

Dibujo-Observación-Voz. La discusión de una propuesta metodológica para investigaciones etnográficas centradas en niños y niñas

Drawing-Observation-Voice. The Discussion of a Methodological Suggestion for Child-Centered Ethnographic Research

Annett Hofmann

Freie Universität Berlin, Alemania

annetho@zedat.fu-berlin.de

Resumen: Encontrar adecuados métodos de investigación en disciplinas académicas que enfocan la diversidad de niñeces sigue siendo un desafío. En mi trabajo presento el método Dibujo-Observación-Voz (DOV) en un contexto poscolonial en la región andina peruana. El método participativo DOV se basa en dibujos orientados en las experiencias y las perspectivas de niños y niñas. Durante la elaboración del dibujo se pueden iniciar (amplias) conversaciones, como si ellas fueran habituales. La observación participante complementa el material empírico en torno a los dibujos elaborados por dos niños de 8 años de edad. A nivel metodológico, se consideran procedimientos concretos en la comunicación e interacción entre la investigadora y los dos niños. En el artículo se reflexiona cómo se puede intentar a lograr una actitud abierta que integra y retoma los intereses de los y las participantes en la investigación, tomando en cuenta sus biografías personales, el uso de diferentes idiomas, las dinámicas dentro del pequeño grupo de participantes en la investigación y el contexto sociocultural.

Palabras clave: niñez andina bilingüe; métodos participativos; investigación cualitativa; dibujos de niños y niñas; perspectivas de niños y niñas; región andina; Perú; siglo XXI.

Abstract: Finding suitable research methods in academic disciplines that address childhood diversity remains a challenge. In my work, I present the Drawing-Observation-Voice (DOV) method with children in the Andean region of Peru. DOV is a drawing-based method oriented towards the experiences and perspectives of boys and girls. While drawing, conversations can be started, as if they were habitual. Participant observation and ethnographic research complement the empirical material around the drawings elaborated by two 8-year-old boys. The extended case study is devoted to Alex, a Quechua- and Spanish-speaking boy, and his neighbor Tim, who lives in the same village. At a methodological level, concrete interactions between the researcher and the two children are considered. The article reflects on how it could be possible to achieve an open attitude that integrates the interests of the research participants into the child-centered research presented here, taking into account their personal biographies, the use of different languages, the dynamics within the small group of participants, and the sociocultural context.

Keywords: bilingual Andean childhood; participatory methods; qualitative research; children's drawings; children's perspectives; Andean region; Peru; 21st century.

Recibido: 30 de diciembre de 2020; aceptado: 2 de junio de 2021



INDIANA 38.1 (2021): 185-216

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v38i1.185-216

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción

La realización de investigaciones empíricas **con** niños y niñas en vez de estudios **sobre** la niñez es el objetivo de métodos centrados en niños y niñas.¹ Uno de los mayores desafíos en este proceso sigue siendo el ‘adultismo’ o ‘adultocentrismo’ en los diseños de investigación, tanto en los procedimientos empíricos como en los respectivos análisis.²

- ¿Cómo se pueden reducir las diferencias entre niños y niñas frente a una investigadora adulta o un investigador adulto en contextos de investigaciones etnográficas?³
- ¿Con qué métodos participativos puede realmente cooperar una investigadora o un investigador con niños y niñas de 6 a 11 años de edad?
- ¿Cómo se pueden considerar adecuadamente la diversidad de niñeces y las biografías heterogéneas de niños y niñas?

Estas preguntas caracterizan y atormentan el universo de las etnografías enfocadas en niños y niñas. En este contexto, el objetivo del presente artículo es presentar y aclarar el método Dibujo-Observación-Voz (DOV) en sus diversos aspectos. Investigo en qué medida los aspectos individuales e interpersonales influyen en el proceso de investigación participativa⁴ y qué otros aspectos son importantes para una investigación etnográfica centrada en niños y niñas.

En el transcurso del presente trabajo invito al lector y a la lectora a explorar mis métodos de investigación en la región de Cusco, Perú. Para dar respuestas a las preguntas formuladas, organicé el texto en tres apartados. En el primero, se exponen el marco teórico-metodológico a continuación del método DOV, su origen y sus fases esquemáticos. En el segundo, se desarrolla la etnografía centrada en Alex y Tim de la comunidad Tiwaso,⁵ complementada por las interacciones con Rosali, la hermana de Tim. El tercer apartado contiene reflexiones sobre la presentada investigación en la comunidad campesina Tiwaso cerca de la ciudad del Cusco, Perú, y posibilidades de profundizar el proceso de investigación con DOV.

1 Traducción mía de *child-centered methods*. Para familiarizarse con algunos debates principales al respecto, véase Montgomery (2008, 43-48) y Blerk (2006, 53-54).

2 Bajo el término del ‘adultocentrismo’ o ‘adultismo’ se tematizan los puntos de vistas de adultos y adultas considerados como la ‘norma’ de mayor valor que las perspectivas de gente más joven, véase entre otros Mayeza (2017), Quecha Reyna (2014), Singer y Villari (2016) y Shabel (2018).

3 En mi estudio me refiero con ‘niños y niñas’ a personas en la edad de 6 a 11 años de edad. El criterio ‘años’ se entiende aquí como criterio referencial.

4 Un excelente ejemplo del uso de métodos participativos es, entre otros, el estudio de Barley y Russell (2019).

5 Los nombres de lugares y comunidades son seudónimos.

La etnografía centrada en niños y niñas⁶

El concepto ‘ser niño’ adquiere generalmente diferentes formas y manifestaciones socio-culturales influenciadas por particularidades locales. Los niños y las niñas constituyen un grupo muy heterogéneo de actores sociales. Esto resulta de la combinación entre edad, género, constelación familiar, contexto material y socioeconómico así como los procesos situacionales en sus interacciones. En el campo de la etnografía centrada en niños y niñas, los métodos de investigación etnográfica y/o participativa tendrían que, por tanto, retomar esta diversidad (Hofmann 2020).

Desde el año 2000 destacan los proyectos de investigación etnográfica con niños y niñas por parte de antropólogas suramericanas, especialmente argentinas y brasileras.⁷ Sus amplias experiencias y trabajos académicos en las últimas dos décadas son notables a nivel mundial. Quiero resaltar tres obras significativas en esta línea.⁸

- La antropóloga brasileña Flávia Pires marcó un hito con su investigación de campo de casi 14 meses entre los años 2000 y 2005 en la ciudad de Catingueira, ubicada en Paraíba, estado nororiental de Brasil. De manera muy detallada elabora los procedimientos, técnicas y métodos de su investigación con niños y niñas de 3 a 13 años en su publicación *Ser adulta e pesquisar crianças. Explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica* (Pires 2007a). Tomando en cuenta el contexto sociocultural, Flávia Pires analiza sus interacciones con los y las participantes de la investigación, tanto con respecto a las estrategias e intenciones como a los roles y actitudes asumidos que influyen en la recopilación de materiales. Retrospectivamente, señala que su principal medio de negociación (“minha maior moeda de troca”) fue el sofá de su casa – una atracción especial para los niños y las niñas cuando ella les daba el permiso de saltar sobre dicho mueble (Pires 2007a, 230).
- Con sus abundantes trabajos, las antropólogas argentinas Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht y sus colegas contribuyeron con avances reveladores en el campo de la etnografía con niños y niñas. Tomando en cuenta la agencia social y los cambios socioculturales en la vida cotidiana de niños y niñas indígenas, García Palacios y Hecht organizaron a partir de 2007 talleres en Buenos Aires en el aula de un Centro Comunitario. Mediante el uso de métodos participativos verbales y visuales (dibujo, collages, fotos, videos, juegos de roles) permitieron a los niños y a las niñas explorar su propia vida cotidiana y volverse etnógrafos y etnógrafas. En su trabajo sobre *Los niños como interlocutores* (García Palacios y Hecht 2009) reflexionan a nivel teórico y metodológico sobre las experiencias en los talleres.

6 Traducción mía de *Child-centered Ethnography*. Los términos *Child-centered Ethnography* y *Child-centered Anthropology* se usan como sinónimos para la etnografía centrada en niños y niñas.

7 Szulc y Cohn (2012) dan un buen resumen.

8 Igualmente se recomienda consultar García Palacios, Hecht y Enriz (2015) y Hernández (2016).

- En esta misma línea Paula Nurit Shabel (2018) refleja el desafío de reducir la brecha entre una investigadora adulta frente a los niños y las niñas y los esperados roles de adultos en los contextos socioculturales específicos. En su trabajo se puede encontrar un número particularmente amplio de reflexiones en profundidad. Entre otros, la autora subraya sus roles entre compañera, 'profe' y etnógrafa que también se manifestaban en mi propia investigación.

Métodos centrados en niños y niñas

Con el fin de acercarse a las perspectivas de niños y niñas, los diversos intentos de establecer una posición menos adulta por parte de la investigadora o del investigador se muestran igualmente en la elección de métodos de trabajo de campo. Mientras que Egli (2019), Flores Flores (2010), Moscoso (2013) y Vogl (2019) sitúan la observación participante y las conversaciones o entrevistas como los métodos principales en el centro de su investigación etnográfica, la mayoría de los investigadores y las investigadoras combinan estos dos clásicos métodos etnográficos con formas de expresión basadas en elementos de comunicación visual, como las fotos, los dibujos y los videos (por ejemplo Cook y Hess (2007), Pires (2007a; 2007b), Duncan (2013), Morelli (2013; 2017), Noonan *et al.* (2016), Mayeza (2017), Shabel (2018) y Ott (2020).⁹

A nivel metodológico, las experiencias de Ames, Rojas y Portugal (2010) son muy amplias en el contexto del estudio transversal de *Young Lives*: Las antropólogas peruanas han recopilado en su guía de métodos más de 50 métodos de investigación cualitativa con niños. Para cada método, describen los procedimientos específicos, diferenciados entre niños de cohorte mayor y menor, así mismo distinguen sus extensas experiencias en cuatro zonas peruanas (costa urbana, sierra urbana/rural, selva rural).¹⁰

En el intento de involucrar a niños y niñas como protagonistas en conversaciones y actividades con una investigadora o un investigador, no solo existe la dificultad de disponer de un tiempo de interacciones muy cortas. Los científicos adultos y las científicas adultas a menudo se encontraban con la dificultad de comunicarse con los niños y las niñas sin guiar la conversación (ya sea en forma de partes más extensas de la conversación o posibles preguntas sugerentes).

