

## MÉTODOS VISUALES Y GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: DIBUJANDO EL ENTORNO COTIDIANO

Anna Ortiz Guitart

Depto. de Geografía – Universitat Autònoma de Barcelona  
[anna.ortiz@uab.es](mailto:anna.ortiz@uab.es)

Maria Prats Ferret

Depto. de Geografía – Universitat Autònoma de Barcelona  
[maria.prats@uab.es](mailto:maria.prats@uab.es)

Mireia Baylina Ferré

Depto. de Geografía – Universitat Autònoma de Barcelona  
[mireia.baylina@uab.es](mailto:mireia.baylina@uab.es)

Recibido: 9 de marzo de 2011. Devuelto para revisión: 7 de junio de 2011. Aceptado: 21 de julio de 2011.

### Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano (Resumen)

Este artículo reflexiona sobre el uso del dibujo, una de las técnicas cualitativas más utilizadas en las geografías de la infancia. Se traza un panorama de los métodos orales, escritos y visuales más comunes en las investigaciones con niños/as y jóvenes, así como los principales problemas éticos a los que se enfrentan este tipo de investigaciones y las propuestas para afrontarlos. A partir de ejemplos de una investigación que realizamos sobre el papel de los espacios de juego en la vida cotidiana de niños y niñas en diferentes ciudades, se explica la incorporación del dibujo como uno de los elementos integrantes del trabajo de campo, su puesta en práctica y la interpretación y el análisis de los resultados. A pesar de las limitaciones que esta opción metodológica pueda presentar, se valora muy positivamente la experiencia y se recomienda su incorporación, combinada con otras técnicas, en las investigaciones sobre geografías de la infancia.

**Palabras clave:** métodos visuales, dibujos, infancia, espacios de juego.

### Visual methods and geographies of children: drawing their daily environment (Abstract)

This paper explores the use of drawings, one of the most used qualitative techniques in the context of the geographies of childhood. It outlines an overview of the oral, written and visual methods commonly used in research with children and young people. Moreover it points out some of the major ethical issues faced by this type of research and gives proposals to address them. Based on examples from a research by the authors on the role of playgrounds in the daily lives of children in different cities, the paper explains drawings as one of the elements of field work, how they are implemented and how the results have been analyzed. Despite limitations, this methodological experience is highly valued and could be combined with other techniques in research on children's geographies.

**Key words:** visual methods, drawings, children, playground.

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre el uso del dibujo como una de las principales herramientas metodológicas en el marco de las geografías de la infancia, la juventud y las familias. Para alcanzar dicho objetivo se expone, en primer lugar, una aproximación a los métodos de investigación más usados en este subcampo de la geografía. Este panorama se traza a partir de fuentes secundarias, que hacen referencia a un amplio abanico de investigaciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos y que permiten responder a las principales preguntas y dilemas que plantean tanto las cuestiones éticas, como la aplicación de los diferentes métodos. En segundo lugar, las autoras se proponen profundizar en la utilización del dibujo realizado por los niños/as como método de investigación. Para ello se analizan algunos de los resultados de la utilización del dibujo en el marco de una investigación concreta y se reflexiona sobre las dificultades, las potencialidades y los límites de este recurso a partir de esta experiencia investigadora. El artículo en su conjunto pretende ser una reflexión metodológica de base empírica, útil para geógrafos/as u otros/as investigadores sociales que se planteen la posibilidad y la idoneidad de utilizar el dibujo en sus investigaciones con niñas, niños o personas jóvenes.

Este artículo se estructura en cuatro partes. En la primera parte se ofrece una panorámica sobre la aparición y el desarrollo de las geografías de la infancia, la juventud y las familias en el marco de la geografía social y cultural. En la segunda parte se analizan algunos de los principales debates en torno a los aspectos éticos y metodológicos que plantea la investigación sobre infancia y juventud. En la tercera parte se presentan algunos resultados del análisis de dibujos realizados por niñas y niños en investigaciones previamente desarrolladas por las autoras. Finalmente, en el último apartado se reflexiona, a partir de la propia experiencia investigadora, sobre la utilidad y los retos planteados por el uso de los dibujos como método de investigación en los trabajos de geografías de la infancia.

### En el marco de las geografías de la infancia

Después de haber ocupado una posición relativamente marginal dentro de la geografía en los años setenta y ochenta, a partir de los años noventa las investigaciones geográficas sobre la infancia son cada vez más presentes en el ámbito de la geografía humana, particularmente en el marco de la geografía social y cultural del mundo anglosajón. Actualmente, ha alcanzado un volumen de producción y una posición cada vez más reconocida e interrelacionada con otros subcampos de estudio de nuestra disciplina. La utilización de la categoría infancia como construcción social, al lado de otras categorías ampliamente reconocidas y aceptadas, enriquece el análisis geográfico y lo complejiza al mismo tiempo.

Esta novedad, o si se prefiere, este avance se ha ido reflejando en la entrada del nuevo siglo, tanto en la publicación de varios manuales universitarios<sup>[1]</sup> como en la aparición de revistas académicas de referencia para esta temática en el ámbito angloamericano, como *Children's Geographies* o *Children, Youth and Environment*. Ambos aspectos, junto con la celebración de congresos y otras actividades han contribuido enormemente a la institucionalización de las geografías de la infancia, la juventud y las familias.

Las geografías de la infancia se han interesado por la vida cotidiana de los niños y las niñas tanto en entornos rurales como en entornos urbanos, así como por los espacios imaginados y deseados por ellos/as y la construcción de sus identidades. Un primer análisis bibliográfico sobre este subcampo lo encontramos en el ámbito angloamericano por parte de McKendrick (2010), mientras que en castellano es sumamente útil el completo estado de la cuestión de Ortiz (2007), donde se señalan los trabajos más relevantes publicados entre mediados de los años noventa y los primeros años del siglo XXI. A este primer estado de la cuestión se han sumado recientemente otros dedicados específicamente a determinados subtemas o ámbitos geográficos, concretamente se ha publicado un estado de la cuestión focalizado en el ámbito de los países de África subsahariana<sup>[2]</sup> y otro dedicado a las geografías de la juventud y, en particular, a los estudios sobre personas jóvenes, espacios públicos y género<sup>[3]</sup>. En estas contribuciones se hace un balance de las estrategias metodológicas utilizadas en este tipo de trabajos, cuestión que se retoma en el presente artículo focalizando en particular en el uso del dibujo como recurso metodológico. Se señalan también los principales ejes temáticos. En el ámbito urbano,

por ejemplo, se hace referencia a los estudios sobre el *lugar* de los niños y las niñas en la ciudad, en los espacios públicos y en particular en los espacios de juego; a los estudios sobre el tiempo libre y los lugares donde discurre; o los estudios sobre la participación comunitaria y/o las políticas de la infancia. En el ámbito rural se debate sobre el mito de lo rural como espacio idílico para el desarrollo de la infancia y los déficits de espacios específicos apropiados para niños/as y jóvenes. Estos trabajos se han localizado fundamentalmente en países del norte, pero también se ha prestado atención a la infancia en el sur global, dónde además de los temas anteriormente señalados toman relevancia otros como la violencia y la guerra, el trabajo infantil, la infancia de la calle o cuestiones relacionadas con los niveles educativos o sanitarios.

Algunos balances recientes, aparecidos no únicamente en revistas especializadas en geografías de la infancia, sino en revistas que son referente para la geografía en general (como, por ejemplo, la revista *Area*), constatan la salud de este subcampo y la abundancia de las contribuciones, pero al mismo tiempo aportan una mirada crítica que ilumina la diversidad de enfoques existentes dentro de este marco temático[4]. Empezar a reflexionar sobre esta mirada de visiones es indicativo de un cierto grado de madurez y consolidación de estos estudios, manifestada en el hecho de que no se lamenten las disensiones, sino que sean vistas como un enriquecimiento para las investigaciones futuras. Otros debates recientes, aunque no exclusivos de las geografías de la infancia sino extensibles al estudio de diferentes edades, han girado en torno a la utilización de conceptos como la intergeneracionalidad, la interseccionalidad o el ciclo de vida, abriendo campos de discusión teórica sumamente prometedores[5].

En uno de los manuales más recientes[6] volvemos a encontrar esta perspectiva crítica o autocrítica. Se señala el olvido de ciertos contextos socioespaciales, como, por ejemplo, la familia o el escaso énfasis que suele hacerse en las limitaciones estructurales como, por ejemplo, los valores normativos. En el mismo libro Holloway y Pimlott-Wilson (2011) reflexionan sobre el riesgo de las geografías de la infancia de constituir un ghetto, de no impregnar el conjunto de la disciplina, o de no ser suficientemente críticas. Por otra parte se llama la atención sobre la necesidad de repensar los conceptos, así como de cuestionarse la utilidad y los efectos de las numerosas investigaciones sobre la infancia y la juventud.

