

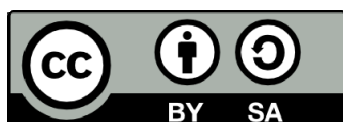


UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia

Claves para el acompañamiento socioeducativo

Marta Beatriz Esteban Tortajada



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

**Sentido de agencia humana y participación
democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia**

Claves para el acompañamiento socioeducativo

Marta Beatriz Esteban Tortajada



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

2023

Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia Claves para el acompañamiento socioeducativo

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Autora: Marta Beatriz Esteban Tortajada

Directora y tutora: Ana Maria Novella Cámara



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

A mi madre, a mi padre y a mi hermano.

A mis compañeras de vida, Momo y Lao.

Y a mi familia de agua.

Agradecimientos

Inaugurar este apartado de agradecimientos haciendo honor a Ana Maria Novella Cámara, mi directora de tesis, es en sí mismo un honor. Desde el primer día ha sabido armonizar ser mentora y compañera. Por un lado, compartiendo sus saberes y obsequiándome con un sinnúmero de oportunidades de crecer tanto académica como personalmente bajo su atenta mirada y supervisión. Por otro, dando rienda suelta a mi agencia humana desde el reconocimiento más sincero y la confianza plena en nuestro hacer colaborativo. Su entusiasmo e ímpetu son contagiosos, y el rigor y la excelencia que caracterizan el surtido de proyectos e iniciativas que lleva a cabo, son inspiración y ejemplo. Brindemos por una ciencia para, con y de las niñas, niños y adolescentes. Gracias por todo. Y que siga la fiesta.

Mi madre, Merche, mi padre, Julio, y mi hermano, Álvaro, se merecen, desde luego, un colosal GRACIAS. Por el amor, la paciencia y el apoyo incondicional. Imposible redactar estas líneas sin emocionarme. Ellos, que me conocen mejor que nadie, saben que años ha habría sido inconcebible imaginar que llegaría hasta aquí. Sin embargo, aquí estamos, en plural. Gracias por no haber dejado de creer en mí por un instante. Y gracias por haberme dado la libertad de tomar decisiones arriesgadas siempre haciéndome notar que, si me caía, ahí estaríais vosotros. Y vaya si me caí. Y nunca dejasteis de auparme para continuar adelante. Qué mejor ejemplo de acompañamiento del desarrollo de agencia humana. Gracias, infinitas gracias.

En estas líneas no puede faltar Antonio Bartolomé y su cálida acogida en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Gracias, Antonio, por la confianza, la sabiduría que has tenido a bien compartir y por mostrarme que el ámbito académico, aunque arduo, merece la pena ser vivido

Muchísimas gracias a Miquel Martínez, maestro donde los haya y eterno compañero. No hay palabras para expresar cuán agradecida estoy por tantas oportunidades brindadas y trabajos compartidos.

Muchísimas gracias a Marta Sabariego, brillante en todo, inasequible al desaliento y radicalmente humana. Compañeras como ella hacen gratos hasta los momentos de mayor intensidad. Por muchos I+D+i más, Marta (aquí va un guiño).

Y muchísimas gracias a mis compis de viaje. A Ferran, por el trabajo siempre en equipo, por ser aire fresco y por todo lo compartido. Sin ti, este viaje no habría sido lo mismo. Y a Eric y a Laura, con quienes conversar es siempre un verdadero gustazo.

He de transmitir también mi más sentido reconocimiento a todas las personas con quienes he tenido la dicha de compartir proyectos, docencia y grupos de

investigación. A las colegas y los colegas de Madrid, Sao Paulo, Buenos Aires y México con quienes hicimos el proyecto CIDATEL y con quienes di mis primeros pasos en el ámbito de la investigación. Especialmente a Silvia, compañera y amiga, y estrella revelación de aquel verano en Buenos Aires. También al equipazo con el que hemos desarrollado el proyecto CHILDCITY durante cuatro años en los que hemos vivido mil y una experiencias, pandemia mediante. Esta ha sido mi principal escuela a lo largo de este proceso, y he tenido la fortuna de ir a clase con las mejores maestras y compañeras. Y gracias a Silvia Casanovas y al equipo de Ciudades Amigas de la Infancia por la oportunidad de compartir un proyecto que nos tanto ha permitido aprender de las chicas y los chicos y de los equipos facilitadores de los consejos.

De igual modo, mil gracias a las compañeras y compañeros del Grupo de Investigación en Educación Moral por haberme hecho sentir una más desde el principio, y al equipo del IRE, en particular a Ruth Vilà, con quien hemos compartido tiempos y esfuerzos en la Revista Catalana de Pedagogía que tan diligentemente dirige. Y gracias a Albert Batalla, compañero de la asignatura más gratificante, el Trabajo de Final de Grado de la doble titulación de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, cuya atención y hermoso trato con las estudiantes ha sido una enseñanza en sí misma, y cuya confianza en mí tendré siempre en estima.

Un besote a mi prima Natalia, que me arropa y me cuida. Y otro muy grande a Violeta y a Blanca, mis sobrinas-primas. Contar con vosotras 'marcó y marca la diferencia'. Y a la familia en Alicante, Tarragona y Barcelona. Y a mi yaya Pilar, a mi yayo Gerardo, a mi abuela Beatriz y a mi abuelo Ricardo. Amor infinito allá donde estéis.

Un abrazo enorme a mi familia de agua (aquí debería citar a Keivan, que es quien me ha enseñado esta preciosa expresión), aquella que te va aportando la vida a medida que la vas andando. A los de siempre y a los de ahora y para siempre. No puedo dejar de mencionar a Jose, con quien podría charlar eternamente; a Sam, mi hermana pequeña, mi hermana mayor; a Keivan, con quien venimos haciendo camino desde que nos uniera la vida; a Aarón, por ser luz y el mejor compañero de piso; a Eva, la más auténtica de entre las auténticas; a Elga, por sus sabios consejos y el aliento que necesitaba para continuar; a Orestes, por los momentos compartidos entre tesis y tesis; a Sergi, que cada día está más cerquita; a Noor, ejemplo de coherencia y fuente de inspiración; a Carlos, amistad inquebrantable; a la Cris, con quien empecé a ver mundo, ¡y de qué manera!; a Bea, con quien conversar es una delicia y de quien aprender, un privilegio; a Sandra, que me hizo mejor persona; a Jesús, una persona única a la que adoro. Y a mis amigos del cole, Rosa, Ferran y Berta. No podría ser más afortunada. Gracias.

Mención especial merecen las niñas, niños y adolescentes que tan generosa y desinteresadamente han compartido sus experiencias con nosotras y con nosotros. Espero que este trabajo contribuya a vuestra inclusión sociopolítica como las ciudadanas y ciudadanos que sois, rebosantes de agencia propiamente humana.

Y, finalmente, gracias a Momo y a Lao, las gatas de las que soy humana y que son compañeras de vida. Esto también va por vosotras. ¡Gracias!

Algunas notas sobre la lectura

En esta obra hemos procurado emplear un lenguaje lo más inclusivo posible, aunque en más de una ocasión hemos prescindido de desdoblamientos de género, optando o bien por el masculino, o bien por el femenino genéricos. Donde no hemos escatimado en desdoblamientos ha sido al referirnos a las y los protagonistas de esta obra, niñas, niños y adolescentes, así, sin acrónimo, aun a riesgo de resultar redundantes. Con relación a los conceptos infancia y niñez, no hemos hecho distinción entre ellos aun a sabiendas del debate que suscita la elección de uno u otro término.

Es necesario aclarar, también, que todas las traducciones de citas directas son de elaboración propia. Esperamos haber captado lo más posible sus sentidos originales en nuestro trabajo de interpretación.

En otro orden de cosas, nos hemos permitido añadir la Carta de Derechos de la Infancia de Janusz Korczak, tal como la ha recopilado Betty Jean Lifton (2017, 27 de septiembre). Consideramos que la autora logra recoger de manera muy comprensiva aquello que el doctor y pedagogo polaco nos enseñó, concretamente en la obra *Cómo hay que amar a un niño*, y muy especialmente a través del ejemplo, sobre la condición de personas completas y con valor de presente de las niñas y los niños, y sobre cómo las personas adultas nos relacionamos y habríamos de relacionarnos con ellas y ellos. Como dice Korczak (1967): "Respeto por el momento presente, por el hoy. Cómo se las arreglará [la niña, el niño] mañana, si hoy no le permitimos una vida consciente y responsable" (p. 370).

Otro autor al que rendimos sentido homenaje es al escritor de libros para niñas y niños Theodor Seuss Geisel (1955, 1978, 1999, 2016), más conocido como Dr. Seuss. Suyas son las citas inseridas en las ilustraciones que abren cada capítulo, concretamente de las obras *Horton Hears a Who!*, *I Can Read With My Eyes Shut!*, *Oh, the Places You'll Go!* y *On Beyond Zebra!* Desafortunadamente, la nueva corriente censora está revisando e incluso eliminando sus obras de las bibliotecas de varios países cuyos nombres no es necesario anotar. Confiemos en que esta no nos alcance, pues perderíamos mucho y ganaríamos más bien nada.

Y, finalmente, informamos de que las ilustraciones que aderezan este informe de tesis doctoral se han hecho con DALL-E, la inteligencia artificial desarrollada por OpenAI. Sin lugar a duda, un ilusionante a la par que inquietante universo de posibilidades se despliega ante nuestros ojos, y no queríamos desaprovechar la ocasión de servirnos de ello.

La Declaración de los Derechos de la Infancia de Janusz Korczak

El niño tiene derecho al amor.

Ama al niño, no sólo al tuyo.

El niño tiene derecho al respeto.

Exijamos respeto para los ojos brillantes, las frentes lisas, el esfuerzo y la confianza juveniles. ¿Por qué los ojos apagados, el ceño arrugado, las canas desordenadas o la resignación cansada deberían inspirar más respeto?

El niño tiene derecho a unas condiciones óptimas para crecer y desarrollarse.

Exigimos: acabar con el hambre, el frío, la humedad, el hedor, el hacinamiento, la superpoblación.

El niño tiene derecho a vivir el presente.

Los niños no son personas de mañana; son personas hoy.

El niño tiene derecho a ser él mismo o ella misma.

Un niño no es un décimo de lotería, señalado para llevarse el premio gordo.

El niño tiene derecho a equivocarse.

No hay más necios entre los niños que entre los adultos.

El niño tiene derecho a fracasar.

Renunciamos al engañoso anhelo de niños perfectos.

El niño tiene derecho a ser tomado en serio.

¿Quién pide al niño su opinión y su consentimiento?

El niño tiene derecho a ser apreciado por lo que es.

El niño, al ser pequeño, tiene poco valor de mercado.

El niño tiene derecho a desear, a reclamar, a pedir.

A medida que pasan los años, la brecha entre las exigencias de los adultos y los deseos de los niños se hace cada vez mayor.

El niño tiene derecho a tener secretos.

Respetar sus secretos.

El niño tiene derecho a la mentira, al engaño, al robo.

Esto no significa que siempre tenga derecho a mentir, engañar, coaccionar y robar. Es tu deber criar seres humanos, no ovejas, trabajadores, predicadores, sino seres humanos física y moralmente sanos.

El niño tiene derecho a que se respeten sus bienes y su presupuesto.

Toda persona tiene derecho a sus bienes, sin importar cuán insignificantes o carentes de valor sean.

El niño tiene derecho a la educación.

El niño tiene derecho a resistirse a la influencia pedagógica que entre en conflicto con sus propias creencias.

Es una fortuna para la humanidad que no podamos obligar a los niños a ceder a los asaltos a su sentido común y a su humanidad.

El niño tiene derecho a protestar contra una injusticia.

Debemos acabar con el despotismo.

El niño tiene derecho a un Tribunal de la Infancia donde pueda juzgar y ser juzgado por sus iguales.

Somos los únicos jueces de las acciones, movimientos, pensamientos y planes... Sé que un Tribunal de la Infancia es esencial y que en cincuenta años no habrá ni una sola escuela, ni una sola institución que no tenga uno.

El niño tiene derecho a ser defendido en el sistema de justicia juvenil.

El niño delincuente sigue siendo un niño...

Desgraciadamente, el sufrimiento engendrado por la pobreza se propaga como los piojos: el sadismo, el crimen, la grosería y la brutalidad se alimentan de él.

El niño tiene derecho a que se respete su pena.

Aunque sea por la pérdida de un guijarro.

El niño tiene derecho a estar en comunión con Dios.

El niño tiene derecho a morir prematuramente.

El profundo amor de la madre por su hijo debe darle el derecho a una muerte prematura, a terminar su ciclo vital en sólo una o dos primaveras... No todos los arbustos se convierten en árboles.

Índice

Resumen	15
Abstract	17
Resum	19
Introducción. Un proceso de maduración investigadora	21
Capítulo 1. Fundamentación teórica	35
1.1. Concepto y concepciones de la infancia: entre el ser y el llegar a ser	39
1.1.2. Infancia como llegar a ser: una mirada centrada en el futuro	43
1.1.3. La infancia como ser: una mirada en el aquí y el ahora	50
1.2. Participación de la infancia: derechos, ciudadanía e inclusión social	57
1.2.1. Derechos de participación y ciudadanía: una ontología social de la infancia	61
1.2.2. Evolución de capacidades y autonomía progresiva: una cuestión de acompañamiento	73
1.3. El reconocimiento de la agencia humana de la infancia como reto y propósito	81
1.3.1. Argumentos para el reconocimiento de niñas y niños como agentes sociales participativos: miradas capacitantes	88
1.3.2. De factor inhibidor a elemento posibilitador: el cambio de mirada	93
Capítulo 2. Metodología y proceso investigador	99
2.1. Objetivos de investigación	102
2.2. Enfoque metodológico: la metasíntesis cualitativa	102
2.3. Niñas, niños y adolescentes: de objeto de estudio a sujeto investigador	105
2.4. El grupo de discusión: técnica de recogida de información para explorar, dialogar y proponer con las niñas, niños y adolescentes	109
2.5. Análisis de datos	112
2.6. Cuestiones bioéticas: elemento nuclear de todo proceso investigador	113
2.7. Desarrollo del proceso investigador	116

Capítulo 3. Resultados	123
3.1. Promoción u obstaculización de la participación de las chicas y los chicos en los centros educativos: efectos derivados del orden generacional	126
3.2. Reconocimiento de la agencia de la infancia y la adolescencia y promoción y respeto del principio de autonomía progresiva: elementos para analizar la ciudadanía de la infancia	129
3.3. Relaciones intergeneracionales en el entorno escolar mediadas por el derecho a la participación, el acompañamiento de la autonomía progresiva y el reconocimiento de la agencia humana de las niñas y los niños	134
3.4. Desarrollo del sentido de agencia en la infancia y la adolescencia a través de experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas	139
3.5. Discusión de los resultados desde una mirada global: impacto de las experiencias participativas en escenarios de cotidianidad	145
Capítulo 4. Conclusiones	149
4.1. Claves teóricas para la incorporación de los conceptos 'agencia humana' y 'sentido de agencia humana' en nuestro quehacer socioeducativo	152
4.2. Claves socioeducativas para el acompañamiento del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos	158
4.3. Fortalezas, limitaciones, prospectiva y difusión	171
Bibliografía	174
Anexos	202

Resumen

Niñas, niños y adolescentes han sido históricamente caracterizados bajo el paradigma del 'llegar a ser', conceptualizados por aquello que aún no son, cual proyecto futuro sin valor intrínseco en el momento presente. Así, la infancia y la adolescencia son aprehendidas como etapas cuya meta es la integración en la sociedad en calidad de personas adultas responsables y moralmente autónomas. Ello supone que, de entrada, niñas, niños y adolescentes no deban ser acogidos como miembros de la sociedad, lo cual, como señala Mayall (2006), conlleva a su exclusión social. Frente a esta caracterización, y desde lo que se ha llamado el paradigma del 'ser', se alzan voces reivindicando el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes socialmente competentes cuya naturaleza es distinta, aunque no inferior, a la adulta. De esta suerte, se aprueba, en 1989, la Convención de los Derechos del Niño, que atribuye derechos subjetivos de participación y estatus de ciudadanía en el aquí y el ahora (Lister, 2007a) a quienes no han alcanzado la mayoría de edad, a la vez que responsabiliza a las personas adultas a acompañarlos en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación de acuerdo con la evolución de sus capacidades.

En esta tesis doctoral sostenemos que la efectiva inclusión sociopolítica de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos con estatus de ciudadanía es un asunto relacional que cristalizará cuando las personas adultas reconozcan y acompañen la construcción de su sentido de agencia humana. Con esta motivación, exploramos el impacto que tienen distintas experiencias participativas en diversos escenarios de su cotidianidad en el desarrollo de su sentido de agencia humana, y compartimos una serie de claves para, por un lado, la promoción del desarrollo de dicho sentido de agencia humana, y, por otro, el acompañamiento del progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana. Para alcanzar estos objetivos, y partiendo de los resultados obtenidos en tres proyectos de investigación en torno a la participación de la infancia y la adolescencia, en los que han participado 150 niñas, niños y adolescentes, se han llevado a cabo cuatro estudios que han dado lugar a cuatro publicaciones científicas. Además, se ha efectuado un estudio cualitativo de metasíntesis, comparando y contrastando los relatos en el marco de los tres proyectos, a fin de comprobar el impacto que tienen dichas experiencias participativas en el desarrollo de su sentido de agencia humana. Ello nos ha permitido identificar los elementos de contexto socioeducativo posibilitador y las cualidades agénticas propiamente humanas que promueven la construcción del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, así como el acompañamiento del progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación.

Abstract

Children and adolescents have historically been characterised as 'becomings', conceptualised as what they are not yet, as a future project with no intrinsic value in the present moment. Thus, childhood and adolescence are perceived as stages whose goal is integration into society as responsible and morally autonomous adults. This implies that, from the outset, children and adolescents should not be embraced as members of society, which, as Mayall (2006) points out, leads to their social exclusion. In the face of this characterisation and following what is known as the paradigm of 'being', voices have raised calling for recognition of children and adolescents as socially competent agents whose nature is different from that of adults, yet not inferior. This gave rise to the approval, in 1989, of the Convention on the Rights of the Child, which attributes subjective rights of participation and citizenship status in the here and now (Lister, 2007b) to those who have not come of age, whilst requiring adults to accompany them in the progressive autonomous exercise of their subjective rights of participation in accordance with their evolving capacities.

In this doctoral thesis, we argue that the effective socio-political inclusion of children and adolescents as subjects of rights and citizenship status is a relational matter that will crystallise when adults recognise and accompany the development of their sense of human agency. With this motivation, we explore the impact of their participatory experiences in different scenarios of their daily lives on the development of their sense of human agency and provide a series of keys for, on the one hand, promoting the development of this sense of human agency, and, on the other hand, accompanying the progressive autonomous exercise of their subjective rights of democratic-citizen participation. Based on the results obtained in three research projects on child and adolescent participation, in which 150 children and adolescents participated, four studies have been developed, leading to four scientific publications. In addition, a qualitative meta-synthesis study was conducted, comparing and contrasting their accounts within the framework of the three different projects, to find out the impact of these participatory experiences on the development of their sense of human agency. This has allowed us to identify the elements of enabling socio-educational contexts and some genuinely human agentic qualities that make it possible to build a sense of human agency in children and adolescents, and to accompany the progressive autonomous exercise of their subjective rights of participation.

Resum

Nenes, nens i adolescents han estat històricament caracteritzats sota el paradigma de l'arribar a ser', conceptualitzats per allò que encara no són, com a projecte futur sense valor intrínsec en el present. Així, la infància i l'adolescència són copsades com a etapes la meta de les quals és la integració en la societat en qualitat de persones adultes responsables i moralment autònomes. Això suposa que, d'entrada, nenes, nens i adolescents no hagin de ser acollits com a membres de la societat, la qual cosa, com assenyala Mayall (2006), comporta a la seva exclusió social. Enfront d'aquesta caracterització, i des del paradigma de l'èsser', s'alcen veus reivindicant el reconeixement de nenes, nens i adolescents com a agents socialment competents la naturalesa dels quals és diferent, i no inferior, a l'adulta. Així, s'aprova, en 1989, la Convenció dels Drets de l'Infant, que atribueix drets subjectius de participació i estatus de ciutadania en l'aquí i l'ara (Lister, 2007b) als qui no han arribat a la majoria d'edat, alhora que responsabilitza a les persones adultes a acompanyar-los en el progressiu exercici autònom dels seus drets subjectius de participació d'acord amb l'evolució de les seves capacitats.

En aquesta tesi doctoral sostenim que l'efectiva inclusió sociopolítica de nenes, nens i adolescents com a subjectes de drets amb estatus de ciutadania és una qüestió relacional que cristal·litzarà quan les persones adultes reconeixin i acompanyin la construcció del seu sentit d'agència humana. Amb aquesta motivació, explorem l'impacte de diferents experiències participatives en diversos escenaris de la seva quotidianitat en el desenvolupament del seu sentit d'agència humana, i compartim claus per a, d'una banda, la promoció del desenvolupament d'aquest sentit d'agència humana, i, per un altre, l'acompanyament del progressiu exercici autònom dels seus drets subjectius de participació democràtica i ciutadana. Per a assolir aquests objectius, i partint dels resultats obtinguts en tres projectes de recerca sobre la participació de la infància i l'adolescència en què han participat 150 nenes, nens i adolescents, s'han dut a terme quatre estudis que han donat lloc a quatre publicacions científiques. A més, s'ha efectuat un estudi qualitatiu de metasíntesi, comparant i contrastant els relats en el marc dels tres projectes, a fi de comprovar l'impacte que tenen aquestes experiències participatives en el desenvolupament del seu sentit d'agència humana. Això ens ha permès identificar els elements de context socioeducatiu possibilitador i les qualitats agèntiques pròpiament humanes que promouen la construcció del sentit d'agència humana de nenes, nens i adolescents, així com l'acompanyament del progressiu exercici autònom dels seus drets subjectius de participació.



Introducción

Un proceso de maduración investigadora

La tesis doctoral *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo*, desarrollada en el marco del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, se presenta en modalidad de compendio de artículos¹. En este apartado mostramos, en primer lugar, el objeto de estudio para, acto seguido, hacer un breve recorrido a través de las publicaciones y otras contribuciones fruto del proceso investigador. No obstante, antes cabe advertir al lector de que a lo largo de sus páginas se combinará el uso de la primera persona del singular y del plural, lo cual ha surgido de manera espontánea, aunque no por ello casual. Si este trabajo ve la luz es gracias a las niñas, niños y adolescentes que han participado en los proyectos de investigación cuyos resultados se integran, a la infatigable mentoría de mi directora de tesis, a mis compañeras y compañeros tanto en los equipos de investigación como en la facultad, y a las autoras y autores cuyos saberes han dado lugar a nuestro posicionamiento teórico. Por lo tanto, el uso del plural es un merecido reconocimiento a todas ellas y ellos. Sin embargo, cierto es también que parte de lo que se expone en esta introducción tiene un carácter más bien subjetivo, dado que presenta la temática objeto de estudio e ilustra mi propio proceso de maduración investigadora. Cuando este es el caso, emplear un tono personal resulta no solo apropiado, sino inevitable.

La construcción del sentido de agencia humana en experiencias participativas democrático-ciudadanas de niñas, niños y adolescentes es nuestro objeto de estudio. Lo que nos ha concernido ha sido analizar aquellos elementos que habrían de incorporarse en el corpus teórico y praxis socioeducativa para la articulación de relaciones intergeneracionales que, por un lado, sean promotoras del protagonismo de la infancia y la adolescencia y, por otro, posibilitadoras del ejercicio efectivo de los derechos de participación democrático-ciudadana de niñas, niños y adolescentes. Estos principios están recogidos en marcos referenciales tan relevantes como la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, así como en las Observaciones Generales núm. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009) y núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016). A este respecto, debe señalarse que la tesis quiere contribuir tanto al estudio de la participación de la infancia y la adolescencia como a su garantía y promoción, aportando claves para el acompañamiento socioeducativo sustentadas en tres

¹ Real decreto 199/2011, de 10 de febrero de 2011 y Normativa Reguladora del Doctorado de la UB aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 16 de marzo de 2012 y modificada por el Consejo de Gobierno en fecha 9 de mayo y 19 de julio de 2012, 29 de mayo y 3 de octubre de 2013 y 17 de julio de 2014.

elementos: (i) las representaciones sociales en torno al concepto infancia, (ii) el principio de autonomía progresiva, y (iii) el desarrollo del sentido de agencia humana.

Es reseñable que el asunto de la participación democrático-ciudadana y el protagonismo de niñas, niños y adolescentes está más enraizado como práctica discursiva que en la praxis socioeducativa. Ello es así debido a que el conjunto de representaciones sociales que nos sirven para definir la etapa infantil continúa anclado en lo que se ha venido a llamar el paradigma del 'llegar a ser' (Alanen, 1988; Archard, 1993; Archard y Macleod, 2002; Wyness, 2019), enfoque bajo el que niñas y niños son percibidos como aquello que aún no son, obstaculizando, en consecuencia, su acceso a la sociedad como miembros plenos y ciudadanía activa con competencia para la participación cívico-política. Frente al citado paradigma se halla una mirada capacitante, la de la infancia como 'ser' (Cunningham, 2014; Leonard, 2016; Prout y James, 2015), esto es, el reconocimiento de la naturaleza propia de niñas y niños, con potencialidades singulares en el momento presente y no solo en proceso de devenir, siendo una de sus piezas fundamentales el reconocimiento de su condición de agentes, es decir, de su agencia humana. Cabe señalar que la negación de la condición de agentes propiamente humanos ha justificado, históricamente, la exclusión de numerosos colectivos del entramado social, en particular del estatus de ciudadanía. Por lo tanto, nos encontramos ante un elemento cuya conceptualización marca la diferencia entre ser motivo de discriminación o de inclusión social.

Visto lo anterior, y como se irá comprobando a lo largo de las siguientes páginas, en este trabajo consideramos que el reconocimiento de la agencia humana es la masa madre para la inclusión de la infancia y la adolescencia como miembros plenos de la sociedad en calidad de ciudadanía activa y sujetos de derechos de participación. No obstante, las investigaciones que hemos llevado a cabo nos indican que hay que ir más allá del reconocimiento: debemos acompañar, en la praxis socioeducativa, el desarrollo del sentido de agencia humana para que niñas, niños y adolescentes tomen conciencia de sus capacidades, valores, preferencias, sentimientos, oportunidades y recursos, y para que construyan sus identidades ciudadanas desde la puesta en práctica de una participación genuina y significativa mediante la toma de decisiones vinculantes y el ejercicio de influencia tanto sobre sus proyectos vitales como en sus comunidades (Hart, 1992). Para ello habremos de (i) revisar nuestras representaciones sociales de partida -paradigmas del 'llegar a ser' y del 'ser'-, (ii) atender al principio de autonomía progresiva, es decir, la adquisición gradual de competencia participativa, y (iii) dar lugar a contextos posibilitadores del desarrollo del sentido de agencia, sentido que se expresa a través de ciertos atributos o cualidades que hemos identificado en los trabajos realizados.

La integración de estos conceptos se ha dado en un proceso de investigación que se ha nutrido de los datos recogidos en tres proyectos de investigación en los que he colaborado entre los años 2018 y 2022. El trabajo se inscribe en la línea de investigación Participación Ciudadana que desarrolla el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), perteneciente al Departamento de Teoría y Educación de las ciencias de la educación y universidad, cuya coordinadora es la Dra. Ana María Novella Cámara, quien a su vez ha dirigido y supervisado este trabajo. A lo largo de mi trayectoria como doctoranda he contado con un contrato de Ayuda para Personal Investigador en Formación (APIF-UB), adscrito al Instituto de Investigación en Educación bajo la dirección del Dr. Antonio Bartolomé Pina. En las líneas que siguen, caracterizaremos los proyectos de investigación en los que he tenido la oportunidad de participar a lo largo de este proceso y que dan lugar a los estudios que hemos desarrollado.

El primero de ellos, con nombre *Smart Citizens for Participatory Cities* (CIDATEL), y referencia SMART01/2017, se llevó a cabo entre los años 2017 y 2018, viéndose ampliado con la concesión del proyecto *Participatory Citizens in a Digital World* (CIDATEL II), con referencia UCM-22-2019 y ejecutado en el periodo 2019-2021. Ambos estudios surgieron de la colaboración de equipos de investigación iberoamericanos procedentes de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Sao Paulo, y contaron con financiación de la Unión Iberoamericana de Universidades. La idea de partida fue que las ciudades inteligentes deben, además de ser nido de servicios y estructuras tecnológicas, poner a la ciudadanía en el centro, y el objetivo principal fue analizar la experiencia participativa y ciudadana de las y los jóvenes mediante una investigación colaborativa. Para tal fin, se diseñó un guion de preguntas organizado en cinco dimensiones: 1) participación en el entorno escolar, 2) participación en el entorno social, 3) participación en entornos digitales, 4) participación en la transición de la infancia a la adolescencia, y 5) representaciones sociales en torno a la política. Para recoger los datos, se realizaron un total de 25 grupos de discusión en 24 escuelas de titularidad pública, privada o concertada en los entornos urbanos de las cinco universidades iberoamericanas.

El segundo estudio, implementado en el periodo 2019-2022, es el proyecto I+D+i *Infancia y Participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza* (CHILDCITY), con referencia RTI2018-098821-B-I0. El proyecto emerge de la colaboración de la Universidad de Barcelona, la Universidade da Coruña, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad de Sevilla, en partenariat con UNICEF Ciudades Amigas de la Infancia y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, y ha sido financiado por el

Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. El objetivo general del proyecto ha sido el de avanzar en el ejercicio de la participación de la infancia en los municipios, así como en su inclusión como ciudadanía activa, aportando claves para el fortalecimiento de las formas y prácticas de participación tanto de niñas y niños como de adolescentes. El proyecto se ha dividido en cuatro fases: 1) estudio descriptivo para cartografiar las formas de participación infantil en los municipios españoles, 2) diagnóstico participativo para identificar representaciones sociales en torno a los conceptos de infancia, participación y ciudadanía de la infancia, así como iniciativas e innovaciones en los municipios para aportar propuestas de acción, 3) diseño, implementación y seguimiento de las acciones, y 4) evaluación del proceso y de las acciones. Los datos que se han utilizado en este trabajo son los recabados en la fase 2.

El tercer estudio, desarrollado por la Universidad de Barcelona en colaboración con UNICEF Comité Español, se enmarca en un proyecto internacional, coordinado por Lansdown y Sedletzki (2022) en el que han participado, además de España, los comités nacionales de UNICEF en Alemania, Austria, Eslovenia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Islandia, Polonia, Portugal y República de Corea. Las conclusiones inferidas pretenden ser inspiración para personas que trabajan con niñas, niños y adolescentes, personal y asociados de UNICEF, niñas, niños y jóvenes, y personal técnico y político en gobiernos locales. Los objetivos han sido: 1) desarrollar una comprensión compartida de lo que constituye una participación de la infancia efectiva, representativa e inclusiva, 2) ofrecer sugerencias prácticas sobre las medidas necesarias para establecer y mantener los consejos infantiles y juveniles, 3) proporcionar ejemplos concretos de las experiencias de niñas, niños y jóvenes en consejos de infancia y adolescencia, y 4) abordar algunos de los retos comunes a los que se enfrentan los gobiernos locales para establecer una participación efectiva. La investigación se ha desarrollado en el periodo 2020-2022 en cinco fases: 1) mapeo de prácticas participativas, retos y lecciones aprendidas, 2) selección de los municipios participantes, 3) desarrollo de un guion de preguntas semi-estructurado con el asesoramiento de la Universidad de Barcelona, 4) desarrollo de los grupos de discusión a acompañantes adultos en consejos de infancia y juventud y a niñas, niños y jóvenes que participan en consejos, y 5) análisis de datos y elaboración del informe. En este trabajo se han utilizado los datos recogidos en los grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes en territorio español.

Presentados los estudios, cuyas motivaciones y finalidades, con sus singularidades y matices diferenciales, gravitan en todo caso sobre la participación de niñas, niños y adolescentes, sigamos delineando la ruta investigadora. Al respecto, cabe mencionar que esta ha ido tomando forma en un proceso que, más que lineal, ha

tenido un carácter orgánico. Cada artículo publicado, producto de un estudio independiente, así como el resto de las contribuciones derivadas del trabajo en forma de presentaciones en jornadas y talleres y de comunicaciones en congresos, han sido oportunidades de ir madurando en términos académicos y científicos. De esta suerte, el trabajo realizado ha permitido ir abriendo paso a una línea de investigación propia, adscrita a la línea de investigación Participación Ciudadana del GREM, y complementaria a los planteamientos originales de cada uno de los estudios integrados. Ello es precisamente lo que se expone a continuación, mediante un breve recorrido a través de las publicaciones y aportes que integran esta tesis en modalidad de compendio de artículos. Sin embargo, han de saber la lectora y el lector, que no presentaremos de manera exhaustiva el contenido de todo ello dado que se irá revelando a lo largo del informe. Se trata, más bien, de hacerles partícipes del itinerario seguido hasta llegar aquí.

El camino había arrancado el curso anterior al proceso de tesis doctoral, en los estudios de Máster en Educación en Valores y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, cuando iniciamos la colaboración en el proyecto CIDATEL. Empero, el primer hito de este trabajo se da con la comunicación *Participación de la infancia y la adolescencia, elementos para el debate*, expuesta en la X Jornada de Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación, el 17 de noviembre de 2019. En este marco expusimos las bases sobre las que se fundamentaba el trabajo de tesis doctoral, aunque debe resolverse que aún no se habían revelado algunos de sus elementos nucleares, tales como el concepto de agencia humana o el principio de autonomía progresiva. No obstante, la línea investigadora ya estaba perfilada, la cual incluía interrogantes como el grado de influencia de las representaciones sociales en las relaciones intergeneracionales y la necesidad de hallar elementos que faciliten el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales participativos con condición de ciudadanía en el aquí y el ahora (Lister, 2007a) y con derechos subjetivos de participación. A partir de aquí se continúa desarrollando la tarea investigadora en el marco de los proyectos CIDATEL y CHILDCITY, así como el proceso de indagación teórica que da lugar a la presentación *Reconeixem l'agència dels infants: del paternalisme al protagonisme*, en la jornada *Despertant Somriures* organizada por la Fundación Aroa, el 20 de noviembre de 2020 y con motivo de la celebración del Día Internacional de los Derechos de la Infancia.

Paralelamente, desarrollamos el estudio que da lugar a la primera publicación, con título *Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance*, publicada en noviembre de 2020 en la revista Cuestiones

Pedagógicas y cuyas autoras somos Marta Beatriz Esteban y la Dra. Ana Maria Novella Cámara. El objetivo del trabajo fue el de

revisar los cambios que se han producido en materia de participación del alumnado en la articulación de las leyes, así como aproximarnos a la percepción que tienen las y los adolescentes de sus experiencias participativas en el ámbito escolar, relacionándola a su vez con la idiosincrasia y cultura institucional de los centros educativos. (Esteban y Novella, 2020, p. 104)

En los resultados que obtuvimos pudimos comprobar la trascendencia de las relaciones intergeneracionales, en este caso, las relaciones entre equipo directivo, profesorado y estudiantado, en la promoción u obstaculización de la participación de las chicas y los chicos en los centros educativos. A modo de ejemplo, uno de los participantes nos informó sobre el techo que resultaba el equipo directivo en cuanto a las oportunidades del estudiantado de poder poner en práctica sus propias iniciativas: «Y allí nos hemos topado con los jefes entonces, ahí se queda, no pasa» (CIDATEL_4). Ello, sumado al trabajo de indagación teórica que venía desarrollando, me llevó a reflexionar sobre lo que Alanen (1994, 2005, 2009) denomina orden generacional, es decir, el conjunto de prácticas relacionales que se dan entre infancia y adultez y que se expresan a modo de barreras intergeneracionales a través de las cuales las personas adultas ostentan un poder que ejercen sobre niñas, niños y adolescentes. En el estudio que subsiguió a tales hallazgos e indagaciones, se revelaron dos elementos imprescindibles para el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como actores sociales y ciudadanía en el momento presente: el principio de autonomía progresiva y el reconocimiento de su condición de agentes o su agencia humana.

En este contexto expongo las presentaciones segunda y tercera, ambas de carácter teórico-reflexivo, en torno a los elementos que se iban revelando en pro de la inclusión de la infancia y la adolescencia como agentes sociales con estatus de ciudadanía y derechos subjetivos de participación. La segunda presentación, con título *¿Cómo avanzar hacia una participación auténtica de la infancia? El reconocimiento de la infancia como agente*, se da a conocer en el encuentro Tomamos un café #infanciaparticipativa, el 19 de febrero de 2021. Estas jornadas, que se desarrollaron en el marco del proyecto CHILDCITY, empezaron su recorrido en abril de 2020, en pleno estado de alarma por la pandemia derivada de la irrupción del virus SARS-CoV-2, como consecuencia de la necesidad sentida y compartida de no retroceder en la participación ciudadana de la infancia y la adolescencia dadas las circunstancias (Novella et al., 2022). Así, equipos técnicos municipales, cargos electos, personal investigador y demás agentes interesados mantuvimos encuentros regulares hasta octubre de 2021. Es en estas circunstancias en que socializo mis primeros hallazgos sobre el concepto de agencia humana y el principio de autonomía progresiva.

La tercera y última presentación, titulada *Miradas que (in)capacitan: reflexiones en torno al principio de autonomía progresiva y el reconocimiento de la agencia de la infancia*, tuvo lugar en el Simposio Iberoamericano Ciudadanía Participativa en el Ecosistema Educativo, el 30 de junio de 2021. La finalidad del simposio fue la de compartir los aprendizajes y retos de presente y futuro derivados del proyecto CIDATEL, y mi presentación fue producto de la consolidación del proceso de indagación teórico-reflexiva a partir de la colaboración en este proyecto de investigación. A lo largo de esta, planteé algunas de las conclusiones del estudio, que habíamos podido validar previamente con las chicas y los chicos y que giraban en torno a cómo sus oportunidades de participar se ven condicionadas por la falta de confianza de las personas adultas para con la adolescencia, producto, de entre otros motivos, de los prejuicios vertidos sobre quienes no han alcanzado la mayoría de edad. Además, en algunos casos, las chicas y los chicos compartieron que, por un lado, percibían que su participación se instrumentalizaba en base a intereses y motivaciones adultas, y que, por otro, sentían que sus experiencias participativas eran, en general, poco útiles. Ante esta tesitura, en la presentación formulé un doble reto. En primer lugar, expresé la necesidad de atender a los principios de autonomía progresiva y evolución de capacidades a los que alude la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y que implican el acompañamiento adulto a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación. Y, en segundo lugar, planteé la oportunidad que nos brinda acoger el concepto de agencia humana para la inclusión de la infancia y la adolescencia en calidad de ciudadanía en el momento presente, habida cuenta de que

Niñas, niños y adolescentes tienen conocimientos y experiencias que deberían ser valorados y tenidos en cuenta. Una pieza fundamental de este reconocimiento de la agencia de la infancia es la de facilitar, promover oportunidades para que participen de la toma de decisiones en los asuntos que les afectan en los distintos ámbitos que habitan y que comparten con nosotros, adultos. De esta manera tendrán oportunidades de agenciarse su agencia, de desarrollar lo que se conoce como el sentido de agencia o sentido agéntico. (Esteban, 2021, p. 6)

Partiendo de esta línea investigadora que se iba consolidando, la Dra. Ana Maria Novella Cámara, el Dr. Miquel Martínez Martín y la aspirante a doctora llevamos a cabo el segundo estudio de este proceso investigador, el cual se publica en la revista Foro de Educación en el primer semestre de 2021 con título *Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence*. El objetivo fue

analizar el concepto de ciudadanía sustantiva de niños, niñas y adolescentes a partir de su derecho a la participación y desde el reconocimiento de su agencia,

así como la promoción y el respeto del principio de autonomía progresiva.
(Esteban et al., 2022, p. 134)

En este estudio se integran los elementos que configuran esta línea singular de investigación en la fundamentación teórica. Por lo tanto, son las lentes desde las que interpretamos los datos, obtenemos los resultados y extraemos las conclusiones. Estos elementos, como se ha ido viendo a lo largo de estas páginas, son, por un lado, el principio de autonomía progresiva, entendido como el acompañamiento adulto para que niñas, niños y adolescentes conozcan sus derechos y los ejerzan gradualmente de acuerdo con la evolución de sus capacidades (González Coto, 2018; Lansdown, 2005; Torre Vargas, 2018) y, por otro, el concepto de agencia humana de la infancia, conceptualizado como el reconocimiento y la legitimación de la condición de agentes sociales participativos de los colectivos infantil y adolescente (Thomas, 2007; Edmonds, 2019; Suttterlüty y Tisdall, 2019; Estard et al., 2021).

Los hallazgos anteriores, sumados al asunto de las representaciones sociales y los paradigmas del 'llegar a ser' y del 'ser', me llevan a redactar un artículo de carácter teórico-reflexivo con título *Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools* y que se publica en abril de 2022 en la revista *Social Inclusion*. En este propongo la necesidad de un cambio de perspectiva en los centros educativos, fundamentado en el reconocimiento de la infancia como actores sociales participativos y abogando por

una ampliación epistemológica de la expresión "educación inclusiva" que complemente el significado tradicional y necesario de "llegar a todos los alumnos"; una ampliación basada en la configuración de relaciones intergeneracionales en las que los niños participan en las escuelas como alumnos y agentes que forman parte de su comunidad y participan en ella. (Esteban, 2022, p. 43)

A lo largo del manuscrito llevo a cabo una disertación teórica basada en cuatro pilares: 1) la necesidad de ampliar las epistemologías del concepto educación inclusiva, 2) la efectividad de los derechos de participación de la infancia para la transformación de las escuelas en comunidades educativas democráticas e inclusivas, 3) la introducción del principio de autonomía progresiva para el incremento gradual de la participación de niñas y niños en los centros educativos, y 4) el reconocimiento de la agencia humana de la infancia desde la superación de creencias limitadoras y la construcción de miradas y relaciones intergeneracionales capacitantes. En las consideraciones finales, sugiero una secuencia gradual para la participación en la toma de decisiones de las niñas y los niños en el ámbito escolar, junto con el personal adulto, en cuatro niveles o gradientes: 1) deliberación conjunta y corresponsable en la gestión de los asuntos cotidianos, 2)

codiseño del propio proceso de aprendizaje y gestión de espacios, 3) coliderazgo en la gestión escolar, y 4) cogobernanza.

Y, haciendo camino al andar, llegamos al verano de 2022, en el cual tenemos la oportunidad de compartir nuestros avances en dos congresos internacionales. La segunda comunicación en torno a nuestra línea investigadora -recordemos que la primera tuvo lugar en 2019-, titulada *The Whys and Wherefores of Democratic Experiences with Children. From Listening to Collaborating*, es parte integral del Simposio *Building Collaborative Communities with Children* y la presentamos el 14 de julio en la EARLI SIG5 Conference en la Universidad de Utrecht, Países Bajos. En la comunicación exponemos tres experiencias participativas ejemplares de niñas, niños y adolescentes, y compartimos la tesis de que su éxito se debe a su inclusión efectiva como agentes significativos y auténticos y como ciudadanía activa cuyas experiencias y conocimientos tienen valor en sí mismos. Es decir, se trata de buenas prácticas porque se han tenido en cuenta, de manera cuasi orgánica, los elementos de la inclusión sociopolítica de la infancia, el reconocimiento de su agencia humana y su estatus de ciudadanía en el presente.

La tercera comunicación producto de este proceso lleva por nombre *Sharing progress on the development of a tool for the assessment of children's self-perceived agentic identity* y la presento el 14 de septiembre de 2022 en la 1st International Conference on Child Studies que tuvo lugar en la Universidad De Minho, en Braga, Portugal. En ella, pongo en común los progresos derivados del estudio de metasíntesis cualitativa de integración de resultados de los tres proyectos de investigación en los que he participado a lo largo de estos años (CIDATEL, CHILDCITY y UNICEF), y que da lugar al cuarto estudio publicado. Por lo tanto, pasemos directamente a describir la última publicación.

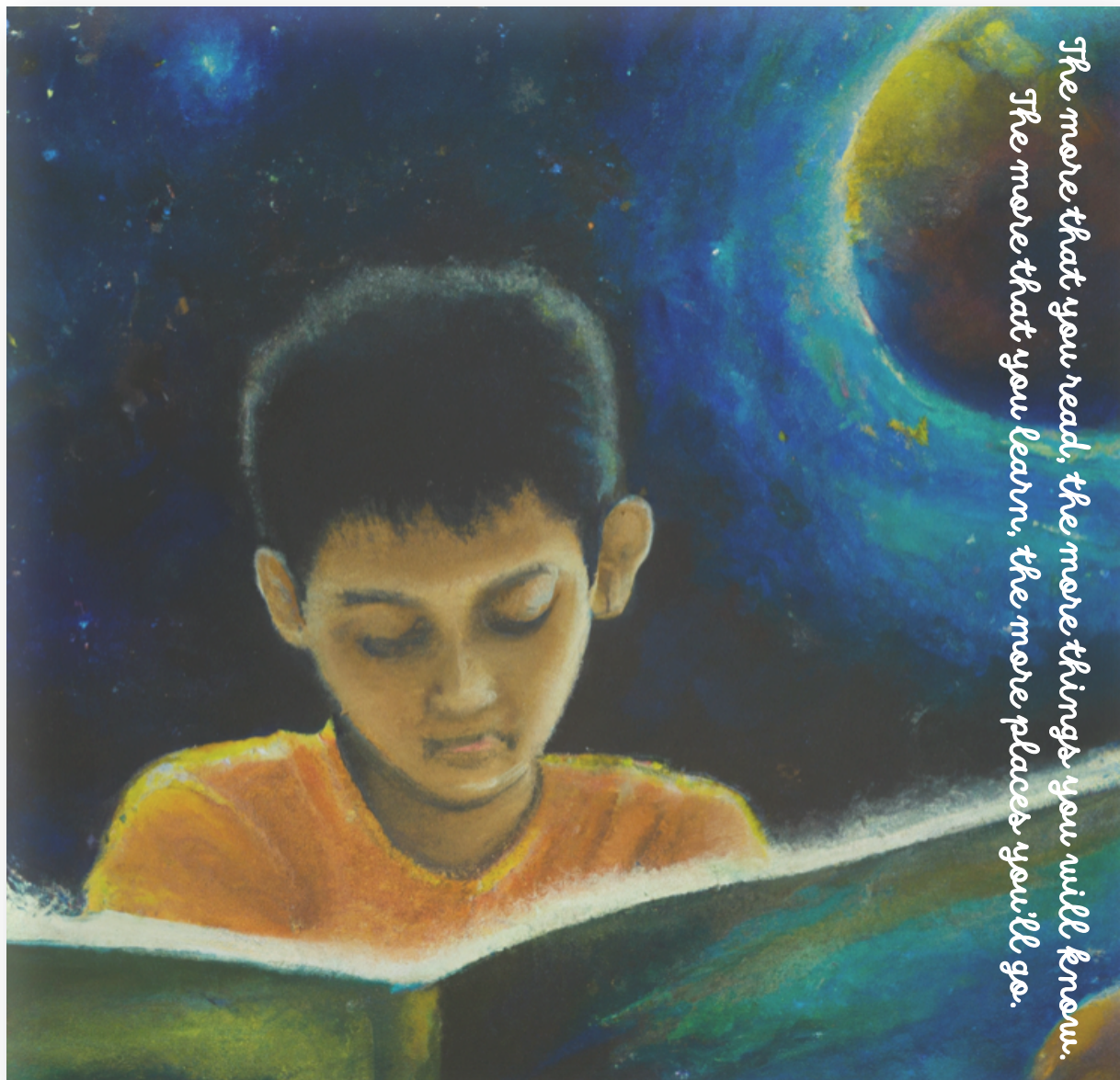
El cuarto artículo, corolario de este proceso investigación, tiene su origen en que, a medida que iba ahondando en el asunto particular de la agencia humana de la infancia, percibía una laguna teórico-práctica en cuanto a los elementos que debería integrar una relación intergeneracional desde la que establecer las bases tanto para el desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, así como para el necesario reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes. Ello me lleva a efectuar el estudio que dará lugar a la última publicación de esta tesis por compendio de artículos. El artículo lleva por título *Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities*, y se publicará este 2023 en revista Bordón. Revista de Pedagogía. Los objetivos son, por un lado determinar el impacto de las experiencias participativas en el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y, por

otro, precisar las cualidades que caracterizan sus identidades agénticas mediante la comparación de los relatos de niñas, niños y adolescentes que participan en ámbitos tan diversos como la escuela, los centros de ocio y tiempo libre, sus hogares, los entornos digitales y los Consejos de Infancia y Adolescencia (Esteban, 2023).

En el análisis de datos se revelan dos unidades temáticas, a saber, los contextos posibilitadores y las cualidades agénticas propiamente humanas. Los contextos posibilitadores son aquellos escenarios que favorecen el desarrollo del sentido de agencia en niñas, niños y adolescentes, conceptualizado, en este trabajo, como la conciencia de las consecuencias de las acciones propias ya sea a título individual o grupal, el autoconocimiento en cuanto a capacidades, valores, preferencias, sentimientos, oportunidades y recursos, la puesta en práctica de la reflexión y la metacognición, y el reconocerse y saberse, en disposición de poder transformativo para ejercer influencia en el entorno y poder, así, ‘marcar la diferencia’. En el estudio se revelan como contextos posibilitadores más significativos los consejos de infancia y adolescencia y las entidades de educación en el ocio y el tiempo libre. Los entornos de educación formal emergen, en cambio, con contextos más bien inhibidores del desarrollo del sentido de agencia humana. Por su parte, las cualidades agénticas propiamente humanas son los atributos que caracterizan el sentido de agencia y que se han identificado a través de los relatos de las niñas, niños y adolescentes sobre sus experiencias participativas en diversos escenarios de su cotidianidad. Estos hallazgos han permitido delinear una serie de claves socioeducativas para el acompañamiento del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-ciudadana, las cuales se exponen en el apartado de conclusiones.

Cerramos esta introducción dando cuenta de la estructura del trabajo. En el primer capítulo presentamos nuestra fundamentación teórica, la cual, como se comprobará, se sustenta sobre tres pilares: concepto y concepciones, participación y agencia humana de niñas, niños y adolescentes. El segundo capítulo lo dedicamos a informar sobre la metodología y el proceso investigador. En el tercer capítulo compartimos los resultados obtenidos en cada uno de los estudios efectuados, los cuales han dado lugar a las cuatro publicaciones que integran esta tesis por compendio de artículos. Cabe anotar que en este capítulo también ofrecemos una discusión de los resultados con mirada integradora a modo de síntesis de traslaciones. El cuarto capítulo comprende las conclusiones a las que hemos llegado, así como las fortalezas y limitaciones del estudio, junto con las ventanas de oportunidad emergentes y algunas iniciativas para su difusión y divulgación. A posteriori, se comunican las referencias

bibliográficas y se ponen en común, en el apartado de anexos, los artículos publicados, las autorizaciones para hacer uso de los datos de los proyectos que nutren este trabajo de tesis doctoral y los modelos de consentimiento informado de cada uno de ellos. Finalmente, si les quedan ganas de saber más, hemos incorporado un código QR que les dirigirá a una carpeta con algunos anexos adicionales.



Capítulo 1

Fundamentación teórica

En este capítulo presentamos la fundamentación teórica que ha inspirado el sentido de este trabajo. A través de nuestras musas hemos ido descubriéndonos y definiendo nuestro posicionamiento tanto 'con' como 'frente a' ellas y ellos. Especial mención merecen las autoras Ruth Lister y Leena Alanen y el autor Manfred Liebel. Pese a que los motivos se irán revelando a lo largo la lectura, es menester anotar que sus ideas en torno a la infancia han sido decisivas en cuanto al desarrollo de nuestra particular mirada y la modesta propuesta que desde estas páginas ofrecemos.

El marco teórico está estructurado en tres apartados, que son los tres pilares que lo sustentan. El primero de ellos, con título *Concepto y concepciones de infancia: entre el ser y el llegar a ser*, pone el foco en las representaciones sociales que han ido dando lugar a diversos paradigmas desde los que aprehender la etapa infantil, y cómo ello ha condicionado y condiciona las formas de relación infancia-adultez en el orden generacional (Alanen, 1994, 2005, 2009). Así, se irá revelando que la circunstancia de ser en la infancia o en la adolescencia, del mismo modo que la circunstancia de ser en cualquier otra categoría social sociohistóricamente construida y situada, no tiene un carácter perenne ni universal. Para ello, haremos tres paradas. Primero, nos cuestionaremos si es posible la ausencia de representaciones específicas en torno a la categoría infancia. Después, analizaremos las representaciones de la infancia como 'llegar a ser', esto es, como proyección futura sin valor singular en el presente. Finalmente, nos centraremos en el paradigma del 'ser', es decir, en el reconocimiento de la infancia como etapa con una ontología propia.

El segundo apartado o pilar, con título *Participación de la infancia: derechos, ciudadanía e inclusión social*, arranca con una cronología de los derechos de las niñas y los niños a lo largo del pasado siglo, bautizado por Ellen Key como 'El siglo de la infancia'. De este modo, llegaremos a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (la Convención), que confiere, por vez primera en la historia, derechos subjetivos de participación y estatus de ciudadanía activa a niñas, niños y adolescentes. Visto lo anterior, analizaremos diversos modelos de ciudadanía adaptados al caso de la población infantil y adolescente, de entre ellos la ciudadanía como diferencia (Moosa-Mitha, 2005), la ciudadanía-como-práctica (Lawy y Biesta, 2006) y la ciudadanía desde abajo (Liebel, 2012c). Cerraremos el apartado con un apartado dedicado a los principios de evolución de capacidades y de autonomía progresiva, y comprobaremos la responsabilidad y el deber que nos confiere la Convención a las personas adultas con relación al acompañamiento a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de los derechos de participación democrático-ciudadana.

El tercer y último apartado incorpora el elemento que estimamos imprescindible para dar lugar al cambio de mirada que reivindicamos y a la configuración de formas

de relación intergeneracionales fundamentadas, en primer lugar, en un enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia, y, en segundo lugar, en el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como miembros plenos de sus comunidades y ciudadanía activa en el aquí y el ahora (Lister, 2007a). Este pilar lleva por título *El reconocimiento de la agencia humana de la infancia y la adolescencia como reto y propósito*, y lo iniciamos navegando a través de algunas de las conceptualizaciones en torno al asunto de la agencia humana que se han ido dando desde Aristóteles hasta nuestros días. Ello nos llevará a comprobar cómo niñas, niños y adolescentes han sido y son o bien desposeídos de la condición de agente o bien incluidos en sus comunidades como tales. Esta travesía nos permitirá delimitar tres dimensiones en cuanto al concepto de agencia humana y su relación con la infancia y la adolescencia: 1) atributos del agente, 2) factores inhibidores, y 3) elementos de contexto facilitadores del desarrollo del sentido de agencia propiamente humana. Al final de este capítulo ofreceremos argumentos a favor del reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes. Un cometido que consideramos imprescindible para la inclusión de la infancia y la adolescencia en la sociedad en su condición de agentes sociales participativos y ciudadanía en el momento presente.

1.1. Concepto y concepciones de la infancia: entre el ser y el llegar a ser

Los niños son los mensajes vivientes que enviamos a un tiempo que no veremos. Desde un punto de vista biológico, es inconcebible que una cultura olvide que necesita reproducirse. Pero es muy posible que una cultura exista sin una idea social de la infancia.

NEIL POSTMAN

Según Butler (2007), el lenguaje antecede al sujeto y el lugar que este ocupa en el mundo, y alude a Wittig, quien dice “el lenguaje arroja manojos de realidad sobre el cuerpo social” (p. 224). En otras palabras, el “lenguaje produce lo socialmente real” (Butler, 2007, p. 231). Un precedente clave para la aseveración de tales sentencias es la célebre y celebrada máxima de de Beauvoir (2019), “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 341), con la que abre el capítulo de su obra *El segundo sexo* consagrado, precisamente, a la infancia. Estas proposiciones resultan útiles para dilucidar la cita de Postman (1994) con la que introducimos este apartado: “es muy posible que una cultura exista sin idea social de infancia” (p. 11). Consideramos que estas ideas son elocuentes provocaciones para reflexionar sobre la relación entre el lenguaje y la constitución de sujetos predeterminados y amalgamados en categorías sociales herméticas al asignárseles una serie de atributos específicos (Rose y Ricken, 2018). Además, también resultan útiles para analizar cuánto revela el lenguaje sobre una sociedad particular y su configuración pasada y presente (Golden, 1985). Mientras Butler, Wittig y de Beauvoir apuntan hacia la categoría mujer como socialmente construida, Postman hace lo propio con la categoría infancia. Así, pone de manifiesto que la vivencia de ser niña o niño, al igual que el lugar que ocupan en las sociedades en las que les ha tocado vivir, está condicionada por las concepciones en marcha en su contexto sociohistórico. Concepciones que, por otro lado, no son perennes ni tienen carácter universal.

Ejemplo de ello es la ambigüedad conceptual con la que aludían en la antigua Atenas a la etapa infantil (Cunningham, 2014; Lyman, 2006; Postman, 1994). Postman (1994) se hace eco de esta paradoja cuando dice “el viejo adagio de que los griegos tenían una palabra para cada cosa no se aplica al concepto de niño” (p. 18). No obstante, esta afirmación puede resultar, en parte, equívoca. Sabemos que los antiguos griegos contaban con no pocos conceptos para referirse a la infancia. Mas lo que llama la atención es que aquel que se empleaba más comúnmente, *pais*, palabra de raíz indoeuropea que en origen significa “pequeño” o “insignificante” (Golden, 1985, pp. 92-93), sirviera a su vez para nombrar a un sirviente, a un esclavo, o al miembro más joven en una relación entre dos hombres (Cunningham, 2014; Golden, 1985), con independencia a la edad de todos ellos. A este respecto, Lyman (2006) precisa que, en

la antigua Grecia, “el concepto ‘infancia’ parece no referirse a nadie” (p. 90), si bien es también cierto que *pais* presumiblemente habría de incluir a gran parte de la población, habida cuenta de que se empleaba para nombrar a todas aquellas personas consideradas o bien pequeñas, o bien insignificantes. En efecto, “*pais* es una palabra lo suficientemente imprecisa como para referirse a cualquier conjunto muy definido de cualidades físicas o de otro tipo” que “se aplicaba a una etapa tanto social como biológica, es decir, indicaba la relación de una persona con la sociedad” (Golden, 1985, pp. 93-94). Dicho de otro modo, niños, sirvientes y esclavos ocupaban el mismo espacio en la sociedad griega: el de la irrelevancia social.

De acuerdo con Golden (1993), en la antigua Atenas “los niños eran percibidos como físicamente débiles, moralmente incompetentes, mentalmente incapaces” (p. 5). El mismo autor explica que Platón agrupaba a niños, mujeres, esclavos y animales bajo una misma categoría, y que Aristóteles consideraba que animales no humanos y niños comparten la misma condición de inferioridad en relación con las personas adultas, con la diferencia de que los niños pueden superar ese estado de limitación biológicamente impuesto. Esta subestimación se observa también en el arte de la época: “resulta evidente que no es seguro atribuir infantilidad a todas las criaturas pequeñas [que aparecen en las obras de arte]. En no pocas ocasiones buscan representar a siervos, esclavos, esposas, almas, demonios o ángeles” (Lyman, 2006, p. 91). La misma apreciación hace Postman (1994) cuando sugiere que, “aunque no se conserva ninguna de sus pinturas, es poco probable que los griegos pensaran que valía la pena retratar a niños en ellas” (p. 18).

El estudio de la representación de niñas y niños en las obras de arte es uno de los elementos en los que se centra la obra de Ariès (1962), quien enunciara la muy controvertida y no menos contestada sentencia “en la sociedad medieval no existía la idea de infancia” (p. 128). Con todo, su obra sirvió para argumentar que la infancia, como idea social, es una construcción cultural e históricamente situada que debe ser tomada en cuenta y tomada en serio (Corsaro, 2005). Después de él, han proliferado numerosas obras alrededor del asunto (Alzate Piedrahita, 2003; Cunningham, 2014; Ennew, 1986; deMause, 2006; Leonard, 2016; Postman, 1994; Qvortrup, 2005; Qvortrup et al., 2009; Shorter, 1977; Ravetllat Ballesté, 2015; Wyness, 2019), las cuales, desde perspectivas diversas y en ocasiones incompatibles, coinciden, sin excepción, en la constatación de que la vivencia de ser niña o niño está perentoriamente condicionada por la manera en que la etapa es representada por las personas adultas con quienes comparten presente.

En este contexto puede convenirse la necesidad de “distinguir entre la infancia como seres humanos y la infancia como un conjunto de ideas cambiantes”

(Cunningham, 2014, p. 1). Tal marco de referencia hace pertinente la discriminación entre concepto y concepciones de infancia sugerida por Archard (1993). El primero, en singular, alude a los mecanismos de diferenciación entre las etapas infantil y adulta, presentes en todas las culturas y sociedades (King, 2007); las segundas, en plural, hacen referencia a las especificidades que caracterizan aquello que se atribuye a cada una de ellas (Archard, 1993), singularidades que dependerán de factores culturales, organizativos o estructurales (King, 2007). En palabras de King (2007), “la infancia ha de ser percibida como construcciones de su sociedad” (p. 196), o, como señala Espitia Vázquez (2006), la infancia no es “una categoría universal, inmutable, o determinada esencialmente por la biología, sino una construcción social en la que es posible identificar un conjunto de intervenciones institucionales sobre los niños y la familia” (p. 226).

En tal caso, parece evidente que lo que define a la infancia y la adultez es la noción de diferencia (Alanen, 1988). Se es adulto porque se ha sido antes niño, y se es niño porque se llegará a ser adulto. Wyness (2019) advierte de que aquello que caracteriza a la etapa infantil es contar con un principio y un final. Para el autor, el interrogante que se abre es “¿cuándo se convierten los niños en adultos y cómo deciden las sociedades cuándo lo son?” (Wyness, 2019, p. 22). Una respuesta, tal vez apresurada, sería reproducir lo estipulado en el primer artículo de la Convención de los Derechos del Niño de 1989: “Para todos los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF Comité Español, 2006, p. 10). Empero, si formulamos la pregunta de Wyness (2019) en términos de adquisición de responsabilidad legal o moral, dar respuesta es algo más complejo.

A este respecto, es notorio que cada sociedad define y regula los comportamientos y las conductas esperables y punibles para los distintos rangos de edad, habiendo diferencias en “la edad en que un niño legalmente puede fumar, beber alcohol, tener sexo, casarse o cometer un delito” (Leonard, 2016, p. 2). Como muestra, en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, una niña o un niño de diez años puede ser arrestado y llevado frente a un tribunal si ha cometido un delito (Haysom, 2022); en Francia, esto no podría suceder hasta cumplidos los trece años; en Italia, deberían tener catorce; y en España y Dinamarca, no se es responsable penalmente hasta los dieciséis años (Leonard, 2016). Es más, en treinta y dos estados de los Estados Unidos no se especifica edad mínima de responsabilidad penal, y en los restantes dicha edad oscila entre los seis años de Carolina del Norte y los doce de Massachussets (Zang, 2017). Por poner otro ejemplo, el consentimiento sexual en Austria, Alemania y

Portugal puede darse a partir de los catorce años; en Grecia, a los quince; y en Finlandia, Noruega y Suiza, a los dieciséis (Leonard, 2016).

Decíamos que la idea de infancia como constructo social ha sido ampliamente analizada, especialmente desde mediados del siglo pasado. Así, como hemos visto, sabemos que en la antigua Grecia niñas y niños, junto con mujeres, siervos y esclavos, compartían marginalidad en el entramado social, no considerándose parte sustantiva de él (Cunningham, 2014). También sabemos que en el imperio romano “los poderes del ‘paterfamilias’ no tenían límites”, entendiéndose la infancia como propiedad de los padres y “como sujetos de poco valor comunitario, como personas incapaces” (Ravetllat Ballesté, 2015, pp. 10-13). Diversos autores afirman que con la llegada de la cristiandad se introduce una concepción de la infancia que nos es familiar, a saber, la de la etapa de la inocencia, la pureza y la incorrupción (Ariès, 1962; deMause, 2006, Ravetllat Ballesté, 2015). Y hay quien sostiene que la idea social de infancia tal como la conocemos hoy día se forja en el Renacimiento, primero, y con el surgimiento de los estados-nación, después (Ariès, 1962; Cunningham, 2014).

Es en este último contexto en el que la infancia pasa a considerarse “la clave del futuro del Estado”, y su educación “crucial para ese futuro” (Cunningham, 2014, p. 41), en el marco de un periodo histórico que Elias (2000) describe como del “cultivo del conocimiento y la moral, y de los buenos modales y la conversación” (p. 433). En esta coyuntura, se considera que la infancia ha de ser protegida de aquello que pueda contaminarla, particularmente de las penurias del trabajo o de la indecorosa sexualidad (Ariès, 1962; Ennew, 1988; Fass, 2007; Gabriel, 2017; Qvortrup, 1999; Shorter, 1977). Así, la noción de que el Estado había de ser responsable de la educación de los niños -que no tanto de las niñas, a las que les correspondía el espacio doméstico -como génesis y propósito- se fue extendiendo de manera rápida. A principios del siglo XX, la separación definitiva entre las esferas infantil y adulta se acaba de materializar mediante las restricciones al trabajo infantil y la implementación de la escolarización obligatoria, cuyas finalidades incluían la alfabetización de los niños y su “educación como ciudadanos ejemplares”, con la consecuencia de la articulación de la ciudadanía como “territorio exclusivo de la adultez” y “destino final de la infancia” (Jans, 2004, p. 32). Este particular no estuvo exento de críticas. A modo de ejemplo, Key (2016) reivindica el derecho de niñas y niños a ser quienes son y a no ser influenciados para ser “lo que nosotros [adultos] deseamos que sean” (p. 83), a la par que censura “las cosas hechas especialmente para los niños, la vigilancia ansiosa sobre todas sus actividades, el apoyo dado a todos sus pasos, los programas de trabajo y placer especialmente preparados para los niños” (p. 165). Para Key (2016):

La escuela moderna ha logrado hacer algo que, según la ley de la física, es imposible: la aniquilación de la materia antaño existente. El deseo de saber, la capacidad de actuar por sí mismo, el don de la observación, todas cualidades que los niños llevan consigo a la escuela, han desaparecido, por regla general, al final del periodo escolar. No se han transformado en conocimientos o intereses reales. (p. 204)

Parece que las inquietudes pedagógicas de principios del siglo pasado no difieren demasiado de las actuales. En cualquier caso, lo que puede observarse es que las definiciones sobre lo que se supone que ha de significar ser niña o ser niño están supeditadas a las concepciones (Archard, 1993), ideas sociales (Postman, 1994), sentimientos (Ariès, 1962; Key, 2016) o representaciones sociales (Moscovici, 1979) del momento sociohistórico. Cabe subrayar la pertinencia de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), quien las adscribe a la “ciencia colectiva” que construyen “los sabios aficionados” que todos, de un modo u otro, encarnamos, y que se encuentran en el “corazón” de la opinión pública (Moscovici, 1979, pp. 33-49). Y es que las representaciones sociales en torno al concepto infancia y sus concepciones tienen tanto de teoría como de ciencia y de creencia.

Actualmente, las representaciones sociales sobre el concepto y la vivencia de la infancia gravitan entre ostensibles paradojas. Por un lado, persisten aquellas representaciones que desplazan a niñas y niños -y adolescentes- a espacios de preparación para la vida adulta bajo un paradigma que se ha llamado el del ‘llegar a ser’. Dichos espacios, en palabras de Mayall (2006), “dan forma a cómo niñas y niños experimentan su vida cotidiana” (p. 200) en una suerte de exclusión social. Por otro lado, se alzan voces contrarias a tal forma de exclusión y que argumentan que se trata de una devaluación de la infancia y una conducta abusiva que parte de una construcción conceptual asociada a una serie de expectativas adultas (King, 2007). Desde esta perspectiva, niñas y niños -y adolescentes- ‘son’ en el presente, compartiendo la condición de ‘llegar a ser’ con el resto de miembros de la sociedad. En los párrafos que siguen describiremos algunos de los componentes característicos de cada uno de estos paradigmas.

1.1.2. Infancia como llegar a ser: una mirada centrada en el futuro

La mirada sobre la infancia como ‘llegar a ser’, también conocida como el discurso privativo de la infancia (Archard y Macleod, 2002; Dunne, 2006), podría conceptualizarse como aquella perspectiva por medio de la cual la niñez es aprehendida como una etapa caracterizada por la carencia, la falta de forma y la incompletitud. Verhellen (1997, en Woodhead, 2009) se refiere a ello como el estado en el que niñas y niños existen a modo de proyecto en construcción cuya meta es llegar

a la adultez y, por tanto, alcanzar madurez, racionalidad, responsabilidad y autonomía. Esta circunstancia es definida por Wyness (2019) como la ausencia de ontología de la infancia, habida cuenta de la tendencia en las ciencias sociales “a considerar a los niños simplemente en términos de los adultos en que se convertirán” (p. 28), sin mostrar interés por sus circunstancias presentes. De acuerdo con el autor, ello refuerza la idea de que las niñas y los niños no son miembros plenos de la sociedad, y que no podrán llegar a serlo hasta que el proceso de socialización al que son sometidos por las personas adultas haya sido completado con éxito (Wyness, 2019).

Archard (1993) va un poco más lejos afirmando que, bajo la mirada del ‘llegar a ser’, el concepto infancia resulta parasitario del de adultez, dado que aquello que define al primero es de lo que carece y que ha de aprender del segundo. Mientras que el adulto dispone de seguridad, fuerza, independencia, conocimientos y agencia, el niño muestra vulnerabilidad, debilidad, dependencia, ignorancia y pasividad (Archard y Macleod, 2002). En la misma línea se encuentra el posicionamiento de Alanen (1988), quien considera que a la infancia se la define en negativo por aquello que no es. Lo que la autora subraya es el retrato de niñas y niños como presociales o en proceso de devenir sociales, poniendo de relieve cómo las teorías clásicas de la socialización han ayudado a apuntalar tales concepciones, “lo que hace difícil incluso imaginar, y más aún conceptualizar, a los niños como verdaderos actores sociales” (p. 57).