Con el objetivo de afrontar estos retos, presumo que los métodos participativos en base a actividades de expresión visual tienen ciertas ventajas. Primero, la investigadora o el investigador puede reducir su posición superior en cuanto a las formas de expresión verbal. Segundo, se puede dar más tiempo para pensar y reflexionar sobre ciertos eventos cotidianos. Tercero, el uso de métodos visuales puede favorecer una atmósfera creativa y

9 Greene y Hogan (2004), Johnston (2008), Crivello, Camfield y Woodhead (2009) y Crivello (2017) presentan una gran variedad de métodos usados en diferentes estudios.

10 Cabe mencionar algunos ejemplos como 'Curso de vida', 'Mapa de la comunidad', etc.

tranquila que estimule los recuerdos con mayor detalle. Cuarto, las expresiones creativas pueden corresponder a diferentes habilidades y formas de expresión de niños y niñas.

A la luz de las anteriores reflexiones propongo el método Dibujo-Observación-Voz (DOV) en el presente estudio de caso realizado con niños y niñas en una región quechua-hablante de los Andes peruanos. A continuación presento cómo nació la idea del método DOV.

Origen del método DOV

Muchas veces escuché las historias de personas cusqueñas en Berlín, que estaban recordando y contando de sus niñeces en Perú en el siglo XX. De niño y de niña deseaban pintar con colores, pero no los tenían. En este entorno, concebí el método DOV desde el año 2010 con el objetivo de desarrollar una herramienta antropológica para investigaciones etnográficas con niños y niñas en la región Cusco, Perú.

Para el desarrollo del método era necesario coleccionar ciertas experiencias previas. En los años 2010 y 2011, se precisó el procedimiento del DOV no solo con niñas cusqueñas en Berlín sino también con niños y niñas en un área rural en Alemania central.

Sobre la base de estos primeros pasos con DOV en Alemania, aprendí que los dibujos respecto de temas casi libres permiten abordar las propias perspectivas de niños y niñas. De esta manera, los niños y las niñas tienen la oportunidad de presentar temas que son actuales y significativos para ellos mismos. Por otra parte, la orientación hacia las experiencias y los medios de expresión de los niños y de las niñas favorece que se puedan iniciar conversaciones amplias entre un niño o una niña y la investigadora, como si ellas fueran habituales.

Características del método DOV



Figura 1. Requisitos para realizar el método DOV: hojas de papel y lápices de colores en la mesa (fotos: Annett Hofmann, 2011 (izquierda) y 2015 (derecha)).

Para realizar el DOV se necesita

- un lugar acondicionado con mesas, sillas, lápices de colores y hojas blancas listas para ser usadas, véase Figura 1;

- un grupo pequeño de 2 a 6 niños voluntarios y/o niñas voluntarias que tienen varias veces por semana 2 o 3 horas de tiempo libre para los encuentros frecuentes en talleres por la tarde,
- dar tiempo para todos los procesos (p.ej. cuando los niños y las niñas llegan al lugar del taller, se sientan a la mesa y empiezan a contar las vivencias del día),
- confianza mutua, paciencia y flexibilidad.

El procedimiento de los talleres DOV normalmente sigue un esquema similar.¹¹ La primera hora de un taller, en el que, idealmente, se reúnen de 2 a 6 niños y/o niñas, consta de las siguientes tres fases del taller, véase Figura 2.

- La conversación antes de dibujar
- El proceso de la elaboración del dibujo
- La presentación de los dibujos.

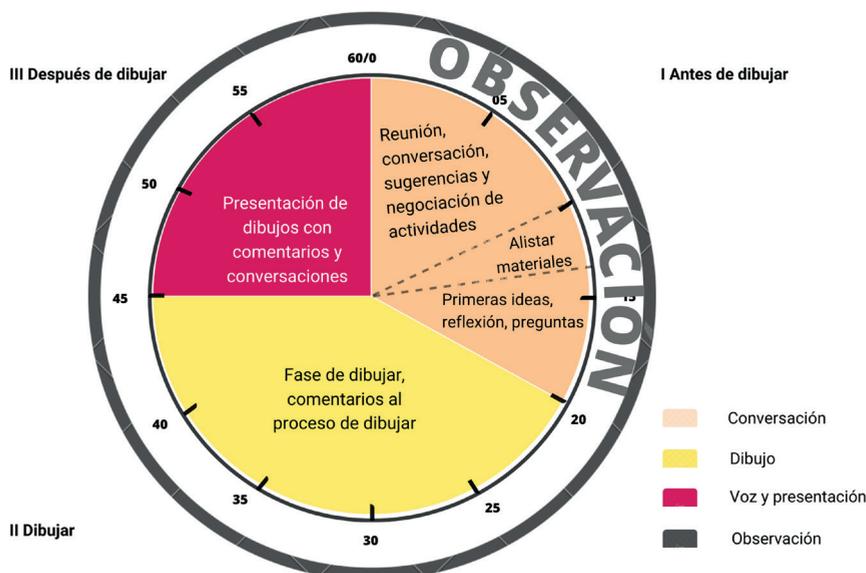


Figura 2. Ejemplo del procedimiento de una hora en un taller de DOV (elaboración: Annett Hofmann).

11 El primer taller con un nuevo grupo de niños y niñas a menudo se desarrolla de manera diferente al esquema que se muestra aquí. Véase las descripciones en la sección “Una etnografía con Alex y Tim en Tiwaso” del texto presente.

Estas fases se repiten dos o tres veces por taller, en el cual cada participante suele realizar dos o tres dibujos.

Para concretizar e ilustrar el procedimiento, voy a presentar un taller ejemplar de DOV.

Fase I: La conversación antes de dibujar

Por la tarde cuando llegan los primeros niños y/o las primeras niñas al lugar del taller, se les da la posibilidad de compartir las vivencias y novedades del día. Mientras cuentan un poco, pensamos juntos sobre los temas que podrían ser posibles para dibujar. Comienza un proceso interactivo y participativo entre los niños y las niñas, que yo modero.

Por ejemplo, un niño o una niña dice: “Quiero dibujar cómo estoy pascando mis animales”. O “Yo quiero dibujar cómo estoy ayudando a mi mamá a cocinar la sopita”.¹²

En mi rol de moderadora del taller intento abstraer un tema inspirador u orientador que adapto o reformulo de manera más amplia para que cada niño niña pueda relacionarla individualmente con su propia cotidianidad. De las mencionadas actividades del pastoreo y del cocinar sugiero al grupo de participantes: “Hoy podemos dibujar lo que hacemos por la tarde”.

Si no hay sugerencias sobre qué dibujar de parte de los niños y las niñas, propongo que dibujen sus actividades diarias y las personas con quienes las realizan, como por ejemplo bajo las preguntas: “¿Qué has hecho hoy?” o “¿Qué has hecho ayer?”.

Después de haber pensado más sobre lo que van a dibujar, algunos niños y algunas niñas ya tienen las primeras ideas, toman un lápiz y tratan de dibujar con cuidado las primeras líneas sobre una hoja de papel blanco.

Ahí comienza el dibujo (fase II de la primera hora de un taller de DOV). Observo atentamente los acontecimientos y continúo con la observación en las siguientes fases.

Fase II: El proceso de la elaboración del dibujo

Los niños y las niñas comienzan a dibujar sus primeras líneas tentativas sobre sus hojas blancas que les había repartido uno por uno, las borran una y otra vez, intentan nuevamente y de forma diferente construir una composición de figuras y objetos en la imagen.

Me siento a la mesa, después de haber traído más lápices de colores, borradores, sacapuntas y/o hojas de papel blanco. A partir de este momento asumo el papel de participante en el taller de DOV. Pienso en lo que voy a dibujar bajo el primer tema orientador del taller. Me dejo tiempo para estas consideraciones hasta que los niños y las niñas terminan de dibujar sus bosquejos y comienzan a colorear. Durante todo el taller, se aplica la regla: “no se copian”.

Luego pregunto de vez en cuando a un niño o a una niña:

12 En todas las citas se respeta la voz de los niños y las niñas.

- “¿Qué estás dibujando?”,
- “¿Dónde fue eso?”,
- “¿Qué estás haciendo (en) ahí?”,
- “¿Y luego?”,
- “¿Con quiénes?”,
- “¿Y cómo fue?”.

Los niños y las niñas profundizan estas preguntas con más preguntas que se ponen entre ellos, y de ahí surgen pequeñas conversaciones.

Fase III: La presentación de los dibujos

Tan pronto como el primer dibujo de un niño o de una niña se declara definitivamente listo sin más adiciones o cambios, comienza la fase III. Le pido al niño o a la niña que me explique el dibujo. Los y las demás niños y niñas escuchan, comentan, preguntan y siguen adelante con su propio dibujo. El turno siguiente será del próximo niño o de la próxima niña tan pronto como también diga que ya ha terminado. Finalizado el primer dibujo, cada persona prepara su pequeña presentación oral resumiendo lo elaborado. De las conversaciones y presentaciones propongo a los niños y las niñas palabras claves o conceptos interesantes para luego profundizarlos en el segundo dibujo.