## Ética y métodos para el estudio de las geografías de la infancia

En este apartado abordaremos dos temas imprescindibles para llevar a cabo cualquier investigación y de especial interés cuando se trabaja con niños/as. En primer lugar, trataremos las consideraciones éticas que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de una investigación social con niños/as para que sea empática, respetuosa y no autoritaria y, en segundo lugar, presentaremos los métodos más pertinentes para trabajar con niños/as, haciendo especial hincapié en la técnica del dibujo.

### *Sobre las cuestiones éticas*

En los últimos años han aparecido numerosos estudios enmarcados dentro de las ciencias sociales y la geografía social que han hecho progresar mucho el debate sobre las cuestiones éticas en la investigación con niños/as[7]. Estos estudios parten de la base de que existen diferencias entre el trato o la interacción que puede darse entre personas adultas o entre personas adultas y niños/as[8]. Existirían, así, relaciones de poder entre investigador/a y niños/as que podrían ser problemáticas en aspectos relacionados con la obtención de datos, la interpretación y la presentación de los resultados de la investigación[9]. Por tanto, las cuestiones éticas deberían plantearse no sólo en el momento en el que se planifica o se realiza la investigación, sino también en el momento en el que se analizan, se redactan y se difunden los resultados.

En su excelente trabajo Hopkins (2010) detalla todo un abanico de preguntas que deberíamos hacernos antes de empezar cualquier investigación y las consideraciones éticas que deberían tenerse en cuenta en el transcurso de ella cuando se trabaja con niños/as, adolescentes o personas jóvenes. Algunas de las preguntas que deberíamos plantearnos son las siguientes: ¿cuáles son las preguntas de investigación que pretendemos responder?, ¿habrán beneficios para las personas que participan?, ¿qué harán los investigadores para reducir posibles riesgos o inconvenientes durante la investigación?, ¿se cambiarán los nombres de los participantes?, ¿sería aceptable volver a contactar con los mismos niños para otra investigación?, ¿por qué se han escogido estos niños/as?, ¿se comunica a los participantes sobre los objetivos, los métodos, el tiempo o los posibles beneficios de la investigación?, ¿se les informa que pueden participar o, al contrario, decidir no hacerlo?, ¿se les pide permiso a los progenitores?, ¿qué deberían hacer los investigadores/as si los padres rechazan participar pero su hijo/a quiere hacerlo?, ¿se les enviará a los participantes un informe breve sobre los resultados obtenidos?, ¿se publicará la investigación en espacios académicos y en otros canales más divulgativos para que los resultados lleguen mejor a la sociedad?.

Buena parte de estas preguntas han sido respondidas en forma de recomendaciones y “buenas prácticas” por algunos de los geógrafos/as anglosajones que más han trabajado en las geografías de la infancia[10]. Para estos investigadores/as es fundamental proveer de una explicación clara del objetivo de estudio y explicar a los niños las razones por las cuales se requiere su colaboración; ofrecer la oportunidad de participar o no en la investigación (la decisión debe ser libre y sin coacción por parte de padres/madres o profesores/as); asegurar la confidencialidad y el anonimato; garantizar que todas las opiniones serán respetadas y tomadas en cuenta seriamente; informar del proceso a partir del cual se obtendrá información; explicar cómo se utilizará dicha información; minimizar la relación de poder entre el investigador/a y el investigado/a y asegurar la confidencialidad de los resultados.

Además, las actividades propuestas para la recogida de información deben ser suficientemente atractivas para captar la atención de los participantes, los métodos utilizados deben adecuarse a su nivel de entendimiento -así como el tipo de lenguaje utilizado-, y, finalmente, debe comprobarse que las preguntas y respuestas hayan sido bien entendidas. En definitiva, es importante considerar a los niños, más que como meros sujetos de investigación, actores con toda su complejidad y “recordar [siempre] que cada niño está haciéndote [a ti, como investigador/a] un favor”[11].

### *Sobre los métodos*

La minimización de las relaciones de poder entre sujeto investigador y sujeto investigado es quizás uno de los aspectos que más preocupa y que más frecuentemente sale a la luz en la literatura de las geografías de la infancia. Los métodos de investigación utilizados cambian, en un sentido o en otro, las relaciones de poder. Por ello, el uso de distintas técnicas en una misma investigación puede ayudar a reequilibrar las relaciones entre adulto (investigador/a) y niño/a (investigado/a), a la vez que puede favorecer la captación de la complejidad y la diversidad de las emociones, percepciones y experiencias de los niños/as y jóvenes. Con la combinación de distintas técnicas no se duplican o triplican los resultados, sino que más bien da una visión más holística de la perspectiva de los niños/as. Según Hemming (2008), algunos autores consideran que los resultados obtenidos con los diferentes métodos de investigación se contradicen, más que complementarse. Pero lejos de ver esto como algo negativo, esta posibilidad ofrece una oportunidad para entender mejor las complejidades de la vida social.

Los métodos de investigación que resultan más apropiados y han sido más utilizados en los estudios de las geografías de la infancia pueden agruparse en verbales (entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión), escritos (encuestas, cuestionarios y diarios), observacionales (observación etnográfica participante), visuales (fotografía y dibujo) y participativos centrados en niños/as. A continuación comentamos cada uno de ellos.

Si lo que se requiere es conseguir una información más rica y detallada de las experiencias, emociones y sentimientos de los sujetos investigados/as pueden utilizarse técnicas orales, tales como las entrevistas semi-estructuradas y las discusiones de grupo. En las entrevistas semi-estructuradas –de corta duración para no cansar– se pregunta o se tratan ciertos temas desde un enfoque abierto y flexible. Para hacerlas más agradables y para que los participantes se sientan más cómodos, Hemming (2008) los entrevista por parejas escogidas por los mismos niños/as.

Los grupos de discusión resultan agradables para la mayoría de los niños/as ya que permiten conversar y discutir sobre distintos temas con los amigos y favorecen, además, el desarrollo de ideas. Así, Giddings y Yarwood (2005) en su estudio sobre el uso social de los espacios exteriores en una localidad rural de Inglaterra, obtienen información a partir de entrevistas individuales y en grupo ya que se consideran de suma importancia facilitar la comunicación tanto a los niños que se expresan mejor solos como a los que se sienten mejor rodeados por su grupo de amigos.

La elección del lugar para desarrollar entrevistas o grupos de discusión no es una cuestión superflua sino que resulta especialmente importante cuando se trabaja con niños/as. Darbyshire, MacDougall y Schiller (2005) y Anderson (2009), encuentran que las conversaciones resultan más interactivas, emotivas y productivas cuando se dan en espacios cotidianos más informales (lugares de encuentro, por ejemplo) que cuando se dan en el marco de la institución escolar.

Cabe la posibilidad de utilizar técnicas escritas como los cuestionarios, si lo que se requiere es profundizar sobre una cuestión determinada o tener el máximo de respuestas posibles sobre un determinado tema[12]; o los diarios, si lo que se quiere es obtener acontecimientos cotidianos, sentimientos y opiniones de los niños escritos por ellos mismos[13]. Son técnicas que permiten la obtención de muchos datos, la participación de muchas personas y aseguran perfectamente el anonimato.

La observación participante implica que el investigador/a se sumerja en el escenario social (escuela, casa...), tome notas y describa con profundidad y detalle lo que sucede a su alrededor. La observación es un método menos disruptivo que otros pero también puede ser demasiado intrusivo. Es importante tener en cuenta, por tanto, que cuando se observa debería adoptarse un enfoque reflexivo y ser conscientes de cómo afecta la presencia del adulto en el lugar donde se desarrolla la investigación y de qué forma impacta ésta en la vida cotidiana de los niños/as[14]. El trabajo de Thomson (2005) es un buen ejemplo de utilización de la observación como método de análisis. Este autor observa sistemáticamente los comportamientos y registra todas las interacciones verbales entre los profesores/monitores y los niños para, posteriormente, analizar los resultados. En la misma línea, la investigación de Tranter y Malone (2004) sobre los comportamientos, actitudes y experiencias de los niños en escuelas de educación ambiental, ofrece también una explicación rica y muy detallada sobre las técnicas de observación utilizadas durante el estudio.

Reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una *multiplicidad de infancias* significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas[15]. Por ello, desde la geografía de los niños se ha recurrido ampliamente a los métodos visuales con el fin de motivar y estimular la participación de los niños/as, así como, crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Los métodos visuales pueden ayudar a generar ideas en las entrevistas orales y dinamizar la conversación. Existe una gran variedad de técnicas visuales como los mapas mentales, los dibujos, las fotografías y los videos. A continuación, comentaremos dos de ellas, los dibujos y las fotografías.