Hay cierto consenso en situar el origen de esta imagen moderna de la infancia en el humanismo renacentista (Ariès, 1962; deMause, 2006; Elias, 2000; Ravetllat Ballesté, 2015). Es en esta etapa cuando se despierta el interés por la temprana educación de los niños. Para ilustrarlo, Cunningham (2014) apunta a la diferencia entre el modo en que Erasmo, en el siglo XV, y Anselmo, en el siglo XII, expresan la analogía entre la niñez y una pieza de cera. Si bien el segundo apreciaba que previo a la adolescencia - *adolescentia*, de adolecer- la cera se hallaba en un estado excesivamente líquido como para poder darle forma alguna, el primero consideraba que esta había de empezar a moldearse cuanto antes mejor en un proceso de intensa instrucción. De ahí el relevante papel que fue adquiriendo progresivamente la escuela para tal fin, especialmente a partir de la reforma protestante y la contrarreforma católica de los siglos XVI y XVII:

Las escuelas tuvieron una gran importancia dentro de la Reforma protestante, pero se consideraba que trabajaban junto a la familia en lugar de reparar sus deficiencias o sustituirla. Dentro del catolicismo, las escuelas se convirtieron en un centro de poder y autoridad que a menudo rivalizaba con la familia y amenazaba con desplazarla. (Cunningham, 2014, p. 51)

Es este el periodo en el que se siembran estrictos códigos morales en torno a la sexualidad, la higiene y la obediencia o la sumisión (Elias, 2000). En tales circunstancias,

la familia nuclear emerge como eje vertebrador de la sociedad, a la par que se van forjando los nuevos estados-nación y los sistemas educativos nacionales (Dunne, 2006; Hendrick, 2009). En esta nueva organización social, los niños pasan a ocupar un lugar crucial. Como explica Arneil (2002), el cambio de la monarquía absoluta al estado liberal cambia radicalmente el estatus de la población en los territorios. En el primer caso, el hecho de ser súbditos sometidos al mismo rey resulta en una escasa distinción entre la población adulta o infantil, pues ambas “están igualmente sometidas al gobierno arbitrario y absoluto del monarca”; en el segundo, en cambio, el estatus de ciudadanía requiere estar en disposición de una serie de atributos tales como “el raciocinio, la autonomía o la capacidad de tener autoridad sobre uno mismo”, que no se consideran disponibles hasta llegada la adultez (Arneil, 2002, p. 70). En este estado de cosas, niñas y niños no responden a la máxima kantiana de ser fines en sí mismos. Coincidimos con Valentine (2011) cuando expresa que esta expectativa tiene como coste la privación “de la particularidad de la experiencia de la infancia” al no verse “reconocidas sus necesidades y vulnerabilidades específicas, ni el reconocimiento de sus capacidades universales” (p. 348).

En vista de lo anterior, las nuevas concepciones pedagógicas se centran en la preparación de los niños para la vida adulta, cual “semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 103). Ello conlleva el desarrollo de las teorías de la socialización, que, según Alanen (1988), contienen en sí mismas un

fuerte sentido moral: la sociedad en la que las fuerzas de socialización están en vigor es una sociedad civilizada, es decir, una sociedad en la que la naturaleza humana originalmente antisocial es gradualmente superada. La sociedad civilizada, por supuesto, resulta ser la sociedad de los adultos. (p. 57)

La autora revela que el concepto original de socialización se fundamenta en la polaridad entre la naturaleza humana no-civilizada y no-socializada, y su contrapartida civilizada y socializada, emplazando a la infancia a la primera categoría (Alanen, 1988). Durkheim (2013) tuvo, a tal efecto, un papel fundamental al afianzar la idea de que el niño ha de ser sometido a una determinada presión de la sociedad “para moldearlo a su imagen y semejanza” a través de los padres y maestros, quienes desempeñan el rol de “representantes e intermediarios” de dicha sociedad (p. 54). Bajo la idea de que hay que corregir los instintos primitivos y el comportamiento irracional de la infancia, los cuales ponen en riesgo la integridad de la sociedad, hay que introducir a niñas y niños en las estructuras del orden social a través de las disciplinantes fuerzas de la socialización. Así, mediante la modulación de los gustos infantiles y la instrucción en la conducta normativa, podrá alcanzarse “estabilidad social” y “consenso moral” (Wyness, 2019, p. 35). Y ello no tanto en el seno familiar, institución de la que Durkheim recela,

sino en virtud de la configuración de cuerpos específicos de conocimiento que han de ser transmitidos en espacios concretos -las escuelas- por personal instruido para tal fin y, en consecuencia, altamente especializado -las maestras y los maestros- (Berger y Luckmann, 1988). Parsons (1991) se encarga de ampliar este particular de la socialización en un esfuerzo por aportar soluciones para “minimizar las conductas potencialmente disruptivas y aquello que las motiva”, en lo que califica como “el problema motivacional del orden” (p. 18). Para tal fin, elabora una detallada teoría integrada por una “serie de ordenadas coacciones sobre el individuo” a modo de “imposición unilateral del mundo adulto a los niños” (Wyness, 2019, p. 36).

Tal vez sea Bernstein (2003) quien ofrece una definición más pormenorizada de los fines del proceso de socialización para con la sociedad y los efectos que espera ejercer sobre niñas y niños:

La socialización se refiere al proceso por el que el ser biológico se transforma en un ser cultural específico. De ello se deduce que el proceso de socialización es un complejo proceso de control mediante el cual se crea una determinada conciencia moral, cognitiva y afectiva y se le da una forma y un contenido específicos. La socialización sensibiliza al niño ante los diversos ordenamientos de la sociedad, dado que estos se hacen sustantivos en los diversos roles que se espera que desempeñe. En cierto sentido, por tanto, la socialización es un proceso para dar seguridad a las personas. El proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades del hombre, creando, a través del tiempo, una sensación de inevitabilidad de un determinado ordenamiento social y limitando las áreas de cambio permitidas. Los agentes principales de la socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de iguales, la escuela y el trabajo. Es a través de estos agentes, y en especial a través de las relaciones entre ellos, como se manifiestan los distintos ordenamientos de la sociedad. (p. 135)

Dicha definición pone en evidencia lo enunciado por Qvortrup (2009), quien advierte de que el propósito de la socialización “es superar con éxito la infancia de cada cual” para “integrar con éxito al niño en la sociedad” (p. 24). Ello presupone que niñas y niños, de entrada, no han de considerarse miembros de la sociedad. Mayall (2006) profundiza en esta concepción funcionalista de la socialización a modo de preparación para la vida adulta como una forma de exclusión social. Esta exclusión se articula mediante el desplazamiento de niñas y niños a escenarios privados o domésticos especialmente diseñados para su socialización. Como alerta Jenks (1982), excluir a la infancia del espacio público puede ser el motivo por el que “los niños nos resultan familiares y, al mismo tiempo, extraños; habitan nuestro mundo y, al mismo tiempo, parecen pertenecer a otro; son esencialmente como nosotros y, sin embargo, parecen mostrar un orden de ser distinto” (p. 9).

En otro orden de ideas, esta ausencia de ontología de la infancia a la que alude Wyness (2019) también puede asociarse con lo que se conoce como teorías del desarrollo o desarrollismo (Alkire, 2005; Burroughs, 2020; Lansdown, 2005; Pavez Soto, 2012; Qvortrup et al., 2009; Siedlikowski et al., 2021), las cuales, de acuerdo con Coll (1997, en Fairstein y Carretero Rodríguez, 2001) habrían de ser en parte superadas. Wyness (2019) informa de que tales teorías pueden ser definidas como un “conjunto dominante de verdades sobre los niños y la infancia”, mediante las cuales “el proceso de crecimiento fue naturalizado, con la observación como una poderosa herramienta para la medición de la infancia” (p. 34). Así, la estandarización y normalización de la infancia sirve, por un lado, para regular su condición como personas en proceso de llegar a ser y, por otro, lleva a la construcción de teorías en torno a la infancia anormal o desviada (Wyness, 2019). Por su parte, Lansdown (2005, p. x) considera que las teorías del desarrollo han ejercido una fuerte influencia en las representaciones modernas de la infancia mediante el establecimiento de cinco supuestos:

- El desarrollo infantil es un proceso universal.
- La adultez tiene estatus normativo.
- Los objetivos de desarrollo son universales.
- La desviación de la norma es señal de riesgo para la niña o el niño.
- La infancia es un periodo prolongado de dependencia en el que niñas y niños son receptores pasivos de la protección, formación, conocimiento y orientación por parte de las personas adultas, en lugar de ser contribuidores de su entorno social.

Desde esta perspectiva psicológica, el foco de atención se pone en el desarrollo de la conducta de niñas y niños, estableciendo una línea divisoria entre la estándar o normal y lo que difiere de la norma o anormal. El pionero en esta línea de pensamiento es Piaget (Honig, 2009; James, 2009; Leonard, 2016), quien estudia de manera sistemática el desarrollo cognitivo y moral en la infancia, concluyendo, por una parte, que niños y adultos piensan de maneras distintas y, por otra, que la etapa infantil se divide en una serie de estadios diferenciados que niñas y niños transitan a modo de “viaje por el que se desarrolla el razonamiento” siguiendo “una progresión escalonada en la que cada peldaño se considera cualitativamente único” (Leonard, 2016, pp. 13-15). Tal como señala James (2009), el interés no se centra tanto en las características singulares de la etapa infantil, sino en cómo va madurando la capacidad para el pensamiento racional característica de la adultez. En palabras de Burman (2007), “Piaget representó a un sujeto [niño] irrevocablemente aislado y situado fuera de la historia y de la sociedad” (p. 153), a lo que se puede añadir, “un sujeto en gran medida sin subjetividad ni individualidad” (James, 2009, p. 36).

Empero, y como destaca Wyness (2009), la teoría del desarrollo de Piaget estima las capacidades del niño en mayor medida que las teorías de la socialización. Burman (2007) describe este particular argumentando que

el compromiso de Piaget con el proyecto moderno puede verse en su descripción del niño en desarrollo como un científico en ciernes que se enfrenta sistemáticamente a problemas en el mundo material, desarrolla hipótesis y aprende mediante el descubrimiento y la actividad. (p. 251)

No en balde de ella deriva el trabajo llevado a cabo por Vigotsky, quien concede igual importancia a las interacciones de las niñas y los niños con personas adultas como con sus iguales, dado que ambas figuras pueden igualmente servir de andamio entre la zona de desarrollo real del niño y la zona de desarrollo potencial o próximo (Tisdall y Punch, 2012). Así, Vigotsky pone de relieve la existencia de un mundo sociocultural infantil que configura “un sistema colectivo de significado” a través del cual niñas y niños “se convierten en actores competentes de su mundo y generan así y al mismo tiempo el marco que les permite ser competentes en el mundo de los adultos” (Honig, 2009, p. 64).

Las críticas a la teoría del desarrollo piagetiana dieron origen a dos conceptos que son de especial interés en este trabajo y que sirven para introducir el último elemento de este apartado: adultismo y adultocentrismo. Honig (2009) define el adultismo como “elementos epistemológicamente relevantes de la concepción adulta del niño que subyacen inconscientemente a la consideración científica de la infancia”, y cita a Speier (1979) para matizar la definición: “El sociólogo ha incorporado su condición de adulto en la sociedad a su reflexión sobre la infancia” (Honig, 2009, p. 64). Por su parte, Corney et al. (2021) trazan un paralelismo entre adultismo, racismo y sexismo, y lo conceptualizan como una “orientación que se basa en un entramado de normas culturales que afirma y refuerza de forma continua y omnipresente la posición superior del adulto con respecto al joven, incluso ante la evidencia contraria” (p. 4). En suma, el adultismo sería una suerte de ideología adulta que da forma y condiciona la existencia misma de las niñas y los niños. Por otro lado, el adultocentrismo se refiere a la primacía de la etapa adulta con relación a la infantil, motivo por el cual niñas y niños son figurados como la “siguiente generación” o “nuestro más valioso recurso humano” (Wyness, 2019, p. 43), en términos del valor que adquirirán al alcanzar la adultez. A su vez, Vásquez (2013) lo define como “la serie de prácticas de exclusión que se basan en el establecimiento de diferencias generacionales” (p. 218).

Mencionábamos en el párrafo anterior que los conceptos adultismo y adultocentrismo nos sirven para dar paso al último elemento a analizar en este apartado. Este elemento son los enfoques del orden generacional y generacionismo

desarrollados por Alanen (1994, 2005, 2009). De acuerdo con Wyness (2019), a través de estos enfoques, Alanen posiciona el concepto de generación al mismo nivel que los de clase, raza y género en cuanto a categorías sociales, subrayando su aspecto relacional y la dimensión de poder, en este caso, entre los miembros de la categoría infancia y los miembros de la categoría adultez. De estas líneas en adelante nos centraremos, principalmente, en la descripción que hace la propia Alanen (2009) sobre estos enfoques.

Según la autora, y haciendo referencia a las sociedades occidentales, las personas son definidas de acuerdo con su edad cronológica, asignando a cada etapa vital unas conductas apropiadas. En cuanto a las relaciones infancia-adultez, estas se estructuran conforme a una serie de prácticas intergeneracionales a las cuales denomina orden generacional. El orden generacional podría significarse como “una red estructurada de relaciones entre categorías generacionales que se sitúan y actúan en necesarias interrelaciones entre ellas”, lo cual implica que “el mundo social no sólo está simultáneamente dividido en sexos, clases, razas, etc., sino que también está organizado en términos de ordenación generacional” (Alanen, 2009, p. 162). La autora se vale de la conceptualización del término generación de Mannheim (1920), quien considera como tal a un grupo particular de edad que comparte los “mismos eventos sociales e históricos y los experimenta como significativos” (Alanen, 2009, p. 163). En consecuencia, estos grupos de edad convergen en una suerte de conciencia y mirada común sobre el mundo, lo cual deviene en un sentimiento de pertenencia en términos etarios y socioculturales, así como en una percepción de diferenciación entre un nosotros -nuestra generación- y un ellos -las otras generaciones-. Como ejemplo meramente anecdótico, es esta diferenciación la que ha dado lugar a la expresión *boomers*, usada actualmente por las generaciones Z e Y para referirse a los miembros más mayores de la sociedad en su tiempo presente (Venter, 2017).

Asimismo, Alanen (2009) compara los conceptos género y generación aduciendo que ambos integran categorías sociales caracterizadas por la dominación y el sometimiento de una parte de sus miembros sobre los otros. Así, tal como el concepto de género permitió el análisis de la categoría mujer como socialmente construida y necesaria para sostener un sistema patriarcal basado en la subordinación y desplazamiento al espacio doméstico y privado, lo mismo habría sucedido con las personas que constituyen la categoría infancia. En este contexto, las teorías feministas resultan apropiadas para el análisis de la categoría infancia como minoría marginada y oprimida en el sí del orden generacional (Alanen, 1988, 1994, 2009, 2016; Baird, 2008; Burman y Stacey, 2010; Mayall, 2000; Rosen y Twamley, 2018; Valentine, 2011). Alanen (2009) lo expresa de la siguiente forma: “la inmensa productividad teórica de la

distinción sexo/género para elaborar la sociabilidad del género sugiere que también la generación, como fenómeno social y relacional, puede teorizarse provechosamente utilizando términos paralelos” (p. 168).

Estos postulados, junto con otros no menos importantes, serán esenciales para el reconocimiento de la agencia humana de niñas y niños, como se irá comprobando a lo largo de este capítulo. Por ahora, dirijamos nuestra atención hacia el paradigma de la infancia como ‘ser’.

1.1.3. La infancia como ser: una mirada en el aquí y el ahora

En el marco de este trabajo, es necesario aludir a quienes consideramos como precursores de la mirada capacitante de la infancia, esto es, la concepción de la infancia como ‘ser’. Ahora bien, cabe aclarar que no se trata tanto del reconocimiento de su adscripción a tal mirada, sino a sus contribuciones para el reconocimiento de las niñas y los niños como poseedores de cualidades y características singulares y con valor en sí mismos.

Las primeras figuras de referencia que queremos destacar son François de Grenaille de Chatauniers, quien en 1642 publica *L'Honneste garçon* (Ariès, 1962; Schalk, 1991), y a Jacqueline Pascal (Ariès, 1962; Bartoli, 2014), quien dirigió la escuela para niñas de la abadía de Port-Royal, fundando el movimiento de las *Pequeñas Escuelas* y enfrentándose al monopolio escolar en manos de los jesuitas. Lo notable de ambos personajes es la renovada mirada hacia la infancia que predicaron, cada cual con sus motivaciones particulares. Sobre François de Grenaille, Ariès (1962) enfatiza su alegato sobre la importancia de la etapa infantil, la cual, según el parecer de de Grenaille, no había de ser concebida como debilidad o como periodo transitorio sin mayor trascendencia, sino como una etapa ciertamente sagrada. A esta conclusión llegaba al analizar que Dios había dotado a niñas y niños de pureza e inocencia y que, por lo tanto, había de ser esta la etapa por la que sintiera mayor predilección y estima. Schalk (1991) especifica que el interés de de Grenaille por la infancia tenía su origen en la urgencia de civilizar y educar a la nobleza, por cuyo estado sentía “aversión y horror” (p. 263). La misma actitud de honorabilidad se halla en los relatos de Jacqueline de Pascal, quien defendía que niñas y niños habían de ser respetados y tratados con afecto habida cuenta de su inocencia e incuestionable bondad (Ariès, 1962). Esta nueva mirada, según Ariès (1962), es señal del

impacto verdaderamente revolucionario del romanticismo en el pensamiento sobre la infancia; de ser el más pequeño y menos considerado de los seres humanos, el niño ha pasado a estar dotado de cualidades que lo hacen divino, digno de ser adorado. (p. 72)

En segunda instancia, y en este orden de ideas, es pertinente aludir a los filósofos románticos Locke y Rousseau. El primero de ellos, cuyas ideas sobre la educación fueron de enorme influencia en su momento, consideraba que “un niño es una tabula rasa o una pizarra en blanco sólo en lo que respecta a las ideas, no a las capacidades ni al temperamento” (Jans, 2004, p. 60). Por lo tanto, y a pesar de defender, como era preceptivo en la época, que el fin de la educación había de ser la “producción de un adulto responsable” (Hendrick, 2009, p. 104), y que un niño no podía considerarse un hombre libre ni un ciudadano al no estar dotado de la capacidad de razonar (Archard, 1993), la aseveración en torno a las capacidades y temperamento subjetivos de la infancia dio lugar al reconocimiento de la individualidad de niñas y niños. Por su parte, Rousseau, a quien se atribuye la visión moderna de la infancia y quien nombraba a Locke como su predecesor, defendió que habían de reconocerse “la identidad y naturaleza peculiar” de los niños (Archard, 1993, p. 22), abogando por una educación de acuerdo con la naturaleza de cada cual (Jans, 2004). El autor, en la línea del pensamiento romántico sobre la pureza de la infancia de de Grenaille y Pascal, afirmaba que “el niño está naturalmente orientado a la bondad” (Rousseau, 1918, p. 194) y reivindicaba que

No conocemos la infancia. Actuando según las falsas ideas que tenemos sobre ella, cuanto más avanzamos, más nos alejamos del camino correcto. Los más sabios se aferran a lo que es importante que los hombres sepan, sin tener en cuenta lo que los niños son capaces de comprender. Buscan al hombre en el niño, sin pensar en lo que era antes de convertirse en hombre. (Rousseau, 1918, p. xlii)

El legado de Rousseau se encuentra en el corazón de las teorías paidocentristas de numerosos pedagogos que le sucedieron, tales como Pestalozzi, Froebel, Montessori y Steiner. No obstante, y como mencionábamos anteriormente, a pesar de poner el foco en el niño en cuanto a niño, persistía la concepción de la infancia como etapa de preparación, aunque desde una perspectiva a la que Dunne (2006) denomina como privilegiada.

La postura privilegiada sería aquella mirada romántica a través de la cual la “infancia no aparece como un período deficitario [...] sino más bien como una época en la que se está dotado de cualidades positivas”, dando lugar a una idealización que “podía convertirse fácilmente en una prisión para el niño que parecía ajustarse a ella, y servir de base para demonizar al niño que no lo hacía” (Dunne, 2006, p. 12). Este riesgo ya fue sugerido por Key (2016), quien reparó en la importancia de tratar a niñas y niños como iguales, confiriéndoles la misma consideración y confianza que se exhibe con las personas adultas. Asimismo, Key (2016) defendió una educación de las niñas y los niños que se fundamentara en la libertad e independencia de la conciencia individual, cualidades que significaba como el sometimiento voluntario a las leyes externas,

siempre y cuando la propia conciencia avalara la bondad de estas. No es de extrañar que fuera Ellen Key quien inspirara a Astrid Lindgren en la creación del personaje *Pippi Longstocking*, fruto de la crítica a la falta de respeto hacia las niñas y los niños (Bergmann, 2015).

En el ámbito de la sociología, este cambio de mirada se considera como un paradigma de reconocimiento de la naturaleza u ontología propia de la infancia, en lugar de juzgarla por las potencialidades que se han de ir desarrollando (Cunningham, 2014). Es Kuhn (1970) quien acuña el término paradigma para referirse a aquellos modelos científicos que se revelan como útiles para dar respuesta a problemas de investigación, dando lugar a una serie de prácticas comunes en una comunidad de especialistas. En el caso de la infancia, el paradigma dominante durante largo tiempo ha sido, y aún persiste, la mirada de la infancia como 'llegar a ser', sostenido científicamente por las teorías de la socialización en el ámbito de la sociología o del desarrollo en el ámbito de la psicología. No obstante, tal como informa Leonard (2016), la aplicación de dichas teorías en la investigación con infancia ha destapado las limitaciones de estos enfoques, los cuales

se hicieron cada vez más evidentes cuando los estudiosos de la infancia centraron su atención en descubrir las innumerables formas en que la vida cotidiana de los niños parecía producir resultados anómalos. Los modelos simplistas y unidireccionales del desarrollo biológico y social parecían incapaces de captar la diversidad que caracteriza la vida cotidiana de los niños y las formas en que responden a esos marcos generales que se dan por supuestos, formas que a veces respaldan y otras veces desafían, impugnan, negocian y reelaboran esos paradigmas existentes que se han asumido como ciertos. (p. 21)

De acuerdo con Leonard (2016), esto ha derivado en lo que Kuhn (1970) califica como cambio paradigmático (*paradigm shift*), producto, precisamente, de la detección de inconsistencias en la teoría. A este respecto, Prout y James (2015) ponen de manifiesto que fue en los años 70 y 80, fruto del pensamiento contracultural que integraba, entre otros, los movimientos anticoloniales, antipsiquiatría y en defensa de los derechos de las mujeres, cuando se abrió el debate -sociológico- sobre la inadecuación de los paradigmas dominantes -socialización y desarrollismo-. Dichos movimientos sugerían que las relaciones sociales no están indefectiblemente predeterminadas por leyes de carácter social o psicológico, sino que el sujeto actúa como agente en el sí de la estructura en la que le ha tocado vivir, poniendo de relieve el "papel de la actividad individual creativa en la constitución de la sociedad humana" (Prout y James, 2015, p. 13). En este contexto, se ponían en cuarentena las representaciones en torno a la pasividad de la infancia de las teorías de la socialización y el universalismo biologicista de las teorías del desarrollo. En tal sentido, los autores

aluden a la crítica al relato psicológico del desarrollo de niñas y niños (Richards, 1974; Richards y Light, 1986), a la idea de la infancia como construcción social de Ariès (1962), y al enfoque alternativo al concepto de socialización de MacKay (1973) y Denzin (1977). Desde este último enfoque, se cuestiona la representación del niño como “inmaduro, irracional, incompetente, asocial [y] acultural” y la del adulto como “maduro, racional, competente, social y autónomo”, reconociendo el papel de niñas y niños como coconstructores e “intérpretes competentes del mundo social [y con] cultura(s) propia(s)” (MacKay, 1973, en Prout y James, 2015, pp. 10-13).

Desde entonces, los estudios que han seguido esta estela son numerosos (Alanen, 1988, 1994, 2009; Casas, 2010; Corsaro, 2005; Gabriel, 2017; Gaitán, 2015; Hengst, 2001; James, 2011; Liebel, 2012a, 2015, 2018; Pavez Soto, 2012; Pavez Soto y Sepúlveda Kattan, 2019; Qvortrup, 1995, 1999, 2005, 2009; Ramírez Pavelic y Contreras Salinas, 2014). Para Prout y James (2015), este giro paradigmático, que ha dado lugar a los llamados Nuevos Estudios de Infancia, contiene seis elementos clave (Tabla 1).

TABLA 1. ELEMENTOS CLAVE DE LOS NUEVOS PARADIGMAS PARA EL ESTUDIO DE LA INFANCIA

-
1. El concepto y la experiencia de la infancia son una construcción social derivada de los elementos estructurales y culturales de una sociedad determinada.
 2. La infancia es una variable de análisis social que ha de ser contemplada junto con otras variables como la clase, el género o la etnicidad.
 3. Las relaciones sociales y culturas de la infancia merecen ser estudiadas independientemente de las miradas o inquietudes adultas.
 4. Niñas y niños no son sujetos pasivos, sino agentes en la construcción de sus vidas sociales que ejercen influencia en el entorno.
 5. La etnografía es una metodología útil en tanto en cuanto permite que niñas y niños expresen sus propias voces y participen en el proceso investigador.
 6. Anunciar un nuevo paradigma de [sociología de] la infancia implica un compromiso en el proceso de reconstrucción de la infancia en la sociedad.
-

Fuente: Prout y James (2015, p. 2)

Especialmente significativas son las teorías feministas en la deconstrucción del concepto infancia tal como se venía concibiendo tradicionalmente. Desde estas se sostiene que tanto el patriarcado como las tradiciones de carácter religioso han abonado las representaciones dominantes en torno a las categorías mujer e infancia. A este respecto, Hood-Williams (1990) diferencia entre patriarcado marital, esto es, la dominación del marido sobre la mujer, y patriarcado de la edad o la dominación de los padres sobre los hijos. De hecho, y según Therborn (1993, en Mayall, 2006), habría sido precisamente la baja influencia de estos poderes -patriarcado y religión- lo que habría facilitado el impulso de los derechos de la mujer en los países del norte de Europa,

derechos que considera como antesala a la articulación de los derechos de la infancia y la reconsideración del estatus de las niñas y los niños en la sociedad.

Por su parte, Qvortrup (2009) compara las categorías género y generación, a las que llama formas estructurales, aduciendo que la permanencia o el cambio en el sentido que socialmente se les atribuye está condicionada a que se den transformaciones en los parámetros sociales y culturales que las sostienen. En este sentido, Benedict (1938, en Qvortrup, 2009) ya había advertido de que las extremas diferencias conceptuales en la contraposición infancia-adulthood se debían a dogmas socioculturales no compartidos por todas las sociedades ni culturas. A la misma conclusión llegó tiempo después Mead (1972, en Qvortrup, 2009) que distinguió tres tipos de culturas en cuanto a la concepción de la infancia en las relaciones intergeneracionales: 1) postfigurativa, en la que los niños aprenden de los mayores, 2) cofigurativa, en la que tanto niños como adultos aprenden de sus iguales, y 3) prefigurativa, en las que los adultos aprenden de los niños.

Lo anterior nos lleva, necesariamente, al análisis de las estructuras sociales, esto es, de “las instituciones sociales y las relaciones que conjuntamente forman la sociedad”, que organizan a los individuos en “posiciones estructurales, incluyendo la clase, la etnicidad, la religión, el género y la edad”, y que se expresan en una serie de “relaciones organizadas, ordenadas y pautadas que se constituyen y reconstituyen mediante comportamientos recurrentes y repetitivos que influyen en la elección y la conducta”, de manera que persisten en el tiempo y en el espacio (Leonard, 2016, pp. 38-39). Pavez Soto y Sepúlveda Kattan (2019) dan cuenta de tres corrientes en cuanto a la influencia de la estructura social en los individuos. Por un lado, están las corrientes funcionalista (Comte, Parsons) y estructuralista (Durkheim, Lévi-Strauss) desde las que se considera que la estructura lo es todo, negando “la existencia del sujeto actuante”; por otro, están la sociología de la comprensión (Weber) y la tradición fenomenológica (Schütz, Garfinkel y Goffman) que aprecian al sujeto “en tanto pura subjetividad, a raíz de la cual el mundo se erige prominentemente como una construcción de sentido”; y, finalmente, aquellas que consideran que la acción del agente es estructurante a la par que el sujeto es estructurado por la estructura, tal es el caso de la teoría de la estructuración de Giddens (Pávez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019, pp. 195-196).

Esta dualidad entre estructura y agente es una de las piedras angulares en la concepción de la infancia como ‘ser’, que en este caso se vincula al reconocimiento de la agencia humana de niñas y niños -y adolescentes- (Corsaro, 2005; Dailey y Rosenbury, 2018; Edmonds, 2019; Gallagher, 2019; James, 2009; Liebel, 2018; Qvortrup, 1999; Qvortrup et al., 2009; Rollo, 2016; Valentine, 2011). De hec ho, James (2009) considera que la idea de la agencia de la infancia es “uno de los desarrollos teóricos

más importantes en la historia reciente de los estudios de infancia – el viraje hacia la consideración de la infancia como actores sociales” (p. 34). Mayall (2000) va un poco más allá al estimar que no solo son las niñas y los niños actores sociales, esto es, personas con capacidad para la acción intencional, reflexiva e influyente, sino agentes que actúan en interacción con los otros y contribuyen en la configuración y reconfiguración de sus entornos.

Para Corsaro (2005), la definición de agencia formulada por Emirbayer y Mische (1998), a la que llama “triada de agencia” es una perspectiva apropiada para su aplicación en la investigación con, para y sobre la infancia: “[agencia es] el compromiso construido temporalmente por los actores de diferentes entornos estructurales - que, mediante la conjunción de hábito, imaginación y juicio reproduce y transforma esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por las cambiantes situaciones históricas” (p. 233). Esta triada la componen los siguientes elementos: 1) iterativo, mediante el cual los actores incorporan en su actividad aquello que ya conocen, 2) proyectivo, que permite crear nuevas trayectorias de acción, reconfigurando creativamente las estructuras de pensamiento, y 3) práctico-evaluativo, a través de la cual se da respuesta a situaciones inesperadas en el desarrollo de la acción. Al aplicar esta perspectiva teórica en estudios etnográficos con niñas y niños en preescolar, Corsaro (2005) llega a la conclusión de que la evidencia demuestra que “los niños son agentes activos”, así como que “el estudio de los niños y la infancia es importante por derecho propio” (p. 246).

En relación con esto último, para Valentine (2011), definir a las niñas y los niños como agentes significa afirmar su condición de sujetos con capacidad para la acción intencional, superando el paradigma que los concibe como recipientes de la acción adulta. La autora analiza el concepto de agencia humana de la infancia desde los que considera como los tres ámbitos académicos más relevantes en los estudios de infancia, a saber, la filosofía, la sociología y los estudios de los movimientos sociales, especialmente el feminismo, llegando a la conclusión de que la teoría de la estructuración de Giddens y, sobre todo, las teorías feministas son las que más implicaciones tienen en la concepción de la infancia como agentes (Valentine, 2011).

Por un lado, la teoría de la estructuración de Giddens (1984) presupone que 1) los agentes crean y recrean las instituciones desde la acción y la toma de decisiones, 2) las elecciones que hace el agente no están ni del todo condicionadas socialmente, ni predeterminadas psicológicamente, ni son siempre libres, y 3) el agente competente es aquel capaz de ejercer un control reflexivo sobre sus acciones y las de los demás (Valentine, 2011). Por otro lado, James (2009) considera que, si la teoría de la estructuración es correcta, “entonces los niños, al igual que los adultos, podrían

considerarse participantes activos de la sociedad [y] contribuyentes en su configuración y forma" (p. 350). Asimismo, White y Choudhury (2010) sostienen que "si la agencia de los niños está determinada por las estructuras, también lo está la de los adultos" (p. 46). En este orden de ideas, los estudios de los movimientos sociales demuestran que quienes integran las categorías sociales subordinadas, a pesar de estar privadas de reconocimiento como agentes, toman decisiones fruto de la voluntad y pueden cambiar el curso de las cosas -lo cual es una de las cualidades inherentes al agente, según Giddens (1982)- e incluso reorganizar las estructuras sociales (Valentine, 2011). Bajo este posicionamiento, niñas y niños serían una categoría social minorizada cuya participación sociopolítica estaría vedada tal y como lo ha estado históricamente la participación de las mujeres y de otros grupos humanos minorizados (Freeman, 2007).

Dicho lo anterior, y atendiendo a que este particular de la agencia humana de la infancia será analizado en mayor detalle en apartados posteriores, cabe agregar las palabras de Rollo (2016), quien defiende que no puede reivindicarse un enfoque de democracia participativa o radical sin una afirmación de y un compromiso para con la agencia humana de la infancia dado que "si [la democracia] no es accesible a los niños no es ni radical ni revolucionaria" (p. 251). A ello se le podría añadir la máxima expresada por Valentine (2011) cuando afirma que, si las niñas y los niños son agentes, entonces "merecen participar" y "tener voz en aquellas decisiones importantes que les afecten" (p. 354). Tal como señala Wyness (2019), "los niños contribuyen a sus mundos sociales, influyen en y se comprometen con ellos en sintonía con los demás" (p. 253). Este es precisamente el espíritu de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la cual reconoce derechos de participación a las niñas y los niños, así como les confiere estatus de ciudadanía en el aquí y el ahora (Lister, 2007a).

1.2. Participación de la infancia: derechos, ciudadanía e inclusión social

Pero los niños poseen seriedad, sagacidad y estabilidad, un compromiso inquebrantable, maestría en lo suyo, abundancia de juicios y valoraciones justas, contención discreta en sus exigencias, intuición sensible, y un sentido infalible del bien y del mal.
¿Ganan todos los que juegan al ajedrez con un niño?

JANUSZ KORCZAK

En febrero de 1918, poco tiempo después del estallido de la Revolución de Octubre de 1917, el colectivo de pedagogos ruso Educación Libre de los Niños presenta la Declaración de Moscú de los Derechos del Niño (Bácares Jara, 2011; Liebel, 2016), cuyos antecedentes son las escuelas de pensamiento libertario-anarquistas y socialistas-cooperativistas, y autores como Bakunin, Kropotkin, Narodkini y Tolstoy, quienes apostaban por la emancipación de y el respeto hacia la infancia (Liebel, 2016). Además, la Declaración de Moscú es producto de la influencia de autoras occidentales como Ellen Key, quien en 1900 publica la obra *El Siglo de los Niños* (Bácares Jara, 2011; Barna, 2012; Liebel, 2016). Como informa Liebel (2016), “la redacción de la declaración se justificaba por el hecho de que hasta el momento no se había establecido en ningún lugar del mundo un manifiesto sobre los derechos del niño” (p. 10), y la Rusia revolucionaria se propuso abrir el camino.

El propósito de los diecisiete puntos que configuran la Declaración de Moscú es el fortalecimiento de las niñas y los niños en la sociedad, “proporcionándoles condiciones de vida y aprendizaje adecuadas, que les permitieran llevar una vida digna y desarrollar libremente sus necesidades, capacidades y fortalezas” (Liebel, 2016, p. 5), motivando, así, “un novedoso proceso de autoconstrucción infantil sin la intervención coaccionadora del mundo adulto” (Bácares Jara, 2011, p. 20). Los derechos enunciados incluyen poder elegir educadores y separarse de los padres si así se desea, el derecho a la autoorganización y a la participación política, el derecho al trabajo de acuerdo con sus capacidades y necesidades, el derecho a decidir si se quiere ir a la escuela o no, el derecho a la libertad y el derecho a no ser castigados (Barna, 2012; Liebel, 2016). No obstante, a pesar de causar “un significativo revuelo” (Barna, 2012, p. 6), nunca llegó a ser legalmente reconocida y “desapareció rápidamente en los sótanos de la historia” (Liebel, 2016, p. 5).

Poco después, en 1919, el médico y pedagogo polaco Janusz Korczak publica la obra *Cómo Hay que Amar a un Niño* que incluye su *Magna Charta Libertatis* de los derechos de la infancia. De entre los derechos que considera que habían de atribuirse a niñas y niños, el autor destaca tres: el derecho del niño a morir, el derecho del niño

al presente, y el derecho del niño a ser lo que es. Que el niño tiene derecho a morir es, para Liebel (2006), “una afirmación ciertamente asombrosa” (p. 9). Respecto a ello expresa Bácares Jara (2011), “a primera vista, ‘el derecho del niño a su muerte’ causa estupor” (p. 21), y a Berding (2020) le lleva a preguntarse “¿un médico que habla del derecho del niño a morir?”, así como a enunciar “me resisto a esta afirmación; los niños y la muerte no van de la mano” (p. 18). Sin embargo, Korczak tenía sus argumentos para defender tal atribución. Según el autor, “temerosos de que el niño nos sea arrebatado por la muerte, le arrebatamos la vida; no queriendo que muera, no le permitimos vivir” (Korczak, 1967, p. 126). Este miedo lleva al adulto a restringir la libertad y el derecho del niño a ser niño:

En aras del mañana, todo lo que hace que el niño esté feliz, triste, sorprendido, enfadado y preocupado, es ignorado. En aras de un mañana -que [el niño] no comprende ni necesita comprender- se le priva de varios años de vida. (Korczak, 1967, p. 127)

Hay que resolver que el derecho de los niños a morir no ha de dar lugar a que los adultos reclamen su derecho a desatender a la infancia (Berding, 2020). Antes bien, lo que Korczak está reclamando es el derecho a la vida de niñas y niños, algo que compete directamente a las personas adultas. De hecho, Korczak considera que la manera en que estas se relacionan con la infancia tiene un marcado cariz hipócrita, pues, por un lado, la representan como esperanza de futuro, mientras que, por otro, la consideran como una categoría inferior (Liebel, 2019). De ahí la necesidad de proclamar no solo el derecho a la muerte -la vida- de niñas y niños, sino a que gocen de un presente siendo aquello que son. Para Korczak, los niños han de considerarse personas que merecen “el mismo respeto y el mismo derecho a vivir como el adulto” (Markowska-Manista y Zakrzewska-Oledzka, 2019, p. 298), y fruto de este convencimiento enuncia la máxima ‘no hay niños, hay personas’:

Cien niños -cien individuos que son personas- no personas que serán, no personas del futuro, no personas del mañana, sino personas ahora... ahora mismo... hoy. No un mundo en miniatura, sino un mundo real de valores, virtudes, defectos, aspiraciones y deseos que no son baladíes, sino significativos, no inocentes, sino humanos. (Korczak, 1967, p. 208)

Lo que tienen en común la Declaración de Moscú y la *Magna Charta Libertatis* es el reconocimiento social de la infancia y su condición de seres en el presente (Liebel, 2006). Se trata, en ambos casos, de una serie de derechos cuyo ejercicio y vindicación pertenecen a las niñas y a los niños en primera persona. Muchas décadas hubieron de pasar para reemprender este enfoque de derechos subjetivos de la infancia. Como se comprobará a continuación, las miradas que persistieron fueron las del ‘llegar a ser’ en forma de derechos de protección y provisión que, lejos de ser subjetivos, se

concretaban en responsabilidades y deberes de las personas adultas y la sociedad para con las niñas y los niños.

En 1920 se funda *International Save the Children Union*, fruto de la colaboración entre Cruz Roja Internacional, *Children's Help Committee* y *Children's Rescue Fund*, y en 1923 se anuncia la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada en 1924 por la Asamblea General de la Liga de las Naciones, y más conocida como la Declaración de Ginebra (Smolińska-Theiss, 2020). Como explican Bofill y Cots (1999), la declaración es la obra personal de Eglantyne Jebb, por aquel entonces presidenta de *Save the Children*. La Declaración de Ginebra, que refleja el estado de ánimo de la época, se centra en las obligaciones de la sociedad para con la infancia más que en los derechos de esta (Freeman, 2020). En el preámbulo leemos: “los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la Humanidad ha de otorgar al niño lo mejor que pueda darle, afirman así sus deberes, descartando cualquier discriminación por motivos de raza, de nacionalidad o de creencia” (Bofill y Cots, 1999, p. 14). Según Smolińska-Theiss (2020), en este contexto, lo ‘mejor’ para el niño significa su cuidado completo e incondicional, esto es, la provisión de los medios para su desarrollo material y espiritual, la preparación para la vida -adulta- y la protección de la explotación laboral. Y de acuerdo con Korczak (1967): “los legisladores ginebrinos han confundido deberes con derechos. El tono de la declaración no es de insistencia, sino de persuasión: un llamamiento a la buena voluntad, una súplica en favor de la bondad” (p. 368).

Pese a todo, Ortega Soriano (2011) enfatiza que su aprobación fue un importante avance en términos jurídicos al tratarse del primer acuerdo internacional que ponía el foco en la protección y educación de la infancia. No obstante, como observa Verhellen (2002, en Ortega Soriano, 2011), ya desde principios del siglo XX el mundo industrializado estaba siendo testimonio de este particular interés en la protección y educación de los niños. Además, la Declaración de Ginebra admitió una mirada integral del desarrollo en la niñez que había de incorporar las dimensiones material, moral y espiritual. Pese a ello, el instrumento no definió en ningún caso quiénes habían de ser consideradas niñas o niños al no ponerse de acuerdo las partes firmantes, amén de “ubicarse en un esquema asistencialista o tutelar” (Ortega Soriano, 2011, p. 25) y de concebir “al niño y a la niñez como objetos a preservar sin ningún espacio para sus voluntades, sentimientos y el reconocimiento de su rol activo en la sociedad” (Barna, 2012, p. 5). El hecho de que la Declaración de Ginebra se aprobara en el periodo entre las dos guerras mundiales tuvo como consecuencia que sus bienintencionados principios no pudieran ser llevados a la práctica (Ortega Soriano, 2011; Smolińska-Theiss, 2020). Como dice Smolińska-Theiss (2020):

La historia no tardó en desenmascarar tan ingenuo pensamiento mítico. El niño no sólo no cambió el mundo, sino que se convirtió en su víctima. Los niños sufrieron la pobreza durante la crisis económica europea de los años treinta. Los niños se convirtieron en víctimas de la Segunda Guerra Mundial. (p. 28)

Unas décadas más tarde, en 1945, se constituye la Organización de las Naciones Unidas, cuyo Consejo Económico y Social retoma la Declaración de Ginebra, revisando sus cinco artículos, ampliándolos a diez y ratificándola en 1948, año de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Barna, 2012; Tiana Ferrer, 2008). A partir de este último hito se abre el debate sobre si los derechos de la infancia ya quedan amparados por la Declaración Universal o si, por contra, es necesario desarrollar declaraciones específicas. En este contexto, en 1950 se crea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y en 1959 se aprueba la Declaración ampliada sobre los Derechos del Niño, cuyo “texto no resultaba de aplicación obligatoria por parte de los Estados, lo que sin duda facilitó su aprobación unánime, pero también determinó su limitada operatividad” (Tiana Ferrer, 2008, p. 97). La Declaración de 1959 ampliaba el articulado con respecto a la Declaración de Ginebra, incluyendo el derecho a la educación gratuita, a la protección contra el abandono y la crueldad, y la necesidad de regular la edad mínima para trabajar, sin llegar a estipular cuál había de ser esta (Barna, 2012).

Como señala Ortega Soriano (2011), la Declaración sobre los Derechos del Niño supuso importantes avances, aunque mantuvo la representación de la infancia como ‘objeto de protección’ indicando en el preámbulo: “Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Ortega Soriano, 2011, p. 26). La poca influencia del texto, habida cuenta de su carácter no vinculante, estimuló, a partir de los años 70, la acción de movimientos en favor de los derechos de las niñas y los niños (Tiana Ferrer, 2008) como el Movimiento por la Liberación de la Infancia al que haremos referencia más adelante. Así, gracias al papel del gobierno polaco, que en 1978 propone transformar la carta de derechos en vinculante, y al impulso que supuso la celebración del Año Internacional del Niño en 1979, se inicia la redacción de la Convención de los Derechos del Niño (la Convención) que se aprobaría una década más tarde, en 1989 (Barna, 2012). Diversos autores reconocen los principios pedagógicos de Korczak en el corazón de la Convención (Benetton y Callegari, 2020; Berding, 2020; Hammarberg, 2011; Smolińska-Theiss, 2020). Compartimos su mirada.

1.2.1. Derechos de participación y ciudadanía: una ontología social de la infancia

En los párrafos anteriores hemos presentado, cronológicamente, los antecedentes clave de la Convención de 1989: la Declaración de Moscú, las ideas pedagógicas de Janusz Korczak, la Declaración de Ginebra y la Declaración de los Derechos del Niño. Ahora bien, no queríamos transmitir con ello la inexacta impresión de que el camino hasta la Convención fue armónico o lineal. Como expresa Barna (2012), “la historia de los derechos suele narrarse presentando un desarrollo evolutivo, carente de conflictos y voces discrepantes” (p. 7), cuando no es precisamente así. Después de todo, las ideas de Korczak o del colectivo Educación Libre de los Niños quedaron en saco roto, especialmente después de los horrores vividos en las dos guerras mundiales y su desgraciado impacto en las vidas de la población en general, y de las niñas y los niños en particular. De ahí que se antepusieran sus derechos de protección y provisión, algo que resulta, por otro lado, consecuente. De hecho, no fue hasta los años 60 y 70, fruto de los movimientos juveniles y estudiantiles -recuérdese el caso del Mayo del 68 en París-, y en el marco de los movimientos estadounidenses por los derechos de los grupos humanos socialmente oprimidos, como las minorías étnicas y las mujeres, que se retomó el debate sobre los derechos civiles de la infancia (Bácares Jara, 2011; Barna, 2012; Byrne, 2016; Liebel, 2009; Morales y Magistris, 2019; Ramiro y Alemán Bracho, 2016).

Como decíamos, las décadas de los 60 y los 70 del pasado siglo fueron testimonio del “auge de prósperos movimientos en favor de los derechos civiles de diversos grupos” (Geiser, 1977, p. 1044), algunos en Europa y la gran mayoría en Estados Unidos, protagonizados por diversas minorías étnicas y por las feministas, quienes exigían igualdad de derechos (Liebel, 2009). En este marco sociohistórico emerge el Movimiento de Liberación de los Niños (MLN) (Geiser, 1997; Liebel, 2006) también conocido como Movimiento Libertario de la Infancia (Byrne, 2016), cuyos máximos exponentes fueron Farson (1974), en el ámbito de la psicología, y Holt (1975), en el de la educación (en Geiser, 1977). Ambos reclamaban “una posición de plena igualdad entre niños y adultos”, arguyendo que “la idea de ‘niño’ se ha construido a lo largo de la historia para responder a los intereses del mundo adulto”, y que esta “lógica paternalista se presenta como una forma de legitimar la dominación de los adultos sobre los niños”, siendo la autodeterminación y la autoorganización de niñas y niños las únicas vías para la emancipación y la “liberación de la infancia como minoría oprimida” (Ramiro y Alemán Bracho, 2016, p. 177). Pueden apreciarse en estos postulados las ideas de Freeman (2007), Hood-Williams (1990) y Valentine (2011) a las

que hemos aludido en el apartado precedente, así como la teoría del orden generacional y el generacionsimo de Alanen (1994, 2005, 2009).

Con arreglo a lo anterior, Geiser (1977) precisa que aquello que reclamaban los MLN era la “plena ciudadanía de la infancia” en virtud del reconocimiento de los mismos derechos legales atribuidos a las personas adultas (p. 1045). Liebel (2009) expone este particular aduciendo que lo que se reivindicaba era la efectiva inclusión de las niñas y los niños en las sociedades que quisieran constituirse como genuinamente democráticas. En palabras de Farson (1974, en Liebel 2009): “No hay en una sociedad libre y democrática ningún argumento fundamentado para que a los niños no les esté permitido participar en decisiones importantes” (p. 36). No obstante, los MLN fueron considerados por numerosos críticos como un sinsentido bajo el argumento de que las niñas y los niños no están en condiciones de responsabilizarse plenamente de sus vidas, así como por la amenaza sentida de pérdida de potestad de los padres para con sus hijos (Geiser, 1977). A ello habría de sumarse la generalizada concepción de la infancia como “inmadura, incompetente e incapaz de tomar decisiones inteligentes e informadas”, la cual, para los defensores de los MLN, no eran más que “mitos” producto de la concepción moderna de la infancia (Geiser, 1977, pp. 1046-1047). De igual modo, se les acusó de defender un discurso extremista en tanto en cuanto sugerían que no hay diferencias significativas entre infancia y adultez (Byrne, 2016).

Sea como fuere, la semilla de que la infancia había de “tener derecho a la libertad y democracia de igual modo que los adultos” (Liebel, 2009, p. 36) ya había sido sembrada. A partir de aquí, y como se ha mencionado, en 1978 el gobierno polaco propone que la carta de derechos de la infancia sea vinculante (Barna, 2012), a la par que plantea que sea revisada y actualizada, sugiriendo su ampliación a fin de incluir el principio de autodeterminación de las niñas y los niños, todo ello un año antes de la proclamación del Año Internacional del Niño, en 1979 (Wyness, 2019). Después de una década de debates y de intenso trabajo, se aprueba, en 1989, la Convención, en cuya formulación se amplían los derechos más allá de los de protección y provisión, reconociendo a niñas y niños como protagonistas y sujetos activos de derechos de participación (Casas, 1998; Gaitán, 2005, 2014, 2018; Landsown, 2004, 2005, 2006; Liebel, 2012a, 2015, 2019; Ramiro, 2015; Santana Clavijo et al., 2016). Según Wyness (2019), “existe un consenso general en los círculos académicos y jurídicos sobre el hecho de que la Convención constituye un crucial paso adelante en el establecimiento de una ontología social de la infancia” (p. 208). Se trata, en palabras de Gaitán (2018), “del primer tratado de derechos humanos que explícitamente reconoce derechos civiles a los niños”, aunque matiza, “pero no políticos” (p. 40). Y estos derechos civiles

se agrupan en lo que se ha venido a llamar los derechos de participación (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009, 2016), aunque también de autodeterminación (Wyness, 2019) o de autonomía (Arneil, 2002).

Antes de adentrarnos en el conjunto de derechos de la Convención considerados como derechos de participación, es necesario saber, por un lado, qué entiende la Convención por 'niño', y, por otro, cómo significa el concepto 'participación'. En cuanto a la primera cuestión, en el artículo 1 leemos:

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. (UNICEF Comité Español, 2006, p. 10)

Sobre el concepto 'participación', hemos de acudir a la Observación General núm. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009), dado que en la Convención no se menciona como tal. En la citada Observación, cuyo objetivo es "apoyar a los Estados parte en la aplicación efectiva del artículo 12" (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009, p. 7), se define participación de la manera que sigue:

[...] En los últimos años se ha ido extendiendo una práctica que se ha conceptualizado en sentido amplio como "participación", aunque este término no aparece propiamente en el texto del artículo 12. Este término ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos. (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009, p. 5)

A lo largo del texto, el término participación se vincula, principalmente, a la formación de opiniones propias por parte de las niñas y los niños y al deber adulto de escucharlas y tenerlas en cuenta. Dicha conceptualización, no obstante, se amplía en la Observación General núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016), cuyos objetivos pueden resumirse en 1) servir de apoyo para el reconocimiento y visibilidad de las y los adolescentes, y 2) ofrecerles oportunidades para el ejercicio de sus derechos. En este texto, la participación se define en los siguientes términos:

El Comité destaca la importancia de la participación como un instrumento de compromiso político y civil mediante el cual los adolescentes puedan negociar y promover que se hagan efectivos sus derechos, y hacer que los Estados rindan cuentas. Los Estados deben adoptar políticas encaminadas a aumentar las oportunidades de participación política, que es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa. Los adolescentes pueden establecer contactos con sus

pares, participar en procesos políticos y aumentar su sentido de capacidad de acción [*sense of agency*, sentido de agencia] para tomar decisiones y opciones bien fundadas y, por tanto, deben recibir apoyo para formar organizaciones mediante las que puedan participar en diversos medios, como los medios de comunicación digitales. Si los Estados deciden fijar la edad mínima para votar por debajo de los 18 años, deben invertir en medidas que ayuden a los adolescentes a comprender, reconocer y cumplir su función como ciudadanos activos, entre otras formas, impartiendo formación cívica y sobre los derechos humanos, e identificando y abordando los obstáculos que dificultan su compromiso y participación. (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016, pp. 7-8)

Se aprecia un salto cualitativo en cuanto al alcance del término, dado que ya no se trata únicamente de escuchar y atender opiniones, lo que se conoce como ‘dar voz’ (Bácares Jara, 2011; Feu Gelis y Torrent Font, 2018), sino de comprender que “los niños también son ciudadanos” (Stein 2014). A este respecto, la definición de participación de la Observación General núm. 20 (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016) es similar a la que aporta Hart (1992), quien la conceptualiza como “el proceso de compartir las decisiones que afectan a la propia vida y a la vida en la comunidad”, así como “el medio por el que se construye la democracia” y “el derecho fundamental de la ciudadanía” (p. 5). No obstante, la equiparación entre participación de la infancia y participación ciudadana ha sido, y es, fuente de tensiones dadas las resistencias para con el reconocimiento de las niñas y los niños como agentes sociales o como ciudadanía activa, con el resultado de que la participación de la infancia se ha venido asociando, principalmente, con la escucha o con la consulta (Kellett, 2009). Dicho esto, veamos, a continuación, los artículos de la Convención que se han agrupado bajo la categoría ‘derechos de participación’, o, como también los llama Lansdown (2011), “derechos civiles y libertades” de la infancia (p. 31)

El primero de ellos, considerado generalmente como el más importante (Bessant, 2010; Hart, 1992; Rehfeld, 2011; Stein, 2014; Thomas, 2007), así como el motor de la participación en la Convención (Fleming, 2013), es el artículo 12, que, por un lado, insta a los Estados Partes a garantizar “al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño [sic]” y, por otro, a dar “al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño [sic]” (UNICEF Comité Español, 2006, p. 14). De hecho, es uno de los cuatro principios generales de la Convención, a saber: el derecho a la no discriminación (artículo 2), la consideración primordial del interés superior del niño (artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6), y el derecho a ser escuchado (artículo 12) (Stein, 2014). Según Hart (1992), es precisamente a través del artículo 12 que se hace

“un llamamiento enérgico, aunque muy general, a la participación de los niños” (p. 6). Por su parte, Lansdown (2011) especifica que tal artículo supone una evolución del concepto de participación al pasar a definirse no solo como la expresión de la opinión y a que esta sea tenida en cuenta, sino como la participación activa de las niñas y los niños en la toma de decisiones en asuntos que les afectan, instando a construir marcos relacionales entre la infancia y la adultez basados en el intercambio de información y el respeto mutuo.

Los otros artículos que integran la categoría de derechos de participación en la Convención son el artículo 13, sobre el derecho a la libertad de expresión; el artículo 14, sobre el derecho a la libertad de pensamiento y de creencia; el artículo 15, sobre el derecho de asociación y reunión; y el artículo 17, sobre el derecho al acceso a la información (Schillmöller, 2021; Tisdall, 2017; Woodhead, 2010). Bessant (2010) también incluye los artículos 29, sobre el derecho a una educación que promueva una ciudadanía responsable, y 37b, sobre el derecho a no ser privados de la libertad ilegal o arbitrariamente. Con todo, el ejercicio autónomo de los derechos por parte de niñas y niños queda supeditado a la evolución de sus capacidades², tal como se recoge en el artículo 5, asunto que será analizado en el apartado posterior. Por ahora, centraremos nuestra atención en el reconocimiento del estatus de ciudadanía de niñas y niños a partir de la aprobación de la Convención -la cual, a título meramente anecdótico, o no, ha sido firmada y ratificada por todos los estados excepto los Estados Unidos y Somalia, que la han firmado, pero no ratificado (Blanchfield y Brown, 2015)-.

A pesar de que la Convención confiere estatus de ciudadanía a niñas y a niños (James, 2011; Kjørholt, 2008; Smith, 2014), autoras como Gaitán (2018) y Lister (2007a) advierten de que es común referirse a dicha condición sin entrar al detalle de lo que significa o implica. Además, el concepto de ciudadanía bien podría considerarse como un significante flotante “por la falta de unidad introducida por una pluralidad de discursos que se interrumpen mutuamente” (Laclau, 2000, p.305). En otras palabras, dependiendo de la perspectiva teórica, ideológica o legal, por poner tres ejemplos, desde la que nos refiramos a la ciudadanía, dotaremos al concepto de significados distintos. Ello hace perentorio plantear nuestro posicionamiento al respecto, lo cual nos habrá de servir para posicionarnos en un paradigma de inclusión social de la infancia (Prout y Tisdall, 2006) desde el reconocimiento de la condición de niñas y niños como agentes sociales (Baraldi e Iverse, 2014; Casas, 2008; Elsley, 2011; Hester y Moore, 2018; James, 2009; Lansdown, 2005, 2006; Liebel, 2012a; Peleg, 2013; Uprichard, 2008), y de

² Aunque en la Convención en su versión en español se emplea el término ‘evolución de facultades’, en el marco de este trabajo emplearemos el de ‘evolución de capacidades’ puesto que, desde nuestro humilde criterio, consideramos que se trata de una traducción más apropiada del original ‘*evolving capacities*’.

su estatus como “ciudadanía en el aquí y el ahora” (Lister, 2007a, p. 697). No obstante, la representación de la infancia como aún-no-ciudadanos (*not-yet-citizens*), semiciudadanos (James y Wallace, 1992; Moosa-Mitha, 2005) o como ciudadanos-a-la-espera (*citizens-in-waiting*) (Elsley, 2011; Lister, 2007a) es obstinadamente persistente (Gaitán, 2014).

A tal efecto, es pertinente aludir a los contrapuestos modelos de ciudadanía pasiva o legal y de ciudadanía activa o sustantiva (Guichot Reina, 2013; Ramiro, 2016). El máximo exponente del primer modelo es T.H. Marshall (1950), quien diferencia entre ciudadanía civil -derechos que aseguran la libertad individual-, ciudadanía política -derecho al voto y a la representación política- y ciudadanía social -derecho al bienestar, la seguridad y la herencia social-. Para T.H. Marshall (1950), y en el marco de las teorías liberales, la condición de ciudadano exige al individuo estar en disposición de madurez, capacidad para el autogobierno y autonomía de la voluntad. Por lo tanto, y en base a las representaciones sociales de la infancia como ‘llegar a ser’, es un estatus reservado exclusivamente a las personas adultas (Gaitán, 2012, 2014, 2018; James, 2011; Lister, 1997, 2007a; Ramiro y Alemán Bracho, 2016; Wall, 2012). Bajo este paradigma, niñas y niños no han de considerarse miembros plenos de la sociedad y, para llegar a serlo, es importante que reciban una educación orientada a tal efecto: “el objetivo de la educación durante la infancia es formar al futuro adulto”, es decir, al futuro ciudadano (T.H. Marshall, 1950, p. 25).

Frente a este modelo liberal de ciudadanía legal o pasiva se hallan las concepciones del republicanismo cívico y la democracia deliberativa de Arendt (1963, 1972) y Habermas (1994, 1996). Para Arendt (1972), la ciudadanía es el ejercicio de la política en el encuentro cara a cara en el ámbito público. La autora sostiene que es en este escenario para la acción y la palabra que puede aparecer la libertad, y que es precisamente la ausencia de un ámbito público lo que previene la acción ciudadana como ejercicio político y, por ende, la emergencia de la libertad. Como expresa Kalyvas (2008), según Arendt “la falta de presencia física en el ámbito público señala automáticamente el declive del poder y la decadencia de lo político” (p. 263). Y es que, desde su posicionamiento republicano, “consideraba la despolitización como el último paso antes de la llegada de la amenaza totalitaria” (Kalyvas, 2008, p. 263). Una crítica que Arendt (1972) hace de los modelos representativos es la excesiva burocratización y la creciente partitocracia, las cuales advierte de que acabarán arrasando con las libertades políticas y la capacidad para la acción, transformando a los ciudadanos en súbditos del sistema. Además, da cuenta de que este riesgo es probable incluso en un marco republicano de democracia, el cual no es “inmune al peligro de que los derechos se petrifiquen en un conjunto de instituciones osificadas que no

logran establecer espacios comunes para la actualización de la libertad y la igualdad” (Gündoğdu, 2014, p. 118).

Por su parte, Habermas (1994) advierte de que el modelo liberal se ocupa principalmente de los derechos negativos de la ciudadanía, es decir, aquellos que requieren de la no interferencia del Estado en pro de la satisfacción de los intereses privados de las ciudadanas y los ciudadanos. En cambio, se ocupa menos de los derechos positivos, esto es, los que sí requieren de implicación estatal para asegurar su garantía y que permiten que la ciudadanía, en aras de su autoridad política, exija su observación y respeto. Dicha autoridad “emerge del poder ciudadano producido comunicativamente en la praxis de autolegislación, y encuentra su legitimación en el hecho de que protege esta praxis institucionalizando la libertad pública” (Habermas, 1994, p. 2). De acuerdo con el autor, en el modelo del republicanismo cívico los derechos políticos, es decir, los derechos de participación y comunicación, son libertades positivas que permiten a la ciudadanía “convertirse primero en lo que quieren ser: autores políticamente autónomos de una comunidad de personas libres e iguales” (Habermas, 1994, p. 2). Por contra, en un modelo liberal de ciudadanía, los derechos políticos no son más que un agregado de derechos civiles habida cuenta de su naturaleza de libertades negativas orientadas, fundamentalmente, hacia la protección del propio interés por medio de la elección de los representantes que mejor lo defiendan. Frente a este modelo, la razón de ser de las democracias republicanistas

no reside principalmente en la protección de la igualdad de derechos privados, sino en la garantía de una formación de opinión y voluntad inclusiva en la que ciudadanos libres e iguales lleguen a un entendimiento sobre qué objetivos y normas redundan en el mismo interés de todos. (Habermas, 1994, p. 2)

Un elemento común en los posicionamientos de Arendt y Habermas es el ejercicio de la participación ciudadana como expresión del poder político. Es así como la persona deviene verdaderamente libre ya que, de otra manera, se es ora “un súbdito obsequioso” ora “cliente que vota por quien le ofrezca la mayor ración de bienestar” (Guichot Reina, 2013, p. 31). Pese a todo, los movimientos feministas han puesto en duda el paradigma de la ciudadanía y la participación política del republicanismo cívico (Lister, 2012; Young, 1990) en vista de que el enfoque desatiende las diferencias y los conflictos de intereses entre las categorías sociales hegemónicas y las categorías sociales subordinadas y minorizadas. Paralelamente, también se cuestionan la separación entre los ámbitos público y privado y las pretensiones de universalismo (Lister, 2007a, 2007b), la preponderancia de la racionalidad como cualidad imprescindible, y el olvido de las limitaciones para la participación política de las mujeres, en particular, y de todos los grupos humanos históricamente marginados y

minorizados, en general (Young, 1990). Más aún, se aduce que la pretendida igualdad de la ciudadanía en el acceso a la participación política en el ámbito público ignora la imposibilidad de algunos grupos humanos para acceder a ello en condiciones de genuina igualdad (Voice, 2014). Esto ha llevado a la emergencia de modelos específicos para la fundamentación y legitimación del estatus ciudadano de diversos colectivos, como el de niñas y niños.

Uno de ellos es el modelo de ciudadanía a la medida de los niños (*child-sized citizenship*) de Jans (2004), fundamentado en la evidencia de que niñas y niños participan socialmente y coconstruyen comunidad mediante relaciones de interdependencia, o dependencia mutua, con las personas adultas. Así, la ciudadanía tanto en la infancia como en la adultez es entendida como “un proceso de aprendizaje dinámico y continuo” (Jans, 2004, p. 40) que ha de atender a las diferencias entre los intereses y las dinámicas en cada etapa vital. Por este motivo, las maneras de participar sociopolíticamente de niñas y niños serán distintas a las de las personas adultas. Otra postura es la de la ciudadanía centrada en la diferencia, que emerge de la crítica feminista a los modelos clásicos de ciudadanía (Lister 1997, 2003, 2006, 2007a, 2007b). Esta mirada apela al reconocimiento del derecho a participar en la sociedad de formas distintas a las hegemónico-normativas desde “la expresión de la agencia humana en el ámbito político” (Lister, 1997, p. 35). Es Moosa-Mitha (2005) quien la adapta al caso de específico de la infancia, aduciendo que en base a los términos normativos que integra el modelo ciudadano del republicanismo cívico

sólo los ciudadanos en disposición de ciertas “virtudes” poseen la libertad de participar. Estas virtudes se han definido históricamente como “imparcialidad en la toma de decisiones para el bien público”, “independencia” y “racionalidad”. De esta forma, las mujeres fueron excluidas como ciudadanas a través de una construcción de la mujer como “emocional” y “dependiente”, al igual que las personas negras por ser “incapaces de razonar”, etcétera. Mientras que las mujeres y los adultos negros han luchado en mayor o menor medida contra estas exclusiones, los niños siguen siendo considerados “aún-no-ciudadanos” (*not-yet-citizens*) y excluidos por medio de un criterio similar. (p. 374)

En su crítica, Moosa-Mitha (2005) también incluye a los MLN de los que hemos hablado antes. Para ella, el reconocimiento de la condición de las niñas y los niños como miembros plenos de la sociedad y con los mismos derechos que las personas adultas que estos movimientos sugieren supone la equiparación de la infancia con la adultez, pasando por alto las diferencias que hay entre ambas etapas. Bajo su criterio, el modelo de ciudadanía centrado en la diferencia aplicado a la infancia permitiría reconocer que el niño tiene un “yo activo - un yo con agencia” (Moosa-Mitha, 2005, p. 381) diferente al del adulto y que, desde este enfoque, la ciudadanía podría ser

atribuida a quienes aún no han desarrollado el habla *-infans-*, dado que también están en disposición de agencia y la expresan a su manera para dar cuenta de sus necesidades, deseos y preferencias.

Otra perspectiva que destacar es la de la ciudadanía-como-práctica (*citizenship-as-practice*) de Lawy y Biesta (2006). Para los autores, la noción de ciudadanía-como-logro (*citizenship-as-achievement*), ampliamente articulada en el siglo XX, ha dejado de ser válida en el siglo XXI a resultas de su “estrecha interpretación de la ciudadanía” (Lawy y Biesta, 2006, p. 37). En su lugar, proponen la emergencia de una ciudadanía-como-práctica, definida como “un concepto inclusivo y relacional”, el cual “no sólo comprende los problemas y las cuestiones de la cultura y la identidad, sino que conjuga estos diferentes aspectos dinámicos en un mundo de diferencias en continuo cambio y evolución” (Lawy y Biesta, 2006, p. 37). Para los autores, este giro supone el reconocimiento del estatus de ciudadanía de todas las personas sin importar su condición, incluidas niñas y niños. Ello resulta de la consideración de la ciudadanía no tanto como el resultado de una trayectoria educativa o de alcanzar la mayoría de edad, sino del manifiesto ejercicio de la participación que ponen en práctica niñas y niños en particular, y toda la población en general, en la multiplicidad de escenarios que transitan en su día a día. En vista de lo anterior, Lawy y Biesta (2006) defienden que la educación ciudadana ha de dejar de entenderse como educación sobre o para la ciudadanía, y transformarse en una educación fundamentada en la misma práctica democrática, mediante la cual niñas y niños son incluidos como ciudadanía en el presente en el marco de relaciones intergeneracionales basadas en el reconocimiento mutuo.

Por su parte, Liebel (2012c) sugiere el modelo de la ciudadanía desde abajo, que comparte algunos principios con la ciudadanía centrada en la diferencia y la ciudadanía-como-práctica. El modelo de ciudadanía desde abajo se centra en la conveniencia de tomar en consideración “las estructuras y relaciones de poder” en tanto en cuanto “la ciudadanía es diferente para los que poseen privilegios sociales y poder frente a los que están socialmente desfavorecidos y excluidos del poder” (Liebel, 2012c, p. 186). Por consiguiente, este modelo desvincula la necesidad de estar en disposición de derechos para el ejercicio de la ciudadanía, la cual se concibe como el ejercicio de la participación sociopolítica, puesto que ‘los de abajo’, esto es, los desposeídos de privilegios, los desfavorecidos y excluidos del poder, pueden revelarse ante las injusticias aun estando privados del derecho para ello. De esta suerte, niñas y niños son capaces de llevar a cabo acciones políticas pese a que sus derechos políticos no estén reconocidos o sean sencillamente denegados. Liebel (2012c) especifica que la ciudadanía desde abajo “no es una cuestión individual, sujeta al capricho de cada niño”,

y solo “tiene posibilidades de materializarse cuando surge una conciencia de intereses comunes entre los niños” (p. 187). Como ejemplos pone algunos movimientos sociales de las niñas en África o América Latina, que ven el modo en que las leyes y convenciones, que se supone que han de protegerles, regulan como ilegales actividades que han de desarrollar para contribuir a la economía familiar, tal es el caso del movimiento de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NATS) en América Latina, y del Movimiento Africano de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (AMWCY, por sus siglas en inglés) (Liebel, 2012b).

Un modelo más reciente es la ciudadanía social en el marco de un nuevo estado social y justicia intergeneracional (Devine y Cockburn, 2018), que se nutre de las teorías del orden generacional de Alanen, del poder disciplinario de Foucault, de la estructuración de Giddens, y del *habitus* de Bourdieu (Devine, 2002, 2011; Devine y Cockburn, 2018). Un análisis del estado de la ciudadanía combinando dichos enfoques permite inferir que la escolarización obligatoria es “un sistema regulatorio de poder disciplinario que da forma a los tiempos y espacios de la infancia en una interacción dialéctica entre estructura y agencia”, produciendo, así, “identidades ciudadanas infantiles” con “poca voz y participación en torno a lo que les sucede en la escuela” (Devine y Cockburn, 2018, p. 5). Estas ‘lógicas de práctica’, en términos bourdieusianos, orientan la acción de niñas y niños en una determinada dirección, emergiendo “un ‘habitus’ de ciudadanía de la infancia que es a la vez producto y resultado de procesos más amplios de poder, control y práctica social” (Devine y Cockburn, 2018, p. 6). Tomando como ejemplo las prácticas educativas para indagar en la dialéctica entre *habitus* y agencia en el marco del aparente bienestar neoliberal y del contexto escolar, los autores aprecian una serie de tensiones entre la estimación de la infancia como futuros ciudadanos y trabajadores -paradigma del ‘llegar a ser’-, y su estimación como seres humanos que contribuyen “al desarrollo económico y social en el presente” -paradigma del ‘ser’- (Devine y Cockburn, 2018, p. 9).