Aquí entramos a la segunda hora del taller donde nuevamente volvimos a conversar sobre temas para dibujar. Ahora se trata de la fase I del segundo dibujo. La segunda ronda suele ser más corta que la primera ronda. Retomamos el ejemplo del pastoreo como actividad dibujada por un niño en la primera hora del taller de DOV. El segundo tema de dibujo no necesariamente tiene que ser el mismo para todo el grupo, sino que puede ser individual. Pongo unas preguntas abiertas con conceptos claves como impulso, por ejemplo:

- Cuando estabas pascando tus animales, ¿alguna vez sucedió algo especial?
- ¿Qué haces cuando estás en el lugar de pastoreo?
- ¿Qué hacen tus animales, cómo reaccionan frente a ti y cómo les tratas?
- ¿Con quiénes más vas ahí y qué es lo que te dicen?
- ¿En qué piensas cuándo estás ahí? ¿A qué prestas atención? ¿Qué deseas?
- ¿Qué animales te gustan más?

De estas cortas preguntas espero que se desarrollen pequeñas conversaciones. Al respecto, el niño o la niña puede decidir en qué dirección va su segundo dibujo, el cual necesita menos tiempo que el primer dibujo del taller. De nuevo pasamos por las fases I-III.

A continuación en la tercera ronda, los dibujos son completamente libres y rápidos. Al final del taller, escriben su nombre, fecha y un título del dibujo en el reverso de su hoja. En caso de que los niños y las niñas tengan dificultades de escribir, les pregunto y lo anoto a lápiz. A veces doy la oportunidad de pegar uno de los tres dibujos en la pared de la habitación con cinta adhesiva.

Para denominar el procedimiento empírico decidí elegir un nombre propio para el método. Mientras que autoras como Punch (2002), Pires (2007a; 2007b), Ames, Rojas y Portugal (2010), Besten (2010), Moskal (2010), Maurial (2011), Duncan (2013) y Ott (2020) mantienen el simple término 'dibujar', en el nombre DOV se acentúa la combinación y el complemento de sus componentes dibujo, observación, voz¹³ (conversación y presentación).

Contexto de los talleres DOV y enfoque temático-analítico

Los materiales que se presentan aquí provienen de la comunidad campesina de Tiwaso en el departamento del Cusco, provincia de Quispicanchis. Tiwaso está ubicada a 3150 m s. n. m. en los Andes surperuanos. La mayoría de los 2000 habitantes se dedican a la agricultura y ganadería. Son propietarios de pequeñas parcelas de terreno (*chacras*). Al mismo tiempo realizan actividades comerciales y trabajos asalariados. El porcentaje de la población menor de 15 años de edad representó aproximadamente 30% en los años de la investigación, proporción similar al promedio nacional peruano (INEI 2013).

A través de contactos personales conocí a un pequeño grupo de niños y niñas de 6 a 11 años que vivían en Tiwaso. Después de contarles que estaba realizando la Maestría en Antropología en Berlín, Alemania, con especialización en la niñez de la región andina peruana, se interesaron en participar en talleres de dibujos. Acordamos reunirnos por la tarde varias veces por semana.

En los talleres de DOV, que se presentan en este artículo, participaron Alex (8 años) y los hermanos Tim (8 años) y Rosali (11 años). Ellos pasaban mucho tiempo juntos. Cerca de sus casas jugaban, por ejemplo, con los primos y primas entre 6 y 9 años de edad. Todos los días, cuando había clases, iban por las mañanas en transporte público a escuelas primarias en la capital departamental del Cusco. Sus papás trabajaban, entre otras cosas, en la agricultura de maíz, habas y papas.

Tim y Rosali han vivido su niñez casi exclusivamente en Tiwaso. Cuando Tim era bebé, su familia se mudó temporalmente a Maldonado, en la región amazónica de Madre de Dios, donde trabajaba su papá. Tim y Rosali tienen una hermana mayor de 15 años que es una de sus principales personas de referencia. Entre ellos solo les escuchaba hablar en castellano aunque sus familiares son quechua-hablantes. Rosali comprende el

13 La literatura sobre voz (*voice*) en los estudios interdisciplinarios de la niñez es amplia en su discusión, véase entre otros Thomson (2008), Clark y Richards (2017) y Facca, Gladstone y Teachman (2020).

quechua, la lengua materna de sus papás. Sin embargo, no lo puede hablar fluidamente o con cierta seguridad a la edad de 11 años. Este es el caso de muchos niños y niñas en Tiwaso que crecen con hermanos y familiares niños y jóvenes, que hablan castellano entre ellos en el jardín y en la escuela.¹⁴

Es diferente con Alex, quien nació y creció en la provincia de Paucartambo de la misma región de Cusco. Desde hace poco vive en Tiwaso y recién ha aprendido el castellano, como él mismo explica. Varios adultos y adultas en Tiwaso, cuyos hijos e hijas no hablan quechua, comentan y dicen: “Bonito su quechua”. Tienen un gran placer de hablar con Alex y preguntarle en quechua. Su conocimiento del idioma quechua, su vocabulario y su pronunciación de Paucartambo les gustan bastante. Igualmente su forma de comportarse: es respetuoso, trabajador, servicial y concienzudo – vive los valores andinos de la buena convivencia como la conciencia, la diligencia y la ayuda a otras personas.

Alex es hijo único de una familia quechua-hablante y en su casa habla en quechua. Su mamá es monolingüe quechua-hablante, su papá trabaja fuera del pueblo. Otras mamás dicen que no saben por qué sus menores hijos e hijas les responden en castellano cuando les dicen algo en quechua. Todos los niños y todas las niñas que encontré en Tiwaso hablaban el castellano; sus conocimientos del quechua eran bajos. En la comunidad, como en la región y el país en general, se nota una marcada tendencia del crecimiento de personas monolingües hispano-hablantes en los últimos años, hecho relacionado, entre otros, a la migración, la movilidad y la oferta casi inexistente de educación bilingüe en los jardines, escuelas y otras instituciones educativas estatales.¹⁵ Una consecuencia de esta tendencia es que algunos niños y adolescentes ya no se pueden comunicar con personas de la generación de los y las mayores o incluso sus abuelos y abuelas.

Me aproximé al enfoque de ser niño o niña en la región del Cusco. Esta la entiendo como un proceso exploratorio sin cerrarlo (como sería, por ejemplo, el caso de centrarse en los deportes, la nutrición o los juegos). Desde el punto de vista etnográfico, mi análisis se refiere a niñeces contemporáneas. Me interesan las singularidades y complejidades de formas de pensar, actuar e interactuar en la vida cotidiana de niños y niñas. Al respecto valoro sus propias perspectivas, opiniones, puntos de vista y percepciones.

A fin de acercarme analíticamente a materiales empíricos que representan la diversidad de experiencias de niñeces, me sirvo de la teoría fundamentada (*grounded theory*) en análisis cualitativos de estudios de casos centrados en niños y niñas.¹⁶ En este trabajo

14 Con relación a esta temática, se recomienda la investigación de Hecht (2010) con niños y niñas en Buenos Aires sobre el cambio lingüístico de la lengua indígena toba al castellano.

15 Compárese entre otros los análisis en las investigaciones de Hentschel (2016), Villari (2016), Menacho López y Villari (2019) y Valiente Catter (2019).

16 En anteriores publicaciones antropológicas establecí diferentes acentos, por ejemplo, sobre la mitología y la experiencia del paisaje (véase Hofmann 2016).

me dedico especialmente a Alex y Tim.¹⁷ Ambos varones tienen la misma edad y viven en la misma comunidad. Sin embargo, son diferentes sus biografías, sus constelaciones familiares y sus conocimientos de idiomas.

En el acercamiento a las individuales formas de pensar y actuar resulta particularmente útil vincular, cruzar y profundizar aspectos temáticos. Por un lado, en términos del material de los talleres de DOV se puede:

- contrastar lo dicho, lo observado y lo dibujado,
- relacionar dibujos de un participante entre sí,
- comparar dibujos de varios participantes en la investigación y
- conversar con personas de referencia (familiares, profesores, etc.) sobre los productos, si los y las participantes en la investigación no están en contra.

Por otro lado, asumiendo DOV como punto de partida para la investigación etnográfica centrada en niños y niñas, se puede profundizar el material empírico por la combinación con diversos métodos de investigación participativa. En el presente artículo recurro especialmente a los dibujos de tipo ‘mapa de movilidad’, según Ames *et al.* (2010, 74-75), como complemento a los realizados en el contexto de talleres DOV.

Estos mapas representan complejas percepciones de lugares y caminos. Los y las participantes dibujan individualmente sus mapas visuales de dónde a dónde van durante ciertos días, cada semana o durante el mes. El método se remonta al campo de proyectos PRA¹⁸ según Sapkota y Sharma (1996) y Harpham *et al.* (2005).¹⁹ Tiene la finalidad de conocer el rango de movilidad de niños y niñas así como entender sus percepciones de los lugares cotidianos y las correspondientes actividades (Ames, Rojas y Portugal 2010, 75).²⁰

A continuación presento las experiencias empíricas. Las descripciones provienen de mi diario de campo escrito hace nueve años. Mientras que en la presentación etnográfica utilicé el tiempo presente, uso el pretérito en las recapitulaciones y mis análisis posteriores.

17 En el estudio de caso, más concretamente en el *extended case study*, sigo a Evens y Handelman (2006) en mi forma de proceder.