El dibujo se ha mostrado como un método muy útil y apropiado especialmente cuando se trabaja con niños/as pequeños. El dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Además, para los niños/as, el dibujo es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela o en casa, con el cual se sienten cómodos y competentes y en el que no caben valoraciones positivas o negativas. El dibujo es una forma natural de comunicación y de expresión personal y, a la vez, como sugiere Hart (2001), resulta ser un método muy valioso para conseguir que los niños se hagan conscientes de las cualidades visuales del entorno y de las posibilidades de mejora.

Como señala Cele (2006), el dibujo es una impresión mental de un lugar o un objeto y no sólo el resultado de una observación visual; es una representación y no una reproducción y, por tanto, caben en él experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos. A partir de distintas técnicas, entre ellas el dibujo, esta autora compara la interacción y la percepción de su entorno de un grupo de niños suecos e ingleses, así como las distintas experiencias que tienen del lugar donde viven. Su trabajo resulta ser una buena guía de criterios y elementos a tener en cuenta para analizar dibujos (el color, el tamaño, el trazo, los objetos que aparecen, los detalles, los símbolos, las etiquetas que nombran los elementos dibujados, etc.).

En la misma línea, y con el objetivo de conocer la percepción del medio ambiente por parte de grupos de niños/as de distintas localidades de México y Cataluña, Maneja (2010) se sirve de la técnica del dibujo. Para captar las preferencias y deficiencias medioambientales de su entorno cotidiano se les proporciona a los niños dos hojas en blanco en las cuales se les pide que en una dibujen lo que les gusta más de su localidad y en la otra lo que no les gusta de ella. Posteriormente, se les pide que describan e interpreten lo que han dibujado, mientras la investigadora anota todo aquello que el sujeto relata. Otros estudios interesantes son los de Ayala (2010) y Béneker *et al.* (2010). En estos se analizan las representaciones mentales de las áreas urbanas que hacen los niños/as y jóvenes de distintos países occidentales. Al igual que las otras investigaciones, los resultados permiten comprobar que los más jóvenes muestran una gran consciencia y preocupación por su entorno.

Los métodos visuales y, en especial, la fotografía, son usados cada vez más en investigaciones geográficas con niños/as porque proporcionan una referencia visual y muy personal de los lugares, las personas y los elementos de su entorno cotidiano. La fotografía permite encontrar nuevos caminos para escuchar la voz de los niños/as y representar sus pensamientos, razonamientos y construcciones culturales[16]. Integrar el uso de cámaras puede resultar atractivo para los niños/as, puede proporcionar imágenes para ser discutidas en grupo y éstas pueden ser usadas para documentar la investigación y presentarla públicamente[17].

Otro caso es el de Tucker (2003) que trabaja con fotografías realizadas por niñas de entre 10 y 15 años residentes en el medio rural inglés. Con el fin de estudiar el uso y la apropiación de sus espacios de recreo, la investigadora proporciona a las niñas cámaras fotográficas desechables y les pide fotografiar lugares de su agrado, de su desagrado, de reunión, lugares seguros e inseguros, de niños, de niñas, etc. A continuación, y una vez reveladas las fotografías, las niñas explican las razones de su elección dando pie a una discusión sobre el tema de estudio. El uso de fotografías realizadas por los mismos niños permite al investigador/a acceder a unos espacios (y a unos tiempos) que, de otro modo, sería imposible acceder. Así lo ratifican Young y Barrett (2001) en su estudio sobre la vida cotidiana de los niños de la calle en Kampala (Uganda). Además, comentan, que la utilización de esta técnica es una estrategia para, por un lado, dar confianza y desarrollar la autoestima de estos niños y, por otro, minimizar el punto de vista del investigador (que no deja de ser un *outsider* en determinados contextos geográficos y socio-culturales).

Desde los años 90 se da un cambio de paradigma en los estudios sociales sobre la infancia y se favorecen los métodos participativos. Los niños/as dejan de verse como incompetentes y se les considera como actores sociales competentes. Además, se empieza a ver la necesidad de estar más atentos a las peculiaridades y especificidades de los niños/as, situados geográficamente, históricamente y socialmente[18]. Se trata de promover investigaciones no *sobre* los niños/as sino *para* y *con* los niños/as. La participación se convierte en un objetivo y en una herramienta para ‘empoderar’ a los niños/as en el momento en que contribuyen al proceso de investigación con sus propias prioridades y perspectivas[19].

Los enfoques participativos tienen el objetivo de transformar las relaciones de poder entre investigadores e investigados. Promueven un proceso de investigación más transparente e involucran a los participantes en todo el transcurso de la investigación, convirtiéndose, así, en una investigación práctica, colaborativa y emancipatoria[20].

Las investigaciones participativas abogan por la hibridez en el uso de diferentes métodos de investigación. Estos métodos, llamados *child friendly* porque han sido diseñados para ser divertidos y agradables para los niños/as[21], combinan enfoques visuales y verbales y van desde ejercicios con mapas, paseos, juegos de rol, diarios, dibujos, fotografías, hasta entrevistas y grupos de discusión[22]. Sin embargo, la participación, como afirman Holland *et al.* (2010), tiene que ver más con las formas de entender la metodología que con técnicas o métodos específicos.

## Dibujando espacios de juego

En este apartado se analizan varios ejemplos de una serie de dibujos procedentes de una investigación realizada por las autoras, para mostrar el potencial de esta técnica de investigación en el marco de los estudios sobre infancia. Se resume el contexto y las diferentes fases de dicho proceso investigador y, finalmente, se exponen algunos de los resultados obtenidos en relación a la utilización de los dibujos como una de las metodologías utilizadas en una investigación más amplia.

### Contexto general de la investigación

La investigación de donde provienen los dibujos que sirven de base para el desarrollo de este subapartado, se desarrollaron entre 2006 y 2007 en dos ciudades medias de Cataluña, Manresa y Sant Feliu de Llobregat y en la Ciudad de México. Esta investigación estudia el papel de los espacios de juego en la vida cotidiana de los niños y las niñas. Se deseaba conocer el tipo de utilización y apropiación de estos espacios por parte de los usuarios/as infantiles y ver hasta qué punto el género podía considerarse uno de los elementos organizadores de los espacios de juegos en las ciudades mencionadas[23].

En el caso de Cataluña el trabajo de campo se llevó a cabo en Manresa (76.209 habitantes) y Sant Feliu de Llobregat (43.112 habitantes), cabeceras de comarca y ciudades relativamente significativas en el contexto demográfico y económico catalán. Se consideraron cuatro espacios de juego, dos en cada ciudad. Uno de ellos ubicado en el centro histórico y otro en la periferia, en un barrio de reciente creación. En el caso de México, el estudio se llevó a cabo en una escuela de la colonia Acueducto Guadalupe de Ciudad de México.

### *El proceso de investigación paso a paso*

Esta investigación se basó en observaciones directas, entrevistas informativas a expertos y breves entrevistas a usuarios/as. Se llevaron a cabo observaciones (en días laborables y en días festivos y a diferentes horas del día) a fin de cartografiar el uso de dos espacios públicos en cada una de las ciudades escogidas según las variables de sexo y grupos de edad. Los mapas de uso y de apropiación del espacio permitían conocer cuantas personas usaban el espacio público, su localización y las interrelaciones desarrolladas. También se realizaron sobre el terreno breves entrevistas a niños/as y a personas adultas (madres, padres, abuelos/as, cuidadores, etc.) que acompañaban a éstos/as en su tiempo libre.

La información se complementó con entrevistas informativas a personas expertas (concejales de urbanismo, educación e infancia; así como, arquitectos/as y planificadores/as urbanos/as), para obtener opiniones cualificadas sobre las transformaciones físicas y sociales de las ciudades y los espacios públicos estudiados durante los últimos años.

Finalmente, se desarrolló una dinámica de investigación con niños y niñas de 9 a 11 años, que cursaban 4º, 5º y 6º de primaria. Se trabajó con 151 niños y 114 niñas, 265 en total, en cuatro escuelas de Cataluña y en una de México. Previo contacto con la dirección de centro, negociado el acceso y la ayuda del profesorado de los cursos escogidos se realizó el ejercicio en horario lectivo. Todos los niños/as de cada aula participaron en el ejercicio de forma individual y completaron las dos partes del ejercicio, que duró aproximadamente una hora. Para preservar el anonimato los/as niños/as no escribían sus nombres, pero sí señalaban con una cruz si eran niños o niñas, con el fin de obtener los resultados diferenciados y permitir un análisis desde la perspectiva de género. Previamente a la realización del ejercicio se explicó detalladamente a los niños y niñas el objetivo del estudio, se les pidió su colaboración y se les ayudó en la realización del mismo con la aclaración de dudas.