Ambas orientaciones -futuro y presente- coinciden en anteponer los intereses económicos de desarrollo por encima de pedagogías centradas en los valores compartidos y la comunidad, generando una suerte de sujeto-niño-neoliberal que es definido en cuanto a su productividad, emulando el modelo de ciudadanía productiva y consumidora. En esta coyuntura, Devine y Cockburn (2018) sugieren que la agencia activa de la infancia les moviliza hacia la reflexión y la resistencia dentro del orden generacional, aunque “dada la relativa invisibilidad de las niñas y los niños en la esfera pública, estas dinámicas suelen minimizarse o ignorarse” (p. 10). Por ende, los autores reivindican la emergencia del reconocimiento de la ciudadanía social de la infancia, tomando en cuenta su condición de agentes activos, y a pesar de su dependencia

estructural para con quien están a cargo de sus cuidados. Para ello, sostienen la necesidad de generar solidaridades intergeneracionales tanto en el nivel micro que constituyen la familia, la escuela y la comunidad, como en el nivel macro, representado por el sistema neoliberal, reestructurándolos y construyendo nuevos sistemas de bienestar basados en la justicia social:

es crucial que consideremos a los niños como actores sociales, económicos y políticos, y no como receptores pasivos de asistencia social, viéndolos como ciudadanos que contribuyen en el presente, construyendo y ejerciendo sus capacidades ciudadanas a través de relaciones intergeneracionales de cuidado y solidaridad. (Devine y Cockburn, 2018, p. 13)

Una vez expuestos los modelos anteriores, interesa anotar que todos ellos destacan la responsabilidad de las personas adultas en la inclusión efectiva de la infancia como sujetos con derechos subjetivos, ciudadanía activa en el presente y actores sociales con capacidad para participar y ejercer influencia. El modelo de la ciudadanía a la medida de la infancia de Jans (2004) nos invita a acoger la interdependencia niñez-adulthood y la necesidad de reconocimiento mutuo, atendiendo a que todos somos actores sociales que nos implicamos y participamos en nuestras comunidades en un proceso de continuo aprendizaje. El modelo de la ciudadanía como diferencia de Moosa-Mitha (2005) nos exhorta a reflexionar sobre la necesidad de reconocer la presencia y la agencia de las niñas y los niños en la sociedad, considerándoles “miembros de la cultura pública” que son “diferentemente iguales”, superando así “la dicotomía público-privado que resulta en la marginación de los intereses y necesidades de la infancia como privados” desde posicionamientos sociales y normativos adultistas (Moosa-Mitha, 2005, p. 386). Por su parte, el modelo de la ciudadanía-como-práctica de Lawy y Biesta (2006) repara en que la ciudadanía de la infancia no ha de ser necesariamente entendida como igualdad de responsabilidades entre niñas, niños y personas adultas, sino que exige dar cuenta de que las personas más jóvenes forman parte integral de la sociedad y que han de poder tomar parte activa en esta. Ello “no sólo proporciona a las personas jóvenes experiencias sobre su papel y su lugar en la sociedad, sino que ofrece oportunidades para su participación real” (Lawy y Biesta, 2006, p. 42). El modelo de ciudadanía desde abajo de Liebel (2012d) ofrece pautas claras sobre cómo han de actuar las personas adultas. Para el autor, las niñas y los niños no pueden lograr un cambio social para su inclusión efectiva como ciudadanía en igualdad de condiciones sin el apoyo adulto. Por lo tanto, dependen de aliados adultos que se desprenden de sus actitudes paternalistas, que les toman verdaderamente en serio y que comparten comunidad en calidad de coprotagonistas. Finalmente, el modelo de la ciudadanía social desde el marco de un nuevo estado social y justicia intergeneracional de Devine y Cockburn (2018) apela a una reestructuración

del sistema neoliberal a favor de un sistema basado en la justicia social y fundamentado en las solidaridades intergeneracionales y el reconocimiento de la agencia social y activa de la infancia (Devine y Cockburn, 2018, p. 11).

Retomando el hilo de los derechos que tienen reconocidos niñas y niños en la Convención de 1989, este principio de responsabilidad adulta se ve reflejado en el artículo 5, que insta a las personas adultas a ofrecer "dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos" (UNICEF Comité Español, 2006, p. 11). De acuerdo con Landsown (2005), este artículo ha de interpretarse como el deber de acompañar a niñas y niños en el progresivo ejercicio de sus derechos puesto que "a medida que los niños adquieren mayores competencias, disminuye su necesidad de dirección y aumenta su capacidad de responsabilizarse de las decisiones que afectan a sus vidas" (Lansdown, 2005, p. x). Cabe mencionar que Griffin (2002) formula este mismo particular en términos de adquisición de mayores niveles de agencia. Con relación a la responsabilidad adulta en el acompañamiento a niñas y niños en el progresivo ejercicio de sus derechos, Brighouse (2002) aduce que son estas quienes han de "presentar a los niños, a medida que crecen, situaciones en las que pueden tomar decisiones, y en las que no están plenamente protegidos de las consecuencias de sus decisiones" (p. 46). Atendiendo, principalmente, a los modelos de la ciudadanía a la medida de la infancia (Jans, 2004), ciudadanía como diferencia (Moosa-Mitha, 2005) y ciudadanía-como-práctica (Lawy y Biesta, 2006), y a los principios pedagógicos de Janusz Korczak, consideramos que niñas y niños han de ser respetados desde su condición de "diferentemente iguales" (Lister, 2007a, 2007b). Coincidimos con Roche (1999, en Lister, 2007a) cuando afirma que son pocos quienes defienden la postura de que niñas y niños son análogos a las personas adultas, la cual consideramos que no habría de antojársenos como deseable. En ningún caso pretendemos transmitir el mensaje de que las niñas y los niños han de tener idénticas responsabilidades que las personas adultas, sino que aquellas responsabilidades que sí tienen, aquellas que pueden tener, y aquellas que querrían tener merecen respeto y consideración. Del mismo modo que su derecho a no participar ha de ser igualmente respetado. Como expresa Lister (2007a):

Los defensores de la ciudadanía activa de la infancia deben tener cuidado de no subordinar el derecho de los niños a ser niños (tal como se entiende en determinados contextos culturales) a la exigencia superior de la ciudadanía en el aquí y ahora de una manera instrumental que refleja la construcción dominante de los niños como ciudadanos del futuro. (p. 716)

1.2.2. Evolución de capacidades y autonomía progresiva: una cuestión de acompañamiento

Conviene empezar este apartado dando cuenta de lo enunciado en el artículo 5 de la Convención:

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención. (UNICEF Comité Español, 2006, p. 11)

Veamos, en primer lugar, qué significa el contenido de este articulado sobre 1) las responsabilidades, los derechos y los deberes de las familias y la comunidad, y 2) impartir en consonancia con la evolución de capacidades de niñas y niños dirección y orientación para el ejercicio autónomo de sus derechos

Advierte Lansdown (2004) de que hay personas adultas que interpretan erróneamente el significado de la participación de la infancia por temer que supondrá una carga inadecuada para niñas y niños, por un lado, y una libertad desmedida sin las responsabilidades que habrían de corresponderse, por otro, y que todo ello derivará en faltas de respeto hacia sus familias. No obstante, como aclara la autora, los derechos de participación reconocidos en la Convención no implican que niñas y niños adquieran la responsabilidad de tomar decisiones vinculantes sin importar si están o no en condiciones de hacerlo. Más bien, la Convención “exige a los adultos a mantener un diálogo más inclusivo y respetuoso con los niños” (Lansdown, 2004, p. 5), reconociendo el importante papel que juegan en la vida de las niñas y los niños sus familias, maestras y maestros, y otras personas adultas en sus entornos de proximidad (Lansdown et al., 2013; Day et al., 2015). Este ‘importante papel’ integra la responsabilidad que estos adultos significativos tienen en la crianza y el desarrollo de niñas y niños, quienes han de afirmar, acompañar y nutrir los derechos de participación de la infancia en sus comunidades desde el momento del nacimiento (Day et al., 2015). Porque participar significa tomar parte, y toda persona que llega al mundo está tomando parte en él.

Por otro lado, el acompañamiento en el ejercicio de derechos de acuerdo con la evolución de capacidades significa poner atención al desarrollo de capacidades más que a la edad (Lansdown, 2005). Ello supone acoger la evidencia de que las niñas y los niños tienen sus propios intereses, miradas y sentimientos que podrán comunicar usando distintas formas de expresión en cada momento, y sobre los que podrán ir tomando decisiones cada vez más informadas y autónomas (Woodhead, 2009). Por lo

tanto, requiere de un cambio de mirada para entender que niñas y niños no son propiedad de nadie (Lansdown, 2005), y que acompañarlos en el ejercicio de sus derechos no presupone que las personas adultas estén dando su permiso para que los ejerzan, puesto que ya son sujetos de derechos (Woodhead, 2010, p. xxii). Antes bien, dirección y orientación apropiadas implica que las personas adultas faciliten información, apoyo y medios de acuerdo con sus necesidades, capacidades y circunstancias personales (Day et al., 2015), teniendo presente que niñas y niños “no adquieren competencia sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan” (Lansdown, 2005, p. 10). Además, hemos de estar abiertos y receptivos a que confronten la autoridad que representamos las personas adultas, ir más allá de la escucha y el dar voz, y apreciar la participación de la infancia como el ejercicio de su ciudadanía activa (Woodhead, 2010, p. xx).

Visto lo anterior, analicemos el principio de autonomía progresiva (Díaz Arce, 2019; Díaz Bórquez et al., 2017; Etchebehere Arenas, 2012; Gómez de la Torre Vargas, 2018; Uriarte, 2013), que deriva de la necesidad de acompañar la participación de niñas y niños de acuerdo con la evolución de sus capacidades. Cabe aludir, una vez más, a Janusz Korczak, puesto que fue un gran defensor del protagonismo y la autonomía de la infancia, poniendo en el centro de la acción pedagógica la toma de responsabilidad de niñas y niños para con sus propias decisiones (Urdaneta Carruyo y Dairy Salcedo, 2014). Como explica Dworkin (1984, en Díaz Arce, 2019), los principios son estándares jurídicos que emergen como exigencia “de la justicia, la equidad o alguna otra dimensión de la moralidad” (p. 73). Se trata, por lo tanto, de axiomas cuyo cumplimiento no parte únicamente de perspectivas legalistas, sino de valores compartidos que constituyen una norma moral en una determinada sociedad y cultura. Si atendemos a esta definición, el principio de autonomía progresiva resulta en una máxima que nos compete a las personas adultas, a las instituciones y a la sociedad en su conjunto. Que niñas y niños vayan adquiriendo progresiva autonomía en el ejercicio de sus derechos es, en definitiva, responsabilidad y menester de las personas adultas, puesto que somos quienes hemos de encargarnos de informarles sobre sus derechos, así como asegurar la disposición de los medios para su correcto cumplimiento (Gómez de la Torre Vargas, 2018; González Coto, 2012).

El principio de autonomía progresiva, además de las dimensiones moral, social y cultural que hemos visto, integran una dimensión política. Díaz Bórquez et al. (2017) exponen que la dimensión política en el acompañamiento de la autonomía progresiva de niñas y niños en el ejercicio de sus derechos entraña dar lugar a un gradual autogobierno, lo que exige que niñas y niños estén en disposición de libertad e

independencia suficientes como para poder expresar y desarrollar su voluntad. Como expresa Mazo Álvarez (2012):

La autonomía es, entonces, un derecho alcanzado y no simplemente adquirido por la condición humana. No es como la dignidad humana, que se le entrega a cada persona por el solo hecho de ser persona y se considera inalienable. La autonomía es un derecho alcanzado en la medida en que se demuestra un uso responsable del ejercicio de la libertad. En consecuencia, no todos los seres humanos son autónomos; solo lo son aquellos a los que, en términos del reconocimiento, se les considera capaces del autogobierno. (p. 126)

Una vez más nos encontramos con la importancia del reconocimiento. Es importante anotar que el acompañamiento de la progresiva autonomía de niñas y niños les permitirá ir haciéndose soberanos de sus opiniones, propuestas, decisiones y contribuciones, alcanzando la capacidad de, llegado el momento, hacerse cargo de todo ello (Díaz Bórquez et al., 2020). Como explica Brighthouse (2002), es deber y responsabilidad adulta ir disminuyendo gradualmente la intensidad de la protección para dar lugar a que niñas y niños se hagan plenamente responsables de sus decisiones, desarrollando una autonomía moral basada en la libertad y en la alteridad, y no una autonomía basada en un sentido de la libertad individual e individualista (Molins i Paronella, 2020). Ello coadyuvará, además, a promover el desarrollo de las personalidades de niñas y niños, fin primero y último de la educación, entendido como la toma de conciencia de los valores y preferencias propias, de quién soy yo en mi relación conmigo mismo y con el mundo (Santana Ramos, 2014). En palabras de Santana Ramos (2014), “el libre desarrollo de la personalidad representa la consagración jurídica del principio de autonomía individual” (p. 99).

Mas, ¿cómo se acompaña a la infancia de acuerdo con la evolución de sus capacidades en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos? En primera instancia, es necesario dar cuenta de que la evolución de capacidades no ha de ser comprendida desde un enfoque universal e inequívoco como el que, por ejemplo, proporcionan las teorías del desarrollo evolutivo por etapas, sino atender a que niñas y niños “viven en ambientes y culturas diversos y se enfrentan a distintas experiencias de vida, adquieren competencias a edades diferentes, y su adquisición varía según las circunstancias” (Lansdown, 2005, p. 19). En consecuencia, las personas adultas que acompañan a la infancia en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos han de, primero, tener en consideración los conocimientos y habilidades de las que dispone la niña o el niño y, segundo, tomárselos en serio sin por ello infraestimarlos ni sobrevalorarlos (Crowley et al., 2020). Como informan Crowley et al. (2020), “investigaciones revelan que los adultos frecuentemente infravaloran las capacidades de los niños y les niegan estas oportunidades [de participar]”, en consecuencia, hay que

cambiar la mirada “facilitando oportunidades para que los niños expresen sus puntos de vista, apoyando sus capacidades en evolución para la toma de decisiones” (p. 40).

Cockburn (2005) sugiere que hemos de apreciar las relaciones intergeneracionales en términos de implicación, coconstrucción y colaboración (*partnership*), y que para ello son las personas adultas quienes han de revisar sus motivaciones y representaciones, así como evaluar si están realmente preparadas para acompañar a la infancia desde la cooperación y no solo desde el poder que ostentan en el orden generacional. Además, las personas adultas hemos de encargarnos de informar a niñas, niños y adolescentes sobre sus derechos y acompañarlos en su progresivo ejercicio autónomo. En relación con este particular, un estudio llevado a cabo por Janta et al. (2021) revela que, aunque en términos generales, niñas, niños y adolescentes conocen sus derechos, expresan no sentirse incluidos en la toma de decisiones en asuntos que les afectan, percibiendo como una de las principales barreras para tal cometido las actitudes adultas por no considerarles como actores sociales competentes. En esta misma línea, otro estudio, desarrollado por UNICEF y Eurochild (2019), informa de que solo el 14,6% de niñas, niños y adolescentes en Europa sienten que las personas adultas los escuchan cuando toman decisiones en el entorno escolar, y que menos del 8% sienten que las personas adultas atienden a sus opiniones cuando se toman decisiones en sus comunidades. Ello hace oportuno compartir lo expresado por las chicas y los chicos de la *Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU* (2019), quienes instan, por un lado, a que la escuela sea el lugar en el que aprender a participar y ejercer la participación fuera del entorno familiar, mediante su implicación en el proceso educativo como socios (*partners*), y no solo como alumnos, y, por otro, a ser incluidos en sus comunidades:

Ninguna estructura pública es demasiado pequeña o demasiado grande como para no incluirnos; cualquier problema que pueda afectarnos podría traducirse a un lenguaje amigable con los niños y adaptarse a nuestro nivel de comprensión, para que podamos expresar nuestra opinión. Los límites de edad y la edad para emanciparse no deberían ser barreras para la participación de la infancia, y las experiencias de varios países demuestran que esto es posible. (*Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU*, 2019, para. 10).

En este orden de cosas, de manera progresiva, las personas adultas han de dar a conocer a niñas, niños y adolescentes sus derechos, y han de estar dispuestas a transferir responsabilidades a la infancia para que pongan en práctica el autocuidado, la responsabilidad personal y para con el otro, y la toma de decisiones autónoma y consciente (Lansdown, 2005). Como dice Lansdown (2005), “las competencias de niñas y niños se desarrollan, en gran medida, en respuesta al mundo en el que crecen” (p.

140). En la Tabla 2 se apuntan algunos aspectos a tener en cuenta para un correcto acompañamiento a la infancia para el progresivo ejercicio de sus derechos.

TABLA 2. ACOMPAÑANDO LA AUTONOMÍA PROGRESIVA EN EL EJERCICIO AUTÓNOMO DE DERECHOS

-
1. Hemos de partir de la certeza de que todos los niños pueden participar, aunque lo harán de acuerdo con sus capacidades en cada momento.
 2. Niñas y niños han de poder decidir cómo quieren participar, en caso de que quieran hacerlo. Los derechos de participación pueden ejercerse de diversas formas, desde aquellas más guiadas hasta las autolideradas.
 3. Las personas adultas han de reconocer que tienen mucho que aprender de las niñas y los niños, de sus conocimientos, habilidades y experiencias. Es por ello por lo que han de evitar construir relaciones basadas en el paternalismo o en la sobreprotección, sino más bien fundamentadas en el respeto, la colaboración y el compromiso mutuo.
 4. La práctica de una participación genuina favorece el desarrollo de capacidades para la participación. Niñas y niños han de disponer de acceso a información suficiente e inteligible y contar con espacios para la participación y el ejercicio de la ciudadanía activa.
 5. La participación política es imprescindible. Niñas y niños han de poder ser parte de la toma de decisiones vinculante de aquellos asuntos que les afectan o interesan. Además, han de poder compartir puntos de vista y propuestas con personas que estén en posiciones de poder.
 6. Hay que evitar la inclusión acrítica de niñas y niños en dinamismos participativos adultocéntricos y adultistas puesto que estos limitarán su capacidad de aportar algo nuevo al mundo, con el añadido riesgo de caer en patrones de reproducción social por imitación sin reflexión.
-

Fuente: elaboración propia partiendo de las propuestas de Lansdown (2005)

Un enfoque pertinente con relación a la práctica de dicho acompañamiento es el enfoque de ‘capabilidades’ (EdC) (*capability approach*) o enfoque del desarrollo humano (Baraldi e Iervese, 2014; Bojer, 2005; Bonvin y Stoecklin, 2016; Freeman, 2020; Hart y Brando, 2018; Liebel, 2014, 2015; Nussbaum, 1997, 2011; Dixon y Nussbaum, 2012; Peleg, 2013; Sen, 1999, 2005). De acuerdo con Sen (1999, 2005) las capacidades son aquello que la persona puede ser y hacer, esto es, las capacidades de tomar decisiones y actuar en consecuencia considerando las oportunidades sustantivas de las que realmente se dispone. Por su parte, Nussbaum (2011) las define como la libertad de elegir y actuar. En resumidas cuentas, el EdC se centra en “el poder de ejercer la autodeterminación y la libertad individual, representando a los seres humanos como agentes maduros, capaces de tomar responsabilidad” (Reynaert y Roose, 2014, p. 185). Según Sen (2005), bajo este enfoque, las capacidades a disposición de las personas han de analizarse en base a 1) si aquello que realmente puede la persona hacer es lo que estima hacer, y 2) si se cuenta con los medios y autorizaciones para hacerlo. El autor sostiene que, de esta manera, gracias al EdC se supera la sobreestimación de los recursos, poniendo el foco en las oportunidades y en las circunstancias personales y coyunturales contingentes y alcanzando, así, a una mirada más inclusiva e integradora hacia las personas (Sen, 2005). Respecto a este particular, Andersen et al. (2006, en Reynaert y Roose, 2016) precisan que “las personas son desiguales en su capacidad de

hacer y ser incluso con los mismos derechos, infraestructura social y física, cantidad de dinero o el mismo panel de activos externos” (p. 186).

Para Nussbaum (2011) las capacidades son las capacidades de cada cual, sumadas a las libertades y oportunidades que surgen de la combinación entre “capacidades personales y el contexto político, social y económico” (p. 20). Lo sugerente de este enfoque, como explica Liebel (2015), es que centra la atención no solo en las disposiciones subjetivas, algo que tal vez hace la Convención al centrarse en la evolución de capacidades a título individual, sino que añade la necesidad de estar en disposición de oportunidades efectivas. Es por ello por lo que autores como Bonvin y Stoecklin (2016) y Liebel (2014) sugieren adaptar el concepto de capacidades en evolución por el de capacidades en evolución, enfatizando, de este modo, la influencia de las disposiciones personales y las condiciones ambientales en el desarrollo humano, desde la comprensión de que las capacidades no emergen en un momento específico de la vida, sino que se van desarrollando y consolidando a lo largo de esta (Bonvin y Stoecklin, 2016).

Por otro lado, el EdC invita a comprender que no hay que percibir a niñas y niños exclusivamente desde su vulnerabilidad y fragilidad, pues estas son cualidades inherentes a todas las personas independientemente de la edad (Dixon y Nussbaum, 2012). A este respecto, Reynaert y Roose (2014), citando a Deneulin y McGregor (2010) y a Mortier (2002), proponen un cambio de mirada y reconocer que, de uno u otro modo, “todos somos niños” (p. 189). La motivación para ello es admitir que considerar la adultez como etapa de absoluta competencia y autonomía obvia el hecho de que todas y todos estamos necesitados de los demás (Reynaert y Roose, 2014). No obstante, Bonvin y Stoecklin (2016) consideran que hay que entender que la vulnerabilidad en la infancia -y en la adolescencia- tiene características específicas, y es por ello por lo que requieren de más derechos de protección y provisión que las personas adultas. Da ahí que lo sensato sea considerar a niñas y niños, y, a fin de cuentas, a todas las personas, desde los paradigmas tanto del ‘llegar a ser’ como del ‘ser’. Otro de los elementos medulares de la EdC es el reconocimiento de la agencia humana de todas las personas (Hart y Brando, 2018; Freeman, 2020; Peleg, 2013; Vaughan, 2015; Reynaert y Roose, 2014), la cual se desarrolla y expresa en el ejercicio de la participación en la toma de decisiones (Peleg, 2013). De hecho, de acuerdo con Nussbaum (2011), negar la capacidad para la acción agéntica a través del ejercicio de la participación “hace que la vida no sea merecedora de dignidad humana” (p. 31).

Como decíamos, el asunto de la agencia humana está en el corazón de la EdC al fundamentarse en el principio de igualdad en cuanto a la dignidad y libertad de todas las personas humanas, lo cual incluye a las niñas y los niños necesariamente. Así, la EdC

valora que “las personas participan en la sociedad de maneras diversas y hacen uso de los recursos de formas distintas (Reynaert y Roose, 2014, p. 184). Como indican Ballet et al. (2011), niñas y niños son agentes activos y libres con opiniones e ideales propios, por lo tanto, están en disposición de agencia humana y la expresan y ejercen a su manera -recordemos los principios de la ciudadanía basada en la diferencia que considera a niñas y niños como diferentemente iguales-. Dean (2009) hace un aporte oportuno en cuanto al acompañamiento en el progresivo ejercicio autónomo de los derechos al vincularlo con la agencia humana desde su carácter relacional en el sí de una ética del cuidado. De este modo, se entiende y acoge el hecho de que las personas adultas han de ser acompañantes y facilitadoras del proceso, admitiendo que ellas, a su vez, también requieren del acompañamiento y ayuda de los demás -incluso, por qué no, de las niñas y los niños en según qué circunstancias- (Reynaert y Roose, 2014). Y es que, como se ha dicho, de una u otra forma ‘todos somos niños’. En este orden de ideas, Hart y Brando (2018) ponen de manifiesto la importancia de “facilitar [a niñas y niños] sus derechos de participación desde la edad más temprana posible y de no considerar a los menores [sic] como monolíticamente incapaces de ejercer libertades” (pp. 305-306).

Con arreglo a lo expuesto, hay autores que defienden que es necesario que los derechos de la infancia se consideren derechos de agencia (Bonvin y Stoecklin, 2016; Dailey y Rosenbury, 2018; Liebel, 2018, 2021). De lo contrario, se cae en el riesgo de seguir desarrollando dinámicas adultistas, amén de poniendo en práctica iniciativas participativas para la infancia desde perspectivas exclusivamente adultocéntricas (Bonvin y Stoecklin, 2016). Como señala Freeman (2020), “como agentes, los titulares de derechos pueden participar. Pueden hacer su propia vida en lugar de que la hagan por ellos. Y la participación es un derecho humano fundamental: permite exigir derechos” (p. 45). Para ello “hay que dejar a los niños cierto espacio para la elección autónoma y la reflexividad” (Bonvin y Stoecklin, 2016, p. 32). Nuestra postura es que este espacio, más que ‘cierto’, ha de ser ‘amplio’. Para ello, hemos de reivindicar la “inclusión radical” (Vaughan, 2015) de las “voces, las perspectivas, las preocupaciones y los intereses de aquellos que previsible y sistemáticamente se vuelven inaudibles e invisibles” (Wood y Deprez, 2012, p. 481). Como reivindica Liebel (2018)

Los niños tienen intereses, tengan la edad que tengan. Si estos intereses se toman en serio y se confía en que los niños los identifiquen y actúen de acuerdo con ellos, al menos a través del diálogo y con el apoyo de las personas adultas, es necesario garantizarlos mediante los derechos apropiados. Los niños sólo se convertirán plenamente en sujetos de derechos cuando sus derechos humanos se consideren también derechos de agencia y cuando se reconozcan sus intereses como personas capaces de actuar. (p. 621)

1.3. El reconocimiento de la agencia humana de la infancia como reto y propósito

Solíamos creer que los bebés y los niños pequeños eran irracionales, egocéntricos y amorales. [...] Lo cierto es que psicólogos y neurocientíficos han descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan más y experimentan más de lo que jamás hubiéramos creído posible. En cierto modo, los niños pequeños son más inteligentes, más imaginativos, más atentos e incluso más conscientes que los adultos.

ALISON GOPNIK

Aristóteles es el primer filósofo en analizar el asunto de la "ontología de las acciones" (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 99) partiendo del convencimiento de que "los seres humanos son sustancias individuales caracterizadas esencialmente por la racionalidad" (Casales-García y Bastos Andrade, 2021). Para el estagirita, agente es la persona capacitada para actuar desde la libertad de elección, el conocimiento, la habilidad o saber hacer, la voluntad y la reflexión conscientes en aras de alcanzar el *areté*, es decir, la virtud o excelencia (Anagnostopoulos, 2017; Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014). Esta acción virtuosa, *hexis* o *habit*, ha de distinguirse de aquella cuyo origen es o bien mecánico, o bien instintivo, dado que el hábito "refleja los deseos y decisiones de la persona" (Emirbayer y Mische, 1998, p. 976). La capacidad para la acción agéntica está, además, sujeta a disponer del *logos* o habla razonada, fundamental para la gestión de la ciudad-estado o *polis*, y no en cambio del *phōnōs* o voz, el cual basta para la organización del hogar u *oikos* (Oswell, 2012). En este mismo orden de ideas, y ya en nuestros tiempos, Schapiro (1999) argumenta que "la condición de la infancia es aquella en la que el agente aún no está en condiciones de hablar con su propia voz porque no hay voz que pueda considerarse suya" (p. 729). Y es que, para Aristóteles -y para Schapiro en la actualidad, y tantos otros a lo largo de la historia occidental-, solo son capaces de acción plenamente agéntica las personas que puedan juzgarse como completas, es decir, como plenamente 'racionales' (Anagnostopoulos, 2017). Y de ello resulta que, en la antigua Grecia, agentes sean, exclusivamente, los "varones, adultos, maduros de clase media", quedando excluidas todas las personas ajenas a "este grupo privilegiado" (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 99). Así, esclavos, mujeres y niños son considerados "agentes deliberativamente deficientes" por carecer de conocimiento práctico (Inglis, 2011, p. 106). Es más, como se ha visto en apartados anteriores, el filósofo equipara a niñas y niños con los animales no humanos en tanto en cuanto comparten una naturaleza

ignorante que les previene de llevar a cabo acciones genuinamente voluntarias y, por lo tanto, no han de considerarse responsables de ellas (Schauber, 2013).

En la Edad Media, siguiendo la estela aristotélica, el filósofo y teólogo Santo Tomás de Aquino recupera el concepto de *habit*, para él *habitus*, como la virtud moral que orienta la acción del agente necesariamente hacia el bien (Emirbayer y Mische, 1998). Aquino distingue entre acción humana, *actus humanus*, esto es, acción producto de la razón y de la voluntad y, por ende, fundamentada en la deliberación racional, y acción llevada a cabo por el ser humano, *action hominis*, cuya particularidad es que se trata de acciones efectuadas por seres humanos, aunque desprovistas de las cualidades anteriores (Williams, 2012). Para el teólogo, la etapa infantil carece de los atributos necesarios para estimar sus acciones como *actus humanus* y, en consecuencia, los niños no han de considerarse miembros de la comunidad social (Crawford Vinski, 2015). De hecho, Santo Tomás de Aquino sostiene que la incapacidad para el raciocinio de niñas y niños les exime de pecado, echando por tierra la extendida noción de que todo ser humano nace con el sello del pecado original (Crawford Vinski, 2015). Como señalan Zavala Berbena y Castañeda Figueiras (2014), largo tiempo hubo de pasar para reconsiderar qué es un agente y cómo ejerce su agencia, la cual llegó de la mano “de los cambios sociales generados por la Revolución Industrial”, que “marcaron una nueva etapa en la consideración filosófica de la acción” (p. 99). De esta forma, se incorporan a la conceptualización de la agencia humana, analizada hasta entonces en términos eminentemente subjetivos, la influencia e interacción con el entorno social, cultural y económico, o, en otras palabras, la estructura.

En este orden de cosas, y en el ámbito de la sociología, Giddens (1979) señala a Marx como la figura fundacional de las teorías que estudian la problemática de la relación entre estructura y agencia, emergiendo dos líneas de pensamiento contrapuestas (Dietz y Burns, 1992; Oswell, 2012; Pávez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019). Tal como se ha expuesto anteriormente, de un lado se hallan el estructuralismo de Marx y Durkheim, el funcionalismo de Comte y Parsons, y la antropología estructuralista de Lévi-Strauss, bajo cuyos principios el poder de las estructuras es determinante en la configuración de sujeto (Oswell, 2012). Giddens (1984) sostiene que estas posturas tienen en común su tendencia a “expresar un punto de vista naturalista”, su inclinación “por el objetivismo” y hacer “hincapié en la preeminencia del conjunto social sobre sus partes individuales” (p. 1). Asimismo, “se asemejan en la prioridad que conceden al objeto sobre el sujeto o, en cierto sentido, a la estructura sobre la acción” (Giddens, 1979, p. 50). Frente a ellas se hallan la sociología de la comprensión de Weber, la fenomenología de Schütz y la etnometodología de Garfinkel (Oswell, 2012), que ponen el foco en “la acción interpretativa del agente” (Oswell, 2012, p. 43) y hacen de la

subjetividad “el centro de la experiencia de la cultura y la historia” (Giddens, 1984, p. 2). Valentine (2011) refleja esta contraposición de posturas planteando las preguntas “¿cambian las personas a las estructuras? ¿o son las estructuras las que moldean a las personas?” (p. 350). Por su parte, Giddens (1984) resume esta dicotomía aduciendo que “si las sociologías interpretativas se basan, por así decirlo, en un imperialismo del sujeto, el funcionalismo y el estructuralismo proponen un imperialismo del objeto social” (p. 2). En respuesta, el autor formula su teoría de la estructuración a modo de “reflexión extendida” de la cita de Marx (1960, en Giddens, 1984) “el hombre hace historia, pero no en circunstancias de su propia elección” (p. xxi).

A riesgo de resultar reiterativas al haber abordado sucintamente este asunto en el primer apartado, dedicaremos algunas líneas a la teoría de la estructuración de Giddens (1979, 1982, 1984) por la influencia que ha tenido en las miradas posteriores en torno a la agencia humana en general, y a la agencia humana de la infancia en particular. En primer lugar, su teoría emerge de la necesidad de escapar del dualismo objetivismo-subjetivismo, trazando una posición intermedia entre ambos posicionamientos y reconciliando los conceptos estructura y agencia, los cuales “normalmente aparecen tanto en la literatura sociológica y filosófica como antitéticos” (Giddens, 1979, p. 49). Según el autor, además del concepto de agencia, el cual define como “un flujo continuo de conducta” o, de forma más elaborada, “un flujo de intervenciones causales reales o previstas de seres corpóreos en el continuo proceso de acontecimientos-en-el-mundo (*events-in-the-world*)” (Giddens, 1979, p. 55), hay que diferenciar entre las nociones de estructura, esto es, las propiedades de un sistema social en forma de normas y recursos; sistema, configurado por las relaciones entre actores o colectividades en forma de prácticas sociales; y estructuración, que son las condiciones que dan lugar a la continuidad -reproducción- o transformación de los sistemas y sus estructuras. De esta manera, Giddens (1979) pone de relieve la capacidad del agente, a título individual o colectivo, de producir algo nuevo mediante su acción en el marco de una estructura que deja de ser vista como obstáculo para ser percibida como participante en su producción. A modo de ejemplo:

todos los actores sociales, por muy abajo que estén, tienen cierto grado de penetración en las formas sociales que los oprimen. Las culturas parcialmente cerradas y localizadas se vuelven en gran medida inaccesibles, como ocurre cada vez más en el capitalismo avanzado, por lo que el escepticismo respecto a las visiones “oficiales” de la sociedad se expresan a menudo en diversas formas de “distanciamiento” -y en el humor. El ingenio es deflacionario. El humor se utiliza socialmente tanto para atacar como para defenderse de la influencia de fuerzas externas a las que no es fácil hacer frente. (Giddens, 1979, p. 72)

Visto así, el agente actúa tanto para cambiar el orden de las cosas como para reproducirlo y perpetuarlo usando distintas estrategias. De hecho, aquello que hace agente propiamente humano al agente en la teoría de Giddens es su capacidad de 'marcar la diferencia' (*make a difference*), es decir, de hacer uso del poder que tenga a su disposición para ejercer influencia en las estructuras del sistema. A este ejercicio de poder lo llama 'capacidad transformativa', llegando a afirmar que "un agente deja de ser tal si él o ella pierde la capacidad de 'marcar la diferencia', esto es, de ejercer algún tipo de poder" (Giddens, 1984, p. 14). Dietz y Burns (1992) coinciden en que el primer atributo de todo agente social es poder cambiar las cosas aduciendo que "si un actor no puede influir de forma significativa en las normas que los demás emplean o en la distribución de las normas en la cultura, entonces no se puede considerar que disponga de agencia" (p. 191). En consecuencia, cuanto mayor sea la capacidad de influir del agente en los demás o en la cultura, mayor será su agencia -humana-. A esta cualidad hay que sumarle la capacidad de actuar intencionalmente a partir de la autonomía de la voluntad, estar en disposición de libertad para dar lugar a la creatividad y la espontaneidad en la toma de decisiones, y la reflexividad entendida como la conciencia sobre la acción y sus efectos para ajustarla o modificarla (Dietz y Burns, 1992). Además, Dietz y Burns (1992) reconocen tres fuerzas que limitan la capacidad para la acción agéntica, a saber, la falta de conocimiento sobre el funcionamiento del mundo físico, el conjunto de normas en un determinado contexto cultural, y la distribución del poder en la sociedad. El lugar que ocupan las niñas y los niños como agentes sociales en las teorías objetivistas, subjetivistas y en el estructuralismo de Giddens es o bien residual o bien inexistente por considerar su agencia como deficiente dadas la inmadurez y la dependencia asociadas a la etapa infantil (Valentine, 2011).

En el ámbito de la teoría social cognitiva, Bandura (2018) considera que "ser un agente es producir intencionalmente determinados efectos mediante las propias acciones" (p. 130). Más aún, los agentes determinan el curso de sus vidas y no son meros productos de sus circunstancias (Bandura, 2006). El autor delimita tres tipos de agencia, individual, colectiva y proxi o intermedia, así como cuatro propiedades de la agencia humana. La primera de ellas es la intencionalidad³, que puede ser individual o colectiva y que integra el establecimiento de metas, la planificación de la acción y las estrategias para alcanzarlas. La segunda es la previsión (*forethought*), esto es, la representación cognitiva de la acción que permite visualizarla y anticipar posibles resultados. La previsión es motor y timonel de la motivación y la conducta, aquello que proporciona "orientación, coherencia y sentido a la propia vida" (Bandura, 2006, p. 164).

³ En Bandura (2018) la intencionalidad no aparece como atributo. No obstante, consideramos que es necesario anotarla dado que sí consta en sus trabajos anteriores.

El tercer atributo es la autorreactividad, el vínculo entre el pensamiento y la acción. Es la capacidad para dirigir la acción en una determinada dirección estableciendo la ruta a seguir. Y el cuarto y último atributo es la capacidad para la reflexión, es decir, la capacidad de activar procesos metacognitivos para meditar sobre la acción. Además, a ello han de sumarse la autoeficacia tanto en términos de consecución de metas como en términos de autopercepción (Bandura, 2006). De acuerdo con el autor, una baja autopercepción de eficacia tendrá una función debilitante para el desarrollo del sentido de agencia, mientras que una autopercepción positiva tendrá un efecto potenciador. Con relación al desarrollo del sentido de agencia, el autor sostiene que este se da en edades muy tempranas y que puede acelerarse si se acompaña a niñas y niños en la comprensión de los efectos que producen sus propias acciones:

El desarrollo del sentido de agencia personal requiere algo más que la simple producción de efectos mediante acciones. Los bebés adquieren un sentido de agencia personal cuando reconocen que pueden hacer que ocurran cosas y se consideran agentes de sus acciones. Esta comprensión adicional amplía la percepción de la agencia de la causalidad de la acción a la causalidad personal. (Bandura, 2006, p. 169)

En otro orden de ideas, el psicólogo y antropólogo Tomasello (2022) analiza el carácter evolutivo de la expresión de agencia en distintas especies animales, delimitando cuatro tipos: 1) agencia orientada al objetivo, en reptiles y lagartos, 2) agencia intencional, en los mamíferos, 3) agencia racional⁴, en los grandes simios, y 4) agencia socialmente normativa, en los seres humanos. Para Tomasello (2022)

El concepto de agencia representa la línea divisoria entre los enfoques biológico y psicológico de la conducta; [es la] distinción entre las conductas complejas diseñadas y controladas por la Naturaleza [sic], frente a las diseñadas y controladas por el agente psicológico individual. (p. 6)

De acuerdo con el autor, la peculiaridad de la agencia humana es su carácter social producto de la evolución desde una suerte de acción común en pro de una meta compartida hacia una agencia colectiva en el sí del grupo cultural. Tomasello (2022) cita estudios (Hamann et al., 2011; Gilbert, 2014; Greenberg et al., 2010; Kachel y Tomasello, 2019; Warken et al., 2011) que demuestran que, si bien la colaboración de los chimpancés se acaba en el momento en que uno de ellos obtiene la recompensa porque se apodera de ella, en el caso de la acción colaborativa entre niños es más probable que se espere a que el otro también obtenga la recompensa para disfrutarla,

⁴ Tomasello (2022) sostiene que los grandes simios como los chimpancés son racionales en la medida en que “planifican objetivos futuros [...]; hacen inferencias lógicamente organizadas basadas en la comprensión de las relaciones causa-intención externas que explican por qué suceden las cosas; son autocríticos en cuanto a sus procesos de toma de decisiones [...]; y muestran extraordinarias habilidades para el control inhibitorio y de resolución de conflictos en la ejecución de la acción orientada a un objetivo” (pp. 88-89).

o que se comparta en caso de que el otro no se haga con ella. Este particular es consecuencia del desarrollo, en los seres humanos, de actitudes y emociones sociomorales basadas en el reconocimiento, el respeto y la legitimación mutuas (Tomasello, 2016). Es más, autores como González-Forero y Gardner (2018) revelan que el crecimiento del cerebro en el *homo sapiens* se debe a 1) la superación de los retos ecológicos en el entorno no social -inteligencia ecológica-, 2) la necesidad de cooperar para superar tales retos ecológicos, y 3) al conocimiento cultural acumulado -inteligencia cultural-. Tomasello (2022) explica que la agencia humana entendida como agencia socialmente compartida requiere de un conjunto de normas sociales, conocidas y asumidas por todos los miembros de la comunidad, que orientan la acción y facilitan la autorregulación. Las niñas y los niños ponen en práctica estas dos cualidades a través del juego mediante el establecimiento de una serie de acuerdos sociales comunes -las reglas del juego pactadas-. Lo que Tomasello (2022) pone de manifiesto es el modo en que niñas y niños participan en actividades colectivas, cooperando conforme a normas sociales compartidas, y discerniendo entre lo que es correcto y lo que no. Además, interesa saber que

La mayoría de las capacidades psicológicas únicas de la especie humana son el resultado, de un modo u otro, de adaptaciones orientadas a la participación en una agencia conjunta o colectiva. A través de la participación en dichas agencias, los seres humanos desarrollaron habilidades especiales para (i) coordinarse mentalmente con otros en el contexto de actividades compartidas [...]; y (ii) relacionarse con otros de forma cooperativa dentro de esas mismas actividades, lo que conduce a valores normativos de las formas objetivamente correctas e incorrectas de hacer las cosas. (Tomasello, 2022, p. 117)

Desde el ámbito de la filosofía de la acción, Bratman (2007, 2017) sostiene que la agencia propiamente humana se caracteriza por 1) su carácter transtemporal, el cual permite planificar la acción más allá del presente inmediato, 2) la disposición de unas normas de racionalidad para orientar la acción que configuran un pensamiento práctico y racional, y que permiten deliberar los pros y contras de las decisiones tomadas, y 3) la capacidad de autogobierno, que orienta el pensamiento y la acción del agente en términos de practicidad. Estos tres atributos -transtemporalidad, normas de racionalidad y autogobierno- son cualidades que incorporan los agentes humanos maduros (Bratman, 2017), y que hacen que “nuestra agencia [como agentes humanos maduros] difiera significativamente de la de muchos animales no humanos y de los niños muy pequeños” (Bratman, 2007, p. 68). De acuerdo con estos principios, la agencia humana ha de considerarse como la agencia de la planificación -carácter transtemporal- a la luz de que la intencionalidad es un atributo manifiesto de los animales no humanos y los niños, los primeros en calidad de agentes no humanos y los

segundos en calidad de potenciales agentes humanos. Desde el ángulo de la filosofía de la moral, Griffin (2002) define cuatro cualidades en el agente humano. La primera de ellas es la autonomía, entendida como la capacidad de evaluar y elegir el curso de la vida de cada cual; la segunda son la educación y la información, necesarias para conocer las opciones con las que uno cuenta; la tercera es estar en disposición de recursos y capacidades para, después de haber hecho la elección autónoma en base a las opciones disponibles, poder llevarla a cabo; y la última es tener la libertad para que lo anterior pueda llegar a término. A resultas de ello, Griffin (2002) afirma que niñas y niños están en condiciones de ejercer agencia, aunque se pregunta “¿Cuándo es una persona capaz de elegir de forma autónoma?” (p. 28). Según el autor, niñas y niños están, en efecto, en disposición de agencia, aunque esta se va desarrollando por etapas a medida que van adquiriendo mayor autonomía, y el nivel de autonomía del que dispongan dependerá del respeto que las personas adultas muestren hacia ella.

En otro orden de ideas, y retomando las consideraciones del EdC, Cauce y Gordon (2013) señalan que, desde este enfoque, una conceptualización inicial de agencia humana coincidiría con Bandura (2006, 2018) al considerarla como la capacidad de alcanzar las metas que uno se propone a título individual o en el sí de un grupo. No obstante, la EdC pone el foco en la libertad como condición *sine qua non* para que la toma de decisiones por parte del agente humano sea del todo genuina (Sen, 1985, 1999). A este respecto, Sen (1985) advierte de la necesidad de diferenciar entre libertad de bienestar y libertad de agencia humana, habida cuenta de que, al amparo de la primera, la segunda puede verse comprometida. Ejemplo de ello es la forma en que niñas y niños han sido tradicionalmente conceptualizados y, por ende, tratados en el orden generacional. En su caso, se prima la necesidad de bienestar por encima de su libertad de agencia humana, con el resultado de que su capacidad para la acción libre e influyente queda desautorizada o inhabilitada. Aunque Sen (1985) defiende que “las personas deben entrar en la consideración moral de los otros no sólo como personas por cuyo bienestar hay que preocuparse, sino también como personas cuya responsabilidad debe ser reconocida” (p. 204), como veremos más adelante no aplica tal principio en el caso de la infancia (Sen, 2007). No obstante, lo que interesa subrayar es la perentoriedad de que el agente propiamente humano cuente, primero, con el reconocimiento como tal y, segundo, con acceso a una cantidad suficiente de opciones de calidad que le permitan tomar decisiones genuinas sobre el curso de su vida.

De este modo, se aprecia que un elemento nuclear de la agencia humana es su dimensión relacional. En otras palabras, el sentido de agencia humana que pueda desarrollar una persona, así como el ejercicio de su acción agéntica dependerán del reconocimiento de la condición de agente en el sí de la relación (Edmonds, 2019;

Mühlbacher and Sutterlüty, 2019; Sutterlüty y Tisdall, 2019; Thomas, 2007). Los atributos que hemos ido desgranando no pueden cristalizar sin una red de relaciones que legitimen y autoricen al individuo o colectivo su condición de agentes, y el “etiquetamiento negativo [...] sistemáticamente construido” (González Coto, 2012, p. 5) en forma de representaciones sociales o creencias limitadoras (Rodrigo-Moriche y Vallejo-Jiménez, 2019) vertidas sobre grupos humanos como el de las niñas y los niños, entre tantos otros históricamente desposeídos, inhiben tal posibilidad. En consecuencia, reconocer a las niñas y los niños como agentes humanos es base y fundamento para su inclusión social como miembros plenos de sus comunidades y como ciudadanía activa. Como hemos mostrado en el apartado anterior, hay autores (Bonvin y Stoecklin, 2016; Dailey y Rosenbury, 2018; Liebel, 2018, 2021) que apuntan a la necesidad de incluir el reconocimiento de la agencia humana de la infancia como un derecho tanto desde la autorización y promoción de sus capacidades como “desde la creación de las condiciones materiales” para que estas se desplieguen (Liebel, 2018, p. 621). En las líneas que siguen aportaremos argumentos para contribuir al apuntalamiento de miradas y creencias capacitantes que faciliten el reconocimiento de niñas y niños como agentes humanos, sociales participativos. Cerramos este apartado citando a Wyness (2015), con quien coincidimos cuando afirma que:

Los niños, como agentes, están inmersos en el mundo social y, por tanto, en relaciones en las que ejercen una influencia formativa. El niño agente no solo es capaz, sino también plenamente social. La agencia no puede equipararse simplemente a la elección o la autonomía individual (Valentine, 2011), sino que debe considerarse un concepto relacional, un efecto de complejas disposiciones sociales cambiantes. (p. 13)

1.3.1. Argumentos para el reconocimiento de niñas y niños como agentes sociales participativos: miradas capacitantes

En la introducción a este apartado sobre la agencia humana hemos analizado, de manera sucinta, pues el asunto daría para muchas más páginas, aquello que han manifestado con relación a este asunto diversos autores y desde diversas disciplinas. Para hacer una recapitulación previa del contenido expuesto, podríamos delimitar tres dimensiones con sus correspondientes componentes y elementos, tal como se observa en la Tabla 3. En el presente apartado ofreceremos argumentos a favor del reconocimiento de niñas y niños como agentes humanos, sociales y participativos, desde el convencimiento de que “las niñas y los niños no son entidades separadas que se convierten en capaces en el futuro”, sino que están “inherentemente implicados en el mundo social” (Rogoff, 1990, p. 22).

TABLA 3. ATRIBUTOS, FACTORES INHIBIDORES Y ELEMENTOS DE CONTEXTO FACILITADORES DEL DESARROLLO DEL SENTIDO DE AGENCIA HUMANA Y SU EJERCICIO

Atributos o Cualidades	<i>Logos</i> o capacidad para la deliberación racional
	Virtud moral (agencia moral)
	Autonomía de la voluntad e intencionalidad
	Autoconocimiento
	Conocimientos e información
	Habilidades o saber hacer
	Reflexividad y metacognición
	Logro de metas
Factores inhibidores	Sentido de agencia (individual o colectivo)
	<i>Phônōs</i> o falta de racionalidad
	Falta de libertad
	Falta de conocimientos e información
	Falta de opciones
Elementos de contexto Facilitadores	Normas socioculturales
	Libertad
	Poder transformativo para ejercer influencia
	Opciones en cantidad y de calidad
	Entorno cooperativo y colaborativo
	Normas sociales compartidas
	Actitudes sociomorales:
	- Reconocimiento
	- Respeto
	- Legitimación o autorización

Fuente: elaboración propia a partir de Anagnostopoulos (2017), Bandura (2006, 2018), Bratman (2007, 2017), Crawford Vinski (2015), Dietz y Burns (1992), Edmonds (2019), Emirbayer y Mische (1988), Giddens (1979, 1982, 1984), Griffin (2002), Inglis (2011), Liebel (2018, 2021), Mühlbacher and Sutterlüty (2019), Oswell (2012), Pávez-Soto y Sepúlveda Kattan (2019), Sen (1985, 1999, 2007), Sutterlüty y Tisdall (2019), Thomas (2007), Tomasello (2016, 2022), Williams (2012) y Zavala Berbena y Castañeda Figueiras (2014).

Frente a aquellos que preconizan que las niñas y los niños no están capacitados para actuar de manera racional, autónoma y virtuosa o moral -recordemos la diferencia aquiniana entre *actus humanus* y *action hominis* (Crawford Vinski, 2015; Williams, 2012)- hay autores que sostienen que tal representación no se ajusta del todo a la realidad de las cosas (Brennan, 2014; Bou-Habib y Olsaretti, 2015; Freeman, 1992; Mühlbacher and Sutterlüty, 2019; Mullin, 2007; Valentine, 2011). Con relación a la capacidad de razonar de la infancia, diversos estudios revelan que entre los tres y los cuatro años, niñas y niños desarrollan formas de acción racional basadas en el razonamiento práctico sobre deseos y creencias tanto propios como ajenos (Antilici, 2018; Bello et al., 2007; Schünemann et al., 2022), poniendo en práctica 1) premisas

evaluativas, 2) premisas fácticas, 3) intenciones, y 4) acciones (Schünemann et al., 2022)⁵. Asimismo, hay investigaciones que acreditan que la capacidad de niñas y niños de razonar en torno a relaciones causa-tiempo tanto prospectiva como retrospectivamente empieza a desarrollarse a los cuatro años y se consolida a los seis (Lohse, 2014; Lohse et al., 2015). Ello implica que a partir de esta edad se desarrolla la capacidad de “razonar y representar de manera flexible sobre las relaciones entre eventos pasados y futuros” (Lohse, 2014, p. 77). Por otro lado, Cummins (1996, 1998) demuestra que el razonamiento deóntico o ético, esto es, la capacidad de diferenciar entre lo que uno debe o no debe hacer, está presente en niñas y niños desde los tres años. Además, Jaworska (2007) sostiene que desde el año y medio las niñas y los niños muestran signos de empatía, y que desde los dos y los tres años son “capaces de cuidar” del otro (p. 530). Como manifiesta la autora, las teorías de la agencia humana no se han diseñado tomando en cuenta lo que ella llama “casos marginales”, motivo por el cual se han obviado estados motivacionales como las expresiones sentimentales de cuidado y atención hacia el otro, las cuales, no difieren demasiado entre las etapas infantil y adulta (Jaworska, 2007, p. 549).

Visto lo anterior, analicemos el asunto de la autonomía de la infancia para pasar, a posteriori, a considerar el aspecto de la agencia moral. Para comenzar, Mullin (2007) repara en que la noción más extendida del concepto autonomía, entendida como “la capacidad de desenvolverse bien en el mundo sin necesitar la ayuda de los demás” (Arpali, 2003, en Mullin, 2007), no es aplicable a niñas y niños, aunque tampoco a la mayoría de las personas adultas. La autora se decanta por una definición de autonomía en calidad de autogobierno en el sentido de ser consciente de aquello que es importante para uno, en oposición al “mero autocontrol” (Mullin, 2007, p. 537). Este autogobierno autónomo implica 1) tener autoconciencia, 2) el gobierno auténtico de las actividades propias, y 3) que tal autogobierno sea coherente con los ideales, cosas o personas que a uno le importan. Esta definición es similar a la que ofrece Alkire (2008), para quien autonomía es la capacidad de los agentes “de actuar en pro de lo que ellos mismos valoran” (p. 18), por lo tanto, “las personas son más autónomas cuando actúan de acuerdo con sus verdaderos intereses o deseos y valores integrados” p. 19). Puede apreciarse que esta definición no se centra tanto en la cualidad racional o crítico-reflexiva del agente, sino en la capacidad de actuar de acuerdo con aquello que “da sentido a nuestras vidas” desde el yo volitivo (Mullin, 2007, p. 537). Para Mullin (2007), la representación de la infancia como etapa de exclusiva heteronomía por su falta de

⁵ Schünemann et al. (2022) ofrecen el siguiente ejemplo sobre cada uno de los componentes del razonamiento práctico: 1) premisas evaluativas - “sería bueno si hubiera más oxígeno en la habitación”, 2) premisas fácticas - “si abro la ventana, entrará más oxígeno”, 3) intenciones - “abriré la ventana”, y 4) acciones - abrir la ventana (p. 2).

estabilidad volitiva y su incapacidad para la autorreflexión proviene de una concepción de la autonomía adultocéntrica que ni siquiera puede aplicarse a todas las personas adultas -en este sentido, merece la pena anotar el parecer de Mèlich y Bárcena (1999) cuando meditan que vivimos en una época de consagración de la autonomía, reivindicando el valor de la heteronomía, o de la autonomía heteronomizada, como medio para rescatar una noción social y relacional del ser humano en contraposición al exacerbado individualismo que caracteriza al tiempo presente-. Por su parte, Mullin (2007) hace valer la necesidad de afirmar otras cualidades de la agencia autónoma de las que sí dispone la infancia, a saber, estructura y estabilidad volitivas, habilidades sociales, emocionales e imaginativas, y aptitudes para el autocuidado y cuidado del otro.

Por otro lado, Bou-Habib y Olsaretti (2015) delimitan tres componentes para la acción autónoma: 1) capacidad de inferir resultados y consecuencias -ya advertido por Bratman (2017) en términos de transtemporalidad y por Bandura (2006, 2018) en términos de previsión-, 2) consistencia en la elección en forma de compromiso con la decisión tomada, 3) fuerza de voluntad suficiente para actuar de acuerdo con lo que uno considera mejor o desea. De acuerdo con las autoras, las niñas y los niños están en disposición de estos tres elementos y desde temprana edad. Además, sostienen que a menudo se invalidan sus argumentos no tanto porque no estén razonadamente argumentados, sino porque no se ajustan a las expectativas adultas sobre lo que consideran mejor o más óptimo para ellas y ellos. Con respecto a este particular, Bou-Habib y Olsaretti (2015) previenen de la conveniencia de diferenciar y armonizar intereses de bienestar e intereses de acción, coincidiendo con Sen (1985), quien afirma que además de atender al bienestar del otro, hay que reconocer su capacidad para la acción responsable. En el caso de las niñas y los niños ello pasa por acoger que tienen competencia para discriminar de manera razonada aquello que consideran mejor o más deseable, y autonomía para la acción intencional desde edades más tempranas de lo que generalmente se cree (Bou-Habib y Olsaretti, 2015).

Lo anteriormente descrito nos conduce a la cuestión del reconocimiento de la infancia como miembros activos y plenos de sus comunidades morales en calidad de agentes humanos. En tal sentido, Noggle (2002) señala, por un lado, que “una comunidad moral consiste, a grandes rasgos, en el tipo de comunidad propio de un grupo de agentes morales” (p. 100) y, por otro, define al agente moral como:

un agente que se ve a sí mismo -y a sus intereses y proyectos- como persistentes en el tiempo y que puede reflexionar sobre sus preferencias presentes en función de sus propios intereses futuros, de su propio sistema de valores personales y preocupaciones fundamentales, y de las normas de la decencia moral. Un agente

así tiene lo que podríamos llamar autonomía moral, porque tiene la capacidad de trascender el mero deseo y actuar de acuerdo con la prudencia y valores personales y morales. (p. 101)

Según el autor, las niñas y los niños, habida cuenta de su “agencia simple”, es decir, parcialmente racional, no reúnen las “capacidades que parecen necesarias para la plena participación en la comunidad moral” (Noggle, 2002, p. 100). Con respecto a esta afirmación, ya hemos podido observar el modo en que Schapiro (1999) la lleva un poco más lejos al afirmar que la capacidad de niñas y niños de “tener mente y voz propias, está todavía poco formada” (p. 589). No obstante, numerosos autores sostienen más bien lo contrario (Burroughs; 2020; Crawford Vinski; 2015; Gheaus, 2017; Tiboris, 2014; Tomasello, 2022; Valentine, 2011). Por ejemplo, Valentine (2011) subraya que los posicionamientos de desacreditación de la competencia moral de la infancia tienen su origen en tradiciones y filosofías de corte liberal que vinculan la agencia moral con la racionalidad, la autoconciencia y la capacidad de anticipación en base a postulados adultistas y adultocéntricos que imponen “criterios para la agencia moral que la mayoría de niñas y niños no pueden cumplir” (Valentine, 2011, p. 350). Ahora bien, los planteamientos actuales en el ámbito de los estudios de infancia están confrontando tales posturas (Burroughs, 2020). Hasta el momento se ha demostrado que niñas y niños desde los cinco años -o incluso antes- tienen competencias para el “juicio moral basado en conceptos de justicia, reciprocidad y bienestar ajeno; [...] capacidad para comprender las intenciones y necesidades de los demás como distintas a las propias; y emociones morales como la compasión, la empatía y la culpa” (Burroughs, 2020, p. 81). En este orden de cosas, Gheaus (2017) expresa que es discutible que la racionalidad sea la condición medular del estatus moral. Para la autora, tan importantes son la sensibilidad y la empatía, cualidades que expresan niñas y niños desde muy temprana edad.

En cualquier caso, las prácticas relacionales intergeneracionales se ven directamente condicionadas por la preponderancia de la racionalidad por encima de las demás cualidades inherentes al agente humano (Frankel, 2017). Ello influye en las representaciones en torno a la etapa infantil y en el modo en que se configuran los escenarios compartidos por niñas, niños y personas adultas. Además, como señala Valentine (2011), se pretende superar estas representaciones con un discurso de derechos civiles de participación fundamentado en ‘dar voz’ o ‘consultar’ a la infancia, mientras la decisión final sigue estando en manos de las personas adultas, quienes suelen posicionarse más cerca del ideal liberal de racionalidad y competencia. Su propuesta, en consonancia con lo que hemos ido analizando, es adoptar un modelo social de agencia desde el que se comprenda que la agencia humana de niñas y niños

no ha de ser necesariamente como la de las personas adultas, y no privilegiando a aquellas niñas y niños que sí muestran las competencias que tradicionalmente se han considerado imprescindibles para ser reconocido como agente propiamente humano. En palabras de la autora, “un análisis crítico de la agencia requiere que el concepto vaya más allá de establecer que niñas y niños son capaces de actuar por voluntad propia y que son competentes en determinadas situaciones” (Valentine, 2011, p. 355). En este sentido, merece la pena anotar las palabras de la joven activista Naomi Wadler⁶, quien proclama que:

La gente ha dicho que soy demasiado joven para tener estos pensamientos por mí misma. La gente ha dicho que soy una herramienta de algún adulto sin nombre. Pero no es verdad. Mis amigos y yo podemos tener once años y estar en primaria, pero sabemos. Nosotros sabemos que la vida no es igual para todos y sabemos lo que está bien y lo que está mal. (Burroughs, 2020, p. 83)

1.3.2. De factor inhibidor a elemento posibilitador: el cambio de mirada

Los factores inhibidores del desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia que presentaremos en este apartado se vinculan, en primer lugar, a la anteposición del bienestar por encima de la libertad de agencia de los individuos y grupos humanos (Alkire, 2005; Baraldi e Ileverse, 2012; Biggeri y Karkara, 2012; Liebel, 2015, 2018, 2021; Robeyns, 2005; Sen, 1985, 1999), y, en segundo lugar, a las creencias limitadoras (Rodrigo Moriche, 2021; Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez, 2018, 2019) que impiden la inclusión de niñas y niños como agentes en la sociedad. Cabe mencionar que la expresión ‘sentido de agencia’ es mencionada explícitamente en la Observación General núm. 20 sobre la implementación de los derechos del niño durante la adolescencia (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016), en concreto en el artículo 14 que ya hemos reproducido en la página 62 de esta fundamentación teórica, y que ha sido traducido al español como “sentido de capacidad de acción” (pp. 7-8).

Veamos, antes de nada, qué es el ‘sentido de capacidad de acción’ o ‘sentido de agencia’. En términos muy simples, el sentido de agencia es la “capacidad de considerarse como autor de las propias acciones” (de Vignemont y Fournieret, 2004, p. 2), “la sensación de hacer que algo suceda” o “la capacidad percibida para actuar” (Haggard, 2017, p. 197). Empero, el sentido de agencia propiamente humana es algo más complejo. Chambon et al. (2014) lo conceptualizan como “el sentimiento o la

⁶ Naomi Wadler es una activista norteamericana en contra de la violencia armada. El fragmento es parte del discurso que dio en la manifestación ‘Marcha por Nuestras Vidas’ (*March for Our Lives*) el 24 de marzo de 2018. El discurso íntegro puede verse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=C5ZUDImTIQ8>

experiencia que los individuos pueden tener en relación con sus propias acciones y con las consecuencias de estas, cuando controlan dichas acciones”, lo cual requiere de estar en disposición de ‘juicio de agencia’, esto es, el “juicio explícito realizado por un individuo sobre si él mismo, u otro individuo, provocó la acción o el acontecimiento externo” (Chambon et al., 2014, p. 5). Visto como sentimiento, el sentido de agencia tiene un carácter inferencial o tético ‘mente-mundo’; en cambio, visto como experiencia, el sentido de agencia tiene un carácter inductivo o télico ‘mundo-mente’ (Bayne, 2011; Chambon et al., 2014). Sea como fuere, el sentido de agencia propiamente humana requiere de capacidad para la metacognición, es decir, de la “capacidad general de supervisar [los propios] estados y procesos mentales” que “da lugar a metarrepresentaciones que permiten reflexionar, comentar e informar los [propios] procesos mentales” (Chambon et al., 2014, p. 4).

Como señala Schlosser (2011), hay tipos más o menos elevados de agencia y a ello se refiere como “espectro o jerarquía de agencia, de los tipos de agencia inferiores o básicos a los superiores y más refinados” (p. 27). Según el autor, en la parte más baja del espectro está la conducta intencional impulsada, en gran medida, por estímulos ambientales como “las reacciones instintivas, automáticas o muy habituales”; en el punto medio están la “agencia intencional, racional, deliberativa, reflexiva y autocontrolada”; y “en la cima encontramos la agencia autónoma y libre” (Schlosser, 2011, p. 27) -distinta a la categorización de Tomasello (2022) presentada en la página 83-. Es precisamente el sentido de agencia autónoma y libre al que queremos referirnos en estas líneas, a la luz de que es el ideal de agencia humana que todas las personas deberíamos estar en disposición de alcanzar, independientemente de nuestras condiciones individuales o colectivas. De hecho, este era precisamente el fin que perseguía Janusz Korczak en la Casa de los Huérfanos que cogestionó en Varsovia junto con las niñas, los niños y el resto de personal adulto. Como explican Markowska-Manista y Zakrzewska-Oledzka (2019),

La Casa de los Huérfanos se administraba con los niños como socios, y no sólo con los niños como receptores pasivos de las actividades de los adultos. Los niños fueron corresponsables de la creación y mantenimiento del espacio que ocupaban, construyendo gradualmente un sentido de agencia y de su propia eficacia. (p. 304)

Dicho lo anterior, analicemos la anteposición del bienestar a la libertad de agencia como factor inhibitorio para el desarrollo de un sentido de agencia autónoma y libre en la infancia. Cabe señalar que los principios de libertad de bienestar y libertad de agencia son parte integral del EdC (Sen, 1985, 1999). Bajo este enfoque, bienestar y agencia son valores distintos, de manera que el ejercicio de una agencia libre y autónoma puede ir orientado hacia el bienestar, aunque también en la dirección opuesta (Sen, 1985). A tal

efecto, lo que se busca enfatizar es la significación que tiene el poder para la autodeterminación en el ejercicio de la agencia humana (Baraldi e Iversen, 2012; Biggeri y Karkara, 2012). Por tanto, la amenaza que supone anteponer el bienestar recae en la anulación del poder del agente humano, en términos de ‘capacidad transformativa’ (Giddens, 1979), es decir, de ejercer una agencia humana libre y autónoma, la cual, como hemos visto en Schlosser (2011), se halla precisamente en la cima del espectro de los tipos de agencia posibles. Ello implica que el agente, desde el reconocimiento de su responsabilidad, autonomía y libertad (Sen, 1985), ha de tener la oportunidad de actuar incluso cuando su acción sea contraria a su bienestar. Ejemplos de ello serían la asistencia a una protesta por lo que considera una causa justa aun a riesgo de ser arrestado (Robeyns, 2005), o arriesgar la vida para rescatar a una persona que se está ahogando (Alkire, 2005). En contraposición a la priorización de la agencia libre y autónoma, Sen (1999) pone como ejemplo las consecuencias de los sin duda bienintencionados programas para el desarrollo que se implementan en países etiquetados como ‘en vías de desarrollo’. Según el autor, tal énfasis en el bienestar puede ser contraproducente en lo que se refiere al reconocimiento de la agencia libre y autónoma de quienes se benefician de dichos programas, en vista del riesgo de caer en una suerte de asistencialismo que les atribuye estatus de “receptor pasivo” de bienestar, en detrimento del reconocimiento de “la población como participante activo” (Sen, 1999, p. 53).

Otro factor inhibitorio que queremos subrayar son las creencias limitadoras (Rodrigo Moriche, 2021; Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez, 2018, 2019), que pueden servir como argumento para la priorización del bienestar en detrimento de la agencia libre y autónoma en el caso de la infancia en particular, y de muchos otros grupos sociales en general. Rodrigo Moriche y Vallejo Jiménez (2018) conceptualizan las creencias limitadoras como “una discapacidad perceptiva que tiene un individuo, comunidad y/o sociedad acerca de las posibilidades del ser humano en los procesos de interacción y de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (p. 292). Este tipo de creencias se vierten, por ejemplo, sobre niñas y niños, personas con discapacidad, o personas de mayor edad. En el caso de la infancia, Paredes et al. (2019) informan de que el origen de tales creencias limitadoras está en el edadismo o la discriminación por edad -a lo que Alanen (1994, 2005, 2009) llama generacionismo- que impide proyectar las capacidades de las niñas y los niños. Esto se vincula, necesariamente, con lo que hemos ido viendo en los apartados anteriores respecto a las representaciones de la infancia como ‘llegar a ser’, que limitan la posibilidad de reconocer y valorar a niñas y niños por aquello que ya son y ya poseen en el presente. La relación de este tipo de creencias con la anteposición del bienestar en forma de necesidades de protección y

provisión en detrimento de la agencia libre y autónoma de niñas y niños, es decir, de sus derechos de participación, es manifiesta. De hecho, el propio Sen (2007) expresa dudas sobre el ejercicio de la libertad en el caso de las niñas y los niños:

existe un problema especial en el caso de los niños, ya que no suelen tomar sus propias decisiones. Si los derechos se interpretan en términos de libertades de las que deberían gozar sus titulares, su utilidad habrá de depender de cómo se ejerzan esas libertades. Pero ¿pueden los niños tomar sus propias decisiones? Si la aplicación de los derechos humanos a los niños requiere que los propios niños tomen decisiones bien meditadas sobre el ejercicio de esas libertades, entonces parecería que estamos en el umbral de una contradicción manifiesta. ¿Pueden realmente los niños tomar estas decisiones? Pero ¿es ésta la pregunta correcta? (p. 243)

Desde esta humilde tribuna, nos aventuramos a pronunciar un entusiasta 'efectivamente' a la pregunta sobre si niñas y niños pueden tanto expresar como tomar sus propias decisiones. Cosa distinta es qué hacemos como personas adultas responsables con dichas decisiones. Desde un enfoque de derechos de la infancia, Lansdown (2005) sugiere que, a mayores capacidades manifiestas en la niña o el niño para expresar sus opiniones, mayor consideración deberán recibir. A tal efecto, ofrece una gradación en cuatro niveles en cuanto a los procesos de tomas de decisiones, a saber: 1) disponer de información suficiente, 2) expresar una opinión informada, 3) tener en consideración las opiniones expresadas, y 4) ser quien toma la decisión de manera individual o compartida. Además, informa de que, de acuerdo con la Convención, niñas, niños y adolescentes, siempre y cuando puedan expresar sus opiniones o puntos de vista, tienen derecho a los tres primeros -estar informados, expresar opiniones, tener en cuenta las opiniones- indefectiblemente. Sobre el cuarto nivel, esto es, tomar decisiones plenamente autónomas, Lansdown (2005) sopesa que, a pesar de que las personas adultas tendrán la última palabra, han de respetar aquello que expresen las niñas y los niños en el ejercicio de su participación e influencia.

Fijemos nuestra atención, no obstante, en la expresión 'siempre y cuando puedan expresar sus opiniones', pues es común caer en la tentación de considerar que tal expresión ha de darse, en todo caso, a través del lenguaje oral o escrito, cayendo, a su vez, en una creencia limitadora y ciertamente adultista. Y es que, como también informa Lansdown (2005):

El Artículo 12 no restringe la expresión al lenguaje formal. Las opiniones pueden expresarse de muchas maneras, por ejemplo, a través de las emociones, el dibujo, la pintura, el canto o el teatro. Los niños muy pequeños, incluso los bebés, así como los niños con dificultades profundas de aprendizaje, son capaces de expresar opiniones. (p. 4)

La mayoría de las personas adultas habríamos de admitir que atendemos a las opiniones y propuestas de las niñas y los niños menos de lo que deberíamos, ya sea desde la consideración de que hemos de proteger su 'interés superior' (Hart y Brando, 2018), o porque desmerecemos sus argumentos, tildándolos de insuficientemente racionales (Bou-Habib y Olsaretti, 2015). Igualmente, habríamos de meditar sobre si, fruto de nuestras propias representaciones y creencias, estamos contribuyendo a perpetuar la "marcada tendencia en la sociedad moderna [...] de infravalorar y menospreciar sistemáticamente las capacidades de las generaciones más jóvenes" (Morlock, 1987, en Hart y Brando, 2018, p. 296). Como señala Liebel (2021), es común confundir el principio del 'interés superior del niño' con aquello que interesa a las personas adultas o con aquello que estas consideran que es de interés para las niñas y los niños, llegando incluso a presuponer que "los niños y niñas tienden a perjudicar sus intereses si aceptan las posibilidades de acción y de toma de decisiones demasiado pronto en la vida" (Liebel, 2021, p. 126).

Desde el posicionamiento de este trabajo, coincidimos con lo indicado por Hart y Brando (2018) sobre la necesidad de superar las "presunciones de incapacidad y reconocer el potencial de niñas y niños para ser considerados como agentes activos con capacidad para ejercer influencia más allá de sí mismos de maneras que pueden incrementar o disminuir su propio bienestar" (p. 296). También coincidimos con Liebel (2021) cuando reivindica "un nuevo concepto de libertad que trascienda la elección individual y abarque también la participación en decisiones en todos los ámbitos de la vida humana" (p. 138). A decir verdad, el propio Sen (2007), pese a sus dudas en cuanto al reconocimiento de la agencia humana libre y autónoma de la infancia, admite que es importante que niñas y niños tengan la oportunidad de desarrollarse en condiciones de libertad, particular que se corresponde con lo expresado por Dixon y Nussbaum (2012) al considerar que se debe atribuir a niñas y niños "por lo menos ciertos derechos de decisión" ya que "el derecho a tomar ciertas decisiones proporciona una importante oportunidad de practicar el pensamiento", así como el desarrollo "de su futura capacidad para una agencia significativa" (p. 560). No obstante, hablar de futura agencia humana de la infancia implica anclarnos en la representación del 'llegar a ser'. Por consiguiente, la sugerencia de reconocer los derechos humanos de la infancia como derechos de agencia (Bonvin y Stoecklin, 2016; Dailey y Rosenbury, 2018; Liebel, 2018, 2021) pudiera resultar útil. No obstante, tal vez sería suficiente con reconfigurar las relaciones intergeneracionales en pro de la comunicación y la deliberación compartidas desde un enfoque pedagógico en el que el objetivo sea el fomento de la autonomía de la voluntad, así como informar a niñas, niños y adolescentes, de manera clara e inteligible, sobre "las opciones a las que se enfrentan y las consecuencias de elegir una

dirección en lugar de otra”, así como promover la “capacidad para tomar decisiones inteligentes basadas en esta comprensión” de manera que gradualmente adquieran un “mayor control cognitivo y afectivo sobre sus propias vidas” (Taylor, 2012, p. 359).

