la hegemonía de los datos verbales en la investigación cualitativa, haciendo posible un análisis más minucioso de las

experiencias infantiles a partir de articular narrativas verbales (relato) con narrativas visuales (dibujos).

A pesar del denominado carácter *escuela-céntrico* de estas técnicas – dada la reproducción de lógicas propias del contexto escolar donde se han implementado –, el diseño metodológico ha aportado un valor añadido a los datos generados. Éstos provienen de fuentes diversas, presentan una gran profundidad y han sido obtenidos de la forma más reflexiva y respetuosa posible. Todo ello ha permitido capturar la singularidad de las experiencias infantiles de (in)movilidad en entornos económicamente desfavorecidos, indagando acerca de aspectos clave como la construcción del espacio (véase punto 3) y los vínculos sociofamiliares (véase punto 4).

2) La *precarización* aparece como el elemento común de las experiencias de (in)movilidad infantil estudiadas, señalando dinámicas de desposesión y desplazamiento latentes, pero a su vez poniendo en cuestión la construcción social de la infancia desde la vulnerabilidad

No hay duda de que las trayectorias de (in)movilidad recogidas en este compendio son muy diversas, con características y condicionantes sumamente heterogéneos. Sin embargo, existen importantes denominadores comunes y conexiones entre ellas. Cabe preguntarse qué sugieren al respecto las narrativas infantiles sobre la crisis económica, la violencia o los cambios de centro escolar. Todas ellas señalan la vivencia negativa de la inestabilidad, la incertidumbre y el desarraigo que se desprenden de ciertas formas de movilidad. Más que el movimiento en sí – o la yuxtaposición de desplazamientos – los niños y niñas abominan las condiciones en las que éstos se llevan a cabo, su carácter forzado o involuntario, así como algunas de sus consecuencias más perniciosas. Lo mismo ocurre con algunas experiencias de *in*movilidad.

La *precarización* aparece como un elemento subyacente en todos los relatos y experiencias documentadas. El concepto se propone aquí en un sentido muy amplio, pero principalmente tiene que ver con el miedo y la pérdida de seguridad. Esto resulta más que evidente en los testimonios sobre la violencia en Honduras, o en el fantasma de los desahucios en situaciones de emergencia habitacional. Se trata, por tanto, de una precarización tanto física y material como social y existencial. Con respecto a la precarización de las condiciones materiales de vida, las narrativas infantiles dan cuenta del empobrecimiento y la pérdida de estatus socioeconómico de los grupos domésticos o familiares. En otras palabras, procesos de movilidad social descendente. Esto tiene una incidencia evidente en la esfera privada de la vivienda, pero también en el entorno urbano y de los servicios públicos, incluidas las escuelas y otros espacios de socialización infantil. Este deterioro de lo público y lo común tiene consecuencias muy graves para los niños y niñas afectados, hecho que sugiere la necesidad de más atención por parte de la investigación social.

Otra dimensión de la precarización es la que incide en los vínculos sociales y las estrategias domésticas y familiares, que se examinarán con más detalle en el punto 4. En referencia a las familias migrantes hondureñas, se ha hablado de *crianza constreñida* (*bounded child rearing*) para capturar el carácter improvisado e incidental de las estrategias de cuidado ligadas a procesos de reagrupación familiar fruto de la violencia. Arreglos parecidos se dan en hogares afectados por la crisis habitacional, que buscan maneras de garantizar unos cuidados cada vez más frágiles e inestables.

En la raíz de estas dinámicas de precarización se encuentran procesos de desposesión, financiarización y mercantilización de la vida (Harvey, 2007), que ponen en jaque su sostén. Paradójicamente, son movilidades – de capital – las que provocan la expulsión y el desplazamiento de ciertas poblaciones (Çaglar y Glick-Schiller, 2018), desencadenando muchas de las trayectorias

de (in)movilidad documentadas en el compendio. Hasta qué punto sus protagonistas y las relaciones que construyen en su día a día deben entenderse desde la idea de la *vulnerabilidad* (Castel, 2000) es algo en disputa. El concepto resulta especialmente sugerente – y a la vez problemático – dada su invocación casi automática cuando se habla de población infantil, especialmente de niños y niñas de clase trabajadora y/o migrante. Pero las narrativas analizadas sugieren que, a pesar de la inseguridad y el miedo, los niños y niñas rechazan las miradas victimizantes, miserabilistas y deficitarias que pesan sobre ellos. Esto nos da algunas pistas para repensar la forma cómo se construye la infancia en nuestra sociedad. Una sociedad donde la (in)movilidad es justamente el reflejo de la creciente violencia, inseguridad y desigualdad.

3) Las narrativas infantiles ponen de relieve la dimensión espacial de la (in)movilidad, conectando experiencias de movilidad geográfica a diferentes escalas con procesos de vinculación socioemocional, sentimientos de pertenencia y dinámicas de movilidad en la estructura social

En todos los relatos y dibujos elaborados por los y las participantes destacan elementos que hacen referencia al espacio, la geografía y el territorio. Resulta significativo que, si bien la etnografía se llevó a cabo en dos barrios de la región metropolitana de Barcelona, muchas de las trayectorias estudiadas trascienden estos contextos y se extienden a nivel interurbano, interregional y hasta internacional. Las historias de los niños y niñas conectan escalas geográficas tales como la habitación, la casa, la calle, el barrio, la ciudad, la región, el país y el planeta, así como otras unidades territoriales no necesariamente delimitadas por fronteras ni consideradas demarcaciones administrativas oficiales. Los significados atribuidos a sus (in)movilidades son precisamente lo que permite enlazar estas escalas y convertirlas en experiencias coherentes y con sentido (Cresswell, 2006).

Es preciso señalar que los espacios a los que hacen referencia los niños y niñas no son solamente de tipo físico, sino también, y en consonancia con las reflexiones sobre los imaginarios de movilidad, espacios imaginados. Éstos incluyen lugares donde han estado alguna vez, a veces cuando eran pequeños; lugares a los que nunca han ido; y lugares reconocidamente inventados. Véase la importancia del recuerdo, la proyección y la imaginación en la configuración de experiencias de (in)movilidad. También es significativa la representación gráfica del espacio en los dibujos de los y las participantes. Estas producciones realizadas a partir de las instrucciones de “elaborar un mapa” condensan visualmente algunos aspectos geográficos de sus experiencias. A través de líneas, flechas, colores y otros énfasis en la composición, los dibujos contribuyen a llenar de significado las relaciones entre la casa, la escuela, la ciudad y/o el lugar de origen. Todo ello demuestra la complejidad inherente en la construcción del espacio por parte de *niños y niñas afectados por la (in)movilidad* (Carrasco y Narciso, 2015), así como la necesidad de seguir desarrollando herramientas metodológicas para explorar esta cuestión.

Pero los dibujos de la (in)movilidad no se limitan a hacer una mera representación de las características formales del territorio. Los lugares representados son también objeto de vinculación socioemocional, así como mediadores de sentimientos de pertenencia. Cabe subrayar la importancia de la vinculación con el espacio construido (*place attachment* en inglés), sea a la escala que sea, y a través de diferentes mecanismos. También es necesario reivindicar una cierta perspectiva temporal, que señale las diferentes movilidades como momentos de (des)vinculación (o re-vinculación) con el espacio. Que un barrio pueda percibirse como un entorno con el que identificarse es algo que se puede truncar por procesos de movilidad involuntaria. Lo mismo ocurre con unidades territoriales más grandes, como el país, aunque sea a nivel más abstracto y simbólico. En este sentido, en las narrativas infantiles las referencias al país de origen (o de destino)

destacan por vertebrar relaciones sociofamiliares, que también son resignificadas cuando se produce algún desplazamiento.

La idea de *hogar* resulta central en todas estas experiencias, en tanto que actúa como nexo entre lugares y momentos clave de las trayectorias de (in)movilidad infantil. El hogar puede verse como un entorno relacional (material y socioafectivo); tal vez como el espacio de vinculación infantil por excelencia. A nivel material, las narrativas infantiles convierten el hogar propio en un símbolo o marcador del estatus socioeconómico del grupo doméstico o familiar, estableciendo un diálogo con el territorio en el que se ubica, que es igualmente significado en clave socioeconómica. Que la movilidad geográfica es inseparable de la movilidad social es algo sobradamente conocido. Esta tesis refuerza esta idea demostrando hasta qué punto la lógica del ascenso (o descenso) en la estructura social está profundamente arraigada en las concepciones del espacio entre niños y niñas que viven en entornos económicamente desfavorecidos y que están afectados por la (in)movilidad. El análisis de sus narrativas hace evidente que los usos del espacio, así como sus representaciones, actúan como elementos de diferenciación, reflejando profundas dinámicas de estratificación social – que son igualmente inseparables de las emergentes dinámicas de precarización referidas arriba.

4) Las experiencias de (in)movilidad infantil se construyen a partir del reconocimiento de vínculos sociales y familiares, que a su vez operan a través de redes de cuidado a nivel local-global, donde el hogar juega un papel fundamental

El análisis de las narrativas infantiles pone de manifiesto que la movilidad no se concibe solamente entre puntos en el espacio, sino también – y con un énfasis destacable – entre personas. Se puede hablar, en cierto modo, de una movilidad entre nodos sociales, entre individuos clave que configuran redes de cuidado a nivel local y global. Más que de una *movilidad social* en el sentido sociológico clásico de estructura y estratificación – como se planteaba en el punto anterior –, se trata de una dimensión más relacional e intersubjetiva de la movilidad geográfica (véase Murray y Cortés-Morales, 2019). Es la representación que hacen los niños y niñas de sus trayectorias y del espacio en el que éstas se llevan a cabo a partir de vínculos, apegos y afectos.

No debería sorprendernos que las narrativas infantiles reconozcan y pongan en valor el hecho de pertenecer a uno o varios colectivos (el grupo doméstico, la familia, la comunidad, la nación...), que no necesariamente se ubican en el mismo entorno donde reside el niño o niña en cuestión. Este “ser parte de” o “ser miembro de” pone de manifiesto la existencia de redes que proporcionan identificación y pertenencia, a menudo superponiéndose o dialogando con los espacios que también se conciben como fuentes de identificación (el barrio, la escuela, la ciudad, el país...). Estas redes también proporcionan cuidados, ya sea a través de estrategias de crianza, ya sea a través de apoyos de tipo afectivo o material. La movilidad aparece como un elemento transversal en todos estos procesos. Un ejemplo paradigmático es el de las *redes de crianza colectiva* (*collective child rearing networks*) de las familias migrantes hondureñas, que se extienden a nivel transnacional sin dejar de operar a nivel local. Los niños y niñas se mueven en ellas, estando a cargo de varias personas en lugares y momentos diferentes; y de forma muy importante, socializándose en las tareas de cuidado para asegurar su mantenimiento.

Retomando la noción de *hogar*, tan presente en las narrativas infantiles, es preciso subrayar aquí su dimensión socioafectiva. Los niños y niñas recurren a una visión dinámica del parentesco para hablar de sus vínculos familiares, así como del carácter cambiante de los grupos domésticos de los que son parte. Los conceptos de *movilidad interresidencial* y *movilidad intraresidencial* precisamente dan cuenta de hasta qué punto la movilidad es un ingrediente imprescindible para

comprender las estrategias familiares y los reajustes domésticos, esenciales para el sostén de la vida. En suma, el binomio *(in)movilidad-cuidados* resulta clave para aproximarse a las experiencias de niños y niñas con vidas marcadas por los desplazamientos, las expulsiones y las (des)vinculaciones, siendo uno de los aspectos que merece ser retomado en futuras investigaciones.

Aunque el hogar puede convertirse en un espacio de tensión y violencia, los niños y niñas lo conciben como un marco de referencia, un entorno de seguridad física y ontológica (Giddens, 1990). Se trata de una materialización o nodo concreto de las redes de cuidado mencionadas arriba. Porque además de reconocerse como parte de ciertos colectivos, los niños y niñas también reconocen y valoran las estrategias que estos ponen en marcha. Tanto las “narrativas de la esperanza” en el caso de la crisis habitacional, como el optimismo en los imaginarios migratorios de los niños y niñas hondureños, ponen de relieve el agradecimiento y la confianza en el colectivo. Esto se interpreta como un reconocimiento de la agencia grupal, que lleva implícito el reconocimiento de la propia agencia. Eso es, los niños y niñas se piensan a sí mismos no solamente como parte integrante del colectivo, sino como parte activa del mismo, destacando su capacidad de acción ante las dificultades y los retos que se plantean. De este modo, se reivindican como agentes cuidadores, y no solo como sujetos cuidados. O tratan de poner en valor el *capital de movilidad* adquirido a lo largo de sus trayectorias. O convierten su escolarización en un elemento primordial de las estrategias domésticas y familiares, asumiendo un papel protagonista en la toma de decisiones sobre la *(in)movilidad* del grupo.

En definitiva, esta investigación contribuye a enriquecer la mirada sobre las estrategias de los grupos domésticos y familiares afectados por la *(in)movilidad* y la precarización, incorporando las experiencias de unos actores sociales tradicionalmente invisibles, pero con un papel que se ha demostrado crucial. Tener en cuenta la representación infantil de las relaciones sociofamiliares – véase, la naturaleza de los vínculos con los miembros de la familia, el grupo doméstico, el vecindario, la escuela... – es fundamental para entender el funcionamiento de las extensas y cambiantes redes de cuidado en las que se mueven los niños y niñas. Dejando atrás modelos familiares nucleares y lógicas sedentarias, las narrativas infantiles demuestran que estas redes y la *(in)movilidad* (voluntaria o forzada, física o imaginada, a escala local o global) resultan inseparables. En un contexto de precarización creciente como el de tantos barrios y ciudades, la *(in)movilidad* de los niños y niñas debe explicarse a través de aquellas personas a quienes éstos reconocen, con quienes se identifican, a quienes cuidan y por quienes son cuidados. Personas que hacen que la “vida muy larga” y llena de “cambios” de la que habla Carlos esté también llena de oportunidades y de dignidad.

12. Discussion and conclusions: (im)mobility imaginaries, children's experiences and precariousness

Yo tengo una vida muy larga; por los cambios y eso. [I have lived a very long life; because of the changes and so.]

(Carlos, 10 years old, Escuela Can Solanes)

It is the meaning that jumps scales... it is this issue of meaning that remains absent from accounts of mobility in general, and because it remains absent, important connections are not made (...) connections need to be made between determinedly different approaches applied to the different facets of human mobility.

