

Infancia y género: geografías que emocionan y métodos participativos para el cambio social



Anna Ortiz Guitart

Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Geografía. Barcelona, España.
ORCID: 0000-0002-6016-5136

Mireia Baylina Ferré

Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Geografía. Barcelona, España.
ORCID: 0000-0002-0365-4224

Recibido: 24 de junio de 2024. Aceptado: 5 de marzo de 2025.

Resumen

A partir de una revisión bibliográfica en tres revistas de geografía de referencia internacional, este artículo presenta las principales aportaciones teóricas y metodológicas en las geografías de la infancia en las últimas décadas. La revisión se enfoca en la mirada interseccional y de género, así como en el papel de los métodos participativos para hacer emerger las emociones en los estudios geográficos de la infancia. Como forma de ejemplificar estas tres intersecciones (infancia, género y emociones), se presenta un caso de estudio concreto investigado por las autoras. Finalmente, se concluye que existe cada vez más la necesidad de considerar las geografías emocionales de la infancia como inseparables de los paisajes sociales, culturales, económicos y políticos de la infancia.

PALABRAS CLAVE: GEOGRAFÍA. INFANCIA. GÉNERO. EMOCIONES. METODOLOGÍA CUALITATIVA.

Childhood and Gender: Geographies that Excite and Participatory Methods for Social Change

Abstract

Based on a literature review of three outstanding international geography journals, this article presents the main theoretical and methodological contributions to the geography of childhood in recent decades. The review focuses on the gendered and intersectional gaze, as well as the role of participatory methods in bringing emotions to the surface in geographical studies of childhood. To illustrate these three intersections (childhood, gender, and emotions), a concrete case study researched by the authors is presented. It concludes that there is a growing need to consider the emotional geographies of childhood as inseparable from the social, cultural, economic, and political landscapes of childhood.

KEYWORDS: GEOGRAPHY. CHILDHOOD. GENDER. EMOTIONS. QUALITATIVE METHODOLOGY.

Infância e gênero: geografias que emocionam e métodos participativos para a mudança social

Resumo

A partir de uma revisão bibliográfica em três revistas de geografia de referência internacional, este artigo apresenta as principais contribuições teóricas e metodológicas nas geografias da infância nas últimas décadas. A revisão se concentra na perspectiva de gênero e interseccionalidade, bem como no papel dos métodos participativos para revelar as emoções nos estudos geográficos da infância. Como forma de exemplificar essas três interseções (infância, gênero e emoções), é apresentado um estudo de caso específico investigado pelas autoras. Finalmente, conclui-se que há uma necessidade crescente de considerar as geografias emocionais da infância como inseparáveis das paisagens sociais, culturais, econômicas e políticas da infância.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA. INFÂNCIA. GÊNERO. EMOÇÕES. METODOLOGIA QUALITATIVA.

Introducción

En 2008 publicamos un artículo en el que pretendíamos mostrar los puntos de unión entre la geografía del género y la geografía de la infancia a partir de una reflexión sobre la posicionalidad de las autoras. En particular, examinamos las conexiones conceptuales y metodológicas entre ambos enfoques y expusimos los principales temas de estudio que relacionaban geografía, género e infancia (Baylina, Ortiz, Prats, 2008). ¿Por qué precisamente nuestro interés en la infancia? Desde finales de los años noventa, nuestro Grupo de Investigación en Geografía y Género¹ desarrolló un amplio trabajo de investigación sobre el estudio de los espacios públicos desde la perspectiva de género en diferentes ciudades de Cataluña, basado en técnicas cualitativas (Ortiz, García Ramon y Prats, 2004; Ortiz, 2007; Cucurella, García Ramon y Baylina, 2006). Ya en ese momento nos dimos cuenta de la importancia de los espacios públicos en la vida cotidiana de niños y niñas, del diseño, del uso y la apropiación por parte de los ciudadanos/as, así como de la relevancia de estos espacios en los procesos de socialización, integración y adquisición de autonomía, además de en el bienestar físico y mental de la infancia. El género intervenía de manera sustancial en estos procesos. Las conexiones entre geografía, género e infancia, tanto desde un punto de vista conceptual como metodológico, abrían una nueva perspectiva de análisis que no había sido desarrollada en la geografía española, ni tanto como se podría suponer, en las geografías de la infancia a nivel internacional.

Aquí queremos continuar averiguando cuál es la situación actual, es decir, qué, cómo y cuánto se investiga hoy en lo que podríamos llamar *geografías feministas de la infancia*, o la intersección explícita entre género e infancia, además de la inclusión de otras categorías de diferenciación desde una perspectiva interseccional. En los últimos años, esta interrelación entre género, feminismo, mujeres e infancia ha sido un tema de discusión entre académicas que subrayan las tensiones conceptuales al unir ambos colectivos. Twamley, Rosen y Mayall (2017) señalan que tomar a las mujeres y a la

1. Grupo de Investigación en Geografía y Género, Universitat Autònoma de Barcelona. Fundado por la geógrafa Maria Dolors García Ramon en 1987.

infancia juntas como tema de investigación implica reconocer que la vida de las mujeres está estrechamente vinculada a la de niños y niñas. Por ejemplo, asumir que la infancia es dependiente y que las mujeres son las principales responsables de su cuidado o que la pobreza infantil está estrechamente relacionada con las condiciones de vida de las madres. Otra tensión que las autoras destacan en esta asociación es la idea de que la emancipación de las mujeres se logra únicamente a expensas de sus hijos/as. Incluso algunos teóricos sobre infancia han descrito el feminismo como un asunto de adultos/as, apartando a la infancia de las cuestiones sociopolíticas y de toda consideración académica (Mayall, 2002). El simposio académico que estas autoras organizan para analizar cómo el feminismo puede conversar efectivamente con las políticas de la infancia sin esencializar a las mujeres como cuidadoras y sin desnaturalizar la maternidad concluye con la idea de que se necesita más debate. Las feministas señalan el escaso enfoque en el género en los estudios sobre infancia, mientras que los académicos/as especializados en infancia lamentan la ausencia de un enfoque generacional en los estudios feministas. Bartos (2020) también recoge esta tensión en lo que denomina el fenómeno “womelandchildren”: las mujeres y los niños/as están relegados a la esfera privada, sin voz en la agenda política y en estados de vulnerabilidad. Alternativamente, el paradigma “woman versus children” sugiere que debe dejarse de pensar en las mujeres definidas según un “destino biológico” o aprehendidas socialmente por lo que son (pasivas) y no por lo que hacen (activas) o quieren ser. Algo que no ocurre simétricamente con los hombres, quienes siempre son comprendidos según lo que hacen y no según lo que son; por lo tanto, recurrir a la biología afecta solo a las mujeres (Puechguirbal, 2004). Bartos (2020) busca convencer a los/as investigadores/as de que, en el caso de la geografía, la asociación entre la geografía feminista y la geografía de la infancia ha enriquecido la calidad de las investigaciones en ambos ámbitos y ha expandido las fronteras de las dos áreas. Consecuentemente, la autora aboga por continuar ampliando el enfoque, por ejemplo, a través de la interseccionalidad.

En este artículo tratamos cuáles han sido las aportaciones en las geografías de la infancia desde la perspectiva de género e interseccional en el siglo XXI. Nos interesa saber qué temas se abordan, los lugares de los que se habla y, sobre todo, las metodologías utilizadas y las emociones vinculadas a los espacios. Este artículo se fundamenta metodológicamente en una revisión bibliográfica a partir de la consulta de las revistas internacionales de mayor difusión en geografías de la infancia, género y emociones: *Children's Geographies*, *Gender, Place and Culture* y *Emotions, Space and Society* en el siglo XXI. Somos conscientes de que estas publicaciones no son representativas de todo lo realizado en el mundo; sin embargo, todavía marcan tendencias a nivel internacional entre la comunidad geográfica. El criterio de selección de los artículos ha sido la inclusión de las palabras “infancia”, “género” y “emoción” en el título, resumen y/o palabras clave. Asimismo, incluimos un caso de estudio realizado por las autoras que ejemplifica la intersección entre infancia, género y emociones en nuestro contexto, Cataluña (España).

El artículo se estructura en tres partes: en primer lugar, se da cuenta de las temáticas que han interesado a los investigadores/as sobre geografías de la infancia y género en este milenio; en segundo lugar, se presentan los métodos utilizados para dar voz a las infancias del norte y sur globales; y, en tercer lugar, se expone el caso de estudio. Finalmente, se incorporan unas reflexiones finales.