18 El PRA (*Participatory Rural Appraisal*) representa un conjunto de métodos participativos usados en talleres de ONGs. Para más información sobre las técnicas, actividades y tareas de PRA, véase Punch (2002) y Crivello, Camfield y Woodhead (2009).

19 Un campo cercano son los métodos usados en la Geografía de la Infancia (entre otros Ortiz Guitart 2007).

20 Reed (2019) da una discusión crítica de la elaboración de mapas como método de investigación participativa con niños y niñas en un contexto poscolonial.

Una etnografía con Alex y Tim en Tiwaso

Es Septiembre en el valle del Cusco. Los pobladores de la comunidad Tiwaso han sembrado el maíz y las primeras plantitas verdes se asoman entre los surcos de la tierra castaña rojiza. Es tiempo de riego. Los canales de riego están cuidadosamente renovados. Algunas áreas ya están comenzando a ponerse verdes después de la estación seca, que abarca los meses de Mayo hasta Septiembre en Tiwaso, véase Figura 3.



Figura 3. La comunidad campesina de Tiwaso, a más de 1100 km de la capital peruana Lima (foto: Annett Hofmann, 2012).

Se escuchan voces a lo lejos, el viento sopla levemente y el sol pica desde el cielo azul. Nuevamente he regresado a Tiwaso. Durante el año anterior había pasado varios meses en la comunidad. Previo a mi viaje, aún en Alemania, llamaba de vez en cuando por teléfono para hablar con los niños y las niñas y sus familias que había conocido durante la primera estadía. Todos recuerdan que varias veces a la semana me reunía, después de la escuela, con un pequeño grupo de niños y niñas voluntarios para dibujar. En una sala de la casa de la familia que me brindaba alojamiento elaborábamos numerosos dibujos.

Al llegar nuevamente al hogar, empiezo a preparar la ‘sala de pintura’ para posibles encuentros de dibujo y pintura por las tardes alrededor de las 15:30 h durante dos a tres horas. Esta tarde ocurre el esperado reencuentro con los hermanos Tim (8 años) y

Rosali (11 años) y sus familias. Hay muchas preguntas y estamos haciendo planes para las próximas semanas. A partir de mañana volverán a venir para dibujar.

Puntualmente a las 15:30 h del día siguiente: Rosali, Tim y un niño físicamente del mismo tamaño como Tim me llaman por mi nombre para que les abra la puerta. Me cuentan que el otro niño es Alex, su nuevo vecino. Al igual que Tim tiene 8 años. Es nuevo en Tiwaso. Su tierra de origen es Paucartambo. Desde hace poco, vive con su mamá al lado de su casa y no tiene hermanos. Con su mamá habla en quechua.

Nos sentamos alrededor de la mesa redonda en la sala de pintura y les doy a cada uno de los tres una hoja blanca de papel A4. “Vamos a dibujar”, les digo. Los lápices negros y lápices de colores están listos. Rosali me pregunta: “¿Qué vamos a dibujar, Annett?”. “Piense cada uno qué quiere dibujar”, contesto. Como es el primer día de un taller de DOV para Alex (y para Tim y Rosali después de tiempo), dejo espacio para elaborar dibujos libres. No pregunto mucho. No quiero molestar con preguntas porque quiero que hablen por sí mismos, por ejemplo sobre el dibujo. Tenemos tiempo y nos veremos varias veces. Solo me informo sobre lo que han representado en el dibujo.

Dibujo 1: Dibujo libre y familiarización



Figura 4. Alex, 8 años, 3^{er} grado, dibujo libre: “Un caballo con su pequeñito” (foto: Annett Hofmann, 2012).

Alex está dibujando primero las escenas de la parte superior izquierda con el caballo y el potro, a la izquierda en la parte superior, véase Figura 4. “Estoy dibujando un caballo con su pequeñito”, me dice. Después dibuja un río: “Hartas peces hay adentro. Y un señor vive ahí”, me explica Alex. “El señor tiene su barco” (véase al lado de la casa al medio del dibujo el bote verde). Junto a la parrilla humeante en la que se fríe el pescado, un dinosaurio come un pescado. También hay un tiburón con dientes filudos (véase las aguas en la parte derecha del dibujo). “El tiburón se lo va a comer a los pescaditos”, me cuenta Alex. Le pregunto a Alex: “¿Es una laguna?”. “Es mar”, me contesta.

Mientras pasa esto, Tim y Rosali dibujan un perro y una llama. Me cuentan de sus series de televisión que ven juntos con Alex. Después de dibujar, las conversaciones giran en torno a la idea de la excursión de mañana: como el año pasado, queremos ir al Palto.²¹ El taller de DOV termina cuando la hermana mayor de Tim y Rosali pasa a recoger a los niños y la niña.

Al día siguiente salimos de paseo a las 9:30 h de la mañana. Somos Rosali (11 años), Tim (8 años), su hermana mayor Emilia (15 años) y su vecino Alex (8 años); conmigo somos cinco personas. Primero quieren ir al depósito de agua en la ladera de la montaña como primera parada en nuestra ruta. Y luego al arroyo balbuceante al cual le llaman “la cascadita”. Los canales de agua están secos para decepción de los niños y la niña; no es como el último año cuando había agua para chapotear y jugar en ella.

Tenemos sed y descansamos. Hemos traído algunas provisiones. Para cada uno de nosotros, llevo un folleto DIN A5 en blanco. También contamos con cartulina, lápices y gomas de borrar, ya que tengo planeado que cada uno de nosotros dibuje a lápiz las experiencias de la excursión de hoy. Nuestro camino continúa hacia la ex-hacienda El Palto. Desde una plataforma vemos a Cirilo, el tío de Emilia, Tim y Rosali. Reconocemos que está lavando ropa en el patio de su casa. Le llamamos por celular y le saludamos desde la plataforma agitando ambas manos. Nos asusta un perro que ladra y rápidamente continuamos subiendo la ladera. En el camino, Alex, Tim, Rosali y Emilia comen frutas de los árboles y arbustos y le explican a Alex los nombres de las frutas que aún no conoce. Rosali y Emilia me enseñan cuáles son los nombres de las plantas a lo largo del camino.

Llevamos una cámara de fotos y otra de vídeo que compartimos durante nuestra excursión. Tim y Rosali toman fotografías principalmente a plantas, arbustos y árboles. Me dicen que es para mi memoria, para recordar cuando esté de regreso en Alemania. En algunas imágenes se fotografían junto a las plantas y los árboles. Tim, Alex y Rosali tomaron aproximadamente 250 fotos durante nuestra caminata. De los tres, Tim toma más fotos porque de manera permanente quiere tener la cámara. En caso que otra persona la utiliza, pide y reclama constantemente darle la cámara.

21 Seudónimo de la ex-hacienda más grande en el pueblo Tiwaso.

Más tarde llegamos a un lugar adecuado para nuestro almuerzo. Mientras comemos el fiambre que llevamos con nosotros, y que consiste de un plato de arroz y habas tostadas, bebemos un poco de agua, observamos cómo las nubes se mueven rápidamente adquiriendo formas cambiantes en las laderas de las montañas frente a nosotros. Nos preguntamos unos a otros quién reconoce qué figuras y formas. Con un poco de imaginación es fácil reconocer personas, figuras de animales u objetos.

Es hora de sacar los materiales de dibujo. Cada niño recibe un cuaderno y un lápiz. Yo también. Animo al grupo: “Vamos a dibujar nuestro paseo. Lo que hemos visto en el camino”. Tim y Alex me miran. Rosali explica cómo entendió mi oración y le dice a Alex: “Dibuja lo que te ha gustado en el camino”. Alex inmediatamente expresa: “Una roca. Una roca voy a dibujar”. En seguida se le ocurre otra idea: “Un mapa. Un mapa del paseo voy a dibujar”, véase Figura 5.

Dibujo 2: Nuestro paseo de hoy y lugares en la comunidad



Figura 5. Alex, 8 años, 3^{er} grado, dibujo de lo que has hecho hoy: “Fuimos de paseo” (foto: Annett Hofmann, 2012).

Esta es la representación de Alex de nuestra excursión. En su mapa, Alex ha dibujado un pájaro muy grande y los lugares donde comieron frutas de Tintín. En la parte derecha del dibujo nos muestra además el depósito de agua del pueblo (véase el objeto celeste) y como desde arriba de la plataforma en El Palto vimos a Cirilo, el tío de Tim y Rosali.

Tim ha dibujado una mariposa que vimos en la ex-hacienda y da a su dibujo el título “La mariposita del Palto”. Su hermana Rosali dibuja una escena cómica del Palto que lleva el título: “Cuando nos ha ladrado un perro”. Emilia y yo dibujamos los techos de las casas en el pueblo que vimos desde arriba. Terminamos nuestros bosquejos a lápiz y comenzamos a caminar de regreso al poblado. Mientras tanto, el sol se ha vuelto punzante. Todos estamos exhaustos. Quedamos en reunirnos nuevamente por la tarde.

Alex, Tim y Rosali vienen a la reunión por la tarde. Pintan de colores sus bosquejos de la excursión de la mañana. En el mismo cuaderno, Alex dibuja objetos adicionales en la segunda página que ya han aparecido en su mapa. A continuación veremos uno de estos dibujos, véase Figura 6.