El desarrollo de esta dinámica consistía en un ejercicio que incluía cuestionarios abiertos y la realización de dibujos. Como nuestro objetivo de estudio era conocer la relación de los niños/as con su paisaje urbano más cotidiano se elaboró un cuestionario abierto con preguntas relacionadas con el tema. Además, y con el fin de motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación se pidió a los niños/as dibujar bajo el enunciado “Imaginate el mejor lugar para jugar, ¿cómo debería ser?” (en Cataluña) y “Dibuja el lugar dónde te guste más jugar” (en México).

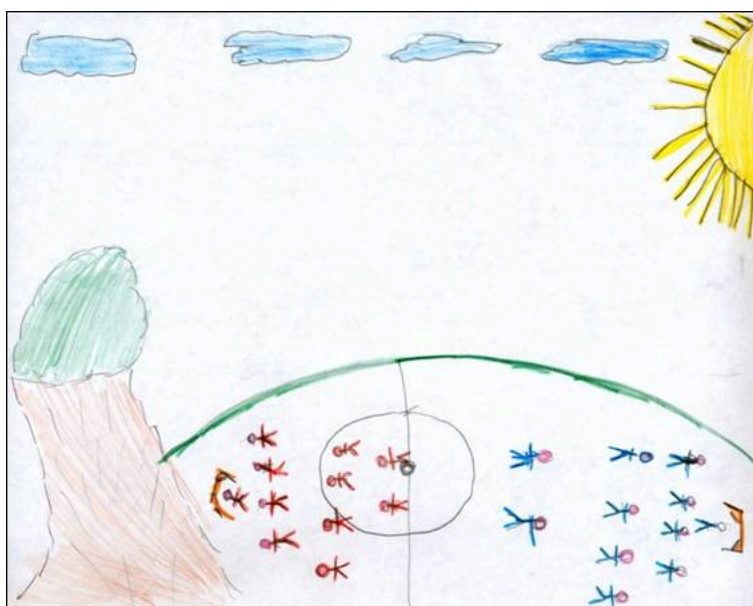
### *Reflexiones acerca de los resultados obtenidos*

Los dibujos realizados por los niños y las niñas expresan que el lugar ideal para jugar es un espacio exterior en el que en la mayoría de casos no resulta evidente si se ubica en el campo o en la ciudad. Esto lo expresan en un dibujo realista y sin diferencias de género apreciables. La consideración del espacio público como un espacio masculino y del espacio privado como femenino no existe en la percepción de los niños/as; por lo tanto, se corrobora en el estudio la idea por la cual la calle, la plaza, el parque ya no son territorios esencialmente masculinos[24], por lo menos en nuestros contextos de estudio. Por otra parte, a pesar de que cada vez más el tiempo libre de los niños y niñas transcurre en espacios privados, semipúblicos y cerrados, se observa que cuando se les pregunta sobre el lugar ideal expresan una clara preferencia por el aire libre.

La presencia humana es relativa en los dibujos: solamente un tercio de ellos incluyen figuras humanas y un 20% las distinguen con algún atributo asociado a lo masculino o a lo femenino. En ningún caso se dibuja un personaje conocido y la representación de personas en el espacio de juego no nos revela diferencias de género significativas. La expresión de acciones supera a la de emociones en ambos sexos.

### *Globalización*

El espacio público es un lugar para jugar y para la aventura, por lo menos hasta los 11 años, y así lo perciben y representan los niños y niñas de nuestros estudios. Si bien ya se les pregunta sobre el espacio ideal para jugar, no indican ninguna otra actividad que se aleje del ocio y la recreación. Y el juego pasa en casi todos los casos por el deporte. En los dibujos realizados nos encontramos con la representación de numerosos elementos e infraestructuras para practicar todo tipo de deportes: fútbol, baloncesto, voleibol, tenis, patinaje, natación, golf, esquí, etc., siendo el fútbol, la actividad más representada, sobre todo por parte de los niños (el doble que las niñas) (Figura 1). Esta afición global, muy habitual y popular en los niños de estas edades, encuentra en lo local, tanto en México como en Cataluña alrededor de los grandes equipos, como el Fútbol Club Barcelona, y también de los clubes locales, un contexto muy fértil para su desarrollo ya desde muy temprana edad, un fenómeno con un gran potencial de inclusión ya que cruza la clase social y el origen cultural. Contrariamente, si analizamos la omnipresencia del fútbol desde la perspectiva de género puede tener un papel excluyente de las niñas en el uso del espacio público. Por otra parte, la presencia destacada en los dibujos de infraestructuras dedicadas a la práctica del deporte (pistas, canastas, piscinas, etc.) también indica lo que realmente forma parte de su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su actividad extraescolar, ya sea durante los días laborables como los fines de semana.

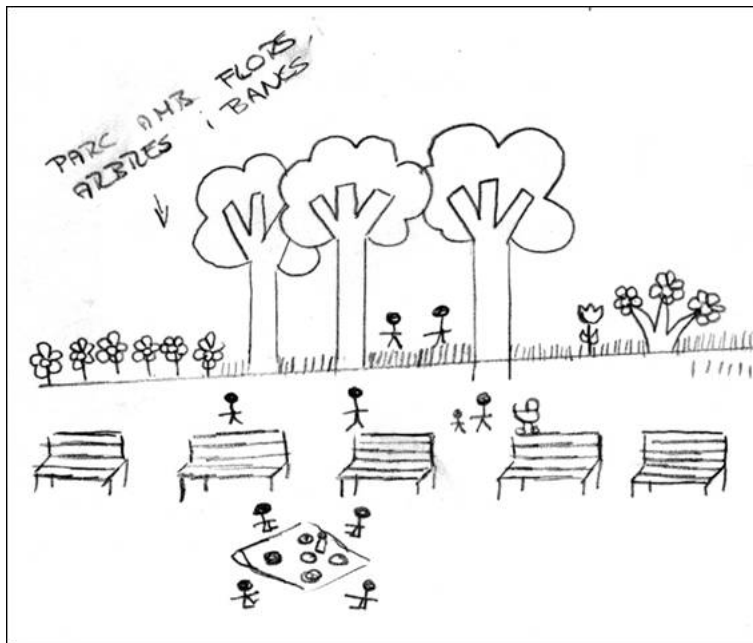


**Figura 1. Dibujo realizado por Diego (11 años) (México).**

Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es jugar a fútbol en la calle con sus amigos. Le gustaría vivir en un barrio más limpio y con menos contaminación.

Ciertamente, los niños y las niñas viven y experimentan el mundo global en su vida cotidiana; y sus experiencias globales son mediatizadas por el lugar en el que viven y por la manera por la cual integran, transforman y resisten las fuerzas globales. Algunos de los niños/as de nuestro estudio han experimentado, con sus padres,

una de las manifestaciones más claras del mundo global, la migración transnacional. En otros casos, son niños nacidos en nuestro país con padres de orígenes lejanos y con familiares repartidos por el mundo. En otros, son hijos de padres que han recurrido a la adopción internacional, en un mundo en el que las fronteras en este aspecto se han permeabilizado. En cualquier caso evidencian en su propia piel una etapa de clara movilidad y de conexión inevitable entre lo global y lo local. Un ejemplo de esta movilidad global es la potenciación de una actividad muy arraigada en muchas partes del mundo como la acampada para comer (*pícnic*) en los espacios públicos de áreas urbanas. La nueva población residente y el impacto de la crisis económica están recuperando una actividad muy común en las sociedades más abiertas, por cultura y por clima, al espacio exterior. Esta actividad queda reflejada en algunos de los dibujos de los niños/as (Figura 2).



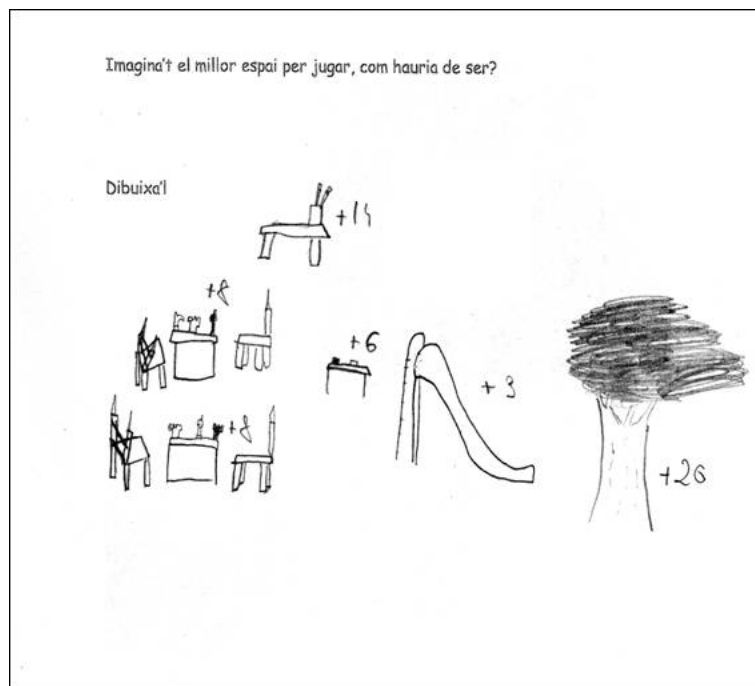
**Figura 2. Dibujo realizado por Valentina (10 años) (Cataluña).**

Le gusta jugar a tenis y a videojuegos. Le gustaría una ciudad más grande, con más comercio y un parque de atracciones, y escuelas con ordenadores en cada clase. El comentario explicativo del dibujo dice “parque con flores, árboles y bancos”.