Geografías que motivan

Espacios sentidos

Las experiencias vitales de las personas son intrínsecamente emocionales y espaciales. La alegría, el amor, la esperanza, el miedo, la ira, la ansiedad, la frustración... determinan nuestro arraigo y desapego hacia los lugares. Los niños/as tienen un fuerte sentido afectivo del mundo que les rodea, porque es más probable que conecten con él mediante los sentidos que con las palabras. Así, Steger *et al.* (2021) tratan el bienestar de los niños/as en los lugares a partir de determinar las emociones que estos lugares les provocan. Los autores/as defienden la inclusión de las emociones en geografía para superar la naturaleza de género de la producción del conocimiento en el mundo occidental, que ha valorado la racionalidad y la objetividad por encima del compromiso emocional y la subjetividad. Las cartografías emocionales de la infancia revelan las geografías sentidas de los lugares que son fundamentales para su bienestar. En esta línea, Bartos (2013) explora en Nueva Zelanda cómo la atención hacia los sentidos físicos o las sensaciones corporales ayuda a señalar algunas de las formas en que se desarrolla el sentido del lugar en la infancia. La autora indaga en cómo el cuerpo de los niños/as percibe los lugares a través de los sentidos (visión, olfato, sonido...). Mycock (2019), por ejemplo, estudia qué provoca en la infancia la manipulación de la arcilla en clase desde una perspectiva de género, con el fin de visibilizar resistencias relacionadas con la suciedad, vinculada a una representación de género y de clase.

Espacios de socialización

Algunos artículos recientes tratan los espacios intergeneracionales como lugares de socialización. Richardson (2023) lo hace con la lectura como lugar de contacto intergeneracional (entre niños/as y jóvenes) y como forma de intervención feminista. La elección de los textos permite observar modelos de masculinidad y feminidad, reconocerse en ellos, discutirlos, desafiarlos y subvertirlos, si es el caso. Asplund y Pérez (2013) reconocen en la literatura un instrumento para construir la identidad de género, clase y localidad en niños/as de Suecia. La perspectiva intergeneracional, en este caso entre niños y niñas y personas adultas y mayores, también se utiliza para comparar la vivencia de la infancia de distintas generaciones en Chile y analizar en estas experiencias los roles de género (Caro, 2019). Muchas de estas actividades se desarrollan en la escuela, espacio central para la socialización en la infancia. También lo es para las relaciones sexoafectivas en una etapa como la preadolescencia, en la que la curiosidad y ansiedad en torno al enamoramiento y las relaciones sexuales son muy prominentes. Yan Zhu y Elley (2022) lo plantean para la escuela rural en China, un contexto conservador en el que se sobreentiende que las relaciones de este tipo son con personas del otro sexo.

El barrio y el espacio público son ámbitos clásicos de socialización destacados por numerosas investigaciones. Diversos autores/as han relacionado la infancia con el espacio urbano, resaltando la diversidad social y los procesos de identificación con el lugar (Lehman-Frisch *et al.*, 2012) o las prácticas de amistad diferenciadas según el género en niños/as que pasan mucho tiempo en la calle, ya sea debido a la falta de servicios de cuidado, al horario laboral de sus padres o a la presencia de primos y familiares que se cuidan entre ellos/as (Blazek, 2011). La calle es un lugar de reconfiguración de las normas de género y del concepto de familia. Evans (2006) constata, en niños/as que viven en la calle en Tanzania, la fluidez del movimiento entre hogares con muchos

problemas, la calle y los centros de ONG, y cómo esta dinámica es distinta para las chicas, doblemente marginadas y estigmatizadas. El espacio público es también el lugar de consumo de alcohol en adolescentes, y su uso varía según el género. Una investigación de Holdsworth *et al.* (2017) en Liverpool pone el acento en cómo las prohibiciones de socialización en el espacio público explican una disminución del consumo de alcohol por parte de los chicos, quienes, alternativamente, construyen sus identidades jugando al fútbol o a videojuegos.

Espacios de movimiento

La movilidad en la infancia se ha relacionado con la adquisición de autonomía, la agencia y la seguridad, particularmente en el Norte Global (Brown *et al.*, 2008), o con la falta de servicio de transporte público en el Sur Global (Porter *et al.*, 2011). Todas estas prácticas están altamente generizadas: los niños se mueven solos antes que las niñas, y los recorridos de largas distancias para ir a la escuela tienen implicaciones más negativas (absentismo) para las niñas, debido a las demandas de trabajo doméstico impuestas por la familia. Aunque se trata de un tema de estudio clásico relacionado con la preocupación por el desarrollo de la infancia (Kraftl, 2013), las investigaciones muestran que no está superado. En 2023, el género sigue siendo un factor que restringe la movilidad cotidiana de las chicas, como muestra Bernheim (2023) para el caso de Escocia. Además, es necesario conocer las experiencias cotidianas de la mayor parte de contextos del mundo. Hunleth *et al.* (2015) informan de las características de la movilidad residencial de corta duración durante los períodos de vacaciones escolares en Zambia. Los niños/as se desplazan de vacaciones a casa de otros familiares, y estos traslados cortos movilizan también otras dimensiones del hecho de “ir de vacaciones”: cultivar la reciprocidad, compartir la carga doméstica y de cuidado, y reforzar los lazos familiares. Estas prácticas y conceptos locales nos informan sobre otros marcos culturales cotidianos que quedan muy invisibilizados al leer sobre las movilidades infantiles. Como defiende Blazek (2023), necesitamos conocer las geografías de infancias nooccidentales y situarlas en el centro de la producción de conocimiento global. Poner la atención en los déficits de esta población refuerza la percepción de la infancia como necesitada de protección y al Sur Global como dependiente de un supuesto ‘desarrollo’.

Las emociones están también en el centro de la movilidad. Murray y Mand (2013) exploran los aspectos emocionales de las movilidades infantiles a través de escalas geográficas y temporales, tanto en los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela, anteriormente descritos, como en los viajes transnacionales entre Londres y Bangladesh. Los autores/as señalan que el espacio móvil del viaje y el desplazamiento de personas, objetos, comunicaciones e ideas pueden representar emociones diversas vinculadas a la vigilancia, la coacción, la autonomía o la liberación. Experiencias similares son abordadas por Ní Laoire (2011) para el caso de las migraciones de retorno de jóvenes irlandeses que vuelven a su país y cómo las oportunidades para la participación social y el arraigo cultural son distintas para chicos y chicas migrantes. Más recientemente, Stremecka (2018) narra las experiencias migratorias a Noruega de niños/as nacidos en Polonia de padres polacos. La autora recoge diferencias en la percepción de los roles de género y cómo los niños/as construyen sus identidades entre la cultura de origen y la de destino. Stremecka se refiere a la identidad de género transnacional para identificar una situación de tensión entre las dos culturas.

Espacios de resistencia y superación

El entorno favorece el bienestar y el desarrollo proporcionando espacios de juego, acceso a la educación, oportunidades de movilidad y zonas de interacción social seguras. Los niños/as refugiados, por ejemplo, presentan un menor grado de satisfacción en la escuela, la familia y el entorno. El estudio de Cavazzoni *et al.* (2022) para el caso de Gaza muestra cómo en estos contextos las opciones de la infancia para ejercer su agencia son limitadas, ya que su capacidad de acción está muy relacionada con su satisfacción vital y con la protección que la sociedad en la que viven les haya proporcionado. En este entorno, se percibe en las niñas un nivel menor de agencia y un mayor número de emociones negativas. Las preocupaciones de los investigadores/as sobre la ascensión social a través de la formación y el empleo no cesan, pero amplían sustancialmente el foco. Boyden *et al.* (2021) ponen en valor que el Estado etíope no permite el trabajo infantil por debajo de los 14 años y analizan el uso del tiempo de los niños/as según el género en áreas rurales, enfatizando el período dedicado a la educación y a otras tareas. En la transición escuela-trabajo, Newman (2020) aborda cómo la educación no constituye un problema de acceso para las chicas en el norte de Senegal; sin embargo, una vez adquirida, la clase, el género y la ascendencia familiar complican sus trayectorias. Las nociones patriarcales de honor y respetabilidad las conducen a matrimonios jóvenes o trabajos específicos que reducen sus capacidades de negociación. Por otro lado, Chea y Huijsmans (2018) se ocupan de las salidas profesionales de chicos de áreas rurales con aprendizajes informales de diversos oficios. Aquí se plantea cómo la formación profesional reglada (y urbana) deja de lado a chicos del medio rural que, por razones diversas, abandonan el sistema educativo formal, aunque están preparados a través de otras prácticas de transmisión del conocimiento. En el deseo de encontrar un trabajo asalariado es, en estos contextos, también una aspiración a “ser alguien en la vida”, sentimiento muy marcado sobre todo en el caso de los chicos.