Dibujo 3: Nuestro paseo de hoy, el agua y los tumbos

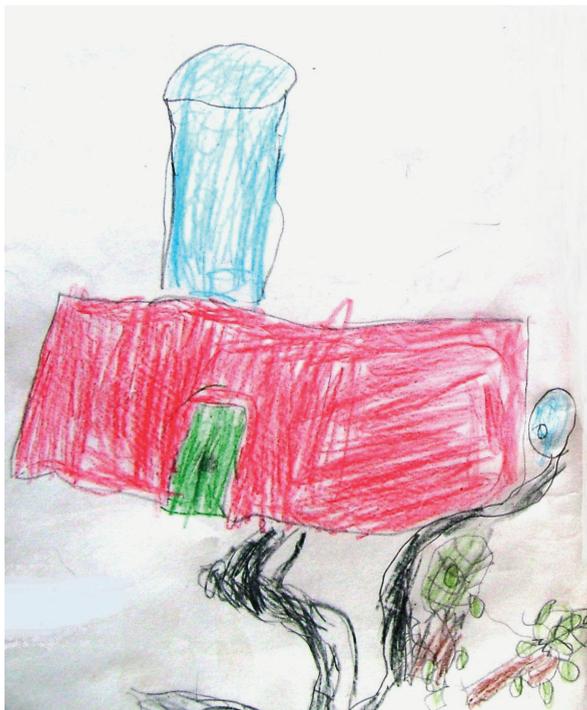


Figura 6. Alex, 8 años, 3^{er} grado, dibujo 2 de nuestro paseo de hoy: “El recipiente de tratamiento de agua” (foto: Annett Hofmann, 2012).

El segundo dibujo de Alex muestra un gran recipiente de tratamiento de agua en la ladera de la montaña que vimos durante la excursión. Él me pregunta: “Annett, ¿sabes qué es esto?”, señalando en la parte derecha del dibujo. Añade orgulloso y seguro: “¡Tintín!” (véase las frutas verdes en los arbustos en la parte derecha del dibujo).

Enre tanto, el tío Cirilo viene de visita. Pregunta a Alex sobre su dibujo de la excursión en su cuaderno que se encuentra sobre la mesa. Alex, Tim y Rosali están sentados alrededor de la mesa y yo estoy grabando la conversación con la cámara:²²

Cirilo (señalando al dibujo): *Imataq chayri?*²³

Alex: *Ankayta chayarayku, primerutataq ankaypi karayku, chaymantaqa anchaypi, chaymantataq ankayman chayamuyku.*²⁴

Cirilo: *Maymantataq waqhamarankichisri?*²⁵

Alex: *Maymanta? Waqhamuraykiqa ankay wichaykunamantaraq.*²⁶

Cirilo: *Anchayniqmanta, eh?*²⁷

Alex: *Ankay wichaykunamanta, aha.*²⁸

Rosali: ¡No!²⁹

Alex: ¿El pajarito hemos pasado? No, no, no. Más abajito es.

Rosali (señalando al dibujo): Aquí es.

Alex: Aha, aquí. Como un mapa es esto.

Cirilo: Está bien, ah.

Está anocheciendo. Vamos a la cocina. El día termina con un corte de energía. Sentados en la mesa de la cocina tomamos mate caliente a la luz de las velas. El tío Cirilo cuenta historias en quechua y cómo era la vida en el pueblo hace mucho tiempo, cuando él era niño.

Algunos días después, Alex ya me conoce un poquito más y está más familiarizado que en el primer taller con el proceso de dibujar y luego conversar al respecto. Para Tim y Rosali, los talleres DOV son cada vez más rutinarios. Aquella mañana reviso la guía Ames, Rojas y Portugal (2010). Encuentro el método ‘mapa de movilidad’ (Ames, Rojas y Portugal 2010, 74-75). Parece un dibujo exigente, pero bastante interesante. Por la tarde, los dos muchachos de 8 años, Tim y Alex, vienen al taller de DOV. Conmigo somos tres personas – un grupo pequeño. Les pregunto a los dos si ya conocen un mapa de movilidad y me responden que no. Les sugiero: “Hoy podemos dibujar mapas de movilidad.”

Para concretar lo dicho, dibujo un ejemplo de la misma manera como lo había visto anteriormente en Ames, Rojas y Portugal (2010, 75). Hago un bosquejo de una casa con

22 Transcripción y traducción por Leo Quispe García.

23 ¿Qué es eso?

24 Acá hemos llegado, primero estuvimos aquí. Después aquí, y después acá llegamos.

25 ¿Y de dónde me han llamado?

26 ¿De dónde? De por aquí arriba te he llamado.

27 ¿De por ahí, no?

28 Sí, de por ahí arriba.

29 Es muy evidente que la conversación sigue en castellano después del cambio de lenguaje por Rosali.

líneas en diferentes direcciones. Con estas líneas quiero sugerir los caminos que salen del lugar donde se encuentra la casa. Sigo explicando: “En un mapa de movilidad pueden dibujar los caminos que recorren cada semana, adónde van cada día y hacia dónde van cuando salen de su casa. Si quieren pueden dibujar su casa en una hoja grande y luego los caminos que toman con frecuencia”.

Les doy una hoja grande de tamaño A3 y escribo el título ‘Mapa de Movilidad’. Alex escoge un lápiz y piensa cómo empezar. Tim no muestra mucho interés. Ha traído su celular con el cual está jugando. Alex empieza a dibujar una casa. Me siento a su lado para poder conversar sobre su dibujo mientras lo está elaborando. Con mucha paciencia se esfuerza en representar incluso pequeños detalles, véase Figura 7.

Dibujo 4: Mapa de movilidad



Figura 7. Alex, 8 años, 3^{er} grado, detalle del mapa de movilidad (véase Figura 8): “Delante de mi casa” (foto: Annett Hofmann, 2012).

Alex dice: “Delante de mi casa están el lavador y la pila,³⁰ mi gallina, mi carrito y una carretera que va por allá. De mi ventana está saliendo una antena de mi telita.³¹ [...] Y a su lado de mi casa hay una casa que está junto con mi casa. Es la casa de Tim y Rosali”.

Luego dibuja en el mapa el camino en dirección a la plaza de Tiwaso. Otro trecho que utiliza con frecuencia a pie es el camino a la casa, donde nos encontramos para dibujar. A menudo acompaña a su mamá a casas de vecinos y a la chacra donde cultivan habas, maíz y papas. Alex explica mientras dibuja: “Paso por la escolita pequeña: El jardín con sus pasamanos y los dos columpios. Aquí está el camino a tu casa que tiene un techo parado. Aquí es la vuelta y de tu casa siguen chacras”. Esta descripción se refiere a las rutas delineadas en el lado izquierdo del dibujo, véase Figura 8.



Figura 8. Alex, 8 años, 3^{er} grado, mapa de movilidad: “Mis caminos”
(foto: Annett Hofmann, 2012).

30 Expresión local para caño de agua.

31 Diminutivo de tele/televisor.

Por otro lado, en la parte derecha del dibujo, Alex muestra el camino a su escuela primaria en la periferia de la ciudad del Cusco adónde viaja solamente con transporte público. En el dibujo representa con gran delicadeza y minuciosidad los muebles en el salón de clase y en el grifo³² al lado de la escuela, incluso las bombas de aire³³ así como las flechas de entrada y salida. Alex explica: “Aquí está mi escolita. Es un poquito lejos. Aquí está la mesa, aquí está la silla. Una personita nomás está adentro: yo. Mis demás amigos están en el recreo”.³⁴

Tim termina su juego en el celular. En su mapa dibuja una calle ancha con una regla. Dice: “Es la calle principal de noche”. A ambos lados de la calle se encuentran una casa de adobe y grandes focos que arrojan luz amarilla a la calle bajo el cielo negro estrellado, véase Figura 9.

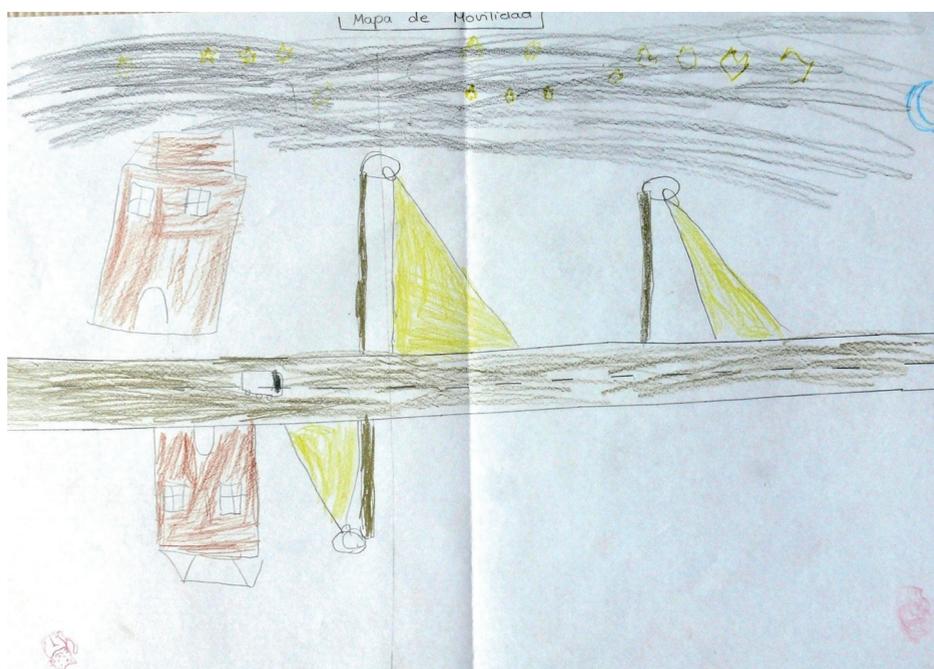


Figura 9. Tim, 8 años, 3^{er} grado, mapa de movilidad: “La calle principal de noche” (foto: Annett Hofmann, 2012).

32 Expresión para gasolinera.

33 Expresión para inflador de llantas.

34 Los demás detalles, como la vendedora en la plaza, el campo de fútbol, el lugar de pastoreo de la vaca y los detalles del trabajo en la chacra lamentablemente no se pueden profundizar en el contexto de este artículo.