(Cresswell, 2006: 6-7, in Murray and Cortés-Morales, 2019: 95)

This doctoral thesis focuses on the imaginaries and experiences of children affected by (im)mobility in economically disadvantaged neighbourhoods in the Barcelona metropolitan region. Their verbal and visual narratives invite us to explore socially relevant, complex realities, bringing to light the meanings that shape their experiences. Isa, Moha, Diana, Jesús, Tania, and many others have accompanied us through the streets of Can Solanes and La Coma, through the corridors of their schools and their houses. Getting to know their stories first-hand has allowed us to tackle issues such as the economic and the housing crisis. These are the causes of a form of child mobility at the local level, whose protagonists are rarely taken into consideration, but whose testimonies help us to understand the functioning of affected households. Also, violence has been analysed as a trigger for Honduran migration to Spain, which involves forms of mobility linked to care and emerging kinship. It has been shown that all these trajectories are manifested daily in the school, an institution that plays a fundamental role in shaping and giving meaning to the phenomenon through various discourses and practices.

The biographies of Amanda, Sekou, Karen, Rubén, Kelly, and the rest have made it possible to understand all these dimensions. However, there are expressions of child (im)mobility that, although present in the everyday life of the studied contexts, have not been the main object of any of the publications in the compendium. These include mobility related to the uses of urban space; trips and visits to places of origin (occasional or periodic, with a leisure or family celebration component, etc.); or virtual mobility in digital environments. These experiences are essential when thinking about all the facets of child (im)mobility in low-income urban environments.

Each publication in the compendium has its own agenda, that is, it presents specific objectives, lines of analysis, and conclusions, always framed within the general questions of the research. At this point, it is necessary to recall these questions in order to present the findings, contributions, and reflections of this thesis in a holistic and transversal manner. The following paragraphs answer these questions, which have guided the course of the research: What are the (im)mobility experiences of native and migrant working-class children living in the Barcelona metropolitan region? What meanings emerge from their ways of imagining and narrating these (im)mobilities? How do these experiences connect geographical scales and social contexts, revealing all kinds of relationships with and in the home, the school, and the neighbourhood?

- 1) The incorporation of child-centred techniques in a comparative school ethnography reveals key aspects of the children's (im)mobility experiences, showing the diversity**

of existing trajectories, the central role of children, and the verbal-visual nature of their narratives

This research has documented the most significant forms of child (im)mobility in the studied context, focusing on the personal experiences of children aged 10 to 12. These have been analysed by examining their narratives, told in their own terms and through methodological strategies adapted to their interests and capacities of expression. The first contribution of this thesis is therefore empirical.

The experiences of these children bring to light various migratory flows – both classic and emerging – and (im)mobility trajectories at various scales. The components of this mix of (im)mobilities have received uneven attention in the specialised literature. That is, some trajectories have tended to remain more invisible than others. Moreover, an adult point of view has been favoured, usually employing quantitative and economic approaches. This compendium fills this gap by incorporating the voices and views of the child protagonists of these experiences of (im)mobility. This enables a more complete picture of the phenomenon to be achieved, as well as a treatment of children as cultural producers whose creations are susceptible to being researched. By taking the school as a reference point in this, we can show the relevance of this institution in the trajectories studied and, hence, recognise its fundamental role in shaping the phenomenon.

Another, more conceptual, starting point for the research is the notion of *imaginaries of mobility* (Salazar, 2011). This concept has become a heuristic tool for examining the children's experiences in a broader sense. In other words, the imaginaries have acted as a theoretical-methodological compass to map child (im)mobility in a critical way, addressing aspects initially not considered, such as social and family ties, the construction of space, or the representations of home. Leaving aside the debates about the "real" nature of these imaginaries and the narratives in which they materialise, the research has emphasised the relevance they have for children. Thus, the tension between "reality" and "fiction" has become irrelevant. Thanks to the imaginaries, it has been possible to explore the meanings that shape (im)mobility, capturing all the nuances of the phenomenon.

As has been suggested, the empirical contribution of the compendium is noteworthy for breaking with a double invisibility: that of certain child (im)mobility trajectories and, above all, that of its protagonists. To these two invisibilities we must add a third: that which emerges from methodological approaches focused mainly on verbal data. In order to counter this (more literal) invisibility of child (im)mobility, the methodological design of the research combined comparative school ethnography with a more innovative and experimental approach, which focused specifically on the graphical representation of (im)mobility trajectories. Child-centred techniques were used, i.e. interactive, projective, and visual tools that recognise the participants' protagonism. These techniques also question the hegemony of verbal data in qualitative research, enabling a more accurate analysis of the children's experiences by interweaving verbal narratives (story-telling) with visual narratives (drawings).

Despite the so-called *school-centred* nature of these techniques – given the reproduction of logics typical of the context where they were implemented – the methodological design has enhanced the data. These come from diverse sources, have great depth, and have been obtained in the most reflexive and respectful manner possible. All this has made it possible to capture the uniqueness of the children's experiences of (im)mobility in economically disadvantaged

environments, investigating key aspects such as the construction of space (see point 3) and socio-family ties (see point 4).

2) Precariousness appears as the common element in the experiences of child (im)mobility studied, revealing underlying dynamics of dispossession and displacement, but at the same time calling into question the social construction of childhood based on the idea of vulnerability

There is no doubt that the trajectories of (im)mobility included in this compendium are very diverse, with extremely heterogeneous characteristics and conditionings. However, there are significant common denominators and connections between them. It is worth asking what the children's narratives suggest with respect to the economic crisis, violence, or school changes. All of them point to the negative experience of instability, uncertainty, and uprooting resulting from certain forms of mobility. More than movement itself – or the juxtaposition of movements – children loathe the conditions in which this takes place, its forced or involuntary nature, as well as some of its more pernicious consequences. The same holds true for certain experiences of *immobility*.

Precariousness appears as an underlying element in all the documented experiences. The concept is proposed here in a broad sense, but mainly relates to fear and loss of security. This is more than evident in the testimonies about violence in Honduras, or the spectre of eviction in situations of housing insecurity. Precariousness is therefore conceptualised in a physical and material sense, as well as in a social and existential sense. Regarding the precariousness of their material living conditions, the children's narratives report the families' and domestic groups' impoverishment and loss of socio-economic status. In other words, processes of downward social mobility. This has an obvious impact on the private sphere of housing, but also on the urban environment and public services, including schools and other spaces for children's socialisation. This erosion of the public and the common has serious consequences for the children concerned, suggesting the need for more attention from social research.

Another dimension of precariousness is that which affects social ties and domestic-family strategies, which will be examined in more detail in point 4. In reference to Honduran migrant families, the notion of *bounded child rearing* has been used to capture the improvised and incidental nature of care strategies linked to family reunification processes that, in turn, result from violence. Similar arrangements are being put in place in households affected by housing insecurity, seeking ways to ensure caregiving that is ever more fragile and unstable.

At the root of these dynamics of precariousness lie processes of dispossession, financialization, and commodification of life (Harvey, 2007), which threaten its sustenance. Paradoxically, it is mobilities – of capital – which cause the expulsion and displacement of certain populations (Çaglar and Glick-Schiller, 2018), triggering many of the (im)mobilities documented in the compendium. The extent to which its protagonists and the relationships they build should be understood through the idea of *vulnerability* (Castel, 2000) is in dispute. This concept is particularly suggestive – and yet problematic – given its almost automatic invocation when talking about children, especially working-class and/or migrant children. But the analysed narratives suggest that, despite insecurity and fear, children reject the victimising, poverty-ridden, and deficit perspectives that hang over them. This gives us some clues for rethinking the way childhood is constructed in our society. A society where (im)mobility precisely reflects the growing violence, insecurity, and inequality.

3) Children's narratives highlight the spatial dimension of (im)mobility, connecting experiences of geographical mobility at different scales with processes of socio-emotional bonding, feelings of belonging, and social mobility dynamics

Elements related to space, geography, and territory stand out in all the accounts and drawings of the participants. It is significant that, although the ethnography was carried out in two neighbourhoods in the Barcelona metropolitan region, many of the trajectories studied transcend these contexts and extend to the interurban, interregional, and even international level. The children's stories connect geographical scales such as the room, the house, the street, the neighbourhood, the city, the region, the country, and the planet, as well as other territorial units not necessarily delimited by borders or official administrative demarcations. The meanings attributed to their (im)mobilities are precisely what makes it possible for them to link these scales and turn them into coherent and meaningful experiences (Cresswell, 2006).

The spaces to which children refer are not only physical, but also – in line with previous reflections on imaginaries of mobility – imagined spaces. These include places where they have been at some point, sometimes when they were younger; places they have never been; and places that they have admittedly made up. Hence the importance of memory, projection, and imagination in shaping (im)mobility experiences. Also significant is the graphic representation of space in the participants' drawings. Following instructions to “draw a map”, these productions visually condense some geographical aspects of their experiences. Through lines, arrows, colours, and other emphases, the drawings contribute to making the relationships between the house, the school, the city, and/or the place of origin meaningful. All this demonstrates the inherent complexity of the construction of space by *children affected by (im)mobility* (Carrasco and Narciso, 2015), as well as the need to further develop methodological strategies to explore this issue.

But the (im)mobility drawings are not limited to mere representations of the formal characteristics of the territory. The represented places are also the object of socio-emotional bonding, as well as mediators of feelings of belonging. It is important to underline the importance of *place attachment* (i.e. bonding with the environment), at whatever scale, and through different mechanisms. It is also necessary to demand a temporal perspective, which marks the different mobilities as moments of (dis)attachment (or reattachment) to the space. To put it differently, the fact that a neighbourhood can be perceived as an environment with which one can identify is something that can be disrupted by involuntary mobility. The same happens with larger territorial units, such as the country, even if it is at a more abstract and symbolic level. In this sense, references to the country of origin (or destination) in the children's narratives bring its structuring of socio-family relations to the fore, which are also re-signified when movements occur.

The idea of *home* is central to all these experiences, acting as a nexus between key places and moments in the children's (im)mobility trajectories. The home can be seen as a relational environment (material and socio-affective), perhaps as the space of children's bonding par excellence. On a material level, the children's narratives turn their home into a marker of the socio-economic status of the family or domestic group. This establishes a dialogue with the territory in which it is located, which is equally signified in socio-economic terms. It is well known that geographical mobility is inseparable from social mobility. This thesis reinforces this idea by demonstrating the extent to which the logic of ascent (or descent) in the social structure is deeply entrenched in the space conceptions of children affected by (im)mobility living in economically disadvantaged environments. The analysis of their narratives makes it clear that the uses of space, as well as their representations, serve as elements of differentiation, reflecting

underlying dynamics of social stratification – which are inseparable from the dynamics of precariousness discussed above.

4) Child (im)mobility experiences are built upon the recognition of social and family ties, which in turn operate through care networks at a local-global level, where the home plays a fundamental role

The analysis of the children's narratives shows that mobility is not only conceived as between points in space, but also – and with a remarkable emphasis – between people. We can speak, in a way, of mobility between social nodes, between key individuals who make up networks of care at the local and global level. Rather than social mobility in the classic sociological sense of structure and stratification – as discussed in the previous point – it is a relational and intersubjective dimension of geographical mobility (see Murray and Cortés-Morales, 2019). It is the representation that children make of their trajectories and the space in which these take place through ties, attachments, and affections.

It should not come as a surprise that the children's narratives acknowledge and value that they belong to one or more groups (the household, the family, the community, the nation...) which are not necessarily located in the same place as the children in question. This “being part of” or “being a member of” highlights the existence of networks that provide identification and belonging, often overlapping or in dialogue with spaces that are also conceived as sources of identification (the neighbourhood, the school, the city, the country...). These networks also provide care, either through childrearing strategies or through emotional or material support. Mobility appears as a common element in all these processes. A paradigmatic example is the *collective child rearing networks* of Honduran migrant families, which extend transnationally while continuing to operate locally. Children move within these networks, being cared for by various people in different places and at different times; and importantly, being socialised in caregiving activities to ensure their maintenance.

Returning to the notion of home, so present in the children's narratives, it is time to address its socio-affective dimension. Children invoke a dynamic view of kinship to talk about their family ties, as well as about the changing nature of the households they are part of. The concepts of *inter-residential mobility* and *intra-residential mobility* precisely show the extent to which mobility is a necessary ingredient for understanding family strategies and domestic adjustments essential for sustaining life. In short, the *(im)mobility-care* nexus is key to approaching the experiences of children whose lives are marked by displacement, expulsion, and (dis)attachment. This is an aspect that deserves to be taken up in future research.

Although the home can become a space of tension and violence, children see it as a frame of reference, an environment of physical and ontological security (Giddens, 1990). It is a concrete materialization or node of the abovementioned care networks. Because in addition to recognizing themselves as part of certain groups, the children also acknowledge and value the strategies put in place by these groups. Both the “narratives of hope” in the case of the housing crisis, and the optimism in the migratory imaginaries of Honduran children, highlight their gratitude and confidence in the group. This is interpreted as an acknowledgement of group agency, which implies an acknowledgment of the children’s own agency. That is, the children think of themselves not only as a part of the group, but as an active part of it, highlighting their capacity for action in the face of difficulties and challenges. Thus, they assert themselves as agentive caregivers, and not only cared-for subjects. Or they try to make the most of the mobility capital acquired

throughout their trajectories. Or they turn their schooling into a core element of domestic and family strategies, assuming a leading role in the decision-making on the (in)mobility of the group.

In conclusion, this research contributes to the enriching of our understanding of the strategies of families and households affected by (im)mobility and precariousness. This is achieved by incorporating the experiences of social actors who are traditionally invisible, but who have a role that has been shown to be crucial. Taking account of children's representations of socio-family relations – i.e. the nature of the ties with the family, the domestic group, the neighbourhood, the school... – is essential to an understanding of the functioning of the care networks in which children move. Moving away from nuclear family models and sedentary logics, the children's narratives demonstrate that these networks and (im)mobility (voluntary or forced, physical or imagined, local or global) are inseparable. In a context of growing precariousness, like that of so many neighbourhoods and cities, children's (im)mobility must be explained in terms of the people whom they recognise, with whom they identify, whom they care for, and by whom they are cared for. People who make Carlos' life – which he describes as “very long” and full of “changes” – also full of opportunities and dignity.