La pandemia de COVID-19 (2019-2022), etapa de resistencia y supervivencia a nivel global, evidenció discriminaciones ya conocidas. Pávez y Farías (2022) centran su investigación en el papel de maestras adoptado por las madres en el hogar en Chile, situación que se replicó en otros contextos. Las autoras evidencian cómo el hogar se convierte temporalmente en un espacio escolar y cómo se refuerza el rol de cuidado de las mujeres. Es un ejemplo de la investigación centrada en el vínculo mujeres e infancia,² a nuestro parecer políticamente necesaria porque un fenómeno global reciente ha mostrado cómo opera el patriarcado, cómo la vida de las mujeres está estrechamente vinculada a la vida de los niños y niñas, y cómo estos/as perciben las dinámicas de género en el hogar.

Espacios participativos

Según Krafft (2013), la participación de la infancia (y los métodos participativos) en las instituciones es una de las formas de avanzar en la construcción de la infancia. Porter *et al.* (2021) subrayan la importancia de incluir a los niños y niñas en el diseño urbano y considerar las intersecciones de género, edad y poder en las ciudades contemporáneas. La calle donde viven, el barrio y las rutas cotidianas son espacios sociales para la infancia en los que podrían moverse independientemente. Tener en cuenta las espacialidades de la infancia según el género es una forma de reconocer la agencia y la capacidad de

2. *Womenandchildren* research (Bartos, 2020).

niños y niñas para manifestar sus deseos y necesidades, fuera de la concepción adultocéntrica institucionalizada sobre ellos.

Sin embargo, la participación está incrustada en relaciones de poder desiguales entre los diversos agentes implicados. Estas experiencias ilusionantes pueden acabar desmotivando a la población si no se consideran las opiniones vertidas. Bosco y Joassart-Marcelli (2015) indagan en las geografías emocionales de la infancia en un contexto de planificación participativa en un barrio de una ciudad de California. Precisamente, tratan sobre la desconexión entre lo que los niños y niñas deseaban y expresaban sobre su barrio y lo que los gestores urbanos interpretaban, registraban y utilizaban, mostrando relaciones de poder desiguales. Las voces de los niños y niñas se diluyeron a pesar de que fueron ellos quienes más tiempo dedicaron a pensar en nuevos espacios. Su trabajo se consideró un juego y se ignoró. Las emociones evolucionaron a medida que se produjeron nuevos encuentros espaciales.

Espacios de conquista y negociación

Los centros escolares son centrales en la vida de niños y niñas. Son fundamentales para su desarrollo por todos los procesos que en ellos ocurren: formación, educación, socialización y diversión. Los espacios de las escuelas son importantes y no son neutros en cuanto al género, la edad, la posición social y la diversidad funcional, entre otros. Diversos estudios han puesto de manifiesto que las niñas experimentan exclusión en algunos espacios escolares donde se actúa espacial y socialmente según el género, como los espacios de juego. Spark *et al.* (2019) ahondan en esta cuestión en Melbourne y manifiestan que las niñas tienen muy claro qué lugar les pertenece en el patio escolar y de cuáles están excluidas. En este sentido, ya existen experiencias de transformación de espacios para que niñas y niños puedan habitarlos sin ser invadidos (Saldaña, 2020).

Hay otros espacios más invisibles que son centrales. Los baños públicos son lugares clave para comprender las identidades de género, las expresiones de género y las orientaciones sexuales que están fuera de la norma. La investigación sobre ellos ha mostrado que son lugares de discriminación, pero también de ofrecimiento de oportunidades para la transgresión (Pascual, 2023). Una reciente investigación aborda la violencia en la escuela relacionada con la percepción de los baños. En este caso, se describen los baños como lugares de violencia de género y microagresiones, aunque también aparecen como espacios de refugio y seguridad frente a la misma violencia y microagresiones que ocurren en la escuela (Daluxolo Ngidi y Moletsane, 2023). En esta línea, Walker (2022) reclama espacios seguros para el alumnado en institutos de enseñanza secundaria donde ocurren comportamientos de acoso sexual. Además de la conquista de espacios a los que el alumnado tiene derecho, niños y niñas también negocian sus identidades personales y espaciales. Kustatscher (2017) examina el rol de las emociones en las identidades sociales de etnicidad, raza, nacionalidad, clase, género y cultura en niños y niñas de una escuela primaria de Escocia, en un momento de elevados sentimientos antiinmigración y antiislamismo en el Reino Unido. Los niños y niñas construyen sus identidades en la escuela teniendo en cuenta las políticas de pertenencia más allá del contexto escolar. La autora quiere mostrar cómo las emociones son cruciales para comprender la complejidad de la interseccionalidad y para informar en futuras políticas de la infancia. En una línea similar, Kannan (2022) introduce el objeto del uniforme escolar como marcador social en un contexto de escolarización segregada por clase en la India.

Codificado como símbolo de la limpieza y democratización de la escolarización, también influye en cómo se negocian y refuerzan las exclusiones de clase, género, casta y edad.

Métodos cualitativos para captar experiencias y emociones

Hacia una mayor participación y coproducción del conocimiento

La presencia cada vez mayor de metodologías participativas y etnográficas, con el objetivo no solo de profundizar más sobre el tema de estudio sino de ahondar en un compromiso ético en la investigación, es una de las características que aparecen de forma más común en estudios enmarcados en la geografía humana (Lovell *et al.*, 2023). La coproducción de conocimiento, que lleva implícitas estas metodologías, es una herramienta para el cambio social y político, así como para reparar los silencios y omisiones históricamente acaecidos (Kearns, 2023). En las geografías de la infancia se enfatiza la importancia de incluir a niños y niñas como participantes activos en la investigación sobre sus experiencias vividas, y se da valor al uso de métodos participativos para examinar los usos, preferencias y opiniones sobre sus experiencias cotidianas. Considerar a niños y niñas como actores sociales con experiencias únicas y opiniones distintas a las de las personas adultas representa uno de los desarrollos teóricos más importantes en la historia reciente de los estudios de la infancia; al mismo tiempo que se les considera sujetos capaces de desarrollar soluciones, mostrar creatividad y hacer sugerencias meditadas y reflexionadas sobre sus experiencias diarias (Yantzi y Loebach, 2023).

El trabajo etnográfico permite no solo sumergirse en el tema de investigación, sino también trabajar junto con niños y niñas (incluso ser su maestra, como es el caso de Newman *et al.*, 2006) y contar con la colaboración de padres y madres, la comunidad educativa y la comunidad local (Evans, 2006; Porter *et al.*, 2011). En la etnografía de Kannan (2022), por ejemplo, el tiempo transcurrido para hacer la investigación permite realizar discusiones de grupos focales en la escuela y, además, observar asambleas escolares, visitar exposiciones en la escuela, almorzar con los estudiantes, dedicar tiempo a hablar con el profesorado, administradores y el personal de limpieza; conocer los espacios públicos por los que los niños transitan a diario, y entablar conversaciones con miembros de la comunidad local.

Asimismo, el estudio etnográfico de Blazek (2011), quien se desempeñó como monitor juvenil en un centro comunitario local de Bratislava, le permite conocer en profundidad los riesgos y efectos de la exclusión social en los niños y adolescentes del barrio. El autor aboga por un enfoque etnográfico que tenga en cuenta las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas para captar las complejidades del lugar donde se desarrolla la investigación, las cuales influyen, sin duda, en las experiencias cotidianas de las personas participantes.

Hacia una mayor reflexión ética del proceso de la investigación

¿Es relevante nuestra investigación? ¿Es una investigación ética? ¿Cómo minimizar las relaciones de poder? Los estudios enmarcados dentro de las geografías de la infancia han desarrollado, en las últimas décadas, reflexiones sobre los dilemas éticos y metodológicos que surgen cuando se trabaja con niños y niñas, y se han preocupado por llevar a cabo una investigación empática, respetuosa y no autoritaria. Algunos geógrafos y

geógrafas han propuesto una serie de recomendaciones y “buenas prácticas” a seguir en el proceso de investigación (Ortiz, 2007). La explicación detallada de los objetivos de la investigación, el consentimiento informado, la garantía del anonimato y la confidencialidad de los participantes mediante el uso de seudónimos para referirse, por ejemplo, al lugar donde se realiza la investigación (municipio, escuela) o a los nombres de los participantes, junto con la voluntad de minimizar las relaciones de poder (visibilizadas en Caro, 2019; y en Yan Zhu y Elley, 2022), son algunas de las consideraciones éticas que deben tenerse en cuenta al investigar con niños y niñas.