Finalizamos este marco teórico anotando que el desarrollo del sentido de agencia y el ejercicio de la agencia humana, cuando tienen lugar en un contexto democrático y desde la práctica de una participación, por tanto, genuinamente democrática, tiene el valor añadido de ser oportunidad de hacer algo que trasciende al yo o al colectivo de pertenencia o de identificación (Dreze y Sen, 1005, en Alkire, 2005). Así, la promoción de una agencia humana moralmente responsable y consciente del otro podría llevar a la comprensión de que libertad no es sinónimo de “que cada uno haga o actúe como crea conveniente y tener el derecho a ‘que [nos] dejen en paz’⁷” al amparo de una concepción desvirtuada de autonomía que da lugar a “actitudes caprichosas, impulsivas o egocéntricas” (Molins i Paronella, 2020, p. 100). Nuestro modesto punto de vista es que hemos de reconocer a niñas y niños como agentes humanos, sociales y participativos, movidas por el convencimiento de que:

El niño al que se le dan oportunidades para regular su comportamiento tiene la posibilidad de construir un yo seguro de sí mismo que valora positivamente a los demás. Respetando la voluntad del niño, el adulto cooperador puede ayudarle a desarrollar una autorregulación basada en el respeto a los demás y a sí mismo. El niño capaz de ejercer su voluntad construye gradualmente un sistema estable de sentimientos, intereses y valores morales. (DeVries y Zan, 1994, en Burroughs, 2020, pp. 91-92)

⁷ En esta cita, Molins i Paronella se refiere específicamente al caso de juventud, motivo por el que en el original el pronombre que aparece es ‘les’. Nos hemos dado la libertad de transformarla en ‘nos’ desde la consideración de que el mal que acertadamente describe afecta al común de la sociedad, independientemente de la edad.



Capítulo 2

Metodología y proceso investigador

Este trabajo es el resultado de la integración de los relatos de niñas, niños y adolescentes sobre sus experiencias participativas en diversos escenarios de su cotidianidad y en el marco de tres proyectos de investigación (CIDATEL, CHILDCITY y UNICEF). Se trata de una investigación de carácter cualitativo, dado que lo que nos interpela es dar cuenta de las particularidades de cada sujeto que en ella participa, particularidades que la harán ciertamente única (Blumer, 1969), aunque no por ello menos transferible (Dorio et al., 2009). La investigación cualitativa nos permite transitar entre teorías y experiencias subjetivas, apreciando a unas y a otras como portadoras de posicionamientos y perspectivas igualmente valiosas y sistemáticamente eufónicas (Taylor y Bodgan, 1987). Es más, bajo el paraguas cualitativo somos capaces de afinar los sentidos y atender, así, a “los pensamientos, criterios, perspectivas e interpretaciones propias de los sujetos en la realidad social estudiada” (Ceballos Fernández, 2011, p. 202), los cuales amalgaman tanto las representaciones sociales de las que hablábamos en la fundamentación teórica, como el ejercicio de una agencia humana que, cual imaginario radical (Castoriadis, 1991), es capaz de irrumpir en el presente y alterarlo. Y es que, tal como expresan Sabariego et al. (2009), los métodos cualitativos, lejos de subordinar los hechos sociales al interés del investigador, se orientan hacia su descripción y significación para comprenderlos y, en algunos casos, buscar las maneras de mejorarlos o transformarlos.

El enfoque metodológico seleccionado ha sido la metasíntesis cualitativa, la cual nos permite integrar los resultados de diversas investigaciones para dar respuesta a preguntas alternativas a las originales. De esta suerte, se pretende amplificar el alcance de dichas investigaciones por medio de un ejercicio de contraste y comparación que arroje nuevas luces, así como interpretaciones complementarias a las efectuadas inicialmente.

En cuanto a su estructura, el presente capítulo comprende los objetivos de investigación, la fundamentación metodológica y el proceso investigador, y está organizado en siete apartados. En el primero de ellos compartimos los objetivos que han orientado este trabajo; en el segundo, presentamos el enfoque metodológico de la metasíntesis cualitativa; en el tercero, ofrecemos detalles sobre el perfil de las personas que han informado y participado en el estudio; en el cuarto, describimos la estrategia de recogida de información, esto es, el grupo de discusión; en el quinto, mostramos las fases del análisis de datos de acuerdo con el enfoque de metasíntesis cualitativa, y la técnica para tal fin, que ha sido el análisis de contenido; en el sexto apartado exponemos las cuestiones bioéticas; y en el séptimo y último, delimitamos y describimos los componentes y las fases del desarrollo del proceso investigador.

2.1. Objetivos de investigación

Cuando iniciábamos nuestro proceso investigador nos hacíamos preguntas sobre cómo influyen de las representaciones sociales de las personas adultas en torno a la categoría infancia en la forma de relacionarnos con las niñas y los niños. Asimismo, nos planteábamos qué elementos habíamos de incorporar en nuestro corpus teórico y praxis socioeducativa para articular relaciones intergeneracionales fundamentadas en el protagonismo de la infancia y la adolescencia y que, al mismo tiempo, posibilitaran el ejercicio efectivo de sus derechos de participación democrático-ciudadana. Dar con la agencia humana, el sentido de agencia humana y el principio de autonomía progresiva como conceptos y prácticas fue decisivo a fin de trazar nuestra ruta, como lo ha sido la oportunidad de participar en los tres proyectos de investigación citados tantas veces a lo largo de estas páginas.

Así, nos planteamos el primer objetivo general, *explorar el impacto que tienen las experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes en distintos escenarios de su cotidianidad en el desarrollo de su sentido de agencia humana*, cuya consecución pendía de dos objetivos específicos: 1.1. conocer la percepción que tienen niñas, niños y adolescentes sobre las experiencias participativas analizadas y, 1.2. comparar la incidencia que tienen en el desarrollo de su sentido de agencia. El segundo objetivo general que consideramos imprescindible es el de *delimitar claves para el acompañamiento del desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-ciudadana*, a modo de propuesta para la reflexión-acción socioeducativa y la sensibilización pedagógica alrededor de estos asuntos. Con objeto de alcanzar este objetivo, consideramos necesario delimitar dos objetivos específicos: 2.1. identificar y definir las cualidades que caracterizan el sentido de agencia propiamente humana de niñas, niños y adolescentes, y 2.2. identificar y definir los elementos de contexto que posibilitan la construcción del sentido agencia de la humana, así como el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-ciudadana.

2.2. Enfoque metodológico: la metasíntesis cualitativa

Uno de ellos, tocándole la trompa, dijo: «este animal es como una cañería»; otro, tocándole la oreja, dijo: «este animal es como un abanico»; un tercero, tocándole las patas, lo describió como una columna.

ERICH FROMM

La cita con la que introducimos esta sección nos remite a la Parábola de los Seis Sabios Ciegos y el Elefante, atribuida al poeta sufí Yalāl al-Dīn Rūmī. En ella, los seis sabios pretenden saber qué animal tienen ante ellos, aunque solo pueden aproximarse

a él mediante el sentido del tacto. Así, a medida que van palpando las distintas partes del animal y compartiendo sus conjeturas sobre lo que consideran que es, va haciéndose evidente que sus elucubraciones resultan parciales y no llegan a alcanzar la respuesta correcta. El mérito de esta alegoría entre la citada parábola y los Estudios Cualitativos de Metasíntesis (ECM) es de los autores Finlayson y Dixon (2008), quienes señalan que, mientras cada sabio “hace una afirmación válida y pertinente en relación con el elefante, [...] sólo cuando se combinan las conclusiones de todos los intervinientes se obtiene una imagen clara del animal” (Finlayson y Dixon, 2008, p. 59). Los ECM tienen precisamente la función de ‘obtener una imagen más clara’ mediante la combinación de las evidencias de diversos estudios. Aunque también pueden tener la función de obtener ‘una nueva imagen’ a partir de ellos.

Como apuntan Walsh y Downe (2005), los primeros autores en acuñar el término ‘metasíntesis cualitativa’ fueron Stern y Harris en 1985, con referencia a “la combinación de un grupo de estudios cualitativos” (Walsh y Downe, 2005, p. 204). De esta manera, se abría la oportunidad de aunar los hallazgos de distintos estudios de corte cualitativo, tal como se venía haciendo con estudios cuantitativos bajo la metodología del metaanálisis cuantitativo. La diferencia radica en la finalidad de unos y otros. Mientras los trabajos de metaanálisis cuantitativo pretenden “incrementar la certeza en las conclusiones de causa y efecto en un área concreta, [la metasíntesis cualitativa] es más hermenéutica, pues busca comprender y explicar los fenómenos” (Walsh y Downe, 2005, p. 204).

Dawson (2019) indica que los ECM consisten en “buscar, seleccionar, valorar, resumir y combinar evidencias cualitativas para dar respuesta a una pregunta de investigación específica” (p. 786). El mismo autor hace notar que se trata de un tipo de indagación que puede “aplicarse dentro del paradigma constructivista-interpretativo para centrarse en los procesos sociales y las formas en que los individuos y las comunidades promulgan sus realidades y les dan sentido” (Dawson, 2019, p. 793).

Sandelowski et al. (1997), por su parte, definen los ECM como el producto, en términos teóricos o interpretativos, que resulta de la combinación o comparación de los hallazgos de estudios cualitativos, “retirando cuidadosamente las capas superficiales de los estudios para encontrar sus corazones y almas de manera que les haga el menor daño posible” (pp. 365-366). A este respecto, Mohammed et al. (2016), consideran que los ECM no radican en la síntesis de los resultados o las conclusiones de los estudios integrados, sino en su reconceptualización y reinterpretación para alcanzar perspectivas novedosas que trascienden a las obtenidas en las investigaciones originales. Así, los ECM son útiles para “formar una nueva interpretación en un ámbito de investigación que puede conducir al desarrollo de nuevas teorías” (Coletti y Landoni,

2017, p. 497). Además, los ECM constituyen una base de evidencias suficiente que puede ser de gran utilidad no solo como contribución a un corpus teórico determinado, sino como información de gran valor para que profesionales del ámbito en cuestión y responsables políticos tomen decisiones suficientemente informadas (Jensen y Allen, 1996; Leary y Walker, 2018; Pinela Morán, 2018).

La selección de esta metodología se justifica, precisamente, porque este trabajo se construye partiendo de las evidencias de tres investigaciones, sumadas a los estudios que hemos desarrollado en este trabajo, para dar respuesta a una pregunta complementaria a las formuladas en los proyectos originales. Por lo tanto, la finalidad es explicativa, no agregativa, y se fundamenta, consecuentemente, en el paradigma interpretativo bajo el que, y según Sandelowski et al. (1993, en Jensen y Allen, 1996) “la realidad se considera múltiple y construida, en lugar de singular y tangible” (p. 553).

Al llevar a cabo un ECM debe comprobarse, en un primer momento, que los estudios son comparables entre ellos (Jensen y Alen, 1996; Sandelowski et al., 1997). A tal efecto, el investigador, o equipo investigador, ha de tener en cuenta las preguntas y objetivos de los estudios, la comparabilidad metodológica y los resultados y conclusiones obtenidos (Sandelowski et al., 1997). En el caso que nos ocupa, la comparabilidad está garantizada, por un lado, en tanto en cuanto el objeto de estudio es, en todos los casos, el análisis de las experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes desde enfoques singulares y, por otro, por la similitud metodológica de las investigaciones.

En un segundo momento, hay que constatar la utilidad de las evidencias para dar respuesta a la pregunta de investigación formulada. Respecto a ello, y de acuerdo con Levitt (2018), han de atenderse cuatro elementos: 1) la contextualización de los datos, referida a su localización, tiempo y escenario cultural, 2) que dichos datos sean realmente catalizadores de conocimiento, es decir, que sean lo bastante sólidos como para respaldar análisis reveladores, 3) que las contribuciones sean significativas y que conduzcan a dar respuesta a las preguntas de investigación, y 4) la coherencia entre los hallazgos de los estudios integrados.

De acuerdo con Jensen y Allen (1996), el desarrollo de los ECM conlleva dos procesos. El primero de ellos, de corte hermenéutico, radica en aprehender las construcciones individuales de los sujetos participantes; el segundo, de carácter dialógico, consiste en poner los estudios seleccionados a conversar entre ellos mediante un ejercicio de comparación y contraste. Walsh y Downe (2005) reparan en que este ejercicio de refutación y solapamiento contribuye a alcanzar cuotas o bien elevadas, o bien complementarias de entendimiento. En palabras de los autores, se

trata de generar “un nuevo espacio para la comprensión” (Walsh y Downe, 2005, p. 209). La fase final, como señalan los mismos Walsh y Downe (2005), tiene lugar cuando se sintetizan las traducciones derivadas del proceso dialógico y se alcanzan, así, las conclusiones singulares del proceso de ECM.

Un factor que debe tenerse en cuenta es el rol del investigador en la puesta en práctica de un ECM. Aquí pueden darse dos situaciones: 1) el investigador no ha participado en los estudios originales, o 2) el investigador ha formado parte de los proyectos. El caso que nos ocupa se corresponde con la segunda, la cual es definida por Sandelowski et al. (1997) como “la integración de resultados desde múltiples rutas analíticas dentro de un mismo programa de investigación por parte del [de los] mismo(s) investigador(es)” (p. 367). Merece la pena subrayar que, según Walsh y Downe (2005), este enfoque puede “considerarse el más ‘puro’, ya que reconoce este principio central del conocimiento construido” (p. 207).

Cerramos este apartado citando a Jensen y Allen (1996), quienes informan de que los ECM obtienen valor de verdad en la medida en que revelan un conocimiento que emana de las propias experiencias humanas de quienes informan o participan del proceso investigador, a lo que agregan:

una metasíntesis está arraigada en los datos originales y es creíble cuando vuelve a presentar descripciones o interpretaciones tan fieles de una experiencia humana que las personas que tienen esa experiencia la reconocerían inmediatamente a partir de esas descripciones o interpretaciones como propia. (p. 556)

2.3. Niñas, niños y adolescentes: de objeto de estudio a sujeto investigador

La forma en que los investigadores perciben la infancia y el estatus de los niños en la sociedad influye en cómo se entiende a los niños y a la infancia.

SAMANTHA PUNCH

Como hemos visto en la fundamentación teórica, las representaciones en torno a la infancia como sujetos pasivos, incompetentes y sin agencia humana están en proceso de superación. Niñas, niños y adolescentes son actualmente titulares de derechos subjetivos de participación y con estatus de ciudadanía activa. Este particular afecta al papel que habrían de tener cuando se involucran en un proceso investigador. Como indican Esteban et al. (2021), la aproximación, diríamos, tradicional, ha sido la de acercarnos a quienes no han alcanzado los 18 años “como objetos de estudio; interpretando sus realidades desde marcos representacionales desajustados y descontextualizados; suplantando sus voces; apropiándonos de sus saberes; y

convirtiéndonos en defensores de sus necesidades interpretadas con mirada adulta” (p. 22).

El paradigma actual en cuanto a investigación para, con o de la infancia parte de la premisa de que niñas, niños y adolescentes han de ser sujetos activos en el proceso (Esteban et al., 2021; Gallacher y Gallagher, 2008; Mateos Inchaurredo et al., 2020). Dicha premisa se vincula directamente con el reconocimiento de la infancia y la adolescencia como sujetos de derechos, el cual ha sido ampliamente analizado (Corsaro, 1997; Ericsson y Boyd, 2017; Graham et al., 2015; James y Prout, 1990; Mateos Inchaurredo et al., 2020; Mayne et al., 2018; Qvortrup et al., 1994; Skelton, 2008). A este respecto, Mayne et al. (2018) delimitan cuatro representaciones mediante las que el investigador incluye a niñas, niños y adolescentes en un proceso investigador. En la primera de ellas, el niño es acogido como objeto de estudio, esto es, “considerado típicamente como dependiente, vulnerable, incompetente y carente de credibilidad”; en la segunda, el niño ejerce de informante y es “considerado típicamente como un semiparticipante basado en la edad/capacidad”; en la tercera, se considera al niño como actor social, esto es, “como igual a un participante adulto y coconstructor de aprendizaje, capaz de interpretar su mundo”; y, finalmente, en la cuarta representación el niño es incluido como coinvestigador, es decir, “como un socio en la investigación y como capaz de una participación genuina” (Mayne et al., 2018, pp. 4-5).

En el caso de este trabajo, el rol de las niñas, niños y adolescentes que han participado en los proyectos de investigación se ubica entre la tercera y cuarta representaciones propuestas por Mayne et al. (2018), a saber, entre el reconocimiento como actores sociales en calidad de coconstructores de conocimientos con capacidad para interpretar su mundo, y la de coinvestigadores y colaboradores. Empero, los tiempos y ritmos adultos en general, y los académicos en particular, no siempre posibilitan la incorporación de todos los agentes implicados en los procesos investigadores, especialmente en el caso de la infancia y la adolescencia, del modo en que deseáramos y como resultaría coherente con nuestros principios. Conciliar celeridad y vencimientos con el desarrollo de proyectos inclusivos y genuinamente participativos es tarea harto compleja, aunque no irrealizable. Es por ello por lo que, en términos generales, habríamos de asumir y compartir, en un ejercicio de honestidad y transparencia tanto para con la lectora y el lector, como para con nosotras mismas que, pese a que sin excepción nos situamos en la tercera representación, apenas logramos alcanzar la cuarta. Expuesto lo anterior, conozcamos a quienes han sido verdaderas y verdaderos protagonistas de los proyectos de investigación integrados.

En el contexto de los tres proyectos han participado un total de 150 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 18 años. Debe anotarse que esta cifra sería muy superior

si, en el caso del proyecto CIDATEL, hubiéramos incorporado el número total de participantes iberoamericanos. No obstante, por cuestiones de comparabilidad y de viabilidad, se han seleccionado únicamente los relatos de las chicas y los chicos de la ciudad de Barcelona. También es necesario adelantar que, en todos los casos, la selección ha sido delibrada e intencional (Rodríguez et al., 1996). Veamos una descripción más detallada de las niñas, niños y adolescentes cuyos relatos han servido para coconstruir el conocimiento que en este trabajo presentamos. Para que ello resulte lo más ordenado posible, ofreceremos la información según los proyectos en los que han participado.

En el proyecto CIDATEL, que tenía por objetivo estudiar la brecha existente entre la experiencia cívica en entornos educativos formales y su vida en la comunidad de las personas más jóvenes, participaron 65 chicas y chicos de entre 14 y 17 años que se encontraban cursando 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Nos encontramos con ellas y ellos en sus centros educativos, de titularidad tanto pública como concertada, que además estaban ubicados en distritos de la ciudad de Barcelona con idiosincrasias diversas. Ello facilitó que se compartieran experiencias participativas heterogéneas, desde vivencias ciertamente singulares producto de las diferencias en las culturas institucionales de los centros educativos, los contextos territoriales y las condiciones socioeconómicas. En los encuentros dialógicos que mantuvimos, nos hablaron de sus experiencias participativas en escenarios tan variados como los contextos de educación formal -escuela e instituto-, el ámbito comunitario -municipio, educación en el ocio y el tiempo libre, entidades deportivas-, el ámbito social -entorno familiar, amistades-, y los entornos digitales -redes sociales, otras plataformas-.

En el proyecto CHILDCITY, que tenía como una de sus finalidades la promoción de la participación de la infancia y la adolescencia en sus municipios y su inclusión como ciudadanía activa, participaron 39 niñas, niños y adolescentes de tres municipios catalanes. En este caso, se dividieron los grupos en dos categorías diferenciadas según la naturaleza de las experiencias participativas. Mantuvimos encuentros en espacios sociocomunitarios, como centros cívicos, entidades de ocio y tiempo libre y escuelas, para charlar, por un lado, sobre lo que se vino a llamar 'participación organizada', esto es, sobre experiencias participativas de carácter orgánico como miembros o exmiembros de consejos de infancia y/o adolescencia, y, por otro, sobre sus experiencias de 'participación no organizada', es decir, en escenarios distintos a los consejos de infancia y/o adolescencia. De esta forma, pudimos comparar y contrastar el sentido que le dan a dichas experiencias, cómo conceptualizan la participación desde

las distintas miradas, qué formas de participación se articulan en cada caso, y el impacto que tienen en su desarrollo personal.

En el proyecto UNICEF, cuya finalidad era la de analizar experiencias participativas significativas e inclusivas para delimitar sus características y peculiaridades y servir, así, como inspiración y motor de cambio, participaron 46 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 18 años. En este caso, el interés se centraba en la participación en consejos de infancia y/o adolescencia, por lo que colaboraron miembros o exmiembros de dichos consejos. Los encuentros, habida cuenta de la situación pandémica y las medidas sanitarias vigentes, se llevaron a cabo en modalidad virtual. Participaron niñas, niños y adolescentes pertenecientes a consejos de cinco municipios españoles, así como miembros del Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña y miembros del Foro Joven de Asturias. En este último caso, la mirada de las chicas y los chicos que, habiendo alcanzado los 18 años, ya no pueden continuar tomando parte en los consejos, enriqueció el estudio al aportar elementos que permiten analizar el impacto que tienen las experiencias participativas genuinamente democráticas en el desarrollo y la trayectoria personal en el medio y largo plazo.

En la Tabla 4 pueden observarse detalles significativos de las y los participantes, como sus edades, perfiles y procedencia.

TABLA 4. DETALLE DE LAS Y LOS PARTICIPANTES EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTEGRADOS

	CIDATEL	CHILDCITY	UNICEF
N.º de participantes	65	39	46
Edades	Entre 14 y 17 años	Entre 8 y 16 años	Entre 8 y 18 años
Perfiles	Cursando 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y de 1º de Bachillerato	Niñas, niños y adolescentes que: Participan o han participado de manera organizada No participan de manera organizada	Miembros de Consejos de Infancia y/o Adolescencia, del Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña y del Foro Joven de Asturias
Procedencia	Barcelona: El Poble Nou La Dreta de l'Eixample La Trinitat Nova Sants-Montjuïc Sarrià-Sant Gervasi	Figueres Lleida Tiana	Avilés Carbayosa de la Sagrada Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña Foro Joven de Asturias Fuenlabrada Madrid Quart de Poblet
Escenarios de participación abordados	Educación formal entornos digitales comunidad, municipio, Otros escenarios	Consejos de infancia y/o adolescencia Otros escenarios	Consejos de infancia y/o adolescencia

Fuente: elaboración propia

2.4. El grupo de discusión: técnica de recogida de información para explorar, dialogar y proponer con las niñas, niños y adolescentes

Introducimos este apartado compartiendo que la selección de las estrategias de recogida de datos en la investigación para y con la infancia y la adolescencia oscila entre posicionamientos de diferencia intergeneracional, que sugieren que estas han de ser distintas a las empleadas con personas adultas, y posicionamientos de igualdad intergeneracional, que plantean que han de seleccionarse las mismas estrategias en todos los casos (Thomson, 2007). Pese a lo evocador del debate, nuestro posicionamiento se sitúa en un término medio. Es por ello por lo que, en el marco de los proyectos integrados, la estrategia seleccionada, el grupo de discusión (GD), transita entre los posicionamientos de la diferencia y el posicionamiento de la igualdad intergeneracional, coherente con nuestra defensa de que niñas, niños y adolescentes han de ser reconocidos como diferentemente iguales (Moosa-Mitha, 2005). Si ha sido esta y no otra la estrategia seleccionada es por el valor que tiene como método dialógico y conversacional (Cousins, 1999; Mayall, 2000), que da lugar a “espacios comunicativos de empoderamiento, vinculados con proyectos de cambio social y cultural” (Esteban et al., 2021, p. 25).

Krueger (1991) define el GD como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (p. 24). Según Boddy (2005), es preferible que los GD sean relativamente homogéneos para promover una participación en igualdad de condiciones y, de acuerdo con Onwuegbuzie et al. (2011), los GD deberían estar compuestos por entre 6 y 12 personas de manera que se garantice la diversidad de opiniones e ideas, y llevarse a cabo en un clima cercano en el que todas y todos se sientan cómodos para expresarse. En nuestro caso, hemos tratado de que se articulen en entornos que se sientan como familiares y cercanos (Lobe et al., 2008), entornos seguros en los que sentirse arropados y protegidos y en los que niñas, niños y adolescentes saben que tienen el control, que pueden intervenir si así lo consideran, y que no hay respuestas correctas ni incorrectas (Punch, 2002). Y ello, afortunadamente, se ha conseguido en todos los casos. Los GD del proyecto CIDATEL se desarrollaron en el contexto escolar; los GD del proyecto CHILDCITY se desarrollaron en entornos sociocomunitarios de proximidad como entidades de ocio y tiempo libre, centros cívicos o entornos escolares; y los GD del proyecto UNICEF se desarrollaron en modalidad virtual síncrona, en los entornos de elección de chicas y los chicos.

En el caso de los proyectos CIDATEL y CHILDCITY, los GD se organizaron de manera que se entremezclaban momentos de puro diálogo y deliberación con actividades de carácter o bien lúdico, o bien reflexivo tanto a título individual como

grupal. En el caso del proyecto UNICEF, los GD estaban mucho más estructurados y la modalidad online limitaba la posibilidad de introducir elementos de recreación, pero no por ello fueron menos proclives a la espontaneidad y la conversación afable y distendida. Hay que destacar que las niñas, niños y adolescentes habían sido informados previamente del motivo y los objetivos de las investigaciones –en el caso del proyecto CIDATEL, informamos directamente en las aulas- y tanto ellas y ellos como sus progenitores o tutores legales habían dado su consentimiento informado, tal como se detallará en el apartado de aspectos bioéticos. Asimismo, los GD se iniciaron, sin excepción, recordando los motivos y finalidades de los estudios, así como compartiendo los detalles de la actividad que se iba a llevar a cabo, reparando en que 1) no había obligación de contestar a las preguntas, y 2) que no hay respuestas ni correctas ni incorrectas.

Los GD del proyecto CIDATEL tuvieron cuatro momentos. En el primero de ellos se recordaron el motivo y los objetivos de la investigación, y se dieron indicaciones sobre el desarrollo de la actividad. Acto seguido, todas las personas participantes nos presentamos. En un segundo momento de activación de representaciones sociales, se repartieron notas autoadhesivas para que las y los participantes escribieran qué espacios les venían en mente cuando pensaban en la palabra participación. Hicimos una puesta en común de lo que habían escrito, de manera que se iban revelando las representaciones en torno al concepto en cuestión. El tercer momento se inauguró con un interrogante detonador: “se dice que las personas jóvenes sois poco participativas, ¿qué opinión tenéis al respecto?” Después del debate inicial, se desplegó el guion de preguntas organizado en cinco dimensiones: 1) participación en el entorno escolar, 2) participación en el entorno social, 3) participación en entornos digitales, 3) participación en la transición de la infancia a la adolescencia, y 5) representaciones de los jóvenes en torno a la política. El cuarto y último momento se articuló, por un lado, como espacio propositivo de cara a mejorar sus oportunidades de participación y, por otro, como espacio de valoración del desarrollo del GD.

Por su parte, los GD del proyecto CHILDCITY, cuyo desarrollo queda recogido en la herramienta *¡Hablemos de participación! El grupo de discusión con niñas, niños y adolescentes* (Novella et al., 2021) se desarrollaron presencialmente en espacios sociocomunitarios de los municipios colaboradores. Se estructuraron en seis momentos: 1) bienvenida y presentación, en el que explicamos el motivo y los objetivos de la investigación, así como la finalidad y desarrollo del GD, y nos presentamos, indicando nuestro nombre y alguna habilidad especial, 2) ‘calentando motores’, en el que, en primer lugar, las y los participantes anotaron en notas autoadhesivas aquellas palabras que les venían en mente cuando pensaban en el concepto participación

seguido de una puesta en común y, en segundo lugar, las categorizaron según sus semejanzas, 3) 'infancia y participación', momento de debate colectivo en torno a preguntas relacionadas con los espacios en los que participan en sus municipios, así como aquello que consideraban necesario para poder participar más y mejor, 4) 'la inclusión de la participación de la infancia en el municipio', focalizado en la igualdad de oportunidades para la participación y que se desarrolló alrededor de un juego en el que debían tomar un posicionamiento -de acuerdo, en desacuerdo- partiendo de la pregunta lanzada y debatir entre ellos para justificar dicho posicionamiento y, si lo consideraban oportuno, cambiarlo, 5) 'nuevas formas de participación', momento de propuestas para mejorar la participación de la infancia y la adolescencia en la ciudad a modo de discusión grupal, y 6) 'cierre y despedida', donde aprovechamos para agradecer su participación y para recoger sus opiniones y sugerencias de mejora en relación con el GD que habíamos mantenido.

Finalmente, los GD del proyecto UNICEF partían de un guion de preguntas altamente estructurado. Se llevaron a cabo en modalidad online habida cuenta de la situación pandémica y las restricciones sanitarias vigentes, como se ha comentado previamente. Con todo, se dio lugar a que las y los participantes añadieran aquello que consideraban en cada caso, además de disponer de un espacio propositivo y valorativo previo al cierre. En cuanto a su desarrollo, iniciamos la actividad explicando la finalidad del estudio y sus objetivos, así como dando detalles sobre el desarrollo del GD y presentándonos. El guion de preguntas estaba estructurado en ocho bloques, a saber: 1) datos sociodemográficos, 2) finalidad y objetivos del mecanismo de participación, 3) estructura, funcionamiento y apoyo de las personas adultas, 4) roles y responsabilidades, 5) toma de decisiones y poder de influencia, 6) presupuesto participativo, 7) inclusión y representatividad, y 8) impacto. Se añadió un último momento para que compartieran, si lo consideraban, aquellos aspectos a mantener y aquellos a mejorar de sus órganos de participación, así como de valoración del desarrollo de GD.

En la Tabla 5 mostramos las particularidades de los GD desarrollados en el marco de cada uno de los proyectos de investigación:

TABLA 5. DETALLE DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DESARROLLADOS

	CIDATEL	CHILDCITY	UNICEF
N.º de GD	5	5	7
Especificidad de los GD	2 GD - 3º ESO 2 GD - 4ª ESO 1 GD - 1º BACH	3 GD – miembros o exmiembros de consejos de infancia y/o adolescencia (2 GD – niñas, niños y adolescentes con experiencias no organizadas diversas	5 GD – miembros consejos Infancia y/o adolescencia 1 GD – miembros del Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña 1 GD – miembros del Foro Joven de Asturias
Contexto de los encuentros	Centros de Educación Secundaria	Espacios socio-comunitarios y centros educativos	Encuentros online

Fuente: elaboración propia

2.5. Análisis de datos

Para dar respuesta los objetivos de este trabajo, y en coherencia con el enfoque metodológico seleccionado, el procedimiento que hemos seguido para analizar los datos ha contado con dos elementos fundamentales, a saber, la selección de la técnica y las fases de análisis según es el caso de los ECM. En cuanto a las fases, nos hemos ceñido a las propuestas por Jensen y Allen (1996), expuestas en la Tabla 6.

TABLA 6. FASES DE LA METASÍNTESIS CUALITATIVA SEGÚN JENSEN Y ALLEN (1996)

Fases	Descripción
Fase 1. Familiarización	Lectura de los resultados prestando especial atención a los relatos individuales y su relación con el fenómeno objeto de estudio.
Fase 2. Convergencias y divergencias	Identificación de similitudes y diferencias entre los estudios, estableciendo categorías iniciales de análisis.
Fase 3. Traslación de resultados	Traducción de resultados, manteniendo el contenido principal de los relatos.
Fase 4. Síntesis de traslaciones	Síntesis y refinamiento de las traducciones conducentes a la descripción del fenómeno y elaboración del informe.

Fuente: adaptado de Jensen y Allen (1996, pp. 555-556)

En términos generales, podría afirmarse que las fases para el análisis de datos en un ECM guardan estrecha relación con las características propias del análisis de contenido, con la particularidad de que se comparan y contrastan los hallazgos de estudios originales para reinterpretarlos y dar respuesta a nuevos interrogantes. Según Bardín (1986), el análisis de contenido “es un método muy empírico” (p. 32), y de acuerdo con Porta y Silva (2003), se trata de “una técnica objetiva, sistemática,

cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización” (pp. 8-9).

Con relación a la primera fase, invertimos tiempo en leer y releer las transcripciones de los GD y los resultados de los estudios para ir detectando aquellos relatos que guardaban relación con nuestro singular objeto de estudio. En las fases segunda y tercera, generamos unidades temáticas y categorizamos los datos y resultados originales, siguiendo un formato de análisis de contenido (Massot et al., 2009). Para ello, utilizamos como base operativa las cualidades agénticas propiamente humanas, los elementos de contexto posibilitadores y los factores inhibidores que habíamos detectado en el desarrollo de la fundamentación teórica. Así, fuimos afinando y depurando el análisis hasta identificar las unidades y categorías definitivas, relacionando los datos de los estudios integrados de acuerdo con la secuencia descrita por Álvarez-Gayou (2005), López Noguero (2002) y Miles y Huberman (1994), a saber: 1) segmentación de la información y establecimiento de unidades de registro y de contexto, 2) establecimiento de unidades temáticas y categorías mixtas, tanto preasignadas o deductivas como por codificación abierta o inductiva (Latorre Beltrán, 2009; Strauss, 1987), y 3) síntesis y agrupamiento de la información -coincidente con las fases 3 y 4 de Jensen y Allen (1996)-. Todo ello mediante la herramienta digital de análisis de datos Atlas.ti.

2.6. Cuestiones bioéticas: elemento nuclear de todo proceso investigador

Las cuestiones bioéticas han sido un elemento nuclear de este trabajo. Nuestro compromiso ha sido, en primera instancia, situar a las niñas, niños y adolescentes en el centro del proceso investigador (Mateos Inchaurredo et al., 2020), considerándolos expertos en la vivencia de ser niños o adolescentes -vivencia que ellas y ellos pueden interpretar con mayor autoridad- (Moore et al., 2015), así como con agencia humana y competencia para expresar e interpretar dichas experiencias (Horgan, 2016), todo ello desde el convencimiento de que son “actores sociales [...] competentes en tomar decisiones sobre sus propias vidas” (Skelton, 2008, pp. 32-33). Asimismo, no hay que perder de vista que cuando se investiga para y con la infancia y la adolescencia hay que tener en cuenta aspectos singulares de carácter bioético. Para empezar, la investigación que se desarrolla con niñas, niños y adolescentes ha de ser “ética, delicada y respetuosa” (Skelton, 2008, p. 23). Ello supone garantizar, por un lado, sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana y, por otro, sus derechos de protección. A este respecto, resulta oportuno citar el proyecto ERIC, *Ethical Research Involving Children*, desarrollado por Graham et al. (2013) y Graham et al. (2015) y cuyos compromisos para “una investigación ética de alta calidad que es respetuosa con la

dignidad humana, los derechos y el bienestar de la infancia” (Graham et al., 2015, p. 335) adaptamos a la naturaleza de este estudio, tal como se recoge en la Tabla 7.

TABLA 7. COMPROMISOS PARA EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES ÉTICAS PARA CON LA INFANCIA

Indicador	Descripción
La ética en la investigación con la infancia y la adolescencia es responsabilidad de todas y todos.	Se aseguran los estándares éticos independientemente del enfoque, los objetivos o el contexto.
El respeto a la dignidad de la infancia y la adolescencia está en el corazón de la investigación ética.	Las miradas y culturas de la infancia y la adolescencia son respetadas, y la persona adulta reconoce su agencia humana y valora sus contribuciones.
La investigación que incluye a la infancia y la adolescencia debe ser justa y equitativa.	Se incluye a todas las infancias y adolescencias, se las trata con igualdad y las cargas de la investigación se distribuyen de manera equitativa.
La investigación ética beneficia a la infancia y la adolescencia.	La investigación es en beneficio de la infancia y la adolescencia, ya sea a título individual o grupal.
Niñas, niños y adolescentes no deben sufrir ningún perjuicio cuando participan en una investigación ética.	Se previenen riesgos y perjuicios potenciales, hasta el punto de analizar la justificación de la colaboración de niñas, niños y adolescentes en el proceso investigador.
La investigación debe obtener el consentimiento informado y sostenido de las niñas, niños y adolescentes.	Se obtiene consentimiento informado de las niñas, niños y adolescentes y progenitores o tutores legales. Se informa debidamente sobre el derecho a no participar o a abandonar el proceso en cualquier momento, y se respeta la decisión.
La investigación ética exige de reflexión constante.	El equipo investigador reflexiona sobre la práctica de manera continuada, observando cómo influyen los prejuicios, valores, creencias y actitudes tanto en el proceso investigador como en la relación con la infancia y la adolescencia, y cómo ello impacta en niñas, niños y adolescentes.

Fuente: adaptado de Graham et al. (2015)

La relación intergeneracional se revela como un aspecto que debe ser objeto de reflexión y análisis a lo largo de todo el proceso. Autores como Esteban et al. (2021) sostienen que el rol deseable por parte de la persona adulta habría de ser no tanto el de ‘gestora’ del proyecto, entendido tanto en términos de procesamiento como en términos de administración, sino más bien el de ‘facilitadora’, ofreciendo información suficiente e inteligible, aportando herramientas pertinentes en cada caso y dotando de espacios y tiempos suficientes para que niñas, niños y adolescentes participen de acuerdo a sus capacidades, motivaciones y ritmos. No obstante, como hemos expuesto en apartados anteriores, el compás de la academia poco o nada tiene que ver con el compás de la vida -menos aún con el de las niñas, niños o adolescentes-. Nos movemos, habitualmente, entre rígidas agendas e inquebrantables plazos de entrega, y ello afecta, forzosamente, a las posibilidades reales de llevar a cabo investigaciones para, con y de la infancia y la adolescencia tal como deberíamos o como sería deseable, a saber, incluyéndolas desde la gestación del proyecto, acordando objetivos y

temporalización, métodos y metodologías, delimitando resultados y conclusiones desde el consenso y colaborando en la difusión y transferencia.

Ello no ha de significar la imposibilidad de desarrollar investigaciones éticas con perspectiva de derechos. En nuestras manos queda, por ejemplo, dar lugar a espacios de encuentro e interacción en los que niñas, niños y adolescentes se sientan con la seguridad, el respeto y la confianza suficientes como para expresar con libertad sus ideas y percepciones, así como para tomar decisiones con relación a su participación en la investigación (Jadue Roa, 2017; Punch, 2002). También es posible compartir autorías (Esteban et al., 2021) y que todas las partes involucradas puedan hacer uso de los datos durante y después de la investigación (Pinter y Zandian, 2012). Y, sin lugar a duda, siempre podemos seleccionar metodologías y estrategias que resulten más adecuadas en cada caso.

En el desarrollo de esta tesis doctoral, hemos reutilizado datos de tres proyectos de investigación, los cuales estaban debidamente anonimizados y custodiados. Para ello, hemos contado con la autorización expresa de los investigadores principales, como se puede comprobar en el Anexo 5. De esta manera, atendemos a la urgencia de dar lugar a una cultura de Ciencia Abierta mediante un acceso abierto a los datos (*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Science and Humanities*, 2003; *Bethesda Statement on Open Access*, 2003; *Budapest Open Access Initiative*, 2002) para su ampliación o para la generación de nuevo conocimiento. Esta democratización de la ciencia viene respaldada por la Comisión Europea (2016, 2017, 2018a, 2018b), por el Parlamento Europeo (Directiva 2019/1024, de 20 de junio de 2019), por el Gobierno de España (Real Decreto-Ley 24/2021, de 2 de noviembre), por la Generalitat de Catalunya (2020) y por la propia Universidad de Barcelona que en 2011 aprobó sus políticas de acceso abierto y que desde 2018 cuenta con una comisión de ciencia abierta.

Asimismo, los tres proyectos de investigación integrados se han diseñado y desarrollado con acuerdo a unos estrictos estándares bioéticos. En el proyecto CIDATEL, miembros del equipo investigador acudimos a los centros educativos a presentar el proyecto *in situ* para asegurar una implicación debidamente informada, detallando la motivación y los objetivos del estudio, las condiciones de la colaboración, los derechos que les asistían, la salvaguarda y uso de los datos, y el proceso de consentimiento informado tanto en primera persona como por parte de los progenitores o tutores legales. Con los resultados en mano, mantuvimos una sesión de retorno y validación para extraer, así, conclusiones consensuadas con las chicas y los chicos.

El proyecto CHILDCITY contó con el aval de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona. A lo largo del proceso investigador, se crearon guías y videos explicativos de las estrategias implementadas, a saber, el cuestionario online, los grupos de discusión y los vídeo-relatos (Laforgue et al., 2021; Novella et al., 2021), y se alojaron en el sitio web proyecto en un ejercicio de coherencia investigadora atendiendo a los principios de transparencia, democratización de la ciencia y divulgación de acciones y recursos. La colaboración de las niñas, niños y adolescentes fue debidamente informada y contó con el consentimiento informado tanto de ellas y ellos como de sus progenitores o tutores legales. En el Anexo 5 se comparten copias de los consentimientos informados correspondientes a cada proyecto.

En el proyecto UNICEF, contamos con un grupo de especialistas en participación infantil, de entre ellos el equipo investigador de la Universidad de Barcelona, para el desarrollo del guion de preguntas. En todo momento se siguieron los principios de protección y salvaguarda de la infancia de UNICEF, entidad promotora del estudio. Un comité ético independiente revisó, asimismo, el contenido del guion de preguntas. Las niñas, niños y adolescentes participantes fueron debidamente informados por los facilitadores de sus consejos de infancia y/o adolescencia, y se obtuvo consentimiento informado de ellas y ellos, así como de sus progenitores o tutores legales.

Finalmente, cabe subrayar que se ha respetado diligentemente la confidencialidad de las y los participantes, con acuerdo a lo establecido al artículo 5 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, que se refiere en el artículo 5.1f del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el cual se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

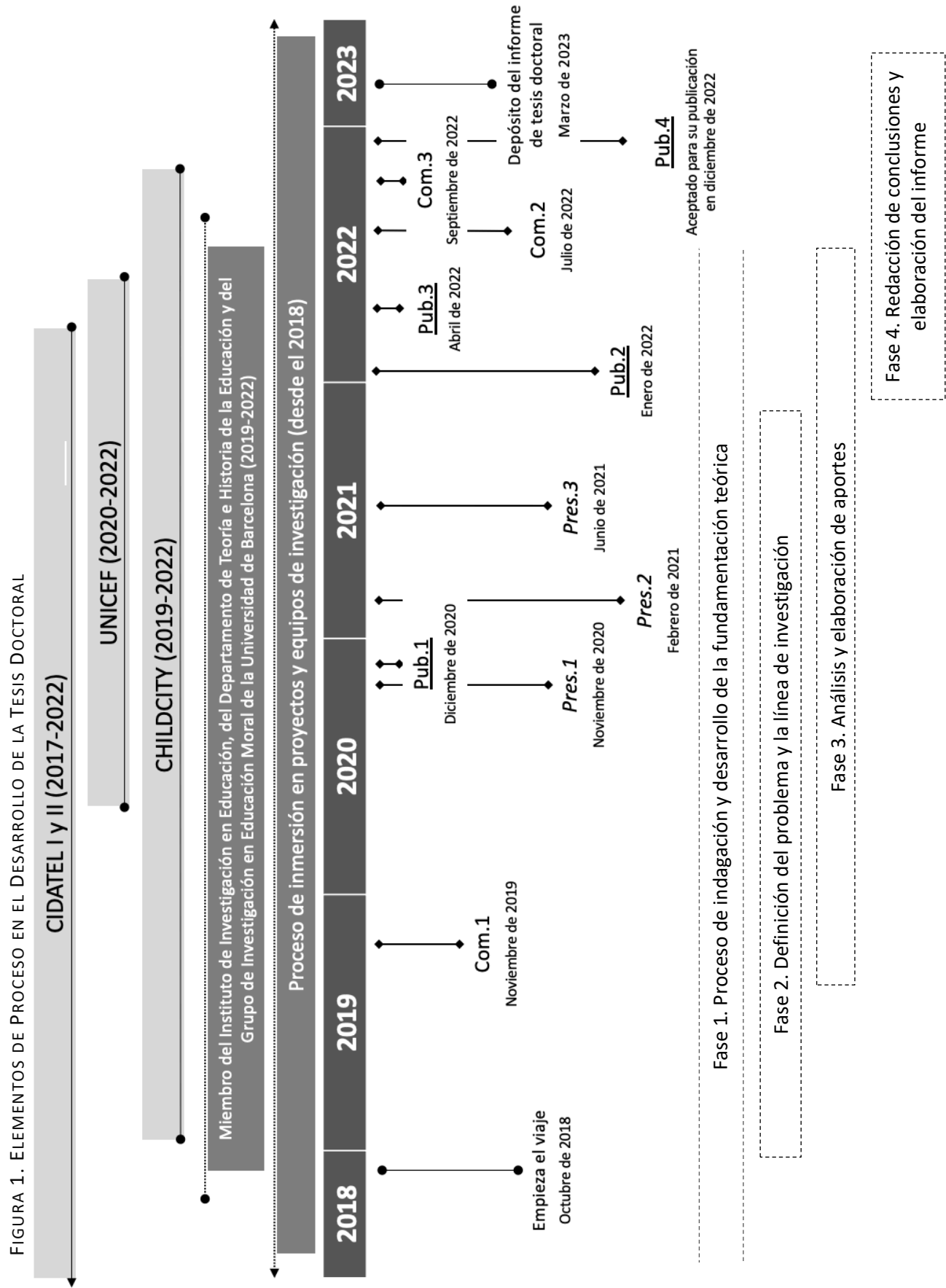
2.7. Desarrollo del proceso investigador

Es conveniente introducir el presente apartado informando de que este trabajo se caracteriza por nuestra participación, en calidad de miembros o bien del equipo de trabajo o bien del equipo investigador, en tres estudios a lo largo de todo el proceso: CIDATEL I y II (2017-2022), CHILDCITY (2019-2022), y UNICEF (2020-2022). Ello ha posibilitado la inmersión en equipos de investigación iberoamericanos, en el caso del estudio CIDATEL, interuniversitarios a nivel estatal, en el caso del estudio CHILDCITY, e internacional, en el caso del estudio UNICEF. También hemos tenido la oportunidad, en todos los casos, de hacer trabajo de campo con niñas, niños y adolescentes, colaborar en el análisis de datos, elaborar informes, redactar y publicar artículos

científicos, y llevar cabo acciones de divulgación del conocimiento generado en jornadas, talleres, seminarios y congresos. Además, hemos compartido incontables y muy enriquecedores espacios de trabajo, diálogo y reflexión con las investigadoras e investigadores de cada uno de los proyectos.

Una segunda peculiaridad es que se trata de una tesis por compendio de artículos y, por lo tanto, los hitos alcanzados en forma de publicaciones en revistas científicas, principalmente, aunque también en forma de presentaciones y comunicaciones, son de especial trascendencia. Asimismo, es necesario enfatizar que nos encontramos ante un proceso en el que hemos ido haciendo camino al andar, como diría Machado. Cada contribución derivada de la trayectoria investigadora ha ido aportando claves que nos han permitido ampliar la mirada gradualmente, añadiendo elementos adicionales de análisis y singularizando, desde el primer momento, nuestro trabajo con relación a los proyectos de los que se nutre. Por ejemplo, el análisis y la interpretación de los datos desde nuestras lentes particulares en tres de las cuatro publicaciones que integra este trabajo nos ha permitido obtener resultados que han coadyuvado a orientar y refinar las singularidades de nuestra línea de investigación. Asimismo, cada presentación en torno a la temática de la tesis ha sido una oportunidad de meditar, revisar y ajustar nuestra fundamentación teórica. Y, finalmente, las comunicaciones en congresos nos han permitido, por un lado, comprobar que nuestro objeto de estudio despierta interés, habida cuenta de los interrogantes y debates que han suscitado, y, por otro, ir haciendo los ajustes necesarios para transferir el conocimiento de la manera más inteligible y precisa posible.

Para exponer el proceso investigador, cuya idiosincrasia carece de la linealidad operativa necesaria para ilustrarlo a modo de cronograma, hemos diseñado la Figura 1. La versatilidad gráfica de este tipo de representaciones nos facilita mostrar los distintos elementos que han configurado el proceso. En la parte superior de la línea temporal vemos tanto los proyectos en los que hemos participado como nuestra implicación en el ámbito universitario como miembros del Instituto de Investigación en Educación, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y del Grupo de Investigación en Educación Moral. También puede apreciarse que dicho proceso de inmersión no finaliza con el depósito del informe de tesis doctoral. Ello es así porque, en la actualidad y muy afortunadamente, nuestra implicación en el GREM sigue activa, así como la participación en distintos proyectos y con equipos de investigación diversos e interuniversitarios.



Siguiendo con la descripción de los elementos que configuran este trabajo y que se observan en la Figura 1, en la parte inferior de la línea temporal reparamos, por un lado, en los hitos en forma de publicaciones (*pub.*), presentaciones (*pres.*) y comunicaciones (*com.*), y, por otro, en las fases que han caracterizado el proceso investigador, además de ver cuando se inició y cuando se entregó el informe de tesis doctoral. Con relación al inicio, hay que poner de relieve que este viaje ya había empezado el curso anterior, en el marco de los estudios del Máster en Educación en Valores y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, que es cuando emprendemos la colaboración en el proyecto CIDATEL. Fruto de esta colaboración presentamos nuestra propuesta de tesis doctoral, que es aprobada en octubre de 2018 por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad. A este logro se le suma la concesión de la Ayuda para Personal Investigador Predoctoral en Formación (APIF), adscrita al Instituto de Investigación en Educación (IRE) de la misma universidad, en mayo de 2019. Así, pasamos a ser miembros del IRE, realizando tareas tales como participar en la organización del 1r Congreso Internacional de Investigación en Educación, que se llevó a cabo en Barcelona los días 4 y 5 de noviembre de 2019, o colaborar con el equipo editor de la Revista Catalana de Pedagogia. La concesión de la APIF también nos brindó la oportunidad de ser miembros del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), además de hacer docencia en distintas materias del grado de Magisterio como el Trabajo de Final de Grado, el Prácticum I o la asignatura Procesos Educativos y Práctica Docente en Educación Primaria. Veamos, ahora, las fases en las que se ha estructurado el proceso:

- Fase 1. *Indagación y desarrollo de la fundamentación teórica*

La primera fase se ha extendido a lo largo de todo el recorrido, coincidiendo con la puesta en práctica de los tres estudios en los que hemos participado. Sobre esta fase hay que subrayar que los distintos hitos alcanzados, ya sea en forma de publicaciones, presentaciones o comunicaciones, han posibilitado ir definiendo, revisando y refinando las bases epistemológicas en las que se sustenta este trabajo, esto es, los tres pilares de la fundamentación teórica: 1) representaciones sociales y paradigmas del 'llegar a ser' y del 'ser', 2) derechos subjetivos de participación de la infancia y la adolescencia, autonomía progresiva y ciudadanía de la infancia, y 3) agencia humana de niñas, niños y adolescentes, atributos, elementos posibilitadores y factores inhibidores. Por otro lado, es menester compartir que esta sigue en marcha, dado que la pretensión es continuar avanzando en esta línea de investigación sobre el acompañamiento del desarrollo del sentido de agencia humana y el progresivo ejercicio de los derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de niñas, niños y adolescentes.

- Fase 2. *Definición del problema y la línea de investigación*

Mientras la primera fase podría considerarse como el timón de este trabajo, la segunda fase es, sin lugar a duda, la fuerza motriz. Viendo la Figura 1, en este marco de acción puede apreciarse un primer hito (Com.1), la comunicación titulada *Participación de la Infancia y la Adolescencia, Elementos para el Debate*, la cual tuvo lugar en la X Jornada de Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación el 17 de noviembre de 2019. En esta comunicación presentamos la propuesta de tesis, aunque aún no habíamos descubierto algunos de sus elementos nucleares como el concepto de agencia humana y el principio de autonomía progresiva. No obstante, nuestra línea de investigación inicial ya apuntaba en una dirección muy determinada, lo cual puede apreciarse en las preguntas de investigación que compartimos al finalizar nuestra comunicación: ¿cómo influyen las representaciones sociales de las que partimos en nuestra relación con niñas, niños y adolescentes?, ¿cómo podemos superar la mirada adultocéntrica y paternalista hacia la infancia y la adolescencia, para dar paso a su protagonismo no solo informándoles sobre sus derechos, sino reconociéndoles como sujetos sociales y políticos, esto es, reconociendo su estatus ciudadano y, por lo tanto, su derecho a la participación?, ¿qué elementos deben articularse en esta relación socioeducativa en clave intergeneracional para lograr lo enunciado en la pregunta anterior?

Ciertamente, el camino a andar estaba trazado y solo le faltaban los elementos que habrían de permitirnos 1) analizar el modo en que las representaciones sociales influyen en las relaciones intergeneracionales infancia-adolescencia/adulthood, 2) reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales y políticos con derechos subjetivos para la participación democrático-ciudadana y, 3) delimitar los componentes de las relaciones intergeneracionales, en clave socioeducativa, para dar lugar a tal reconocimiento. Y ello fue sucediendo en la interacción entre la primera fase de *indagación y desarrollo de la fundamentación teórica* y la tercera fase de *análisis y elaboración de aportes*, es decir, nuestra etapa de iluminación y alumbramiento, que además permitió continuar dando forma a la segunda fase de *definición del problema y la línea de investigación*.

- Fase 3. *Análisis y elaboración de aportes*

La tercera fase se caracteriza por ser una etapa de singularización investigadora y de producción de contribuciones (Tabla 8), y el pistoletazo de salida se concreta con el descubrimiento del concepto de agencia -humana- y su vinculación con la infancia y sus derechos de participación. Esta 'revelación' marca un antes y un después en el proceso de desarrollo de esta tesis doctoral, puesto que supone la definición definitiva de un problema de investigación particular. Y a ella hay que sumarle el hallazgo de los

principios de autonomía progresiva y de evolución de capacidades. Así, la triada teórica representaciones sociales – principio de autonomía progresiva – agencia humana de la infancia y la adolescencia nos ofrece el marco de referencia sobre el que ir desarrollando nuestro trabajo.

TABLA 8. PUBLICACIONES Y APORTES DE LA FASE 3

Título	Tipología y contexto
Presentación 1 Reconeixem l'agència dels infants: del paternalisme al protagonisme	Presentación en la jornada <i>Despertant Somriures</i> organizada por la Fundación Aroa el 20 de noviembre de 2020 con motivo del Día Internacional de los Derechos de la Infancia.
Publicación 1 Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance	Artículo publicado en diciembre de 2020 en la revista <i>Cuestiones de Pedagogía</i> . Esteban Tortajada, M.B. y Novella Cámara, A.M. (2021). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. <i>Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación</i> , 2(29), 104–115. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08
Presentación 2 ¿Cómo avanzar hacia una participación auténtica de la infancia? El reconocimiento de la infancia como agente	Presentación en el encuentro Tomamos un café #infanciaparticipativa el 19 de febrero de 2021, en el marco del proyecto CHILDCITY y con objeto de compartir experiencias y claves para avanzar en la participación y la ciudadanía de la infancia en los municipios.
Presentación 3 Miradas que (in)capacitan: reflexiones en torno al principio de autonomía progresiva y el reconocimiento de la agencia de la infancia	Presentación en el Simposio Iberoamericano Ciudadanía participativa en el ecosistema educativo el 30 de junio de 2021, en el marco del proyecto CIDATEL y con objeto de divulgar el conocimiento generado en el desarrollo del estudio y ser espacio para la reflexión compartida.
Publicación 2 Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence	Artículo publicado en enero de 2022 en la revista <i>Foro de Educación</i> . Esteban, M.B., Novella, A.M. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. <i>Foro de Educación</i> , 20(1), 134-157. https://doi.org/10.14516/fde.929
Publicación 3 Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools	Artículo publicado en abril de 2022 en la revista <i>Social Inclusion</i> . Esteban, M.B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. <i>Social Inclusion</i> , 10(2), 43-53. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936
Comunicación 2 The Whys and Wherefores of Democratic Experiences with Children. From Listening to Collaborating	Comunicación presentada en el simposio <i>Building Collaborative Communities with Children</i> el día 14 de junio de 2022 en la EARLI SIG5 Conference 2022 celebrada en la Universidad de Utrecht, Países Bajos.

Comunicación 3 Sharing progress on the development of a tool for the assessment of children's self-perceived agentic identity	Comunicación presentada en el congreso <i>Building Collaborative Communities with Children</i> el día 14 de septiembre de 2022 en la 1st International Conference on Child Studies celebrada en la Universidad De Minho, Braga, Portugal.
Publicación 4 Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities	Artículo aceptado para su publicación en 2023 en la revista Bordón. Revista de Pedagogía. Esteban, M.B. (2023). Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities. <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i> [en proceso de edición].

Fuente: elaboración propia

• Fase 4. *Redacción de conclusiones y elaboración del informe de tesis doctoral*

Y así, haciendo camino al andar, llegamos a la cuarta fase, producto de la globalidad del proceso investigador, esto es, de los resultados y conclusiones obtenidos en el marco de los cuatro estudios que constituyen esta tesis por compendio de artículos, así como del resto de aportes que han servido para dar lugar a la reflexión teórica, la divulgación, puesta en común y discusión de los avances. Por lo tanto, no se trata de una recopilación o síntesis de las respuestas halladas en los citados estudios, las cuales se presentan en el capítulo de resultados, sino de la culminación del proceso en forma de elementos conceptuales y claves para una práctica socioeducativa basada en el reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes y para el acompañamiento del desarrollo de su sentido de agencia y del progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana.

Oh, the things you can find if you don't stay behind!



Capítulo 3

Resultados

Este capítulo está estructurado de manera que se presentan los hallazgos, las conclusiones más significativas y las lecciones aprendidas de cada una de las publicaciones que integran esta tesis por compendio de artículos. Además, incorpora una sección final de discusión de resultados y conclusiones desde una mirada integradora.

En el primer apartado, vinculado a la Publicación No.1, se muestran los resultados y conclusiones que suscitaron, junto con los hallazgos derivados del proceso de indagación teórica, la detección del problema de investigación al que hemos ido dando respuesta a lo largo del desarrollo de nuestro proceso investigador.

El segundo apartado, correspondiente a la Publicación No.2, es peculiar en tanto en cuanto incorpora como resultado la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el estudio. Ello es así en vista de que dicha fundamentación es fruto del proceso de indagación teórica llevado a cabo en el marco de la tesis doctoral. Cabe destacar que, en el estudio publicado, los resultados se interpretan desde el posicionamiento teórico desarrollado en nuestro proceso investigador.

En el tercer apartado se presentan los hallazgos de la Publicación No.3, que tiene carácter teórico-reflexivo, motivo por el cual la totalidad del texto puede considerarse como un hallazgo en sí mismo. Para no reproducirlo íntegramente, se ha llevado a cabo un ejercicio de síntesis delimitando aquellos aspectos que dan mayor cuenta tanto de la evolución como de la continuidad del proceso.

El cuarto apartado lo integran los resultados de la Publicación No.4. El análisis cualitativo de metasíntesis llevado a cabo, a través del cual se comparan los relatos de niñas, niños y adolescentes sobre sus experiencias participativas en distintos escenarios como la escuela, los consejos de infancia y adolescencia, los espacios de ocio y tiempo libre, el municipio, la familia y los entornos digitales, permite comparar y contrastar el impacto que dichas experiencias tienen en el desarrollo de su sentido de agencia. Esta publicación es cénit del proceso investigador que se presenta en estas páginas, así como génesis de posibles futuros proyectos habida cuenta de la potencial línea de investigación que suponen la delimitación de los elementos que integran los contextos posibilitadores, así como la identificación de las cualidades o atributos de las y los agentes sociales participativos.

Finalmente, en el último apartado, que tiene carácter integrador, se expone una discusión de los resultados, y se comparten las conclusiones extraídas con relación al impacto de las experiencias participativas en distintos escenarios de cotidianidad en el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes.

3.1. Promoción u obstaculización de la participación de las chicas y los chicos en los centros educativos: efectos derivados del orden intergeneracional

Este primer apartado, en el que se exponen los resultados y conclusiones de la Publicación No.1, es producto de los relatos de las chicas y los chicos que participaron en el proyecto CIDATEL en el contexto de la ciudad de Barcelona. El estudio se centra en sus experiencias participativas en los centros educativos. De las cuatro dimensiones que se detectaron en el análisis de datos, una es de interés para este trabajo: la participación como cultura del centro educativo. De ella emerge el problema de investigación que será hilo conductor del proceso investigador.

Hallazgos de la Publicación No.1

La cultura institucional de escuelas e institutos determina el grado en que las chicas y los chicos participan en estos. Dicha cultura institucional se ve caracterizada por elementos tales como 1) la transmisión de valores, 2) la selección de metodologías para la enseñanza-aprendizaje, 3) la colaboración con entidades y organizaciones externas, 4) el ambiente escolar, 5) el desarrollo de las sesiones de tutoría, y 6) la actitud del equipo directivo y el profesorado.

Los valores que impregnan el centro educativo, más allá de su transmisión curricular, así como la selección de metodologías más o menos participativas se revelan como activadores o desincentivadores de la participación del alumnado: «como la escuela nos ha transmitido estos valores pues estamos muy participativos y esto nos ayuda a crecer y a tener una conciencia» (CIDATEL_5).

La colaboración con entidades externas también ejerce una influencia positiva, sobre todo cuando profesorado y alumnado participan y colaboran como iguales: «damos nuestra opinión y cambiamos más o menos las cosas porque los profes tienen una idea, pero nosotros tenemos otra y entonces las ponemos en conjunto y entonces salen cosas que le gustan a todo el mundo» (CIDATEL_2).

El ambiente escolar se vincula con un mayor o menor grado de participación. Por un lado, la intensidad de la participación se ve condicionada por cuán seguro o inseguro se perciba el entorno. En este sentido, mayor percepción de hostilidad ambiental, mayor es la necesidad de intentar pasar desapercibido: «si tú en el cole no lo pasabas bien y estabas un poco apartado de todo, te costaba más participar» (CIDATEL_2). Otro espacio elocuente son las sesiones de tutoría, que en la práctica deberían ser espacios de mayor protagonismo de las chicas y los chicos y cuyo desarrollo es desigual entre centros educativos. Mientras en algunos la hora de tutoría

se emplea para solucionar conflictos o para debatir sobre temas de actualidad y de interés general, en otros se describe como una oportunidad perdida por la falta de interés o bien del tutor o la tutora, o bien de las chicas y los chicos.

La actitud del equipo directivo y del profesorado es el elemento más significativo al ser directamente responsables de la construcción de un tipo u otro de cultura institucional. Su actitud y predisposición pueden ejercer o bien como posibilitadoras, o bien como limitadoras de las oportunidades para participar. Así, se aprecian culturas muy diversas en los centros de educación secundaria que tomaron parte en el proyecto. En algunos, se hacen esfuerzos por diversificar las metodologías, implementando espacios participativos como los talleres de aprendizaje y la figura del mediador escolar para la resolución de conflictos entre iguales; en otros, se advierte una actitud reacia, sobre todo en los órganos de gobierno, a incluir al estudiantado como sujetos participantes: «si nosotros hacemos eso [manifestarnos], se nos expulsa». (CIDATEL_4).

Aportes del estudio

Como conclusiones del trabajo, se delimitaron cuatro claves:

- La participación de niñas, niños y adolescentes ha de ser un ingrediente institucional que configura la cultura del centro educativo y que ha de ser definida como propuesta educativa en lugar de estar supeditada únicamente al estilo docente.
- La participación de las niñas, niños y adolescentes en los centros educativos necesita de espacios reconocidos como la tutoría, la figura de las y los delegados, las asambleas de clase, el trabajo por proyectos y la colaboración con el entorno.
- Niñas, niños y adolescentes han de tomar parte de aquello que se quiere hacer mediante el codiseño y la autonomía en el hacer participativo desde el encuentro con el otro, la deliberación y la convivencia democráticas.
- Los centros educativos han de favorecer la construcción de la identidad de sujeto protagónico y ciudadano activo.

Además, se manifestó la necesidad de reconocer a niñas, niños y adolescentes como agentes con capacidad para participar en la toma de decisiones cuya construcción de la identidad ciudadana debe ser acompañada por las personas adultas responsables. Otro aspecto a destacar es que los avances de la participación en los centros educativos están supeditados a las oportunidades de protagonismo, reconocimiento y activismo de las niñas, niños y adolescentes, así como de la conciencia de su rol ciudadano en sus comunidades en particular, y en la sociedad en general.

Lecciones aprendidas: en las relaciones intergeneracionales está la llave para el cambio

Los resultados y las conclusiones supusieron la constatación empírica de la influencia de las relaciones intergeneracionales, entendidas como las relaciones infancia-adolescencia/adulthood, en la promoción u obstaculización de la participación de las niñas, niños y adolescentes en los centros educativos. De ello, y en el marco del proceso investigador, derivó la necesidad de llevar a cabo un análisis teórico en esta dirección. Las lecciones aprendidas fueron:

I. La manera en que las personas adultas se relacionan con niñas, niños y adolescentes en el orden generacional está condicionada por las representaciones sociales desde las que se da sentido a las etapas.

La tesis del orden generacional de Alanen (2009) es pertinente y sigue teniendo valor de actualidad. La autora define el concepto como “una red estructurada de relaciones entre categorías generacionales que se sitúan en y actúan dentro de relaciones necesarias entre sí” (Alanen, 2009, pp. 161-162). En este orden, cada categoría generacional se produce y reproduce mediante las interacciones -prácticas generacionales- que se dan entre ellas. Un cambio en las representaciones sociales en torno a las etapas infancia y adolescencia supone un cambio la estructura de dichas prácticas generacionales.

II. La Convención supone un giro significativo en cuanto a la consideración de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, el cual ha de acompañarse de un cambio en cómo son considerados y reconocidos en el orden generacional

La Convención reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos activos de derechos y, por tanto, como ciudadanas y ciudadanos. No obstante, este giro normativo no surte mayor efecto si no es acompañado de un cambio en la manera en que las personas adultas reconocen y se relacionan con los miembros de ambas categorías generacionales. Urge continuar avanzando en la identificación de aquellos elementos que facilitan el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales con capacidad y competencia para tomar parte activa en sus comunidades.

3.2. Reconocimiento de la agencia de la infancia y la adolescencia y promoción y respeto del principio de autonomía progresiva: elementos para analizar la ciudadanía de la infancia

Los resultados de la Publicación No.1 fueron señal de partida de una línea de investigación ciertamente propia. Ello propició la elaboración de un renovado posicionamiento teórico, el cual fue puesto en práctica en la segunda de las publicaciones integradas. En consecuencia, dicho posicionamiento ha de considerarse parte de los resultados del proceso investigador, vinculados, en este caso, a la Publicación No.2. Para evitar reiteraciones, dado que en la fundamentación teórica ya se ha abordado esta singular mirada, lo que aquí se presenta es el modo en que se aplicó para el análisis de datos.

Hallazgos de la Publicación No.2

El posicionamiento teórico particular de este proceso investigador incorpora dos elementos para el análisis de la participación de la infancia y su ciudadanía activa y sustantiva: 1) el principio de autonomía progresiva, y 2) el reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes. Bajo este marco interpretativo se analizan los relatos del total de participantes del proyecto CIDATEL -Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid, Sao Paulo-, poniendo el foco de atención en la evolución de su participación e identidad ciudadanas en la transición de la infancia a la adolescencia. En la Tabla 9 se observan las dimensiones y categorías de análisis emergentes, el detalle de las cuales se presenta a continuación de esta.

TABLA 9. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA PUBLICACIÓN NO.2

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
D1. Ser consciente de ser sujeto de derechos empieza con el conocimiento de estos.	C1.1. Momentos vitales en los que se reconocen como sujetos de derechos
	C1.2. Entornos en los que se reconocen como sujetos de derechos
D2. La articulación del principio de autonomía progresiva: una cuestión de relaciones intergeneracionales	C2.1. No sentirse escuchado y tener pocos espacios para participar
	C2.2. De la participación organizada por adultos en la escuela a la adquisición progresiva de autonomía en secundaria
D3. La dimensión de la edad y su progreso: el principio de autonomía progresiva	C3.1. A medida que las personas crecen, adquieren conocimientos y habilidades: autopercepción
	C3.2. Al crecer, hay otros intereses o preocupaciones que están situadas en un momento sociohistórico
	C3.3. Cuanto más mayores, más se sienten capaces de denunciar la violación de sus derechos
	C3.4. Participación política: el factor diferencial

Fuente: Esteban et al. (2020, p. 143)

D1. Ser consciente de ser sujeto de derechos empieza con el conocimiento de estos.

Las chicas y los chicos se saben sujetos de derechos. No obstante, coinciden en que las personas adultas no siempre les permiten ejercerlos, además de considerar que no siempre se respetan. A este respecto, emergen dos categorías.

C1.1. Momentos vitales en los que se reconocen como sujetos de derechos.

En la primera categoría se detectan tres posicionamientos: 1) no establecen un momento o una edad específica, sino que depende de las experiencias personales y cómo van madurando a través de ellas en un proceso gradual, 2) establecen un momento vinculado a una edad o a un curso escolar específico, que en general se sitúa entre los últimos cursos de educación primaria y el inicio de educación secundaria, cuando se presentan los derechos como contenido curricular, y 3) se asocia a la condición de persona humana, considerando que derechos como la libertad de expresión tienen carácter universal y son inherentes a la humanidad en su conjunto.

C1.2. Entornos en los que se reconocen como sujetos de derechos.

En la segunda categoría se mencionan tres escenarios: 1) la familia, que se manifiesta como el espacio socioeducativo de mayor relevancia puesto que es donde son informados de sus derechos y donde pueden ejercerlos de manera progresiva; 2) la escuela, donde aprenden sobre sus derechos como contenido curricular y donde la relación profesorado-alumnado puede desarrollarse en términos democráticos, dando lugar el autorreconocimiento como sujeto de derechos, o desde el abuso de poder e incluso la vulneración de derechos; y 3) las redes sociales, percibidas como canales para acceder a información y para descubrir movimientos para la promoción o reivindicación de derechos.

D2. Articulación del principio de autonomía progresiva: una cuestión de relaciones intergeneracionales.

Respecto a la segunda dimensión, hay consenso en considerar que el hecho de ser menores de edad dificulta sus posibilidades de participar. En este caso emergen dos categorías.

C2.1. No sentirse escuchados y tener pocos espacios para la participación.

En general, reclaman una mayor escucha por parte de las personas adultas, así como la creación de entornos para la participación y el diálogo: «tenemos 16 años, somos conscientes, y queremos hacer cosas, pero si vosotros [los adultos] no nos dais la oportunidad de hacerlo, no podemos hacerlo» (CIDATEL_Mad). Este requerimiento se explicita en todos los territorios, coincidiendo en que no se sienten considerados, ni escuchados, ni libres.

C2.2. De una participación organizada por las personas adultas en educación primaria a la adquisición progresiva de autonomía en educación secundaria.