Consideraciones analíticas

Los dos mapas de Tim y Alex tienen en común las carreteras asfaltadas entre la comunidad Tiwaso y la ciudad del Cusco (véase aquí el autobús en el dibujo de Tim). Tim y Alex no eran los únicos escolares que iban de lunes a viernes a escuelas en la capital departamental cuya población es de 428 000 habitantes (INEI 2017). Esto refleja una tendencia en los Andes peruanos. La antropóloga peruana Mahia Maurial Mac Kee (2011) destaca en su estudio realizado en la región Cusco, que mucha gente quiere que sus hijos e hijas sean educados ‘menos rurales’ y ‘más urbanos’. Por eso, les mandan a escuelas ‘menos rurales’ y fuera de su comunidad.

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta el año 2020, un alto grado de movilidad y procesos migratorios eran características en la vida cotidiana de muchos pobladores en los Andes peruanos. No eran solamente numerosos niños y niñas que crecían entre entornos rurales y urbanos, sino también muchos de sus familiares se movían con gran dinamismo entre estos ‘mundos’. Diversas personas adultas en Tiwaso ya han vivido etapas de su vida en ciudades y valles fuera de su región de origen. La esperanza de mejores condiciones de vida les llevó a buscar nuevas oportunidades. Los motivos pueden también incluir, en mi opinión, razones ideológicas. Los procesos del mestizaje cultural y racial (por ejemplo Golash-Boza 2011) y del blanqueamiento (entre otros Huayhua 2019; Ødegaard 2010) han sido tematizados desde la Antropología y la Sociología.

En el caso de las familias de Alex y Tim, varios varones trabajaban temporadas del año en empresas mineras fuera de la región y visitaban a sus familias solamente pocas veces al año. Alex con sus ocho años, ya había estado en varios colegios y conocía más que tres lugares con características muy diferentes (su comunidad en Paucartambo, la comunidad Tiwaso y el barrio de su colegio en San Jerónimo, Cusco).

En la forma y ubicación de los objetos en la hoja, el estilo de dibujo de Alex me recuerda a dibujos de niños y niñas del Valle de Vilcanota presentados por Maurial (2011). La similitud en la percepción del paisaje y en la estructura espacial me sorprende especialmente cuando se compara con los mapas de movilidad que hicieron niños y niñas en una escuela primaria en Paucartambo, véase el dibujo de María, Figura 10.

Me pregunto: ¿Cuáles son los aspectos claves en las niñeces andinas que imprimen la compleja experiencia del paisaje y del entorno? La observación exacta así como la gran atención al caminar pueden ser unas primeras respuestas.³⁵

Otro rasgo de la cotidianidad en los Andes, como por ejemplo en Tiwaso, es el pluri-lingüismo. Aunque hasta hoy el castellano se arroga como *lingua franca* en las ciudades peruanas, en el ámbito escolar, político, administrativo y jurídico, las personas bilingües en Tiwaso, durante mi instancia, no dejaban de hablar de la discriminación de su idioma

35 En cuanto a estudios sobre niñez andina quiero recomendar el tomo de Cavagnoud, Suremain y La Riva González (2013) y Cusi Quispe (2009).

materno que han vivido en el siglo XX y XXI. Se preparaban con estrategias verbales para enfrentar a personas que seguían reduciendo el estatus de personas quechua-hablantes o que no reconocían el derecho de hablar en quechua.³⁶



Figura 10. Mapa de movilidad, María (11 años), Paucartambo, Perú (foto: Annett Hofmann, 2014).

Otro rasgo de la cotidianidad en los Andes, como por ejemplo en Tiwaso, es el pluri-lingüismo. Aunque hasta hoy el castellano se arroga como *lingua franca* en las ciudades peruanas, en el ámbito escolar, político, administrativo y jurídico, las personas bilingües en Tiwaso, durante mi estancia, no dejaban de hablar de la discriminación de su idioma materno que han vivido en el siglo XX y XXI. Se preparaban con estrategias verbales para

36 Aquí cabe mencionar un dilema existente en los Andes. La gente habla sobre la revaloración de su lengua materna, en este caso el quechua, pero no la habla con sus hijos e hijas. Se recomienda el estudio de Hentschel (2016) y Villari (2016).

enfrentar a personas que seguían reduciendo el estatus de personas quechua-hablantes o que no reconocían el derecho de hablar en quechua.³⁷

El plurilingüismo en el contexto poscolonial y en contextos de migración es una parte importante de la implementación de DOV. El método DOV afirma ser un procedimiento de investigación horizontal y decolonial (Cornejo y Giebeler 2019). Sería interesante indagar más en esta dirección. Los esfuerzos de contestar a través de publicaciones en lenguas indígenas³⁸ a la gran masa de textos³⁹ académicos, que siguen a convenciones poscoloniales, son todavía muy esporádicos.⁴⁰ ¿En qué medida pueden iniciar cambios significativos la literatura, las transmisiones de radio y televisión para niños y niñas en lenguas indígenas?⁴¹

En el Perú, la situación poscolonial y el contexto plurilingüe otorgan especial relevancia y legitimidad a las formas de expresión no verbales – por ejemplo: visuales. El método DOV se basa en la práctica de expresiones visuales y verbales. En el contexto de los Andes peruanos, el conocimiento de imágenes visuales está culturalmente anclado por las tradiciones artesanales, como por ejemplo los vasos *qeros* o mates burilados (Cánepa 2012, 332). En lo que va del siglo XXI, muchos niños y niñas ya han participado en actividades creativas con colores en los jardines y las escuelas. Aunque los dibujos de niños y niñas, según mi entender, constituyen prometedores materiales de investigación, en el Perú hasta ahora no se analizan con frecuencia.

El DOV como método etnográfico participativo puede ser realizado en los lugares que los niños y las niñas escogen para la actividad. El día de nuestra excursión fue el día más extenso de toda la investigación de campo: pasamos 10 horas juntos (nuestra excursión propiamente dicha de cinco horas por la mañana y nuestro encuentro de cinco horas por la tarde). Allí se crearon 35 dibujos.

Un “paseo por la comunidad” es sugerido por Ames, Rojas y Portugal incluso como un método en sí (2010, 67-68).⁴² Su propuesta para facilitar la implementación del método es conversar antes del paseo con los y las participantes sobre la pregunta ¿Cómo le enseñarías tu comunidad a otro niño o a otra niña de tu edad? De presentar la comunidad a un niño o una niña que no la conoce bien todavía, fue real en nuestra excursión con Alex. Además, yo misma era nueva en la comunidad así que Tim, Rosali y Emilia tenían mucho que mostrar y explicar.

37 Aquí cabe mencionar un dilema existente en los Andes. La gente habla sobre la revaloración de su lengua materna, en este caso el quechua, pero no la habla con sus hijos e hijas. Se recomienda el estudio de Hentschel (2016) y Villari (2016).

38 Véase por ejemplo Hofmann (2019).

39 Por ejemplo en el formato de una exposición virtual (Hofmann y Heindl 2021) se puede variar la representación linear-textual.

40 Rabello de Castro (2020) llama la atención a la descolonización de los Estudios Interdisciplinarios de la Niñez.

41 Cabe mencionar los ejemplos de Endara e Itier (2002), Mercado *et al.* (2017) y las producciones radiales de Radio Pukllasunchis.

42 Un ‘paseo guiado por los niños’ en su escuela también es posible (véase Ames, Rojas y Portugal 2010, 38-40).

Reflexiones sobre DOV

Los talleres de DOV fueron, en el caso de Alex, la ocasión que hizo posible conocernos. En su primer dibujo, se notó que Alex había utilizado pocas veces el medio de comunicación del dibujo como medio de expresión. A través de su motivación y su empeño por adquirir nuevas técnicas, logró ganar rápidamente confianza y rutina en la representación visual de formas y experiencias. No obstante, el breve ejemplo de Tim ya indica que DOV no siempre responde al interés y a la curiosidad de un niño en todo momento.

Si echamos un vistazo a los dos dibujos (Figuras 8 y 9), se puede ver que incluso dos niños de 8 años que estaban sentados en la misma mesa diseñaban sus mapas de movilidad de manera muy diferente. El mapa de Tim contiene muchos menos elementos que el mapa de Alex.

Me gustaría plantear dos reflexiones con respecto a esto.

Primero, la motivación de dibujar es diferente entre los dos. Alex se entusiasmaba por la actividad de dibujar sin reservas. En el taller de DOV, Alex siempre comenzaba inmediatamente a conceptualizar su dibujo, considerando cuidadosamente cómo podría implementar sus ideas en una imagen. Tim, por otro lado, tenía sus propias prioridades. Probablemente no venía al taller de DOV solo por el dibujo y la pintura. Quizás sus familiares lo enviaban o quizás le gustaban el programa y las ofertas que surgieron en el contexto del taller (tostar panecillos, tomar té de frutas). En este caso, no son principalmente las habilidades motoras las que influyen en el nivel de detalles del dibujo.

En cuanto a la motivación de Alex, también cabe mencionar que le encantaban los mapas. Alex era muy aficionado a esta forma de representación visual y creaba sus mapas por iniciativa propia. Pueden ser dibujos copiados de libros escolares que muestran el mapa del Perú o los departamentos del Cusco. Pues como él mismo acentuaba lleno de alegría: “Siempre hago mapas”.

Segundo, el grado de familiaridad con los caminos y lugares dibujados difiere en el ejemplo de Tim y Alex. Tim vivió casi exclusivamente en Tiwaso durante su niñez. Para él eran comunes y cotidianos las rutas en Tiwaso y el viaje diario a la escuela en Cusco durante los últimos tres años.