Las geógrafas feministas han cuestionado la noción de racionalidad y neutralidad emocional en la investigación y han destacado el papel que juegan las emociones en la producción de conocimiento (Bondi, 2005). La posicionalidad de las personas investigadoras, con una posición de género, edad, clase, entre otras (o de casta, por ejemplo, para el caso de Kannan, 2022), puede hacer que se sea más o menos sensible a determinados problemas, silencios o malentendidos que emergen durante la investigación. En este sentido, Strzemecka (2018) reflexiona sobre su posicionalidad: considera que el hecho de ser mujer le abre las puertas a la temática y al lugar, y sobre otras cuestiones éticas. Esta investigadora realiza trabajo de campo en espacios íntimos de la casa (las habitaciones infantiles) porque considera que son los más idóneos para que los niños y niñas se sientan más cómodos al expresar su identidad y su agencia. Además, intenta crear siempre un ambiente tranquilo y confortable, asegurándose de que los padres y madres estén en casa para dar más confianza y seguridad a toda la familia.

Preocupadas también por crear un ambiente agradable y distendido, Holdsworth *et al.* (2017) reflexionan sobre la compleja posición de las personas investigadoras que trabajan con niños en entornos escolares. Señalan que garantizar la confidencialidad de las personas participantes en los grupos focales (con amigos/as o compañeros/as de clase) es muy importante, y aconsejan a los chicos y chicas que no “revelen demasiado”, es decir, que no digan nada que, si se repitiera fuera de las aulas, pudiera causarles angustia o vergüenza.

La reflexividad, o el ejercicio de entender cómo las propias emociones y las de los participantes influyen en los procesos y resultados de la investigación, es esencial para contribuir al rigor en la investigación y a una mayor sensibilidad hacia los aspectos éticos. Esto es especialmente relevante cuando se pretende cuestionar relaciones de poder interseccionales entre niños y niñas y personas adultas (Blaisdell *et al.*, 2021). En la misma línea, Procter (2013) —que se refiere a la “reflexividad emocional”— y Kustatscher (2017) analizan sus propias emociones y ofrecen relatos exhaustivos del entorno de la investigación para proporcionar información contextual, con el objetivo de provocar que los lectores y lectoras empaticen con sus interpretaciones y hagan suyas las emociones identificadas en su trabajo de campo.

Hacia una mayor creatividad en técnicas cualitativas

La flexibilidad y la creatividad inherentes a los métodos participativos hacen que sean muy oportunos para captar la complejidad de la infancia y sus experiencias cotidianas. La variedad de técnicas cualitativas utilizadas permite compensar los puntos fuertes y las limitaciones que pueden darse en los procesos de recogida de datos. Las técnicas narrativas y las observaciones participantes se mantienen en las investigaciones, pero

se innova al incorporar otras técnicas “child-friendly” que hacen sentir cómodos a los niños y niñas competentes en investigación (Ni Laoire, 2011). Estos se convierten en informantes clave y en coproductores de conocimiento. Un abanico de técnicas se despliega para captar experiencias y emociones: cuestionarios, dibujos, diagramas, fotografías, mapas, juegos de rol, vídeos (Brown, 2008; Lehman-Frisch *et al.*, 2012; Bartos, 2013; Murray y Mand, 2013; Bernheim, 2023), además de métodos móviles y corporales para estudiar los lugares y espacios de la vida cotidiana (el “giro visual”, junto a una mayor autoconciencia de la inclusión del cuerpo en el trabajo de campo, señalado por Kearns, 2023). Para Blazek (2023), los métodos creativos y el poder de la etnografía son elementos importantes para las metodologías decoloniales centradas en el lugar porque ayudan a abordar las complejidades de las infancias cuyas geografías no se ajustan a la dicotomía Sur y Norte (como las regiones de Asia oriental y la Europa poscomunista).

Los centros educativos son espacios de socialización y de construcción de las identidades de género. El trabajo etnográfico en las escuelas permite hacer observación participante en las aulas (Mycock, 2019). Además, se pueden hacer grupos de discusión con el alumnado y revisar las políticas de género de los centros con el personal docente y el equipo directivo (Walker, 2022). En las aulas pueden distribuirse cuestionarios para profundizar en las experiencias y las prácticas espaciales de género y la agencia de niños y niñas; se puede dibujar, mapear y propiciar espacios para reflexionar sobre los lugares más significativos de la vida cotidiana (Cavazzoni *et al.*, 2022).

La técnica del fotovoz, a partir de cámaras fotográficas, permite a las personas participantes producir datos visuales para documentar sus realidades cotidianas. En el trabajo de Ngidi y Moletsane (2023), el fotovoz permite involucrar a los alumnos en la reflexión sobre sus experiencias de violencia sexual y de género en una escuela de Sudáfrica y en la identificación de los espacios en los que experimentan este tipo de violencia. Los niños y niñas participantes deciden por sí mismos el tipo de datos visuales que quieren generar y lo comparten con las personas investigadoras. A los participantes se les habla de la ética visual para guiarles en la toma de imágenes (excluir espacios y objetos para proteger la identidad de la escuela, no mostrar la cara para anonimizar las imágenes).

El trabajo de campo etnográfico en una escuela primaria rural de China permite utilizar métodos variados para la recopilación de datos: observación participante, conversaciones etnográficas informales y entrevistas formales, además de introducir métodos participativos como el “diario” (Yan Zhu y Elley, 2022). Este método se diseña con el fin de ofrecer una técnica para las personas a las que les pueda resultar estresante expresarse en una entrevista y puedan compartir en privado sus pensamientos y experiencias.

Nuevamente, Spark *et al.* (2019) y Porter *et al.* (2021) recogen sus datos en centros escolares. El primer trabajo hace grupos focales que utilizan fotografías hechas por los mismos estudiantes (con iPads!) para conocer las espacialidades de género en los patios escolares y las desigualdades de género que se generan en estos espacios de juego. En el segundo trabajo, introducen los mapas (dibujados por ellos mismos) para mostrar su trayecto a la escuela y sus recorridos habituales en el barrio, con el fin de captar sus preferencias, preocupaciones y sentido de lugar. Cada mapa muestra no solo los lugares, las infraestructuras o las características naturales de sus desplazamientos cotidianos, sino que, además, anotan las interacciones que se producen con otras personas.

Desde el “giro emocional” en geografía detectado por Bondi (2007) hasta nuestros días, se ha hecho cada vez más necesario en geografía interpretar, medir y representar las emociones, porque estas aportan información adicional a lo que se dice y son reveladoras del mundo social (Bennet, 2004). Todas las personas creamos vínculos emocionales con los lugares y es por esta razón que cada vez surgen más cartografías emocionales como forma de geovisualizar la geografía sentida en nuestros lugares cotidianos. En esta línea, Steger *et al.* (2021) promueven el uso de los mapas de emociones en el aula, acompañados de otras técnicas (fotografías, observaciones, narrativas, vídeos, dibujos y audio), con el fin de visualizar los vínculos emocionales de los niños y niñas con los lugares cotidianos y mostrar las diferentes realidades espaciales y emocionales.

Fuera de la escuela, otros estudios, como el de Bosco y Joassart-Marcelli (2015), realizan el trabajo de campo en un campamento de una semana con niños auspiciado por una organización juvenil local de California. A lo largo del día, los niños participan en diversos deportes y juegos al aire libre, pero también en actividades de planificación urbana. Conscientes de la dificultad de descubrir las emociones, se diseñan actividades para estimular al máximo la participación (taller de pintura y dibujo para expresar de forma artística las emociones, debates, mapas participativos, uso de audiovisuales y grupos de discusión).

En algunas investigaciones se utiliza una metodología mixta. Es el caso de Hunleth *et al.* (2015), que estudian las responsabilidades y relaciones de los niños dentro y fuera del hogar en áreas urbanas de Zambia a partir de una investigación etnográfica y un cuestionario en 200 hogares; Boyden *et al.* (2021), que analizan la dimensión temporal de la infancia, a través del uso del tiempo de niños y niñas de Etiopía, con especial énfasis en la relación entre trabajo infantil y la asistencia a la escuela; y González-Carrasco *et al.* (2019), que realizan encuestas, entrevistas y grupos de discusión para medir el bienestar subjetivo de niños y niñas en escuelas de primaria y secundaria de Cataluña.

Estudio de caso: espacios y emociones de la infancia rural

Siguiendo la tendencia de captar las geografías sentidas mencionadas anteriormente, en este apartado queremos mostrar las geografías emocionales de la infancia en el medio rural de Cataluña (España); es decir, qué emociones vinculan los niños y niñas a los espacios de su vida cotidiana.

El estudio se enmarca en el *ideal de infancia rural*, un discurso perpetuado en el Norte Global desde hace décadas, en el que se comprende el espacio rural como un lugar ideal para crear una vida familiar. Este discurso se sostiene en una corriente más amplia de discursos sobre un medio rural idealizado, que se ha ido fortaleciendo a medida que los países han incrementado el grado de urbanización y que las áreas rurales se han ido dotando de más infraestructuras y servicios; por lo tanto, no se consideran lugares aislados o atrasados. Así, el *rural ideal* es uno de los relatos contemporáneos más potentes sobre lo rural, que describe este espacio como “un lugar de paz y tranquilidad, en donde las personas se relacionan en armonía entre ellas y con la naturaleza” (Bunce, 2003:14).