La conexión de los niños y niñas con los temas globales es, pues, importante y mucho mayor que en generaciones anteriores. Sin ir más lejos, a través de los medios de comunicación como la televisión o internet los niños/as forman parte de la cultura del consumo global y se les anima, a través de estos medios, a participar en el mercado mucho antes de lo que debieran, avanzando su etapa adulta o desdibujando su etapa infantil[25]. Algunos de los dibujos muestran lugares que son ejemplos de ello: cine, cibercafés, centros comerciales, discotecas... aunque destaca que en ningún caso se refieran a lugares conocidos, marcas comerciales, etc. Los niños/as que incluyen lugares de consumo en sus dibujos los anuncian como: *centro comercial, bar, restaurante, panadería, cibercafé, ropa interior, teatro, cine, parque de atracciones, zoo, zoo acuático, 'chucherías', ultramarinos, safari, bebidas, comidas*. Todo un ejemplo de como la globalización influye de distinta manera en las vidas ordinarias de los niños/as, localmente específicas.

### Creatividad

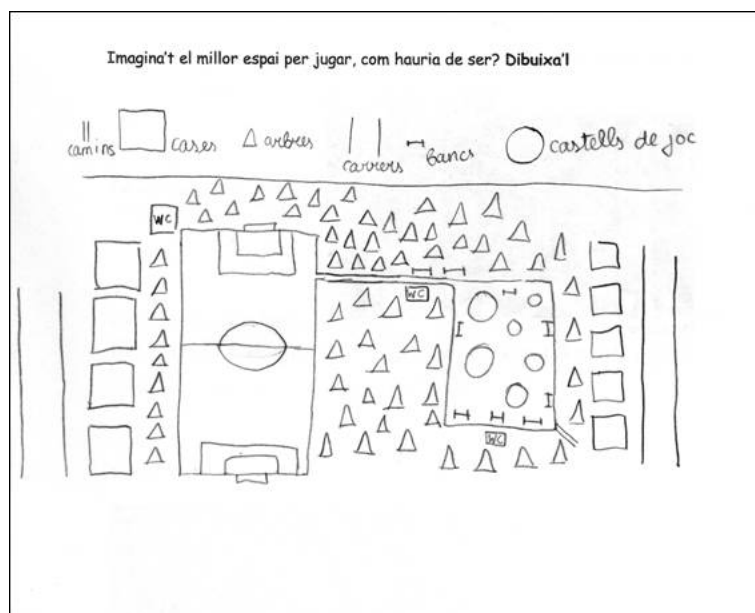
La mayor parte de los niños y niñas dibujan toboganes, columpios y otras estructuras prefabricadas de juegos infantiles, en combinación con otros elementos físicos (pista deportiva, fuente, banco, establecimiento comercial...) o naturales (árboles, flores, animales, etc.). Este hecho resulta extraño ya que en realidad los niños/as de estas edades ya no juegan con estas estructuras, ocupadas por niños/as más pequeños/as. En este sentido, puede que los niños/as tengan interiorizada la idea del parque con estos elementos y los representen sin más. Algo que no es de extrañar dado que desde la planificación urbana se considera un lugar infantil cuando en él se ubican estructuras de juego. Cabe señalar que en bastantes dibujos, y quizás con el objetivo de distinguir a qué usuarios va dirigido el espacio que se representa, se observa una atención explícita a la diversidad por edad. Así, se divide el espacio en áreas de juego más pequeñas con sus elementos correspondientes indicando en cada una de ellas la edad para la que está pensado el juego. Tanto es así que en algunos casos se observa incluso el espacio para adultos, quizás con el fin de reservarles un área en un espacio que consideran esencialmente infantil (Figura 3).



**Figura 3. Dibujo realizado por Carles (10 años) (Cataluña).**

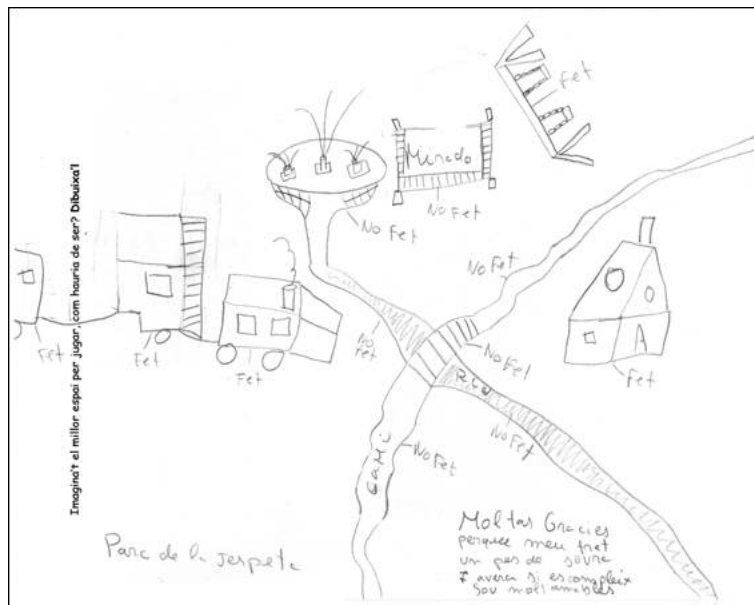
En su tiempo libre juega y le gustaría que su ciudad fuese limpia y con juegos en la calle, como el ajedrez.

En algún caso la creatividad en el uso del espacio se combina con la creatividad en la representación. Es el caso de algún dibujo en el que se utilizan símbolos geométricos para definir el contenido evidenciando una capacidad de representación espacial considerable, con leyenda incluida (Figura 4), o algún otro, en que se juega a crear un espacio nuevo donde se aprovechan elementos existentes. En este caso el autor, que se ha puesto en el papel de planificador urbano indica lo que “ya está realizado” y lo que “queda pendiente” y añade en forma de comentario escrito que nos agradece “que le hayamos sacado un peso de encima”, suponemos que por darle la oportunidad de crear su espacio de juego ideal en un parque concreto en el que juega de la ciudad (Figura 5).



**Figura 4. Dibujo realizado por Tomás (10 años) (Cataluña).**

Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es ir en bicicleta, en patinete y jugar a fútbol. Desearía una ciudad con carriles bici y equipamientos de juego para bebés.

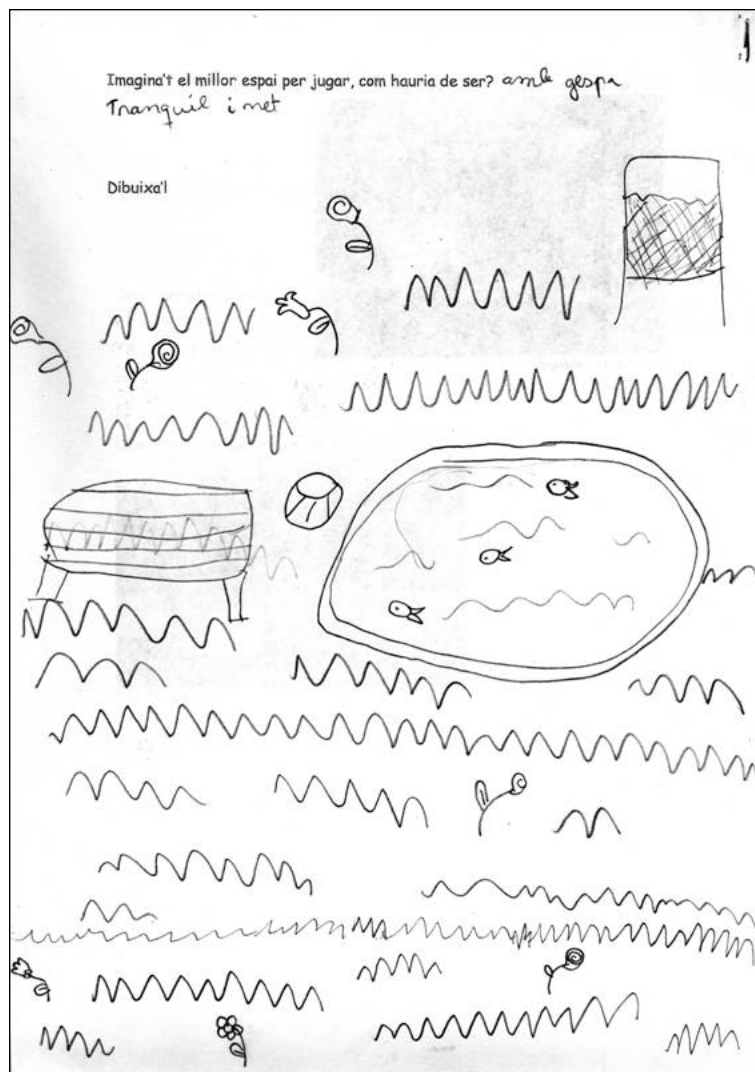


**Figura 5. Dibujo realizado por Pau (10 años) (Cataluña).**

Le gusta jugar a maestros, al escondite, el atletismo y el baile. Le gustaría una ciudad tranquila, con parques con fuentes, ríos y puentes.