13. Referencias del capítulo final

- Çaglar, A., Glick-Schiller, N. (2018). *Migrants and City-Making: Dispossession, Displacement, and Urban Regeneration*. Durham, NC: Duke University Press.
- Carrasco, S.; Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En F.J. García Castaño, A. Megías, J. Ortega Torres, *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, Universidad de Granada.
- Castel, R. (2000). The roads to disaffiliation. Insecure work and vulnerable relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24, 519-535.
- Cresswell, T. (2006). *On the move. Mobility in the modern Western world*. Londres: Routledge.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, L., Cortés-Morales, S. (2019). *Children's Mobilities. Interdependent, Imagined, Relational*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Salazar, N. B. (2011). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18(6), 576–598.
<https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.672859>

14. A modo de epílogo

De vez en cuando me pregunto qué habrá sido de Ana, la niña que conocí haciendo trabajo de campo en 2015. Me la imagino pasando unas emocionantes vacaciones jugando con sus primos en las calles de Santo Domingo; o reencontrándose con su padre en el aeropuerto de Schiphol; o desempolvando su neerlandés para ponerse al día en el colegio mientras recuerda el aula de acogida donde charlamos por primera vez. Pienso en ella mientras reviso las páginas de esta tesis doctoral, de este recorrido por algunas de las trayectorias de (in)movilidad infantil más significativas de la región metropolitana de Barcelona. Un trabajo que me ha hecho descubrir realidades que hace poco desconocía, países que nunca he pisado y hogares que probablemente nunca visitaré. Que me ha permitido viajar en el tiempo, rebobinando en los recuerdos de los niños y niñas con quienes he trabajado, y proyectándome en sus sueños y planes para un futuro de lo más incierto. Este futuro que se abre paso a trompicones, entre los interrogantes y los cambios de rumbo de nuestro presente pandémico.

Escribo las últimas palabras de esta tesis en el pueblo donde nació mi abuela Dolors. Paseo por las calles y los caminos por los que ella paseaba hace más de ochenta años, sintiendo el frío de diciembre, esquivando a niños y niñas en patinete y pensando en la movilidad. Delante de mí hay una mujer que empuja un cochecito. Revoloteando a su alrededor, un niño y una niña juegan al pillapilla. Seguramente no saben que, hace mucho tiempo, una niña de su edad llevaba comida a sus tíos, que se escondían en el bosque en plena guerra; ni que los fines de semana acompañaba a su padre a herrar los caballos de las masías del valle. Me pregunto dónde habrán nacido este niño y esta niña que ahora juegan despreocupados; en cuántas casas habrán vivido y a cuántos colegios habrán ido; dónde pasarán sus vacaciones y dónde querrían pasarlas. Me imagino que de vez en cuando llamarán a sus familiares, que viven a muchos kilómetros de distancia. Y que se preocuparán cuando les digan que tienen que dejar su casa porque el alquiler está por las nubes. Tal vez huyan de la guerra, como el joven Muidinga de Mia Couto. Tal vez de su padre, como el protagonista de *Bandido*. O tal vez no ocurra nada de esto. Levanto la vista y me doy cuenta de que el camino que antes era de tierra ahora es una lengua de asfalto.

No descubro nada si digo que las movilidades infantiles son un reflejo de cada sociedad, de cada forma de organización humana. Las migraciones, la construcción cotidiana del hogar, el mantenimiento de las redes familiares y de cuidados, cuentan todas ellas con niños y niñas como protagonistas. Sus formas de moverse han cambiado y no dejarán de hacerlo. Sus formas de narrarlo, probablemente tampoco. Lo que parece inmutable en todas estas historias es la pobreza, la violencia, la precarización – sobran los términos para definir algo tan escurridizo – de sus vidas. Y es que la movilidad infantil es la movilidad por la vida. La vida rural en un pueblo catalán a principios del siglo XX. La vida transnacional de una familia dominicana en busca de estabilidad laboral y habitacional.

De vez en cuando me pregunto qué habrá sido de Warda. Tal vez sea rica como la protagonista de Maryse Condé; tal vez sea pobre como Zezé. Me la imagino comiendo con sus abuelos en Casablanca; o llenando una maleta de ropa y peluches; o abriendo la puerta de su anhelada habitación en la que ya es su nueva casa.

15. Epilogue

Sometimes I wonder what has become of Ana, the girl I met while doing fieldwork in 2015. I imagine her spending some exciting holidays playing with her cousins on the streets of Santo Domingo; or meeting her father again at Schiphol airport; or brushing up on her Dutch to catch up at school, recalling the newcomer classroom where we first had a chat. I think of her as I review the pages of this doctoral thesis; of this journey through some of the most significant child (im)mobility trajectories in the Barcelona metropolitan region. A research that has taken me to unknown places, countries I have never set foot in, and homes that I will probably never visit. It has allowed me to travel back in time, rewinding through the memories of the children I have worked with and projecting myself into their dreams and plans for an uncertain future. A future that makes its way amidst the conundrums and turnarounds of our pandemic present.

I write the last words of this thesis in the village where my grandmother Dolors was born. I walk through the streets and paths where she used to walk more than eighty years ago, feeling the cold of December, dodging children on scooters, and thinking about mobility. In front of me there is a woman pushing a pram. Running around her, a boy and a girl play tag. They probably do not know that a long time ago a girl of their age brought food to their uncles, hidden in the woods during the war; nor that on weekends she used to go with her father to shoe the horses in the neighbouring farms. I wonder where this boy and this girl, who now play happily, were born; how many houses they lived in and how many schools they went to; where they spend their holidays and where they would like to spend them. I imagine that from time to time they call their relatives, who live far away. And that they will worry when they are told they must leave their house because the rent has gone through the roof. Perhaps they run away from war, like Mia Couto's young Muidinga. Perhaps from their father, like the main character in *Bandit*. Or maybe none of this happens. I look up and realise that the path that was once unpaved is now a strip of asphalt.

I say nothing new if I argue that child mobilities reflect each society, each form of human organisation. Migration, the daily construction of home, the maintenance of family and care networks, all these have children as protagonists. Their ways of moving have changed, and they will keep doing so. Their storytelling will probably not stop changing either. What seems immutable in all these stories is the poverty, the violence, the precariousness – too many terms to define something so elusive – of their lives. Child mobility is mobility for life. The rural life in a Catalan village at the beginning of the 20th century. The transnational life of a Dominican family in search of employment and housing stability.

Sometimes I wonder what has become of Warda. Perhaps she is rich like Maryse Condé's protagonist; perhaps she is poor like Zezé. I imagine her sharing a meal with her grandparents in Casablanca; or packing a suitcase with clothes and teddy bears; or opening the door of her longed-for room in what is already her new home.

IV. ANEXOS

16. ANEXO A: *Kula revisited*: de las movilidades en los clásicos a la movilización de la antropología⁵⁴

Argudo-Portal, V., Martorell-Faus, M. (2019). *Kula revisited*: De las movilidades en los clásicos a la movilización de la antropología. *Perifèria*, 24(1), 167-191.

<https://doi.org/10.5565/rev/periferia.690>

Resumen: En su afán por estudiar las relaciones sociales la antropología se ha encontrado desde sus comienzos como disciplina con personas y objetos en movimiento. Por lo tanto, las obras presentadas como clásicas abordan de un modo u otro las actualmente denominadas “movilidades”. Este artículo presenta un ejercicio reflexivo que invita a la incomodidad y la movilización, a través de un abordaje de los clásicos desde el “paradigma de las movilidades”. Este trabajo toma como hilo conductor la etnografía de Bronislaw Malinowski sobre el kula en las islas Trobriand, quién, sin recurrir explícitamente al concepto “movilidad”, desgana diversas movilidades. Seguidamente, se abordan cuatro dimensiones de las movilidades a través de distintas obras más o menos clásicas: movilidades de personas, de objetos, de informaciones y de etnógrafo/as. Se concluye extendiendo la reflexión sobre el estudio de las movilidades en la antropología y las posibilidades de movilización que podrían inspirar.

Palabras clave: movilidades; kula; etnografía; clásicos; incomodidad; movilización

Abstract. *Kula revisited: From mobilities in the classics to the mobilization of anthropology*

In the aim to study social relations, anthropology has encountered people and objects on the move since the foundation of the discipline. Hence, works presented as classics tackle in one way or another the currently denominated “mobilities”. This article presents a reflexive exercise that brings forth uneasiness and mobilization by way of addressing classic works through the “mobilities paradigm”. The article takes as the central theme Bronislaw Malinowski’s ethnography about the kula on the Trobriand islands which, without explicitly referring to the concept of “mobility”, unpacks various mobilities. Next, it addresses four dimensions of mobilities through different more-or-less classic works: mobilities of people, objects, information and ethnographers. The article concludes by extending the reflection about studying mobilities to anthropology and by outlining the mobilization possibilities this could inspire.

Keywords: mobilities; kula; ethnography; classics; uneasiness; mobilization

⁵⁴ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado.

16.1 Introducción

'This century', writes Clifford (1988:13) 'has seen a drastic expansion of mobility, including tourism, migrant labor, immigration, urban sprawl.' The result is felt to be fragmented persons and cultures: exoticism is an adjoining neighborhood, familiarity at the other ends of the earth. This contemporary Western sense of fragmented identity is intimately bound up with the doubly disorienting effects of travelling between places and the discovery that travel then makes places change their character. Marilyn Strathern, 2004, p.117.

El primer curso del grado de Antropología Social y Cultural suele conllevar un encuentro con los denominados “clásicos”, a veces presentados como tales y otras a través de asignaturas sobre la historia de la propia disciplina. En cualquier caso, se trata de obras consideradas imprescindibles por su carácter “fundacional” y, por tanto, textos que todo el mundo debería haber leído al finalizar los estudios. Descubrir los clásicos puede ser desconcertante, aburrido, apasionante, incómodo, revelador; generando todo tipo de debates en pasillos y cafeterías sobre la necesidad de su lectura. Estos cuestionamientos suelen culminar en la provocadora pregunta; ¿por qué es tan relevante leer a hombres blancos claramente ligados al colonialismo y cuyas interminables monografías tienen aparentemente tan poco que ver con las formas actuales de “hacer antropología”⁵⁵? La cuestión sobre la lectura de los clásicos no es ni mucho menos exclusiva de nuestra disciplina. Sin embargo, la lectura de extensas (y densas) descripciones sobre la construcción de una canoa, una pelea de gallos o los colores del ganado, sí lo es.

Más allá de encontrar un porqué en la lectura casi ritual de ciertas obras, se plantea el interrogante de qué es lo que convierte un texto en clásico. ¿Es su temporalidad? ¿Es quizás el formato monográfico? ¿Son sus aportaciones o su carácter pionero? Partiendo de estas preguntas, este artículo presenta un ejercicio reflexivo en el que dialogan voces clásicas y no tan clásicas, viejos y nuevos paradigmas y, en definitiva, las múltiples dimensiones, debates y tensiones que configuran la disciplina antropológica. Al hacerlo no obviamos la cuestión apuntada por Hallowell (1965), quién señala “la historia de la antropología como un problema antropológico”, o la propuesta de Ribeiro de una “antropología crítica de la antropología” (2011, p. 179). En otras palabras, trasladamos la reflexividad intensiva y expansiva de la disciplina a la cuestión de la canonización de ciertas obras. Esto tiene relación con lo que entendemos por clásico actualmente, tema de la sección especial del presente número, pero también con la forma como se han abordado algunos asuntos en estas obras.

Concretamente, el artículo pone el foco en las “movilidades”, eligiendo este concepto tan debatido hoy en día por su potencial y su controversia. El objetivo principal del artículo es abordar los clásicos desde el llamado “paradigma de las movilidades” (Sheller y Urry, 2006). O, dicho de otra forma, ver qué tienen de clásico las movilidades y analizar de qué forma están presentes en las obras fundacionales de la disciplina. El enfoque que utilizamos parte de la premisa de que las movilidades no son solamente movimientos físicos, sino también un complejo sistema de imaginarios y experiencias de personas, culturas, objetos, capitales, servicios, imágenes, muestras biológicas e ideas que circulan alrededor del planeta. Entender las movilidades como un constructo social permite reconocer su dimensión más antropológica: los múltiples significados culturales que se les atribuyen – y sus infinitas interpretaciones (Salazar, 2017). Este enfoque

⁵⁵ En el texto a veces se utiliza el término etnografía y antropología de forma indistinta, a pesar de sus diferencias y los debates al respecto (Ingold, 2001, 2008).

también se suma a algunas críticas al “paradigma de las movilidades” y propone romper con la dicotomía movilidad-inmovilidad (Franquesa, 2011; Glick, Schiller y Salazar, 2013). Así, el artículo no pretende solamente comprobar hasta qué punto se mueven los y las protagonistas de los clásicos de la antropología, sino también explorar de qué manera viven, entienden y dan cuenta de sus desplazamientos en el espacio físico, mítico y social.

Pero, ¿qué nos motivó a emprender este ejercicio? ¿Por qué nos pareció importante abordar la relación entre las movilidades y los clásicos? En primer lugar, nos parecía sugerente la tensión entre aquello presentado como “viejo” y/o “tradicional” y lo “nuevo” y/o “(pos)moderno”. Esto no significa que las movilidades sean un fenómeno exclusivo de la contemporaneidad, pero sí que su intensificación ha provocado que se conciban como una condición de la modernidad, propiciando el llamado “giro de la movilidad” en la teoría social (Ribeiro, 2011; Salazar, 2017; véase también la cita introductoria del artículo). Poner en diálogo los clásicos de la antropología con uno de los enfoques más supuestamente novedosos de las ciencias sociales se convierte, pues, en una excusa para problematizar y repensar la propia disciplina.

En segundo lugar, una puesta en común de nuestras tesis doctorales nos hizo darnos cuenta de que las movilidades están muy presentes en ambos proyectos. El proyecto de Miquel estudia la movilidad infantil en entornos económicamente desfavorecidos en Barcelona, analizando desde procesos migratorios a escala internacional hasta cambios de domicilio provocados por la crisis habitacional, además de movilidades de retorno al “país de origen”, migraciones internas y movilidad escolar. El proyecto de Violeta aborda la contemporaneidad a través del estudio de infraestructuras tecnocientíficas en el campo de la biomedicina que se encargan de recoger, almacenar y distribuir muestras biológicas de origen humano y sus datos asociados: los biobancos. Se trata de un proyecto enmarcado en el campo de la antropología de la ciencia y los estudios CTS (ciencia, tecnología y sociedad). Ambas investigaciones comparten contexto geográfico, pero más allá de esta semejanza y del elemento común de las movilidades, cada proyecto aborda el fenómeno en instituciones muy distintas, como son las escuelas y los biobancos. Los ámbitos, los enfoques, las preguntas que nos hacemos, y los objetos y sujetos con los que trabajamos tienen poco que ver. Esta diversidad es la que nos ha permitido abrir el espectro a la hora de plantear el viaje a los orígenes de la antropología para explorar de qué forma están presentes (o ausentes) las movilidades.