Los discursos juegan un papel esencial en la creación y diseminación del mito idealizado de la vida natural, libre e inocente en el campo. La literatura sobre las geografías

de la infancia rural, desarrollada sobre todo a partir de los años 2000, enfatiza todos estos aspectos en la vida cotidiana de la infancia. No obstante, también se preocupa por deconstruirlos, al explorar las vidas heterogéneas de la infancia, con dificultades y restricciones, en distintos contextos (Halfacree, 2004; Powell, Taylor y Smith, 2013). La exploración de situaciones de inseguridad y peligro en el medio rural, la constatación de desigualdades de género que afectan negativamente a las chicas, o los problemas ordinarios de pobreza, desempleo, falta de vivienda y de servicios muestran aspectos menos positivos de la infancia y la vida en el medio rural. Katz (2018) ha explicado muy bien cómo las sucesivas crisis provocadas por el capitalismo global contemporáneo han afectado de forma diferencial a la infancia, y se ha abierto un debate interesante entre distintos investigadores sobre los procesos que afectan a los niños y niñas en el mundo mayoritario y minoritario. Este debate reconoce qué produce la opresión y el privilegio que envuelven sus experiencias: el colonialismo, el capitalismo poscolonial, el *desarrollo*, los *derechos*, etc. (Hanson, 2018), mostrando unas infancias menos ideales a todas las escalas.

En el contexto actual de migraciones globales y con la mirada social y política puesta en los procesos de despoblación rural estructurales del Norte Global, algunos investigadores se centran en el papel de las escuelas rurales más allá de su función educativa, como institución dinamizadora de las comunidades rurales. Villa *et al.* (2021) plantean el papel de la escuela en la formación de la identidad local; Sorensen *et al.* (2021) relacionan el cierre de las escuelas rurales con el declive de la población y destacan estos centros como promotores de la cohesión social, del capital social del municipio y de la generación de lazos entre distintos miembros de la comunidad. Elshof *et al.* (2015) cuestionan la relación causal entre el cierre de las escuelas y la emigración, aventurando que quizás la emigración no pueda evitarse aun manteniendo las escuelas abiertas, y que la asunción implícita de que la escuela rural es muy importante para todas las familias es discutible.

En el contexto de la pospandemia y en pleno debate sociopolítico nacional y europeo sobre los procesos de repoblación rural, pretendemos ofrecer una lectura crítica del espacio rural actual mediante la experiencia vivida de la infancia, a través de una metodología cualitativa que da voz a los niños y niñas.³

Metodología visual: *Relief Map*

La investigación se ha realizado a partir del trabajo de campo con 50 niños y niñas entre 9 y 12 años de cuatro escuelas rurales de Cataluña. El objetivo ha sido ver qué emociones les provocan los espacios de referencia de su vida cotidiana a fin de comprender mejor su experiencia del entorno rural.⁴ Previo contacto con las escuelas, presentación de la idea a la dirección y maestros/as y coproducción de la práctica final, en 2022 nos desplazamos a los distintos entornos rurales para realizar la actividad.

3. Esta investigación forma parte del proyecto más amplio sobre *Procesos de re-ruralización y re-feminización en el medio rural. Análisis desde la geografía del género* PID2019-105773RB-I00/AEI/10.13039/501100011033, Gobierno de España, y supone una continuación de investigaciones anteriores en la misma línea.

4. Los objetivos de la investigación son más amplios, se han tratado también las experiencias cotidianas y su percepción sobre las mismas, con otros métodos. En este artículo nos referimos solamente a las emociones vividas en sus espacios de referencia.

La investigación fue en todo momento sensible y respetuosa con los niños y niñas (Skelton, 2008), posibilitando en todo momento la escucha activa, las preguntas, los comentarios, las explicaciones, las risas. Después de nuestra explicación sobre la actividad a realizar, su participación entusiasta resultó esencial para captar sus emociones. Incluirlos en la investigación dio profundidad, riqueza y detalle y, como veremos más adelante, nos permitió ir más allá de las construcciones dominantes de la ruralidad a un más sofisticado conocimiento de la vida de los niños y niñas (Powell, Taylor y Smith, 2013) (Figuras 1 y 2).



Figuras 1 y 2. Participantes trabajando en las actividades propuestas.
Fuente: fotografías realizadas por las autoras durante el trabajo de campo.

Para captar las emociones que les provocan los espacios de su vida cotidiana, se utilizó el *Relief Map* (Rodó de Zárate, 2016), una técnica que capta gráficamente las emociones en relación con los lugares. El ejercicio vincula tres dimensiones: la psicológica (sentimiento de bienestar o malestar), la geográfica (los lugares de referencia) y la social (a partir del género y la edad de cada niño o niña). Este ejercicio permite tomar conciencia, de manera individual, de la importancia de los lugares y de las relaciones sociales que allí se producen en la vida de las personas, así como de cómo transitamos cotidianamente por diversos lugares, de forma voluntaria o no, que nos provocan emociones distintas. De manera colectiva, se introduce el análisis de la influencia del género en la experiencia vivida de los lugares.

Se propuso identificar las emociones en cinco lugares distintos (la casa familiar, la escuela, un espacio público, un espacio deportivo y un espacio natural), y se les permitió escoger dos lugares más de referencia para ellos. Para ello, se explicó, de forma adaptada al nivel del alumnado, el concepto de “lugar”, entendido en un sentido amplio, abierto y dinámico (Massey, 2005), que puede corresponder a cualquier escala geográfica: desde una habitación de una casa hasta un continente, por ejemplo. Luego, ellos eligen y lo registran en su *Relief Map*.

Resultados: emociones fluctuantes en los espacios vividos

En ningún caso, los niños y niñas se sienten igual en todos los espacios considerados; por el contrario, transitan cotidianamente por espacios que les provocan emociones distintas y son muy conscientes de ello. En general, experimentan más bienestar que

5. Todos los nombres han sido anonimizados.

Infancia y género: geografías que emocionan y...
A. ORTIZ GUITART Y M. BAYLINA FERRÉ

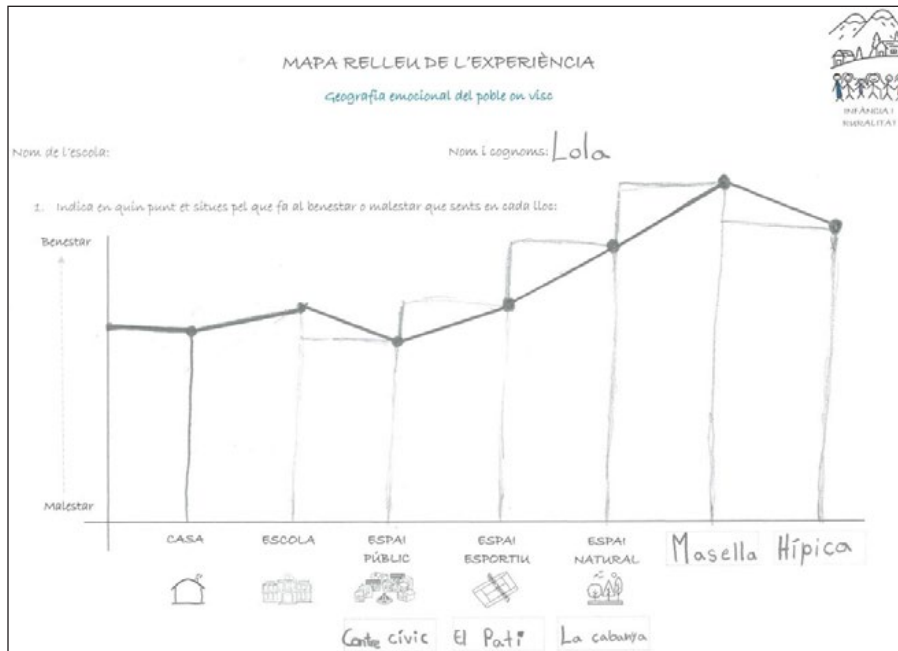


Figura 4. Relief Map de Lola. Fuente: trabajo de campo. Observación: en el eje de las Y las palabras bienestar y malestar y en el de las X los espacios cotidianos (en catalán).