En general, la participación en los centros educativos está siempre organizada y tiene un carácter representativo a través de órganos como el consejo escolar, los delegados de clase o, en el caso de Buenos Aires, a través de los sindicatos estudiantiles. Se expresa que en educación primaria la participación está guiada y se da en un entorno protegido, mientras que en educación secundaria se da un proceso de apertura personal, de nueva socialización, y de mayor independencia sobre todo con relación al contexto familiar.

D3. La dimensión de la edad y su progreso: el principio de autonomía progresiva.

La tercera y última dimensión de análisis pone la mirada en la progresión personal en cuanto a la conciencia de estar en disposición de derechos y al ejercicio de estos. Lo que subrayan es la importancia que tiene el ir ganando en madurez y la vinculación de esta particular con la toma de conciencia de ser sujetos de derechos. En esta dimensión emergen cuatro categorías, relacionadas con los logros que las chicas y los chicos consideran que han alcanzado en la transición de la infancia y la adolescencia en cuanto a la toma de conciencia y el ejercicio de sus derechos.

C3.1. A medida que las personas crecen, adquieren conocimientos y habilidades: autopercepción.

Según los pareceres de las chicas y los chicos, a medida que crecen tienen mayores conocimientos y capacidad de entendimiento, lo cual repercute en su habilidad para participar al contar con opiniones y preferencias genuinamente propias. Enfatizan el ir ganando en capacidad argumentativa, la cual les permite alzar la voz frente a las personas adultas. Otro elemento que se manifiesta es la progresiva adquisición de libertades y responsabilidades, que dan lugar a poder tomar sus propias decisiones: «Es solo cuando tienes más libertad que eres consciente de toda la responsabilidad que tienes. Creo que los padres nos sobreprotegen mucho y que son responsables de que los niños no crean que son responsables de sus acciones» (CIDATEL_Bcn).

C3.2. Al crecer hay otros intereses o preocupaciones que están situadas en un momento sociohistórico.

Esta categoría se asocia con la ampliación de temáticas a las que son expuestas y expuestos en la transición de la infancia a la adolescencia, tales como la educación afectivo-sexual y las situaciones de discriminación de ciertos colectivos humanos, las cuales consideran como inconcebibles de abordar en el contexto de la educación

primaria. Este contacto con asuntos más o menos controvertidos y de actualidad favorece la definición de la personalidad y ofrece oportunidades para participar en acciones producto de los intereses y motivaciones particulares.

C3.3. Cuanto más mayores, más se sienten capaces de denunciar la violación de sus derechos.

Sus contribuciones muestran que si conocen sus derechos pueden usarlos, incorporarlos a su cotidianidad, reclamarlos y actuar en consecuencia. Las chicas y los chicos estiman que han de conocer sus derechos cuanto antes mejor para poder reivindicar su cumplimiento: «he visto en varios casos en los que solían pegar a sus hijos, ahora les pegan y los niños dicen “no puedes pegarme porque los derechos humanos me protegen”» (CIDATEL_Méx). No obstante, consideran que en la infancia se es ignorante y vulnerable frente a las personas adultas, situación que puede ser superada en la adolescencia, etapa en la que se rebelan ante situaciones de discriminación y maltrato: «cuando eres niño en esa situación te reprimes, cuando eres más mayor algunos se rebelan» (CIDATEL_Bs.As.).

C3.4. Participación política: el factor diferencial.

En esta categoría se evidencian las diferencias en cuanto a la participación política de las chicas y los chicos en los distintos territorios, estando más presente en Buenos Aires y en Sao Paulo. Esto se debe a que los centros educativos de estos países son vividos como espacios para el ejercicio político, mientras que en España y en México esta dimensión está ciertamente restringida.

Aportes del estudio

A continuación, se presenta una síntesis de las conclusiones extraídas a la luz de los resultados obtenidos.

- El reconocimiento como sujetos de derechos parte del conocimiento de estos, así como de sentirse escuchados y saber que sus opiniones son tenidas en cuenta.
- En términos generales, el ecosistema educativo ha de hacer más por garantizar los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes. Para ello, ha de acompañarse su autonomía progresiva para el ejercicio de sus derechos desde el reconocimiento de su condición de agentes sociales participativos.
- La entrada en secundaria y, por ende, en la adolescencia, facilitan el ejercicio de derechos dado que se goza de mayor libertad y responsabilidad. Ello conlleva a un cierto autorreconocimiento como agentes capaces de dirigir sus propias vidas.

- Ser expuestos a temas controvertidos en la adolescencia les permite obtener un mayor conocimiento de sí mismos. Así, la participación deviene más autónoma y autodirigida fruto de los intereses y motivaciones personales que se van descubriendo.

Lecciones aprendidas: las potencialidades para la participación democrática en los centros educativos están siendo desaprovechadas

I. El ecosistema educativo ha de incorporar en su cultura y hacer una perspectiva de derechos de la infancia y garantizar que los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes son respetados.

Ello parte, principalmente, del conocimiento de los derechos subjetivos de la infancia reconocidos en la Convención por parte del profesorado, los cuales han de ser piedra angular de la cultura democrática en los centros educativos.

II. Los escenarios de educación formal pueden y deben activar procesos de acompañamiento de la autonomía progresiva de niñas, niños y adolescentes para el ejercicio individual y colectivo de sus derechos de participación.

La participación empieza siendo organizada y guiada por las personas adultas que acompañan a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación, desde la escucha activa y la puesta en práctica de sus iniciativas y propuestas e informando de los porqués cuando no es posible, generando, así, espacios de confianza y de corresponsabilidad. Gradualmente, estas van poniéndose a un lado y dando lugar a una participación más protagónica y autónoma, y menos centrada en la salvaguarda.

III. El rol de alumno-estudiante ha de ser complementado con el reconocimiento como agente social participativo y ciudadanía en el momento presente.

Como señala Freeman (2011), “los derechos son importantes porque quienes disponen de ellos pueden ejercer su agencia” (p. 22). En el caso de niñas, niños y adolescentes, esta fórmula se invierte, dado que sin ser reconocidos como agentes no pueden disponer de sus derechos de participación. Es por ello por lo que complementar el rol de alumno con el de agente es imprescindible para garantizar que sus derechos de participación y su ciudadanía son respetados y promovidos en los entornos escolares.

3.3. Relaciones intergeneracionales en el entorno escolar mediadas por el derecho a la participación, el acompañamiento de la autonomía progresiva y el reconocimiento de la agencia humana de las niñas y los niños

Este tercer apartado de resultados tiene su origen en la Publicación No3, en la cual se consideran, a modo de análisis reflexivo-teórico, los elementos que se han ido manifestando y desarrollando en el marco del proceso investigador. En concreto, se medita sobre la pertinencia de aplicar los elementos 1) participación de la infancia y la adolescencia, 2) principio de autonomía progresiva y 3) reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar, sugiriendo una ampliación del concepto de educación inclusiva. Para ello, se propone que niñas, niños y adolescentes participen en los centros educativos como aprendices y como compañeros, esto es, como agentes que toman parte activa en la comunidad educativa.

Cabe señalar que se reproducen fragmentos de la publicación, puesto que toda ella puede considerarse resultado de los procesos empírico-teóricos precedentes. Por este motivo, la estructura que se sigue es distinta de los demás apartados.

Reflexiones en torno al concepto de educación inclusiva:

La Publicación No.3 emerge de la necesidad de repensar el papel que han de desempeñar las niñas y los niños en los centros educativos. La finalidad es la de aportar elementos que inspiren la construcción de comunidades educativas democráticas e inclusivas que incorporan a la infancia en la toma de decisiones, reconocen su agencia y acompañan su autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos de participación. Además, el artículo pretende ser útil para dar respuesta al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y al Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 para la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas. El posicionamiento de partida es que es posible facilitar la consecución de estos objetivos si las escuelas preparan para la vida en democracia desde la vivencia democrática.

La educación inclusiva desde la perspectiva de derechos de la infancia

El primer aspecto que se analiza es la necesidad de complementar las epistemologías en torno al concepto 'educación inclusiva'. Para ello, se propone su amplificación, complementando la noción original de la atención e incorporación de diversidades en la escuela con el reconocimiento de los derechos de participación de la infancia para que estos se hagan efectivos en el entorno escolar. Dicha inclusión implica, por un lado, la escucha activa y, por otro, la consideración genuina de las voces y puntos de vista de las niñas y los niños (De Haro et al., 2019; Echeita Sarrionandía y

Ainscow, 2011; Farré Riera, 2021; Feu Gelis y Torrent Font, 2018; Sañudo y Susinos, 2018), compartiendo espacios de toma de decisiones niñez-adultez. De esta manera, se supera la visión de la infancia como recipientes pasivos de servicios y derechos, reconociendo a niñas y niños como actores y sujetos de derechos de participación que se implican en la comunidad escolar como agentes sociales participativos.

Garantía de los derechos de participación en el entorno escolar

Un segundo elemento es el conocimiento, respeto y garantía de los derechos de participación de la infancia. La aportación original que se hace en la Publicación No.3 es el reconocimiento de las niñas y los niños no solo desde el rol de aprendices o alumnos, sino como compañeros o socios *-partners-* que toman parte en la toma de decisiones y que coconstruyen comunidad. El concepto de *partners* tiene como fuente de inspiración lo manifestado en la Declaración de Bucarest de 2019:

La escuela es el lugar donde recibimos información, adquirimos conocimientos y desarrollamos habilidades. Por ello creemos que debe convertirse en un lugar donde aprendemos a participar y podemos ejercer la participación fuera de nuestra familia. Esto sólo puede ocurrir si, en escuela, nos implicamos en el proceso educativo como socios. (Declaración Bucarest de la Infancia de la UE, Consejo Rumano de la Infancia, Niños y Expertos de la UE, 2019, p. 2)

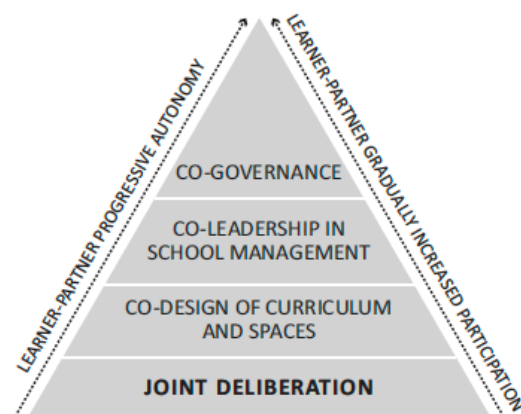
Para ello, habría de concebirse la participación de las niñas y los niños como práctica e ideal pedagógicos (Andreasen Lysgaard y Simovska, 2016). Por lo tanto, la conceptualización de participación del alumnado vinculada a la asistencia a clase o la interacción en las actividades propuestas por el profesorado (Simovska, 2007, 2011) se amplía con una conceptualización desde la cual la escuela es constituida como verdadera comunidad democrática en la que la condición de las niñas y niños como aprendices se complementa con su reconocimiento como agentes socialmente válidos y corresponsables (Honneth, 2012; Honneth y Margalit, 2002).

Acompañamiento de la autonomía progresiva de niñas y niños

El principio de autonomía progresiva, entendido como el incremento gradual de la participación de las niñas y los niños en términos democrático-ciudadanos de acuerdo con la evolución de sus capacidades es el tercer elemento clave. La articulación de la progresiva participación de niñas y niños en la escuela adquiere un carácter colaborativo entre alumnos/compañeros/socios, profesores y demás personal adulto, y se enraíza en la acción implicativa de todos ellos. La propuesta es que la acción participativa ha de tener lugar de manera gradual, empezando por disponer de espacios para la deliberación conjunta en el contexto de la gestión del grupo-clase y avanzando progresivamente hacia el codiseño del currículum y el compromiso en la

gestión escolar. Todo ello a través de un liderazgo progresivamente compartido que podría alcanzar espacios de cogobernanza en un modelo de democracia participativa, aneja al modelo representativo ya existente. En resumidas cuentas, una progresiva cooperación y coliderazgo entre niñas, niños y personal adulto. En la Figura 2 se muestra cómo podría darse esta participación gradual en una comunidad educativa democrática e inclusiva.

FIGURA 2. AUMENTO GRADUAL DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS Y LOS APRENDICES-COMPAÑEROS/SOCIOS EN LAS ESCUELAS



Fuente: Esteban (2022)

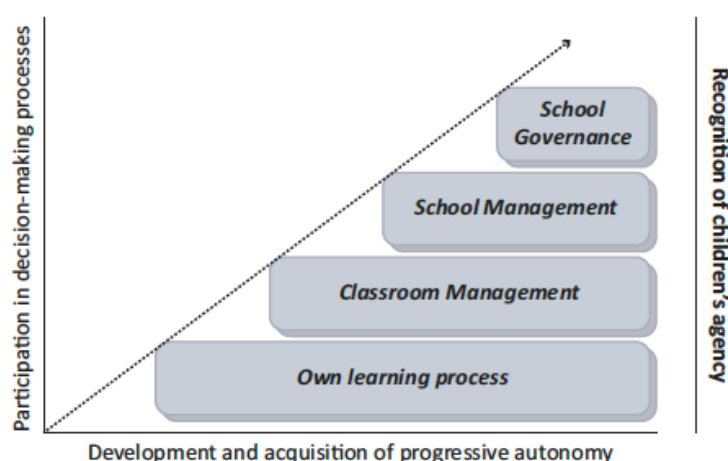
Este acompañamiento y promoción de la autonomía progresiva de las niñas y los niños en los centros educativos, vinculada al desarrollo de su personalidad moral, a la responsabilidad y la alteridad, deberían ser una de las columnas vertebradoras de la vida democrático-comunitaria de la institución escolar si se pretende que esta sea verdaderamente inclusiva. Como afirma Lansdown (2005, p. ix), "a medida que los niños adquieren mayores competencias, disminuye su necesidad de dirección y aumenta su capacidad de responsabilizarse de las decisiones que afectan a sus vidas". En las escuelas, este acompañamiento de la autonomía progresiva vinculada a los derechos de participación democrático-ciudadana de niñas y niños en la toma de decisiones ha de basarse en un aumento gradual tanto de la responsabilidad como del alcance y carácter vinculante de dichas decisiones. De esta suerte, son gradualmente reconocidos como compañeros/socios en el proceso, deviniendo soberanos y responsables de sus opiniones, elecciones, propuestas, decisiones y contribuciones (Díaz Bórquez et al., 2019). Además, se sostiene que un prerequisite para que ello suceda es el reconocimiento de niñas y niños como actores sociales participativos, es decir, el reconocimiento de la agencia humana de la infancia.

Reconocimiento de la agencia humana de la infancia

El cuarto elemento es el reconocimiento de la agencia humana de la infancia como base fundacional para su inclusión en las escuelas más allá de su condición de

aprendices. Tal reconocimiento conlleva una serie de creencias capacitantes por parte de las personas adultas, y la superación de aquellas actitudes obstaculizadoras que limitan o impiden que las niñas y los niños ejerzan sus derechos subjetivos de participación de manera autónoma. Estas creencias capacitantes se fundamentan en el reconocimiento de que niñas y niños pueden y deben participar en la toma de decisiones en aquellos asuntos que les afectan y son de su interés, participación que irá aumentando progresivamente. La Figura 3 muestra las interacciones de estos tres elementos en la configuración de una escuela como comunidad educativa democrática e inclusiva. La figura ofrece un esbozo preliminar de cómo podría implementarse progresivamente la participación de niñas y niños en la toma de decisiones en diferentes dimensiones de la escuela y de acuerdo con su progresiva autonomía.

FIGURA 3. LAS ESCUELAS COMO COMUNIDADES O ASOCIACIONES EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS O



Fuente: Esteban (2022)

Aportes del estudio

En la Publicación No.3 se concluyó que es necesaria una ampliación epistemológica del concepto de educación inclusiva que incorpore la inclusión, valga la redundancia, de las niñas y los niños como compañeros y socios en el proceso educativo, es decir, como agentes sociales participativos, interlocutores válidos y miembros activos en la escuela, la cual, bajo esta nueva mirada, se transforma en una comunidad educativa democrática e inclusiva. Para ello, los tres elementos esbozados en este artículo plantean que 1) se debe considerar la participación gradual de la infancia en la toma de decisiones, 2) en función de su autonomía progresiva, y 3) mediante el reconocimiento de su agencia humana.

Lecciones aprendidas: el concepto de educación inclusiva ha de complementarse con el reconocimiento de niñas y niños como agentes que coconstruyen comunidades

I. El principio de autonomía progresiva en la participación de niñas y niños en los centros educativos ha de vincularse con un gradual tomar parte en la toma de decisiones.

La adquisición de autonomía progresiva en la participación en la toma de decisiones ha de seguir una secuencia de corresponsabilidad gradual, partiendo de la deliberación en cuanto a la gestión del grupo-clase para ir alcanzando mayores atribuciones asociadas al codiseño del currículum y espacios y al coliderazgo en la gestión escolar.

II. Reconocer la agencia humana de la infancia responde a la realización del fin último de la educación como desarrollo de la personalidad y la conciencia moral.

En este marco relacional, personal adulto, niñas y niños podrán verse y reconocerse en la relación intergeneracional y en el ejercicio educativo desde una ética del cuidado que, lejos de pretender construir relaciones simétricas, posiciona a la niña y al niño como agentes con saberes y experiencias válidas y valiosas, así como con la capacidad para la coconstrucción, el codiseño y la corresponsabilidad. Así, niñas y niños reciben la orientación y el apoyo necesarios para el desarrollo armonioso de su personalidad y de su conciencia moral, principios rectores de la educación.

III. Una vez más, se pone de manifiesto la perentoriedad de incluir en la formación de futuros educadores contenido sobre derechos y ciudadanía de la infancia.

Se manifiesta un déficit formativo en el cuerpo docente (Day et al., 2015; Janta et al., 2021) y urge la incorporación de estos elementos en los planes de estudio de magisterio y en los planes de formación continua del profesorado en activo. Ante esta tesitura merece la pena reflexionar junto con Tonucci (2021), ¿puede considerarse legal una escuela que no escucha la voz de las niñas y los niños?

3.4. Desarrollo del sentido de agencia en la infancia y la adolescencia a través de experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas

La Publicación No.4 es el cénit de este proceso investigador. En el artículo se profundiza en el análisis de la construcción del sentido de agencia humana en las etapas infantil y adolescente. Para ello, se lleva a cabo un estudio cualitativo de metasíntesis integrando los relatos de las niñas, niños y adolescentes que han tomado parte en los tres proyectos de investigación en los que ha colaborado la aspirante a doctora. La finalidad es determinar el impacto que tienen las experiencias participativas en el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, así como identificar los componentes que caracterizan sus identidades como agentes sociales participativos.

Hallazgos de la Publicación No.4

En la Tabla 10 se observan las dimensiones y las categorías que emergieron en el análisis de datos, las cuales se describen a continuación de esta.

TABLA 10. UNIDADES TEMÁTICAS Y CATEGORÍAS EMERGENTES

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
D1. Contexto posibilitador	C1.1. Entorno seguro y respetuoso
	C1.2. Reconocimiento como actores sociales
	C1.3. Participación real y significativa
	C1.4. Espacios y tiempos para la reflexión y la metaparticipación
D2. Cualidades agénticas	C2.1. Voluntariedad e intencionalidad
	C2.2. Informadas/os de manera transparente e inteligible
	C2.3. Conocimientos y saber hacer
	C2.4. Toma de decisiones
	C2.5. Autoorganización individual y grupal
	C2.6. Alcance de metas

Fuente: Esteban (2023)

D1. Contextos posibilitadores

Los contextos posibilitadores son escenarios cuya configuración promueve el desarrollo del sentido de agencia en las etapas infantil y adolescente. Se revela que hay experiencias participativas más proclives que otras para dar lugar a tal efecto, concretamente, la participación en el seno de los consejos de infancia y adolescencia y

la participación en la educación en el ocio y el tiempo libre. En las siguientes líneas se presentan los elementos que configuran tales escenarios de oportunidad.

C1.1. Entorno seguro y respetuoso

Los factores ambientales de tipo relacional son especialmente significativos. Sentirse respetados y aceptados, poder opinar sin ser criticados ni juzgados, y el sentimiento de pertenencia son algunos de los ingredientes de aquellos entornos en los que poder desarrollarse como agente social participativo. Además, el entorno debe sentirse como espacio seguro y estar gobernado por relaciones de confianza, de lo contrario «no puedes dar tu opinión honestamente y entonces no hay participación y las cosas no fluyen» (CHILDCITY_2).

C1.2. Reconocimiento como actores sociales

Las niñas, niños y adolescentes que participan en consejos de infancia y adolescencia y en espacios de educación en ocio y tiempo libre muestran mayores indicios de sentirse reconocidos como agentes, dado que son escenarios donde son escuchados y tenidos en cuenta. Del entorno escolar se deduce más bien lo contrario. A pesar de que las oportunidades para participar se van incrementando a medida que pasan de curso, la sensación de que «hay como una barrera entre los adultos y los jóvenes» (CIDATEL_1), es generalizada y persistente.

C1.3. Participación real y significativa

Participar genuina y significativamente se asocia con la capacidad de hacerlo de manera autodirigida, o, en otras palabras, que no esté «todo hecho para nosotros» (CIDATEL_1). Dicha participación ha de percibirse como importante y útil, y que no sea siempre producto de la imposición adulta. Los consejos de infancia y adolescencia y los espacios de educación en el ocio y el tiempo libre se manifiestan como contextos favorables a esta participación puesto que, por un lado, favorecen el ejercicio de una participación proyectiva basada en sus intereses e inquietudes, y, por otro, se aprecian los cambios y mejoras que sus iniciativas y acciones producen en el entorno. Destaca la posibilidad de diseñar e implementar sus propios proyectos: «te marcas un objetivo, que puede ser pequeño, como una manualidad, o más grande, como intentar que el ayuntamiento entienda que no estamos de acuerdo con algo» (CHILDCITY_2).

En las escuelas, el consejo escolar o los representantes del grupo-clase son estructuras que potencialmente pueden dar lugar a una participación real y genuina. No obstante, es habitual que la configuración de estos escenarios desaliente el ejercicio de una participación auténtica basada en la toma de decisiones y el autoliderazgo: «nos dieron opciones para elegir, no nos dieron a elegir las opciones» (CIDATEL_3).

C1.4. Espacios y tiempos para la reflexión y la metaparticipación

Esta categoría se define como aquellos momentos para el pensamiento y el diálogo introspectivo, retrospectivo y prospectivo, así como para la valoración y evaluación de las acciones que se han llevado a cabo y su impacto. Su presencia es, en general, escasa. Una señal de que este tipo de espacios y momentos son necesarios por ser beneficiosos se deduce de las impresiones compartidas sobre su participación en los grupos de discusión. A este respecto, se compartió que había sido una oportunidad para reconocerse como sujetos de derechos y para reflexionar sobre su papel en el entorno escolar, el cual «no hace a personas», sino que, más bien, «preparan para estudiar y trabajar» (CIDATEL_2). Asimismo, se compartió la valoración de que el grupo de discusión había sido una buena ocasión para pararse a pensar sobre el trabajo hecho en el consejo: «considero que hemos compartido un rato de reflexión y esto nos ha servido para poner las ideas más claras sobre lo que estamos haciendo en el consejo de jóvenes» (CHILDCITY_1).

D2. Las cualidades agénticas

La segunda dimensión la integran aquellos atributos que caracterizan el sentido de agencia propiamente humana de niñas, niños y adolescentes, tanto individual como grupal. En algunos casos, se expresan como interiorizados, mientras que, en otros, se ponen de manifiesto como interpelaciones a las personas adultas, revelando, una vez más, la trascendental importancia que tienen las relaciones intergeneracionales. A continuación, se describen las cualidades detectadas.

C2.1. Voluntariedad e intencionalidad

Esta cualidad se repite en todos los grupos de discusión analizados a modo de eco reivindicativo. El agente ha de sentir que aquello en lo que se involucra parte de su voluntad y no de la obligatoriedad o de la imposición, es decir, que actúa de acuerdo con sus preferencias e intereses. En el entorno escolar, dicha voluntariedad se circunscribe a la capacidad de elegir entre las opciones dadas por el profesorado. En cambio, los entornos digitales como las redes sociales sí dan pie a un tomar parte voluntario e intencional ya que brindan la oportunidad de compartir opiniones y debatir sobre aquello que les parece. Otro contexto en el que se involucran intencional y voluntariamente son los consejos municipales, normalmente desde «las ganas de colaborar con la ciudad» (CHILDCITY_1).

C2.2. Informadas/os de manera transparente e inteligible

Contar con información suficiente requiere que esta se transmita de manera comprensible y directa. Ello se traduce en que niñas, niños y adolescentes estén en

disposición de conocimientos, forjen confianzas y puedan tomar decisiones informadas. En este sentido, valoran que se vaya «de cara a cara con el niño o con el joven, les explicas a la cara que se hará con aquella actividad o proyecto, así al chico o la chica le llega una información valiosa y que le permite decidir» (CHILDCITY_1). Las chicas y los chicos que participan en consejos de infancia y adolescencia estiman que su implicación en estos órganos se debe, particularmente, a la información precisa y asequible que recibieron. En términos generales, la información es necesaria porque «sin información, no hay motivo ni hay opiniones» (CHILDCITY_2).

C2.3. Conocimientos y saber hacer

Los conocimientos y el saber hacer se adquieren de manera progresiva. Por ejemplo, los consejos de infancia y adolescencia, cuando devienen genuinos contextos posibilitadores, consiguen que el propio concepto de participación adquiera mayor profundidad en cuanto a su significación desde la práctica, dando lugar a la capacidad de diferenciar entre participación genuina y no-participación. Dichas prácticas facilitadoras del desarrollo del sentido de agencia traen consigo la adquisición de conocimientos sobre cómo y dónde informarse, cómo diseñar e implementar sus propios proyectos, y cómo alcanzar metas. Además, son prácticas que les permiten ejercer influencia y tomar conciencia de que tienen voz y de que tienen derecho a ser escuchados y a ser tenidos en cuenta:

«Muchas veces de pequeño suele ser la etapa en la que más reivindicas, y si nos apuntamos [al consejo] de pequeños exiges esa voz porque te la han dado, pero si creces sin saberlo, creen que no se la van a dar en ningún sitio. A mí me han dicho que nadie nos va a escuchar. Gente que no participa, no lo conocen.» (UNICEF_4)

C2.4. Toma de decisiones

En esta cualidad se hacen evidentes las diferencias entre aquellos contextos en los que se da espacio para el desarrollo de la acción, diríamos, semiagéntica o potencialmente agéntica, y aquellos en los que la acción la desarrolla un agente o grupo de agentes que son reconocidos y se reconocen como tales. En los entornos escolares, la ausencia de oportunidades para una toma de decisiones que supere el elegir entre opciones dadas es palmaria. En este contexto, las chicas y los chicos reivindican que si se les diera la oportunidad de participar genuinamente, «se podrían hacer cosas mejores, mucho más originales e innovadoras» (CIDATEL_4). Por contra, las chicas y los chicos que se involucran en los consejos municipales sí pueden tomar decisiones que no siempre vienen predeterminadas por lo que las personas adultas ponen a su disposición. En estos espacios pueden diseñar e implementar sus propios proyectos,

llegando incluso, en un caso particular, a reelaborar el Plan Municipal de Infancia: «el primer plan de infancia lo redactaron los adultos, larguísimo, un rollo, y el segundo lo hicimos nosotros a nuestra manera» (UNICEF_2).

C2.5. Autoorganización individual y grupal

La autoorganización es condición inherente al agente. Lo relatado en los grupos de discusión muestra cómo esta es una cualidad que debe aprenderse desde la práctica, y se dan ejemplos sobre experiencias de mayor o menor éxito. Ejemplos de éxito son el diseño e implementación de proyectos propios y la reelaboración del Plan Municipal de Infancia en el seno del consejo municipal de participación; ejemplos de lo contrario se dan en el contexto escolar al intentar autoorganizarse, ya sea por falta de conocimientos sobre la materia o sobre cómo organizarse sin dirección adulta: «nosotros, nuestra clase, nos organizamos para hacer una cosa [...] pero al final no lo hicimos porque no supimos organizarnos» (CIDATEL_2).

C2.6. Alcance de metas

Alcanzar metas es imprescindible para el desarrollo del sentido de agencia, y tales metas han de ser aquellas que el sujeto se plantee individualmente o en colaboración con otros. Los consejos de infancia emergen, de nuevo, como contextos en los que se articulan objetivos en el corto, medio o largo plazo: «nuestras propuestas tardan en verse porque lleva tiempo, ero en algún momento lo vamos a llegar a ver» (UNICEF_6). Ello les confiere confianza y contribuye a la configuración de su identidad como agentes sociales participativos, tal como sugiere la siguiente cita:

«Si estamos aquí es porque hemos sentido durante toda nuestra experiencia en participación que se nos toma en serio y por eso estamos aquí, hemos sentido que nuestra voz contribuye a una mejora en la sociedad o que se plasma de alguna manera.» (UNICEF_4)

Aportes del estudio

El estudio permite confirmar que las experiencias participativas en la infancia y la adolescencia impactan en el desarrollo del sentido de agencia de niñas, niños y adolescentes, revelándose como escenarios propicios para tal fin los consejos de infancia y adolescencia y los espacios de educación en el ocio y el tiempo libre. Asimismo, los resultados obtenidos permiten delimitar los componentes de lo que se ha denominado contextos posibilitadores, esto es, contextos que favorecen el desarrollo del sentido de agencia humana, y las cualidades agénticas propiamente humanas que o bien incorporan, o bien reclaman las chicas y los chicos.

Lecciones aprendidas: es perentorio configurar escenarios de oportunidad para el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes

I. Las representaciones sociales de reconocimiento la infancia como agentes sociales participativos han de hacerse extensivas a todas las capas de la sociedad.

Reconocer a niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos es base y fundamento para el acompañamiento en el ejercicio de derechos de acuerdo con los principios de autonomía progresiva y de evolución de capacidades. Dicho acompañamiento es un imperativo legal establecido en el artículo 5 de la Convención. El necesario cambio de mirada es, por lo tanto, una responsabilidad y un deber de las personas adultas.

II. Las experiencias participativas reales y significativas dotan a la infancia de herramientas y sentires que promueven su autorreconocimiento como agentes sociales participativos con derechos sustantivos y estatus de ciudadanía en el presente.

La vivencia de la participación entendida en términos de ejercicio ciudadano ofrece un marco que permite distinguir entre participación genuinamente democrática y otras formas de participación. El ejercicio de la participación democrático-ciudadana tiene un impacto en la construcción del sentido de agencia y la autopercepción como agentes que participan y se implican en la sociedad, como titulares de derechos subjetivos y como ciudadanía en el aquí y el ahora.

III. Es necesario un marco de acción socioeducativa para la promoción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, base para el ejercicio de la ciudadanía.

El marco de acción socioeducativa ha de contar con elementos teórico-prácticos que sirvan tanto para la reflexión como para la puesta en práctica de las acciones socioeducativas pertinentes. A este respecto, las dimensiones contexto posibilitador y cualidades agénticas se revelan como elementos de especial interés a este respecto.

3.5. Discusión de los resultados desde una mirada global: impacto de las experiencias participativas en escenarios de cotidianidad

Los relatos de las niñas, niños y adolescentes que han tomado parte en los proyectos de investigación nos permiten dar respuesta a los objetivos de este trabajo, que recordamos que eran 1) explorar el impacto que tienen las experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes en distintos escenarios de su cotidianidad en el desarrollo de su sentido de agencia humana y 2) delimitar claves para el acompañamiento del desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, y para el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-ciudadana. En este apartado ofrecemos consideraciones sobre ambos, producto de la síntesis de traslaciones llevada a cabo en la cuarta fase del ECM. Hay que aclarar, no obstante, que la respuesta al segundo objetivo se presentará en mayor detalle en el capítulo cuarto de conclusiones del proceso investigador.

Una primera conclusión a la que llegamos es que hay escenarios más o menos proclives para que se desarrolle el sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia. A estos los hemos llamado contextos posibilitadores y contextos inhibidores. Del conjunto de escenarios analizados, a saber, escuelas e institutos, entorno familiar, consejos de infancia y adolescencia, espacios de educación en el ocio y el tiempo libre, y entornos digitales, los que emergen como contextos inhibidores son, indubitadamente, los escenarios de educación formal. Consideramos que ello se debe a la ausencia de un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana y estatus de ciudadanía en el momento presente de niñas, niños y adolescentes tanto en la formación inicial de maestras y maestros como en las culturas institucionales escolares, así como a la persistencia las representaciones sociales en torno a la categoría alumnado, ancladas en el paradigma del 'llegar a ser'. Por un lado, la participación en el entorno escolar dista de ejercerse bajo una concepción democrática del término. Más bien, se conceptualiza como un actuar o intervenir cuando la maestra o el maestro, la profesora o el profesor, así lo consideran, ya sea eligiendo entre opciones dadas, respondiendo a sus interpelaciones o tomando parte activa en las actividades que proponen. Por otro lado, estar en disposición de un único rol, el de alumna o alumno, es decir, de persona en proceso de ser socializada que ha de ir madurando y adquiriendo conocimientos de manera homogénea y gradual, enraíza con la mirada de la infancia como quienes devendrán, en contraposición de la mirada hacia quienes ya son.

En escuelas e institutos la agencia que ponen en práctica las niñas, niños y adolescentes se halla en el punto medio del espectro desarrollado por Schlosser (2011), quien distingue entre 1) agencia intencional impulsada por estímulos ambientales, 2)

agencia “racional, deliberativa, reflexiva y autocontrolada”, y 3) “agencia autónoma y libre” (p. 27). En cambio, en el resto de escenarios sí se aprecian elementos que aseguran el ejercicio de una agencia autónoma y libre y, en consecuencia, sí son promotores del desarrollo de un sentido de agencia genuinamente humana. Es por este motivo que los llamamos contextos posibilitadores del sentido de agencia humana. De sus relatos aprendemos que es en el entorno familiar donde, en general, adquieren responsabilidades de manera progresiva y donde tienen la posibilidad de tomar decisiones vinculantes con relación al curso de sus vidas. Por otro lado, los entornos digitales les ofrecen la posibilidad de participar en aquello que les interesa, les mueve, les activa y les motiva con relativa independencia y sin la atenta, y sin duda necesaria, supervisión adulta. Asimismo, los escenarios de educación en el ocio y tiempo libre emergen como entornos dialógicos en los que las relaciones intergeneracionales se basan en el respeto, el reconocimiento y la autorización mutuas. Y, finalmente, los consejos de infancia y adolescencia, habida cuenta de su condición de órganos para la participación democrático-ciudadana, se revelan como los contextos posibilitadores con mayor potencial para el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes.

En otro orden de ideas, la cuestión relacional es determinante en cuanto a la facilitación o inhibición de la construcción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia. No podemos obviar que somos las personas adultas quienes tenemos la responsabilidad y el deber de acompañar a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio de sus derechos de participación, y esto se ha de dar en el sí de relaciones que impiden que tenga lugar lo que Alanen (1994, 2005, 2009) llama ‘generacionismo’ o, expresado en otros términos, ‘edadismo’, esto es, la discriminación por motivos de edad y el distanciamiento generacional provocado por la percepción de un nosotros-adultos frente a un ellos-niños/adolescentes. Según Alanen (2009), el ‘generacionismo’ es el establecimiento de una serie de prácticas relacionales en el ‘orden generacional’ similares a las que se han reproducido históricamente en el ‘orden de los géneros’. Así, mujeres, niñas, niños y adolescentes se han visto desplazados al ámbito de lo privado, despojados de su agencia humana y, por lo tanto, de la condición ciudadana que les legitima y autoriza para tomar parte activa en el ámbito público. Mientras las mujeres hemos ido superando esta despótica situación, niñas, niños y adolescentes siguen sin ocupar el lugar que deberían en el entramado social.

Un asunto que hemos de plantearnos es la de las representaciones sociales, las cuales Moscovici (1979) define como una suerte de ciencia colectiva a través de la cual se construyen las concepciones compartidas en torno a la realidad en la que estamos inmersos. Dichas representaciones tienen un carácter sociohistóricamente situado y,

por lo tanto, no son ni estáticas ni inmutables. En nuestras conversaciones con niñas, niños y adolescentes hemos podido comprobar cuán conscientes son de las representaciones sociales en torno a su propia existencia, y cómo estas limitan sus oportunidades para una participación genuina. Hay que convenir que dichas representaciones oscilan entre aquellas que Rodrigo-Moriche y Vallejo-Jiménez (2019) denominan creencias limitadoras, y aquellas que en este trabajo llamamos creencias o miradas capacitantes. Está de más decir que las segundas conducen al desarrollo de un sentido de agencia humana y que las primeras lo reprimen o restringen. Aquellas creencias limitadoras que han emergido en los grupos de discusión llevados a cabo giran, principalmente, en torno al factor 'minoría de edad'. Así, las chicas y los chicos dan cuenta de sentires tales como que hay una barrera entre las personas adultas y jóvenes que hace que no se sientan ni escuchados ni tenidos en cuenta porque, al no haber alcanzado los 18 años, sus opiniones ni se consideran del todo racionales ni parecen despertar demasiado interés. Expresiones como 'no nos toman en serio' o 'la excusa de la edad del pavo' son prueba de ello. Y como muestra, una cita: «somos conscientes y queremos hacer cosas, pero si vosotros [adultos] no nos dais la oportunidad de hacerlo, no podemos hacerlo» (CIDATEL_Mad).

Algo que habría de alarmarnos es que el orden generacional se reproduce entre las generaciones más jóvenes. Algunos de los adolescentes que han participado en los proyectos de investigación creen que 'de pequeño no sabes nada', 'no eres consciente ni de lo que haces ni de lo que quieres'. No obstante, cabe señalar que este es el caso particular de las chicas y los chicos cuya participación se da en entornos ajenos a los de la educación en el ocio y el tiempo libre y los consejos de infancia y adolescencia. En estos últimos escenarios, sin embargo, los relatos predominantes toman forma de creencias capacitantes. Consideramos que ello se debe a que se trata de contextos posibilitadores, donde se saben reconocidos como agentes sociales participativos y ciudadanía en el aquí y el ahora. Además, son escenarios en los que ejercen una participación genuinamente democrático-ciudadana y en los que se resquebrajan las prácticas que dan lugar al generacionismo en el orden generacional. Ello se pone de manifiesto en expresiones del tipo 'se nos toma en serio' y 'se nos escucha'. En estos contextos no se percibe la infancia como una etapa de carencia, sino como «la etapa en la que más reivindicas» (UNICEF_4). Hete aquí una muestra palmaria de cómo se expresa la construcción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia. En primera instancia, se reconoce en la infancia la capacidad de pensar por uno mismo y de ser consciente de lo que uno quiere -capacidad sin la cual no habría motivo para la reivindicación- y, en segunda instancia, se reconoce la capacidad de niñas y niños de

tomar una decisión y actuar en consecuencia -capacidad que supone y detona el ejercicio mismo de la reivindicación-.

En definitiva, las experiencias participativas impactan de manera más o menos favorable en el desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes. Además, una baja percepción como agentes sociales participativos también influye en cómo aprehenden a quienes integran las etapas etarias inferiores. Los escenarios más propicios para la construcción de lo que podríamos llamar una identidad agéntica propiamente humana son aquellos en los que la participación se ejerce en términos democrático-ciudadanos, esto es, como la toma de decisiones en los asuntos que afectan a uno mismo, al grupo o a la comunidad en su conjunto. Para tal fin, las escuelas y los institutos emergen como contextos inhibidores para la construcción del sentido de agencia propiamente humana de niñas, niños y adolescentes. Antes bien, en general parece que conducen a una percepción de semiagencia humana o agencia humana potencial. Ello podría deberse a la ausencia de un enfoque de derechos de participación o de agencia y de ciudadanía de la infancia y la adolescencia, así como a la atribución del rol de alumno, el cual enraíza con las representaciones del 'llegar a ser'. Como dicen las chicas y los chicos expertos de la *Romanian Children's Board*, a quienes ya hemos citado en este trabajo, la escuela habría de ser escenario para el aprendizaje y el ejercicio de la participación democrático-ciudadana, y, para tal fin, niñas, niños y adolescentes han de implicarse también como compañeras o compañeros, *partners* en el manifiesto original (*Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU*, 2019).

Cerramos este apartado con la alentadora conclusión de que, en efecto, hay escenarios que dan lugar a la construcción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, como el contexto familiar, los entornos digitales y, muy especialmente, los espacios de educación en el ocio y el tiempo libre y los consejos de infancia y adolescencia. Ello se debe a que son escenarios en los que se reconoce, de manera más o menos consciente, la condición de agentes sociales participativos de niñas, niños y adolescentes, y donde se ejerce una participación auto o coliderada, auto o coorganizada y orientada, en todo caso, hacia la toma de decisiones vinculantes y la asunción de responsabilidades en asuntos de interés particular, colectivo o comunitario en un entorno dialógico y de reconocimiento mutuo. En resumidas cuentas, una participación genuina en términos de ejercicio de una ciudadanía democrática. A estos contextos los llamamos posibilitadores. Como dice una de las chicas, en estos entornos las niñas y a los niños saben que tienen voz y que pueden exigirla. De lo contrario, «creces sin saberlo y [las niñas y los niños] creen que no se la van a dar en ningún sitio» (UNICEF_4).

Fantasy is a necessary ingredient in living - it's a way of looking at life through the wrong end of a telescope.



Capítulo 4

Conclusiones

Esta tesis por compendio de artículos ve la luz, como hemos ido reiterando a lo largo del trabajo, gracias a los relatos que han compartido niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 18 años en torno a sus experiencias participativas en escenarios de su cotidianidad en el marco de tres proyectos de investigación. El trabajo desarrollado nos ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados: por un lado, explorar el impacto de dichas experiencias en la construcción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, y, por otro, esbozar una serie de claves para la reflexión-acción socioeducativa a fin de acompañar la construcción de dicho sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, así como el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana. Consideramos que el reconocimiento de la agencia humana de cualquier persona es la masa madre para su inclusión como miembros plenos de la sociedad en calidad de ciudadanía activa. En palabras de Freeman (2020), “como agentes, los titulares de derechos pueden participar. Pueden hacer su propia vida en lugar de que la hagan por ellos” (p. 45). No es de extrañar que autores como Bonvin y Stoecklin (2016), Dailey y Rosenbury (2018) y Liebel (2018, 2021) insten a atribuir a niñas, niños y adolescentes derechos de agencia. Y es que, como indica Liebel (2018), “[l]os niños sólo se convertirán plenamente en sujetos de derechos cuando sus derechos humanos se consideren también derechos de agencia y cuando se reconozcan sus intereses como personas capaces de actuar” (p. 621).

Hemos estructurado este capítulo en tres apartados. En el primero, presentamos algunas claves de carácter conceptual para aclarar qué entendemos por ‘agencia humana’ y por ‘sentido de agencia humana’, en aras de facilitar la incorporación de estas ideas en nuestro quehacer y relación pedagógica con la infancia y la adolescencia. En el segundo apartado, ponemos en común una serie de claves para la reflexión-acción socioeducativa a fin de acompañar la construcción del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana. Y en el tercero, exponemos las fortalezas, limitaciones, prospectiva y propuestas para la difusión de los resultados y las conclusiones. Cabe destacar que hemos tratado de utilizar un lenguaje sencillo y lo más directo posible, dado que es nuestra aspiración trascender lo académico y que estas conclusiones tengan impacto sobre el terreno de la praxis socioeducativa que se desarrolla junto con niñas, niños y adolescentes.

4.1. Claves teóricas para la incorporación de los conceptos ‘agencia humana’ y ‘sentido de agencia humana’ en nuestro quehacer socioeducativo

La principal conclusión a la que hemos llegado después de haber llevado a cabo este trabajo es que el reconocimiento de la agencia humana de cualquier persona en general, y de niñas, niños y adolescentes en particular, es base y fundamento para la autorización como sujeto de derechos subjetivos a ser ejercidos en primera persona, ya sea del singular o del plural. Como hemos visto en la fundamentación teórica, las resistencias a incluir como ciudadanía activa a determinados grupos sociales han sido justificadas, precisamente, por su presunta incapacidad para actuar de manera plenamente volitiva, reflexiva y moral. En otras palabras, la exclusión de gran parte de la población de la participación sociopolítica en el ámbito público se ha debido a la descalificación de su condición de agentes humanos.

Consideramos que este particular es de especial interés en lo que respecta al quehacer socioeducativo para con la infancia y la adolescencia. A este respecto, habríamos de preguntarnos qué estamos haciendo en pro de la legitimación de la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes en el aquí y el ahora, así como por su inclusión efectiva como miembros plenos de la sociedad. En el contexto de nuestras investigaciones hemos podido comprobar que la participación democrática de niñas, niños y adolescentes en el ámbito público es aún una rareza. A decir verdad, se trata de una prerrogativa reservada a quienes tienen la fortuna de participar en el seno de un Consejo de Infancia y/o Adolescencia, de tomar parte en una entidad de educación en el ocio y tiempo libre con espíritu democrático, de contar con una familia que los acompaña en el progresivo ejercicio de sus derechos y da lugar a sus singularidades, o de pertenecer a una institución escolar cuyo ethos incorpora un enfoque de derechos de participación democrático-ciudadana de la infancia. En resumidas cuentas, hoy por hoy, la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes, entendida, en términos arendtianos, como el ejercicio de la acción en el encuentro cara a cara en el ámbito público, es más la excepción que la norma.

Nuestro planteamiento es que nos faltan algunas piezas clave tanto a nivel teórico como en la praxis socioeducativa para la materialización de la ciudadanía de la infancia y la adolescencia y el ejercicio de sus derechos subjetivos de participación. Y, de acuerdo con nuestros hallazgos, dichas piezas podrían ser los conceptos ‘agencia humana’ y ‘sentido de agencia humana’, habida cuenta de las aplicaciones prácticas que se derivan de su inclusión en el quehacer socioeducativo. En las siguientes páginas trataremos de conceptualizarlos de la manera lo más inteligible y funcional posible. No obstante, conviene, previo a ello, hacer el ejercicio de diferenciar el concepto de

agencia humana del de autonomía y mostrar, por un lado, que no son términos sinónimos y, por otro, que ambos tienen valores distintos e interés por sí mismos en la relación socioeducativa e intergeneracional. Comencemos.

La autonomía, del griego *auto*, uno mismo, y *nomos*, norma, podría definirse como la capacidad para el gobierno de sí. Esta capacidad se vincula con el ejercicio responsable de la libertad, el cual posibilita al individuo manifestar su voluntad y tomar decisiones sobre aspectos que le afectan. En consecuencia, la autonomía es una capacidad que se va adquiriendo, como diría Mazo Álvarez (2012), a medida que se va siendo capaz de hacer un uso responsable de la libertad. Esta concepción de la autonomía nos remite, necesariamente, a la ética kantiana, pues desde esta se concibe como una suerte de mayoría de edad moral en virtud de la cual el sujeto autónomo y, por ende, responsablemente libre, es capaz de articular y adaptar su voluntad particular conforme a las leyes pactadas según la voluntad general. Así, y de acuerdo con Mèlich y Bárcena (1999), los sujetos morales kantianos, caracterizados por su racionalidad y autonomía, se relacionan entre ellos cual *alter ego*, impelidos por una ley moral universal que los trasciende y los deja sin rostro, es decir, que deja sin efecto su singularidad. Hay quien sostiene que, bajo esta mirada, el concepto de autonomía se traduce en concepciones egoístas e individualistas del desarrollo humano que inducen a algo así como una cultura del 'yo mismo y conmigo mismo'. Por ejemplo, Molins i Paronella (2020) arguye que las nuevas fórmulas pedagógicas orientadas hacia una educación alejada del autoritarismo y basada en la libertad, la independencia, la autonomía y la educación de las emociones está resultando en una "no educación, acompañada de una permisividad donde se acaba consintiendo todo aquello que el alumno desea" (p. 100).

Respecto de lo anterior, Mèlich y Bárcena (1999) sugieren la heteronomización de la autonomía, lo cual supone acoger al otro como quien es, un sujeto "singular concreto, irreplicable, con rostro" (p. 478) que ni es ni habría de ser 'mi otro yo'. Por su parte, Molins i Paronella (2020) defiende la ampliación del concepto al de autonomía relacional, en el marco de una ética del cuidar que entiende el cuidado de sí y del otro como un bien común que debe ser cultivado y preservado. Estando de acuerdo con todos ellos, estimamos que, para poder poner rostro al otro desde una autonomía heteronomizada y fundamentada en una ética del cuidado, es preceptivo, en primer lugar, acogerlo y reconocerlo en calidad de agente, es decir, acoger y reconocer su agencia humana. Consideramos que, mientras el concepto de autonomía, tal como se viene conceptualizando y poniendo en práctica, puede ejercer un efecto atomizador y fragmentador, el concepto de agencia humana podría servir para vincularnos y unirnos. Veamos los porqués.

En primer lugar, hemos de saber que la autonomía es una cualidad del agente humano, aunque no la única. Agencia humana y autonomía convergen en que tanto una condición como la otra suponen el autoconocimiento, es decir, la conciencia de sí. Ello implica ser sabedor de los propios valores y principios, intereses y preferencias, aptitudes y limitaciones. Además, tanto la agencia humana como la autonomía requieren de estar en disposición de libertad para la acción volitiva e intencional, así como de haber desarrollado capacidad y competencia para tomar decisiones informadas y responsables y poder, así, hacerse plenamente cargo de sus efectos y consecuencias. No obstante, si bien la autonomía es una cualidad que se va adquiriendo de manera gradual -de ahí que en este trabajo sostengamos que el ejercicio de los derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de niñas, niños y adolescentes debe irse materializando de acuerdo con el principio de autonomía progresiva-, la agencia es una condición inherente a la persona. Sin embargo, la agencia propiamente humana solo puede cristalizar cuando esta se reconoce y autoriza en la relación interpersonal. Y es que, como hemos constatado en el desarrollo de este estudio, el asunto de la agencia humana ha sido uno de los muchos y muy variados ardidés que se han empleado para justificar la condición de inferioridad racional, moral y social de grupos humanos tales como las mujeres, las niñas y los niños, las personas no blanco-europeas, los hombres blancos no-libres o las personas con discapacidad, así como para el sometimiento de los animales no humanos a los intereses humanos.

En segundo lugar, hemos de saber que en el reino animal la agencia se manifiesta de distintas formas, motivo por el cual, en el caso de nuestra especie, resulta más apropiado hablar de agencia humana y no de agencia sin más apelativo. Una definición muy básica del concepto es que agente es todo aquel organismo cuyo proceder no está exclusivamente predeterminado biológicamente. Un agente produce efectos por sí mismo como resultado de su sintiencia o conciencia, por lo tanto, la acción agéntica es contraria a la reacción mecánica. En consecuencia, compartimos condición de agentes con el resto de especies animales. A este respecto, es oportuno recordar la clasificación de Tomasello (2022) quien distingue entre 1) agencia orientada al objetivo, en reptiles y lagartos, 2) agencia intencional, en los mamíferos, 3) agencia racional, en los grandes simios, y 4) agencia socialmente normativa, en los seres humanos. De acuerdo con esta clasificación, lo que distingue a la agencia propiamente humana no es la racionalidad en términos absolutos, sino nuestra condición de agentes sociomorales, la cual debe su origen al desarrollo de una serie de actitudes y sentimientos fruto de la cooperación y la colaboración, y que se expresan en términos de reconocimiento, respeto y legitimación intersubjetivas. La agencia humana es una

agencia socialmente compartida que emerge de y en la construcción de acuerdos sociales comunes. Por este motivo, la agencia humana es inherentemente relacional.

En tercer lugar, la agencia humana tiene la peculiaridad de contar con una capacidad simbólica que la hace ciertamente única. Esta capacidad se manifiesta a través de las diversas formas de expresión que usamos los seres humanos tanto para pensar como para comunicarnos, ya sea en forma de lenguaje oral o escrito, lenguaje gestual, o lenguajes artísticos. Esta capacidad simbólica nos ha permitido, como especie, desarrollar otra de las cualidades específicas de la agencia humana, a saber, la capacidad para la reflexión y la metacognición. Gracias a ella, podemos activar procesos de toma de conciencia sobre el pensamiento y la acción. Además, en este trabajo sostenemos que las capacidades simbólica y expresiva son predecesoras del poder transformativo o la capacidad de ‘marcar la diferencia’ a la que hace referencia Giddens (1982), cualidad que en sí misma ‘marca la diferencia’ entre la agencia que compartimos con el resto de especies animales y la agencia específicamente humana. Cuando una persona es privada de este poder o capacidad transformativa, es, a su vez, privada de su agencia humana. En este contexto, la persona estará en disposición de agencia, de la cual no puede ser desposeída, pero no se desplegará como agencia propiamente humana. Recordemos las palabras de Giddens (1984) cuando señala que “un agente deja de ser tal si él o ella pierde la *capacidad* de ‘marcar la diferencia’, esto es, de ejercer algún tipo de poder”, o las palabras de Dietz y Burns (1992) cuando advierten de que “si un actor no puede influir de forma significativa en las normas que los demás emplean o en la distribución de las normas en la cultura, entonces no se puede considerar que disponga de agencia [humana]” (p. 191).

En cuarto y último lugar abordaremos el asunto del reconocimiento y la autorización de la agencia humana en el sí de la relación y su trascendencia para la inclusión efectiva como ciudadanía democrática de todas las personas, independientemente de su condición. Acabamos de ver que, cuanto mayor sea la capacidad de influencia del agente en su entorno, mayor será su agencia humana. Y que, si se despoja al agente de esta capacidad de ejercer influencia, se reprime la posibilidad de que se desarrolle y materialice su agencia propiamente humana. A lo largo de este estudio hemos comprobado cómo la histórica falta de reconocimiento de la capacidad agéntica específicamente humana de gran parte de la población ha sido motivo de exclusión social y de negación del estatus de ciudadanía. Ello es así porque esta se vinculaba en términos cuasi exclusivos a la capacidad racional, la cual a su vez se vinculaba a la competencia moral, las cuales se atribuían únicamente a un determinado tipo de varón. Por ejemplo, en la antigua Grecia, cuna de la civilización occidental y madre de las democracias modernas, el estatus de ciudadanía era un bien

desde luego restringido. Eran ciudadanos quienes estaban en disposición de agencia, y eran agentes quienes estaban en disposición del *logos*, esto es, del verbo, de la palabra, de la razón. Esta cuestión de la condición de agente y su vinculación con el estatus de ciudadanía no es menor, como tampoco lo ha sido la renuencia para incluir como ciudadanía a los grupos humanos históricamente privados de ella. No en vano, cuando la Asamblea Nacional Constituyente francesa aprueba, en 1789, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, no se contempla la atribución de tales derechos ni a las mujeres, ni a las niñas y niños, ni a los sirvientes, ni a los varones extranjeros, ni a los varones que no aportaran una cantidad anual determinada en impuestos.

Al hilo de lo anterior, y recuperando lo que exponíamos al iniciar este apartado sobre el carácter excepcional de la efectividad de los derechos de participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia, desde estas líneas abogamos por incorporar el concepto de agencia humana en nuestro corpus teórico y el acompañamiento del desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes en nuestro quehacer socioeducativo. Algunos autores sostienen que ello será posible mediante la atribución de derechos de agencia a quienes no han alcanzado la mayoría de edad. A nuestro parecer, no es tanto una cuestión de ampliación de derechos, sin negar por ello su utilidad, sino de un 'cambio de mirada' o una reconsideración de representaciones sociales por parte de las personas adultas, en particular, y de la sociedad en su conjunto. Niñas, niños y adolescentes ya tienen reconocidos derechos subjetivos de participación y estatus de ciudadanía en el aquí y el ahora. Su ontología social como personas completas en el momento presente, y no solo como proyectos de futuro, ya ha sido ampliamente acreditada tanto epistemológica como legalmente. No obstante, es responsabilidad y deber adulto dar lugar a la inclusión efectiva de quienes integran las categorías infancia y adolescencia como ciudadanía democrática y miembros plenos de sus comunidades desde 1) el reconocimiento de su agencia humana, 2) el acompañamiento del desarrollo de su sentido de agencia humana, y 3) el acompañamiento en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana.

Veamos, ahora, qué es el sentido de agencia humana. Para ello, lo diferenciaremos, en primer lugar, del sentido de agencia, el cual compartimos con el resto de especies animales. El sentido de agencia, en términos genéricos, es la conciencia de ser el autor de la acción, así como de los efectos y resultados de esta. Este sentido de agencia, sin apelativos, incorpora cualidades como la planificación, autorregulación y alteración de la acción y de su curso, y es producto de la capacidad para la acción intencional. Y lo compartimos, por poner un ejemplo muy familiar, con

los animales no humanos con quienes convivimos en nuestros hogares, desde el pececillo confinado en su acuario, al perrito que nos recibe cada día al llegar del trabajo. Cosa distinta es el sentido de agencia humana, que incorpora, como no puede ser de otro modo, la conciencia de ser autor de la acción y de sus efectos y resultados, a la que han de sumarse la conciencia de las consecuencias de la acción más allá de sus efectos; el autoconocimiento en cuanto a capacidades, valores, preferencias, sentimientos, oportunidades y recursos; la puesta en práctica de la reflexión y la metacognición; y el reconocerse y saberse, ya sea a título individual o grupal, en disposición de poder transformativo para ejercer influencia en el entorno y ‘marcar la diferencia’. Cabe mencionar que la construcción de un sentido de agencia propiamente humana requiere de la concreción e interiorización de todas las cualidades enumeradas. En consecuencia, el sentido de agencia humana requiere que se den las condiciones necesarias y suficientes para su desarrollo.

En este orden de cosas, en el presente trabajo nos hemos propuesto, por un lado, identificar y caracterizar las cualidades que definen el sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y, por otro, identificar y caracterizar los elementos de contexto que posibilitan la construcción del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, para poder, así, formular una propuesta de reflexión-acción socioeducativa para la sensibilización pedagógica, la promoción del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, y el acompañamiento en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana. Los relatos de las niñas, niños y adolescentes en torno a sus experiencias participativas nos han permitido delimitar una serie de cualidades agénticas propiamente humanas, así como los elementos que ha de integrar un contexto posibilitador para el desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, tal como se verá en el apartado que sigue. En este trabajo sostenemos que el reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el acompañamiento del desarrollo de su sentido de agencia humana es pertinente y oportuno para 1) hacer efectivos sus derechos subjetivos para la participación democrático-ciudadana, 2) acogerles como las ciudadanas y los ciudadanos que son, y 3) la construcción de relaciones y solidaridades intergeneracionales fundamentadas en una ética del cuidado. Para tal fin, es necesario que revisemos nuestras representaciones sociales, porque pueden actuar como obstaculizadoras o facilitadoras. Además, defendemos que el quehacer socioeducativo ha de integrar los principios de autonomía progresiva y de evolución de capacidades para el acompañamiento de niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-

ciudadana. Par a tal fin, hemos elaborado las seis claves que presentamos en el siguiente apartado.

4.2. Claves socioeducativas para el acompañamiento del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes y el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos

En estas páginas compartimos, desde una doble mirada, una serie de claves para el acompañamiento tanto del desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes, como del ejercicio de sus derechos de participación democrático-ciudadana. Por un lado, se ofrecen claves para la reflexión y, por otro, desencadenantes para la acción socioeducativa. La finalidad de todas y cada una de ellas es contribuir en la construcción de relaciones entre niñas, niños, adolescentes y personas adultas fundamentadas en las solidaridades intergeneracionales y en el reconocimiento y autorización mutuas. Asimismo, son una propuesta para tomar conciencia de que desatendemos nuestras responsabilidades y nuestros deberes adultos cuando no garantizamos que niñas, niños y adolescentes vayan asumiendo gradualmente, en primera persona del singular y del plural, sus propias responsabilidades y sus propios deberes como titulares de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana.

A modo de resumen, la propuesta que se presenta parte de la emergencia de revisar nuestras representaciones y prejuicios en torno a las etapas infantil y adolescente. Además, asienta lo que podría ser una aproximación a los cimientos sobre las que erigir contextos posibilitadores para el desarrollo del sentido de agencia humana y las cualidades agénticas propiamente humanas de niñas, niños y adolescentes, desde un enfoque de derechos de participación y ciudadanía de la infancia. También da pistas sobre cómo acompañar a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos para la participación democrático-ciudadana. Para ello, se ofrecen un total de seis claves, cada una de ellas acompañada de una breve fundamentación teórica, las lecciones aprendidas en forma de elementos para la reflexión-acción socioeducativas, y una breve conclusión a modo síntesis integradora.

I. Es necesario que analicemos y revisemos nuestras representaciones sociales en torno a la infancia y la adolescencia, pues estas condicionan la manera en que nos relacionamos con niñas, niños y adolescentes.

Las representaciones sociales configuran la manera en que aprehendemos la 'realidad'. Son las formas que toman las concepciones sobre un mismo concepto y emergen en una suerte de (con)ciencia colectiva que combina elementos teórico-

científicos, mitos y creencias. Afortunadamente, el repertorio de representaciones sociales de una cultura y sociedad particulares no son ni perennes ni inmutables, dado que están sociohistóricamente situadas. A modo de ejemplo, cuando Simone de Beauvoir (2019) expresó su máxima “no se nace mujer, se llega a serlo” (p. 341), se estaba refiriendo, precisamente, a que la vivencia de ser hembra no será igual entre sociedades, culturas y tiempos históricos. En otras palabras, cómo se llegue a ser mujer dependerá de las representaciones sociales que dotan de significado al concepto en cada contexto histórico, social y cultural. Lo mismo sucede con la vivencia de ser niña, niño o adolescente.

Para ello, hemos de diferenciar entre el concepto de infancia y adolescencia y sus concepciones. Por ejemplo, como concepto, la infancia es transcultural y atemporal, es decir, no hay ni sociedad, ni cultura, ni momento histórico sin niñas y niños en su haber. Lo que en efecto cambian son las concepciones en torno al concepto, esto es, las maneras de significar y representar a la infancia. Tradicionalmente, esta ha sido representada como el periodo del ‘llegar a ser’, desde un discurso privativo que caracteriza a la niñez por la carencia, la falta de forma y la incompletitud. De ahí que niñas y niños, para ‘llegar a ser’ miembros plenos de la sociedad, deban ser desplazados a espacios destinados a su (cor)recta socialización e instrucción. No obstante, la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (la Convención), sumada a la emergencia de los nuevos estudios de infancia, han dado lugar al paradigma de la infancia como ‘ser’, esto es, el reconocimiento de que niñas y niños son agentes que actúan en interacción con los demás y que contribuyen en la configuración y reconfiguración de sus entornos, así como titulares de derechos para la participación democrático-ciudadana con estatus de ciudadanía en el aquí y el ahora.

Lecciones aprendidas, lecciones compartidas:

- Hemos de tener en cuenta que pensar en la infancia o en la adolescencia en términos de lo que serán, en lugar de lo que ya son, va a condicionar la manera en la que nos relacionamos con ellas y con ellos. Es por este preciso motivo que el doctor y pedagogo polaco Janusz Korczak reivindicó el controvertido derecho de las niñas y los niños a morir. Con ello señalaba directamente a la comunidad adulta, quienes, “temerosos de que el niño nos sea arrebatado por la muerte, le arrebatamos la vida; no queriendo que muera, no le permitimos vivir” (Korczak, 1967, p. 126). A lo que Korczak aducía era, de hecho, al derecho de las niñas y los niños a vivir y a ser respetados y reconocidos por lo que son en el momento presente.
- También hemos de reflexionar sobre cómo nos posicionamos como personas adultas en nuestra relación con las niñas, niños y adolescentes. ¿Nos posicionamos sobre ellas

y ellos, o nos posicionamos a su lado? ¿Nos consideramos en posesión del conocimiento y la experiencia en términos exclusivos, o tenemos presente lo mucho que podemos aprender de los saberes y experiencias de niñas, niños y adolescentes? No se puede poner en duda que es nuestra responsabilidad adulta mostrar el mundo a quienes llevan menos tiempo en él. Empero, tampoco hemos de dudar de que la novedad que aportan al mundo niñas, niños y adolescentes ha de tener lugar para irrumpir en él y florecer.

- Es necesario un cambio de mirada, esto es, un cambio de proyección. Este cambio ya se está dando en muchos ámbitos como la educación en el ocio y el tiempo libre o los consejos de infancia y adolescencia. También al calor de muchos hogares. Pero ¿qué está pasando en los centros educativos? La formación inicial de maestras y maestros sigue enraizada al paradigma del 'llegar a ser'. Niñas, niños y adolescentes encarnan el rol de alumnado, un rol que les presupone como aprendices de todo y maestros de nada. El orden generacional en el que la persona adulta representa el saber y la experiencia y la niña y el niño el desconocimiento y la impericia se reproduce y perpetua. Como dice Tonucci (2011), ¿puede ser legal una escuela que no escucha las voces de la infancia?

Nos ha de hacer meditar que la formación inicial de educadoras y educadores sea distinta dependiendo del ámbito en el que se vaya a ejercer la labor socioeducativa. Mientras que en algunas esferas se van superando las concepciones arcaicas de la infancia como una hoja en blanco que ha de escribirse y reescribirse con acuerdo a una sucesión ordenada de etapas madurativas, en otras se sigue reproduciendo el mismo patrón de hace ya algún que otro siglo.

II. El paradigma de la infancia como 'ser' se fundamenta en el reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes, es decir, de su condición de agentes activos en los procesos socioeducativos.

El concepto 'agencia humana' ha sido uno de los pilares sobre los que se ha desarrollado el paradigma de la infancia como 'ser'. La agencia humana es la capacidad de actuar en aras a alcanzar nuestras metas, a título individual o colectivo, así como la capacidad de ejercer influencia en nuestro entorno, de marcar la diferencia, de cambiar el curso de las cosas. Agente humano es quien tiene conciencia de sí, quien tiene conocimientos e información, y quien tiene capacidad para la reflexión y la metacognición. Para que el agente humano se desarrolle en plenitud ha de, en primer lugar, ser reconocido como tal, dado que la agencia propiamente humana es una agencia esencialmente relacional. Es este reconocimiento el que permitirá que el agente

goce de libertad y oportunidades para ejercer una agencia libre y autónoma, una agencia humana, al fin y al cabo.

Como hemos mencionado, el asunto del reconocimiento es crucial. La agencia propiamente humana no se posee, dado que solo puede cristalizar cuando se es reconocido y autorizado en el sí de la relación interpersonal. Históricamente, mujeres, niñas, niños, adolescentes, colectivos minorizados y personas con discapacidad han sido desahuciados de su condición de agentes humanos por haberse considerado incapaces de hacerse cargo de la responsabilidad que supone el ser titular de derechos y de vivir en libertad. De ahí que no obtuvieran estatus de ciudadanía y, por lo tanto, no pudieran participar en el ámbito público; de ahí su confinamiento al ámbito privado; y de ahí la necesidad de una determinada educación e instrucción de los niños, en exclusivo masculino, para dar forma a la futura ciudadanía. Y, como diría aquel, de aquellos barro, estos lodos.

Lecciones aprendidas, lecciones compartidas

- Como educadoras y educadores hemos de saber que, agencia, agencia humana y autonomía no son la misma cosa. La agencia es una cualidad que compartimos con el resto de los animales no humanos, pues tanto animales humanos como animales no humanos orientamos nuestras acciones hacia fines concretos desde la intencionalidad. No otorgar agencia a los animales no humanos tiene el mismo efecto sobre ellos que no otorgar agencia humana a las personas humanas. Es motivo de dominación, subordinación y sometimiento. La agencia humana se caracteriza por ser relacional y socialmente normativa. Es una agencia esencialmente moral. Por su parte, la autonomía es la capacidad para el autogobierno, que se desarrolla de manera progresiva. Es aquello que nos permite ser y actuar independientemente de los demás. Y es una cualidad del agente humano, aunque no la única.
- Menospreciar o invisibilizar la agencia humana de niñas, niños y adolescentes supone no autorizarlos como miembros plenos de la sociedad independientemente de la edad. Es, por lo tanto, motivo de exclusión y discriminación fruto de concepciones adultistas, adultocentristas y generacionistas o edadistas en los órdenes general y social. Ello impacta directamente en lo que se conoce como el 'sentido de agencia', es decir, la autopercepción como actores sociales y miembros plenos de sus comunidades, así como para el desarrollo de su identidad ciudadana. Como señala Foley (2011), el desarrollo del sentido de agencia humana es necesario para que niñas, niños y adolescentes dialoguen y negocien con sus iguales y con miembros de otras generaciones los acuerdos políticos, sociales y económicos en los que se circunscriben sus vidas, así como los culturales y los normativos.

- La condición de agente se ha vinculado, desde la antigua Atenas hasta el nacimiento de las democracias liberales modernas, con el estatus de ciudadanía y la titularidad de derechos civiles y políticos. Tomando en consideración las resistencias para incluir como tales a niñas, niños y adolescentes, incluso después de lo estipulado por la Convención, hay autores que sostienen que habría de plantearse la agencia humana de niñas, niños y adolescentes como un derecho en sí mismo, porque solo quienes son reconocidos en el orden social como agentes tienen la potestad de ejercer sus derechos de participación democrático-ciudadana. No obstante, es igualmente necesario, o incluso más necesario, que primero nos 'agenciamos' del concepto para poder aplicarlo en la práctica.

Desde aquí reivindicamos el concepto de agencia humana y que se reconozca la condición de agentes humanos a niñas, niños y adolescentes, en particular, y a toda persona humana, en general. Consideramos que es necesario introducirlo en nuestro corpus teórico y quehacer socioeducativo mediante la generación de entornos que favorezcan el desarrollo de la autopercepción agéntica y la identidad ciudadana a través del ejercicio de una participación genuinamente democrático-ciudadana.

III. Urge incorporar un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana y de ciudadanía en el aquí y el ahora de la infancia y la adolescencia en todo proceso y práctica socioeducativa.

Permítanme introducir esta tercera clave compartiendo mi experiencia personal y profesional mientras he ejercido de animadora sociocultural, monitora de educación en el ocio y el tiempo libre y maestra de educación primaria. Y es que, habiéndome formado en los tres ámbitos, y habiendo estado en activo durante algún que otro lustro, hube de dejarlo todo y cursar estudios de máster, en concreto el máster en Educación en Valores y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, e iniciar mi carrera investigadora para descubrir que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos subjetivos de participación y tienen estatus de ciudadanía activa desde la aprobación de la Convención. Como dirían en inglés, *I was shocked and appalled*.

Hay quien dice que la Convención representa un antes y un después en cuanto a la consideración social de niñas, niños y adolescentes. De hecho, esta se vincula al cambio de paradigma entre las concepciones de las etapas infantil y adolescente como 'llegar a ser' y como 'ser', aunque este último ya venía reivindicándose desde mucho antes. Con la Convención se reconocen, por vez primera en la historia, derechos subjetivos a niñas, niños y adolescentes, esto es, derechos que les son propios y que han de ir ejerciendo de acuerdo con los principios de autonomía progresiva y evolución

de capacidades que veremos un poco más adelante. Hemos de tener muy presente que quien está privado de derechos subjetivos de participación no puede ser considerado como miembro pleno de la sociedad, quedando, así, a expensas de lo que esta haga con él o de ella. Como dice Freeman (2020), los derechos de participación de la infancia son tan moralmente legítimos que habríamos de preguntarnos cómo podemos no habernos dado cuenta antes. A lo que añadimos, habríamos de preguntarnos cómo pueden los derechos de participación de la infancia y la adolescencia seguir estando ausentes en la formación inicial, pongamos el caso, de maestras y maestros.