Sin embargo, para Alex, muchas cosas en Tiwaso todavía eran nuevas. Recientemente había llegado al pueblo y recordaba muy claramente su anterior lugar de residencia en Paucartambo.⁴³ En nuestra excursión al Palto aprendió mucho y se interesó bastante por todo lo que veía. Percibió los caminos recorridos con mucha intensidad y luego los recordó con muchos detalles. De esta forma, registraba en el mapa (véase Figura 5) el camino que no conocía antes así como también las plantas que acababa de conocer.

Desde mi punto de vista, la ambición de Alex a la hora de dibujar desempeña un papel importante que contiene un aspecto adicional aparte de los anteriormente

43 Este fenómeno es frecuente en la migración. Véase entre otros Valiente Catter (2013).

mencionados. Para Alex, la experiencia de lo nuevo asociada a emociones positivas puede, a mi entender, incrementar la motivación para afrontar una tarea comparativamente difícil, como es la abstracción visual de caminos en forma de un mapa. Por el contrario, para Tim, puede ser más difícil adoptar una perspectiva nueva y abstracta a un entorno familiar que él percibe con menos intensidad debido al hábito.

Con estas dos reflexiones me gustaría enfatizar cómo en los ejemplos mostrados

- la motivación,
- la afinidad y
- el afecto por el dibujo así como
- el aprendizaje emocional y
- la intensidad de la experiencia

influyen en la gama de los detalles y la precisión en los dibujos. Son estos detalles que conllevan ciertos potenciales que voy a elaborar brevemente. Además, mencionaré dos posibles pasos adicionales en el uso de DOV.

Posibilidades de ampliar y profundizar la investigación a base de DOV

Profundizar en los detalles

Los detalles en el material empírico son reveladores para el análisis antropológico. Por eso, considero conveniente en profundizar ciertos aspectos de los dibujos en escenas individuales. En el estudio de caso de Alex, por ejemplo, pudimos ver el tanque de agua en un dibujo propio (véase Figura 6) después de que él ya lo había dibujado en su mapa (véase Figura 5). En correspondencia con la segunda ronda o el segundo dibujo (véase el esquema de las fases de DOV en la sección “Características del método DOV”), se puede conversar un poco más sobre algunos detalles particulares y ciertas vivencias durante dicha profundización temática. Otra posibilidad fructífera para su profundización sería escribir al respecto, si fuera posible.

Contextualizar

Para el análisis antropológico del material recolectado empíricamente, es sustancial obtener perspectivas complejas, diversas y diferentes sobre los aspectos investigados. En el caso de DOV, esto significa no mirar solamente las perspectivas de los niños y de las niñas de forma aislada, sino también incluir el enfoque de personas de diferente edad que pertenecen a su entorno cotidiano. En el análisis, los dibujos son contextualizados así dejando de ser vistos individualmente pero sin dejar de ser excepcionales.

El corto ejemplo de la conversación con el tío Cirilo sobre el dibujo de Alex (véase más arriba en la sección “Dibujo 3: Nuestro paseo de hoy, el agua y los tumbos”) pudo haber sido un punto de partida para dialogar y opinar algo más sobre los contenidos representados en un dibujo. El colocar los dibujos en la pared de la sala de pintura, no

solo hace que los niños y las niñas se sientan valorados, sino también brinda la oportunidad de tener múltiples conversaciones sobre un dibujo:

- primero, con los niños y las niñas del grupo,
- segundo, con jóvenes y adultos en presencia de los niños y las niñas que crearon los dibujos,
- tercero, en forma de elicitación visual⁴⁴ sin la presencia del o de la dibujante.

Comunicación y diálogos plurilingües

En todos estos niveles, es importante el uso de los idiomas locales y/o indígenas en contextos poscoloniales. A través del método DOV, la comunicación plurilingüe fue tan posible como era común en la vida cotidiana de Tiwaso. Tener conversaciones sobre los dibujos en varios idiomas conlleva el potencial de generar nuevos o más pensamientos y producir oraciones diferentes en comparación con conversaciones monolingües.

El uso de varios idiomas fue crucial durante la investigación así como al completarla en la fase del análisis. La cooperación de expertos y expertas regionales con el investigador o la investigadora apoya a la producción dialógica de conocimientos (Walter 2018).⁴⁵

Consideraciones finales

En síntesis quiero una vez más subrayar la importancia de orientar la elección de los métodos hacia los y las protagonistas, es decir los y las participantes en la investigación. Esto significa, por un lado, que la composición del grupo (aquí: Alex es nuevo en la comunidad) puede favorecer la elección de uno u otro método. Por otro lado, para llegar a un alto grado de participación (Hart 1997), es importante dar la posibilidad a los niños y las niñas que ellos mismos o ellas mismas puedan proponer actividades y la forma de su realización. De este modo, la meta de realizar una investigación centrada en niños y niñas está más cerca.

Si la motivación de llevar a cabo una actividad surge de los y las participantes de la investigación, su comportamiento al producido por inferencia del investigador o de la

44 Bajo el método de la elicitación visual se entiende la realización de conversaciones y entrevistas basadas en imágenes ya existentes, por ejemplo, de una obra de arte, una foto o aquí un dibujo. Con este método, se evocan o despiertan más ideas que en una conversación sin imágenes (véase entre otros Pink (2005), Pauwels (2011) y Rose (2012)).

45 Desafortunadamente, debido a la abstracción y teorización, el estilo académico de las publicaciones de diversas investigaciones antropológicas ya no permite la aplicación de sus resultados por parte de los y las participantes en la investigación. Acorde a los debates de *Writing Culture*, veo gran potencial en los modos dialógicos y polifónicos en representaciones antropológicas para poder reducir los desequilibrios de poder y la brecha de poder entre el investigador o la investigadora y los y las participantes de la investigación. Para más información sobre los debates de *Writing Culture* véase entre otros Lassiter (2011) y Stodulka (2021).

investigadora. Sus conductas son entonces mucho más espontáneas que en una situación creada solamente con una tarea puesta por el investigador o la investigadora. En el caso de nuestra excursión, el material recogido es muy extenso, individual y único. Sin duda, el enfoque centrado en niños y niñas requiere tiempo y paciencia.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento va a los y las participantes en la investigación y sus familias. Igualmente agradezco a Teresa Valiente Catter, Mariana García Palacios, Thomas Stodulka, Roxana Pignata, Jessica Higueros y Camilla Heldt.

Referencias bibliográficas

- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal
 2010 *Métodos para la investigación con niños. Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Barley, Ruth y Lisa Russell
 2019 "Participatory visual methods: Exploring young people's identities, hopes and feelings." *Ethnography and Education* 14, no. 2: 223-241. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441041>.
- Besten, Olga den
 2010 "Local belonging and 'geographies of emotions'. Immigrant children's experience of their neighbourhoods in Paris and Berlin." *Childhood* 17, no. 2: 181-195.
- Blerk, Lorraine van
 2006 "Working with children in development." En *Doing development research*, edited by Vandana Desai y Robert B. Potter, 52-61. London: SAGE.
- Cánepa, Gisela
 2012 "Imagen y visualidad en la Antropología peruana." En *No hay país más diverso: Compendio de Antropología peruana II*, editado por Carlos Iván Degregori, 330-356. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Cavagnoud, Robin, Charles-Édouard de Suremain y Palmira La Riva González
 2013 "Introducción. Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas." *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 42, no. 3: 323-332. <https://doi.org/10.4000/bifea.4107>.
- Clark, Jessica y Sarah Richards
 2017 "The cherished conceits of research with children. Does seeking the agentic voice of the child through participatory methods deliver what it promises?" *Sociological Studies of Children and Youth* 22: 127-147. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120180000022007>.
- Cook, Tina y Else Hess
 2007 "What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children in enlightening adults." *Childhood* 14, no. 1: 2945. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>.

- Cornejo, Inés y Cornelia Giebelner
2019 *¡Prójimos! Prácticas de investigación desde la horizontalidad*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
<http://dccc.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=CornejoPortugal-Projimos> (14.06.2021).
- Crivello, Gina
2017 “Qualitative longitudinal research with children and young people.” En *Methodological approaches. Geographies of children and young people (2)*, editado por Tracey Skelton, Ruth Evans y Louise Holt, 423-449. Singapore: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9_1.
- Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead
2009 “How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives.” *Social Indicators Research* 90, no. 1: 51-72.
<https://doi.org/10.1007/s11205-008-9312-x>.
- Cusi Quispe, Marilú
2009 *Huch'uy runakunaq imayna uywaynin. Los patrones de crianza de niños y niñas en la comunidad campesina andina de Rocoto, Cuzco, Perú*. Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20marilu%20cusi.pdf> (13.06.2021).
- Duncan, Pauline
2013 *Drawing as a method for accessing young children's perspectives in research*. Tesis de doctorado, University of Stirling. <http://hdl.handle.net/1893/17258> (13.06.2021).
- Egli, Werner
2019 “Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung.” En *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, editado por Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin y Corinne Butschi, 201-215. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Endara, Lydia y César Itier
2002 *Quyllum llaqtayuy wawamanta qillqaqa dibuhunkunantin*. Cusco: Asociación Pukllasunchis.
- Evens, Terence y Don Handelman, eds.
2006 *The Manchester School. Practice and ethnographic praxis in anthropology*. New York: Berghahn Books.
- Facca, Danica, Brenda Gladstone y Gail Teachman
2020 “Working the limits of ‘giving voice’ to children. A critical conceptual review.” *International Journal of Qualitative Methods* 19: 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406920933391>.
- Flores Flores, Elizabeth Paula
2010 “Pautas y prácticas de crianza versus pautas y prácticas de enseñanza de niños de preescolar tupinos.” Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7275> (17.06.2021).
- García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht
2009 “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas.” *Tellus* 9, no. 17: 163-186.
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/188/222> (09.05.2021).