Como espacio controvertido y complejo, la casa también provoca emociones tensionadas: Eloi se encuentra bien y seguro en casa de su madre, lugar donde también experimenta estrés; en cambio, expresa diversión y felicidad en casa de su padre. Y Anna, en casa, se siente feliz y, a la vez, enfadada porque su hermana “no la deja en paz”. Todas estas manifestaciones indican que la casa es también un proceso. Convertir una casa en un hogar es un proceso de construcción de la subjetividad individual y un movimiento hacia la estabilidad, inclusión social y pertenencia; todo ello en frágil equilibrio y sujeto al cambio.

Esta subjetividad se hace extensiva al hogar de los abuelos o las abuelas, que constituye un espacio de referencia emocional para los niños y las niñas y es indicativo de que este espacio es habitual en su espacio percibido y vivido. Es un lugar de bienestar: de él expresan que están cómodos porque “se sienten muy acogidos” (Adela), porque les da “libertad, seguridad y paz” (Sira), “porque me gusta estar con mi abuela” (Lucía) y porque el bienestar no excluye momentos de “tristeza”, “porque allí murió mi abuelo” (Anna). Algunos niños y niñas forman parte de familias migradas; para ellos y ellas, las geografías de su hogar son más amplias, con lo cual revelan sentimientos de apego hacia más de un lugar (Blunt y Dowling, 2006): Amelia, de familia polaca, asemeja Polonia a su otro hogar porque allí tiene a su familia y expresa seguridad, alegría y aceptación.

Los niños y las niñas tienen claro que la escuela es un contexto institucional donde tiene lugar la educación, un espacio de aprendizaje, pero en sus reflexiones lo vinculan sobre todo al bienestar por las relaciones de amistad que allí se construyen. Las escuelas están atravesadas por muchas relaciones sociales y prácticas cotidianas, como con quién se sientan, con quién juegan y cómo se refieren entre ellos o ellas. La seguridad, la comodidad y la calma son emociones que también provocan este bienestar: para Lola, la escuela “es un lugar seguro, donde hacen cosas divertidas” y a Alba “le gusta mucho y

se siente muy cómoda con sus amigos”. La escuela es, junto con el hogar y la localidad de residencia, el principal lugar de creación y recreación de la vida e identidades de los niños y las niñas. En todos estos espacios se regula el cuerpo y la mente de la infancia a través de la disciplina, el aprendizaje, el desarrollo, la maduración y las habilidades (Holloway y Valentine, 2000).

Sin embargo, la “escuela” también aparece en las categorías menos positivas (como espacio neutro, controvertido y de malestar). Safiya expresa que en la escuela “está bien pero no es su lugar preferido” y Marc dice que no le gusta estudiar y se siente mal. Bastantes niños apuntan a la escuela como un lugar contradictorio, como Pol, Eloi y Unai, que opinan que se sienten “a veces muy bien y a veces muy mal”, que “me lo paso bien, pero a veces hay malentendidos”, y “que está muy bien, pero a veces hay discusiones”.

El espacio público es claramente el lugar que genera más incomodidad, malestar o indiferencia en los niños y niñas. La emoción mayoritaria que provocan es aburrimiento, porque no hay juegos o porque no hay nadie. Damià y Berta expresan este sentimiento en la plaza de la Iglesia de su pueblo y añaden la prohibición explícita de jugar a la pelota en este espacio. Es un tema de interesante reflexión dada la centralidad de estos lugares tan cotidianos, que quizás hayan perdido su posición preeminente en favor de otros espacios recreativos, privados o cerrados, con más vitalidad, como ocurre también en otros lugares (Soszynski *et al.*, 2022). En este sentido, la planificación de espacios públicos estimulantes para la infancia en el medio rural es un derecho fundamental para aquellos niños y niñas con pocas oportunidades de juego o que no pueden acceder a otros espacios de ocio (Cilliers y Cornelius, 2018). Las emociones que no son positivas o que desprenden indiferencia necesitan ser consideradas, dado el potencial de los espacios públicos en el fomento de la calidad de vida, las relaciones sociales y la identificación con el lugar. Este potencial de integración se pone de manifiesto con Hawa, de origen gambiano, que encuentra aceptación en el espacio público “porque la aceptan tal como es”. Si los espacios públicos todavía son tan poco atractivos para los niños y niñas como describían Holloway y Valentine en el 2000, es preferible que se incluya de facto a la infancia en los procesos de planificación. Cabe decir que, en ningún caso, los niños y las niñas vinculan el espacio público al miedo, tal como describe la perspectiva adulta en determinados contextos (Valentine, 2004). Hay dos niñas que se refieren a una cierta inseguridad, motivada por la falta de luz y la ausencia de personas. No es extraño que sean niñas quienes expresen estos sentimientos; más bien, pone de manifiesto que la experiencia femenina del espacio público está condicionada por la socialización de género y muestra la ausencia de las mujeres en la planificación.

En los espacios deportivos, los niños y niñas expresan mayoritariamente libertad, alegría, felicidad y orgullo. Los niños expresan más estas emociones de satisfacción y las vinculan a la práctica del deporte en general y del fútbol en particular: “me siento bien porque puedo hacer deporte” (Pol), “libre porque corro” (Eloi), “bien porque juego a fútbol” (Numa). También algún niño expresa que se siente “fatal, porque siempre todo el mundo juega al fútbol y no me gusta” (Lucas); y alguna niña siente pasión en este espacio en el que “se lo pasa bien jugando al fútbol” (Clara), siendo esta emoción de las pocas encontradas en el ejercicio relacionadas con el amor.

Las niñas son quienes introducen emociones más negativas: Aina “siente tristeza o enfado cuando pierde”, una sensación de dolor emocional causado por la competición;

Laia expresa vergüenza, “no me siento muy bien, no es el mejor lugar de todos”, y Bruna, decepción, porque “normalmente se siente bastante mal pero alguna vez bien”, lo que puede indicar un sentimiento de desengaño ante una situación que no resulta como esperaba. Pueden ser malestares circunstanciales, no relacionados con posiciones de opresión, pero también pueden ser sistémicos, si los cuerpos sienten que no encajan en estos lugares concretos porque se han configurado para otros (masculinos y capaces, como mínimo). En este sentido, no es de extrañar que los niños manifiesten mayoritariamente lo contrario, reflejando bienestar claramente sistémicos derivados de posiciones de privilegio a través de un encaje perfecto en estos espacios, configurados y codificados como masculinos. La manifestación de emociones de felicidad tan rotundas muestra un bienestar en el que la persona está tan bien en un entorno que le cuesta distinguir donde acaba su cuerpo y comienza el mundo (Ahmed, 2007). Esta desigualdad emocional entre niños y niñas ante este espacio concreto muestra la clara relación entre el cuerpo, las emociones, los lugares y las relaciones de poder.

En general su experiencia en los lugares naturales es positiva; les transmiten libertad, paz, y en sus comentarios refieren al efecto de la naturaleza en sus cuerpos, bien sea por los árboles, el silencio o el paisaje: “estoy bien porque hay muchos árboles y es muy tranquilo”, “me siento en libertad por el silencio” (Laia y Fèlix), “me siento libre porque estoy rodeado de naturaleza” (Damià) o “muy feliz entre las vistas y libre” (Aina). Hay quien recibe calma: “en los espacios naturales estoy calmada, no sé por qué” (Lola). Estas apreciaciones concuerdan con lo hallado en la literatura en otros contextos (Tillmann *et al.*, 2019). Y, de hecho, también coincide con el hecho que los niños/as eligieran en más de la mitad de los casos, espacios naturales como lugares propios de referencia. En este sentido, la relación con espacio exterior y la naturaleza es estrecha y supone una fuente de bienestar para los niños/as, algo que evidencia la posibilidad de facilitar estos espacios a la infancia, que, de forma transversal, contribuyen a reducir los efectos opresivos de las estructuras de poder.

Para concluir, las emociones expresadas de los niños/as en el medio rural de Cataluña reflejan una situación generalizada de privilegio que podríamos no encontrar en otros espacios rurales y urbanos del Norte y Sur Globales. Los factores contextuales son fundamentales para comprender las experiencias situadas de la infancia: la cobertura de las necesidades básicas y una red de escuelas públicas bien organizada, sin ir más lejos, son elementos cruciales en la provisión de bienestar de los niños/as. Las escuelas cuentan con los recursos materiales y docentes para resolver, con dedicación, motivación y creatividad por parte del profesorado, el reto de la formación multinivel y la preocupación anual de cubrir la ratio de alumnado para mantener la escuela abierta. Es el espacio material (Halfacree, 2006) que propicia un espacio vivido de calidad. No es de extrañar, pues, que la ruralidad en estos contextos continúe siendo un concepto cultural potente para movilizar a parte de la población e impactar en los temas sociales, económicos y políticos (Baylina y Berg, 2010; Camarero y Oliva, 2021).