Lecciones aprendidas, lecciones compartidas

- A la infancia se le reconocen derechos a partir del siglo XX. En principio, dichos derechos se expresaban como obligaciones de la sociedad para con las niñas y los niños, quienes eran percibidos como objetos de protección y provisión de medios y bienes para su desarrollo en condiciones mínimas de dignidad y bienestar, tal es el caso de la Declaración de Ginebra de 1924 y de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. En cambio, la Convención se plantea desde una perspectiva de inclusión efectiva de la infancia y la adolescencia en la sociedad como ciudadanía con derechos de participación. De hecho, los derechos de participación son de tal trascendencia que configuran el cuarto principio rector de la Convención.
- La Convención atribuye los siguientes derechos de participación democrático-ciudadana a niñas, niños y adolescentes: artículo 12, sobre el derecho de expresar la opinión y que esta sea tomada en cuenta; artículo 13, sobre el derecho a la libertad de expresión; artículo 14, sobre la libertad de pensamiento y de creencia; artículo 15, sobre el derecho de reunión y asociación; y artículo 17, sobre el derecho al acceso a la información. También pueden incluirse el artículo 29, sobre el derecho a una educación que promueva una ciudadanía responsable, el cual habríamos de expresar en términos de derecho a una educación en ciudadanía o educación ciudadana en lugar de educación para la ciudadanía, y el artículo 37b, sobre el derecho a no ser privados de la libertad ilegal o arbitrariamente.
- Reivindicamos la emergencia de que todo proceso socioeducativo se desarrolle desde un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Ello pasa, en primera instancia, por incluir estos principios como contenido nuclear en la formación inicial de todas las personas que vayan a dedicarse a la educación de niñas, niños y adolescentes, en el ámbito que sea. Asimismo, es perentorio que, en colaboración con y/o asesorados por niñas, niños y adolescentes con trayectorias participativas reales, significativas y variadas, diseñemos cursos formativos dirigidos tanto a educadores y educadoras como a la ciudadanía en

general que sirvan para remediar esta carencia formativa, así como organizar, conjuntamente, jornadas, talleres, seminarios, campañas de sensibilización y todo lo que esté en nuestras manos para la toma de conciencia de que niñas, niños y adolescentes son agentes con derechos subjetivos para la participación democrático-ciudadana, miembros plenos de la sociedad y ciudadanía en el aquí y el ahora.

Concluimos esta clave con una cita que recoge lo esencial de lo que se ha expuesto en estas líneas:

Los derechos son un concepto militante (H. Cohen, 1980). Sin derechos, los excluidos pueden hacer peticiones, pueden rogar o implorar, pueden ser incómodos; pueden confiar en lo que se ha dado en llamar la nobleza obliga, o en que los demás sean generosos, amables, cooperativos o simplemente inteligentemente previsores. Pero no pueden exigir porque no tienen ese derecho (Bandman, 1973). (Freeman, 2020, p. 48)

IV. Es responsabilidad y deber adulto acompañar a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de acuerdo con la evolución de sus capacidades. Así lo estipula la Convención en su artículo 5.

La Convención de los Derechos del Niño, en el artículo 5, insta a las personas adultas responsables a "impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención". Es necesario aclarar que por 'evolución de facultades' o de capacidades, la Convención no asume un posicionamiento desarrollista bajo el cual esta se iría dando en sucesivas y ordenadas etapas con carácter universal. Más bien, se trata de atender a cada caso particular, acogiendo la evidencia de que niñas, niños y adolescentes tienen sus propios intereses miradas y sentimientos, que pueden comunicar usando distintas formas de expresión. Como dice Lansdown (2015), las niñas y los niños "no adquieren competencia sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan" (p. 10).

El enfoque de 'capabilidades' -*capabilities*, en inglés- o del desarrollo humano puede dar luz para poner en práctica este acompañamiento. Las 'capabilidades' son las posibilidades que tiene toda persona de ser aquello que es y de hacer aquello que verdaderamente quiere hacer. Ello emana de la combinación entre las capacidades de cada cual y las libertades y oportunidades, que dependerán del contexto político, social y económico. Por lo tanto, es un enfoque que no pone la atención exclusivamente en las disposiciones individuales, sino que tiene presente la necesidad de estar en disposición de oportunidades en cantidad y de calidad para el efectivo ejercicio de

derechos. En el caso del progresivo ejercicio de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana, somos las personas adultas, en particular, y la sociedad, en general, quienes hemos de asegurar que se articulan tales oportunidades. Cabe mencionar que en el corazón del enfoque de 'capabilidades' está, precisamente, el reconocimiento de la agencia humana de los sujetos, dado que, de otra manera, se le está negando la capacidad y libertad de elección y, por ende, su dignidad humana.

Lecciones aprendidas, lecciones compartidas

- El acompañamiento a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación se fundamenta en el hecho de que son ciudadanas y ciudadanos en el momento presente, y no la futura ciudadanía. Por lo tanto, ha de partir de una educación ciudadana o en ciudadanía, en lugar de una educación para la ciudadanía. Es interesante saber que hay distintos modelos de ciudadanía de la infancia y la adolescencia, como el modelo de ciudadanía centrada en la diferencia de Moosa-Mitha (2005), el modelo de ciudadanía-como-práctica en lugar del clásico modelo de ciudadanía-como-logro (Lawy y Biesta, 2006), y el modelo de ciudadanía desde abajo de Liebel (2012). Nuestra propuesta es un modelo de ciudadanía fundamentada en el reconocimiento de la agencia humana y el acompañamiento del desarrollo de agencia humana de niñas, niños y adolescentes. De todos modos, lo que todos estos modelos comparten es que el ejercicio de derechos ciudadanos no se posterga a un momento futuro, puesto que eso supone negar y desdeñar un estatus que niñas, niños y adolescentes tienen legalmente reconocido.
- Hemos de tener presente que acompañar a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio de sus derechos no supone que, como personas adultas, estemos dando permiso para ello. Por algo son sus derechos subjetivos. Más bien, estamos ejerciendo la responsabilidad y el deber legal y moral de disponer de los medios y las oportunidades para que los vayan ejerciendo de manera gradualmente autónoma y de acuerdo con la evolución de sus capacidades. Para ello, hay que ofrecer información y formación sobre derechos y responsabilidades, y disponer de medios y oportunidades, aspectos que veremos en detalle en la clave posterior. También hemos de tener en cuenta que niñas, niños y adolescentes no son propiedad de nadie. No son 'nuestras niñas y niños'. No hemos de perder de vista que el uso de determinadas palabras y expresiones no es inocuo, e impacta en cómo aprehendemos la realidad.
- Acompañar a niñas, niños y adolescentes en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de acuerdo con la evolución de sus capacidades supone acompañarlos, en primera instancia, en el desarrollo de sus personalidades, entendido como la toma de conciencia de los

valores e intereses propios. Ello les permitirá ir haciéndose soberanos de sus opiniones, propuestas, decisiones y contribuciones, e ir, progresivamente, haciéndose cargo de todo ello. Así, como personas adultas acompañantes, iremos disminuyendo de manera gradual la intensidad de la protección, para dar lugar a la plena responsabilidad sobre las decisiones propias.

El acompañamiento en el progresivo ejercicio autónomo de los derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de niñas, niños y adolescentes es deber y responsabilidad adulta, así como deber y responsabilidad de la sociedad. Es, por encima de todo, un imperativo tanto legal como moral. Para ello, es necesario un cambio de mirada y de proyección, reconociendo la agencia humana de la infancia como primer paso, y creando contextos posibilitadores en los que niñas y niños se reconozcan como agentes y puedan, de manera gradual, ir ejerciendo y apropiándose de sus derechos, en segundo lugar.

V. El sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes se expresa mediante una serie de cualidades o atributos. Como personas adultas que acompañan el desarrollo del sentido de agencia, podemos contribuir a que estos se desarrollen y cristalicen.

El sentido de agencia propiamente humana se caracteriza por la conciencia de uno mismo, es decir, por el autoconocimiento en cuanto a capacidades, valores, preferencias, sentimientos, oportunidades y recursos. Asimismo, emerge de la comprensión de que nuestras acciones producen unos efectos determinados y tienen consecuencias. Por efectos hemos de entender los resultados de la acción, y por consecuencias, la correspondencia entre principios y conducta. La comprensión de las consecuencias de las acciones que uno lleva a cabo, tanto individual como grupalmente, solo puede ser aprehendida poniendo en práctica la capacidad para la metacognición, una capacidad que, en principio, es propiamente humana. La metacognición nos permite supervisar nuestros propios procesos mentales y la coherencia entre nuestras acciones y conductas y nuestros valores, intereses, deseos e ideales. Podríamos decir que la metacognición es la capacidad humana de pensar sobre el pensamiento y la acción.

En el desarrollo de nuestras investigaciones, hemos detectado las siguientes cualidades agénticas propiamente humanas en niñas, niños y adolescentes:

TABLA 11. CUALIDADES AGÉNTICAS PROPIAMENTE HUMANAS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES:

Cualidad agéntica	La niña, niño o adolescente...
Voluntariedad e intencionalidad	Sabe que aquello en lo que se involucra e implica parte de su voluntad y no de la imposición o de la obligatoriedad. Así, actúa y participa de acuerdo con sus propios intereses y motivaciones.
Informada/o de manera transparente e inteligible	Cuenta con información suficiente que ha sido transmitida de manera comprensible y directa. Así, se forjan confianzas y se pueden tomar decisiones informadas.
Autoconocimiento, conocimientos y saber hacer	Se conoce a sí mismo, es consciente de sus intereses, preferencias y valores personales; dispone de saberes sobre el mundo físico y social; y desarrolla habilidades que le permiten ser eficiente en su hacer.
Toma de decisiones	Es capaz de tomar decisiones, fruto de su intencionalidad y voluntad, que son gradualmente vinculantes. También se sabe responsable de los efectos y consecuencias de las decisiones que ha tomado.
Autoorganización individual y grupal	Tiene capacidad para la planificar el curso de la acción, disponiendo de los medios y recursos, así como analizándola y revisándola para detectar los ajustes y modificaciones necesarios en aras de alcanzar la meta propuesta.
Alcance de metas o logro de objetivos	Se percibe como autoeficaz porque logra los objetivos que se propone, ya sea a título individual o en colaboración con otros.
Influencia o percepción de ‘marcar la diferencia’	Reconoce su poder transformativo y su capacidad para que sus acciones tengan un impacto en el entorno o la comunidad. Sabe que, participando, puede cambiar y mejorar las cosas.

Fuente: elaboración propia

- Las cualidades agénticas propiamente humanas están interconectadas, por lo tanto, el desarrollo y la interiorización de las unas depende necesariamente de las otras. Por ejemplo, no pueden tomarse decisiones de las que uno pueda hacerse plenamente responsable si no se cuenta con autoconocimiento, conocimientos e información suficientes. Tampoco pueden alcanzarse metas o marcar la diferencia sin capacidad para la autoorganización como individuo o como grupo. Ha de tenerse en cuenta, a su vez, que estas se irán asimilando y expresando de manera progresiva siempre que se cuente con la oportunidad de tomar decisiones de manera libre y autónoma que sean progresivamente vinculantes.
- La generación de contextos posibilitadores, como se verá en la clave posterior, y el reconocimiento de la agencia humana de la infancia, entendida como su condición de agentes sociales participativos, son fundamentales para el desarrollo y asimilación de estas cualidades. Es así como se irá construyendo una identidad agéntica genuinamente humana. Niñas, niños y adolescentes deben contar con cuantas más

oportunidades de elegir y tomar decisiones autónomas y libres mejor, atendiendo en todo caso a sus derechos y necesidades de protección. Desde esta perspectiva, la praxis socioeducativa se transforma en un universo de opciones y posibilidades. El diálogo, la negociación y el reconocimiento de las autoridades mutuas deben ser algunos de los principios que guíen la relación pedagógica desde esta perspectiva.

- Las cualidades agénticas propiamente humanas se irán desarrollando de acuerdo con los principios de autonomía progresiva y de evolución de capacidades. Es por ello por lo que gradualmente se irán eliminando andamiajes, en términos vigotskianos. Como dice Lansdown (2005), "a medida que los niños adquieren mayores competencias, disminuye su necesidad de dirección y aumenta su capacidad de responsabilizarse de las decisiones que afectan a sus vidas" (p. ix). Esto implica que, como personas adultas, sepamos detectar y navegar entre el caminar al lado de niñas, niños y adolescentes para, llegado el momento, apartarnos y mantenernos a una distancia suficiente como para sostener una mirada atenta que nos permita salvaguardar su bienestar sin interferir a no ser que sea estrictamente necesario.

Las cualidades agénticas propiamente humanas configuran el sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes. El sentido de agencia humana es la base para la autopercepción como actores sociales y ciudadanía en el aquí el ahora. Contar con el reconocimiento como agentes sociales participativos y con oportunidades para el ejercicio de una participación genuinamente democrático-participativa permiten el despliegue de dichas cualidades. Es responsabilidad y deber adulto establecer las bases para que ello suceda. Así nos lo exige el artículo 5 de la Convención, y así deberíamos exigirnoslo nosotros mismos atendiendo a un imperativo no solo legal, sino también moral.

VI. Para que niñas, niños y adolescentes desarrollen su sentido de agencia humana es necesario generar, en toda práctica socioeducativa, escenarios orientados a tal fin. A estos escenarios los hemos llamado 'contextos posibilitadores'.

En el marco de los proyectos de investigación que hemos llevado a cabo, en los que niñas, niños y adolescentes nos han hablado sobre sus experiencias participativas en escenarios de su cotidianidad, hemos detectado que hay contextos más o menos proclives para el desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia. En este orden de cosas, escuelas e institutos se han revelado como los contextos menos favorables, mientras que los espacios de educación en el ocio y el tiempo libre y los consejos de infancia y adolescencia se han revelado como los más conducentes al desarrollo del sentido de agencia propiamente humana. A los primeros

los llamamos contextos inhibidores, y a los segundos contextos posibilitadores. Los contextos inhibidores son aquellos en los que niñas, niños y adolescentes son juzgados desde representaciones sociales que limitan o impiden su reconocimiento como agentes sociales participativos. En resumidas cuentas, son contextos donde la praxis socioeducativa carece de un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia.

Los contextos posibilitadores, en cambio, son escenarios cuya configuración promueve el desarrollo del sentido de agencia en las etapas infantil y adolescente. Nuestras investigaciones en torno a este asunto nos han permitido identificar los siguientes elementos, presentes en todo contexto posibilitador:

TABLA 12. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LOS CONTEXTOS POSIBILITADORES PARA EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE AGENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Elementos de un contexto posibilitador	Descripción
Espacio seguro y respetuoso	Entorno seguro donde se forjan relaciones intra y entre generaciones basadas en la confianza y donde cada cual se puede expresar en libertad sin temor a la crítica, al juicio o al prejuicio.
Niñas, niños y adolescentes son reconocidos como agentes sociales participativos	Todas las voces son escuchadas y tenidas en cuenta, y todos los agentes se saben en disposición de poder transformativo para ejercer influencia en el sí de la comunidad.
Participación real y significativa	Es una participación que trasciende al estar ahí o la posibilidad de intervenir mediante autorización adulta; es una participación ciudadana a través de la cual todos los miembros de la comunidad, independiente a su edad, son parte de la toma de decisiones en calidad de compañeras y compañeros, socias y socios, conciudadanas y conciudadanos; es una participación basada en la coconstrucción de un entorno compartido y común, y responsablemente libre, inclusivo y democrático.
Tiempos y espacios para la reflexión, la metacognición y la metaparticipación	Hay tiempos y espacios para pararse a pensar y a dialogar introspectiva, retrospectiva y prospectivamente, tanto individual como grupalmente. Se analizan, valoran y evalúan las acciones llevadas a cabo en términos de coherencia, consistencia, efectos y consecuencias.

Fuente: elaboración propia

Lecciones aprendidas, lecciones compartidas

- Todo escenario socioeducativo es un potencial contexto posibilitador, desde un parque hasta un aula. No es tanto una cuestión de medios o recursos, sino de que las personas adultas responsables tengan una actitud proactiva y un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Ciertamente es que la propia configuración y finalidades de los contextos de

educación formal a veces no ayudan, aunque tan cierto es que hay maneras de dar lugar a la implicación de niñas, niños y adolescentes en la comunidad socioeducativa⁸ en calidad de compañeras y compañeros, de conciudadanas y conciudadanos, además de alumnado.

- Además de los elementos presentados -entorno seguro y respetuoso, reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos, participación real y significativa, y espacios y tiempos para la reflexión, la metacognición y la metaparticipación-, deben tenerse presentes los tres principios fundamentales sobre los que habría de erigirse todo contexto socioeducativo posibilitador del desarrollo del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes. A riesgo de resultar reiterativas, los repetiremos cuanto sea necesario cuales mantras tibetanos: 1) el reconocimiento de la agencia humana de la infancia y la adolescencia y de su condición de agentes sociales participativos, 2) un enfoque de derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia, 3) el estatus de ciudadanía en el aquí y el ahora de niñas, niños y adolescentes.
- Un contexto posibilitador es un entorno esencialmente democrático en el que niñas, niños y adolescentes ejercen una participación real y significativa en calidad de agentes sociales participativos y ciudadanía en el aquí y el ahora. Ello implica que se consideren como compañeras y compañeros *-partners-*, conciudadanas y conciudadanos, lo cual no ha de entenderse como una dejación de funciones por parte de las personas adultas responsables, sino como la toma de conciencia de que, además de tener derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana, tienen capacidades y competencia para colaborar en el desarrollo, construcción, mejora y transformación de las comunidades de las que son miembros activos.

Los contextos posibilitadores para el desarrollo de la agencia humana son entornos genuinamente democráticos donde niñas, niños y adolescentes participan más allá del 'hacer oír su voz' dado que las personas adultas con quienes lo comparten se muestran abiertas y receptivas a sus propuestas, proyectos e iniciativas, así como a que la autoridad que representan en el orden generacional y social sea puesta en cuestionamiento, confrontada o, incluso, superada.

⁸ En el artículo *Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools* proponemos un marco teórico y algunas estrategias para la inclusión de niñas, niños y adolescentes en los centros educativos como compañeras y compañeros que coconstruyen comunidad y participan, de manera gradual y en términos democrático-ciudadanos, en la toma de decisiones en los niveles micro, meso y macro.

4.3. Fortalezas, limitaciones, prospectiva y difusión

Es nuestro deseo empezar este último apartado compartiendo las fortalezas que consideramos que han caracterizado el proceso investigador desarrollado. La primera de ellas, como no podía ser de otro modo, es que viene al mundo de la mano de tres proyectos de investigación efectuados con el máximo rigor científico y la más impecable integridad ética y epistemológica. Las niñas, niños y adolescentes que han participado en ellos lo han hecho en calidad de informantes y coinvestigadores, y sus relatos han servido para continuar avanzando en su inclusión sociopolítica como ciudadanía activa con derechos subjetivos para la participación democrática. Mención especial merecen los equipos investigadores que han, hemos, desarrollado los proyectos por su firme compromiso con la generación de conocimiento científicamente contrastado en pro del continuo perfeccionamiento de nuestras sociedades democráticas y de las vidas de quienes las integran. Por otro lado, somos de la consideración de que una segunda fortaleza es el haber hecho la tesis por compendio de artículos. Pese a la incertidumbre que provoca que el trabajo dependa de la aceptación de los manuscritos para su publicación, está fuera de duda que es una gran ventaja el contar con la oportunidad de ir divulgando progresos a medida que estos se van concretando. Por último, anhelamos que la tesis que presentamos aporte elementos válidos y útiles para la reflexión teórico-práctica en torno a los temas abordados. Si ello sucede, será, en efecto, la mayor fortaleza a la que se podría aspirar.

Con todo, este trabajo de tesis también tiene sus limitaciones y debilidades. Por un lado, el análisis del sentido de agencia humana de niñas, niños y adolescentes se ha llevado a cabo sin un instrumento ad hoc para ello. Los resultados y las conclusiones se han extraído de sus relatos en torno a sus experiencias participativas en distintos escenarios de su cotidianidad. Asimismo, nos habría gustado poder llevar a cabo entrevistas en profundidad con algunas de las niñas, niños y adolescentes que han participado en los proyectos de investigación para profundizar en nuestro conocimiento sobre cómo sus experiencias participativas influyen, ya sea en términos de posibilidad o de inhibición, en el desarrollo de su sentido de agencia humana. También nos habría gustado poder mantener una sesión de validación de resultados y definición conjunta de conclusiones, pero las características del trabajo no lo han permitido. Finalmente, habría sido especialmente interesante llevar a cabo un análisis con perspectiva de género para comprobar si hay diferencias en cómo se construye el sentido de agencia dependiendo del sexo o del género sentido.

En otro orden de ideas, nuestra intención es que el trabajo que hemos realizado siga madurando y, por qué no, floreciendo y dando algún que otro fruto. Tenemos la convicción de que el asunto de la agencia humana de la infancia y la adolescencia

aporta claves para su inclusión efectiva como ciudadanía en el aquí y el ahora en sus comunidades en particular, y en la sociedad en general. Partiendo de nuestros hallazgos, como futuras líneas de investigación nos proponemos desarrollar un sistema de indicadores de elementos de contexto posibilitador y cualidades agénticas propiamente humanas de niñas, niños y adolescentes que sirva, por un lado, como herramienta pedagógica para su puesta en práctica en entornos socioeducativos donde se vele por la inclusión de la infancia y la adolescencia como ciudadanía democrática y, por otro, como dispositivo para valorar los progresos que se van dando en su implementación. Además, nos proponemos construir instrumentos que nos permitan indagar en mayor detalle cómo se desarrolla el sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia, así como las cualidades que lo acompañan. Todo ello en el marco de investigaciones participativas donde niñas, niños y adolescentes tengan un rol coinvestigador, algunas de ellas ya en marcha. Asimismo, se nos plantea la posibilidad de construir un modelo para la participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia basado en el reconocimiento de su agencia humana, aprovechando el impulso y la ilusión que suscitan el haber llegado hasta aquí.

Para acabar, es nuestra intención y propósito llevar a cabo acciones de divulgación para la puesta en común del contenido de este trabajo. Estamos enérgicamente convencidas de que el conocimiento que se genera en el ámbito académico debe tener recorrido e impacto en la academia y más allá. Por este motivo, además de la divulgación en congresos y seminarios, así como en el ejercicio de la docencia a estudiantes universitarios, nos gustaría organizar talleres (in)formativos, charlas y coloquios dirigidos a la comunidad socioeducativa, desde un enfoque participativo a fin de seguir construyendo y avanzando conjuntamente. También sería deseable poder diseñar materiales para la reflexión-acción en torno al asunto de la agencia humana de la infancia y la adolescencia y para el acompañamiento en el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos subjetivos de participación democrático-ciudadana. Y, a la luz de los resultados y las conclusiones de nuestro trabajo, confiamos en poder incidir en la formación inicial de futuras educadoras y futuros educadores con miras a que se incorpore como contenido nuclear un enfoque de derechos de participación y ciudadanía de niñas, niños y adolescentes. Puestos a soñar, soñémoslo todo.

Bibliografía

- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67.
<https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 27-42). European Centre Vienna.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. En H. Hengst y H. Zeiher (eds) *Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften* (pp. 65-82). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-55>
- Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_11
- Alanen, L. (2016). ‘Intersectionality’ and other challenges to theorizing childhood. *Childhood*, 23(2), 157–161. <https://doi.org/10.1177/0907568216631055>
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217–260. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6525-0>
- Alkire, S. (2008). Concepts and Measures of Agency. En K. Basu y R. Kanbur (Eds.). *Arguments for a Better World: Essays in Honour of Amartya Sen. Volume I: Ethics, Welfare and Measurement* (pp. 455-474). Oxford Academic.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199239115.003.0025>,
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Mexicana
- Alzate Piedrahita, M.V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Anagnostopoulos, A. (2017). Change, Agency and the Incomplete in Aristotle. *Phronesis*, 62(2), 170-209. <https://doi.org/10.1163/15685284-12341323>
- Antilici, F. (2018). *Can Infants Reason About Beliefs?* [Tesis Doctoral, Universidad de Sheffield] Etheses Whiterose. <https://bit.ly/3yNzZuu>
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and Childhood* (3ª ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315740676>
- Archard, D. y Macleod, C.M. (2002). Introduction. En D. Archard y C.M. Macleod (Eds.). *The Moral and Political Status of Children* (pp. 1-15). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0001>
- Arendt, H. (1963). *On Revolution*. Penguin Books.
- Arendt, H. (1972). *Crisis of the Republic*. Harcourt Brace & Company.

- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. Alfred A. Knopf.
- Arneil, B. (2002). Becoming Versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory. En D. Archard y C.M. Macleod (Eds.). *The Moral and Political Status of Children* (pp. 70-96). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0005>
- Bácares Jara, C. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: Límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagonista. *Nats Revista Internacional desde los Niños/as Adolescentes Trabajadores*, XV(21-22), 17-54. <https://bit.ly/3InvsvZ>
- Baird, B. (2008). Child Politics, Feminist Analyses. *Australian Feminist Studies*, 23(57), 291-305. <https://doi.org/10.1080/08164640802263440>
- Ballet, J., Biggeri, M. y Comim, F. (2011). Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. En M. Biggeri, J. Ballet y F. Comim (Eds.). *Children and the Capability Approach* (pp. 22-45). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230308374_2
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
<https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Baraldi, C. e Iervese, V. (2014). Observing Children's Capabilities as Agency. En D. Stoecklin y J.M. Bonvin (Eds.). *Children's Rights and the Capability Approach. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 8 (pp. 43-65). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-83>
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista de temas sociales*, 29, 1-19.
<https://bit.ly/3mSj1IL>
- Bartoli, S. (2014). Morir d'amore a Port-Royal. La breve vita di Jacqueline Pascal tra fede e obbedienza. *Storia Delle Donne*, 10(1), 145-162. <https://doi.org/10.13128/SDD-15577>
- Bayne, T. (2011). Agentive Experiences as Pushmi-Pullyu Representations. En J.H. Aguilar, A.A. Buckareff y K. Frankish (Eds.). *New Waves in Philosophy of Action*.

- New Waves in Philosophy* (pp. 219-236). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230304253_11
- Bello, P., Bignoli, P. y Cassimatis, N. (2007). Attention and Association Explain the Emergence of Reasoning About False Beliefs in Young Children. En R.L. Lewis, T.A. Polk y J.E. Laird (Eds.). *Proceedings of ICCM – Eight International Conference of Cognitive Modelling* (pp. 169-174). <https://bit.ly/3FAnarq>
- Benetton, M. y Callegari, C. (2020). La identidad de la infancia desde el siglo XX hasta hoy. Ideología, holocausto judío (Shoá) y nuevos derechos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 58, 317-336. <http://hdl.handle.net/10498/23280>
- Berding, J.W.A. (2020). *Janusz Korczak. Educating for Justice*. Springer.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Herder.
- Bergmann, H. (2015). *Re-Reading Romanticism: Romantic Pedagogy Revisited: From Rousseau's Cult of Childhood to Swedish Perceptions of the Child as an Independent Subject in the 20th Century* [Comunicación]. Biennial Conference of the Romantic Studies Association of Australasia, Melbourne, 23-25 July 2015. <https://bit.ly/3yNBtVA>
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control*. Routledge.
- Bessant, J. (2004). Mixed messages: youth participation and democratic practice. *Australian Journal of Political Science*, 39(2), 387-404.
<https://doi.org/10.1080/1036114042000238573>
- Biggeri, M. y Karkara, R. (2012). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability. En D. Stoecklin y J.M. Bonvin (Eds.). *Children's Rights and the Capability Approach. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 8 (pp. 19-41). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_2
- Blanchfield, L. y Brown, C (2015). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Issues in the U.S. Ratification Debate*. Congressional Research Service. <https://bit.ly/3JsPI7s>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but 'group discussion' is not another name for a 'focus group' nor should it be. *Qualitative Market*

- Research: An International Journal*, 8(3), 248-255.
<https://doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña Historia de la Primera Carta de los Derechos de la Infancia*. Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
<https://bit.ly/2Fz84Fc>
- Bojer, H. (2005). Social Justice and the Rights of Children. En J. Qvortrup (Ed.) *Studies in Modern Childhood* (pp. 221-239). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230504929_13
- Bonvin, J. y Stoecklin, D.P. (2016). Children's rights as evolving capabilities: Towards a contextualized and processual conception of social justice. *Ethical Perspectives*, 23(1), 19-39. <https://doi.org/10.2143/EP.23.1.3141833>
- Bou-Habib, P. y Olsaretti, S. (2015). Autonomy and Children's Well-Being. En A. Bagattini y C. Macleod (Eds.). *The Nature of Children's Well-Being. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 9 (pp. 15-33). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_2
- Bratman, M.E. (2007). *Structures of Agency*. Oxford University Press.
- Bratman, M.E. (2017). Rational Planning Agency. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 80, 25-48. <https://doi.org/10.1017/S1358246117000042>
- Brennan, S. (2014). The goods of childhood, children's rights, and the role of parents as advocates and interpreters. En F. Baylis y C. McLeod (Eds.). *Family-Making: Contemporary Ethical Challenges* (pp. 29-48). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199656066.003.0003>
- Brighouse, H. (2002). What Rights (If any) Do Children Have? En D. Archard y C. Macleod (Eds.). *The Moral and Political Status of Children* (pp. 31-52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0003>
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology* (2ª ed.). Routledge.
- Burman, E. y Stacey, J. (2010). The child and childhood in feminist theory. *Feminist Theory*, 11(3), 227-240. <https://doi.org/10.1177/1464700110376288>
- Burroughs, M.D. (2020). Navigating the Penumbra: Children and Moral Responsibility. *The Southern Journal of Philosophy* 58(1), 77-101.
<https://doi.org/10.1111/sjp.12352>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós
- Byrne, B. (2016). Do Children still need to Escape Childhood? A Reassessment of John Holt and his Vision for Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.1163/15718182-02401002>

- Casales-García, R. y Bastos Andrade, L. (2021). Identidad práctica en Aristóteles y Leibniz. *Veritas*, 50, 51-77.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000300051>
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Casas, F. (2008). Children's Cultures and New Technologies: A Gap between Generations? Some Reflections from the Spanish Context. En A. James y A.L. James (Eds.). *European Childhoods* (pp. 61-81). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/97802305820954>
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social*, 17, 15-28.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02
- Castoriadis, C. (1991). *Philosophy, Politics, Autonomy*. Oxford University Press.
- Cauce, A.M. y Gordon E.W. (2013). *Toward the Measurement of Human Agency and the Disposition to Express It*. The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education. <https://bit.ly/3n5gRWv>
- Ceballos Fernández, M. (2011). *La construcción de la masculinidad en los centros de Educación Secundaria: etnografía sobre el aprendizaje del género y la sexualidad en la cultura escolar asturiana*. Universidad de Oviedo.
- Chambon, V., Filevich, E. y Haggard, P. (2014). What is the Human Sense of Agency, and is it Metacognitive? En S. Fleming y C. Frith (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Metacognition* (pp. 321-342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45190-4_14
- Cockburn, T. (2005). Children's Participation in Social Policy: Inclusion, Chimera or Authenticity? *Social Policy and Society*, 4(2), 109-119.
<https://doi.org/10.1017/S1474746404002258>
- Coletti, M. y Landoni, P. (2018). Collaborations for innovation: a meta-study of relevant typologies, governance and policies. *Economics of Innovation and New Technology*, 27(5-6), 493-509. <https://doi.org/10.1080/10438599.2017.1376166>
- Comisión Europea. (2016). *Draft European open science agenda*. European Commission, Directorate General for Research & Innovation. <https://bit.ly/40nlny2>
- Comisión Europea. (2017). *Providing researchers with the skills and competencies they need to practise open science*. European Commission, Directorate General for Research & Innovation. <https://doi.org/10.2777/121253>
- Comisión Europea. (2018a). *Open Science Policy Platform*. European Commission, Directorate General for Research & Innovation. <https://bit.ly/3Tw2dU5>

- Comisión Europea. (2018b). *Turning FAIR into reality. Final report and action plan from the European Commission expert group on FAIR data*. European Commission, Directorate General for Research & Innovation. <https://doi.org/10.2777/1524>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2009). *Observación General núm. 12 El derecho del niño a ser escuchado*. Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/2Exn4mt>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2016). *Observación General núm. 20 La efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*. Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3YXjlhu>
- Corney, T., Cooper, T., Shier, H. y Williamson, H. (2022). Youth participation: Adulthood, human rights and professional youth work. *Children & Society*, 36, 677– 690. <https://doi.org/10.1111/chso.12526>
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. En J. Qvortrup (Ed.). *Studies in Modern Childhood* (pp. 231-247). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504929_14
- Cousins, J. (1999). *Listening to Four Year Olds: How They Can Help Us to Plan Their Education and Care*. The Early Years Network.
- Crawford Vinski, A. (2015). *A Constructive Account of Children's Moral Agency Drawing on Thomas Aquinas's Theory of Emotions*. [Tesis doctoral, Duquesne University]. Duquesne Scholarship Collection. <https://bit.ly/3n7P2wQ>
- Crowley, A., Larkins, C. y Pinto, J.M. (2020). *Listen – Act – Change Council of Europe Handbook on children's participation. For professionals working for and with children*. Council of Europe. <https://bit.ly/3LI1WeS>
- Cummins, D.D. (1996). Evidence of deontic reasoning in 3- and 4-year-old children. *Memory & Cognition*, 24, 823–829. <https://doi.org/10.3758/BF03201105>
- Cummins, D.D. (1998). Social norms and other minds: The evolutionary roots of higher cognition. En D.D. Cummins y C. Allen (Eds.). *The evolution of mind* (pp. 30–50). Oxford University Press. <https://bit.ly/3FBRtxT>
- Cunningham, H. (2014). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Routledge.
- Dailey, A.C y Rosenbury, L.A. (2018). The new law of the child. *The Yale Law Journal*, 127, 1448–1537. <https://bit.ly/3ls8d3G>

- Dawson, A.J. (2019). Meta-synthesis of Qualitative Research. En P. Liamputtong (Ed.). *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 785-804). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4112>
- Day, L., Percy-Smith, B., Ruxton, S., McKenna, K., Redgrave, K., Ronicle, J. y Young, T. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU)*. Comisión Europea. <https://doi.org/10.2838/45596>
- de Beauvoir, S. (2019). *El Segundo Sexo*. Ediciones Cátedra.
- de Vignemont, F. y Fournieret, P. (2004). *The sense of agency: A philosophical and empirical review of the "Who" system. Consciousness and Cognition*, 13(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00022-9)
- Dean, H. (2009). Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, 29(2), 261-278. <https://doi.org/10.1177/0261018308101629>
- deMause, L. (Ed.). (2006). *The history of childhood*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Devine, D. (2002). Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School. *Childhood*, 9(3), 303-320. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003044>
- Devine, D. (2011). *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland*. Manchester: Manchester University Press.
- Devine, D. y Cockburn, T. (2018). Theorizing children's social citizenship: New welfare states and inter-generational justice. *Childhood*, 25(2), 142-157. <https://doi.org/10.1177/0907568218759787>
- Díaz Arce, S.R. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2), 61-80. <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>
- Díaz Bórquez, D., Bozo Carrillo, N. y Contreras Shats, N. (2017). Calidad de la participación infantil en la política local de infancia. *Revista Trabajo Social*, 91, 1-17. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-17>
- Díaz Bórquez, D., Madaune Cortés, A., Terra Polanco, V., Contreras Shats, N., Bozo Carrillo, N., Lobos Cuevas, D., Salazar Gutiérrez, A. y Muñoz Chiguay, M. (2020). *INFANCIA CUENTA EN CHILE 2020. Quinto Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Observatorio Niñez y Adolescencia. <https://bit.ly/40kZpeM>
- Dietz, T. y Burns, T.R. (1992). Human Agency and the Evolutionary Dynamics of Culture. *Acta Sociologica*, 35(3), 187-200. <https://doi.org/10.1177/000169939203500302>

- Dixon, R. y Nussbaum, M.C. (2012). Children's Rights and a Capabilities Approach: The Question of Special Priority. *Cornell Law Review*, 97, 549-594.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2060614>
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Dunne, J. (2006). Childhood and citizenship: A conversation across modernity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1080/13502930685209771>
- Durkheim, E. (2013). *The Rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method*. Palgrave Macmillan.
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211.
<https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Elias, N. (2000). *The civilizing process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Blackwell Publishing.
- Elsley, S. (2011). Out of the way: Children, young people and outdoor spaces. En P. Foley y S. Leverett (Eds.). *Children and young people's spaces* (pp. 102-115). Palgrave Macmillan
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Ennew, J. (1986). *The Sexual Exploitation of Children*. Polity Press.
- Ericsson, S. y Boyd, S. (2017). Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child-researcher, child-child and child-parent interaction. *Childhood*, 24(3), 300-315. <https://doi.org/10.1177/0907568216688246>
- Espitia Vásquez, U. (2006). ¿Instituir ciudadanía desde la niñez? *Universidad Central*. 24, 223-227. <https://bit.ly/3yPoXoJ>
- Esteban, M.B. (2021). *Miradas que (in)capacitan: reflexiones en torno al principio de autonomía progresiva y el reconocimiento de la agencia de la infancia*. Manuscrito no publicado. Simposio Iberoamericano Ciudadanía Participativa en el Ecosistema Educativo.
- Esteban, M.B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53.
<https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936>

- Esteban, M.B. (2023). Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities. *Bordón. Revista de Pedagogía* [en producción].
- Esteban Tortajada M.B., Crespo i Torres F., Novella Cámara A.M. y Sabariego Puig M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Esteban Tortajada, M.B. y Novella Cámara, A.M. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 104–115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Esteban, M.B., Novella, A.M. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 135-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. UDELAR. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4549>
- Fairstein, G. y Carretero Rodríguez, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-200). Graó.
- Fass, P.S. (2007). *Children of a New World. Society, Culture and Globalization*. New York University Press.
- Feu Gelis, J. y Torrent Font, A. (2018). Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos. *Voces De La Educación*, 43–51. <https://bit.ly/3loamgS>
- Finlayson, K.W. y Dixon, A. (2008). Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice. *Nurse researcher*, 15(2), 59–71. <https://doi.org/10.7748/nr2008.01.15.2.59.c6330>
- Fleming, J. (2013). Young People's Participation — Where Next? *Children & Society*, 27(6), 484-495. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x>
- Foley, P. (2011). Democratic spaces. En P. Foley y S. Leverett (Eds.). *Children and young people's spaces. Developing Practice* (pp. 89-101). The Open University.
- Frankel, S. (2017). Reason. En *Negotiating Childhoods. Studies in Childhood and Youth* (pp. 105-132). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-32349-1_5
- Freeman, M. (1992). Taking Children's Rights More Seriously. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 6(1), 52-71. <https://doi.org/10.1093/lawfam/6.1.52>

- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5–23.
<https://doi.org/10.1163/092755607X181711>
- Freeman, M. (2020). Are Children Human? En *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights* (pp. 13-69). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316591468.002>
- Fromm, E. (1989). *El arte de amar*. Paidós.
- Gabriel, N. (2017). *The sociology of early childhood*. SAGE.
- Gaitán, L. (2005). *Sociología de la Infancia*. Síntesis.
- Gaitán, L. (2014). Ciudadanos en la escuela, o la participación de los niños en el proceso educativo. una visión sociológica. *Revista Escenarios*, 15, 75-102.
<http://dx.doi.org/10.21892/20119097.115>.
- Gaitán, L. (2015). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 12-16.
<http://hdl.handle.net/11162/37333>
- Gaitán, L. (2018). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena Berñe y A.M. Novella Cámara (Coords.). *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 33-50). Graó.
- Gallacher, L.-A. y Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499–516.
<https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gallagher, M. (2019). Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 188–199.
<https://doi.org/10.1177/2043610619860993>
- Geiser, R.L. (1977). The Rights of Children. *Hastings Law Journal*, 28(4), 1026-1042.
<https://bit.ly/40grJis>
- Generalitat de Catalunya. (2020). *Pacte nacional per a la societat del coneixement*. Generalitat de Catalunya. Departament d'empresa i coneixement.
<https://bit.ly/42td9pG>
- Gheaus, A. (2017). Unfinished Adults and Defective Children. On the Nature and Value of Childhood. *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 9(1), 1-22.
<https://doi.org/10.26556/jesp.v9i1.85>
- Giddens, A. (1979). *Contemporary Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Palgrave Macmillan.

- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Gilbert, M. (2014). *Joint commitment: How we make the social world*. Oxford University Press.
- Golden, M. (1985). PAIS, «CHILD» AND «SLAVE». *L'Antiquité Classique*, 54, 91–104. <http://www.jstor.org/stable/41657155>
- Golden, M. (1993). *Children and Childhood in Classical Athens*. Johns Hopkins Paperbacks edition.
- Gómez de la Torre Vargas, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño como sujeto de derecho. *Revista De Derecho*, 18, 117–137. <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.15517/AIE.V12I2.10287>
- González-Forero, M. y Gardner, A. (2018). Inference of ecological and social drivers of human brain-size evolution. *Nature*, 557, 554–557. <https://doi.org/10.1038/s41586-018-0127-x>
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby*. Farrar, Straus and Giroux.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research.
- Graham, A., Powell, M.A. y Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*, 29(5), 331–343. <https://doi.org/10.1111/chso.12089>
- Greenberg, J.R., Hamann, K., Warneken, F. y Tomasello, M. (2010). Chimpanzee helping in collaborative and non-collaborative contexts. *Animal Behaviour*, 80(5), 873–880. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2010.08.008>
- Griffin, J. (2002). Do Children Have Rights? En D. Archard y C.M. Macleod (Eds.). *The Moral and Political Status of Children* (pp. 19–30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0002>
- Guichot Reina, V. (2014). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 25–47. <https://doi.org/10.14201/11572>
- Gündoğdu, A. (2014). Statelessness and the Right to have Rights. En P. Hayden (Ed.). *Hannah Arendt: Key Concepts* (pp. 108–123). Routledge.

- Habermas, J. (1994). Three Normative Models Of Democracy. *Constellations*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00001.x>
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. The MIT Press.
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 196–207. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.14>
- Hamann, K., Warkenon, F., Greenberg, J.R. y Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature*, 476(7360), 328-331. <https://doi.org/10.1038/nature10278>
- Hammarberg, T. (2009). Korczak -our teacher on the rights of the child. En T. Hammarberg (Ed.). *Janusz Korczak. The Child's Right to Respect. Janusz Korczak's legacy. Lectures on today's challenges for children*. Consejo de Europa.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- Hart, C.S. y Brando, N.A. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 53(3), 239-309. <https://doi.org/10.1111/ejEd.12284>
- Haysom, L. (2022). Raising the minimum age of criminal responsibility to 14 years. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(9), 1504-1507. <https://doi.org/10.1111/jpc.16059>
- Hendrick, H. (2009). The Evolution of Childhood in Western Europe c.1400–c.1750. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 99-113). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_7
- Hengst, H. (2001). 'Rethinking the Liquidation of Childhood. En M. Du Bois-Raymond, H. Süncker y H.H. Krüger (Eds.). *Childhood in Europe* (pp. 13–41). Peter Lang.
- Hester, S. y Moore, A. (2018). Understanding Children's Participation through an Eliasian Lens: Habitus as a Barrier to Children's Everyday Participation Rights, *The International Journal of Children's Rights*, 26(3), 446-467. <https://doi.org/10.1163/15718182-02603002>
- Honig, M.S. (2009). How Is the Child Constituted in Childhood Studies? En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 62-77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_5
- Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper.' *Childhood*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>

- Inglis, K.A. (2011). *Aristotle on the Virtues of Slaves, Women, and Children*. [Tesis doctoral, Cornell University] Cornell University Library.
<https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/29369>
- Jadue Roa, D.S. (2017). Ethical issues in listening to young children in visual participatory research. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 332-345.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260829>
- James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_3
- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179. <http://www.jstor.org/stable/27895966>
- James, A. y Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
<https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Janta, B., Bruckmayer, M., da Silva, A., Gilder, L., Culora, A., Cole, S., Leenders, E., Schuurman, M. y Hagger-Vaughan, A. (2021). *Study on child participation in EU political and democratic life*. European Commission. <https://bit.ly/3JrmHck>
- Jaworska, A. (2007). Caring and Internality. *Philosophy and Phenomenological Research*, 74(3), 529-568. <http://www.jstor.org/stable/40041068>
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. HarperCollins Distribution Services
- Jensen. L.A. y Allen, M.N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560. <https://doi.org/10.1177/104973239600600407>
- Jones, G. y Wallace. C. (1992). *Family, Youth and Citizenship*. Open University Press.
- Kachel, U., Svetlova, M. y Tomasello, M. (2019). Three- and 5-year-old children's understanding of how to dissolve a joint commitment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 34-47. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.03.008>
- Kalyvas, A. (2008). *Democracy and the Politics of the Extraordinary Max Weber, Carl Schmitt, and Hannah Arendt*. Cambridge University Press.

- Kellett, M. (2009). Children and young people's participation. En H. Montgomery y M. Kellett (Eds.). *Children and young people's participation* (pp. 43–60). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t896bs.8>
- Key, E. (2016). *The Century of the Child*. Primera edición digital de Anna Ruggieri.
- King, M. (2007). The Sociology of Childhood as Scientific Communication: Observations from a social systems perspective. *Childhood*, 14(2), 193–213. <https://doi.org/10.1177/0907568207078327>
- Kjørholt, A.T. (2008). Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child? En A. James y A.L. James (Eds.). *European Childhoods* (pp. 14-37). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230582095_2
- Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. Scientific Publications Foreign Cooperation Center. Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information.
- Krueger, R.A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Laclau, E. (2000). Structure, history and the political. En J. Butler, E. Laclau, y S. Zizek (Eds.). *Contingency, Hegemony, Universality* (pp. 182-308). Verso.
- Laforque-Bullido, N., Tejero-Peregrina J.D., Quirós-Guindal, A., Morentin-Encina, J., López-González, A. y Ballesteros-Velázquez, B. (2021) *Video-relatos como herramienta para dar a conocer qué es y qué hace un Consejo de Participación Infantil y Adolescente. Una guía paso a paso*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14401829>
- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 4-14. <https://bit.ly/3TrA14N>
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. UNICEF. <https://bit.ly/40i4hBp>
- Lansdown, G. (2006). International developments in children's participation: lessons and challenges. En K. Tisdall, J. Davis y M. Hills (Eds.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 139-158). Policy Press Scholarship Online. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0008>
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. The Save the Children Fund. <https://bit.ly/40h60Hk>

- Lansdown, G., Jimerson, S.H. y Shahroozi, R. (2013). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology, 51*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Lansdown, G. y Sedletzki, V. (2022). *Effective, representative, and inclusive child participation at the local level A study on child and youth councils in UNICEF National Committee countries*. UNICEF. <https://bit.ly/40dYAok>
- Latorre Betrán, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 369-394). La Muralla.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 34-50. <http://www.jstor.org/stable/3699294>
- Leary, H. y Walker, A. (2018). Meta-Analysis and Meta-Synthesis Methodologies: Rigorously Piecing Together Research. *TechTrends, 62*, 525-534. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0312-7>
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE.
- Levitt, H.M. (2018). How to conduct a qualitative meta-analysis: Tailoring methods to enhance methodological integrity. *Psychotherapy Research, 28*(3), 367-378. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1447708>
- Liebel, M. (2006). *Entre Protección y Emancipación Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. UCM. Facultad de Políticas y Sociología Departamento de Sociología II Ecología Humana y Población. <https://bit.ly/42BlxCL>
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los Derechos de la Infancia. En M. Liebel y M. Martínez Muñoz (Coords.). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 23-40). Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3n86bGn>
- Liebel, M. (2012a). Framing the Issue: Rethinking Children's Rights. En M. Liebel, K. Hanson, I. Saadi y W. Vandenhoe (Eds.). *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth* (pp. 9-28). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230361843_2
- Liebel, M. (2012b). Hidden Aspects of Children's Rights History. En M. Liebel, K. Hanson, I. Saadi y W. Vandenhoe (Eds.). *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth* (pp. 29-42). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230361843_3

- Liebel, M. (2012c). Children's Citizenship — Observed and Experienced. En M. Liebel, K. Hanson, I. Saadi y W. Vandenhoe (Eds.). *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth* (pp. 183-195). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230361843_12
- Liebel, M. (2012d). The Role of Adults in Supporting Children's Rights from Below. . En M. Liebel, K. Hanson, I. Saadi y W. Vandenhoe (Eds.). *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth* (pp. 226-240). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230361843_14
- Liebel, M. (2014). From evolving capacities to evolving capabilities: contextualising children's rights. En D. Stoecklin y J.M. Bonvin (Eds.). *Children's rights and the capability approach* (pp. 67-84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_4
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Menores y Derecho, Menores y Derecho*, 49, 43-61.
<https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3277>
- Liebel, M. (2016). The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A Contribution from the Hidden History of Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 24(1), 3-28. <https://doi.org/10.1163/15718182-02401003>
- Liebel, M. (2018). Welfare or Agency? Children's Interests as Foundation of Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597-625.
<https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *RES, Revista de Educación Social*, 28, 176-195. <https://bit.ly/3LvHKlj>
- Liebel, M. (2021). *La Niñez Popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Catarata.
- Lifton, B.J. (2017, 27 de septiembre). *Korczak's Declaration of Children's Rights*. Fort Refuge. Abuse Survivor's Community. <https://bit.ly/3LNFic1>
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a Feminist Synthesis. *Feminist Review*, 57(1), 28-48. <https://doi.org/10.1080/014177897339641>
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives*. Palgrave Macmillan
- Lister, R. (2006). Children (but not women) first: New Labour, child welfare and gender. *Critical Social Policy*, 26(2), 315-335.
<https://doi.org/10.1177/0261018306062588>

- Lister, R. (2007a). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Lister, R. (2007b). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Lister, R. (2012). Ciudadanía y género. *Debate Feminista*, 45, 79-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2012.45.897>
- Lobe, B., Livingstone, S., Olafsson, K. y Simões, J.A. (2008). *Best Practice Research Guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*. EU Kids Online.
- Lohse, K. (2014). *Aspects of Temporal Cognition in Children's Development: Causality, Normativity, and Perspective Understanding*. [Tesis doctoral, Georg-August University School of Science]. Georg-August University School of Science. <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-4350>
- Lohse, K., Kalitschke, T., Ruthmann, K. y Rakoczy, H. (2015). The development of reasoning about the temporal and causal relations among past, present, and future events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.008>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. <https://bit.ly/42C0IYW>
- Lyman, R.B. (2006). Barbarism and Religion : Late Roman and Early Medieval Childhood. En Ll. deMause (Ed.). *The history of childhood*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Markowska-Manista, U. y Zakrzewska-Oledzka D.M. (2019). La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos. *Sociedad e Infancias*, 3, 295-313. <https://doi.org/10.5209/soci.64452>
- Marshall, T.H. (1992) *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Press.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mateos Inchaurredo, A., Vaquero Tió, E., Urrea Monclús, A. y Parra Ramajo, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. *Sociedad e Infancias*, 4, 87-98. <https://doi.org/10.5209/soci.67687>

- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243-259.
<https://doi.org/10.1163/15718180020494640>
- Mayall, B. (2006). Child-adult relations in social space. En K. Tisdall, J. Davis y M. Hill (Eds.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 199-215). Bristol University Press.
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0011>
- Mayne, F., Howitt, C. y Rennie, L. (2018). Rights, Power and Agency in Early Childhood Research Design: Developing a Rights-Based Research Ethics and Participation Planning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 4-14.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.01>
- Mazo Álvarez, H.M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132. <https://bit.ly/3FzDo4e>
- Mèlich, J.C. y Bárcena, F. (1999). La palabra del otro: Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 465-483.
<https://www.jstor.org/stable/23765223>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mohammed, M.A., Moles, R.J. y Chen, T.F. (2016). Meta-synthesis of qualitative research: the challenges and opportunities. *International journal of clinical pharmacy*, 38(3), 695-704. <https://doi.org/10.1007/s11096-016-0289-2>
- Molins i Paronella, A. (2020). L'omnipotència infantil, un problema bioètic. La necessitat i la urgència de repensar l'educació en el marc de l'ètica del cuidar. *Revista de Bioètica y Derecho*, 49, 93-106. <https://bit.ly/3JOvWog>
- Moore, T., Noble-Carr, D. y McArthur, M. (2015). Changing things for the better: the use of children and young people's reference groups in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(2), 241-256.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2014.989640>
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369-388.
<https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Morales, S. y Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En S. Morales y G. Magistris (Comp.).

- Niñez en Movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-50). Gutten Press. <https://bit.ly/402nNIK>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Anesa – Huemul.
- Mühlbacher, S. y Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 249–260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Mullin, A. (2007). Children, Autonomy, and Care. *Journal of Social Philosophy*, 38(4), 536-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2007.00397.x>
- Noggle, R. (2002). Special Agents: Children's Autonomy and Parental Authority. En D. Archard y C.M. Macleod (Eds.). *The Moral and Political Status of Children* (pp. 97-117). <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0006>
- Novella Cámara, A., Crespo i Torres, F., Cano-Hila, A. y Esteban Tortajada, M. (2021). *¡Hablemos de participación! El grupo de discusión con niñas, niños y adolescentes*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14547378>
- Novella Cámara, A.M., Crespo i Torres, F. y Pose Porto, H. (2022). Meetings Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Nussbaum, M.C. (1997). *Capabilities and Human Rights*. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300. <https://bit.ly/3lIT58e>
- Nussbaum, M.C. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/19452829.2011.541731>
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157. <https://bit.ly/2mP6K5D>
- Ortega Soriano, R.A. (2011). *Los Derechos de las Niñas y los Niños en el Derecho Internacional, con especial atención al Sistema Iberoamericano de Protección de los Derechos Humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México. <https://bit.ly/3yOk4Mv>
- Oswell, D. (2012). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Paredes, J., Esteban, R.M. y Rodrigo, M.P. (2019). *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Síntesis.
- Parsons, T. (1991). *The Social System*. Routledge.

- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pavez-Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
<https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Peleg, N. (2013). Reconceptualising the Child's Right to Development: Children and the Capability Approach, *The International Journal of Children's Rights*, 21(3), 523-542
<https://doi.org/10.1163/15718182-02103003>
- Pinela Morán, N.A. (2018). El uso de la metasíntesis en educación. *RES NON VERBA* 8(2), 111-122. <https://bit.ly/3Jq0ETj>
- Pinter, A. y Zandian, S. (2015). 'I thought it would be tiny little one phrase that we said, in a huge big pile of papers': children's reflections on their involvement in participatory research. *Qualitative Research*, 15(2), 235-250.
<https://doi.org/10.1177/1468794112465637>
- Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 14, 1-18.
<https://bit.ly/3lvgrvO>
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.
- Prout, A. y James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, justice and problems. En A. Prout y A. James (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3ª ed.) (pp. 5-18). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315745008-2>
- Prout, A. y Tisdall, E.K. (2006). Conclusion: social inclusion, the welfare state and understanding children's participation. En K. Tisdall, J. Davis y M. Hills (Eds.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 235-246). Policy Press Scholarship Online.
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0013>
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
<https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. En L. Chrisholm, P. Büchner, H. Krüger y M. Bois-Reymond (Ed.). *Growing up in Europe:*

- Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (pp. 7-20). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110879094-002>
- Qvortrup, J. (1999). *Childhood and Societal Macrostructures Childhood. Exclusion by Default*. (Child and Youth Culture, Working Paper 9). The Department of Contemporary Cultural Studies. Odense University. <https://bit.ly/3FzTISn>
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_2
- Qvortrup, J. (Ed.) (2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters: social theory, practice and politics*. Avebury.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. y Honig, M.S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <https://bit.ly/3LzYqDB>
- Ramiro, J. (2016). Los Derechos de los Niños en las Políticas Españolas para la Infancia. *UNED. Revista de Derecho Político*, 95, 117-146. <https://doi.org/10.5944/rdp.95.2016.16234>
- Ramiro, J. y Alemán Bracho, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), 169-193. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- Ravetllat Ballesté, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Real Decreto-ley 24/2021, de 2 de noviembre, de transposición de directivas de la Unión Europea en las materias de bonos garantizados, distribución transfronteriza de organismos de inversión colectiva, datos abiertos y reutilización de la información del sector público, ejercicio de derechos de autor y derechos afines aplicables a determinadas transmisiones en línea y a las retransmisiones de programas de radio y televisión, exenciones temporales a determinadas importaciones y suministros, de personas consumidoras y para la promoción de vehículos de transporte por carretera limpios y energéticamente

- eficientes. *Boletín Oficial del Estado*, 263, de 3 de noviembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2021/11/02/24>
- Rehfeld, A. (2011). The Child as Democratic Citizen. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 141–166. <http://www.jstor.org/stable/27895965>
- Reynaert, D. y Roose, R. (2014). Children's Rights and the Capability Approach: Discussing Children's Agency Against the Horizon of the Institutionalised Youth Land. En D. Stoecklin, J.M. Bonvin (Eds.). *Children's Rights and the Capability Approach. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 8 (pp. 175-193) Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_9
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rodrigo Moriche, M.P. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. En M. Sáenz de Jubera Ocón y R.A. Alonso Ruiz (Coords.). *Ocio y educación. Experiencias, innovación y transferencia* (pp. 169-187). <https://bit.ly/3JQyYYV>
- Rodrigo Moriche, M.P. y Vallejo Jiménez, S. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En A. Madariaga Ortuzar y A. Ponce de León Elizondo (Coords.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/2IDmYg5>
- Rodrigo Moriche, M.P. y Vallejo Jiménez, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa. La participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. En A. Juanas Oliva y A.E. Rodríguez Bravo (Coords.). *Educación de personas adultas y mayores* (pp. 335-381). UNED. <https://bit.ly/3lqltWB>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Rollo, T. (2016). Democracy, Agency, and Radical Children's Geographies. En R.J. White, S. Springer y M.L. de Souza (Eds.). *The Practice of Freedom: Anarchism, Geography, and the Spirit of Revolt* (pp. 235-255). Rowman & Littlefield Publishers. <https://bit.ly/3yMiyuy>
- Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU. (2019). *Bucharest EU children's declaration*. UNICEF Romania. <https://uni.cf/40bBXRq>

- Rose, N. y Ricken, N. (2018). Butler. En P. Smeyers (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 59-79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_7
- Rosen, R. y Twamley, K. (2018). Introduction: The woman–child question: A dialogue in the borderlands. En R. Rosen y K. Twamley (Eds.). *Feminism and the Politics of Childhood: Friends or Foes?* (pp. 1–20). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt21c4t9k.6>
- Rousseau, J.J. (1918). *Rousseau's Émile or Treatise on Education*. D. Appleton and Company.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En: R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328) La Muralla.
- Sandelowski, M., Docherty, S. y Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Santana Clavijo, S., Gasca Collazos, P. y Fernández Cediell, M. (2016). La Participación de los Niños y las Niñas. Un Aporte al Estado del Arte. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 244-267. <https://bit.ly/3JOEgV4>
- Santana Ramos, E.M. (2014). Las claves interpretativas del libre desarrollo de la personalidad. *Cuadernos Electronicos de Filosofia del Derecho*, 29, 99–113. <http://hdl.handle.net/10553/56594>
- Schalk, E. (1991). The Court as 'Civilizer' of the Nobility: Noble Attitudes and the Court in France in the late Sixteenth and early Seventeenth Centuries. En R.G. Asch y A.M. Birke (Eds.). *Princes, Patronage, and the Nobility: The Court at the Beginning of the Modern Age c.1450-1650* (pp. 245-263). Oxford University Press. <https://bit.ly/40mdB7x>
- Schapiro, T. (1999). What Is a Child? *Ethics*, 109(4), 715–738. <https://doi.org/10.1086/233943>
- Schauber, N.E. (2013). Aristotle on Animals, Agency, and Voluntariness. *Richmond Public Interest Law Review*, 7(1), 26-50. <https://bit.ly/3TpiNFm>
- Schillmöller, M. (2021). *Children's Participation Rights in the European Union. The Prospect of Meaningful Policy through Images of Children* [Tesis Doctoral, Freie Universität Berlin]. Refubium. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-31512>

- Schlosser, M.E. (2011). Agency, Ownership, and the Standard Theory. En J.H. Aguilar, A.A. Buckareff y K. Frankish (Eds.). *New Waves in Philosophy of Action. New Waves in Philosophy* (pp. 13-31). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230304253_2
- Schünemann, B., Schidelko, L.P., Proft, M. y Rakoczy, H. (2022). Children understand subjective (undesirable) desires before they understand subjective (false) beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology*, 213, 1-16.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105268>
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169–221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf. Inc.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Sen, A. (2007). Children and Human Rights. *Indian Journal of Human Development*, 1(2), 235–245. <https://doi.org/10.1177/0973703020070201>
- Seuss Geisel, T. (1955). *Horton Hears a Who!* Random House Books for Young Readers.
- Seuss Geisel, T. (1978). *I can Read with My Eyes Shut!* Random House Books for Young Readers.
- Seuss Geisel, T. (1999). *On Beyond Zebra!* Harper Collins.
- Seuss Geisel, T. (2016). *Oh, the Places You'll Go!* Harper Collins.
- Shorter, E. (1977). *The making of the modern family*. Basic Books.
- Siedlikowski, S., Van Praagh, S., Shevell, M. y Carnevale, F.A. (2022). Agency in everyday life: An ethnography of the moral experiences of children and youth. *Children & Society*, 36, 661–676. <https://doi.org/10.1111/chso.12524>
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Smith, K. (2014). Childhood and Youth Citizenship. En J. Wyn y H. Cahill (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1-16). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-4451-96-3_64-1
- Smolińska-Theiss, B. (2020). Thirtieth anniversary of the Convention on the Rights of the Child – the educational heritage of Janusz Korczak. *Pedagogica Społeczna*, 76(2), 27-42. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.2.02>
- Stein, J. (2014). *Child Participation. From Rights to Reality*. KidsRights Foundation.
<https://bit.ly/3ZY5IFt>

- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press
- Sutterlüty, F. y Tisdall, E.K.M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Taylor, C. (2012). The concept of a person. En *Human Agency and Language* (pp. 97–114). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173483.005>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Thomson, F. (2007). Are Methodologies for Children keeping *them* in their Place? *Children's Geographies*, 5(3), 207–218.
<https://doi.org/10.1080/14733280701445762>
- Tiana Ferrer, A. (2008). Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transatlántica de Educación*, 5, 95–111. <https://bit.ly/3Z00N5t>
- Tiboris, M. (2014). Blaming the Kids: Children's Agency and Diminished Responsibility. *Journal of Applied Philosophy*, 31(1), 77–90.
<http://www.jstor.org/stable/24356079>
- Tisdall, E.K.M. (2017) Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248125>
- Tisdall, E.K.M. y Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Tomasello, M. (2016). *A natural history of human morality*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2022). *The Evolution of Agency. Behavioral Organizations from Lizards to Humans*. The MIT Press.
- Tonucci, F. (2021, 7 de junio). *El profesorado según Frato* [Video]. Fundación La Caixa.
<https://bit.ly/40mZUoC>
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español. <https://bit.ly/2uLeERX>

- UNICEF y Eurochild. (2019). *The Europe Kids Want. Sharing the views of children and young people across Europe*. Eurochild. <https://bit.ly/3yMjNtl>
- Uprichard, E. (2008), Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Urdaneta Carruyo, E. y Dairy Salcedo, R. (2014). Janusz Korczak. Ejemplo de devoción sin límite. *Gaceta Médica de México*, 150(s3), 388-391. <https://bit.ly/40i7mRZ>
- Uriarte, C. (2013). La cuestión de la responsabilidad en el derecho penal juvenil. En C. González Laurino, S. Leopold Costáble, L. López Gallego y P. Martinis (Eds.). *Los sentidos del castigo: el debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente* (pp.141-162). Udelar, CISC. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9500>
- Valentine, K. (2011), Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Vásquez, J.D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas / Adultcentrism and youthfulness: Foucauldian approximations. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 218-234. <https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.08>
- Vaughan, R.P. (2015). Education, Social Justice and School Diversity: Insights from the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 206-224. <https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1076775>
- Venter, E. (2017). Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 497-507. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1267022>
- Voice, P. (2014). Labour, work and action. En P. Hayden (Ed.). *Hannah Arendt. Key concepts* (pp. 36-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315729428>
- Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86-100. <https://doi.org/10.1177/0907568211406756>
- Walsh, D. y Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Warkenen, F., Lohse, K., Melis, A.P. y Tomasello, M. (2011). Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science*, 22(2), 267-273. <https://doi.org/10.1177/0956797610395392>

- White, S.C. y Choudhury, S.A. (2010). Children's participation in Bangladesh: issues of agency and structures of violence. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice* (pp. 39-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Williams, T. (2012). Human Freedom and Agency. En B. Davies (Ed.). *The Oxford Handbook of Aquinas* (pp. 199-208). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195326093.013.0016>
- Wood, D. y Deprez, L.S. (2012). Teaching for Human Well-being: Curricular Implications for the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 471-493. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679651>
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro y M.S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan. <https://bit.ly/3JvCabl>
- Woodhead, M. (2010). Foreword. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice* (pp. xix-xxii). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Wyness, M. (2015). *Childhood*. Polity Press.
- Wyness, M. (2019). *Childhood and Society* (3ª ed.). Red Globe Press.
- Young, I.M. (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Zang, A. (2017). *U.S. Age Boundaries of Delinquency 2016*. Juvenile Justice Geography, Policy, Practice & Statistics. <https://bit.ly/3JOCCma>
- Zavala Berbena, M.A. y Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

Anexos

Publicación No.1	205
Publicación No.2	221
Publicación No.3	247
Publicación No.4	261
Autorizaciones para uso de datos y consentimientos informados	281

Anexo 1

Participación del Alumnado en los Centros Educativos. Voces y Legislaciones, Voces y Claves para el Avance

Esteban Tortajada, M.B. y Novella Cámara, A.M. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 104–115.

<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>



Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance

*Student participation in Schools:
Legislation, Voices and Keys to Progress*

Recibido: 07/10/2020 | Revisado: 13/11/2020 | Aceptado: 03/12/2020 | Publicado: 22/12/2020

Marta B. Esteban Tortajada
Universitat de Barcelona (España)
m.esteban@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1072-5406>

Ana María Novella Cámara
Universitat de Barcelona (España)
anovella@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

Resumen: En los últimos 50 años las diferentes leyes educativas han hecho avances y virajes en cuanto a la participación del alumnado en los centros educativos. El objetivo del artículo es revisar los cambios que se han producido en materia de participación del alumnado en la articulación de las leyes, así como aproximarnos a la percepción que tienen las y los adolescentes de sus experiencias participativas en el ámbito escolar, relacionándola a su vez con la idiosincrasia y cultura institucional de los centros educativos.

El método es de carácter sociocrítico mediante seis grupos de discusión con alumnado de Educación Secundaria y de Bachillerato. La muestra la configuran 55 jóvenes de entre 15 y 17 años. De sus voces y narrativas se desprende que la cuestión de la participación adquiere carices diferenciales que pueden ser asociados o bien a lo recogido por las leyes educativas o bien a la cultura institucional de cada centro escolar. En tal sentido, la participación puede ser incorporada como metodología de enseñanza y aprendizaje, como contenido curricular para la formación en valores democráticos, como órgano representativo o, en menor medida, como ejercicio de ciudadanía sustantiva. El artículo se cierra aportando algunas claves que podrían coadyuvar a hacer avances para que la participación del alumnado sea un componente institucional que contribuya a la construcción ciudadana del alumnado.

Abstract: Spanish legislation in the field of education over the last fifty years has been characterised by its volatile nature, not having achieved a National Agreement for Education ensuring stability and solidity. Despite this, significant progress has been made in terms of student participation. The representative dimension of democracy has been incorporated by setting up participation bodies in schools; the implementation of active and participative methodologies in the teaching-learning processes has been promoted; efforts have been made to introduce education for citizenship and democratic values in a cross-curricular manner or as an independent subject; and some schools have been developing a participative ethos acknowledging the voice and authority of the students. In this article we review the changes that have taken place in terms of student participation in educational legislation over the last fifty years. Also, what the students of Secondary Education and High School perceive about the participation in their schools through their voices and experiences is researched. Finally, some keys for the advance in transforming student participation in schools into an institutional component that contributes to the construction of student citizenship are provided.

Palabras clave: ciudadanía, educación, democracia, legislación educativa, participación de los estudiantes.

Keywords: citizenship, education, democracy, educational legislation, student participation.

Introducción

En los últimos cincuenta años la legislación educativa española ha experimentado notables cambios, dándose una sucesión de derogaciones y modificaciones en las normativas y regulaciones que impiden la estabilidad y solidez que todo sistema educativo requiere. No obstante, la progresiva democratización de la cultura escolar ha ido dando sus frutos a pesar de algunas desviaciones que hasta el momento no han tenido largo recorrido ni alcance. El asunto de la participación de la comunidad educativa en los centros escolares, y en particular del alumnado, ha ido perfeccionándose, aunque aún queda camino por recorrer. La constitución de los Consejos Escolares y las Juntas de Delegados como mecanismos institucionales para la participación efectiva de la comunidad educativa en el funcionamiento de escuelas e institutos encarna el modelo de las democracias representativas en la vida escolar, lo cual supone un aprendizaje especialmente significativo para el alumnado. La inclusión de materias ya sea con carácter transversal o independiente en torno a la ciudadanía y los valores democráticos incorpora la participación democrática como contenido curricular. La puesta en práctica de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje hace del aula un espacio propicio para la participación. Y, más recientemente, la colaboración de los centros educativos con el entorno mediante proyectos de servicio comunitario ofrece al alumnado la posibilidad de ejercer una ciudadanía responsable, solidaria y consciente.

A pesar de lo dicho, los espacios para una participación democrática y ciudadana de presente en los centros educativos continúa dependiendo, en gran parte, de la cultura institucional de escuelas e institutos (Naval y Ugarte, 2007). La concepción de la infancia como sujetos a la espera de devenir ciudadanas y ciudadanos impregna todas y cada una de las leyes educativas que se han ido aprobando desde la instauración de la democracia en España, sobre todo en lo que se refiere a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, siendo la idea de “preparación para” la que aparece con más frecuencia, un obstáculo para el reconocimiento de la ciudadanía de la infancia y la adolescencia que aún no ha sido superado. Sin obviar la evidencia de que la ciudadanía es un constructo social que requiere “de un cierto dominio de un sistema simbólico que se interpone entre los agentes sociales y la realidad” (Thezá, 2011, p. 102), consideramos a su vez que el desarrollo de una personalidad democrática, esto es, el desarrollo de una ciudadanía subjetiva y comunitaria, se vincula a la pertenencia a “una comunidad democrática en la cual se resuelven los problemas de la vida social a través de deliberaciones colectivas y de un compartido interés por el bien común” (Escámez, 2003, p. 206).

El artículo que se presenta consta, en primer lugar, de un breve recorrido a través de algunas de las leyes educativas más relevantes aprobadas en los últimos cincuenta años, analizando el elemento de la participación del alumnado en los centros educativos. En segundo lugar, se vinculan los efectos de la concepción de la participación que emerge de las leyes en estudiantes de Educación Secundaria, relacionándola a su vez con la idiosincrasia y cultura institucional que caracteriza a los centros educativos. Ello parte de los resultados obtenidos en una investigación que tuvo lugar en la ciudad de Barcelona y en la que participaron 55 chicas y chicos de entre 15 y 17 años. Finalmente, se ofrecen algunas claves para el avance en la participación ciudadana del alumnado en escuelas e institutos, una materia que, a pesar de haber dado saltos cualitativos, aún presenta ciertos matices que limitan el reconocimiento de la ciudadanía del presente de la infancia y la adolescencia.