- García Palacios, Mariana, Ana Carolina Hecht y Noelia Enriz
 2015 “Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá).” *Cuicuilco* 64: 185-201. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/54684/CONICET_Digital_Nro.018a3e74-98d6-4665-8a44-188d56c3ff8b_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (09.05.2021).
- Golash-Boza, Tanya Maria
 2011 *Yo soy negro. Blackness in Peru*. Gainesville: University Press of Florida.
- Greene, Sheila y Diane Hogan, eds.
 2004 *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: SAGE.
- Harpham, Trudy, Nguyen Thu Huong, Tran Thap Long y Tran Tuan
 2005 “Participatory child poverty assessment in Rural Vietnam.” *Children and Society* 19, no. 1: 27-41. <https://doi.org/10.1002/chi.825>.
- Hart, Roger
 1997 *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hecht, Ana Carolina
 2010 “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. München: Lincom Europa.
- Hentschel, Jurek
 2016 “En mi ya termina el quechua’. Aproximaciones al uso lingüístico de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia.” *Indiana* 33, no. 1: 109-132. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.109-131>.
- Hernández, María Celeste
 2016 “Crecer en la ciudad. Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires).” Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Martín. https://ri.unsam.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/127/TDOC_IDAES_2016_HMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y (09.05.2021).
- Hofmann, Annett
 2016 “Niños, niñas y jóvenes en los Andes surperuanos sobre monstruos marinos melodiosos y mujeres-pep seductoras. Las sirenas entre género, paisaje y raza en oralidad, visualidad y televisión.” *Indiana* 33, no. 1: 39-68. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.39-67>.
- 2019 “Huasao warmakunaq kawsaynin. La vida de los niños en Huasao.” En *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas. Estudios de romanística, lingüística y antropología americana*, editado por Teresa Valiente Carter, Kerstin Störl y Eva Gugenberger, 255-269. Berlin: Peter Lang.
- 2020 “Kindzentriert anthropologisch forschen.” *Mitteilungen der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* 41: 161-170. <https://doi.org/10.30819/mbgaeu.41.15>.
- Hofmann, Annett y Patrizia Heindl
 2021 “Online-Ausstellung ‘Lebensgeschichten.’” <https://www.koinet.aegyptologie.uni-muenchen.de/lebensgeschichten/> (09.05.2021).

- Huayhua, Margarita
 2019 “Diálogos interculturales o diálogos que (re)producen relaciones jerárquicas en el sur de los Andes.” En *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas. Estudios de románica, lingüística y antropología americana*, editado por Teresa Valiente Catter, Kerstin Störl y Eva Gugenberger, 285-300. Berlin: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)
 2013 *Perú. Población total al 30 de junio, por grupos quinquenales de edad, según departamento, provincia y distrito*. [https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/\(11.07.2016\)](https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/(11.07.2016)).
 2017 *Censos Nacionales. XI de población y VI de vivienda. Perfil Sociodemográfico del Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI).
- Johnston, Joy
 2008 *Methods, tools and instruments for use with children*. Technical Note 11. Oxford: Young Lives. <https://www.streetchildren.org/wp-content/uploads/2013/01/methods-tools-instruments.pdf> (09.05.2021).
- Lassiter, Luke Eric
 2011 “‘Reading over the shoulders of natives’ to ‘reading alongside natives’, literally: Toward a collaborative and reciprocal ethnography.” *Journal of Anthropological Research* 57 (2): 137-149. <https://doi.org/10.1086/jar.57.2.3631564>.
- Maurial Mac Kee, Mahia
 2011 *Pintando el ambiente. Sobre conocimiento indígena y educación*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas (CBC).
- Mayeza, Emmanuel
 2017 “Doing child-centered ethnography. Unravelling the complexities of reducing the perceptions of adult male power during fieldwork.” *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917714162>.
- Menacho López, Leonel y Cristina Villari
 2019 “Cuando la educación familiar andina se interrumpe en la educación inicial: los PRONEIS (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) en la sierra de Ancash (Perú).” *Indiana* 36, no. 1: 141-154. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.141-154>.
- Mercado, Rafael, Ligia Alencastre, Marisol Chahua y Alfredo Quispe
 2017 *Quri libro, qullqi libro. Warmakunap yachayninmanta*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas (CBC).
- Montgomery, Heather
 2008 *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Morelli, Camilla
 2013 “The river echoes with laughter. How children’s ways-of-knowing transform the world and future horizons of Matsigenka people.” Tesis de doctorado, University of Manchester. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54548578/FULL_TEXT.PDF (12.11.2020).
 2017 “The river echoes with laughter. A child-centred analysis of social change in Amazonia.” *Journal of the Royal Anthropological Institute* 23, no. 1: 137-154. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12548>.

- Moscoso, María Fernanda
 2013 *Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- Moskal, Marta
 2010 “Visual methods in researching migrant children’s experiences of belonging.” *Migration Letters* 7, no. 1: 17-31. <https://doi.org/10.33182/ml.v7i1.177>.
- Noonan, Robert, Lynne Boddy, Stuart Fairclough y Zoe Knowles
 2016 “Write, draw, show, and tell. A child-centred dual methodology to explore perceptions of out-of-school physical activity.” *BMC Public Health* 16: 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3005-1>.
- Ødegaard, Cecilie Vindal
 2010 *Mobility, markets, and indigenous socialities. Contemporary migration in the Peruvian Andes*. Burlington: Ashgate.
- Ortiz Guitart, Anna
 2007 “Geografías de la infancia. Descubriendo ‘nuevas formas’ de ver y de entender el mundo.” *Documents d’anàlisi geogràfica* 49: 197-216. <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/81500> (09.05.2021).
- Ott, Anne-Cécile
 2020 “Explorer le monde des enfants. Défis théoriques et méthodologiques de l’analyse des représentations enfantines du monde.” *Bulletin de Méthodologie Sociologique* 146: 56-80. <https://doi.org/10.1177/0759106320908222>.
- Pauwels, Luc
 2011 “An integrated conceptual framework for visual social research.” En *The SAGE handbook of visual research methods*, editado por Eric Margolis y Luc Pauwels, 3-23. Los Angeles: SAGE.
- Pink, Sarah
 2005 *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research*. London: SAGE.
- Pires, Flávia Ferreira
 2007a “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica.” *Revista De Antropologia* 50, no. 1: 225-270. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>.
- 2007b “Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino.” Tesis de doctorado, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-65240/quem-tem-medo-de-mal-assombro-religiao-e-infancia-no-semi-arido-nordestino> (09.05.2021).
- Punch, Samantha
 2002 “Research with children. The same or different from research with adults?” *Childhood* 9, no. 3: 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>.
- Quecha Reyna, Citlali
 2014 “La etnografía con niños.” En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, editado por Cristina Oehmichen, 215-240. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Rabello de Castro, Lucia
2020 “Why global? Children and childhood from a decolonial perspective.” *Childhood* 27, no. 1: 48-62. <https://doi.org/10.1177/0907568219885379>.
- Reed, Amber
2019 “Racialized space. Children map the post-apartheid landscape.” *Visual Anthropology Review* 35: 162-175. <https://doi.org/10.1111/var.12192>.
- Rose, Gillian
2012 *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Los Angeles: SAGE.
- Sapkota, Pashupati y Junita Sharma
1996 “Participatory interactions with children in Nepal.” *PLA Notes* 25: 61-64. <https://www.participatorymethods.org/resource/participatory-interactions-children-nepal> (17.06.2021).
- Shabel, Paula Nurit
2018 “‘Estamos luchando por lo nuestro’. Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales.” Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires (UBA). <http://hdl.handle.net/11336/83030> (09.05.2021).
- Singer, Katrin y Cristina Villari
2016 “Uniendo burbujas de pensamiento. Búsqueda de diálogo interdisciplinario entre una lingüista y una geógrafa sobre el trabajo con niños en una región de quechuahablantes.” *Indiana* 33, no. 1: 69-90. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.69-90>.
- Stodulka, Thomas
2021 “Fieldwork, ethnography, and knowledge construction.” En *SAGE Handbook of Cultural Anthropology*, editado por Lene Pedersen y Lisa Cliggett, 84-104. London: SAGE.
- Szulc, Andrea y Clarice Cohn
2012 “Anthropology and childhood in South America. Perspectives from Brazil and Argentina.” *Anthropology Children* 1. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=929&file=1> (09.05.2021).
- Thomson, Pat
2008 “Children and young people. Voices in visual research.” En *Doing visual research with children and young people*, editado por Pat Thomson, 1-19. London: Routledge.
- Valiente Catter, Teresa
2013 “Representación y liderazgo: Apreciación antropológica de dos procesos de consulta popular.” En *¿Quién habla por quién? Representatividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto*, editado por Sabine Speiser, 90-113. Quito: Abya-Yala.
2019 “Experiencia(s) extrema(s) andina(s). Rumita, yakuta, allpata ima qachachiyaspa purin. ¡Liwta!” *Indiana* 36, no. 1: 109-140. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.109-140>.
- Villari, Cristina
2016 “Observaciones sobre la situación sociolingüística de Huaraz (Ancash, Perú).” *Indiana* 33, no. 1: 91-107. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>.
- Vogl, Susanne
2019 “Mit Kindern Interviews führen. Ein praxisorientierter Überblick.” En *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, editado por Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin y Corinne Butschi, 142-157. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Walter, Florian
2018 *On the road with Maruch. Filming culture and collaboration as a transcultural partnership process*. Berlin: Weissensee.