Poner el foco en las emociones de la infancia rural nos ha permitido ir más allá de la experiencia vivida, entrar en aspectos más profundos de las relaciones de los niños/as con los lugares y realizar un análisis desde la perspectiva de género. A través de los *Relief Maps* los niños/as han tomado consciencia de sus sentimientos y el hecho que los mapas no reflejen líneas rectas indica que la experiencia de la infancia en la ruralidad no es neutra emocionalmente. Esto discute la visión idealizada de la infancia

en general y de la infancia rural en particular. Además, tanto los niños como las niñas han demostrado gran facilidad para discernir sus emociones y un nivel notable de autoconocimiento. Desde una perspectiva de género se observa que las prácticas cotidianas de los niños/as han evolucionado hacia una mayor igualdad superando ciertos estereotipos de género, visibles, por ejemplo, en las actividades que realizan, y en la expresión fluida de las emociones, tanto en niñas como en niños.

Reflexiones finales

¿Qué relación pueden guardar las geografías feministas con las geografías de la infancia? ¿Qué conexiones comparten? ¿Qué reflexiones las unen? Como hemos podido ver a lo largo de estas páginas, las geografías feministas y las geografías de la infancia comparten un interés: comprender cómo el espacio y la escala son producidos socialmente (Bartos, 2020). Estas dos geografías también comparten la interconexión entre personas, lugar, poder y conocimiento, por ejemplo, a través del compromiso ético en la investigación y del reconocimiento de que el poder y el conocimiento están profundamente interrelacionados en un amplio conjunto de relaciones desiguales. Ambas subdisciplinas demuestran el valor y la importancia de explorar y exponer las voces y las experiencias de lo subalterno y otros actores desfavorecidos en el discurso académico (Bartos, 2020).

¿Y qué sucede si a estas dos geografías se les añaden las geografías de las emociones? Las emociones contribuyen a introducir una mirada interseccional para comprender los vínculos complejos entre identidades, poder y espacios de pertenencia (Kustatscher, 2017). Existe, cada vez más, la necesidad de considerar las geografías emocionales de la infancia como inseparables de los paisajes sociales, culturales, económicos y políticos de la infancia, además de reforzar la voz y la agencia de los niños y niñas para que se considere una cuestión política (Kraft, 2013). Las experiencias emocionales de los niños y niñas están entrelazadas con otras facetas de sus vidas y se constituyen simultáneamente (Blazek y Windram-Geddes, 2013). El énfasis en los aspectos emocionales ha permitido que florecen nuevos temas de interés (como la vestimenta como marca corporal, las relaciones intergeneracionales y las violencias cotidianas), nuevos espacios de estudio en diversas escalas —desde la global hasta la íntima (el cuerpo, los baños, las habitaciones)— y realidades invisibles para la literatura internacional existente. Asimismo, temas clásicos en la geografía de la infancia y el género (autonomía, seguridad, movilidad, entre otros) reciben ahora nuevos tratamientos metodológicos que hacen emerger los sentimientos y nos proporcionan una visión más compleja de la experiencia de los lugares por parte de la infancia.

A través del recorrido hecho por los artículos publicados en las revistas seleccionadas para nuestro análisis, encontramos geografías de la infancia situadas en distintos contextos socioespaciales, sobre todo en el Norte Global (particularmente en el Reino Unido) y el Sur Global (destacándose una mayor proporción de investigaciones situadas en África), que estudian los mundos vitales de la infancia y los ubican en un contexto de amplias diferencias sociales. Como señala Blazek (2023), en su crítica decolonial de la “infancia global”, es necesario observar la infancia “desde abajo”, es decir, desde los márgenes y periferias de la producción mundial de conocimiento, y captar la importancia del lugar. Nuestro estudio de caso aporta información sobre otra realidad vista desde una periferia geográfica, cultural y lingüística del Norte Global.

Referencias bibliográficas

- » Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory* 8(2), 149-168.
- » Asplund, S-B. y Pérez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.
- » Bartos, A. E. (2020). Giving birth to geographies of young people. The importance of feminist geography beyond feminist geography. En Datta, A.; Hopkins, P.; Johnston, L.; Olson, E. y Silva, J. M. (Eds.), *Routledge Handbook of Gender and Feminist Geographies* (pp. 357-367). Oxon: Routledge.
- » Baylina, M.; Ortiz, A. y Prats, M. (2008). Construyendo puentes teóricos entre geografías: género e infancia. *Sémata. Ciências Sociais e Humanidades*, 20, 53-69.
- » Baylina, M. y Berg, N. (2010). Selling the countryside: representations of rurality in Norway and Spain. *European Urban and Regional Studies*, 17(3), 277-292.
- » Bennett, K. (2004). Emotionally intelligent research. *Area*, 36(4), 414-422.
- » Bernheim, B. (2023). The influence of gender on Young women's everyday (im) mobilities in Inverness, Scotland. *Children's Geographies*, 1-16.
- » Blaisdell, C.; Kustatscher, M.; Zhu, Y. y Tisdall, E. K. M. (2021). The emotional relations of children's participation rights in diverse social and spatial contexts: Advancing the field. *Emotion, Space and Society*, 40.
- » Blazek, M. (2011). Place, children's friendships, and the formation of gender identities in a Slovak urban neighbourhood. *Children's Geographies*, 9(3-4), 285-302.
- » Blazek, M. (2023). Children's geographies I: Decoloniality. *Progress in Human Geography*, 48(2), 224-235.
- » Blazek, M. y Windram-Geddes, M. (2013). Editorial: Thinking and Doing Children's Emotional Geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 1-3.
- » Blunt, A. y Dowling, R. (2006). *Home*. Londres: Routledge.
- » Bondi, L. (2005). The place of emotions in research: from partitioning emotion and reason to the emotional dynamics of research relationships. En Davidson, J.; Smith, M.M.; Bondi, L. (Eds.), *Emotional Geographies* (pp. 231-246). Ashgate: Alderson.
- » Bosco, F. J. y Joassart-Marcelli, P. (2015). Participatory planning and children's emotional labor in the production of urban nature. *Emotion, Space and Society*, 16, 30-40.
- » Boyden, J.; Porter, C. y Zharkevich, I. (2021). Balancing school and work with new opportunities: changes in children's gendered time use in Ethiopia (2006-2013). *Children's Geographies*, 19(1), 74-87.
- » Brown, B.; Mackett, R.; Gong, Y.; Kitazawa, K. y Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*, 6(4), 385-401.
- » Bunce, M. (2003). Reproducing rural idylls. En P. Cloke (Ed.), *Country visions* (pp. 14-30). Harlow: Pearson.

Infancia y género: geografías que emocionan y...
A. ORTIZ GUITART Y M. BAYLINA FERRÉ

- » Camarero, L. y Oliva, J. (2021). Hidden disparities in rural transition: cosmopolitanism, socioeconomic decline and accessibilities. *Ager Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo*, 32, 65-92.
- » Cavazzoni, F.; Fiorini, A.; Shoman, H.; Diab, M. y Veronese, G. (2022). The role of gender and living context in shaping Palestinian children's agency and well-being. *Gender, Place and Culture*, 29(2), 222-247.
- » Cilliers, E. J. y Cornelius, S. (2018). The creation of rural child-friendly spaces: A spatial planning perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3).
- » Cucurella, A.; Garcia Ramon, M. D. y Baylina, M. (2006). Gender, age and design in a new public space in a mediterranean town: the Parc dels Colors in Mollet del Vallès (Barcelona). *European Spatial Research & Policy*, 13(2), 181-194.
- » Davidson, J. L.; Bondi, L. y Smith, M. (2005). *Emotional geographies*. Aldershot: Ashgate.
- » Elshof, H.; Haarsten T. y Mulder, C. (2015). The effect of primary school absence and closure on inward and outward flows of families. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 106(5), 625-635.
- » Evans, R. (2006). Negotiating social identities: The influence of gender, age and ethnicity on young people's 'street careers' in Tanzania. *Children's Geographies*, 4(1), 109-128.
- » González-Carrasco, M.; Casas, F.; Viñas, F.; Malo, S. y Crous, G. (2019). The interplay between school and home location and its relationship with children's subjective well-being. *Children's Geographies*, 17(6), 676-690.
- » Halfacree, K. (2004). Introduction: Turning neglect into engagement within rural geographies of childhood and youth. *Children's Geographies*, 2(1), 5-11.
- » Halfacree, K. (2006). Rural space: constructing a three-fold architecture. En Cloke, P.; Marsden, T. y Mooney, P. (Eds.), *Handbook of rural studies* (pp. 63-90). Londres: Sage.
- » Hanson, K. (2018). Global/local research on children and childhood in a global society. *Childhood* 25(3), 272-296.
- » Holdsworth, C.; Laverty, L. y Robinson, J. (2017). Gender differences in teenage alcohol consumption and spatial practices. *Children's Geographies*, 15(6), 741-753.
- » Holloway, S. L. y Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood". En Holloway, S. L. y Valentine, G. (Eds.), *Children's Geographies: Playing, living, learning* (pp. 1-26). Londres: Routledge.
- » Hunleth, J.; Jacob, R.; Cole, S.; Bond, V. y James, A. (2015). School holidays: examining childhood, gender norms, and kinship in children's shorterterm residential mobility in urban Zambia. *Children's Geographies*, 13(5), 501-517.
- » Kannan, S. B. (2022). Clean bodies in school: spatial-material discourses of children's school uniforms and hygiene in Tamil Nadu, India. *Children's Geographies*, 20(6), 803-817.
- » Katz, C. (2018). The angel of geography: superman, tiger mother, aspiration management, and the child as waste. *Progress in Human Geography*, 42(5), 723-740.
- » Kearns, R. (2023). Reflections on Human Geography's methodological 'turns'. En Lovell, Sarah A.; Coen, Stephanie E. y Rosenberg, Mark W. (Eds.), *The Routledge Handbook of Methodologies in Human Geography* (pp. 61-69). Oxon: Routledge.
- » Kustatscher, M. (2017). The emotional geographies of belonging: children's intersectional identities in primary school. *Children's Geographies*, 15(1), 65-79.