La participación del alumnado en la legislación educativa española: giros y virajes

Es bien sabido que la legislación educativa española se distingue por su carácter volátil. A pesar del pacto escolar del artículo 27 de la Constitución Española, hasta la fecha no se ha llegado a consensuar un Pacto de Estado por la Educación que conlleve a la aprobación de una ley general educativa desde el consenso, “lo más alejada posible de partidismos ideológicos” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 16). Como consecuencia, desde la instauración de la democracia se han arrojado siete leyes orgánicas, estando actualmente en proceso de ratificación por el Senado la octava. A lo que hay que añadir los correspondientes Reales Decretos, normativas y regulaciones. Todo ello confiriendo una

percepción, tanto en la comunidad educativa en particular como en la sociedad en general, de inestabilidad y escepticismo (Puelles, 2016).

El asunto de la participación de la comunidad educativa en lo referente a lo escolar, y concretamente del alumnado, ha sido recogido en las distintas leyes desde 1970, aunque con matices diferenciales los cuales nos disponemos a analizar, sucintamente, en los acápites subsiguientes. Anotar que consideramos la participación como el eje que vertebra la relación entre democracia y educación. Tal como pone de manifiesto Gómez (2008), “entre democracia y educación hay una relación recíproca, ya que la educación significa la liberación del individuo y la eliminación de los factores externos que impiden su auténtico desarrollo personal” (p. 135). A esto añadimos que para que tal liberación y desarrollo personal puedan darse de manera efectiva, las voces y percepciones del estudiantado deben ser escuchadas, reconocidas y atendidas. En palabras de Susinos (2009), debe reconocerse la autoridad del alumnado partiendo y valorando tanto su experiencia como su conocimiento.

La primera ley que se ha revisado es la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual representó un avance importante en tanto en cuanto reconoció el derecho a la educación de todas las personas, estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica. El concepto de ciudadanía, como es evidente en tiempos de dictadura, no se contempló, y la posibilidad de participar del alumnado se limitó a la creación de círculos culturales y deportivos en Bachillerato y Formación Profesional, así como a la configuración de asociaciones de estudiantes universitarios cuyo marco de actuación debía inscribirse a lo que se vino a llamar como “misión estudiantil” (Ley Orgánica, 14, 1970, Título Cuarto, art. 7).

En 1985 se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), ya en democracia y con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en el poder, ley que se dirigía a la ciudadanía, y no al “pueblo español” como era el caso de la LGE. Se introducen, por primera vez en la legislación educativa española, los Consejos Escolares, que vehicularían la participación de la comunidad escolar erigiéndose como órganos de deliberación y toma de decisiones y que estarían compuestos por representantes del profesorado, familias, personal de administración, representantes de la Administración y alumnado. La dimensión representativa de la democracia hizo su incursión en el escenario escolar dando respuesta al principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución española, que estipula que profesores, padres y alumnos tienen derecho a participar en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. A este respecto, en el preámbulo de la ley se lee: “la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa” (Ley Orgánica 8, 1985, Preámbulo).

Otros aspectos que destacan en la LODE se encuentran, por un lado, en la descripción de los fines de la educación, siendo uno de ellos el de la “preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Segundo), y, por otro, en la enumeración de los derechos del alumnado, a quienes se les reconocía el derecho “a participar en el funcionamiento y en la vida del centro” (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Sexto). Asimismo, se abrió la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran asociarse con finalidades ya no solo vinculadas a la “misión estudiantil” a la que se refería la LGE, sino de carácter plenamente democrático como expresar la opinión, colaborar en la labor educativa y promover la participación del alumnado de entre otras (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Sexto).

Para el desarrollo de aspectos vinculados con la participación del alumnado en los centros educativos expuestos en la LODE, en 1986 se aprueba el Real Decreto por el que se regulan las asociaciones de alumnos aludiendo a los “principios de participación y representación democráticas” (Real Decreto, 1986, artículo 1). Este derecho de asociación no se contemplaba en alumnado de Educación Preescolar ni en alumnado de los ciclos inicial y medio de Educación General Básica (EGB), siendo la edad un motivo de exclusión. En esta línea, en 1988 se aprueba el Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos, desarrollando la participación del alumnado en los Consejos Escolares y regulando las

funciones de las Juntas de Delegados, organismos que se establecían a partir de ciclo superior de EGB. También se desarrollaba el derecho de asociación del alumnado, así como se instaba a los/as directores/as de los centros educativos a garantizar su derecho de reunión facilitando el uso de las instalaciones educativas.

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), todavía con el PSOE en el poder. En relación con el objeto de análisis de este artículo es importante anotar que un año antes se había aprobado la Convención de los Derechos del Niño (CDN) por las Naciones Unidas, ratificada por España en fecha 26 de enero de 1990. Este apunte interesa puesto que la CDN reconoce el derecho a la participación de las personas que no han alcanzado los 18 años, lo cual se traduce en el reconocimiento de su estatus de ciudadanas y ciudadanos. Sin embargo, dicha convención no se menciona en la LOGSE, y como avance anunciamos que no aparecerá hasta la última ley educativa aprobada hasta el momento.

Pese a lo anteriormente descrito, la LOGSE supuso un giro significativo pasando de un enfoque de la participación como representación hacia un enfoque democrático que apostase por “la promoción de una conciencia ciudadana y participativa” (Gracia y Gozávez, 2016, p. 86). Mientras las leyes precedentes reconocían el derecho del alumnado a participar en los centros mediante mecanismos más propios de una democracia representativa, la LOGSE resultó en un impulso en cuanto a la consideración de los centros educativos como espacios para el ejercicio de una democracia participativa y el aprendizaje de la ciudadanía, haciendo una apuesta clara por una educación en valores éticos y cívicos con carácter transversal. A este respecto, en el preámbulo de la ley se lee:

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (Ley Orgánica 1, 1990, Preámbulo).

La ley supuso, asimismo, un cambio de paradigma en cuanto a la concepción de la educación, incorporando aportes teóricos de la perspectiva socio-constructivista que integra, de entre otros, los principios de la pedagogía activa (Gimeno, 1995), por lo que la participación emerge como metodología para el aprendizaje.

En 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), con el PSOE en el poder, quedando derogada la LOGSE. El Partido Popular (PP), en el poder entre 1996 y 2004, había elaborado a su vez una ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002, pero esta no llegó a ser implementada. En vista de las dificultades de abordar una educación en valores cívicos y ciudadanos de manera transversal (Naval y Ugarte, 2007), se creó la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” la cual era obligatoria en un curso de Educación Primaria, dos en Educación Secundaria Obligatoria y uno en Bachillerato. Este elemento del ejercicio de la ciudadanía mediante la participación se presentó como altamente significativo y ya en el preámbulo “se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable” (Ley Orgánica 2, 2006, Preámbulo). Otra de las novedades de la ley era su carácter competencial, desterrando el antiguo modelo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la LOGSE. De entre las competencias que debía desarrollar el alumnado a lo largo de su escolaridad se hallaban las competencias sociales y cívicas.

El impulso de la Educación para la Ciudadanía (EpC) ha sido uno de los puntos calientes de la agenda europea en materia de educación. En 1997, desde el Consejo de Europa se lanzó el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática*, cuya implementación había de darse en cuatro fases (Puig et al., 2010). Aspectos que cabe destacar son la proclamación de la *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen* de 1999, la publicación del documento *The All-European Study on Pupil's Participation in School* en 2005 y la celebración del *Año Europeo de la Ciudadanía a Través de la Educación* en 2005. La LOE abordó estas iniciativas estableciendo como uno de los fines de la educación: “La preparación para el ejercicio de

la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento" (Ley Orgánica 2, 2006, Título Preliminar, Capítulo I, Artículo 2). La participación del alumnado en esta ley podía significarse de formas muy diversas: como contenido curricular en la asignatura de EpC; como metodología de proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista; como ejercicio de la democracia representativa a través de mecanismos institucionales como el Consejo Escolar y la Junta de Delegados; y como preparación para el ejercicio de la ciudadanía en todas sus etapas.

La llegada al poder del PP en 2014 trajo consigo una nueva ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Dicha ley no derogó las anteriores, sino que las modificó, suponiendo cambios notables que afectaban "no solo a la estructura institucional del sistema educativo, sino también a la organización, gestión y administración del mismo" (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 11). En relación con los cambios que se produjeron en la organización, gestión y administración de los centros escolares, se limitó la participación de los Consejos Escolares, tal como se recoge en el artículo 127 de la ley, enfocando sus funciones a informar o valorar y no tanto a decidir o aprobar, atribuyendo, además, mayores competencias a la dirección escolar, selección de la cual recaía sobre la Administración educativa (Subirats, 2014).

De este modo quedaba, en gran parte, desmantelada la participación democrática de carácter representativo de la comunidad educativa en los centros escolares.

En cuanto a la EpC, desapareció del currículum y se introdujo la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en Educación Secundaria como alternativas a la materia de Religión, que pasó a tener "plena validez académica, constando en el expediente académico del alumno" (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 14). Esto significó que la participación como contenido curricular se impartiera de manera desigual dependiendo de la elección de las familias. Además, en el preámbulo de la ley se explicitaba el retorno a la transversalidad de lo que se denominaba educación cívica y constitucional, "de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Ley Orgánica 8, 2013, Preámbulo).

Mientras la LOE se fundamentaba en el constructivismo y en las iniciativas europeas en relación con la introducción de la Educación para la Ciudadanía Democrática en los centros escolares, la LOMCE bebía de lo que desvelaban organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, los informes de resultados de las pruebas PISA¹, y la Estrategia Europea para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Asimismo, en el preámbulo de la ley se lee:

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (Ley Orgánica 8, 2013, Preámbulo).

Las consecuencias de una ley como la LOMCE en la participación –democrática– del alumnado en las escuelas resulta evidente. En palabras de Subirats (2014), se trataba de una ley que sustituía el concepto de "ciudadano por el de «homo economicus», el hombre como productor para un mercado competitivo, la adaptación del individuo a las necesidades productivas del capital" (p. 56).

Actualmente, con la coalición del PSOE y Unidas Podemos (UP) en el poder desde 2019, se ha aprobado en el Congreso la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOMLOE). Esto es, se modifica la LOE por segunda vez, puesto que ya se hizo anteriormente con la aprobación de la LOMCE. La LOMLOE recupera el texto original de la LOE y lo armoniza a los tiempos

1 Programme for International Student Assessment.

actuales, así como a “los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030” (Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, 2020, Exposición de Motivos). Uno de los hitos a destacar de este proyecto de ley es la inclusión, por primera vez, del enfoque de derechos de la infancia de acuerdo con lo establecido por la CDN de 1989 cuyo cumplimiento, así como el de sus Protocolos facultativos, pasa a formar parte de los principios y fines de la educación.

La ley recupera la materia de EpC tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, bajo el nombre de Valores Cívicos y Éticos, prestando especial atención, de entre otros aspectos, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia y a la educación para la ciudadanía mundial. La participación democrática se integra, nuevamente, como contenido curricular. Asimismo, los mecanismos de democracia representativa en los centros educativos se recomponen, reforzando las competencias del consejo escolar que la LOMCE había mermado. Por otro lado, la participación como metodología de enseñanza-aprendizaje se mantiene, puesto que la ley estipula el uso de métodos activos en el aula. Finalmente, un aspecto a destacar es la mirada del ecosistema educativo, esto es, el reconocimiento del entorno comunitario como espacio educativo, mediante la integración de una materia optativa de servicios a la comunidad en Educación Secundaria y conviniendo que los proyectos educativos deben explicitar la vinculación del centro escolar con la comunidad.

Como se ha podido comprobar, la legislación educativa ha ido evolucionando en lo que se refiere a la participación del alumnado en los centros educativos, salvo algunas excepciones que, como ha sido expresado anteriormente en el artículo, han tenido poco alcance y recorrido. No obstante, se debe mencionar que tal participación no depende únicamente de las leyes estatales, ya que las Administraciones autonómicas y los centros educativos también tienen su incidencia. En este sentido, la cultura institucional de los centros docentes ha sido y continúa siendo un elemento imprescindible para la promoción de la participación del alumnado.

En las líneas que siguen, expondremos lo que estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato relatan en cuanto a la percepción que tienen de su participación en sus centros educativos. Nadie mejor que ellas y ellos para conocer, de primera mano, cómo se ponen en práctica, o no, culturas y mecanismos para la participación del alumnado.

Método

Las percepciones de las y los jóvenes en torno a su participación en los centros educativos que se presentan en este artículo emanan del proyecto “Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas”². El objetivo fue el de estudiar la brecha existente entre la experiencia cívica de los jóvenes en los espacios de educación formal y su vida en el entorno ciudadano.

El planteamiento metodológico del estudio es cualitativo sociocrítico. La aproximación al objeto de estudio se desarrolló desde una perspectiva participativa. La apuesta del equipo de investigación era profundizar en las percepciones que el alumnado de Educación Secundaria tenía de su participación en aquellos contextos socioeducativos en los que transcurre su cotidianidad, así como los significados que atribuían a esta experiencia. En esta investigación las y los jóvenes son reconocidos y escuchados como actores sociales competentes (O’Kane, 2000), a la vez que se les implica en el proceso investigador en la validación de los aportes para comprender y mejorar su entorno.

El estudio se llevó a cabo en Madrid, Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de México y Sao Paulo (Igeldo y González, 2020)³. En el caso que nos ocupa vamos a centrarnos en los aportes de 55 jóvenes de entre 15 y 17 años de la ciudad de Barcelona estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y de 1º y 2º de Bachillerato. El muestreo tuvo un carácter deliberado e intencional (Rodríguez *et al.*,

2 *Smart Citizens for Participatory Cities* (SMART01/2017) (IP: Gonzalo Jover); *Participatory Citizens in a Digital World*. (UCM-22-2019) (IP: María R. Belando) financiados por la *Ibero-American Union of Universities Research Collaboration Fund*. Se ha contado con la participación institucional de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Nacional Autónoma de México.

3 Los resultados obtenidos pueden ser consultados en <https://bit.ly/3oxkShR>

1999). Estos informantes procedían de seis centros de educación secundaria de titularidad tanto pública como privada-concertada, ubicados en distritos con idiosincrasias diversas de la ciudad.

La participación de las y los jóvenes no pudo garantizarse desde el diseño de la investigación, puesto que vino predeterminado por los equipos universitarios; no obstante, se procuró que dicha participación se sostuviera a partir de las fases posteriores. Con este fin, se acudió a cada centro educativo a informar sobre los particulares de la investigación y la colaboración propuesta, así como los respectivos aspectos éticos, atendiendo y dando respuesta a dudas y cuestiones. Las y los jóvenes que se postularon a colaborar firmaron un consentimiento informado, que también debió ser firmado por sus tutoras/es legales.

Para la recogida de información se optó por la técnica del grupo de discusión (Boddy, 2005; Onwuegbuzie *et al.*, 2011) para acercarnos a las percepciones y significados que las y los jóvenes tenían sobre su experiencia participativa tanto en las instituciones de educación formal, a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo, como en los espacios y territorios de socialización como la ciudad. Los grupos de discusión contaron con entre 8 y 13 participantes cada uno y tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos⁴. Se registró la información en audio y video, transcribiendo las voces de manera literal. En este trabajo nos centramos en los significados que emergieron alrededor de su participación en los centros educativos. Se llevó a cabo un análisis de contenido haciendo uso del programa Atlas.ti, para la categorización y codificación de la información.

En el marco del proceso de la investigación y con el compromiso de favorecer la transformación de la realidad analizada por las y los jóvenes “desde una dinámica liberadora y emancipadora” (Melero, 2012, p. 344) y desde la escucha y el trabajo en colaboración “para que puedan forjar el significado de sus propias experiencias y conocimientos” (Esteban *et al.*, en prensa) se convocó un encuentro de retorno y validación de los aportes de la investigación donde participaron los agentes implicados (jóvenes, centros educativos, familias y administración). En una sesión deliberativa de 90 minutos se debatió sobre los resultados y la interpretación que se había hecho de estos, así como se profundizó en las posibles acciones transformadoras. De esta manera se pusieron en común los resultados obtenidos para matizarlos e inferir conclusiones de manera conjunta.

Voces del alumnado sobre su experiencia participativa en los centros educativos

Las reflexiones de las y los jóvenes alrededor de la cuestión de la participación en los centros educativos y su posterior validación posibilitan aportar elementos que nos ayudan a conocer de qué modo se da la participación en las escuelas. A continuación, compartimos las dimensiones que emergieron de sus narrativas:

La participación como democracia representativa

Las formas de participación institucionales que tienen en los centros educativos son los delegados, la reunión de delegados, algunas comisiones, el Consejo Escolar y/o la junta de evaluación. En todos los grupos de discusión se hizo referencia a este mecanismo participativo. Alrededor de este se establece un procedimiento de elección normalmente por candidaturas o bien por decisión del tutor. Las y los delegados representan al grupo clase en otras instancias y velan por defender sus intereses, a este respecto las y los jóvenes expresaron las siguientes ideas: «transportar la información de la[s] reunión[es] a la clase» (chica, 15 años), hacer «los cambios se sitio [del alumnado en el aula]» (chico, 16 años) y «coger las quejas de la clase y presentarlas a los profesores» (chico, 16 años). En uno de los centros se refirieron a ellos como “la voz del pueblo” Las y los estudiantes en algún caso manifestaron cierto escepticismo en relación con si este mecanismo participativo es realmente útil, si se les hace caso.

Vinculado al Consejo Escolar, informaron de que se trata de un órgano de participación «más serio» (chica, 15 años) que el sistema de delegados. En este sentido, lamentaban que en Educación Primaria no existieran este tipo de mecanismos de participación: «Pues aquí en el instituto hay el Consejo

4 Las autoras quieren agradecer a las chicas y los chicos su participación en este proyecto de investigación.

Escolar (...) tienes más responsabilidad. Piden la opinión en clase y todo eso, antes no lo hacían, cuando eras pequeño no te preguntaban nada» (chico, 15 años). Sobre las funciones del Consejo Escolar no se hicieron comentarios en ninguno de los grupos de discusión.

La participación como contenido curricular

En solo uno de los grupos de discusión se abordó el asunto de materias curriculares que integran los contenidos de la extinta EpC, siendo el caso de la asignatura *Cultura y Valores Éticos* en un único centro educativo. No obstante, no se especificaron los contenidos específicos. Lo que sí relataron fue que «(...) esta asignatura la deberíamos tener desde pequeños porque nos enseña muchas cosas y nos abre los ojos» (chica, 15 años).

La participación como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje

El alumnado consultado reconoce que la participación como metodología depende, en gran parte, de la naturaleza de las asignaturas. Algunas de las materias que destacan por sus metodologías participativas son filosofía y educación física: «Filosofía por ejemplo es muy de debate» (chico, 16 años); «[en educación física] a veces se nos pide el juego que queremos hacer» (chica, 15 años). En cambio, admiten que en materias como matemáticas la participación es más complicada: «(...) le puedes preguntar al profe pero siempre será lo mismo» (chico, 15 años).

Por otro lado, valoraron positivamente las salidas escolares y la participación en proyectos que les permitían conectar con la comunidad, como por ejemplo la *Audiencia Pública*⁵, que vinculaban a los valores que se transmiten en los centros educativos: «(...) hacer tantas actividades también va relacionado con los valores que tiene esta escuela porque siempre hemos estado trabajando los valores de la empatía, la amistad...» (chico, 15 años).

Algunos centros educativos hacen una apuesta clara por las metodologías participativas, o bien ofreciendo talleres educativos en horario lectivo que pueden ser elegidos por el alumnado de acuerdo con sus preferencias, o bien proporcionando la oportunidad de crear proyectos con carácter interdisciplinar: «hacemos talleres y cosas, gimnasia, actuación, guitarra, hacemos pulseras...» (chico, 15 años); «[en Bloque de Investigación y Creación] te dan diferentes opciones a elegir de diferentes ámbitos académicos (...) supongo que al ser una cosa que te gusta más eres más participativo, tienes más ganas de hablar, de aportar nuevas ideas» (chico, 16 años): «Son como proyectos, entonces es todo más práctico. Es más sencillo participar, supongo» (chica, 16 años).

La participación como cultura del centro educativo

La cultura institucional de los centros educativos determina el grado en que el alumnado participa en estos. En este sentido, la transmisión de valores y el hecho de poner en práctica metodologías activas y participativas emerge como activador de la predisposición a participar del alumnado: «Yo creo que somos muy activos en hacer actividades en la escuela (...) y como la escuela nos ha transmitido estos valores pues estamos muy participativos y esto nos ayuda a crecer y a tener una conciencia» (chica, 16 años). La colaboración con entidades y organizaciones ajenas a las escuelas e institutos también fomenta el ejercicio de la participación ciudadana. Para ilustrar este particular, en uno de los centros educativos se promueve la participación a través de la puesta en marcha del Grupo UNESCO⁶, compuesto por alumnado y profesorado, a través del cual se organizan actividades de carácter solidario: «(...) el alumnado conoce más bien nuestra opinión, entonces damos nuestra opinión y cambiamos más o menos las cosas porque los profes tienen una idea, pero nosotros tenemos otra y entonces las ponemos en conjunto y entonces salen cosas que le gustan a todo el mundo» (chica, 16 años).

5 A partir del curso 2020-21 "Proceso Participativo de la Ciudadanía Adolescente". Iniciativa creada en el curso 1994-95 que promueve un proceso participativo en el que alumnado de entre 11 y 17 años hacen propuestas al Ayuntamiento de la ciudad de Barcelona alrededor de una temática propuesta por la alcaldía. <https://bit.ly/33Z7SK6>

6 El centro educativo pertenece a la red de escuelas UNESCO desde 1992 y profesorado, alumnado y familias participan en campañas de cooperación y llevan a cabo actividades de carácter solidario.

Otros espacios y prácticas a los que hicieron referencia fueron las sesiones de tutoría, que dependiendo del centro educativo se identificaba como un espacio para el debate sobre temas actuales o como un espacio desaprovechado por la falta de interés ya fuera del alumnado o del tutor o tutora; la figura del mediador escolar para la resolución pacífica de conflictos, de carácter voluntario y con un taller formativo; y el ambiente escolar, cuya influencia puede o bien ofrecer un espacio seguro para la participación ya sea en el aula, en actividades o proyectos, o bien hacer del centro escolar un espacio hostil en el que es mejor pasar desapercibido: «Por ejemplo, si tú en el cole no lo pasabas bien y estabas un poco apartado de todo el mundo, te costaba más participar, entonces si llegas a otro cole, haces amigos y te aceptan como a uno más, como a un compañero y como a un amigo, entonces participar para ti es mucho más fácil» (chico, 16 años).

En los grupos de discusión llevados a cabo se comprobó, por otro lado, la influencia, tanto como posibilitadores como limitadores de la participación, del equipo directivo y el profesorado. A este respecto, en uno de los grupos de discusión el equipo directivo y la figura del tutor emergieron como ostensible limitador de la participación, impidiendo la convocatoria de huelgas o desautorizando la voz del alumnado: «(...) aquí en Bachillerato [el tutor] sí que te hace caso, se preocupa y te dice “yo tomo nota” (...) ¿pero que se encuentra? Con el equipo directivo. Y allí hemos topado con los jefes, entonces ahí se queda, no pasa» (chico, 17 años); «Si nosotros hacemos eso [manifestarnos], se nos expulsa» (chico, 17 años). En cambio, en otro de los centros de secundaria, las convocatorias de huelga eran bien acogidas: «Claro, nosotros tenemos derecho a participar en la huelga, entonces cuando se convoca una huelga nosotros, la clase, decidimos si vamos a la huelga o no» (chica, 15 años); «(...) es a nivel individual, o sea, si la clase no va, pero sí quiero ir, voy» (chica, 15 años).

Finalmente, en algunos centros educativos se abría la posibilidad al alumnado de proyectar iniciativas participativas de forma autónoma y autoorganizada. Desde uno de los centros de secundaria se promovió la creación de una asamblea de estudiantes de distrito: «(...) a nivel de distrito se quería crear la asamblea de estudiantes (...) llevé yo la iniciativa, me siguieron también unas amigas y convocamos la primera asamblea (...) creo que sería una buena manera para evitar esta poca participación que observamos en el día a día» (chica, 17 años). En otro instituto, un grupo de alumnas y alumnos decidió presentarse a un concurso y contaron con el apoyo del profesorado: «Nosotros propusimos eso, esta propuesta de hacer el concurso para ir [a Port Aventura] y la profe nos dijo “adelante”» (chica, 16 años).

Conclusiones y algunas claves para el avance

Abrimos estas conclusiones sumándonos a la necesidad sentida y compartida por muchas y muchos de la exigencia de alcanzar una Ley de Educación estable y sólida sin derogaciones y modificaciones en normativas y regulaciones. Superar el carácter volátil de la Ley está en manos de las figuras políticas, que deberían consensuar un Pacto de Estado por la Educación. La escuela necesita de un marco de referencia para desarrollar, interiorizar, experimentar, evaluar e innovar sus prácticas educativas de carácter participativo y para avanzar desde la experiencia y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos avances requieren de participación implicativa y colaborativa de equipos directivos, profesorado y alumnado, así se fortalecerá la cultura participativa, la ciudadanía y la democracia en la escuela, así como en la sociedad.

No obstante, en los últimos cincuenta años se han hecho avances en cuanto a la participación del alumnado en los centros educativos que deben ser reconocidos y puestos en valor, a pesar de algunos intentos de regresión. Es necesario reforzar el modelo de democracia representativa mediante mecanismos de participación institucional y es imperativo que no pueda ser malogrado y reemplazado por mecanismos de gestión gerencial en escuelas e institutos. La participación como contenido curricular ha de convivir con la dimensión activa y activista de esta, puesto que participar tiene un sentido de ejercicio de ciudadanía democrática que el alumnado debe ser capaz de reconocer para reconocerse como ciudadanas y ciudadanos. Es importante que la legislación educativa recoja las distintas perspectivas de

la participación del alumnado en los centros educativos para que no quede únicamente en manos de la cultura institucional de estos, en aras del principio básico de igualdad de oportunidades.

A la luz de las voces de las y los estudiantes, así como de los cambios y avances identificados en la legislación educativa desde la aprobación de la Ley General de Educación (1970), se apuntan algunas claves para fortalecer la participación del alumnado en las escuelas.

La participación del alumnado es un componente institucional que configura la cultura del centro y que ha de ser definida como propuesta educativa en lugar de estar supeditada únicamente al estilo docente. La participación es un componente competencial y, por ello, transversal, que no puede ser dejado a la improvisación ni al liderazgo unilateral de docentes y/o equipos directivos. Es necesaria la inclusión de las niñas, los niños y adolescentes como comunidad educativa desde los espacios de microgobernanza del aula (asamblea) hasta los espacios de macrogobernanza del centro (Consejo Escolar), así como en los espacios de definición de las estrategias educativas municipales y de la legislación educativa de país.

La participación del alumnado necesita de espacios reconocidos en la cultura del centro como la tutoría, la figura de los delegados, las asambleas de clase, el trabajo por proyectos y la colaboración con el entorno. Los centros educativos han de proporcionar al alumnado oportunidades para sumergirse en un sistema de prácticas que inviten a vivir y reflexionar sobre experiencias variadas de diálogo combinadas con acciones implicativas de carácter transformador dentro y fuera de la escuela. Algunas de estas formas de participación institucionales fundamentadas en el diálogo son: las asambleas, la reunión de delegados, algunas comisiones, el consejo escolar y/o la junta de evaluación. Además, la participación en la escuela no habría de ser únicamente orgánica, sino que debería combinarse con metodologías y prácticas de participación proyectiva, las cuales contribuyen en la configuración de la inteligencia participativa del alumnado.

El alumnado ha de tomar parte de aquello que se quiere hacer mediante el co-diseño y la autonomía en el hacer participativo desde el encuentro con el otro, la deliberación y la convivencia. La participación se puede planificar de forma conjunta e inclusiva alrededor de temas y motivaciones del grupo de alumnas y alumnos. En este sentido, las y los adolescentes, en los grupos de discusión que se llevaron a cabo, consideraban que tendrían más posibilidades de incidir en la organización y funcionamiento de los centros educativos si fuesen consultados e incluidos en la toma de decisiones. Las prácticas de participación en escuelas e institutos han de fomentar el liderazgo participativo, convivencial y transformacional, incorporando espacios de planificación para definir y significar el contenido mismo de la participación, su abordaje y organización. También son necesarios espacios de evaluación participativa que permitan idear, pensar la participación mejorándola y sistematizándola; comprender y construir conocimiento compartido; usar competencias y procedimientos democráticos; actuar impulsando microtransformaciones; repensar y repensarse. La participación en los centros educativos ha de incluir al alumnado para su innovación y mejora. La participación en los centros educativos ha de ser pensada con y por el colectivo de alumnas y alumnos.

La escuela ha de favorecer la construcción de la identidad de sujeto protagónico y ciudadano activo. Para ello es imprescindible que el alumnado sea consciente de los valores democráticos que se respiran en la escuela, así como que se reconozca como agentes de las transformaciones que se dan en esta. Los centros educativos deberían ser espacios de metacognición en los que poder visibilizar las transformaciones personales y sociales, el camino recorrido y lo aprendido a lo largo de este. En este proceso de toma de conciencia, la autoestima y el reconocimiento, colectivo e individual, son elementos claves para la construcción de un yo-nosotros comprometido. La escuela tiene el potencial de favorecer y potenciar la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en comunidad (yo-nosotros), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor. De esta forma cumple con su cometido social de acompañar la construcción de la identidad ciudadana de la infancia. Los avances de la participación en la escuela están supeditados a las oportunidades de protagonismo, reconocimiento y activismo del alumnado, así como de la conciencia de su rol de ciudadano.

No queremos finalizar este artículo sin poner en valor el buen hacer de muchos centros educativos en cuanto al impulso de la participación del alumnado, aun bajo condiciones poco propicias. Hemos de reconocer la valentía de aquellos claustros, equipos directivos y alumnas y alumnos que han desarrollado verdaderas culturas democráticas en el marco de unas leyes más o menos acertadas, por lo que es evidente que hay lugar al optimismo a pesar de la falta de consenso y volatilidad de la legislación educativa española.

Referencias

- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but "group discussion" is not another name for a "focus group" nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255. <https://doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Consejo de Europa (1999, 7 de mayo). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen*. Council of Europe. <https://bit.ly/2luUg1v>
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado* n.º 311. <https://bit.ly/30Ak02n>
- Dürr, K. (2004). *The All-European Study on Pupils Participation School*. Council of Europe.
- Escámez Sánchez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 191-212. <https://bit.ly/3cH0Ht7>
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A., y Sabariego, M. (en prensa). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). The process of pedagogic reform en O. Boyd-Barrett y P. O'Malley (Eds.), *Education Reform in Contemporary Spain* (pp. 113-125). Routledge.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gracia, J., y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>.
- Igelmo Zaldívar, J., González, M.ª R. (Eds.). (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. FahrenHouse.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://bit.ly/3lc2rxF>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora de Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 3 de julio de 1985. <https://bit.ly/3jfpiml>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, 28927-28942. <https://bit.ly/3clsg54>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre, 45188-45220. <https://bit.ly/2G2Wzb6>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207. <https://bit.ly/3n2ijV5>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 95, 97858-97921. <https://bit.ly/34dmV1N>
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado Palma, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355. <https://bit.ly/3cKErhZ>

- Naciones Unidas (20 de noviembre de 1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations Human Rights. Recuperado el 20 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/3nr1mE7>
- Naval Duarte, C., y Ugarte Artal, C. (2007). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 79-91. <https://bit.ly/33ePRaA>
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions that affect them en P. Christensen and A. James (Eds.), *Research with Children* (pp. 125-155). Falmer Press
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: Una revista Disciplinar de Investigación*, 3(2) 127-157. <https://bit.ly/3kZQlrb>
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 49-1 de 22 de febrero de 2019. <https://bit.ly/3jzPIEI>
- Puelles Benítez, M. de (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44. <https://bit.ly/2SahpaX>
- Puig Gutiérrez, M., Domene Martos, S., y Morales-Lozano, J. A. (2010). Democratic Citizenship: European referents. *Teoría de la educación*, 22(2), 85-110. <https://bit.ly/2SdGC4g>
- Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29 julio de 1986, 26858-26859. <https://bit.ly/3cQlrPe>
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 16185-16192. <https://bit.ly/36mn71w>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57. <https://bit.ly/36iEjox>
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. <https://bit.ly/3kZg2rJ>
- Thezá Manríquez, M. A. (2011). Los claro-oscuros de la ciudadanía en los estudios sobre participación: algunas aproximaciones teóricas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 51, 83-106. <https://bit.ly/3l0tJ9X>

Anexo 2

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence.

Esteban, M.B., Novella, A.M. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 135-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Esteban, M.B.; Novella, A. & Martínez, M.(2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 134-157. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.929>

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

Marta Beatriz Esteban

e-mail: m.esteban@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Ana Maria Novella

e-mail: anovella@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Miquel Martínez

e-mail: miquelmartinez@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Abstract: It is necessary to talk about children's and adolescents' education for citizenship beyond the vindication of spaces for citizen action. It is necessary to incorporate the principle of progressive autonomy highlighted by the Convention on the Rights of the Child of 1989 in terms of 'evolving capacities', from the knowledge of their rights and their exercise. This article aims to analyse the concept of substantive citizenship of children and adolescents based on their right to participation and from the recognition of their agency, as well as the promotion of and respect for the principle of progressive autonomy. Based on a participatory narrative research with a socio-critical perspective, 23 discussion groups were carried out with 210 young people between 15 and 19 years old in five Iberoamerican cities: Barcelona, Buenos Aires, Mexico City, Madrid and Sao Paulo. From the content analysis of their contributions, three dimensions emerge: to know oneself as a subject of rights from the knowledge of these rights, the importance of intergenerational relations in recognising progressive autonomy, and the incidence of age in the development of their autonomy. As conclusions, it should be noted that young people in the five cities know their rights and recognise that family, school and social media favour their recognition as subjects of rights

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

and responsibilities. It also reveals that age is a limiting element and a fundamental factor for the development of substantive citizenship.

Keywords: progressive autonomy; agency; substantive citizenship; participation; youth.

Recibido / Received: 14/1/2021

Aceptado / Accepted: 29/9/2021

1. Introduction

The 1989 Convention on the Rights of the Child states that persons under the age of 18 should exercise their rights in accordance with their evolving capacities. This evolution of capacities has been referred to as the principle of progressive autonomy, which arises from the recognition of the agency of children and adolescents, that is, from the recognition of their capacity for autonomous action, as well as from the recognition of their substantive citizenship, their condition as subjects of rights, and agents of change (Carmona Luque, 2011). The right to participation is constituted as a safeguard for the exercise of rights by children and adolescents, so the child-adolescent-adult and child-adolescent-environment relationship are key elements to be analysed.

The article is part of two research projects¹ that have involved young people between 15 and 19 years old from five cities in four Iberoamerican countries: Barcelona, Buenos Aires, Mexico City, Madrid, and Sao Paulo, who were invited to participate in discussion groups to address the issue of their participatory opportunities and experiences in the environments in which they take part. This article aims to analyse the concept of substantive citizenship of children and adolescents based on their right to participation and from the recognition of their agency, as well as the promotion of and respect for the principle of progressive autonomy. At this point, it is necessary to define what is meant by childhood and adolescence. According to the 1989 Convention on the Rights of the Child, a child is any person under 18. As for the concept of adolescence, although it 'has particular connotations in particular cultural and social contexts' (Actions for the Rights of Children, 2001, p. 4), it is described as the stage of development between puberty and adulthood. The adolescents who took part in this research recounted their experiences of transition from childhood to adolescence, in a collective-introspective process, concerning their opportunities to participate in various contexts within the framework of the focus groups that were held.

The article has been structured as follows: firstly, we provide a theoretical conceptualisation of the article key elements; secondly, we present the objectives and the methodological framework; thirdly, we outline the results obtained; and fourthly and finally, we share the conclusions and draw some recommendations.

¹ This research is part of the research projects Smart Citizens for Participatory Cities (SMART01/2017) (PI: Gonzalo Jover); Participatory Citizens in a Digital World (UCM-22-2019) (PI: María R. Belando) funded by the Ibero-American Union of Universities Research Collaboration Fund. The research team is composed of five Ibero-American research teams from the Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Buenos Aires, Universidad de San Pablo, Universidad Complutense de Madrid and Universidad de Barcelona.

2. The principle of progressive autonomy of children and adolescents

The principle of progressive autonomy of children was already highlighted by the Polish pedagogue Janusz Korczak who introduced the idea of children's protagonism and the principle of autonomy, which should be at the centre of pedagogical work and which was based on the responsibility of children for their decisions (Urdaneta Carruyo & Dairy Salcedo, 2014). Today, the origin of this principle is situated in the 1989 Convention on the Rights of the Child (hereafter, the Convention) (Landsown, 2005; Etchebehere Arenas, 2012; Uriarte, 2013; Díaz Arce, 2020) expressed as children's evolving capacities. This principle appears for the first time in Article 5 of the Convention, in which we read:

States Parties shall respect the responsibilities, rights and duties of parents or, where applicable, the members of the extended family or community as provided for by local custom, legal guardians or other persons legally responsible for the child, to provide, in a manner consistent with the evolving capacities of the child, appropriate direction and guidance in the exercise by the child of the rights recognised in the present Convention. (UN, 1989, Art. 5)

According to Gómez de la Torre Vargas (2018), what stems from Article 5 is precisely the principle of progressive autonomy through which children and adolescents are recognised as subjects of law whose wills, interests and desires must be heard, attended to and taken into account. In this way, a legal instrument is established, the Convention, which entails a change of paradigm regarding the conception of childhood (Díaz Arce, 2020), overcoming, in the words of Uriarte (2013) 'the rule of the irregular situation that considered young people as incapable' (p. 151), and, as expressed by Etchebehere Arenas (2012), moving 'from the conception of the child as an object of protection to the conception of the child as a bearer and subject of rights' (p. 48).

The Convention states that this exercise of rights is progressive, linked to the evolution of the child's capacities. Landsown (2005) highlights the need to analyse this evolution of capacities not from the traditional, stage-by-stage and universal approach, but from the understanding that 'children live in diverse environments and cultures and are faced with different life experiences, acquire competencies at different ages, and their acquisition varies according to circumstances' (p. 19). Therefore, and according to the same author, the principle of progressive autonomy stipulates that whereas children require special protection and should therefore be freed from adult responsibilities, they should also be recognised as protagonists of their own lives and be granted greater autonomy in the exercise of their rights (Landsown, 2005).

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

2.1. *The principle of progressive autonomy: co-responsibility between adults, children and adolescents*

One of the elements to be analysed here is the shift from the concept of ‘evolving capacities’ to the ‘principle of progressive autonomy’. Díaz Arce (2020) informs us that, as defined by Dworkin (1984), a principle is a legal standard that emerges as a requirement ‘of justice, equity or some other dimension of morality’ (p. 73). Therefore, when we speak of principles, we refer to axioms whose fulfilment does not only come from a legalistic perspective but from shared values that constitute a social and a cultural norm. Considering this perspective, promoting and respecting the principle of progressive autonomy becomes a matter of concern for adults, institutions, and society as a whole. In this sense, Gómez de la Torre Vargas (2018) stresses that the development of this progressive autonomy on the part of children and adolescents is, to a large extent, the responsibility of adults who must act as their mentors so that they gradually come to know and exercise their rights. Hence, the principle of progressive autonomy requires that adults accompany children and adolescents to acquire specific skills and competences that could not otherwise be learnt (González Coto, 2012).

On the other hand, the principle of progressive autonomy has a political element and a moral one. The Chilean *Observatorio Niñez y Adolescencia* (2020, October 28) reports that ‘as a political trait of self-government, it requires sufficient freedom and independence to have the will to take a stand or form an opinion’. In this respect, Díaz Bórquez *et al.* (2019) state that thanks to this development of progressive autonomy, children and adolescents gradually become sovereign in their choices, opinions, proposals, decisions and contributions, and gradually acquire the capacity to assume greater responsibilities. And, in the same line of thought regarding the capacity to govern oneself and become sovereign in one’s own thinking and acting, Landsown (2005) asserts that ‘as children acquire enhanced competencies, there is a reduced need for direction and a greater capacity to take responsibility for decisions affecting their lives’ (p. ix).

2.2. *The right to participation and its close link to the articulation of progressive autonomy*

The principle of progressive autonomy requires certain conditions and elements in order to be articulated. On the one hand, as expressed by the Chilean *Observatorio Niñez y Adolescencia* (2020, October 28), children and adolescents must have access to information, spaces for participation and be entitled to make decisions on matters of their interest. On the other hand, Díaz Bórquez *et al.* (2019) point out that this principle is developed in two main dimensions: i) the capacity of children to participate, and ii) the spaces and possibilities that children have to participate; therefore, ‘progressive autonomy is only possible through participation, that is to say, in a context in which children’s capacity to participate is strengthened and at the same time opportunities to participate are generated’ (Díaz Bórquez *et al.*, 2019, p. 7).

In the same line of reasoning, Landsown (2005) notes the interrelationship between Article 5 of the Convention, mentioned in previous paragraphs, and Article 12.1, which establishes:

States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child. (ONU, 1989, art. 12.1)

This article is the landmark in terms of the paradigm shift around the social representation of children: 'it requires a recognition of children as active agents, entitled to participate in decisions that affect their lives' (Landsown, 2005, p. 4). The article also asserts that such participation can take place in a variety of ways and that these should not be limited to verbal language so that even the youngest children or those with difficulties have the means to express their views. This is because it is a substantive right, that is, a right that allows them to participate in a real and effective way in those matters that affect and are in the interest of children and adolescents, an essential condition for the exercise of progressive autonomy (Díaz Bórquez *et al.*, 2019).

We end this section by endorsing the observation made by the Chilean *Observatorio Niñez y Adolescencia* (2020, October 28) regarding the relational nature of the progressive autonomy of children and adolescents and the asymmetrical nature of the relations established between adults and children. For this reason, in the following section we will highlight the urgent need to recognise children's human agency so that this autonomy can become effective.

3. Recognition of the children's agency: a core right

Etymologically, the term agency comes from the Latin *agentia* and means 'the ability to take action or to choose what action to take' (Cambridge Dictionary, n.d.). It is a concept that has been widely analysed from different approaches, whether philosophical, sociological, neuropsychological, developmental psychology, cognitive psychology, etc. It is now also associated with childhood studies, as mentioned earlier, and more recently with studies of children's rights.

Sen (1997, 2001) relates the concept of agency to the capacity for human action. Human action was already analysed by Aristotle, who defined it as an activity oriented to an end -which according to Aristotle, it was none other than excellence- which implies freedom of choice (Zavala Berbena & Castañeda Figueiras, 2014). According to Sen, the agent, that is, the human being who exercises their agency, is free to act because they know what they want and the means to achieve their goals (Pávez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019). In this sense, Gallagher (2006) argues that to enable agency there must be an intention, there must be a sense of agency. Moreover, Bratman (2007) states that when we exercise our agency, we do so based on self-determination, self-government and autonomy. On the other hand, Edmonds (2019) reminds us that agency is not owned but exercised in those processes that involve decision-making and action.

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

A fundamental element of human agency is its relational aspect; in other words, its exercise depends on the recognition of other people within the relationship (Thomas, 2007; Edmonds, 2019; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Estard *et al.*, 2021). In short, no one can exercise their agency without a network of relationships and resources that legitimise and enable it. This is illustrated by González Coto (2012) in relating the 'negative labelling (...) systematically made' (p. 5) that women's and children's groups have historically suffered, being excluded from decision-making in public and private affairs. Nevertheless, women's liberation movements have made significant progress -although much remains to be done- and steps are being taken towards the recognition of children as capable (Sutterlüty & Tisdall, 2019) within the generational order (Liebel, 2018) of asymmetric power between adults and children's collectives (Mühlbacher & Sutterlüty, 2019).

In line with the abovementioned, it is worth noting a component that limits the exercise of agency by any minoritised group, children and adolescents in this case: the limiting beliefs (Rodríguez-Moriche & Vallejo-Jiménez, 2019), namely, underestimating the capacities and competencies of such people which leads to an illegitimate resistance when it comes to allowing or inviting them to participate (Valentine, 2011). This causes those collectives that suffer the consequences of such limiting beliefs to perceive themselves as incapable under the influence of the other's limiting view. Only since the recognition of their human agency, children and adolescents constitutively 'gain an autonomous capacity to act in interplay with others' (Mead, 1934, quoted by Mühlbacher & Sutterlüty, 2019, p. 256). For this reason, authors such as Liebel (2018) emphasise the need to include the recognition of the agency of children and adolescents as a right with a balancing function of power; a right that has to do not only with the recognition of capabilities, 'but with the creation of material conditions to be able to use these capabilities' (Liebel, 2018, p. 621). As the author Berry Mayall (2002), quoted by Pávez Soto & Sepúlveda Kattan (2019, p. 201), said: 'girls and boys possess the knowledge and resources for action, as well as the reflective capacity of the agent'.

4. Children's participation: a pathway to democratic education and the formation of an active and substantive citizenship

Citizenship in its most original sense implies a relationship between an individual and a political community by virtue of which the individual is a full member of that community and acquires, in turn, certain obligations towards it. But there are different ways of understanding this relationship and the rights and obligations it entails. We would like to highlight two meanings to situate in one of them the conception of the citizenship of children that we envisage. We refer to the meaning of citizenship from a neoliberal perspective and to the meaning of active citizenship from a radical democratic perspective. From the neoliberal perspective, the ideal citizenship is that which is depoliticised, whereas, from a radical democratic perspective, the ideal citizenship is that which is linked to processes of political participation.

According to neoliberalism, citizenship is limited to exercising a series of civil and political rights and entails a set of obligations and responsibilities towards oneself and others rather than social rights. This individualistic conception completes its

position with a sense of responsibility towards others as the best means to assume a set of community obligations and thus to refine its 'civic selfishness' (Benedicto & Moran, 2002, p. 31). In this sense, the neoliberal perspective shares a perception of active citizenship as a user of civil and political rights with conservative and traditional positions that promote collaborative citizenship with the community, ignoring in both cases political interests and the defence of social rights as an exercise of active citizenship.

At the opposite pole is the position that holds that citizenship rests and is built on the leading role of civil society in public affairs. From this second point of view, the rupture between civil and political rights and social rights that the neoliberal and conservative vision entail is not acceptable since without the latter, for example, education, social welfare and health, it is difficult for citizens to 'enjoy rights such as political participation or have sufficient tools to claim their individual rights' (Martínez & Payá, 2007, p. 50).

The citizenship we strive for is an active grassroots citizenship based on a model of participatory democracy, and not just a representative one, which is capable of deepening the values of democracy, namely those that make us freer and more equal. And, in order to deepen this citizenship, it is necessary to promote it from childhood onwards in the certainty that girls and boys possess the necessary competence to choose and make decisions, as well as the capacity to commit themselves to social transformation, equality and equity. Therefore, we propose a childhood citizenship that assumes that children have rights not because they are granted 'adult' citizenship, but because, as indicated above, they are bearers and subjects of rights (Etchebehere Arenas, 2012).

Children build progressive autonomy in situations of interdependence and even heteronomy. Hence the relevance of the adult population and the demand for responsibility in the way they accompany children in situations of citizen learning and participation. It is crucial to support them by promoting spaces of authentic participation in which they are recognised as part of the citizenry and where they know and perceive that each person has rights.

The relevance of participation in general, and children's participation in particular, does not lie in the mere fact of participating. Instead, participation is the means -the way of learning- that allows a better appreciation of some of the central values of democracy and the formation of active citizens involved and committed to enhancing these values. In the field of values, we learn not those that are enunciated but those present in the social practices surrounding the learning situations we experience.

Theorists of situated learning and cognition, recalling positions already developed by Dewey at the beginning of the 20th century, maintain that knowledge is part and product of the activity, the context and the culture in which it is developed and used (Gros, 2008), and learning is a process of enculturation through which we integrate ourselves into a community or a culture of social practices. Hence the importance of the conditions of the environment for learning in general, particularly for the learning of participating to be that of authentic participation. For this, the spaces for participation must meet the appropriate conditions to favour emancipatory processes that allow critical thinking and behaviour, promote transformation and improvement of their environments and life contexts, and foster progress from levels

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

of consultative participation to projective and meta-participation levels. We cannot forget that one of the main obstacles to consolidate progressive levels of autonomy in childhood is the limiting belief (Rodríguez-Moriche & Vallejo-Jiménez, 2019) -especially manifested by the adult population- about their capacities to participate. If participation is not authentic, it becomes an excellent resource that inhibit interest in participation and immunise against future participation.

By recognising and promoting children's participation, we contribute to the development of their communication skills, which are the citizens' skills par excellence (Martínez & Hoyos-Vásquez, 2006). Furthermore, by promoting spaces for the expression and defence of their particular interests, we are helping them to form an opinion, to confront it and discuss it with others, to put themselves in the place and the discourse of the other, to recognise the difference between the particular and the common good and also to accept vulnerability and interdependence in community life and decision-making.

But for participation to be genuine, we must facilitate its practice, enable children to promote change, defend their rights by making them effective, not just accepting the rules but changing and improving them. When conditions are conducive to learning authentic participation, we promote substantive citizenship (Quiroga, 2000): active, based on responsibility towards others, the care of others and oneself, and a commitment to achieving a more just and democratic society.

5. Aim

Within the framework of the Smart Citizens for Participatory Cities project (SMART01/2017), which aimed to study the gap between young people's civic experience in formal education spaces and their life in the civic environment, progressive autonomy was studied. More specifically, it aimed to investigate how their participatory experience and sense of citizenship had evolved in the transition from childhood to adolescence to explore the elements that shape and accompany the development of progressive autonomy.

6. Method

6.1. Participants

The participants were 210 adolescents from five Iberoamerican cities: Barcelona (BCN), Buenos Aires (Bs.As.), Mexico City (CDMX), Madrid (MAD) and São Paulo (GRU). The ages of these young people ranged from 15 to 19 years old. The sampling was deliberate and intentional (Rodríguez *et al.*, 1999), and the criterion of heterogeneity was central to the research. Therefore, in each city, the educational context's diversity was guaranteed to collect the plurality of realities of the adolescents, so they had to be from different neighbourhoods of the city with diverse idiosyncrasies. Likewise, the ownership of the educational institutions had to reflect the reality of the country.

Table 1. Sample characterisation for each Iberoamerican city

City	No. of participants	Age range	No. of Schools' owner-ships	No. of Discussion groups
Madrid	43	15-17 yrs.	4 public, private, private subsidised	4
Buenos Aires	30	15-17 yrs.	4 public, private	4
São Paulo	42	16-18 yrs.	5 public	6
Ciudad de México	30	15-19 yrs.	3 public	3
Barcelona	65	15 y 17 yrs.	6 public, private subsidised	6

Source: Own elaboration

Each research group informed the participants about the purpose of the research and the procedure of the fieldwork. The participation of the students was voluntary and aleatory (in terms of their social participation profile). Those students who agreed to participate signed the informed consent, as did their legal guardians. All the research groups were committed to the return of the information obtained.

6.2. Data collection technique

The technique used was discussion groups (Boddy, 2005; Onwuegbuzie *et al.*, 2011) to explore the perceptions and meanings that young people had about their participatory experience. The discussion groups had between 6 and 12 participants each and lasted between 60 and 90 minutes. In the configuration of each group, the gender variable was taken into account.

The questions that opened the exploration of their representations around the evolution of their participation were

- Have your participatory experiences changed in the transition from childhood to adolescence? How have they changed?
- Did you know that people of any age have a number of civil rights, such as the right to be heard, freedom of expression, freedom of thought, conscience and religion, freedom of association, etc.?
- How long have you been aware of these rights?

The information was recorded on audio and video, transcribing the voices textually, which Gibbs (2007) describes as verbatim with dialect.

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

6.4. Data analysis technique

The selected data analysis technique was content analysis. The transcripts of the different discussion groups were categorised and coded according to thematic criteria, assigning them different content units (Massot *et al.*, 2009). This was initially made using an open coding system (Strauss, 1987) and was agreed upon by researchers. The qualitative analysis software Atlas.ti was used to categorise and code the information.

7. Results and discussion

We now share the categories and dimensions that emerged from their narratives in the debates that took place in the five Iberoamerican cities.

Table 2. Emerging Dimensions and Categories

Dimensions	Categories
Being aware of being subject to rights starts with the knowledge of these	Life moments in which they acknowledge themselves as subjects of rights
	Settings in which they acknowledge themselves as subjects of rights
The articulation of the principle of progressive autonomy: a matter of intergenerational relationships	Not feeling listened to and having few spaces to participate
	From organised adult participation in primary school to the progressive achievement of autonomy in secondary school
The age dimension and its progress: the principle of progressive autonomy	As people age, they gain knowledge and skills: self-perception
	As a result of growing older, one approaches other interests or concerns which are more situated within a socio-historical moment
	The older they are, the more they feel able to denounce the violation of rights
	Political participation: the differentiating factor

Source: Own elaboration

8. To be aware of being subject to rights starts with the knowledge of these

In all of the discussion groups (DGs), participants expressed their awareness of having rights. Some of the rights mentioned were to have adequate housing, education, health, protection, etc., highlighting the rights to freedom of expression and being heard.

Their responses revealed that adults did not always allow them to exercise these rights, as well as the fact that, even when they did have them, they were not always respected or able to exercise them: 'it is one thing to have the right to your opinion and another to have your opinion taken into account' (CDMX).

8.1. Life moments in which they acknowledge themselves as subjects of rights

As for the moment they become aware of being subjects of rights there were some differences in the different DGs. It is interesting to note here a significant point made in BCN: 'it is one thing when you know you have rights and another when you exercise them'.

These differences can be grouped into three positionings:

i) They do not establish a specific moment in which they have acquired consciousness or a specific age.

They consider that this acquisition depends primarily on personal and life experiences and the maturity that accompanies them. It is a progressive process.

'Little by little you are seeing it, you are learning, and you see that a time comes when you decide for yourself when the decision-making process has reached your life; it is not the same as when you are a child when decisions are made for you, that now you say, OK, now I have to decide, you know? (...). Nor is there any age. It depends on each one, the life experience you've had' (1DG_MAD).

ii) They establish an approximate moment linked to academic courses or age.

In general, there is agreement on the fact that it was in the last years of Primary Education and the first years of Secondary Education when the rights of the child were dealt with in class or as content in some subjects. The age at which they consider they were informed of their rights ranges from 10 to 15 years.

'A: Well, probably earlier, but when we talk about the rights of the child, I think it was at the beginning of ESO² in philosophy. I think that we did know that we had rights, but we didn't really know what.

² In Spain, *Educación Secundaria Obligatoria* [Compulsory Secondary Education].

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

B: I think it was fifth or sixth [of primary education] because we had citizenship, and we dealt with children's rights. So, I think it was before secondary' (2DG_BCN)

From this perspective, it appears that they get to know themselves as they grow up, that they differentiate between good and evil, that they know what is good for them and what is not. It is worth noting that in more than one DG, they reported that they believed they did not have rights until the age of 18.

iii) It is linked to the human condition.

In the DGs carried out in MAD and BCN, the youth had a 'universal vision' of rights. Rights such as freedom of expression are so instilled and naturalised that they feel they can exercise them freely, to the extent that they do not see it as a right but as something inherent to the human condition.

'B: You don't see it as a written right.

A: It is something normalised.

C: You don't see it as a law; you see it as something that you have within you and that you can do.

E: You have always felt free and then discovered that ah! Well, there is a right that, besides me feeling that way, so...

D: Yes, it is something that should be like that, and in addition it is stipulated.

A: Yes, you already take it for granted...' (2DG_MAD)

8.2. *Settings in which they acknowledge themselves as subjects of rights*

Regarding the spaces that they consider have favoured the acquisition and/or recognition of these rights, the following are identified:

i) The family.

This is the most relevant and fundamental educational space for the recognition of their rights. Parents are the agents from whom they receive the most objective information regarding the recognition of rights. Some young people admit that their families have always instilled in them that they have rights, while others perceive that families now involve their children more in the exercise of rights than in their childhood. Another aspect that emerges is that, sometimes, at home they can make more decisions than at school, and this causes them to appreciate that the main space in which they learn and exercise their rights is the family space. The adolescents in Bs.As. recognise this environment as a source of initial contact with processes linked to politics. In most cities, adolescents admit to having attended demonstrations with their parents. However, there are also young people expressing how their families prevent them from exercising certain rights, such as the right to demonstrate.

Marta Beatriz Esteban / Ana Maria Novella / Miquel Martínez

‘Because it is what it instils in you and what the family passes on to you. If the family does not support... when you are young, the family is the base.’
(2DG_Bs.As.)

This was also evident in the DGs held in GRU, although in an opposed direction. The family was perceived as a space of tension and limited freedom through which they learnt to fight for their rights, to claim them.

ii) The school and the educational practices that take place within it.

The school is also highly significant as a space for learning about one’s rights. It is so in a generic way as an institution, but some subjects or initiatives that are developed and/or the relationship with teachers are also identified. It is in this space where they indicate that they have also known their duties and obligations. In relation to the subjects that informed them of their rights, these are social sciences, culture and ethical values, philosophy and citizenship. In MAD and BCN, a significant practice emerges, such as Service Learning. However, the children in MAD consider the subjects in which rights are mentioned to be few or even non-existent, with more significant reference to existing duties than to acquired rights.

‘When we enter school there, they already give us an education and make us aware of what our rights and obligations are.’ (3DG_CDMX)

Beyond the curricular content, in most groups arises the idea that it is in their relationship with teachers that they become aware of being subjects of rights. In this sense, we find the intentionality of the teaching activity, the incorporation of participatory methodologies of a deliberative nature, and the attention they receive from the teacher, which can be guided by a vertical-hierarchical and a rather undemocratic relationship that may even violate certain fundamental rights, or as a horizontal-type relationship in which the teacher respects their rights.

iii) Social media.

This is a channel for accessing information and discovering movements in defence of certain rights, as well as for the promotion of initiatives for the defence of the rights of particular groups. It is a contemporary milieu in which information circulates very quickly and is far-reaching. However, the adolescents also make it clear that not all the information is accurate in these channels, and they need to be able to form their own opinion.

‘In the networks I find more information than I would like to know. As I said, I am more focused on feminism, and there I find people with different opinions, but who are more knowledgeable, and it is interesting’. (4DG_Bs.As.)

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

9. The articulation of the principle of progressive autonomy: a matter of intergenerational relationships

To be considered as minors handicaps their possibilities of participation. This factor is much more evident in the child stage than in the adolescent stage since they feel capable of claiming their right to participate in adolescence. During childhood, opportunities are organised from outside. They are of a symbolic and instructive nature, such as a visit to the City Council. In contrast, in adolescence, opportunities are associated with participation in the school, which is legislated and organised with reference to students' rights. In the urban environment, they claim that they do not have many opportunities to participate because of their status as minors.

'A: (...) we are not yet of legal age and they [the adults] do not consider our opinion as valid because we are not of legal age.

B: When they want, we are grown-ups and when they the adults don't, we are not.' (1DG_BCN)

9.1. *Not feeling listened to and having few spaces to participate*

There is a significant coincidence among informants in all cities that they do not feel heard. They claim that spaces for participation are scarce and not very effective (MAD, CDMX, BCN). They feel relegated and hardly taken into account in social, political and school decisions (CDMX, BCN). They assert that they are not given opportunities to participate and get involved (MAD). They feel that they have no space to express their opinions and that adults do not consider them. Young people ask for greater involvement in terms of being heard and creating spaces for participation and dialogue (Bs.As., CDMX).

'We are 16 years old; we are aware; and we want to do things, but if you [the adults] don't give us the opportunity to do so, we can't do it.' (4DG_MAD)

There is a certain drop in participation in the five municipalities because they do not feel considered, nor do they feel listened to or free, and therefore their motivation decreases. They choose to repress, withdraw and stay away. The abuse of power by adults, especially by teachers, has inhibited their willingness to participate. In the DGs in Bs.As., it is not explicitly mentioned as a decrease in participation. However, the importance of the support of the other adult (teacher or family) in order to be willing to participate is shown. In the specific case of BCN, one boy expressed that his sense of solidarity had diminished as he grew up.

'Yes, when I was a child, I was more supportive than I am now. When I was little, I was the typical schoolboy who said 'bring things you don't use' or 'bring money for the children of the Congo' and I was always like 'yes, mother, give

Marta Beatriz Esteban / Ana Maria Novella / Miquel Martínez

me' but for some reasons, I am less and less supportive, and the truth is that this should be sorted out.' (4DG_BCN)

9.2. From organised adult participation in primary school to the progressive achievement of autonomy in secondary school

School participation is organised in all five cities. Participation within high school is mainly exercised from a representative point of view through class representatives in all the groups. Representatives, in turn, may belong to committees, although the effectiveness of these is not recognised, and it is felt that they are not taken into account. Other organisational structures that are mentioned in the different DGs are, on the one hand, those regulated by the legislation or by the schools themselves, with functions of monitoring, control, evaluation and mediation of the relations between teachers and students: the social participation council (CDMX), school council (BCN, MAD and GRU), course councils and evaluation boards (BCN, MAD), class/series councils (GRU), and, on the other hand, those forms of organisation and free and autonomous action by students whose functions are to defend their interests as a group: student centres (Bs.As.) and student unions -representatives and representatives' meetings- (MAD and BCN).

Entering high school implies a collective process of opening up and socialisation: confrontations with school authorities and teachers, conflict between peers, relations with other young people from different schools. However, several refer to their participation during primary school visits to political institutions (Bs.As., MAD and BCN). This process is what they see as the transition, the move from a more protected environment to one where they must interact with other people, most of whom were unknown until recently. They also have to adapt to another institution, new colleagues and teachers. Some comments show this greater independence from the family: 'We have to be more independent.' (3DG_Bs.As.)

10. The age dimension and its progress: the principle of progressive autonomy

Apart from indicating which spaces and relationships are relevant to learning about their rights, they also recognise their role in acquiring them. In this respect, the importance of their maturity in becoming aware of these rights, as well as progressively building their own opinion on them, are underlined:

'It may depend on the person because they may teach them to you at school, but they don't respect them, they don't count until you become aware of them, and then you realise that I have this right, and in this case they are not implementing it or they are respecting it, and it depends on how every person develops.' (3DG_CDMX)

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

The categories associated with this dimension relate to those achievements that young people recognise in the transition from childhood to adolescence, these being: a greater self-awareness, the capacity for reflection and subjective positioning about current issues, an increase, in the face of the violation of rights either first-hand or towards other equals, in the ability to claim and defend their rights; and their political participation.

10.1. As people age, they gain knowledge and skills: self-perception

Young informants perceive that there are differences in how they participate depending on their age. According to them, as they grow older, they gain knowledge, understanding and the ability to participate by giving their opinion, protesting, and undertaking solidarity actions. For example, at GRU, the adolescents drew attention to the fact that having greater knowledge enabled them to assert their voice among adults. Similarly, in BCN and Bs.As., they considered that as they grew older, they gained argumentative capacity.

‘Researcher: [Referring to a previous comment] When you are little you don’t know anything.

A: You do know, but you are not so aware of what you are doing.

B: To give an opinion.’ (3DG_BCN).

As they become older, the options to participate are widened, and they enjoy greater facilities because they feel more independent and can make their own decisions. They also express that, when they were younger, they did not have as much understanding, and they were not aware of their actions. Therefore, they associate having more freedom with gaining responsibility, especially with their own choices and doings.

‘It is only when you have more freedom that you become aware of all the responsibility you have. I think that parents overprotect us a lot and are responsible for children not believing that they are responsible for their actions.’ (4DG_BCN)

10.2. As a result of growing older, one approaches other interests or concerns which are more situated within a sociohistorical moment

The DGs of Bs.As. also point out that new topics are emerging to address participation in high school, and cite as examples comprehensive sex education, situations of discrimination, dress codes, structural problems in buildings, etc. These issues were unthinkable in primary school. This situation means that the different actors in the institution are constantly rethinking the intergenerational links between students and teachers. In the DGs of BCN, the opportunity to debate current issues was seen as school participation, meaning that a differentiating element had to do with the emergence of core issues during the adolescence that was not relevant

to either adults or children. As a proposal, CDMX's teenagers suggested that they should organise debate groups to discuss issues of their interest. This suggests that these spaces do not exist broadly and naturally speaking.

'The interest or concern for specific contemporary issues and sociohistorical events that they experience, especially during adolescence, defines them and provides them with opportunities to participate.' (Bs.As., BCN)

'(...) And the context we are living in (...) the same for feminism. Perhaps before, it was very inferior to the fact that there was a certain amount of machismo, and it was like we let it go, as if nothing happened at all. Now it is much more noticeable. (...) Machismo was naturalised before'. (4DG_Bs.As.)

10.3. *The older they are, the more they feel able to denounce the violation of rights*

Some contributions in the DGs evidence the use and claim of the compliance of their rights. They have internalised the competence of defending rights (meta-participation). In some way, their contributions show that if they know their rights, they can use them, incorporate them into their daily lives, claim them, and act accordingly.

They recognise the value of knowing their rights as soon as possible because it allows them to vindicate the fulfilment of these rights. They also explain that it is a strength but that it is sometimes misinterpreted.

'A: I believe that lately it is more within everyone's reach to know their rights, from the youngest children, as they begin to stress them more because, for example, I have seen several cases in which they used to beat their children, now they beat them and the children say you can't beat me because human rights protect me, as the youngest children already know all those parts that have positive aspects although they also have some aspects that are exceeded or understood in a different way.' (3DG_CDMX)

The adolescents of Bs.As. perceive primary school as a moment of ignorance and even vulnerability in front of adults, situations of mistreatment or moments in which children feel exposed by teachers in front of their classmates. According to them, being older would bring the possibility of rebelling against a situation of discrimination or mistreatment, since it grants a worth that before is not possessed:

'When you are a child in that situation you repress yourself, when you are older some of you may rebel.' (4DG_Bs.As.)

In the Bs.As. report, some social differences are noted that seem to imply, at least in the groups involved, that young people from popular sectors live this transition by emphasising situations of abuse or vulnerability to which they may react or rebel, while in the upper sectors the emphasis is on the need to show autonomy. We understand that both processes imply a sense of growth. However, it is necessary

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

to highlight the differences in the experiences they go through and the attributes that seem to feel demanded (and put into play) in each situation. In CDMX, in one of the DGs, the description of noncompliance with rights by teachers to children also emerged.

‘(...) last year this teacher, I’m sure many of you know him because of that [laughs] uh, we were all sitting on the good bench in, each in his place and he would come and do you like that and well, once he would go into the room and he would touch everyone’s belly, the teacher would touch them, and well I came angry that day and well he didn’t do anything to me because I think I might have almost hit him [laughs].’ (2DG_CDMX)

10.4. *Political participation: the differentiating factor*

Political participation in adolescents from high school is much more present in Bs.As. and GRU than in MAD, BCN and CDMX. This is because in Argentina and Brazil high schools are spaces for political exercise, whereas in Spain it is a subject relegated to the more private and outside the school sphere. In BCN and MAD, political participation organised by students is limited to attending demonstrations. One explanation for these differences could be the age of the vote. In Argentina and Brazil, voting is voluntary at the age of 16, and from the age of 18 it is mandatory. In relation to political participation, CDMX states that they feel that their lack of participation is due to their lack of experience in these matters, the scarcity of information they have about what is happening in their environment where they live in particular and in the country in general and that they have few mechanisms to intervene.

11. Final considerations

In light of the results, similarities and divergences emerge regarding the opportunities and participatory experiences of young people that could be linked to elements of a social and cultural nature in each country. In terms of similarities, there is a shared sense of not being sufficiently heard or considered because of age, because of the limiting beliefs of adults towards people considered minors. Likewise, spaces for real and transformative participation are scarce in all countries, and adults highly direct them in general terms. On the other hand, the family emerges as an agent that educates and promotes participation, either from accompaniment or opposition, the latter being the particular Brazilian case.

In terms of divergences, participation of a political nature, in the defence and vindication of rights, whether in the public or private sphere, acquires greater significance than in other countries, in Argentina and Brazil. For their part, young Mexicans feel their rights are most violated and seem to feel less listened to and taken into account. As for Spain, certain rights are perceived as inherent to the

human being, even assuming that if they were not named, they would still be there, such is the case of the right to freedom of expression. But, on the other hand, in Spain, political participation is scarce, and young people seem to be waiting for the organisation or legitimising action of the adult to exercise their rights, being more proactive in words than in concrete actions.

12. Conclusions and recommendations

The contributions in the different discussion groups made it possible to delve deeper into three dimensions of analysis that suggest the characterisation of the spaces and experiences of participation in which the participants are involved. Based on the analysis and discussion of the results, the subsequent reflections are provided as a conclusion.

- To be heard, to know their rights and have their opinion effectively considered are determining factors for recognising children as subjects of rights. However, organised participation by adults is not accompanied, in the eyes of adolescents, by the expected effectiveness for not taking their opinions sufficiently into account. Family, school and social media are spaces they experience as patients, agents and observers of rights and obligations. In these environments, they potentially recognise themselves as subjects of rights, where they discover and learn them.
- In the development of a progressive autonomy of children and adolescents, the lack of spaces for substantive participation in their immediate environment and the low recognition of their agency to express their opinions are factors that contribute to the decrease of their participatory interest or spirit of solidarity. As they grow in age, and even though they are growing in maturity, their interest in contributing ideas, having initiatives, formulating proposals and proposing solutions decreases. This may explain the factor of the growing disaffection for social and political participation of which they so much speak. It does not seem that the educational ecosystem surrounding children and adolescents naturally promotes participation.
- According to the principle of progressive autonomy or evolution of faculties (CDN, 1989), the critical moments for such recognition are the last years of primary education and the first of secondary education, which depends on their personal experiences and maturity. Entry into secondary school is a turning point in asserting their rights and the increase in the awareness of one's own interests, the sense of participation, and especially that of involvement. The confrontation with school authorities and teachers, the conflicts among equals and schools, and feeling independent and emancipated mark the beginning of the exercise of substantive citizenship by adolescents. This feeling of independence has to do with acquiring greater responsibilities, with a certain self-recognition as agents capable of directing their own lives.

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

- Claiming the fulfilment of rights and denouncing situations of mistreatment or vulnerability are examples of substantive citizenship among adolescents of popular sectors. Demonstrating autonomy is the case for adolescents from better-off sectors. Socially controversial issues such as comprehensive sex education, dress codes, and political events, among others, are focal points that promote interest and encourage participation from secondary education onwards. They gain a better understanding of themselves in secondary school, and participation can occur in an autonomous and self-managed manner based on these interests being discovered.
- The differences between countries suggest that an earlier incorporation into political life -having the right to vote- and into the world of higher education may be a determining variable in the transition from a reflexive perception of citizenship and the awareness and internalisation of rights to a more active and implicit perception that involves planning and ultimately recognising the capacity for action.

Based on these reflections, some proposals seeking to favour and increase the development of a substantive citizenship of children and adolescents within their educational ecosystem are formulated.