Tal y como apunta Stoller (2017), la lectura de los clásicos hace patente cuán distintos son estos trabajos de los publicados actualmente, planteando la necesidad de identificar (dis)continuidades y cambios. En este sentido, en el artículo se ha optado por analizar obras que siguen el controvertido patrón hombre-blanco-siglo XX, por ser las que se nos presentaron en su día como referentes clásicos. De algún modo, tomamos la noción de “clásico” en su sentido más emic, es decir, como la usan habitualmente – y acriticamente – nuestros colegas antropólogos/as. Mantener este enfoque y la consiguiente selección de obras tiene como objetivo poner sobre la mesa la incomodidad y no actuar, como sostiene Jackson (2017), como si las tensiones que afloran de los trabajos clasificados como fundacionales se hubieran resuelto. En vez de ello, transitaremos de nuevo partes de estas obras para repensar dichas tensiones, *staying with the trouble*, como dice Haraway (2016). Y al hacerlo, plantearemos nuevos escenarios para la antropología a partir de su movilización como disciplina.

No obstante, creemos necesario complicar la noción de clásico y no contentarnos con el patrón presentado más arriba. Por tanto, proponemos un diálogo entre estas monografías canónicas – los clásicos *emic* o “clásicos clásicos” – y otras lecturas que consideramos igualmente fundamentales, aunque no siempre se hayan leído como clásicas. Para ello recurrimos al trabajo de varias antropólogas, así como de autores/as de tradiciones académicas no anglosajonas ni francesas, precisamente con la intención de enfatizar la invisibilidad de algunos trabajos que también han contribuido de forma significativa a la disciplina. Tal y como apunta Ahmed (2013), las técnicas de selección de las listas bibliográficas y citas son políticas, por lo tanto, es necesario preguntarse quién aparece y quién no, así como de qué manera aparece. Este artículo, que forma parte de una sección especial sobre “los clásicos”, necesariamente parte e incorpora dicha observación.

Después de la introducción, el artículo se estructura en tres secciones. La primera toma *Los Argonautas del Pacífico Occidental* como punto de partida. Diseccionar la obra de Malinowski permite analizar y problematizar algunas características de los clásicos, así como conectar estas obras con el “paradigma de las movilidades”. Tomando los viajes de los trobriandeses como hilo conductor, la segunda sección aborda cuatro dimensiones clave de la movilidad en varias obras: movilidades de humanos, de objetos, de información y de etnógrafos/as. El artículo concluye con una síntesis de los argumentos principales y con una invitación a la *movilización* de la antropología.

16.2 Los Argonautas del Pacífico Occidental

Tratándose de un artículo sobre clásicos resulta casi obligado mencionar a Bronislaw Malinowski, porque ¿hay algo más clásico que *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1973[1922])? Aunque su condición de obra fundacional de la disciplina parece indiscutible, su calidad de clásico plantea más interrogantes. ¿Por qué se ha convertido en clásica esta monografía, que destaca más por sus aportes metodológicos que por los teóricos? ¿Es por su misticismo? ¿Es por las condiciones históricas en las que se escribió? ¿Es por la polémica que desató el descubrimiento de los diarios de su autor? ¿Es por su brillante introducción, convertida en el que podría ser el primer “manual del buen etnógrafo”?

Sea como fuere, regresar al kula es para nosotras un viaje de vuelta. Ésta fue la primera monografía que leímos como estudiantes de Antropología Social y Cultural, y no resulta sorprendente que en aquel momento suscitara muchas preguntas sobre la propia disciplina, además de provocar algún que otro abandono de los estudios entre nuestros compañeros/as. Para nuestro propósito actual, tomamos específicamente el trabajo de Malinowski como un dispositivo de reflexión, como una caja de herramientas heurística, ya que ninguna de nosotras somos teóricas de su figura ni de su obra. Partimos así de la primera obra presentada como clásica que tuvimos ocasión de leer con la intención de revisitarla con una mirada renovada.

Cabe apuntar que las trazas de esta obra son muchas: la canonización de su introducción, los análisis sobre la infraestructura que hizo posible la propia etnografía (Strathern, 2018), los trabajos de campo posteriores sobre el kula (Weiner, 1976; Egloff, 1978) o los metaanálisis sobre cuestiones metodológicas de la obra (Young, 1979, 1984, 1998). Así como el revuelo causado tras la publicación póstuma y no autorizada de notas de sus diarios personales compilados en

Diario de campo en Melanesia (1989 [1967])⁵⁶, una publicación que ha sido señalada como el acelerador del giro posmoderno en la antropología.

Mientras que las obras presentadas como clásicas dejan numerosos rastros, otras obras que podrían haberlo sido y que no lo fueron quedan despojadas de estos, estando ausentes en la mayoría de los planes de estudios. Un ejemplo es la monografía de James Mooney (1892) sobre ceremonias religiosas de los cheroquis, kiowás y cheyenes del sureste de los Estados Unidos. Mooney incorporó en esta etnografía a los “blancos” y la “sociedad blanca” literalmente, rompiendo una de las leyes no escritas de la etnografía del XIX: que la etnografía es sobre “los otros”. Así, en vez de catapultarse como clásico, su obra fue considerada “amateur” y no se le permitió continuar el trabajo de campo, recibiendo críticas del gobierno, de los misioneros y de la comunidad antropológica (Nader, 2011). Todo lo contrario que Malinowski, quién compiló en sus textos todo aquello que se esperaba de la etnografía del momento.

Los Argonautas del Pacífico Occidental ofrece una descripción sobre el kula como un circuito de intercambio de brazaletes y collares, “un tipo de intercambio tribal” (1973, p.95). Este podría ser un ejemplo paradigmático de una de las características que se les tiende a atribuir a los clásicos: la capacidad de osificar o condensar pensamientos, preguntas y reflexiones universales. El kula, que es el objeto de estudio de la obra, es definido como “una institución extremadamente vasta y compleja” (1973, p.96). El vocabulario mediante el cual se presenta y describe esta institución nos permite desgranar algunas movilidades contemporáneas, mientras vamos y venimos a este clásico. Siguiendo la narración de Malinowski, el kula conforma un “circuito”; aquello que se intercambia son “artículos”; el intercambio tiene un “sentido” o “recorrido”; hay “recepción”, “retención” y “circulación”; y se trata de transacciones que generan “asociaciones”.

¿Pero qué tienen que ver *Los Argonautas del Pacífico Occidental* con las movilidades? ¿Cómo se vincula lo descrito con relación al kula con otras obras clásicas de la disciplina que también exploran, directa o indirectamente, alguna forma de movilidad? ¿Y cómo se articulan estas cuestiones con las teorías contemporáneas sobre las movilidades?

16.3 Cuatro dimensiones de las movilidades

Para responder a estas preguntas se han tomado como referencia las dimensiones de la movilidad identificadas por Urry (2007, p.47), así como las “diferenciaciones analíticas” que hace Ribeiro en sus estudios sobre la circulación de cosas, personas e informaciones (2011, p. 160). Éstas se han incorporado a modo de recurso teórico para facilitar la interpretación de las distintas expresiones de la movilidad presentes en los trabajos analizados. Se trata de una entre muchas abstracciones analíticas posibles y, en ningún caso, de tipologías empíricas que emergen de las propias obras. Así pues, reflejando la conocida necesidad de generar listas, ya sean de clásicos o de pensamientos, a continuación, se presentan cuatro dimensiones para pensar las movilidades y, por ende, lo que no se mueve: movilidades de humanos, de objetos, de información y de etnógrafos/as. El hilo conductor de la sección es la obra de Malinowski, ya que entendemos el kula como una expresión de la movilidad que resulta sumamente “buena para pensar” (Lévi-Strauss, 1962). Además, cada epígrafe incorpora a otros autores y autoras cuyas investigaciones más o menos canónicas permiten ir articulando el diálogo sobre clásicos y movilidades.

⁵⁶ El título original del libro es más explícito con su contenido: *A Diary in the Strict Sense of the Term* (1967).

16.3.1 Movilidades de humanos

Releyendo *Los Argonautas del Pacífico Occidental* en profundidad se llega a la conclusión de que el libro es, ante todo, un estudio sobre la movilidad humana. En sus más de quinientas páginas, la monografía da cuenta de todas las fases de un viaje o expedición kula: desde la laboriosa fabricación de las canoas hasta el regreso de los viajeros trobriandeses a sus hogares, pasando por los varios altos en el camino, los secretos de la navegación y la apasionante geografía mítica del llamado “anillo kula”. La expedición funciona como un auténtico motor en la vida social trobriandesa: rumores, leyendas, saberes y prácticas cotidianas se entrelazan para configurar una experiencia de movilidad que, como afirma Malinowski en las últimas páginas del libro, constituye un nuevo tipo de fenómeno que “difícilmente podrá ser único” (1973, p.501).

En referencia a la participación en las expediciones, Malinowski señala que “en todas las islas y en todos los poblados, *cierto número más o menos restringido de hombres* toman parte en el Kula, es decir, reciben los objetos en cuestión, los retienen durante un corto espacio de tiempo y luego los hacen circular” (1973, p.95, énfasis nuestro). Esto demuestra que no todos los habitantes de las Trobriand participan por igual en el kula; no todos tienen la misma movilidad.

Igualmente, hace evidente que las sociedades se rigen por normas que definen quiénes pueden participar en ciertas movilidades y quiénes no, hecho que suele estar ligado a la celebración o la demonización de éstas. Como se ha apuntado, todas las experiencias de movilidad están mediadas por discursos, imaginarios y significados culturales que, en última instancia, pautan las actitudes y los roles que se esperan de sus participantes. Descubrimos así que los famosos “Argonautas del Pacífico Occidental” son en realidad una serie de varones adultos que se mueven con regularidad dentro de un circuito cerrado.

Los nuer de E. E. Evans-Pritchard (1992[1940]) podría constituir otro ejemplo del estudio antropológico de la movilidad humana, dada la condición nómada de sus protagonistas. Sin embargo, hasta qué punto esto es así no resulta tan evidente. La monografía se centra en las instituciones políticas nuer y las relaciones sociales que las hacen posible, tratando los modos de vida de esta sociedad ganadera como el mero sustrato material que permite su desarrollo. Pero las movilidades están ahí. La etnografía muestra como las condiciones climáticas de cada estación del año provocan desplazamientos para buscar mejores pastos y agua potable, así como para protegerse de inundaciones e insectos. Las distintas facciones de las tribus nuer se adaptan a la cambiante ecología de su entorno a partir de movimientos estratégicos que, al final, son clave para su subsistencia. Evans-Pritchard presenta algunos mapas de estos desplazamientos, pero en ningún caso la movilidad, la circulación o las rutas son una prioridad en su análisis de la vida pastoril nuer. Después de presentar los viajes dentro de un circuito de intercambio tribal y los desplazamientos de una población nómada, urge adentrarse en la que tal vez sea la expresión más paradigmática de la movilidad humana actual: las migraciones⁵⁷.

La obra de Carmelo Lisón Tolosana, discípulo de Evans-Pritchard y referente de la antropología española, permite hacer esta conexión. Aunque de forma subsidiaria, sus trabajos sobre Galicia insinúan la relación entre la vida rural y la emigración, en este caso hacia América (2004[1971]). Pero para comprender las migraciones también analizamos otro “clásico no tan clásico”. Se trata

⁵⁷ Curiosamente, a partir de la década de 1990 los nuer se convirtieron en migrantes refugiados en Minnesota (Holtzmann citado en Ribeiro, 2011, p. 169).

de la obra Nina Glick Schiller, una antropóloga más contemporánea, pero no por ello menos importante en la exploración de campos de estudio inéditos, en su trabajo conceptual y, en definitiva, en el desarrollo de la disciplina.

La obra de Glick Schiller parte de una crítica al “nacionalismo metodológico” que ha impregnado gran parte de las ciencias sociales y, sobre todo, los estudios migratorios de las últimas décadas (Wimmer y Glick Schiller, 2002). Sus intentos de superar la naturalización del Estado-nación como unidad de análisis predilecta la convierten en una pionera de los estudios del transnacionalismo (Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992), con aportaciones como el concepto de los “campos sociales transnacionales” (Levitt y Glick Schiller, 2004) o la propuesta de estudiar las migraciones “más allá de las miradas etnificadoras” (*beyond ethnic lens*) (Glick Schiller, Çağlar y Gulbrandsen, 2006). Su trabajo se centra en la incorporación de los migrantes en las sociedades de destino, procesos que aborda poniendo el foco en lo urbano (Glick Schiller y Çağlar, 2009). Finalmente, y directamente relacionado con el tema central de este artículo, destaca su propuesta del enfoque de los “regímenes de movilidad” (Glick Schiller y Salazar, 2013). Este marco estudia las movilidades a partir de considerar los vínculos entre fenómenos locales y conexiones transnacionales, entre movilidad e *inmovilidad*, y subrayando las desigualdades y jerarquías inherentes al hecho de (no) moverse.

El enfoque de los “regímenes de movilidad” es una de las referencias fundamentales para el análisis de los clásicos en clave de movilidad planteado en el artículo. En esta sección se ha profundizado en los desplazamientos de personas, pero ¿qué ocurre con otros elementos que también se mueven, generando así todo tipo de sociabilidades, discursos e ideas?

16.3.2 Movilidades de objetos

Los humanos solemos movernos acompañados de otras personas, animales o también de objetos de diversa índole; incluso nos movemos *en* ellos. ¿Qué sería del anillo kula sin las canoas, los brazaletes y los collares? La obra de Malinowski (1973) incorpora numerosos actos ceremoniales alrededor de diferentes objetos. Por ejemplo, la construcción de una canoa o su presentación a parientes y amistades comporta numerosos ritos. Las canoas además movilizan el uso de otros objetos como remos, achicadores y caracolas. Las descripciones no solo prestan atención a las acciones que se llevan a cabo mediante los objetos, sino también a las prácticas que accionan los propios objetos. El principio fundamental del kula como intercambio se compone de un regalo (*baga*) y un contraregalo (*yotile*) al toque de la caracola (1973, p.345). La obra describe los objetos que componen estos intercambios, pero también cómo se intercambian y los micromovimientos rituales de los propios objetos. Así, nos introduce la expresión “arrojar un objeto precioso” (1973, p.345); el regalo se “arroja” o suelta de manera brusca y es recibido con indiferencia. La reflexividad entorno a los objetos, las prácticas y relaciones que suscitan es una parte imprescindible del kula.