Infancia y género: geografías que emocionan y...
A. ORTIZ GUITART Y M. BAYLINA FERRÉ

- » Kraftl, P. (2013). Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23.
- » Lehman-Frisch, S.; Authier, J-Y. y Dufaux, F. (2012). 'Draw me your neighbourhood': a gentrified Paris neighborhood through its children's eyes. *Children's Geographies*, 10(1), 17-34.
- » Lovell, S. A.; Coen, S. E. y Rosenberg, M. W. (2023). Introduction. En Lovell, Sarah A.; Coen, Stephanie E. y Rosenberg, Mark W. (Eds.), *The Routledge Handbook of Methodologies in Human Geography* (pp. 1-5). Oxon: Routledge.
- » Newman, A. (2020). Honour, respectability and 'noble' work: descent and gender-based obstacles to the education and employment of Young Haalpulaar women in northern Senegal. *Children's Geographies*, 18(6), 654-666.
- » Newman, M.; Woodcock, A. y Dunham, P. (2006). 'Playtime in the borderlands': children's representations of school, gender and bullying through photographs and interviews. *Children's Geographies*, 4(3), 289-302.
- » Ngidi, N. D. y Moletsane, R. (2023). Geographies of school-related gender-based violence: children's visual accounts of school toilets. *Children's Geographies*, 21(6), 1119-1135.
- » Ní Laoire, C. (2011). 'Girls just like to be friends with people': gendered experiences of migration among children and youth in returning Irish migrant families. *Children's Geographies*, 9(3-4), 303-318.
- » Massey, D. (2005). *For Space*. Londres: Sage.
- » Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- » Murray, L. y Mand, K. (2013). Travelling near and far: Placing children's mobile emotions. *Emotion, Space and Society*, 9, 72-79.
- » Mycock, K. (2019). Playing with mud- becoming stuck, becoming free? The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors. *Children's Geographies*, 17(4), 454-466, DOI: 10.1080/14733285.2018.1546379
- » Olson, E. (2016). Geography and ethics II: emotions and morality. *Progress in Human Geography*, 40, 830-838.
- » Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo "nuevas formas" de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216.
- » Ortiz, A.; Garcia Ramon, M. D. y Prats, M. (2004). Women's use of public space and sense of place in the Raval (Barcelona). *Geojournal*, 61, 219-227.
- » Pascual-Bordas, J. (2023). The domestic bathroom: a strongbox for gender performativity and transgression. *Social and Cultural Geography*, 1-19.
- » Pavez, I. y Farías, C. (2022). A mother's voice and a child's view: revisiting the constructed role of women in rural Chile. *Gender, Place and Culture*, 31(6), 707-727.
- » Pile, S. (2010). Emotions and affect in recent Human Geography. *Transactions of the Institut of British Geographers*, 35, 5-20.
- » Porter, G.; Hampshire, K.; Abane, A.; Tanle, A.; Esia-Donkoh, K.; Obilie Amoako-Sakyi, R.; Agblorti, S. y Asiedu Owusu, S. (2011). Mobility, education and livelihood trajectories for young people in rural Ghana: a gender perspective. *Children's Geographies*, 9(3-4), 395-410.

- » Porter, L., Spark, C. y de Kleyn, L. (2021). Navigating the neighbourhood: gender, place and agency in children's mobility. *Children's Geographies*, 19(3), 339-350.
- » Powell, M. A.; Taylor, N. y Smith, A. B. (2013). Constructions of rural childhood: challenging dominant perspectives. *Children's Geographies*, 11(1), 117-131.
- » Procter, L. (2013). Exploring the role of emotional reflexivity in research with children. *Emotion, Space and Society*, 9, 80-88.
- » Puechguirbal, N. (2004). Women and children: deconstructing a paradigm. *Journal of diplomacy and international relations*, 5(1), 5-16.
- » Richardson, M. J. (2023). Student storytelling: critical reflections on gender and intergenerational practice at the National Centre for Children's Books. *Children's Geographies*, 21(3), 410-421.
- » Rodó de Zárate, M. (2016). Geografies de la interseccionalitat: llocs, emocions i desigualtats. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 82, 141-163.
- » Saldaña, D. (2020). Patis d'escola, gènere i infància: una recerca en el marc de les geografies de la infància. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 90, 223-245.
- » Smith, D., y Mills, S. (2019). The youth-fullness of youth geographies: 'coming on age'? *Children's Geographies*, 17(1), 1-8.
- » Sorensen, J. F. L.; Svendsen, G. L. H.; Jensen, P. S. y Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies* 87, 226-235.
- » Soszynski, D.; Sowinska-Swierkosz, B.; Kaminski, J.; Trzaskowska, E. y Gawryluk, A. (2022). Rural public places: specificity and importance for the local community (case study of four villages). *European Planning Studies* 30(2), 311-335.
- » Spark, C.; Porter, L. y de Kleyn, L. (2019). 'We're not very good at soccer': gender, space and competence in a Victorian primary school. *Children's Geographies*, 17(2), 190-203.
- » Steger, A.; Evans, E. y Wee, B. (2021). Emotional cartography as a window into children's well-being: Visualizing the felt geographies of place. *Emotion, Space and Society*, 39.
- » Strzemecka, S. (2018). Towards transnational gender identity. A case study of Polish children growing up in Norway. *Gender, Place and Culture*, 25(1), 134-148.
- » Twamley, K.; Rosen, R. y Mayall, B. (2017). The (im)possibilities of dialogue across feminism and childhood scholarship and activism. *Children's Geographies*, 15(2), 249-255.
- » Valentine, G. (2004). *Public space and the culture of childhood*. Aldershot: Ashgate.
- » Valentine, G. (2019). Geographies of youth -a generational perspective. *Children's Geographies*, 17(1), 28-31.
- » Villa, M.; Solstad K. J. y Andrews, T. (2021). Rural schools and rural communities in times of centralization and rural-urban migration. *Journal of Rural Studies* 88, 441-445.
- » Walker, J. (2022). Tough girls: gender performance and safety within schools. *Children's Geographies*, 20(5), 549-562.
- » Yantzi, N. y Loebach, J. (2023). Children's geographies. Playing with participatory methods. En Lovell, Sarah; Coen, Stephanie E. y Rosenberg, Mark W. (Eds.), *The Routledge Handbook of Methodologies in Human Geography* (pp. 306-321). Routledge: Oxon.

- » Yan Zhu, C. L. y Elley, S. (2022). Relationships with opposite gender peers: the 'fine line' between an acceptable and unacceptable 'liking' amongst children in a Chinese rural primary school. *Children's Geographies*, 20(5), 714-727.

Anna Ortiz Guitart / anna.ortiz@uab.cat

Profesora del departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Es miembro del Grupo de Investigación de Geografía y Género de la UAB. Sus líneas principales de investigación se enmarcan en las geografías feministas, las geografías de la infancia y las geografías de las personas mayores. Trabaja con métodos cualitativos y tiene un interés especial por introducir nuevas técnicas cualitativas en la investigación.

Mireia Baylina Ferré / mireia.baylina@uab.cat

Profesora del departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Es miembro del Grupo de Investigación de Geografía y Género de la UAB. Sus intereses de investigación y publicaciones tratan sobre el trabajo y la vida cotidiana de las mujeres en el medio rural, género y ruralidad, y las geografías de la infancia y la juventud desde una perspectiva de género e interseccional. Trabaja con métodos cualitativos de investigación.