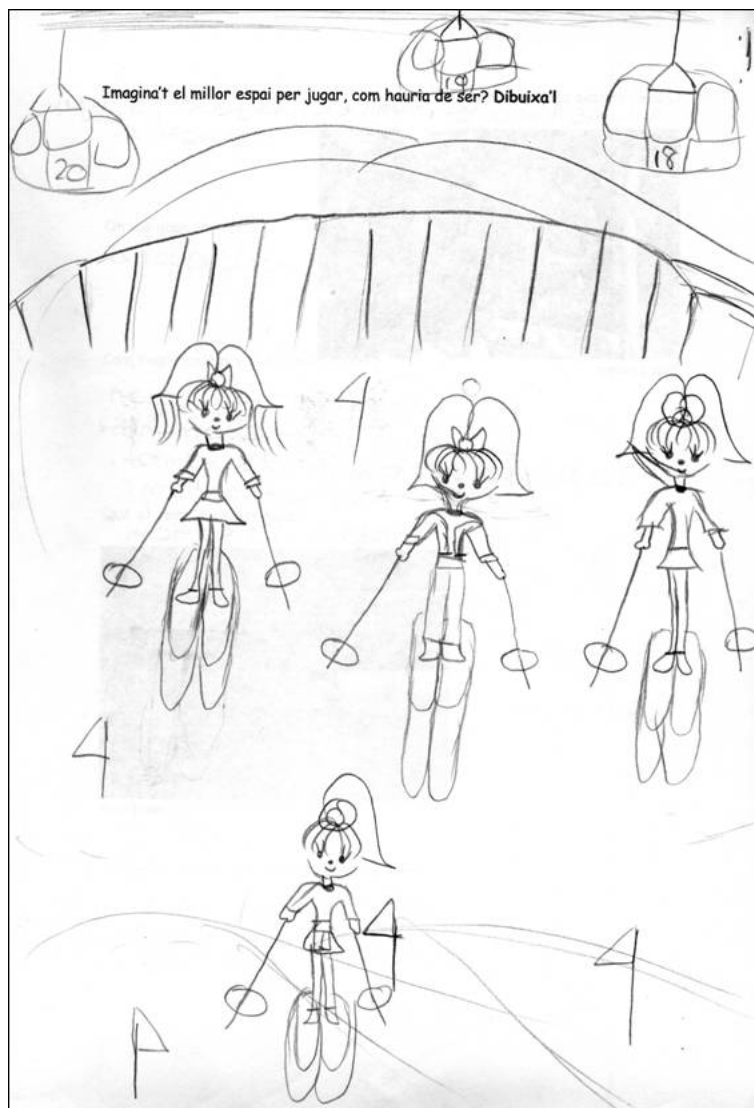
### **Lugares especiales**

Bastantes de los dibujos representan una clara división del espacio de juego, por actividades y en algunos casos por género, característica visible a través del dibujo de niños y niñas de forma separada. Sin embargo, existen dibujos de lugares que resultan especiales. Suelen ser dibujos realizados por niñas, simples de contenido y que expresan con rotundidad una sola idea (Figura 6). Es en estos dibujos dónde encontramos 'otros' elementos, 'otros' tipos de juego y 'otro' entorno. Por ejemplo, la representación de un espacio sólo con elementos naturales (hierba, flores...), una pista de patinaje o de esquí donde sólo figuran niñas (Figura 7). Se podría interpretar la voluntad de transmitir un mensaje que va más allá del deseo para situarse en la reivindicación de un lugar propio en el que pueden tener experiencias espaciales distintas de las que se imaginan los varones. Algunas de ellas ya expresan de forma escrita que les interesan otras cosas como sentarse en un banco y hablar, jugar a voleibol, toca-pared, pillla-pilla, a esconderse o juegos inventados. Entre estos lugares especiales también surgen las habitaciones personales o los salones de los hogares, espacios en los que las niñas expresan que escuchan música, leen o juegan con videojuegos solas o en compañía de otros familiares (Figura 8).



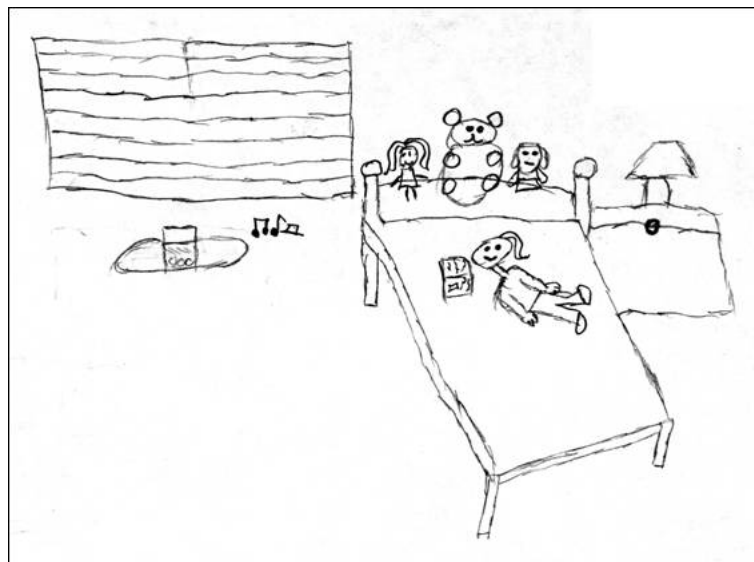
**Figura 6. Dibujo realizado por Raquel (10 años) (Cataluña).**

Juega en el parque y le gustaría que las personas y los perros no lo ensuciasen y que no hubiese contaminación en la ciudad.



**Figura 7. Dibujo realizado por Sara (10 años) (Cataluña).**

Le gusta correr y nadar. Le gustaría una ciudad limpia, sin tanto tráfico y con aire puro.



**Figura 8. Dibujo realizado por Virginia (11 años) (México).**

Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es escuchar música y chatear. Juega normalmente en su casa y en el parque acompañada de sus padres y hermana. Le gustaría que su barrio fuese más limpio, que la gente fuese más amigable y menos grosera.