El valor de los objetos en el kula varía según si están en movimiento o no, pero también según la velocidad en que se mueven o son movidos. El desplazamiento de los collares sigue las agujas del reloj mientras que los brazaletes se desplazan en dirección opuesta. La circulación y sus movimientos tomarían forma circular – propiamente indicado como “anillo kula” – un “circulocentrismo” que enmarca muchos de los artículos intercambiados: brazaletes, collares, colmillos de jabalí circulares, etc. Las descripciones también abordan por qué unos objetos son artículos kula

y otros no, mostrando la inclusión o exclusión de algunos de ellos, así como la jerarquización de los objetos como preciosos o subsidiarios. Además, los objetos kula suelen agregar otros artículos: “con los collares sólo viaja un artículo kula subsidiario de importancia, los cinturones hechos con las mimas conchas de espóndilos rojos” (1973, p.350). Los objetos circulan y viajan acompañados de otros objetos.

Otra de las obras presentadas como fundacionales, aunque en este caso estamos frente a un ensayo y no una monografía, es *Ensayo sobre el don* de Marcel Mauss (2009[1925]). Un ensayo tiene connotaciones experimentales, una prueba, un fragmento de una parte mayor. De hecho, Mauss explicita al comienzo de la obra que el ensayo forma parte de un trabajo previo con M.Davy (1922) sobre “las formas arcaicas del contrato”. En cualquier caso, este ensayo ha actuado como tal: accionando la voluntad experimental, ha movilizado sus contribuciones a contextos diversos y ha generado numerosas reinterpretaciones. Una de sus contribuciones clave es la atención que presta al *hau* de las “cosas donadas”, “el espíritu de la cosa dada” (Mauss, 2009, p.86), aportación presente en la mayoría de trabajos sobre la reciprocidad (Narotzky, 2016). Las cosas no son inertes, sino que generan vínculos y, con ellos, obligaciones. La descripción de la circulación del objeto material nos lleva a observar qué relaciones estabiliza y qué relaciones se fluidifican, hibridan, cambian a través del intercambio, don, circulación, retención – es decir, de la (in)movilización – de distintos tipos de objetos.

Tanto Mauss como Malinowski coinciden en describir la acción del movimiento como circulación. Otros términos en el trabajo sobre el kula, aunque con menor presencia, son “flujo” o “desplazamiento”; en el caso de Mauss, el otro término que condensa el movimiento es “intercambio”. Además, el valor y la caracterización de los objetos varía según cómo se nombran: artículos, accesorios, objetos, cosas, etc. Mientras Malinowski habla de “artículos”, Mauss elige hacer referencia a “cosas”, aunque de forma minoritaria también utiliza la palabra “objeto”. ¿Qué desprenden estas elecciones terminológicas sobre las movilidades de objetos? Las connotaciones del término “objeto” tampoco pueden ser obviadas. De hecho, la sangre, los órganos o los tejidos que la biomedicina hace circular actualmente raramente son denominados objetos, sino “partes del cuerpo” (Lock, 2004; Sharp, 2000; Scheper-Hughes, 2001) o “bio-objetos” (Vermeulen, Tamminen y Webster, 2012), explicitando el vínculo con su lugar de origen.

En esta línea, Nancy Scheper-Hughes nos sitúa en la contemporaneidad con un trabajo etnográfico multisituado sobre el tráfico de órganos como movilidades de “partes del cuerpo”, un tipo de movilidades que también desplazan unas formas de hacer etnografía por otras. Elegir su investigación para dialogar con las movilidades de objetos, el kula y el don, tiene – por lo menos – un triple objetivo: el primer objetivo es elegir una investigación etnográfica que no se condensa en una monografía. ¿Se reducen los clásicos a textos concretos canónicos? El segundo es poner sobre la mesa un tema diferente –que no relaciones– a los tratados por Malinowski y Mauss. El tráfico de órganos comporta las (in)movilidades de éstos, así como de las personas a quienes les son extraídos y quienes los reciben. Los órganos difícilmente serán catalogados como objetos.

Sin embargo, no son sólo movilidades de humanos, y por ello se encuentran en esta dimensión de las movilidades, problematizando a su vez los límites de trabajar con dimensiones delimitantes o “separaciones analíticas” (Ribeiro, 2011, p. 165). Bien es cierto que, igual que los brazaletes kula no son sólo ornamento, ni las “cosas donadas” son meros regalos inertes, encontramos

también que “un órgano nunca es sólo un órgano” (Veena Das en Scheper-Hughes, 2008, p.155). El tercer motivo es el de incorporar un trabajo poco ortodoxo con la metodología etnográfica “clásica”. De hecho, esta investigación ha ido más allá de los formatos académicos, habitando no sólo en estanterías, como diría Scheper-Hughes (2004), y generando colaboraciones con el FBI, *The New York Times Sunday Magazine* o el *Global Observatory on Donation and Transplantation*. El objeto de esta investigación conlleva la movilización de la etnógrafa a numerosos países, pero también de los lindes sobre qué es hacer etnografía y para qué.

Este estudio etnográfico sobre las movilidades de partes del cuerpo y también de humanos nos permite seguir pensando qué convierte a un trabajo antropológico en clásico: ¿el tipo de etnografía?, ¿la forma del texto?, ¿las novedades que incorpora?, ¿el tema que aborda?, ¿el estatus del propio etnógrafo/a?, ¿las vidas de la etnografía más allá del texto? Además de abrir estas preguntas, apunta hacia la siguiente dimensión: las movilidades de información en la etnografía.

16.3.3 Movilidades de información

En este artículo tomamos de forma polisémica la palabra “información”: puede estar hecha de datos, devenir conocimiento, describir propiedades intrínsecas, ser parte de averiguaciones jurídicas, etc. La dimensión de las movilidades de información(es) es parte fundamental de la propia práctica etnográfica, principalmente de su escritura tal y como la etimología de la palabra *etnografía* refleja. De hecho, el recorrido, personas y posiciones por los que transitan las informaciones son elementos clave en la reflexividad y análisis antropológico, permitiendo tornar informaciones en datos etnográficos, tal y como apunta Buxó (2013) siguiendo a su mentor Claudio Esteva.

El estudio del kula se compone de información sobre las expediciones, tanto a través de la observación participante como de las narrativas de los trobriandeses. Así, las informaciones sobre las expediciones se movilizan posibilitando la descripción etnográfica, aunque también encontramos ausencia de flujo de información sobre algunas cuestiones, aunque estos casos no son explicitados de forma clara sino a través de especulaciones e hipótesis del autor. La movilidad o viaje de las informaciones no sólo es parte de la experiencia y prácticas etnográficas, sino que nutre la propia caracterización de la monografía en el caso de *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Malinowski le da especial importancia a explicitar en su escritura que las informaciones que componen su monografía se dan en su mayoría en movimiento, por ejemplo, viajando en la canoa o paseando. Lejos de giros participativos o reflexivos de otra índole, los trobriandeses son definidos como “informadores”; sin embargo, sus palabras y análisis no son considerados per se etnográficos. Para Malinowski (1973, p.264), sería el filtro del propio etnógrafo/a el que torna en etnográfica la información recogida: “debe recordarse que los indígenas no se toman la magia como un documento etnográfico, susceptible de interpretación y desarrollo, sino como un instrumento de poder. Las palabras están aquí para actuar y no para enseñar”.

Volver de nuevo al *Ensayo sobre el don* nos permite continuar con un tema introducido anteriormente: los propios documentos y monografías como artefactos etnográficos. Este ensayo no sólo ha movilizado pensamiento, análisis y discusiones desde su cuerpo de texto, sino especialmente a través de sus notas al pie (Mauss, 2016). En este caso podemos localizar en las notas al pie elementos “agitadores de movimiento”, movilizados en numerosos sentidos y formas. Las “otras historias”, las ideas otras, las incertidumbres en torno a las informaciones y análisis

habitan en las notas al pie. De hecho, esta obra cuenta con tanto material en las notas al pie como en el propio cuerpo de texto. Este ejemplo pone de relieve la importancia de las conglomeraciones o composiciones⁵⁸ de información, así como qué información genera movimiento(s) y desde dónde se mueve la información: una descripción en primera persona, una nota al pie, etc.

Trazar todos los recorridos, recovecos y movimientos multiescalares de las informaciones no es posible; la información etnográfica son conexiones parciales, donde la descripción de las relaciones sociales trabaja como una fuerza unificadora (Strathern, 2004). *Partial Connections* (2004) de Marilyn Strathern es una obra de amplio espectro que en todo momento trata sobre escribir antropología y sobre cómo la descripción etnográfica tiende a trabajar con la evocación, generando una “estética de la integración” (2004, p.14). Sin embargo, las conexiones que alcanza la etnografía siempre serán parciales: “*an answer is another question, a connection a gap, a similarity a difference, and viceversa*” (Strathern, 2004, p.xxiv). Las composiciones retóricas de la información comprimen o expanden los datos, lo que Strathern (2004) denomina *domaining* y *magnification*. Estos movimientos están presentes tanto en las notas sobre las peleas de gallos de Geertz (1972) como en los escritos sobre mitología de Lévi-Strauss (1996[1964]). Como hemos visto, Malinowski también trabaja movilizandando imágenes de proximidad y distanciamiento de forma constante en su escritura en pos del positivismo y la autenticidad, creando conexiones diversas con el lector/a tal y como mostramos en la siguiente y última dimensión de las movi- lidades. La escritura de las informaciones de Malinowski muestra lo que Strathern (2004) denomi- na “formas de elicitación”, que permiten reconocer al etnógrafo entre la maraña de informa- ciones, otorgándole a su vez veracidad a la narración. Así, igual de relevante es el contenido de la descripción etnográfica, que la forma cómo se ha accedido a las informaciones o cómo éstas son presentadas. Las conexiones parciales de las que habla Strathern las genera la observación del etnógrafo/a, fruto de una “ruptura etnográfica” (2004, p.15), un desplazamiento en el tiempo y espacio. ¿Cómo se presenta esta ruptura en las obras clásicas y qué movi- lidades presupone? ¿De qué formas podemos llevar a cabo la ruptura etnográfica en nuestra contempora- neidad?

16.3.4 Movilidades de etnógrafos/as

Malinowski y su “yo estuve allí” (máxima expresión de la presencia y la autoridad etnográficas) han tenido importantes implicaciones metodológicas y epistemológicas para la disciplina. Esto tiene especial interés cuando el trabajo de campo se realiza, en gran medida, en condiciones de movilidad. Lo que se quiere subrayar aquí es que, para poder explorar todas las fases de la ex- pedición kula, Malinowski tuvo que viajar en las canoas trobriandesas hasta los rincones más remotos de los archipiélagos de Melanesia (Hage, 2005, p. 467). Éste no es el lugar para refle- xionar sobre los orígenes ni el desarrollo de la observación participante como técnica de inves- tiguación. Pero sí que merece la pena mencionar que, desde sus inicios, se puso en práctica en un cierto movimiento, superando así las condiciones estáticas de la precedente antropología de salón.

Esto nos lleva a reflexionar sobre los retos metodológicos de estudiar sujetos, objetos o infor- maciones que se mueven, así como sobre las estrategias y los recursos para plasmar este

⁵⁸ Sobre el concepto de “composición” (*composition* en inglés), consultar MacGaffey (1993).

dinamismo en textos etnográficos. A lo largo de *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, cuya estructura refleja una expedición kula, Malinowski desarrolla una especie de “escritura en movimiento”, a menudo en primera persona, con el objetivo de dar relieve, credibilidad y profundidad a los hechos relatados. “Démosle a todo esto un último adiós y naveguemos hacia el norte (...) Entramos ahora en un mar verde y opaco (...) más hacia adelante, a través de la bruma de mar, se ve cómo...” (1973, p.65). El lector acompaña así al etnógrafo en su expedición, convirtiéndose en un viajero más. Se trata de una estrategia narrativa parecida a la de Claude Lévi-Strauss en *Tristes trópicos* (1997[1955]), otra obra clásica de la antropología. Aunque el libro empieza con la famosa advertencia “odio los viajes y a los exploradores”, y a pesar de su difícil catalogación, sin duda es una obra que tiene mucho de libro de viajes y de exploración antropológica. Además, *Tristes Trópicos* refleja algo que la etnografía sabe bien desde hace décadas: la necesidad de seguir literalmente los objetos y los sujetos de estudio, idea que Marcus (1995) conceptualizó en términos de *follow the thing* (“sigue la cosa”) y *follow the people* (“sigue a la gente”).

En este sentido, resulta interesante pensar la monografía – ya sea clásica o actual – como un viaje, eso es, como una condensación no solo de varias formas de movilidad protagonizadas por los antropólogos/as encargados de escribirla, sino también de las ideas, propuestas, conocimientos y debates que provocan.

En cualquier caso, la propuesta de Marcus y su tan celebrada etnografía multisituada tienen sus limitaciones (Hage, 2005). Los etnógrafos/as no siempre tienen la posibilidad o las herramientas para “seguir la cosa” o “seguir a la gente”, y eso tiene implicaciones metodológicas importantes. Volviendo a los clásicos no tan clásicos, destaca la polémica obra *El crisantemo y la espada* (2006[1946])⁵⁹, de Ruth Benedict, una investigación de “cultura a distancia” fruto de un encargo de la Oficina de Información de Guerra estadounidense. Concretamente, Benedict escribió el libro durante la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de conocer con todo detalle el comportamiento y la mentalidad de la sociedad japonesa. El clima bélico de la época dificultaba que su autora, así como tantos otros etnógrafos/as del momento, se trasladara hasta Japón para recoger datos de primera mano. Así pues, Benedict recurrió a técnicas más propias de la historiografía y de los estudios culturales para reconstruir la cultura japonesa. Literatura, prensa y películas, además de entrevistas a emigrantes japoneses en los Estados Unidos, se convirtieron en su materia prima, sustituyendo la presencialidad del trabajo de campo que Malinowski había instaurado en la disciplina.

Curiosamente, la propia etnografía de Malinowski también es el resultado, un tanto fortuito, de otro conflicto bélico, en este caso de la Primera Guerra Mundial. Su condición de súbdito del Imperio austrohúngaro residente en territorio inglés durante el período de guerra propició su confinamiento – su *inmovilización* – por parte del gobierno británico en un remoto archipiélago del Pacífico. Es en estas condiciones en las que Malinowski realizó su trabajo de campo en las Trobriand.

Vemos como las tensiones geopolíticas han provocado en algunos casos (in)movilidades inesperadas para los etnógrafos/as, facilitando o frustrando sus posibilidades de realizar trabajo de

⁵⁹ En su prefacio de la obra, Ezra F. Vogel dice que “[a] ser el primer estudio importante que trataba de describir la idiosincrasia y la mentalidad japonesas, *El crisantemo y la espada* se convirtió inmediatamente en un clásico” (2006, p.4).

campo. Pero no solo las guerras condicionan la movilidad y el acceso al campo: Teresa del Valle, pionera de la antropología feminista española, también llegó a Micronesia de cierta casualidad, en su caso como miembro de la Congregación de las Mercedarias Misioneras. Este viaje de juventud se convirtió en el principio de una brillante carrera académica entre Hawái, Barcelona y el País Vasco, con aportaciones fundamentales en los estudios del parentesco y el género (1985).