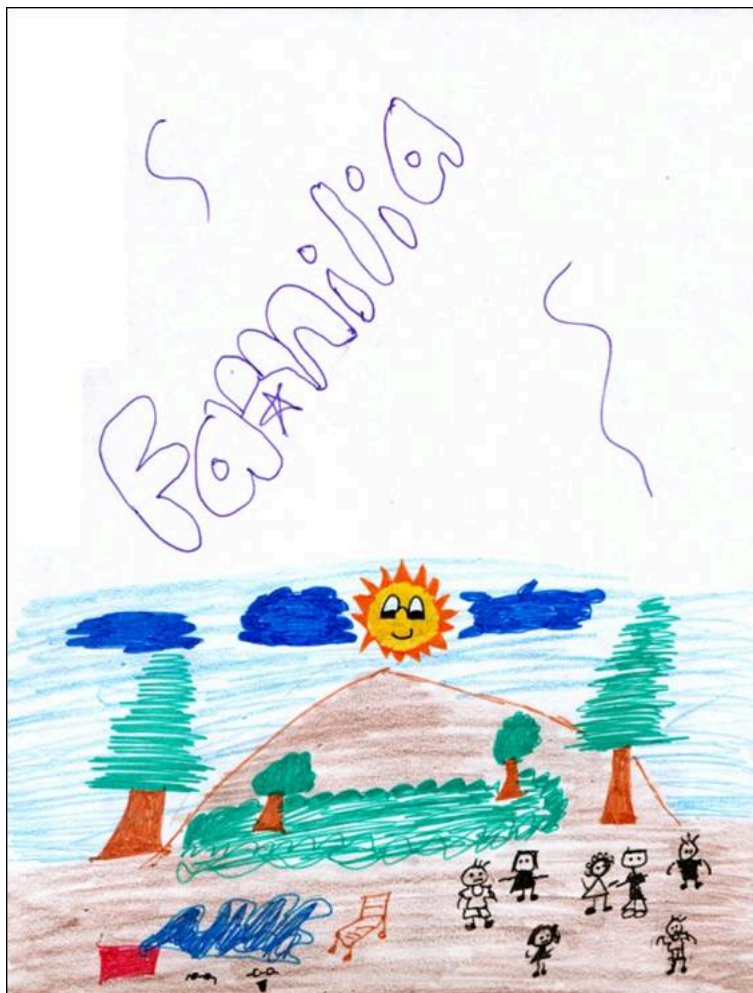
### **Lectura del entorno**

Los niños y niñas expresan en sus dibujos un entorno que leen de forma personal, cultural y social. Los niños/as poseen un conocimiento local informal que está profundamente arraigado a sus experiencias y está influido por sus creencias, valores o normas. Por ejemplo, aparece el deseo de un entorno natural, limpio, sin contaminación, sin coches... que se expresa de forma más y menos explícita con la plasmación de árboles, plantas, soles, nubes, lagos, ríos, etc. sin diferencias de género apreciables. Esta consciencia ambiental también se pone de manifiesto en las breves explicaciones que los niños/as realizan encima del dibujo y donde puntualizan que desean un espacio “amplio, con naturaleza, limpio, sin contaminación, sin suciedad, sin coches”. Los espacios que representan los niños/as también

son lugares para satisfacer otras necesidades como el descanso, las funciones fisiológicas o el saciar la sed. En este sentido, la presencia de bancos, lavabos, papeleras y fuentes suele ser frecuente, sobre todo en los dibujos de las niñas.

Las normas de convivencia aparecen con menor frecuencia. Así, destaca la presencia de espacios reservados para los perros y rótulos en los que se explicita que los perros son bienvenidos. Curiosamente, y en contra de lo que suele suceder en bastantes espacios públicos urbanos, la prohibición de presencia de animales es muy residual. La seguridad es otro tema que aparece, aunque de forma también escasa, y se plasma en el dibujo de alguna valla alrededor del espacio, de puertas que abren y cierran el lugar, o cuando se especifica por escrito que se desea un lugar sin peligro.

La familia es un concepto que aparece en los dibujos de los niños y niñas de Ciudad de México con naturalidad. En algún caso el niño o la niña escribe este concepto para aclarar quienes son las personas que se representa y en algún otro se escribe al lado de cada persona la relación de parentesco con el niño/a que dibuja (Figura 9). La familia no es expresada de forma explícita en los dibujos de los niños y niñas catalanes/as y puede responder a que en Cataluña es más probable que estos pasen más tiempo libre con amigos/as. También aparecen reflejados en los dibujos valores como el compartir, ayudar o respetar (representación de un lugar donde se ofrece comida gratuita, otro en el que se presta ayuda a los pobres, y otro en el que se supone que nadie se molesta).



**Figura 9. Dibujo realizado por Lucía (11 años) (México).**

Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es jugar y ver la televisión. Juega normalmente en su casa porque es más seguro, ya que en la calle le pueden "robar" y tener muchos accidentes. El fin de semana los pasa con su familia y va al cine, a jugar, a nadar, juega al fútbol o va a comer a algún restaurante.

## Conclusión: retos y propuestas para futuras investigaciones

En esta conclusión hacemos balance de las reflexiones realizadas, a partir de ejemplos reales, en el marco de nuestra experiencia de investigación sobre geografías de la infancia, en cuanto al uso del dibujo como técnica metodológica y proponemos recomendaciones sobre dicho uso, que nos parecen útiles para futuras investigaciones.

Nuestra experiencia en la utilización de dibujos como técnica metodológica ha sido un reto en el que los resultados han compensado el esfuerzo y las dificultades encontradas. En fases previas de esta misma investigación habíamos utilizado otras técnicas cualitativas, como la observación o las entrevistas semiestructuradas, para recoger la opinión de las personas adultas. En el momento en que quisimos captar la opinión de los niños/as sobre el papel de los espacios de juego en su vida cotidiana vimos la necesidad de incorporar un método visual, el dibujo, que permitiese a los niños/as de esta edad (9-11 años) expresarse de una forma más libre y creativa, complementaria de los métodos escritos que también utilizamos, como el cuestionario. La combinación de distintos métodos nos ha permitido tener una visión más holística del tema investigado y nos ha demostrado que la investigación con niños/as reclama flexibilidad y creatividad por parte de los investigadores/as, tanto en la elección de los métodos como en la interpretación de los resultados.

La necesidad de plantearse las implicaciones éticas de la investigación geográfica está ampliamente aceptada. En el caso de las investigaciones de geografías de la infancia esta necesidad es aún más evidente si tenemos en cuenta las inevitables relaciones de poder que se establecen entre personas adultas y menores. Asimismo, la transparencia, la opcionalidad de la participación, la adecuación de los métodos utilizados a cada edad, el contexto geográfico y cultural y las consecuencias de la investigación son aspectos con fuertes implicaciones éticas que no podemos soslayar.

También nos parece imprescindible tener presente la diversidad de infancias y la heterogeneidad de los niños/as en un mismo contexto. La elevada concentración de estudios de caso localizados en los países del norte global, que sirven de base para la generación y profundización del marco teórico, hace que siga siendo necesario realizar estudios empíricos basados en estudios de caso de otras partes del mundo. Sólo así la teoría podrá ser alimentada de forma más equilibrada para que refleje realmente la diversidad de contextos geográficos.

La utilización del dibujo como método de investigación ha resultado muy satisfactoria. A pesar de que esta actividad gusta a unos niños/as más que a otros o tengan más o menos habilidades artísticas, todos parecen sentirse cómodos y relajados con dicha forma de expresión. Los dibujos realizados presentan una gran variedad de intereses, de focos o prioridades y resultan sumamente claros en cuanto a las ideas que quieren transmitir. Los dibujos también recogen multitud de matices, aspectos que seguramente no aparecerían en una conversación con un adulto. Además de los elementos identificables a primera vista los dibujos también incluyen deseos, sentimientos y emociones de forma explícita y subliminal. Para no perder toda esta riqueza es muy recomendable pedir a los niños/as que expliquen (de forma oral o por escrito) sus dibujos. Esto enriquece la interpretación y evita posibles malentendidos.

Finalmente, nos parece imprescindible contemplar la posibilidad de retornar los resultados a las personas que han participado activamente en la investigación y muy especialmente a los niños y niñas que se sintieron motivados por la propuesta de participación y el tema tratado, que incubaron ilusiones y que imaginaron cambios en su entorno cotidiano que difícilmente verán realizados a corto plazo. Hay que evitar generar frustración y dejar muy claro que la investigación puede alimentar la reflexión política pero que la aplicabilidad queda fuera de nuestro control. De esta forma, podemos conseguir un proceso de investigación más transparente y sincero frente a unas personas que merecen el máximo respeto.

## Agradecimientos

Las autoras agradecen la colaboración de las escuelas que, en Cataluña y en México, nos han dado las facilidades que ha hecho posible la investigación.

## Notas

[1] Holloway y Valentine, 2000; Aitken, 2001; Ansell, 2005; Hopkins, 2010; Holt, 2011.

[2] Consultar Prats, 2011.

[3] Consultar Rodó, 2011.

[4] Consultar Vanderbeck, 2008.

[5] Hopkins y Pain, 2008; Horton y Kraftl, 2008.

[6] Holt, 2011.

[7] Alderson y Morrow, 2004; Bell, 2008; Horton, 2001; Philo, 2003; número monográfico de *Ethics, place and environment 2001*; número monográfico de *Children's Geographies*, 2008.

[8] Consultar Punch, 2002.

[9] Morrow, 2008.

[10] Holt, 2004a, 2004b; Matthews y Tucker, 2000; Valentine, 1999.

[11] Matthews, Limb y Taylor, 1998a, p. 318.

[12] Véase, por ejemplo, el trabajo de Matthews, Limb y Percy-Smith, 1998b, para el estudio de la percepción de los lugares de la vida cotidiana de los adolescentes.

[13] Véase, por ejemplo, el análisis de Tillberg, 2002, sobre la movilidad cotidiana de los niños en el medio rural sueco a través de los diarios de viaje/desplazamiento.

[14] Barker y Weller, 2003.

[15] Aitken y Wingate, 1993; Young y Barrett, 2001.

[16] Consultar Gillespie, 2010.

[17] Consultar Cook y Hess, 2007; Ross, 2002.

[18] Gallaguer y Gallagher, 2008.

[19] Powell & Smith, 2009.

[20] Hemming, 2008.

[21] Grover, 2004.

[22] Darbyshire, MacDougall y Schiller, 2005; Hemming, 2008.

[23] Ver Baylina *et al.*, 2006a y 2006b.

[24] Hopkins, 2010.