Existen, pues, un sinfín de catalizadores y barreras a la movilidad de los etnógrafos/as, desde los recursos materiales hasta la calidad de las infraestructuras, pasando por todo tipo de cuestiones administrativas. La “motilidad”, entendida como la capacidad de las entidades (bienes, información o personas) de ser móviles (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004), está repartida de forma desigual entre aquellos/as que se dedican a la antropología. Aunque esta desigualdad suele darse por sentada, en última instancia es la que determina las (im)posibilidades de hacer trabajo de campo y, por tanto, configura los propios límites de la etnografía.

16.4 Reflexión final: incomodémonos y movilicémonos

Este artículo es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que hemos abordado un concepto en boga y profundamente complejo como el de las “movilidades” para ver de qué forma están presentes (o ausentes) en los clásicos de la antropología. Esta relectura ha tomado la obra de Bronislaw Malinowski como hilo conductor, haciéndola dialogar con otros textos más o menos fundacionales, más o menos clásicos, pero a nuestro parecer imprescindibles para comprender el desarrollo de la disciplina. A partir del análisis de cuatro dimensiones de la movilidad se ha constatado que, de forma no siempre explícita ni consciente, ésta ha sido parte de la antropología desde sus orígenes. Las relaciones sociales y los imaginarios culturales que genera y estudia son el resultado, en gran medida, de todo tipo de movimientos, circulaciones y desplazamientos.

Ya sean poblaciones nómadas con sus rebaños, órganos que cruzan fronteras, notas al pie, noticias, objetos que se intercambian en circuitos rituales, o etnógrafos/as en busca de un campo donde llevar a cabo sus investigaciones, la antropología (re)produce y se nutre de todo tipo de movilidades. Analizar las condiciones en las que éstas se manifiestan, se viven y se dotan de sentido permite seguir ampliando sus horizontes.

Sin embargo, parece que, hasta día de hoy, la antropología no ha sido capaz de capturar todas estas movilidades bajo una perspectiva y un vocabulario comunes; o simplemente ha priorizado cuestiones supuestamente más relevantes en otros momentos históricos. A pesar de sus limitaciones (Franquesa, 2011), la reciente aparición del “paradigma de las movilidades” (Sheller y Urry, 2006) se presenta como un pretexto inmejorable para mirar atrás con lentes renovadas. Revisitar los clásicos resulta un ejercicio necesario que permite poner en práctica las “epistemologías de la ignorancia” (Tuana, 2006), trabajando con aquello que creemos saber, pero que en realidad desconocemos. Desde esta perspectiva encontramos que los clásicos son una valiosa fuente no solo para comprender los orígenes y el “canon” de la disciplina, sino principalmente, para explorar fenómenos contemporáneos con miradas “viejas” a la vez que nos hacemos nuevas preguntas sobre realidades que llevamos décadas tratando de interpretar.

Este ejercicio trae consigo la necesidad de problematizar las obras presentadas como clásicas. Eso es, hay que analizar de forma crítica desde las condiciones en las que éstas se escribieron hasta sus aportaciones más celebradas. Esta disección minuciosa de los clásicos pone inevitablemente sobre la mesa una cierta incomodidad inherente a la disciplina: el colonialismo, la voz

etnográfica, el relativismo, el patriarcado, etc. aparecen como algo más que ideas abstractas o contenidos de asignaturas de primer curso. Se manifiestan con toda la textura y la violencia posibles, dificultando su omisión o minimización. La decisión consciente de no eludir estas cuestiones en el artículo tiene que ver con nuestra voluntad de visitar los clásicos precisamente a través de la incomodidad antropológica. Una incomodidad que no planteamos en términos de nueva crisis de reflexividad ni de relativismo paralizante, sino más bien en clave de respuesta, de acción, de *movilización*.

Que la antropología sea capaz de generar, o de seguir generando, incomodidad como vehículo para la movilización puede convertirse en uno de sus objetivos. Con movilización nos referimos a la activación en un sentido político de los agentes y actantes que configuran la disciplina: estudiantes, profesores/as e investigadores/as, pero también notas de campo, transcripciones, publicaciones, debates y críticas más o menos incómodas. Recuperando la etimología del término (*mobilis*, que puede ser movido; *-izar*, convertir en; *-ción*, acción, efecto), reivindicamos una antropología que permita que pasen cosas distintas, que expanda su campo de acción y plantee nuevos escenarios para el mundo que habitamos. Revisitar el kula para comprobar que, además de infinitas movilidades, la antropología es una potencial amalgama de movilizaciones, resulta una lección ilusionante. Cómo queremos que se articulen estas movilizaciones es un trabajo colectivo del que esperamos poder participar.

Agradecimientos

El presente artículo parte de nuestra participación en el panel “¿Revisitar a los clásicos? El papel de los conceptos y los análisis antropológicos en la investigación contemporánea” en AIBR 2018. Agradecer a Ignacio Fradejas-García su coordinación, así como a todas las panelistas y asistentes por sus aportaciones.

Este artículo se ha llevado a cabo en el marco de la siguiente financiación:

Violeta Argudo-Portal, beca doctoral “La Caixa” (ID 100010434). Código de la beca LCF/BQ/DE17/11600017. Programa de doctorado Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo, Universitat Autònoma de Barcelona.

Miquel Martorell Faus, ayuda para la contratación de personal investigador novel (FI) de la AGAUR. Referencia: 2017 FI_B 00363. Programa de doctorado en Antropología Social y Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.

16.5 Bibliografía

- Ahmed, S. (2013). Making Feminist Points [feministkilljoys Blog]. Recuperado de <https://feministkilljoys.com/2013/09/11/making-feminist-points/>
- Benedict, R. (2006) [1946]. *El crisantemo y la espada*. Patrones de la cultura japonesa. Madrid: Alianza Editorial.
- Buxó, M.J. (2013). Del bilingüismo a la bioética: Maria Jesus Buxó, un ejemplo de antropología polivalente. *Perifèria*, 18(2), 1-31.
- Davy, M. (1922). *La Foi Jurée: étudesociologique du problème du contrat: la formation du lien contractuel*. Paris: Travaux de L'Année Sociologique.

- Del Valle, T. (Dir.) (1985). *Mujer vasca: imagen y realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Egloff, J.B. (1978). The Kula Before Malinowski: A Changing Configuration. *Mankind*, 11, 429-435. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.18359310.1978.tb00671.x>
- Evans-Pritchard, E.E. (1992) [1940] *Los nuer*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Franquesa, J. (2011). "We've lost our bearings": Place, tourism, and the limits of the "mobility turn." *Antipode*, 43(4), 1012–1033. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2010.00789.x>
- Geertz, C. (1972) Juego Profundo: Notas en la Pelea de Gallos Balinesa. *Daedalus*, 101(1), 1-37.
- Glick Schiller, N. y Çağlar, A. (2009). Towards a comparative theory of locality in migration studies: Migrant incorporation and city scale. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 177–202. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691830802586179>
- Glick-Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Glick-Schiller, N., Basch, L. y Blanc-Szanton, C. (1992). Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 1–24.
- Glick-Schiller, N., Çağlar, A. y Guldbrandsen, T. C. (2006). Beyond the ethnic lens. *American Ethnologist*, 33(4), 612–633. DOI: <https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.612>.
- Hage, G. (2005). A not so multi-sited ethnography of a not so imagined community. *Anthropological Theory*, 5(4), 463–475. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463499605059232>
- Hallowell, A. I. (1965). The history of anthropology as an anthropological problem. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(1), 24-38.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Ingold, T. (2001). The use and abuse of ethnography. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(2), 337-337.
- Ingold, T. (2008). Anthropology is not ethnography. *Proceedings of the British Academy*, 54(2007), 69-92.
- Jackson, L.J. (2017). Bewitched by Boas. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(3), 18-22.
- Kaufmann, V., Bergman, M. M. y Joye, D. (2004). Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745–756. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x>
- Lévi-Strauss, C. (1996) [1964]. *Mitológicas* (vols.1-4). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1997) [1955]. *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Lévi-Strauss, C. (2003) [1962]. *El totemismo en la actualidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Levitt, P. y Glick Schiller, N. (2004). A Transnational Social Field. *International Migration Review*, 38(3), 1002–1039. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Lisón Tolosana, C. (2004) [1971]. *Antropología cultural de Galicia*. Madrid: Akal.
- Lock, M. (2002). Human Body Parts as Therapeutic Tools: Contradictory Discourses and Transformed Subjectivities. *Qualitative Health Research*, 12(10), 1406–1418. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732302238751>
- MacGaffey, W. (1993). Astonishment and power. The eyes of understanding: Kongo minkisi. En MacGaffey, W., Harris, D.M., Williams, H.S y Driscoll, C.D. (Eds.) *Astonishment and power*. Washington, DC: Smithsonian Institution National Museum of African Art, 21-103.
- Malinowski, M. (1989) [1967]. *Diario de campo en Melanesia*. Gijón: Jucar.
- Malinowski, M. (1973) [1922]. *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Ediciones Península.
- Marcus, G.E. (1995). Ethnography in / of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.24.1.95>
- Mauss, M (2016). *The Gift: Expanded Edition* (J. Guyer, Trad.). Chicago: HAU Books.
- Mauss, M. (1925). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. L'Année Sociologique.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: KATZ.
- Mooney, J. (1892). *The ghost-dance religion and the Sioux outbreak of 1890*. Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Nader, L. (2011). Ethnography as theory. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 1(1), 211-219. DOI: <https://doi.org/10.14318/hau1.1.008>
- Narotzky, S. (2016). El proyecto en el modelo: Reciprocidad, capital social y la política del realismo etnográfico. *(con)textos Revista d'Antropologia i Investigació Social*, 6, 89-99.
- Ribeiro, G. L. (2011). Antropología de la globalización: Circulación de personas, mercancías e informaciones. *Cuaderno Urbano*, 10(10), 159–186.
- Salazar, N. B. (2017). Key figures of mobility: an introduction. *Social Anthropology*, 25(1), 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12393>
- Scheper-Hughes, N. (2001). Bodies for Sale – Whole or in Parts. *Body & Society*, 7(2–3), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357034X0100700201>

- Scheper-Hughes, N. (2004). Medical anthropology, activists and intellectuals: an interview with Nancy Scheper-Hughes (Sousa, L.G., entrevistadora). *Antropología Portuguesa*, 29, 205-214.
- Scheper-Hughes, N. (2008). The Last Commodity: Post-Human Ethics and the Global Traffic in "Fresh" Organs. En Ong, A. y Collier, J.S. (Eds.) *Global Assemblages: Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing, 145-167.
- Sharp, L. A. (2000). The commodification of the body and its parts. *Annual review of anthropology*, 29(1), 287-328.
- Sheller, M. y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2), 207–226. DOI: <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Stoller, P. (2017). You can't walk where there is no ground. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(3), 34-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.14318/hau7.3.002>
- Strathern, M. (2004). *Partial Connections* (ed.rev). Lanham: Altamira Press.
- Strathern, M. (2018). Infrastructures in and of ethnography. *ANUAC*, 7, 49–69. DOI: <https://doi.org/10.7340/anuac2239-625X-3519>
- Tuana, N. (2006). The speculum of ignorance: The women's health movement and epistemologies of ignorance. *Hypatia*, 21(3), 1-19.
- Urry J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Vermeulen, N., Tamminen, S. y Webster, A. (Eds.). (2012). *Bio-objects: Life in the 21st Century*. Londres: Routledge.
- Weiner, A. B. (1976). *Women of value, men of renown. New perspectives on Trobriand Island exchange*. Austin: University of Texas Press.
- Wimmer, A. y Glick-Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), 217–240. DOI: <https://doi.org/10.1017/S000397560200108X>
- Young, M. W. (1984). The intensive study of a restricted area, or, why did Malinowski go to the Trobriand Islands? *Oceania*, 55(1), 1-26.
- Young, M.W. (1979). *The ethnography of Malinowski*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Young, M.W. (1998). *Malinowski's Kiriwina. Fieldwork photography, 1915–18*. Chicago: University of Chicago Press.

17. ANEXO B: Reseña del libro *Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*⁶⁰

Martorell-Faus, M. (2017). [Reseña del libro *Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*, de Miriam Gutekunst, Andreas Hackl, Sabina Leoncini, Julia Sophia Schwarz y Irene Götz (Eds.)]. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(3), 445-450. <https://doi.org/10.11156/aibr.v12i3.68200>

17.1 Reseña

El concepto de *movilidad* ha ocupado numerosos debates académicos en las últimas décadas. Desde las ciencias sociales, el *nuevo paradigma de las movilidades* (Faist, 2013; Sheller y Urry, 2006) ha tratado de superar el «sedentarismo» conceptual y metodológico para convertir el movimiento en la nueva norma. Sin embargo, desde los estudios del transnacionalismo se ha criticado la idea de que «el mundo entero está en movimiento», alertando así sobre las contradicciones entre la libre circulación de bienes e información y las restricciones a ciertas formas de movilidad humana (Fassin, 2011; Favell, 2001; Heyman y Campbell, 2009). En esta línea, los antropólogos Nina Glick-Schiller y Noel B. Salazar proponen la perspectiva de los *regímenes de movilidad* (2013), que analiza la relación entre movilidad e inmovilidad, localización y conexión transnacional, y experiencias e imaginarios migratorios, centrándose en dinámicas de poder subyacentes y en nuevas formas de desigualdad.

Es en este contexto donde hay que situar el libro *Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*. La obra nace a partir de un proyecto impulsado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y el Institute of European Ethnology (LMU)¹ con el objetivo de promover el diálogo entre países afectados por la crisis financiera y Alemania. Las experiencias de in/movilidad de los propios colaboradores demuestran que la inmovilización y el privilegio no son mutuamente excluyentes, y que en entornos académicos también pueden coexistir varios regímenes de movilidad. Así pues, las desigualdades sociales y las jerarquías globales en un contexto de in/movilidad no son solo los temas del libro sino también aspectos fundamentales de su creación.

Bounded Mobilities es una interesante aportación al estudio antropológico de la in/movilidad humana en el siglo XXI. Dejando atrás concepciones idealizadas y normativas del fenómeno, la obra subraya el componente político de la in/movilidad, así como su inherente heterogeneidad. Los autores rechazan la dicotomía «movilidad-inmovilidad», defendiendo por el contrario que las movilidades y las inmovilidades están profundamente entrelazadas. Es por esto por lo que a lo largo del libro se habla de *in/movilidades* y, más concretamente, de *bounded mobilities*, que nosotros proponemos traducir como *movilidades limitadas*. A pesar de no tratarse de una aportación teórica novedosa, incluir la inmovilidad y la desigualdad en el estudio de la movilidad ofrece un marco teórico común para comprender diferentes formas de movimiento humano.

⁶⁰ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado.

El libro consiste en trece estudios de caso sobre experiencias de in/ movilidad en diferentes países, además de una entrevista a Bruno Riccio y un magnífico epílogo de Noel B. Salazar. A nivel temático, está dividido en cinco secciones. Después de una primera sección introductoria, en la segunda sección se abordan los aspectos performativos de la identidad de los sujetos in/móviles, así como sus interacciones con fronteras físicas y socioculturales. En la tercera sección se analizan cuestiones referentes al tiempo y a los imaginarios de in/movilidad (Salazar, 2011). La cuarta sección incluye dos excelentes estudios de caso que muestran la interrelación entre las in/movilidades y las identidades y roles de género. En la quinta sección, con interesantes contribuciones metodológicas, se explora el papel que ejercen las tecnologías de la comunicación en la aparición de in/movilidades virtuales. Finalmente, en la sexta sección se presentan dos trabajos sobre realidades de (hiper)movilidad y multilocalidad y se bosquejan nuevas perspectivas para el estudio de las in/movilidades.

En conjunto, el libro destaca por el contraste entre la coherencia del marco teórico general y la calidad irregular de los estudios de caso. Más allá de algunas aportaciones empíricas valiosas, las investigaciones presentadas no siempre consiguen profundizar suficientemente en los datos etnográficos, ni tampoco traducirlos en argumentos teóricos sólidos. Aun así, el libro plantea debates interesantes a nivel teórico y metodológico y, por tanto, resulta una lectura esencial para la comprensión del fenómeno.

Una de las aportaciones indudables de *Bounded Mobilities* es su capacidad para dar cuenta de los regímenes de movilidad, a saber, la inmensa variedad de formas y escalas de movimiento humano. Los trabajos compilados incluyen ejemplos de movilidad urbana, nacional y transnacional, superando así el nacionalismo metodológico (Wimmer y Glick-Schiller, 2002). Igualmente, la movilidad no se concibe únicamente en un sentido físico, sino también en formas tales como la movilidad imaginada, la movilidad virtual o la movilidad social (Carrasco y Bereményi, en preparación). Resulta especialmente interesante el nexo entre la in/movilidad geográfica y la in/movilidad social, analizado en algunos capítulos. La discusión de conceptos como *regímenes de espacialidad*, *capital social* y *motilidad* (la capacidad de los sujetos para moverse) ayuda a perfilar los retos y las posibilidades de esta encrucijada teórica, sin duda un campo por explorar desde la antropología.

Otra cuestión que se plantea es el significado atribuido a las in/movilidades. Tal y como señala Salazar en el epílogo, los movimientos se convierten en movilidades en el momento en que adquieren sentido en tanto que realidades socioculturales vividas o imaginadas. Resulta, pues, un tanto paradójico que su invitación a estudiar cómo y por qué las movilidades son percibidas de forma diferente en diferentes sociedades no sea tomada en consideración por todos los colaboradores. Si bien algunos capítulos ofrecen intentos notables de mostrar los matices de la in/movilidad, en algunos casos no se logra explicar el significado que tiene el hecho de moverse (o de quedarse quieto) en un determinado contexto, como sería de esperar en trabajos antropológicos.

En cuanto a la metodología, el libro se caracteriza por ser una obra genuinamente antropológica, cuyas contribuciones emergen del trabajo de campo etnográfico. Al margen de la reciente aparición de los *métodos móviles* (Adey, Bissell, Hannam, Merriman y Sheller, 2013; Büscher, Urry y Witchger, 2011) desarrollados en el seno del nuevo paradigma de las movilidades (Sheller y Urry, 2006), los autores responden a los retos del estudio de las in/movilidades proponiendo

una perspectiva etnográfica renovada pero complementaria de enfoques ya existentes. Algunos trabajos recurren, pues, a la etnografía multisituada (Marcus, 1995), mientras que otros experimentan con la etnografía virtual y la antropología histórica. En todos los casos, el uso de métodos etnográficos permite sacar a la luz historias de in/movilidad e in/movilización, entendiendo estos fenómenos no solo como construcciones sociales sino también como realidades vividas. La proximidad etnográfica demuestra cómo un mismo sujeto puede experimentar movilidad e inmovilidad en diferentes situaciones. De este modo, se captura la complejidad inherente al hecho de moverse (o no) y se hace evidente que movilidad e inmovilidad son dos caras de una misma moneda.

La etnografía también permite dar respuesta a cuestiones planteadas en la introducción. La distribución desigual del poder, la reproducción de desigualdades y la creación de jerarquías globales en un contexto de in/ movilidad son estudiadas a partir de vivencias cotidianas y relatos sobre las mismas. Por consiguiente, los trabajos ponen el foco en las acciones y las estrategias de los actores sociales, condicionadas a su vez por factores materiales, políticos y sociales. En otras palabras, el libro está escrito desde la perspectiva de los sujetos in/móviles e in/movilizados, destacando así su capacidad de actuar, a pesar de limitaciones estructurales.

El énfasis en la agencia de los actores apunta a un elemento crucial en el debate sobre la movilidad humana en un mundo con fronteras cada vez más securitizadas (Bigo, 2008; Huysmans, 2006; van Baar, 2015; Vaughan-Williams, 2009): la libertad de movimiento. En este sentido, *Bounded Mobilities* hace patente que la movilidad está siempre limitada, regulada, mediada e intrínsecamente conectada a formas de inmovilidad y a relaciones desiguales de poder. Las ilusiones de fluidez del neoliberalismo económico y el creciente hermetismo de los Estados-nación generan las condiciones necesarias para favorecer algunos tipos de movilidad y perseguir a otros. La producción de estos regímenes de movilidad queda perfectamente reflejada en los trabajos etnográficos del libro, que muestran con todo detalle las maniobras de los actores para sortear las barreras que les impiden circular.

Por otra parte, en su afán por recalcar el carácter político de las in/ movilidades, el libro plantea una cuestión que queda sin resolver. Esta tiene que ver con la capacidad transformadora de las in/movilidades, no solo para con sus protagonistas, sino también en referencia a los elementos estructurales que las restringen. En el prólogo, Elena Bougleux aborda el asunto refiriéndose a la tensión entre la economía política capitalista y el poder transformador del hecho de moverse, al que vincula con el activismo. Asimismo, propone la noción de *multiplicidad* para explicar el potencial contenido en las in/movilidades, eso es, la transformación de los sujetos in/móviles en sujetos heterogéneos capaces de superponer sus identidades y crear sus propias normas. Las reflexiones de Bougleux son sin duda sugerentes, pero cuesta identificarlas a nivel empírico a lo largo del libro. Así pues, sería interesante que el estudio de la dimensión política de las in/movilidades incorporara un marco para analizar no solo la capacidad de actuación de los actores, sino también su efectiva capacidad de transformación social.

En conclusión, *Bounded Mobilities* es una obra esencial para entender las in/movilidades humanas desde una óptica atenta a la distribución desigual de recursos y a las diferentes posibilidades de movimiento. Siguiendo la perspectiva de los regímenes de movilidad (Glick-Schiller y Salazar, 2013), sus contribuciones etnográficas confirman la idea de que la movilidad siempre está constreñida. A su vez, la construcción de un marco teórico general permite dar cuenta de múltiples

experiencias de in/ movilidad, tanto a nivel formal como de escala. Documentar etnográficamente realidades de in/movilidad e in/movilización tan diversas y analizarlas bajo los mismos parámetros supone una destacable aportación a la literatura antropológica sobre el tema.

17.2 Referencias bibliográficas

- Adey, P.; Bissell, D.; Hannam, K.; Merriman, P. y Sheller, M (Eds.) (2013). *The Routledge handbook of mobilities*. London: Routledge.
- Bigo, D. (2008). Globalized (In)security: The Field and the Ban-Opticon. En *Terror, Insecurity and Liberty*. D. Bigo y A. Tsoukala, (Eds.) London: Routledge.
- Büscher, M.; Urry, J. y Witchger, K. (Eds.) (2011). *Mobile methods*, London: Routledge. Carrasco, S. y Bereményi, Á. (en preparación). Migraciones, movilidades y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Faist, T. (2013). The Mobility Turn. A new Paradigm for the Social Sciences? *Ethnic and Racial Studies*, 36(11): 1637-1646.
- Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries: The governmentality of immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology*, 40: 213-226.
- Favell, A. (2001). Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization. *Global Networks*, 1(4): 389-398.
- Glick-Schiller, N. y Salazar, N.B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies. Special issue: Regimes of Mobility: imaginaries and relationalities of power*, 28 (3): 183-200.
- Heyman, J. y Campbell, H. (2009). The anthropology of global flows. *Anthropological Theory*, 9(2): 131-148.
- Huysmans, J. (2006). *The Politics of Insecurity: Fear, Migration and Asylum in the EU*. London: Routledge.
- Marcus, G.E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- Salazar, N.B. (2011). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18(6): 576-598.
- Sheller, M. y Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 28: 63-94.
- van Baar, H. (2015). The Perpetual Mobile Machine of Forced Mobility: Europe's Roma and the Institutionalization of Rootlessness. En *The Irregularization of Migration in Contemporary Europe: detention, deportation, drowning*. Y. Jansen, R. Celikates, y J. de Bloois, Eds. New York: Rowman & Littlefield International.
- Vaughan-Williams, N. (2009). *Border Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wimmer, A. y Glick-Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4): 301-334.

18. ANEXO C: Reseña del libro *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*⁶¹

Martorell-Faus, M. (2020). [Reseña del libro *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*, de A. E. Lewis]. *(Con)textos: Revista d'Antropologia i Investigació social*, 8, 2020, 43-46.

<https://revistes.ub.edu/index.php/contextos/article/view/31224>

18.1 Reseña

Com es (re)produeixen les categories racials? De quina manera s'expressen i se les dota de significat en les interaccions que mantenim en el nostre dia a dia? I quines conseqüències tenen per a la nostra vida? Aquestes són algunes de les preguntes que planteja Amanda E. Lewis en el llibre *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities* (2004). L'autora alerta de la necessitat de superar l'estudi de la raça només com a variable – tractant tan sols els seus efectes en el rendiment acadèmic o en els patrons disciplinaris – i proposa començar a posar èmfasi en els processos de racialització. Així doncs, el llibre es pregunta de quina manera la raça (en termes de significat i identitat) i la desigualtat racial (en termes d'accés a recursos i oportunitats) es reproduïxen quotidianament a les escoles nord-americanes.

Tot i tractar-se d'una publicació del 2004, el fenomen estudiat té una vigència i una rellevància indiscutibles. Arreu del planeta assistim a l'auge dels discursos xenòfobs i de l'extrema dreta, al tancament i a la securització de les fronteres i a una cronificació del racisme institucional, llegat d'una colonialitat que té tant de passat com de present. Posar aquests temes sobre la taula és, a dia d'avui, controvertit. La millor prova és el sistemàtic arraconament dels moviments antiracistes i decoloniales, les denúncies dels quals són menystingudes i excloses del debat polític. Aquestes tendències també es reflecteixen a la institució escolar, on els currículums eurocèntrics i les perspectives del dèficit respecte l'alumnat d'origen migrant conviuen amb protocols de detecció de radicalismes tintats d'estereotips orientalistes. No resulta estrany, doncs, que quinze anys enrere Amanda E. Lewis ja veiés necessari abordar la segregació, l'exclusió i la desigualtat racial a les escoles del seu país.

Emmarcant-se en la tradició nord-americana de l'etnografia escolar, *Race in the Schoolyard* s'ha convertit en poc temps en un clàssic de la disciplina. Les seves dues-centes pàgines poden ser llegides en clau metodològica – com un manual sobre com fer investigació etnogràfica en centres educatius – però també en clau substantiva i teòrica – com un valuós testimoni dels mecanismes pels quals operen les categories racials a les escoles dels Estats Units. Tot plegat, a través d'una escriptura àgil, accessible i, sobretot, profundament justa amb els seus i les seves protagonistes. Aquestes són persones habitualment diluïdes per les estadístiques i estigmatitzades

⁶¹ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado.

pels titulars de premsa, i que al llibre apareixen amb noms i cognoms, carregades de contradiccions i descrites amb tota la textura que permet la bona escriptura etnogràfica.

Precisament, les estadístiques serveixen a Lewis com a justificació metodològica per emprendre la seva investigació. Després de presentar una sèrie de “moments racialitzats” en forma de vinyetes etnogràfiques, l'autora sosté que aquests fets no poden ser capturats a través d'indicadors estadístics, i que cal endinsar-se en les interaccions que tenen lloc diàriament a les escoles. D'aquesta manera, el llibre es basa en el treball de camp realitzat durant un curs escolar en tres centres educatius d'una població californiana, cadascun amb una composició socio-racial diferent. L'autora complementa la minuciosa observació en diversos espais de les escoles – aules, reunions, patis, entrades i sortides – amb entrevistes a tots els agents integrants del que ella anomena “comunitats escolars”. El llibre es construeix, per tant, a través de l'articulació de veus i pràctiques, d'opinions, lògiques i rutines, tant de l'alumnat i les seves famílies com del professorat i la resta de personal dels centres.

L'ampli ventall de dades obtingudes, la profunditat de la seva anàlisi i la seva acurada exposició fan que, tal com es proposa Lewis, els esdeveniments presentats il·lustrin “les complicades maneres en que la raça influeix en les idees i les interaccions, així com l'impacte real que té en les experiències escolars de l'alumnat” (p. 2). Per fer-ho, l'autora recorre a la teoria dels capitals de Bourdieu (1986) que, subratllant els factors històrics i estructurals, permet explicar perquè algunes organitzacions pretesament meritocràtiques com les escoles segueixen reproduint desigualtats socials. Així mateix, Lewis beu del concepte gramscian d'“ideologia” (1971), posteriorment treballat per Stuart Hall (1990); de la idea subjacent a tot el llibre de “racisme quotidià”, proposada per l'antropòloga Philomena Essed (1991); i dels debats sobre exclusió i desigualtat racial dins i fora de les escoles, desenvolupats principalment als Estats Units però amb implicacions en molts altres contextos.