[25] Aitken, 2001.

\*Este trabajo se ha elaborado en el marco de los proyectos CS02009-10913 (MICIIN), 2009 SGR 1321 (Generalitat de Catalunya) y U-33/05 (Institut Català de les Dones).

## Bibliografía

AITKEN, Stuart C. *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*. Londres: Routledge, 2001.

AITKEN, Stuart y WINGATE, Joan. A preliminary study of the self-directed photography of middle class, homeless and mobility-impaired children. *The Professional Geographer*; 1993, vol. 45, nº 1, p. 65-72.

ALDERSON, Priscilla y MORROW, Virginia. *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barnados: Barkingside, 2004.

ANSELL, Nicola. *Children, youth, and development*. Londres: Routledge, 2005.

AYALA GARCÍA, Erika Tatiana. *Jugando en la plaza Can Robacols. Un estudio interdisciplinar sobre la influencia de los espacios públicos en el desarrollo cognitivo y motriz de los niños*. Trabajo de investigación. Barcelona: Departamento de Composición Arquitectónica, Universidad Politécnica de Cataluña, 2010.

BARKER, John y WELLER, Susie. Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 2003, vol. 3, nº 2, p. 207-227.

BAYLINA, Mireia; ORTIZ, Anna; PRATS, Maria Children and playgrounds in Mediterranean cities. *Children's Geographies*, 2006a, vol.4, nº2, p.173-183.

BAYLINA FERRÉ, Mireia; ORTIZ GUITART, Anna; PRATS FERRET, Maria Geografia de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, 2006b, vol.50, p.5-26.

BELL, Nancy. Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 2008, vol. 6, nº 1, p. 7-20.

BÉNEKER, Tine; SANDERS, Rickie; TANI, Sirpa & TAYLOR, Liz. Picturing the city: young people's representations of urban environments. *Children's Geographies*, 2010, vol. 8, nº 2, p. 123-140.

CELE, Sofia. *Communicating Place. Methods for understanding children's experience of place*, Dissertation. Stockholm: Department of Human Geography, Stockholm University, 2006. 230 p.

CHILDREN'S GEOGRAPHIES. *Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research*, 2008, vol. 6, nº 1 (edición a cargo de Peter E. Hopkins y Nancy Bell).

COOK, Tina y HESS, Else. What the camera sees and from whose perspective? Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 2007, vol. 14, nº 1, p. 29-45.

DARBYSHIRE, Philip; MACDOUGALL, Colin; SCHILLER, Wendy. Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative Research*, 2005, vol. 5, nº 4, p. 417-436.

ETHICS, PLACE AND ENVIRONMENT: A JOURNAL OF PHILOSOPHY AND GEOGRAPHY. Número monográfico sobre investigación, ética, niños y jóvenes, 2001, vol. 4, nº 2.

GALLAGUER, Lesley-Anne y GALLAGUER, Michael. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods. *Childhood*, 2008, vol. 15, nº 4, p. 499-516.

GIDDINGS, Robert y YARWOOD, Richard. Growing up, going out and growing out of the countryside: childhood experiences in rural England. *Children's Geographies*, 2005, vol. 3, nº 1, p. 101-114.

GILLESPIE, Carol Ann. How culture constructs our sense of neighborhood: mental maps and children's perceptions of place. *Journal of Geography*, 2010, 109, p. 18-29.

GROVER, Sonja. Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 2004, vol. 11, nº 1, p. 81-93.

HART, Roger A. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF, 2001.

HEMMING, Meter J. Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 2008, vol. 40, nº 2, p. 152-162.

HOLLAND, Sally; RENOLD, Emma; ROSS, Nicola J. & HILLMAN, Alexandra. Power, agency and participatory agendas: a critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research, *Childhood*, 2010, vol. 17, nº 3, p. 360-375.

HOLLOWAY, Sarah L.; PIMLOTT-WILSON, Helena. Geographies of children, youth and families. Defining achievements, debating the agenda. In HOLT, Louise (ed). *Geographies of Children, Youth and Families. An International Perspective*. 2011, Londres: Routledge, p. 9-24.

HOLLOWAY, S.; VALENTINE G. (eds). *Children's Geographies*. Londres: Routledge, 2000.

HOLT, Louise (ed). *Geographies of Children, Youth and Families. An International Perspective*. Londres: Routledge, 2011.

HOLT, Louise. The 'Voices' of children: de-centering empowering research relations. *Children's Geographies*, 2004a, vol. 2, nº 1, p. 13-27.

HOLT, Louise. Children with mind-body differences: performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2004b, vol. 2, nº 2, p. 219-236.

HOPKINS, Peter. *Young people, place and identity*. Londres: Routledge, 2010.

HOPKINS, Peter; PAIN, Rachel. Geographies of age: thinking relationally. *Area*, 2008, vol. 39, nº 3, p. 287-294.

HORTON, John; KRAFTL, Peter. Reflections on geographies of age: a response to Hopkins and Pain. *Area*, 2008, vol. 40, nº 2, p. 284-288.

HORTON, John. 'Do you get some funny looks when you tell people what you do?' Muddling through some angst and ethics of (being a male) researching with children. *Ethics, Place and Environment*, 2001. vol. 4, nº 2, p. 159-166.

MANEJA, Roser. *La percepción del medio ambiente en grupos infantiles y adolescentes. Comparativa entre La Huacana (Michoacán, México) y la cuenca del río Tordera (NE, Cataluña)*. Tesis doctoral dirigida por Martí Boada y Javier Benayas. Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.

MATTHEWS, Hugh; LIMB, Melanie; TAYLOR, Mark. The geography of children: some ethical and methodological considerations for project and dissertation work. *Journal of Geography in Higher Education*, 1998a, vol. 22, nº 3, p. 311-324.

MATTHEWS, Hugh; LIMB, Melanie; PERCY-SMITH, Barry. Changing worlds: the microgeographies of young teenagers. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie (Journal of Economic & Social Geography)*, 1998b, vol. 89, nº 2, p. 193-202.

MATTHEWS, Hugh y TUCKER, Faith. Consulting children. *Journal of Geography in Higher Education*, 2000, vol. 24, nº 2, p. 299-310.

MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 2008, vol. 6, nº1, p. 49-61.

ORTIZ GUITART, Anna. Geografías de la infancia: descubriendo 'nuevas formas' de ver y entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 2007, vol. 49, p.197-216.

PHILO, Chris. 'To go back up the side hill': memories, imaginations and reveries of childhood. *Children's Geographies*, 2003, vol. 1, nº 1, p. 7-23.

PRATS FERRET, Maria. Una revisió crítica de la recerca sobre geografies de la infància en el context d'Àfrica subsahariana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 2011, vol. 57, nº 1, p.127-146.

POWELL, Mary Ann y SMITH, Anne B. Children participation rights in research, *Childhood*, 2009, vol. 16, nº 1, p. 124-142.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults?. *Childhood*, 2002, vol. 9, nº 2, p. 321-341.

RODÓ-DE-ZÁRATE, Maria. El jovent i l'espai públic urbà des d'una perspectiva de gènere. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 2011, vol. 57, nº 1, p.147-162.

ROSS, Nicola Jane. *Making Space: Children's social and environmental geographies*. Tesis doctoral. University of Dundee, 2002.

TILLBERG MATTSSON, Karen. Children's (in)dependent mobility and parents' chauffeuring in the town and the countryside. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie (Journal of Economic & Social Geography)*, 2002, vol. 93, nº 4, p. 443-453.

THOMSON, Sarah. 'Territorialising' the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 2005, vol. 3, nº 1, p. 63-78.

TRANTER, Paul J. y MALONE, Karen. Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2004, vol. 2, nº 1, p. 131-155.

TUCKER, Faith. Sameness or difference? Exploring girls' use of recreational spaces. *Children's Geographies*, 2003, vol. 1, nº 1, p. 111-124.

VALENTINE, Gill. Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school. *Ethics, Place and Environment*, 1999, vol. 4, nº 2, p. 141-155.

VANDERBECK, Robert M. Reaching critical mass? Theory, politics, and the culture of debate in children's geographies. *Area*, 2008, vol. 40, nº 3, p. 393-400.

YOUNG, Lorraine y BARRETT, Hazel. Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area*, 2001, vol. 33, nº 2, p. 141-152.

© Copyright Anna Ortiz Guitart, Maria Prats Ferret y Mireia Baylina Ferré, 2012.

© Copyright *Scripta Nova*, 2012.

Edición electrónica del texto realizada por [Jenniffer Thiers](#).

#### Ficha bibliográfica:

ORTIZ GUITART, Anna; MARIA PRATS FERRET y MIREIA BAYLINA FERRÉ. Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de mayo de 2012, vol. XVI, nº 400. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>>. [ISSN: 1138-9788].



[Índice de Scripta Nova](#)

[Menú principal](#)