Race in the Schoolyard comença amb una introducció que, de manera concisa i eloqüent, esbossa les línies principals del llibre. A partir d'una vinyeta etnogràfica – preludi de la centralitat del material empíric al llarg de tota l'obra – es presenten els objectius de la investigació, els seus punts de partida i algunes premisses teòriques. Seguidament, es detalla el que Lewis anomena “el procés de descoberta”, en altres paraules, el disseny de la recerca i les condicions del treball de camp. El Capítol 2 té un caire eminentment etnogràfic i documenta la realitat d'una escola suburbana amb una composició principalment blanca i de classe mitjana-alta. La intenció del capítol és demostrar que les categories racials també afecten les persones blanques, si bé aquestes sovint no en tenen consciència. El fet que la importància de la raça sigui negada i trivialitzada entronca amb els debats sobre el daltonisme racial (“*color-blind racism*”), així com amb les perilloses conseqüències d'aquesta ideologia que pressuposa la neutralitat racial d'alguns contextos socials.

El Capítol 3 ens trasllada a una “comunitat escolar tradicionalment urbana” (p. 39), caracteritzada per un alumnat majoritàriament negre i *latino* i on les qüestions disciplinàries estan a l'ordre del dia. Aquí la segregació es manifesta a molts nivells i les categories racials estan constantment en joc. Tanmateix, segueix imperant el silenci al voltant d'aquests temes, que només es mencionen a través d'un vocabulari eufemístic i subtil. El capítol conclou mostrant com els patrons disciplinaris del centre estan clarament racialitzats, afectant principalment els nois negres i convertint les noies *latinas* en les eternes oblidades. Completant el recorregut per les tres

escoles, el Capítol 4 planteja un escenari més optimista: Lewis fa palès com, tot i l'enquistament de les jerarquies racials, aquestes poden ser reconegudes i contestades. Aquí s'analitza el dia a dia d'una escola alternativa amb un programa d'immersió lingüística en castellà. Es tracta d'una comunitat escolar que reconeix les desigualtats racials existents, en parla i se'n responsabilitza. Les asimetries de poder i l'accés diferencial als recursos estan presents tant al currículum com a les pràctiques organitzatives i als objectius del centre. Però això no resulta suficient per corregir algunes dinàmiques excloents, que demostren com l'escola segueix confrontant-se als límits de la integració i als efectes de la desigual distribució d'oportunitats.

En el Capítol 5 sortim de les escoles sense deixar-les del tot, analitzant en profunditat de quina manera es (re)creen les categories racials. Es tracta d'un capítol amb un accent més teòric però que segueix aportant tota mena d'evidències empíriques reveladores. Lewis desgrana les múltiples cares dels processos de racialització: des de l'activació de marcadors de diferència/alteritat fins la dimensió interactiva de les fronteres racials, passant pels significats atribuïts a les categories racials en cada context. En el Capítol 6 es culmina la interpretació del material etnogràfic, explorant de quina manera les escoles reproduïxen les desigualtats racials. A partir dels quatre tipus de capital – econòmic, social, cultural i simbòlic – Lewis mostra de quina manera fenòmens com ara les diferències en el rendiment acadèmic, l'accés a determinades escoles o la deslegitimació de certs coneixements a les aules tenen a veure amb processos estructurals, i no pas amb fracassos individuals o deficiències en l'entorn sociofamiliar. Amb tot, s'evidencia com la mobilització efectiva de certes formes de capital permet mantenir i fins i tot millorar la posició social, posant en qüestió la prevalent ideologia meritocràtica del sistema educatiu nord-americà.

El llibre conclou amb una síntesi de les idees principals (Capítol 7) i amb un apèndix metodològic, deslluït pel fet de trobar-se a les últimes pàgines del llibre. Sigui com sigui, a través d'una etnografia crítica, minuciosa i clarament compromesa, *Race in the Schoolyard* posa de manifest els mecanismes pels quals les categories racials es (re)creen quotidianament en el context escolar nord-americà. Com sosté l'autora, els fets analitzats “no són històries de bona gent i mala gent”, ja que “no hi ha receptes per abordar les qüestions racials correctament (“for doing race correctly”)” (p. 11). El llibre demostra que les categories racials no són característiques biològiques innates ni tampoc abstraccions sociològiques, sinó poderoses construccions amb conseqüències per a la vida de les persones i, per tant, amb una dimensió social “real”. En un món on el racisme es reinventa diàriament i es presenta cada cop amb disfresses noves, obres com la d'Amanda E. Lewis són extremadament necessàries per prendre consciència, posar nom al que passa i, sobretot, assumir les responsabilitats corresponents.

18.2 Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1986) “The Forms of Capital”. En Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nova York: Greenwood Press, pàg. 241-258.
- Essed, P. (1991) *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: Sage.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Nova York: International Publications.
- Hall, S. (1990) “The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies and the Media”. En Alvarado, M.; Thompson, J. (eds.) *The Media Reader*. Londres: British Film Institute, pàg. 8-23

19. ANEXO D: Producciones visuales (selección)

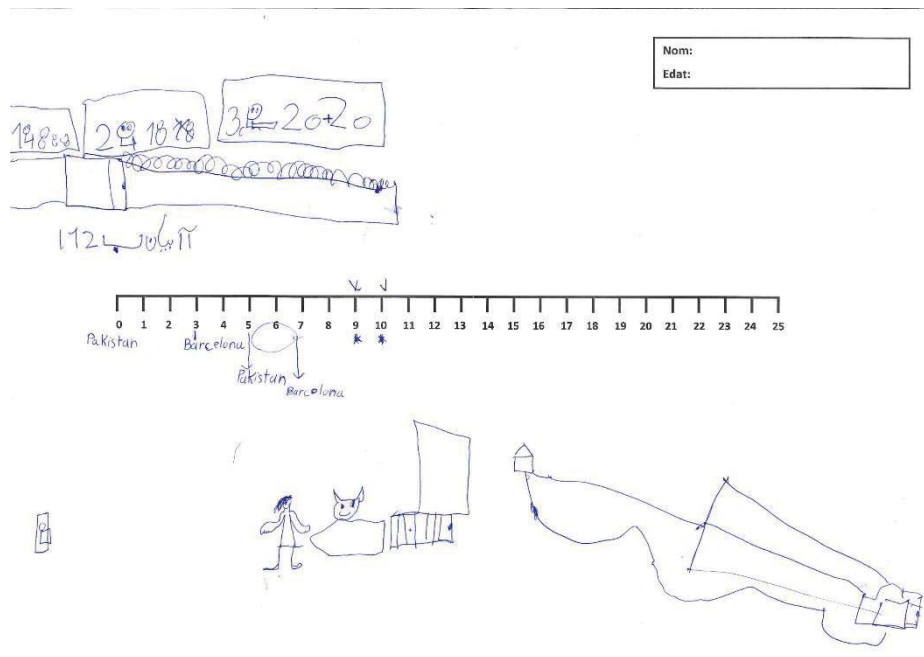


Figura 9. Línea del tiempo de Abdul.

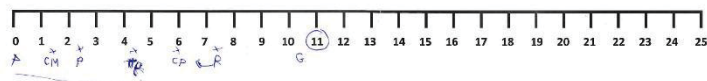


Figura 10. Línea del tiempo de Sekou.

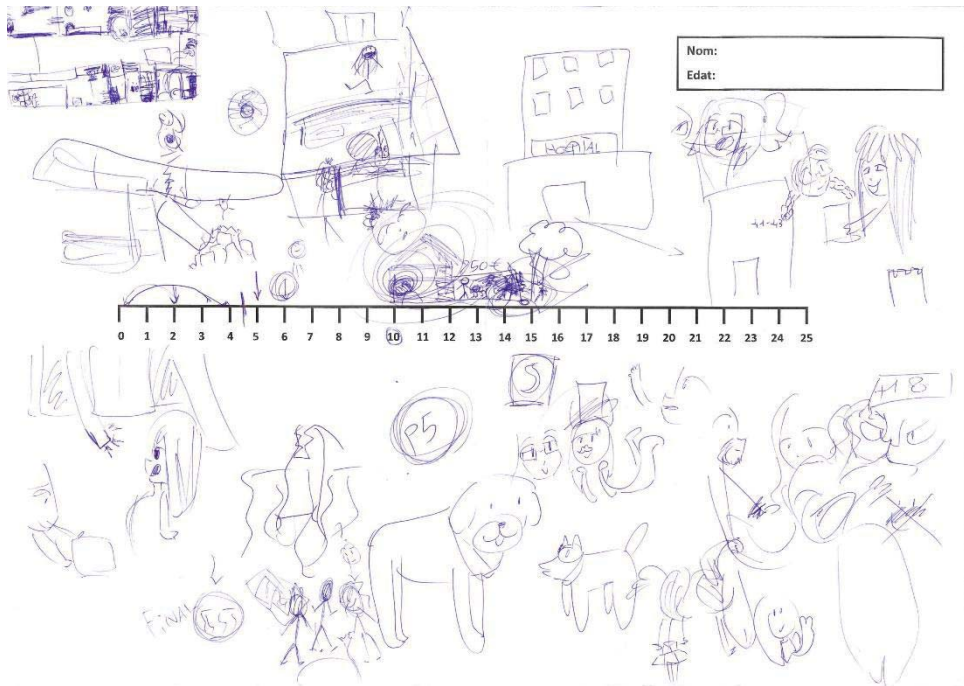


Figura 11. Línea del tiempo de Tania.

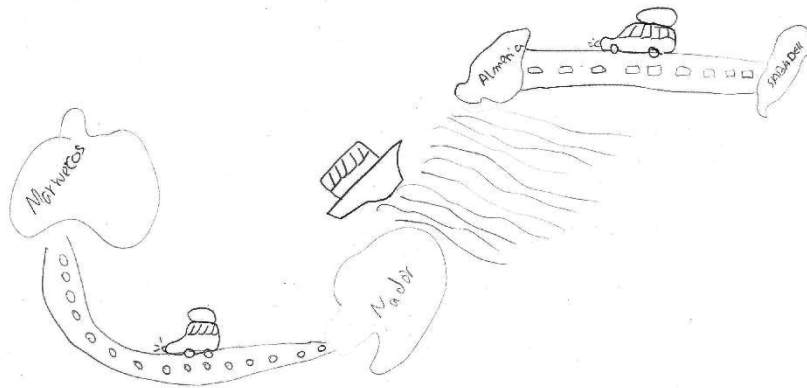


Figura 12. Dibujo de Mehdi.

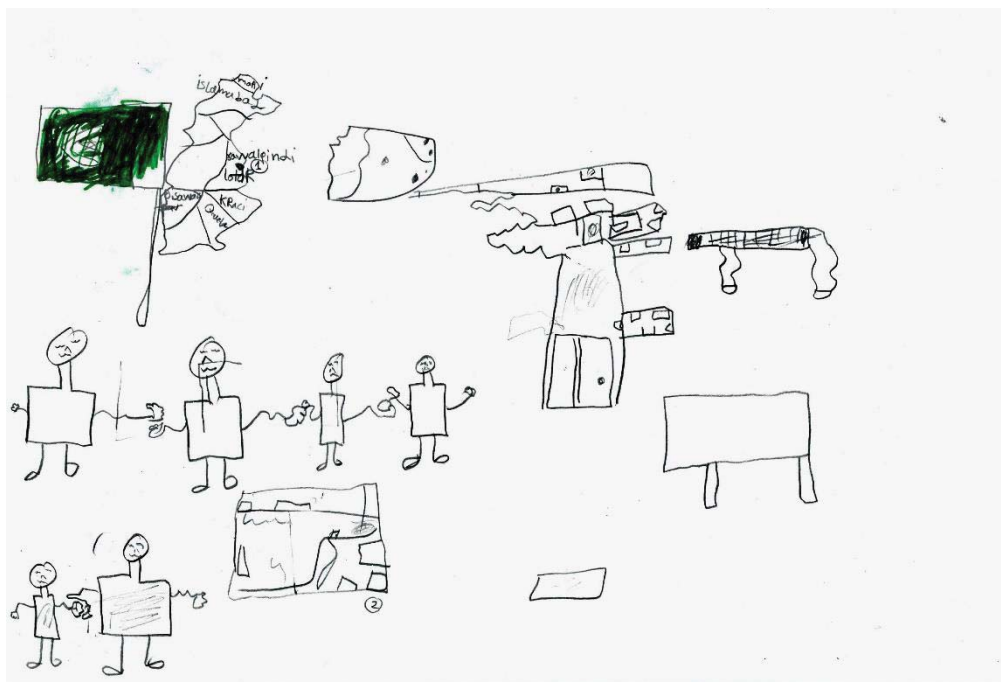


Figura 14. Dibujo de Umar.

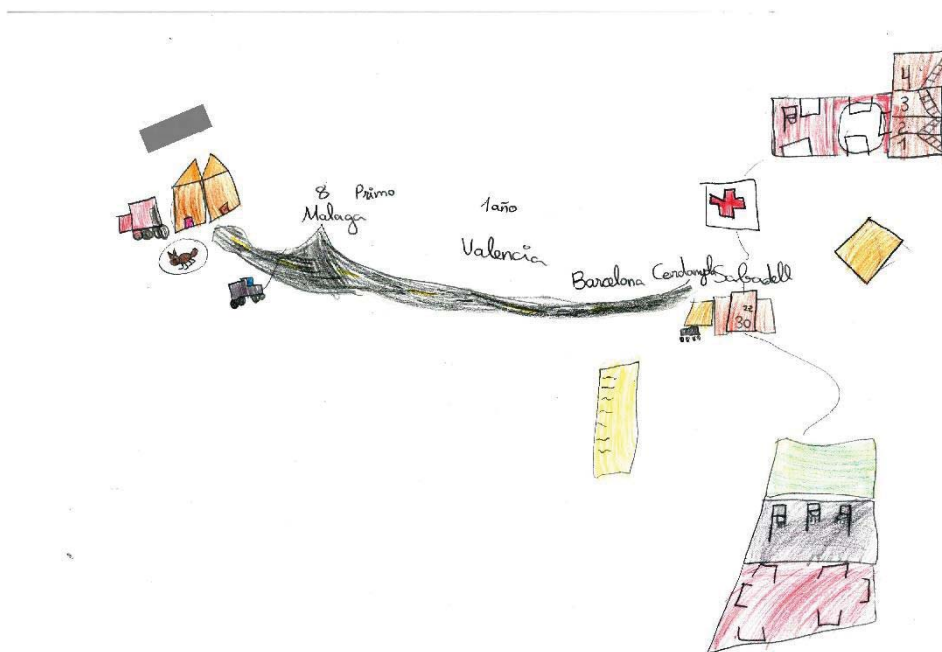


Figura 13. Dibujo de Isa.



UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