- Accompanying the adult's organised participation with active listening, effective recognition of rights and acceptance of opinions and proposals is a positive catalyst for the participation of children and adolescents.
- Activating their proposals and, when these are not viable, informing them about the reasons why, generates confidence and is a positive catalyst of agency and participation.
- Intensifying actions that promote spaces and times for children's participation at the end of primary and secondary school is a strategic decision to promote the progressive autonomy of children.
- Acting from the educational ecosystem in which children and adolescents participate, favouring their presence in city actions, promoting the exercise of 'micro-citizenship', and fostering spaces of expression and creativity contribute to the recognition of agency and the condition of children and adolescents as valid interlocutors.
- Advancing the legal age to elect and vote is a stimulus that promotes greater interest and involvement of children and adolescents in the exercise of substantive citizenship.

Finally, the limitations and strengths of the study are outlined. The most notable limitation is not having analysed the data from a gender perspective, differentiating between the experiences lived and felt by the boys and girls. In addition, individual in-depth interviews could have been carried out to delve deeper into those cases that provided more significant data. On another note, the study's strengths are, in

the first place, counting on the narratives of a total of 210 adolescents from their first-person voices and experiences. Besides, international perspective allows a broader understanding of the phenomenon from the particularities of each context.

13. References

- Actions for the Rights of Children. (2001). *Foundations. Child and Adolescent Development*. Save the Children Alliance.
- Bratman, M. E. (2007). *Structures of agency: Essays*. Oxford University Press.
- Benedicto, J., & Moran, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20CONSTRUCCION.pdf>
- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but 'group discussion' is not another name for a 'focus group' nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255. <https://doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Cambridge Dictionary. (n.d.) Agency. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved on June 22 2021. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/agency>
- Carmona Luque, M. D. (2011). *La convención sobre los derechos del niño. Instrumento de progresividad en el derecho internacional de los derechos humanos*. Editorial Dykinson.
- Díaz Arce, S. R. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2). <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>
- Díaz Bórquez, D., Bozo Carrillo, N., & Contreras Shats, N. (2019). Calidad de la participación infantil en la Política Local de Infancia Chilena. *Revista Trabajo Social*, (91), 1-17. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-17>
- Dworkin, R. (1984). *Taking Rights Seriously* (Marta Guastavino, trad.). Editorial Ariel.
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (1988). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 21-31. | <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. UDELAR. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebehere_2013-04-19.pdf

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

- Gallagher, M. (2006). Spaces of participation and inclusion. In E. Kay Tisdall, John M. Davis, Alan Prout & Malcolm Hill (Eds.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what*, (pp.159-178). Policy Press.<https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0009>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analysing qualitative data*. Sage.
- Gómez de la Torre Vargas, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño como sujeto de derecho. *Revista De Derecho*, (18), 117-137. <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/AIE.V12I2.10287>
- Gros, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactes. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa.
- Lansdown, G. (2005). The Evolving Capacities of the Child, *Innocenti Insights* no. 11. <https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Liebel, M. (2018). Welfare or Agency? Children's Interests as Foundation of Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597-625. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Martínez, M. & Paya, M. (Coords.). (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. In J.L. García Garrido (Ed.) *Formar ciudadanos europeos* (pp.19-98). Academia Europea de Ciencias y Artes
- Martínez, M., & Hoyos-Vásquez, G. (Coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Octaedro.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mühlbacher, S., & Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2020, 28 de octubre). *Autonomía progresiva y ejercicio de derechos* [Boletín no 16]. http://www.achnu.cl/wp-content/uploads/2014/08/Boletin6_VB_12jul.pdf
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en

- grupos focales. *Paradigmas: Una revista Disciplinar de Investigación*, 3(2) 127-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>
- Pávez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, (3), 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Quiroga, H. (2000). ¿Democracia procedimental o democracia sustantiva? La opción por un modelo de integración. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 6(3), 361-374. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060302>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Moriche, M. P., & Vallejo-Jiménez, S.I. (2019). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). In *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.
- Sen, A. (1997). *Choice, welfare and measurement*. Harvard University Press.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford Paperbacks.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- The United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. *Treaty Series*, 1577, 3.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Urdaneta Carruyo, E., & Dairy Salcedo, R. (2014). Janusz Korczak. Ejemplo de devoción sin límite. *Gaceta Médica de México*, 150(s3), 388-391. <https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2014/gms143s.pdf>
- Uriarte, C. (2013). La cuestión de la responsabilidad en el derecho penal juvenil. In Carolina González Laurino, Sandra Leopold Costábile, Laura López Gallego & Pablo Martinis (Eds.), *Los sentidos del castigo: el debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente* (pp.141-162). Udelar, CISC. https://www.researchgate.net/publication/334429693_La_cuestion_de_la_responsabilidad_respecto_a_las_conductas_infractoras_judicializadas_de_adolescentes_en_Uruguay

Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence

Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25(5), 347-358.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>

Zavala Berbena, M. A., & Castañeda Figueiras, S. C. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98–104. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

Anexo 3

Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools

Esteban, M.B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53.
<https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936>

Article

Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools

Marta B. Esteban

Institute for Educational Research, University of Barcelona, Spain; m.esteban@ub.edu

Submitted: 29 October 2021 | Accepted: 21 December 2021 | Published: 20 April 2022

Abstract

Whereas children's agency and their right to civic participation have been extensively discussed in childhood studies, especially within sociology, their presence in pedagogical studies is still scarce. We intend to contribute to tentatively plugging that gap by analysing the need for a change of perspective in school settings based on acknowledging children as participatory social actors. We are committed to an epistemological broadening of the expression "inclusive education" that complements the traditional and necessary meaning of "reaching to all learners"; a broadening grounded on the configuration of intergenerational relationships in which children participate in schools as learners and partners, as agents who are part of their community and take part in it. Schools are thus transformed into inclusive democratic educational communities or fellowships that include children in the decision-making on those aspects that affect them, according to their progressive autonomy, while validating their knowledge and experiences. The article is framed on the sustainable development goals (SDG), specifically on SDG no.4, to ensure inclusive, equitable, and quality education, and SDG no.16, which urges to promote just, peaceful, and inclusive societies and the consolidation of institutions. Our stance is that a significant step forward to achieving these goals is that schools should prepare for life in democracy by being experienced and run democratically. This involves children's gradual participation in school management, from the micro to the macro level. To this end, we focus on three key elements: children's rights to participation, the principle of progressive autonomy, and acknowledging children's agency in schools.

Keywords

agency rights; children's agency; children's participation; children's rights; evolving capacities; inclusive education; progressive autonomy; sustainable development goals

Issue

This article is part of the issue "Promoting Social Inclusive Experiences in Uncertain Times" edited by Ana Belén Cano-Hila (University of Barcelona).

© 2022 by the author(s); licensee Cogitatio (Lisbon, Portugal). This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY).

1. Introduction

In this article, a series of reflections on the concept of educational inclusion and how the democratisation of school life can help amplify the epistemologies surrounding the term are presented. To this end, we suggest a complementary approach to its scope based on the observation of three key elements: children's right to participation, support and accompaniment of children's progressive autonomy, and the recognition of their agency. Whereas children's agency and their right to civic participation have been extensively discussed in childhood

studies, especially within sociology, their presence in pedagogical studies is still scarce. We intend to contribute to tentatively plugging that gap.

A relevant backdrop for these reflections is the United Nations 2030 agenda for sustainable development and its sustainable development goals (SDGs), a global roadmap approved by 197 countries in November 2015. Specifically, we look at SDG no. 4 towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. According to UNESCO (2017, p. 10), SDG no. 4 "is both a goal in itself and a means for attaining all other SDGs." SDG no. 16 is another benchmark. This goal urges

to promote just, peaceful, and inclusive societies and the consolidation of their institutions. Target 16.7 of this goal calls for developing effective, accountable, and transparent institutions at all levels (United Nations, 2015). From these premises, this article holds that the school institution can contribute to the achievement not only of SDG no. 4 but also of SDG no. 16 if it is democratised and children are recognised not only as learners but also as participatory social actors of the educational community.

Also considered are articles 12.1 to 15.1 of the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC; United Nations, 1989), on the participatory rights of children, as well as the United Nations (2009) General Comment no. 12 on the right of the child to be heard. This context also comprises: article 24.1 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000) on the right of children to express themselves freely and be considered in accordance with their age and maturity; the EU agenda for the rights of the child aiming to inform children, families, and teachers about children's rights after finding, between 2008 and 2009, that 76% of children did not know about their rights (European Commission, 2011); and the *Bucharest EU Children's Declaration* (Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU, 2019) in which we read:

School is the place where we receive information, acquire knowledge, and develop skills. Therefore, we believe that it should become a place where we learn about participation and can exercise participation outside our family. This can only happen if, in school, we are involved in the education process as partners. (p. 2)

While the EU agenda for the rights of the child (European Commission, 2011) informed that 76% of children were not aware of being subjects of rights, the *Evaluation of Legislation, Policy, and Practise on Child Participation in the European Union* report (Day et al., 2015, p. 33) expressed concern that the "UNCRC and the article 12 do not feature prominently within the initial teacher training." In this regard, UNICEF Spain reported that 88% of professionals working with children were unaware of the UNCRC basics. More recent research (see Janta et al., 2021) does not yield more promising data. In the focus groups carried out in various European countries, it was found that, although children were generally aware of their rights, they didn't feel included in decision-making processes on matters affecting them. One of the identified barriers for the inclusion of children as active members of their communities was the attitude of adults: "Societal attitudes of not seeing children as competent social actors who can contribute to decisions in a meaningful way is still common" (Janta et al., 2021, p. 69). These attitudinal barriers represent another critical backbone of the reflections presented in the following sections.

2. Complementing the Epistemologies of Inclusive Education: Children as Learners and Partners

In this section, we seek to amplify the concept of "inclusive education," which can take different definitions (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011). However, it is generally understood as the reception of student diversity in educational settings. The aim is to raise educational inclusion to the recognition of children—of all children regardless of their circumstances—not only as *learners* but as *partners*, namely, as participatory social actors of the school community whose voices are heard and heeded, and who participate in the decision-making based on their rights to participation and according to their progressive autonomy.

As Messiou (2018) points out, the concept of "inclusive education" gained international relevance since the adoption of the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain, 1994). In the document, we read: "These documents are informed by the principle of inclusion, by recognition of the need to work towards 'schools for all'—institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs" (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain, 1994, p. iii). Since then, such an understanding of "inclusive education" has been echoed in various reports and conventions (UNESCO, 2001, 2005, 2008).

The Organisation of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI) defines "inclusive education" as "schools for all, without exclusion, in which students from different social conditions, from different cultures and with different abilities and interests live and learn together, from the most able to those with disabilities" (OEI, 2010, p. 108). This document provides a glimpse of an enhancement of the conceptualisation of "inclusive education" since it states that "an inclusive school is, in essence, a democratic and pluralistic school that welcomes all people in the community...and transforms its culture, organisation, and pedagogical proposal so that all students participate and succeed in their learning" (OEI, 2010, p. 108).

The amplification of the term we propose necessarily involves recognising children's right to education and participation. We suggest a definition of educational inclusion that implies the inclusion of all diversities along with the recognition of children's rights to participation in those issues that affect and are of interest to them at school. This second notion of educational inclusion is the main contribution we are making: an inclusion that involves listening and addressing children's voices and points of view (De Haro et al., 2019; Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011; Farré Riera, 2021; Feu Gelis & Torrent Font, 2018; Sañudo & Susinos, 2018) while making them gradually participants in decision-making processes according to their progressive autonomy; an inclusion that is in line with children's "desires,

interests, experiences and knowledge" (Moreno Gómez et al., in press). Under this principle, children are not regarded as passive recipients of services and rights but as agents and subjects of rights involved in the school community as participatory social actors, together with teachers, other staff, and families.

This right to participation, analysed in further detail in the following section, entails recognising children as subjects of rights within the pedagogical relationship (Sañudo & Susinos, 2018). As a set of rights recognised in the UNCRC, student participation in schools is but a recognition of a fundamental right that in no case should be presented "as a concession tinged with a paternalistic attitude that we adults make to the youngest" (Feu Gelis & Torrent Font, 2018, p. 44). In this regard, Echeita Sarrionandía and Ainscow (2011, p. 33) note that educational inclusion in schools should focus on the "presence, participation and achievement of students," understanding participation as the incorporation of the points of view or voices of students, based on the establishment of schools that are thought, organised, and articulated from a genuinely democratic culture (Apple & Beane, 2007). That is, building inclusive educational democratic communities—or fellowships—where students and teachers work together as partners in their relationships (Fielding, 2012).

In short, we propose a redefinition of educational inclusion as the participation of children as learners-partners in the pedagogical relationship within schools, following their progressive autonomy and evolving capacities, consistent with the recognition of their agency.

3. Participation Rights: Cornerstone of Inclusive Educational Democratic Communities or Fellowships

In this section, we analyse how children's participation in schools can promote inclusive democratic educational communities or fellowships, which Fielding (2012, p. 55) describes as communities built on a relational vision of democracy "which presumes, nurtures and anticipates more inclusive and more generously conceived forms of human sociality." This participation responds to a legal imperative since it is a subjective right granted to children in the UNCRC, and it is one of the conditions set out in this text for children to be included as participatory social actors and valid stakeholders in their educational communities.

Our starting point is a conception of child participation as a pedagogical practice and an educational ideal (Andreasen Lysgaard & Simovska, 2016), as well as the "notion that children have the right to express their views and have them taken into account on all matters that concern them, in accordance with their age and maturity" (Janta et al., 2021, p. 11). Likewise, we understand child participation in schools as involving pupils as partners (Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU, 2019) in school decision-making

processes (Olufisayo John-Akinola et al., 2014) regardless of personal circumstances. We are confident that all children can and should participate and that no personal circumstance is an obstacle as long as means are adapted accordingly, and their actual capabilities recognised, rather than focusing on those they might lack, as is often the case.

The above should be materialised from the recognition that people who have not reached the age of 18 are citizens of the present (Esteban Tortajada & Novella Cámara, 2018) whose capacities are "differently equal" (Moosa-Mitha, 2005, p. 386) to those of adults, and should not, therefore, be undervalued and disregarded (Liebel, 2015). From this perspective, the concept of participation most used in schools, linked to class attendance or interactivity in the activities proposed by teachers to increase their motivation to learn (Simovska, 2007, 2011), is broadened to the construction of inclusive democratic educational communities or fellowships in which children's status as partners and their right to express themselves, to be heard and to participate in decision-making, according to their capabilities, autonomy and maturity, are recognised and respected.

As discussed in Section 2, participation in decision-making refers to the inclusion of children as participatory social actors in different areas and dimensions of school organisation. According to Fielding (2011), schools can be organised based on a neoliberal or market logic or a person-centred model. The first model encourages the construction of a highly individualistic identity and connects to children's future labour market. Here we will not debate the necessity, or otherwise, of integrating elements of this approach into schools. Instead, we highlight that the person-centred democratic community model promotes children's participation from a relational perspective in which student participation is seen, in partnership with the school's personnel, as "a full range of everyday opportunities in which young people can listen and be listened to, make decisions and take responsibility for both the day-to-day and for creating a better future" (Fielding, 2011, p. 50).

Building inclusive, person-centred democratic educational communities or fellowships require the recognition of children as partners. Thus, the concept of recognition is central to the transformation of schools. Thomas (2012, p. 464) discusses how Honneth's theory of recognition, and despite the author's reluctance to acknowledge "children's agency, sociality and citizenship" can be helpful to analyse the place that children should occupy in society and, consequently, in schools. Thomas (2012, p. 458), in line with the position of this article, maintains:

- (1) that children do belong to the class of morally responsible persons, are therefore rights-bearers and are entitled to respect; and (2) that children are people with talents and capabilities, who contribute in a variety of ways to society and culture, and so are deserving of esteem.

The author argues that Honneth's model invites us to consider children as subjects who care and give affection, as subjects of rights, as subjects who respect the rights of others, and as members of their communities. As Honneth and Margalit (2001) and Honneth (2012) state, children will acquire a positive relationship with themselves and others if they are recognised as socially valid and responsible actors of the communities they belong and take part. This should also be interpreted within the school environment. To this element of participation as a critical component for educational inclusion, we add, as discussed in the following sections, the accompaniment of children's progressive autonomy and the recognition of their agency.

4. Progressive Autonomy: Gradually Increased Participation According to Children's Evolving Capacities

The second element that may contribute to the transformation of schools into inclusive democratic educational communities or fellowships is the accompaniment of children's progressive autonomy and their gradual participation in school decision-making. Discussing children's autonomy is always an opportunity to pay tribute to Janusz Korczak. Korczak, a trailblazer in the advocacy for children's rights, held that, despite children's evident lack of experience and knowledge, and their dependence on adults, they should be included and participate in decision-making on matters that affect them by establishing adult-child relationships that give "the child full autonomy in social and political matters" (Liebel, 2019, p. 187). The Polish-born doctor and pedagogue introduced into the collective mind the idea that the protagonism and autonomy of children should be at the centre of education, based on children's responsibility for their own decisions.

The expression "progressive autonomy" is a critical aspect of the UNCRC (Díaz Arce, 2019; Lansdown, 2005; Uriarte, 2013) expressed in terms of "evolving capacities," which appears in articles 5 and 12.1 of the UNCRC. These articles state that the child shall receive appropriate direction and guidance in the exercise of their rights, and that the child shall be able to express their views freely and that these shall be considered following their evolving capacities. In short, the UNCRC argues that children's exercise of rights is progressive. In this regard, Lansdown (2005, p. 19) cautions that this principle should not be understood from a universal approach of a homogeneous succession of stages since "children live in diverse environments and cultures and are faced with different life experiences, acquire competencies at different ages, and their acquisition varies according to circumstances."

This last point Lansdown warns us about is critical for this article. Some of the aspects that arise most concern when it comes to including children as social agents with the capacity to make decisions in an informed, respon-

sible manner are linked to their capacities—attention to the multiplicity of diversities in the school itself—to gender equity, the inclusion of racialised children or the fear that only those considered "more capable" will end up participating. Unquestionably, these elements can limit or hinder opportunities; however, this epistemological shift could offer solutions—without falling into the ambush of giving straightforward answers to highly complex matters—to the particulars exposed.

The reasonable fear that only those considered "more able" will end up participating, that there will be no tangible gender equity in decision-making, that racialised children will have fewer opportunities, to give but a few examples, can be transcended when a progressive autonomy approach is followed. This approach facilitates children's recognition of who they are and what they do, rather than recognising them from the prevailing social and cultural representations. It is an enabling approach that discards measurement patterns and allows each child to participate according to their possibilities at any given moment, based on trust and respect, or, as Van Manen (2016) would say, pedagogical loving care, trustful hope, and responsibility.

In the perspective of this manuscript, autonomy is conceptualised as the freedom that enables individuals to express their will and make decisions about aspects that affect them, inescapably linked to personal responsibility (Santana Ramos, 2014). Personal responsibility is a pivotal element, signified as personal moral responsibility, contributing to the transcendence of prevailing individualism in our current western societies. In this sense, Molins i Paronella (2020) forewarns of the unavoidable infantilisation of our societies when autonomy is promoted based on individual and individualistic freedom instead of fostering an autonomy built on accountability, responsibility, and otherness. As Mèlich and Bàrcena (1999) observed, the modern conception of autonomy leaves the other faceless, voiceless. It is precisely this conception that western societies shall overcome.

These processes of acquiring moral responsibility and progressive autonomy are linked to no less than the guiding purpose of education: the full development of the personality, that is, the awareness of one's values and preferences. As Santana Ramos (2014, p. 107) points out, the educational purpose for the full development of the personality is, ultimately, "the consecration of the principle of individual autonomy." This goal is included in the *Universal Declaration of Human Rights* (United Nations, 1948) in articles 26.2 and 29.1, which state, respectively, "education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms," and "everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible." It is also reflected in the constitutions of democratic states such as Germany (article 2.1), Italy (article 3), Portugal (article 26), and Spain (article 26.2; Santana Ramos, 2014).

The articulation of the gradual nature of participation in schools should have a collaborative character between learner-partners, teachers and other adult staff and be rooted in the implicative action of children from an early age. We propose that this participatory action should take place gradually, starting with spaces for joint deliberation in the context of class-group management and progressively moving towards the co-design of the curriculum and school spaces. This should come about through progressively shared leadership that would allow children's increased accountability and responsibility, culminating in the participation of learners-partners in the school's governance not only from a representative democracy model but from a participatory one. All in all, a progressive partnership and co-leadership between children and adults. Figure 1 shows this gradual participation of children in schools as inclusive democratic educational communities or fellowships following their progressive autonomy.

This accompaniment and promotion of the progressive autonomy of children in schools linked to the development of their moral personality and rooted in accountability, responsibility and otherness should be one of the backbones of democratic-community life in the school institution if it is to be truly inclusive in the terms set out in Section 2. As Lansdown (2005, p. ix) states, "as children acquire enhanced competencies, there is a reduced need for direction and a greater capacity to take responsibility for decisions affecting their lives." In schools, this accompaniment of progressive autonomy linked to children's participation in decision-making should be based on a gradual increase in both the responsibility and scope of such decisions. Thus, as children acquire autonomy and greater accountability and responsibility, they can be seen as partners in the process, because of their increased participation in school organisation and decision-making, becoming sovereigns of their choices, opinions, proposals, decisions, and contributions (Díaz Bórquez et al., 2019). We argue that a prerequisite for this to occur is the recognition of children as participa-

tory social actors at school: the acknowledgement of children's capacity for human agency.

5. Transforming Adults' Barrier Attitudes: Recognition of Children's Agency

The final component whose importance we wish to emphasise is that of the human agency of children. The concept of agency relates to the capacity for human action and "encompasses a range of ideas including choice, capability, dispositions, self-critique and choice and practices" (Higgs, 2019, p. 10). Zavala Berbena and Castañeda Figueiras (2014) note that Aristotle was the first philosopher to be interested in and analyse the term from studying the ontology of human actions. He conceptualised the term as any activity oriented towards excellence: human action as an active use of reason grounded in the will to achieve goals and articulate desires whose foundation is freedom understood as relational ethics. The same authors, tracing a genealogy of the concept, note that in the Middle Ages, St. Thomas Aquinas defined agency as naturally kindly directed rational action; and already in modernity, Marx analysed the term as historically rooted and from a perspective of action-oriented not only to kindly rational action but to the transformation of the physical and social world (Zavala Berbena & Castañeda Figueiras, 2014).

A core element of human agency is its relational nature. Developing an agentic identity and exercising agency relies on the recognition as agents by the other within the relationship (Edmonds, 2019; Erstad et al., 2021; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Thomas, 2007). In this regard, minoritized groups such as racialised people, women, and children have traditionally been excluded from such recognition due to non-participation in private and public decision-making (González Coto, 2012). While women's and ethnic minorities' liberation movements have made great strides forward—not in a globalised way and with much still to be done—children remain largely unrecognised as capable persons (Sutterlüty &

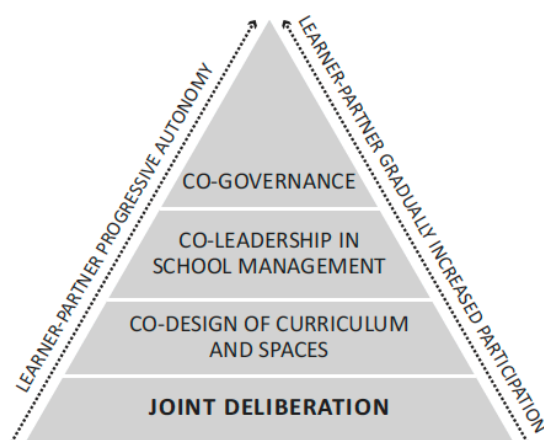


Figure 1. Learner-partner gradually increased participation following their progressive autonomy.

Tisdall, 2019) in the asymmetrical power relations that exist within the intergenerational order (Liebel, 2018; Mühlbacher & Sutterlüty, 2019).

As adults, we can relate to children from either enabling or limiting beliefs (Rodríguez-Moriche & Vallejo-Jiménez, 2019). Limiting beliefs act as adult barriers to the free development of children's personality, autonomy, and sense of agency; Mead (1934, as cited in Mühlbacher & Sutterlüty, 2019) claimed that children and adolescents would develop the capacity for autonomous, intentional, and self-directed action if and only their human agency—their condition as agents in their communities—is recognised. Undoubtedly, since the adoption of the UNCRC, significant progress has been made towards such recognition since it stipulates that children are subjects of rights and social agents. However, Gallagher (2019, p. 189) notes that “the idea that children are active social agents became a familiar mantra from the 1990s onwards,” underlining that there is a yawning gap between theory and practice. Much has been written and theorised about children as capable social agents, about children's agency—although the debate is still open as to whether this agency is equal to or different from adult agency—about children's rights and their status as subjects of rights and not only as passive recipients of rights. However, according to Wall (2008), these epistemologies are not reflected in the practice because the adult gaze has not yet transcended historical adultcentrism, to which we add overprotective paternalism, and modern conceptions of childhood. These modern conceptions of childhood led to the constitution of a new representation that persists to this day. As early as 1988, Alanen asserted, citing Ariès (1962), that the construction of the modern representation of childhood took place within the framework of a bourgeois class that needed to ensure its survival and reproduction in a society whose structures were in a dramatic process of change. According to the author:

The child emerged in this context as a social and practical construct to be realized for the younger members of that particular class. It is for this project that various schemes of child care and education were developed leading to the formation of extraordinary social worlds for their inhabitants—notably the “intimate family” and the school—and consequently to the formation of a particular “habitus” as well. This product—modern childhood—was later made available for other social classes. (Alanen, 1988, p. 64)

The creation of the modern child implied the separation of the adult and infant worlds and an over-theorisation of the new construct developed around the infant stage from different disciplines.

Many efforts have been and continue to be made in the academic, political, and educational spheres to reverse this modern conception of childhood and this separation between the adult and child spheres.

We could affirm that thanks to the approval of the UNCRC and its subsequent general comments and observations, as well as to the substantial body of scientific literature on the subject, an epistemological shift on childhood as a concept has taken place, but has it reached the ontological realm? Has it brought about a genuine transformation of how we as adults relate to children? As Alanen (2012) recalls, the concept of childhood should be approached from its relational dimension, given that it is not so much a category defined by an age range as a concept defined in opposition to the terms “adult” and “adulthood.”

All things considered, authors such as Liebel (2018) and Dailey and Rosenbury (2018) argue for the need to include the recognition of children's agency as a right. Liebel (2018, p. 24) argues that “children will only fully become subjects of rights when their human rights are also regarded as agency rights, and when their interests as people capable of acting are recognised.” The same author holds that this right implies the recognition of children as capable people—an enabling belief—and the creation of the material conditions for them to be able to use them. On the other hand, Dailey and Rosenbury (2018) uphold that children's rights to agency are not synonymous with advocating for their rights to autonomy. Children can participate in the decision-making while being dependent on adults from their heteronomous condition. As Freeman (2006, p. 90) points out, “rights are important because those who have them can exercise agency.” Thus, the exercise of rights, the recognition of the other's agency, and one's sense of agency are mutually reinforcing; they cannot exist in isolation from the others.

Undoubtedly, schools are ideal space-time locations for creating such conditions insofar as adults, who are ultimately responsible for children's welfare and school organisation, assume that “agents are decision-makers. They are persons who can negotiate with others, who can alter relationships and decisions, who can shift social assumptions and constraints. And there is now clear evidence that even the youngest amongst us can do this” (Freeman, 2011, p. 90). We regard the recognition of children's agency as the foundation of their inclusion as partners in schools. This recognition entails a series of enabling beliefs on the part of adults that remove those barrier attitudes that prevent children from participating as partners and stakeholders in their school communities. These enabling beliefs necessarily involve recognizing children as subjects of rights, particularly as having the right to participate in decision-making in matters that affect them, which will gradually increase as they become progressively autonomous. Figure 2 shows the interactions of these three elements in the configuration of a school as an inclusive educational democratic community or fellowship. The figure provides a preliminary outline of how children's participation in decision-making could be progressively implemented in different school dimensions and in accordance with their progressive autonomy.

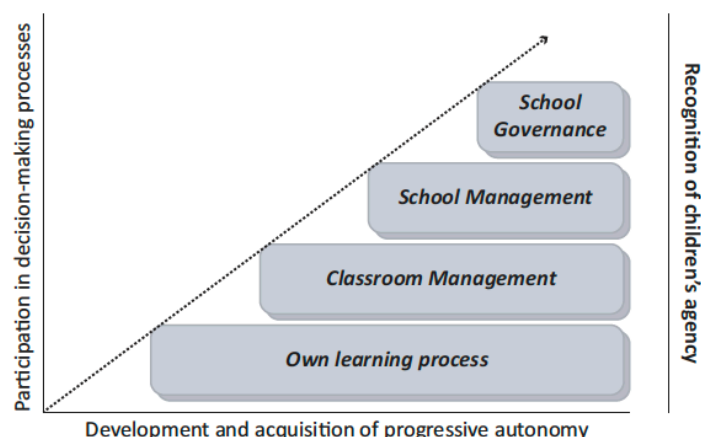


Figure 2. Schools as inclusive educational democratic communities or fellowships.

6. Final Remarks

There is a need for an epistemological broadening of the concept of “inclusive education”; an epistemological broadening that integrates the meaning of “reaching to all learners” with the inclusion of children as learner-partners, that is, as participatory social actors, valid interlocutors, and active members at school, turned into inclusive educational democratic communities or fellowships. To this end, the three elements outlined in this article pose that (a) children's participation in the decision-making should be considered, (b) according to their progressive autonomy and (c) through the recognition of their agency. Otherwise, children may not be acknowledged as learners-partners and concepts such as educational inclusion and children's agency will remain empty aphorisms.

We propose a gradual increase in children's participation in decision-making, in their role as learners-partners following their progressive autonomy, with the following sequence:

1. Joint deliberation with teachers and other school staff: At this first level, children are recognised as agents capable of making decisions in co-responsibility with their peers and with adults at the group-class meso-level. This allows for a first step towards decision-making on aspects linked to classroom management or activities in their free time. Examples of this first foray into decision-making would be associated with the definition of rules and sanctions, distribution of the school timetable or leisure time activities.
2. Co-design of the curriculum and spaces: This second level entails greater involvement in decision-making from the children's commitment to their learning process and responsibility at the individual micro-level and the management of spaces and collective responsibility at the meso-level of the group-class. From this recognition of children's

agency, children make decisions about their learning processes; they define their objectives both individually and collectively, and the time they will devote to the subject to achieve them. Children can also make proposals regarding the use of spaces and their distribution, adapted to their individual and shared needs.

3. Co-leadership in the school management: Achieving a level of participation in co-leadership and management requires prior experience of the responsibility involved in decision-making on relevant and binding issues. At this level, children participate in teacher and management coordination meetings and make decisions on issues directly affecting them at a stage halfway between the meso-level of the group-class and the macro-level of the school.
4. Co-governance: Co-governance implies that children participate directly in the school's management. This co-governance takes place on an equal footing with the management team, where children are informed and consulted and proactive in management, make their proposals, and their voice and vote are given equal consideration to those of adults.

This sequence is grounded on the progressively implicative action of children within the school community. This participation in decision-making in school organisations must respond to the principle of progressive autonomy, an autonomy based on the acquisition of knowledge, skills, and personal responsibility and for others through the construction of a moral personality that combines the need to care for the “I” with the need to place the “we” at the centre of educational action.

Thus, adults and children will be able to see and recognise each other within the intergenerational relationship and the educational exercise from an ethics of care that, far from pretending to build symmetrical relationships, positions the child as an agent, based

on their capabilities and possibilities, recognising their knowledge and experiences, including, and validating them. Thus, children receive the guidance and support required for the harmonious development of their personalities and their moral conscience, guiding principles of education.

Including children as partners in a school transformed into an inclusive educational democratic community or fellowship will not be possible if a subjective children's rights approach is not incorporated into teacher training, which ought to include children's rights of agency. In this respect, the training deficit of teachers is apparent, and there is an urgent need for discussion and the incorporation of these elements in the curricula of trainee teachers and the in-service training plans of active teachers. As Tonucci (Fundación La Caixa, 2021) encourages us to reflect, can a school be considered legal if it does not listen to children's voices? To which we add, can a school be considered legal if it does not heed children's voices and consider them as participatory social actors?

Some believe that schools need to be better resourced to enable their democratisation. However, what do they mean by resources: more staff, more technological equipment, more funding? The experience of educational institutions with small budgets and with a majority of children at risk of social exclusion, which have become genuinely democratic and inclusive thanks to the commitment and determination of the teaching staff, shows us that it is the change in the adult perspective that is essential, and not so much the need for infinite resources. In this sense, it is also crucial for schools to have a stable workforce since any project aiming to be sustained and sustainable over time requires implicated and committed personnel to carry it out and keep it alive, in constant review, evaluation and improvement.

There is no less critical concern about how specific political colours condition the viability of participatory and inclusive educational projects. This is an ideological approach whose logic responds to the polarisation—intentional or not—of democracies, becoming increasingly partisan and illiberal by the day. The social division we are experiencing is much related to and triggered by political colours and bigotry. Contributing to this polarisation by defending or criticising one or another political model gives rise to an ideological bias that transmits the idea that certain parties or ideologies are more conducive to citizen participation and the inclusion of children as capable social agents than others. The issues tackled in this article should be of interest to anyone who considers themselves a democrat, regardless of whether they are more or less conservative, more or less liberal, more or less progressive.

Finally, we are confident that this approach could also contribute to addressing SDGs no. 4 and no. 16. Ensuring inclusive education requires the inclusion of children as learners and as partners in communities that prepare for democracy and are lived democrati-

cally. Moreover, the consolidation of democratic institutions can be strengthened if children know that they are part of and responsible members of these institutions from a very early age. The present and alarming discredit on democratic systems could be turned around if children are recognised as having moral, transformative, and action agency. Schools are ideal spaces for such purposes, provided that adults commit themselves to them.

Acknowledgments

This article is published in the framework of the R&D project Childhood and Participation: Diagnosis and Proposals for an Active and Inclusive Citizenship in the Community, Institutions and Governance (RTI2018-098821-B-I00; <https://www.ub.edu/infanciayparticipacion>) funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, the European Regional Development Fund, and the Spanish State Research Agency.

Conflict of Interests

The author declares no conflict of interests.

References

- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67. <https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alanen, L. (2012). Moving towards a relational sociology of childhood. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, & H. Sünker (Eds.), *Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* [Childhoods. Societies: Interdisciplinary approaches to childhood research] (1st ed., pp. 21–44). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8xd>
- Andreasen Lysgaard, J., & Simovska, V. (2016). The significance of “participation” as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, 22(5), 613–630. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1029875>
- Apple, M., & Beane, J. (Eds.). (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education* (2nd ed.). Heinemann.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. Penguin.
- Charter of fundamental rights of the European Union. (2000). *Official Journal of the European Union*, C 364/1. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- Dailey, A. C., & Rosenbury, L. A. (2018). The new law of the child. *The Yale Law Journal*, 127, 1448–1537. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ylr127&div=32&id=&page=>
- Day, L., Percy-Smith, B., Ruxton, S., McKenna, K., Redgrave, K., Ronicle, J., & Young, T. (2015). *Evaluation of legislation, policy, and practice on child participation in the European Union*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication->

- detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42
- De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S., & Caballero, C. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: Diseño y validación de un cuestionario [Listening to students' voices to build inclusion and educational equity: Design and validation of a questionnaire]. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258–292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Díaz Arce, S. R. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía [Childhood, human rights, and citizenship]. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2). <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>
- Díaz Bórquez, D., Bozo Carrillo, N., & Contreras Shats, N. (2019). Calidad de la participación infantil en la política local de infancia chilena [Quality of children's participation in Chilean childhood local policy]. *Revista Trabajo Social*, 91, 1–17. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-17>
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente [Inclusive education as a right: Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution]. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26–46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Edmonds, R. (2019). Making children's "agency" visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200–211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades [Educational practices to transform and connect schools and communities]. *Comunicar*, 66, 9–20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Esteban Tortajada, M. B., & Novella Cámara, A. M. (2018). Jóvenes, participación y democracia: Retos propositivos expuestos por la juventud [Youth, participation and democracy: Propositional challenges exposed by young people]. *RELAPAE*, 9, 110–124. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228>
- European Commission. (2011). *An EU agenda for the rights of the child*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=EN>
- Farré Riera, L. (2021). *El reconeixement de les veus de l'alumnat per a la reflexió de la pràctica educativa a secundària* [The recognition of students' voices for the reflection of educational practice in secondary school] (Doctoral dissertation, Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya). Tesis Doctorals en Xarxa. <https://84.88.27.106/handle/10803/672284>
- Feu Gelis, J., & Torrent Font, A. (2018). Democracia y participación: La voz (silenciada) de los alumnos [Democracy and participation: The (silenced) voice of pupils]. *Voces de la Educación*, 2018(1), 43–51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/149>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional [Student voice and inclusive education: A radical democratic approach to intergenerational learning]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31–61. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Freeman, M. (2006). *What's wrong with children's rights*. Harvard University Press.
- Freeman, M. (2011). The value and values of children's rights. In J. Williams (Ed.), *The human rights of children. From vision to implementation* (1st ed.) (pp. 21–36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315557007>
- Fundación La Caixa. (2021, June 7). *El profesorado según Frato* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=RN0mFm72AnE>
- Gallagher, M. (2019). Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 188–199. <https://doi.org/10.1177/2043610619860993>
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana [Agency childhood in the pre-citizen condition]. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.15517/AIE.V12I2.10287>
- Higgs, J. (2019). Appreciating practice wisdom. In J. Higgs (Ed.), *Practice wisdom* (pp. 3–14). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004410497_001
- Honneth, A. (2012). *The I in we: Studies in the theory of recognition*. Polity Press
- Honneth, A., & Margalit, A. (2001). Recognition. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 75, 111–139. <https://www.jstor.org/stable/4107035>
- Janta, B., Bruckmayer, M., da Silva, A., Gilder, L., Culora, A., Cole, S., Leenders, E., Schuurman, M., & Hagger-Vaughan, A. (2021). *Study on child participation in EU political and democratic life*. European Commission. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/child_participation_final_raport_revised_28.04.2021_final_web_pdf.pdf
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Innocenti Research Centre; UNICEF; Save the Children. <https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades [On the best interest of the children and the evolving capacities]. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 43–61. <https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3277>
- Liebel, M. (2018). Welfare or agency? Children's inter-

- ests as foundation of children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597–625. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia [Janusz Korczak, children's rights and protagonism]. *Revista de Educación Social*, 28, 176–195. <https://eduso.net/res/revista/28/miscelanea/janusz-korczak-los-derechos-y-el-protagonismo-de-la-infancia>
- Mèlich, J. C., & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro: Una crítica del principio de autonomía en educación [The word of the other: A critique of the principle of autonomy in education]. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 465–483. <https://www.jstor.org/stable/23765223>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, 1, 11–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577754>
- Molins i Paronella, A. (2020). La omnipotencia infantil: Un problema bioético. La necesidad y urgencia de repensar la educación en el marco de la ética del cuidar [Children's omnipotence: A bioethical issue. The need and urgency to rethink education within the framework of care ethics]. *Revista de Bioética y Derecho*, 49, 93–106. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-5887202000200007
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Moreno Gómez, I., Lleóart Forradellas, P., Carranza Gil-Dolz, M., Esteban Tortajada, M. B., & Novella Cámara, A. M. (in press). Inclusión de niños, niñas y adolescentes para transformar. Experiencias de participación de las infancias en proyectos y servicios del Instituto de Educación Municipal (Ayuntamiento de Barcelona) [Inclusion of children and adolescents for change. Experiences of children's participation in projects and services of the Municipal Education Institute (Barcelona City Council)]. In M. R. Belando Montoro (Ed.) *Participación cívica en un mundo digital* [Civic participation in a digital world]. Dyckinson.
- Mühlbacher, S., & Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 249–260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Olufisayo John-Akinola, Y., Gavin, A., Elizabeth O'Higgins, S., & Nic Gabhainn, S. (2014). Taking part in school life: Views of children. *Health Education*, 114(1), 20–42. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2013-0007>
- Organisation of Ibero-American States for Education, Science and Culture. (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [Education goals 2021: The education we want for the generation of the bicentenaries]. <https://oei.int/publicaciones/met-as-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Rodríguez-Moriche, M. P., & Vallejo-Jiménez, S. I. (2019). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: Construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) [New horizons for children's leisure and participation: Building citizenship based on the interests and needs of children and adolescents]. In R. A. Alonso, M. Sáenz de Jubera Ocón, & E. Sanz Arazuri (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* [Leisure and social participation in community settings] (pp. 213–233). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6817374>
- Romanian Children's Board, Children and Experts From the EU. (2019). *Bucharest EU children's declaration*. UNICEF Romania. <https://www.unicef.org/romania/bucharest-eu-childrens-declaration>
- Santana Ramos, E. M. (2014). Las claves interpretativas del libre desarrollo de la personalidad [Interpretative keys of the free development of personality]. *Cuadernos Electronicos de Filosofia del Derecho*, 29, 99–113. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/56594>
- Sañudo, M., & Susinos, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela? ¿Quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva [Who speaks at school? Who listens? Relevant questions from the reflexive practice approach]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79–94. <https://docplayer.es/140755315-Revista-latinoamericana-de-educacion-inclusiva.html>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: The participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864–878. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Simovska, V. (2011). Case study of a participatory health-promotion intervention in school. *Democracy and Education*, 20(1), Article 4. <https://democracyschooljournal.org/home/vol20/iss1/4>
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnjs1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=932939](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnjs1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=932939)

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future* [Reference document]. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO, & Ministry of Education and Science Spain. (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education* (ED-94/WS/18). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child: Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. <https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United Nations. (2009). *General comment no. 12 on the right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12 20 July 2009). <https://undocs.org/en/CRC/C/GC/12>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. UN Publishing. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Uriarte, C. (2013). La cuestión de la responsabilidad en el derecho penal juvenil [The liability issue in juvenile criminal law]. *Los Sentidos del Castigo*, 141. http://dt.csic.edu.uy/adjuntos/produccion/166_academicas__academicaarchivo.pdf#page=141
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Wall, J. (2008). Human rights in light of childhood. *The International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523–543. <https://doi.org/10.1163/157181808X312122>
- Zavala Berbena, M. A., & Castañeda Figueiras, S. C. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo [Phenomenology of agency and education. Notes for analyzing the concept of human agency and its projections into the sphere of education]. *Magister*, 26(2), 98–104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

About the Author



Marta B. Esteban is a researcher in the Education and Society Programme at the University of Barcelona. Her research and studies focus on child and adolescent participation, analysing the recognition of their capacity for agency as part of the intergenerational relationships between adults, adolescents, and children. She holds a master's degree in educational research from the Autonomous University of Barcelona and a master's degree in education in values and citizenship from the University of Barcelona. She is also a primary education teacher.

Anexo 4

Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities

Esteban, M.B. (2023). Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities. *Bordón. Revista de Pedagogía* [en producción].

Developing a sense of human agency in childhood and adolescence through participatory experiences: enabling contexts and agentic qualities

Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas: contextos posibilitadores y cualidades agénticas

INTRODUCCIÓN. Niñas, niños y adolescentes tienen reconocidos derechos de participación y estatus de ciudadanía. A esto habría de sumarse el reconocimiento de su agencia humana dado que es desde la condición de agentes que podrán ejercer sus derechos de manera autónoma. Este estudio tiene como finalidad identificar los elementos que posibilitan el desarrollo del sentido de agencia de niños y adolescentes, comparando sus relatos en torno a sus experiencias participativas en centros educativos, entidades de tiempo libre, centros juveniles, entorno familiar, entornos digitales y Consejos de Infancia y Adolescencia. **MÉTODO.** Mediante un diseño de análisis cualitativo de meta-síntesis (ACM), se analizan los datos recogidos en tres estudios que comparten foco de investigación con el fin de reinterpretarlos y generar nuevo conocimiento. El ACM integra los relatos de 150 niños y adolescentes de entre 8 y 18 años recogidos en 17 grupos de discusión. El análisis se desarrolla en cuatro fases: familiarización, establecimiento de relaciones, traslación y síntesis de unidades y categorías, y síntesis de resultados mediante descripciones narrativas. **RESULTADOS.** Se identifican dos unidades temáticas, el contexto posibilitador y las cualidades agénticas, con sus categorías correspondientes. El contexto posibilitador favorece el desarrollo del sentido de agencia y del ejercicio de agencia humana por parte de niños y adolescentes. Las cualidades agénticas son los atributos que expresan niños y adolescentes en cuanto a su sentido de agencia. **DISCUSIÓN.** Se detectan notables diferencias en la construcción del sentido de agencia dependiendo del contexto y bajo los roles en que se desarrollan las experiencias participativas, siendo aquellas que se dan en clave de ciudadanía democrática las que lo favorecen genuinamente. Los elementos identificados proporcionan un marco para la creación de contextos posibilitadores para reconocimiento y desarrollo del sentido de agencia humana de niños y adolescentes desde el ejercicio de una participación democráticamente genuina.

Palabras clave: *Agencia humana; Derechos de la infancia; Investigación cualitativa; Participación ciudadana; Participación de la infancia*

INTRODUCTION. Children and adolescents are entitled to participation rights and citizenship status. To this should be added the recognition of their human agency, given that it is from their condition as agents that they will be able to exercise their rights autonomously. This study aims to identify the elements that enable children and adolescents to develop a sense of human agency, comparing their accounts of their participatory experiences in educational centres, leisure time and youth centres, family environments, digital environments and Child and Adolescence Councils. **METHOD.** Using a qualitative meta-synthesis analysis design (QMS), the data collected in three studies with a common research focus are analysed to reinterpret them and generate new knowledge. The QMS integrates the accounts of 150 children and adolescents between the ages of 8 and 18 years of age collected in 17 group discussions. The analysis is carried out in four phases: familiarisation, establishment of relationships,

translation and synthesis of units and categories, and synthesis of results through narrative descriptions. RESULTS. Two thematic units are identified, the enabling context and the agentic qualities, together with their corresponding categories. Enabling contexts favour the development of a sense of agency and the exercise of human agency by children and adolescents. Agentic qualities are the attributes that children and adolescents express with respect to their sense of agency. DISCUSSION. There are significant differences in the development of children's and adolescents' sense of agency depending on the context and the roles in which the participatory experiences unfold, with those that take place as democratic citizenship being the ones that genuinely favour it. The identified elements provide a framework for creating enabling contexts that allow the recognition and development of children and adolescents' sense of human agency through genuine democratic participation.

Keywords: *Children's rights; Child participation; Citizen participation; Human agency; Qualitative research*

Introduction

Childhood has been conceptualised from either privative or enabling positions. The first conceives children as becomings, or as a means to an end in Kantian terms, and children are defined for what they are not yet (Alanen, 1988). The second conceives children as beings, that is, as ends in themselves and capable subjects (Alanen, 1988) who must be included 'as persons in the public domain' (Wall, 2008, p. 535). In this sense, the 1989 Convention on the Rights of the Child (CRC) represents a milestone and the start of a paradigm shift, since it recognises persons under 18 years of age as subjects of rights, granting them participation rights as set out in Articles 12-15 and 17. However, the exercise of their rights remains subject to the development of their evolving capacities.

According to Lansdown (2005), evolving capacities should not be considered a continuum of universal developmental stages but a developmental process contingent on 'the nature of their experiences, the expectations of adults around them and their access to adult support' (p. 11). This is consistent with Article 5 of the CRC, which urges adults to provide children with 'appropriate direction and guidance in the exercise by the child of the rights recognised in the present Convention' (United Nations, 1989). Lansdown (2005) argues that this article implies an obligation to support children in the progressive exercise of their rights.

Recognising children as beings and as subjects of rights entails the demand to include them as citizens and members of society (Roche, 1999). From the representation as becomings, children gain citizenship status on coming of age. In contrast, the representation as beings conveys the recognition of their citizenship 'in the here and now' (Lister, 2007, p. 697), a citizenship-as-practice rather than a citizenship-as-achievement (Lowy & Biesta, 2006). Thus, children are entitled to exercise democratic participation, understood as the 'process of sharing decisions which affect one's own life and the life of the community [...] the means by which democracy is built [...] the fundamental right of citizenship' (Hart, 1992, p. 5). In this sense, the Council of Europe asserts that children 'are citizens of the present and future, with

rights and capacities to influence decisions about their lives and concerns' (Crowley et al., 2021, p. 13).

Rights and capacity to influence: Children's Human Agency

In this article, our aim is to contribute to the topic of children's human agency. Authors such as Dailey and Rosenbury (2018) and Liebel (2021, 2018) have highlighted that children's human rights should be regarded primarily as agency rights. Liebel (2018) argues that 'children will only become full subjects of rights when their human rights are also seen as agency rights and when their interests as persons capable of acting are recognised' (p. 24). Dailey and Rosenbury (2018) consider that granting agency rights to children will enable them to exercise their rights autonomously. This would involve recognising and confirming children's knowledge, capabilities, and experiences (Esteban, 2022).

There are more forums for an exhaustive theoretical analysis of the issue of human agency. Therefore, we will briefly outline it. From a basic perspective, agency is defined as the 'capacity to do things' (Oswell, 2012, p. 53). According to the Cambridge Declaration on Consciousness (Low et al., 2012), humans share this capacity with all other cerebral vertebrates; however, 'human agency has more far-reaching consequences than the agency of any other species' (Lindstrøm, 2015, p. 224).

For Giddens (1982), human agency implies power, influence and control, the capability to change the course of things -to make a difference-, knowledge, and the capacity for reflection. Griffin (2002) identifies four conditions: autonomy, education and information, resources and capabilities, and freedom. Bandura (2018, 2006) outlines three types of human agency, individual, proxy, and collective, and proposes four properties: intentionality, forethought, self-reactivity, and self-reflection. Sen (1985) states that human agency is the capacity to achieve self-proposed goals under conditions of freedom, provided that the quantity and quality of options are sufficient to grant that the individual's choices are truly genuine.

Knowledge and self-knowledge are also crucial. Alkire (2008) considers that agentic decisions relate to the ability to pursue what one deems valuable. Cauce and Gordon (2012) argue that human agency is characterised by the ability to recognise one's and others' interests and to exercise personal volition. Several authors argue that human agency can only be exercised when the subject is acknowledged as an agent (Erstad et al., 2021; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Thomas, 2007). Accordingly, Edmonds (2019) notes that agency is not possessed but exercised in decision-making and action processes, provided that the necessary circumstances and recognition are present.

Some authors (Mayall, 2002; Valentine, 2011) point out that children are social actors whose agency has not been recognised because of their historically oppressed, subordinated, and marginalised status as a social group. Valentine (2011) suggests that the solution lies in their recognition as agents and the 'reorganisation of social structures' (p. 531). Other authors such as Brighouse (2002) and Griffin (2002) consider children as potential agents for their condition

of dependence and vulnerability, which is not so much due to the fact that they are a minority group oppressed by socially unjust institutions, but to a 'natural characteristic of their biological condition' (Brighouse, 2002, p. 35).

Under the Aristotelian premise that virtue is in the happy medium, we argue that it is necessary to recognise children as agents so that they can identify themselves as such and develop their agentic potential. It is also equally necessary to provide children with the opportunities, means, and resources (Brighouse, 2002; Dixon & Nusbaum, 2012; Liebel, 2021) that will allow them to gradually develop their sense of agency and exercise their rights and citizenship in the first person.

We regard the term sense of agency as the 'meaning, motivation and purpose' (Kabeer, 1999, p. 438) that incorporates the intentional action carried out by individuals, as well as 'the ability to refer to oneself as the actor of one's actions' (Zavala Berbena & Castañeda Figueiras, 2014, p. 100). As Foley (2011) points out, the development of a sense of agency is necessary for children and adolescents to dialogue and negotiate with the political, social, and economic arrangements in which their lives are circumscribed. Furthermore, a sense of agency is central to the self-perception of children and adolescents as social actors and members of their communities (Edmonds, 2019) and to the development of a citizen identity (Wood, 2015).

This study aims, on the one hand, to determine the impact of participatory experiences on the development of children's and adolescents' sense of human agency and, on the other hand, to pinpoint the features that characterize their agentic identities. To this end, we compare the accounts of children and adolescents who participate in settings as diverse as schools, leisure and youth centres, households, digital environments, and Child and Adolescence Councils.

Method

This study integrates the findings of three investigations on child and adolescent participation and is grounded in a qualitative meta-synthesis design (QMD). According to Dawson (2019), this approach involves selecting and combining the findings of different studies to address specific goals through critical-reflexive reinterpretation, leading to refinement and extension of the original findings. Sandelowski et al. (1996) consider these synthesis models to be 'essential for achieving higher analytic goals' (p. 367), and Jensen and Allen (1994) note that this type of analysis 'provides a powerful approach to theory development' (p. 553), defining it as the assembly of pieces of the same puzzle. In this regard, several authors warn of the risk that isolated studies are not sufficiently influential in articulating policies, strategies for action, and practices (Finfgeld, 2003; Sandelowski, 2004). The aim is not to replace or add to the original findings but to offer new knowledge by reinterpreting them (Jensen & Allen, 1996; Pinela Morán, 2018).

Selected and integrated studies

The selected studies constitute the same research line in different contexts. They have been screened according to Jensen and Allen's (1996) criteria:

1. Degree of relevance to the phenomenon under study and the aims
2. Similarity of method and data collection strategies
3. Comparability of the findings

The degree of relevance derives from analysing children's and adolescents' participatory experiences in different contexts, perspectives, and roles. The studies are similar in that they are qualitative and share discussion groups (DG) as the data collection strategy. The comparability is confirmed by the subject matter of the study, shared by all three.

The Ibero-American Union of Universities funded the first research. It was a collaboration of the Complutense University of Madrid, the University of Barcelona, the National Autonomous University of Mexico, the University of Buenos Aires, and the University of Sao Paulo. It is entitled Smart Citizens for Participatory Cities (E1) and was carried out in 2017-2020. The second is a UNICEF collaboration with the University of Barcelona with title Participatory experiences of children and adolescents at the local level (E2) and carried out in 2019-2021. The third is the R&D project Childhood and Participation. Diagnosis and proposals for an active and inclusive citizenship in the community, institutions and governance (E3) with reference RTI2018-098821-B-I0, and results of the collaboration of the University of Barcelona, the University of A Coruña, the University of Seville, and the National University of Distance Education. It was developed in the period 2019-2022. Table 1 shows their main characteristics.

Table 1. Integrated studies

	E1	E2	E3
Goals	To study the gap between young people's civic experience in formal educational settings and their life in the community.	To analyse meaningful and inclusive participatory experiences of children and adolescents.	To advance children's participation in their municipalities and their inclusion as active citizens.
Context	Secondary schools in Barcelona, Spain	Child or Adolescence Councils of seven Spanish municipalities	Ad hoc spaces in three Catalan municipalities
Strategies	5 DG	7 DG	5 DG
informants	65 adolescents aged 14-17	46 children and adolescents aged 8-18	39 children and adolescents aged between 8 and 16, 23 of them members or former members of Child or Adolescence Councils

Source: Own elaboration

Regarding ethical aspects, all children and adolescents were informed first-hand of the aims of the studies, and informed consent was obtained from them and their legal guardians. They were informed of the possibility of withdrawing from the research at any time. Respecting their rights and well-being and creating spaces for democratic participatory processes between researchers and children received particular attention (Esteban et al., 2021).

Procedure

The QMD was developed in four stages (Finfgeld, 2003; Reis et al., 2017). In the first stage, the phenomenon under study was defined, as well as the research questions and aims. In the second stage, the integrated studies were selected following Jensen and Allen's (1996) eligibility criteria and the approach of integrating results from multiple analytical avenues of the same line of research by the same researcher (Sandelowski et al., 1996). During the third stage, data were analysed following Levitt's premises (2018) and Jensen's and Allen's stages (1996), as seen in the following section. Finally, the fourth stage involved the synthesis of findings and the drawing of conclusions.

Data analysis

Data analysis was developed during the third stage and according to the phases proposed by Jensen and Allen (1996). The first phase, familiarisation, consisted of addressing the original findings by focusing on the individual accounts and their relationship to the object of study. During the second phase, the relationships between the results were established, allowing the generation of two central thematic units and the establishment of categories for each (Levitt, 2018). The third phase involved translating and synthesising units and categories across the integrated studies. The fourth phase resulted in the synthesis of translations through narrative descriptions of each category, the reporting of findings, and the drawing of conclusions. Table 2 shows the emerging units and categories.

Table 2. Thematic units and categories

Thematic unit	Category
Enabling context	Safe and respectful space
	Recognition as social actors
	Real and meaningful participation
	Spaces and time for reflection and meta-participation
Agentic qualities	Voluntariness and intentionality
	Transparent and intelligibly informed
	Knowledge and know-how
	Decision-making
	Individual or group self-organisation
	Achievement of goals

Source: Own elaboration

Results

Two main thematic units emerge. The first, enabling contexts, integrates the elements of the analysed participatory practices which favour the development of children's and adolescents' sense of agency. The second, agentic qualities, identifies children's and adolescents' attributes concerning their self-perception as agents. The findings reveal significant differences between children and adolescents who participate in organic structures or in non-formal educational settings, such as Child and Adolescence Councils, leisure or youth centres, and those children and young people whose participation takes place in other scenarios. These differences are drawn in the presentation of the findings.

The Enabling Context

Some participatory experiences are more conducive to the development of a sense of agency than others. Those that foster such development are what we call enabling contexts. The voices of children and adolescents allow us to pinpoint four elements that characterise them.

Safe and respectful space. An enabling context is a space where 'respect' and 'trust' are present and where one 'feels comfortable' (E3_2). Relational and environmental factors condition this context. Relational factors are linked to the importance of respect and acceptance among peers. It should be a safe environment where 'they accept you as one more, as a peer, and as a friend' (E1_2). It also relates to group trust because, otherwise, 'you cannot honestly give your opinion and then there is no participation, and things don't flow' (E3_2). It is necessary not to feel judged or left out and to be able to 'speak without being criticised' (E2_4). Regarding environmental factors, the space must be felt as 'safe ground' (E3_2). In this sense, agentic action is more accessible in smaller towns than in large cities; for example, 'in Barcelona, you are limited because your parents tell you that you can't go out because it's a big city and so on, and anything can happen to you' (E1_2).

Recognition as social actors. There are differences between the recognition perceived by children and adolescents who participate in Child and Adolescence Councils or leisure and youth centres and those who do so in other settings. The former feel 'listened to [...] and that they are worth' (E3_1), 'they can, they have a choice' (E3_2), that 'they are considered' (E2_1), and that they receive a response to their proposals as they are 'told whether it is feasible or not' (E2_1). The latter perceive that this recognition is gradual, that as a child, one takes part as a 'spectator', and that 'as you get older, the options to participate in different things expand' (E1_4). Furthermore, they note that 'there is like a barrier between adults and young people' (E1_4), that 'adults don't trust' and, therefore, 'they are not given the opportunity' (E1_1). This relates to the fact that they are minors and adults do not 'take them seriously' (E1_3), leading them to consider that people under 18 do not have many rights: 'I don't go to vote, and I don't decide who the mayor is. I mean rights, minors don't have many rights either' (E1_5).

Real and meaningful participation. The definition of real and meaningful participation is bound up with the demand to 'participate in something that really involves us' and that is not 'all

done for us' (E1_1). Participation must be 'important' and based on trust. There is a need for awareness 'that they [adults] trust us' (E1_1). It should not be forced and be useful, 'that really when we do something it serves a purpose' (E1_4), and associated with close issues and decision-making, 'for example, we are going to build a park, so they don't ask the children's opinion to see what they want in the park' (E1_3). Those who show signs of exercising real and meaningful participation are mostly children and adolescents who take part in the Child or Adolescence Councils, leisure and youth centres. This participation is, to a greater extent, projective and results in distinct improvements and transformations in their environment. What is significant is that they are capable of designing and implementing their projects. To this end, 'you set an objective, which can be small, like a craft, or larger, like trying to make the council understand that we do not agree with something' (E3_2).

Class representatives and the school council are potential figures and bodies for real and meaningful participation in schools. In one DG, representatives were defined as 'the intermediary between teachers and students' and 'the voice of the people' (E1_3). Participation in strikes and protests are also mechanisms for real and meaningful participation. Despite the above, formal education settings reveal themselves to be rather non-agentic. For example, 'in many school projects, they already give you the basis' as opposed to those projects 'that you start from scratch' (E3_1). Similarly, chances for making autonomous decisions are constrained because they are 'not given a choice on the options' (E1_3). They also acknowledge that their participation in schools is sometimes tokenistic, 'they use us more as an advertisement than actually letting us do things ourselves' (E1_4).

Spaces and time for reflection and meta-participation. These spaces allow for introspective, retrospective, and prospective dialogue and for thinking, assessing, and accounting the actions carried out and their impact. These spaces and times are relatively scarce. This category arises in two particular cases revealing its relevance. In one of them, a girl reflects on an initiative that she promoted together with two other people, the constitution of a student council at the district level, which could have gone better since 'I didn't spread the message too much' (E1_4). In the second case, it is argued that, in the leisure centre, 'we evaluate that excursion, and they [the counsellors] always listen to our opinion' (E3_2).

Despite all of the above, a sign that these spaces are necessary to configure an enabling context is the feedback on the DG. They noted, for example, that the space for dialogue and reflection led them to realise that they were subjects of rights, affirming that they recognised them 'right from now' (E1_2). They offered space and time to reflect on the role of formal education, noting that '[in schools] they do not make people' but rather 'prepare them to study and work' (E1_2). On the other hand, in another DG, they valued the opportunity to

'Reflect on all the work we have done over the years, what we have been able to give to the city, what we have been able to help with. I think that we have shared a time of reflection, and this has helped us to have clearer ideas about what we are doing here at the Youth Council.' (E3_1)

Agentic qualities

Agentic qualities are those attributes that characterise the sense of agency of children and adolescents. These qualities have an individual or group character; in some cases, they are expressed as fulfilled and, in others, as demands addressed to adults. Once again, the participatory scenarios in which these qualities manifest as accomplished are those of the Child or Adolescence Councils and youth or leisure time centres. Seven attributes are identified in the case of the studies analysed.

Voluntariness and intentionality. This is one quality since the latter entails the former. In this respect, it is echoed in most DG that participation must be voluntary and not mandatory, 'that you say, I want to do it because I like it [...] not that you have to do it because you have to do it' (E1_3). The agent should feel that what they are engaged in 'is something close to them, something of their own; they should not feel like they are going to a place where they are being told what to do' (E3_1). Additionally, the agent must have interest and act based on their likes and preferences. At school, where voluntariness is confined, they recognise that doing projects or workshops allows them 'to choose, usually, what you like the most or what is closest to your hobbies' (E1_1). However, there is less voluntariness and intentionality in schools. Opportunities for decision-making are limited, thus conditioning 'the degree of involvement you can have' (E1_4). Another voluntary and intentional action scenario is social media, where they post, give their opinions, and discuss whatever they 'feel like' (E1_1). The municipality appears in the case of members or former members of Child or Adolescence Councils. Their participation in these spaces is due to 'the desire to collaborate with the city' (E3_1).

Transparent and intelligibly informed. Information leads to knowing and trusting: '[the activity] must be organised by a group about which I can really know everything, so there is total transparency' (E1_4). They also consider information essential to make decisions

'Because you go face-to-face with the child or young person, you explain to their face what will be done with that activity or project, so the boy or girl receives valuable information and can decide by knowing what opportunities he or she has.' (E3_1)

In this respect, there are cases in which, thanks to this accessible, straightforward, and transparent information, children and adolescents decided, voluntarily and autonomously, to participate in the activity: 'I didn't know them until they came to the school' (E2_1), and this even led them to share the information themselves 'so that more people could go' (E2_1). Furthermore, 'without information, there is no reason, and there are no opinions' (E3_2).

Knowledge and know-how. Intricately linked to the previous quality are knowledge and know-how. Both are acquired progressively as long as there are opportunities to participate genuinely in an enabling context. This could explain why they are most often detected in children and adolescents who participate or have participated in Child or Adolescence Councils. Due to being in an enabling context, they signify participation in a very particular way and differentiate between genuine participation and non-participation. They are

knowledgeable about what they engage in and know where to find the information. They have experience in developing projects autonomously, pursuing their own goals, and having the means and resources to implement them: 'You can do anything, whatever you want' (E3_3). They know how to raise their voices because their participatory trajectories have shown them that, first, they have a voice and, second, they can make it heard and heeded.

'If you join as a child, you demand that voice because you have been given it, but if you grow up without realising it, they [children] think they will not be given it anywhere. I've been told that no one will listen to us; people who don't participate don't know.' (E2_4)

Decision-making. It is in this quality that the difference between fully enabling contexts and contexts that provide space for semi-agency or potential agency is most evident. Secondary school, for example, is depicted as a context without complete voluntariness and intentionality. Decision-making is partial, having the possibility to choose between the options given, 'you have like the option to choose' (E1_1). Sometimes, they can make decisions that they consider as exercising a right, such as taking part in the playground rehabilitation, 'so we all have the right to participate in changing the playground' (E1_1). Despite this, they recognise that 'in class, they tell you what you can and cannot say' (E1_4), and that 'much better things could be done, much more original and innovative, if the students had a say' (E1_4) because 'in the end, it affects us and we are the ones who have to say whether or not we like it, what we think, how we would do it' (E3_1).

In contrast, children and adolescents participating in Child and Adolescence Councils do make autonomous decisions that are not always determined by what adults offer. As mentioned above, they can design and implement their own projects. As an example, in one case, at their request, they succeeded in developing the Municipal Children's Plan since the first one 'was drawn up by the adults, it was a drawn-out mess, and the second one, we did it our own way' (E2_1) or they have named a park 'in honour of the elderly [...] so that they remember what the village used to be like' (E2_2).

Individual or group self-organisation. Self-organisation is an inherent quality of the agent. Examples are found in all the profiles of children and adolescents that informed the integrated studies, with varying degrees of success. As we have seen, self-organisation occurs when developing projects, planning and remodelling public spaces, shaping Municipal Children's Plans, or setting up an inter-school student assembly 'I realised and thought that here we need a place where we can all talk [...] at the district level, we wanted to create a student assembly' (E1_4). In these cases, adults either step aside to give support without being directive or absent, since the initiatives are led exclusively by young people.

Self-organisation includes all the qualities mentioned above. When any of these qualities fails, the self-organised action does not succeed as expected. This is the case of two experiences shared by adolescents who autonomously tried to self-organise in their school settings. In one of them, 'we, our class, organised ourselves to do something [...] but in the end, we didn't do it because we didn't know how to organise ourselves'. On the one hand, 'people were getting

more and more lazy' and, further, due to lack of knowledge and interest in the topic about which 'we didn't have much of an idea' (E1_1). In another case, they tried to organise themselves to raise funds through a proposal of their own, 'like making a kind of disco, like a musical where we would charge for tickets', but 'it got stuck' (E1_3).

Achievement of goals. Achieving at least part of the self-proposed goals is indispensable for the constitution of agentic sense and identity. Children and adolescents, not in vain, emphasise that 'when we do something, it has to serve a purpose' (E1_4). In agentic contexts, the belief of self-efficacy is unequivocal. In these spaces, goals are achieved, 'thanks to us, they have placed some coloured footprints on the pedestrian crossings near schools', which 'is exciting because you think I'm behind this' (E3_2). In these spaces, the self-image in terms of goal-achievement is so positive that they even exclaim 'I think the question would be what kind of activities we don't do [...] we have done everything' (E2_1). They are also confident that 'our proposals are slow to be seen because it takes time, but at some point, we will see them' (E2_6). In short,

'If we are here, it is because we have felt throughout our participation experience that we are taken seriously, and that's why we are here; we have felt that our voice contributes to an improvement in society or that it is reflected in some way.' (E2_4)

Discussion and conclusions

This study aimed to determine the impact of participatory experiences on the development of children's and adolescents' sense of human agency and to pinpoint the features that characterize their agentic identities by comparing their accounts of their participatory experience in everyday life settings. The QMD has made it possible to frame two main thematic units, enabling contexts and agentic qualities. As Levitt (2008) states, the method used has helped to shed light on a complex domain, that of children's and adolescents' sense of agency, and in generating what we consider to be a significant contribution with potential for further development.

It is revealed that an enabling context favours the development of children's and adolescents' sense of agency. Enabling contexts are safe and respectful in their configuration, a fundamental characteristic in the case of children and adolescents. They are spaces in which children and adolescents feel recognised as social actors, confirming the importance of the relational element (Erstad et al., 2021; Edmonds, 2019; Sutterlüty & Tisdall, 2019; Thomas, 2007). Participation in these scenarios is real and meaningful, especially when participation is exercised as citizens and influential members of society (Crowley et al., 2021; Lister, 2007; Lowy & Biesta, 2006) in Child or Adolescence Councils and leisure and youth centres, in contrast to participation as students in schools. The need for what Giddens (1982) expresses in terms of capacity for reflection and Bandura (2018, 2006) as self-reflection is highlighted. An enabling context is one in which there are spaces and times for reflection and meta-participation (Trilla & Novella, 2001) and to analyse actions and their impact on the individual, the group, and the environment.

Agentic qualities are the attributes that children and adolescents manifest or demand in developing their sense of agency. In light of their accounts, intentionality (Bandura, 2018, 2006; Cauce & Gordon, 2012) and the need to freely choose the course of action (Alkire, 2008; Griffin, 2002; Sen, 1985) are confirmed. Information, knowledge, and capabilities also emerge as essential qualities (Bandura, 2018, 2006; Giddens, 1982; Griffin, 2002). Similarly, the ability to make autonomous decisions based on individual or group interests (Alkire, 2002; Cauce & Gordon, 2012) appears, provided that the choices are sufficient and not always defined by adults. Self-organisation is crucial, and even more crucial is knowing how to self-organise. This illustrates the need for adults to provide children and adolescents with opportunities, means, and resources (Brighouse, 2002; Dixon & Nussbaum, 2012; Liebel, 2021). Adults also need to learn to step aside so that children and adolescents can gradually develop and exercise their agency in conditions of freedom and autonomy, aware that they can always count on adults' support. Finally, achieving goals (Giddens, 1982; Sen, 1985) is fundamental to what Bandura (2018) calls perceived self-efficacy and is linked to the agent's self-concept.

The study finds significant differences in the accounts of children and adolescents about their self-perception as agents. Those who are members of Child or Adolescence Councils, and leisure and youth centres manifest all the identified qualities and exercise participation in terms of citizenship-as-practice (Lowy & Biesta, 2006). This may be because these contexts are certainly enabling, agentic, and democratic. They engage voluntarily and intentionally, and adults support them by recognising their capabilities for autonomous and self-directed action in the here and now (Lister, 2007). They can develop projects they feel as their own and influence their communities (Crowley et al., 2021). This affects their identities, as illustrated in a valuable contribution by a girl, who claimed that 'it [participating in the Child Council] has changed me; it shapes you as a citizen, as a person'. Instead, the school is revealed as a context for potential agency (Brighouse, 2002; Griffin, 2002). Children and adolescents are generally recognised as learners, not as agents or citizens. The options to choose from are, more often than not, predetermined and agentic action, that is, action aimed at achieving self-proposed goals, either does not receive the necessary support or is not allowed. Another consideration is the compulsory nature of schools, which hinders voluntariness and intentionality.

We agree with Mayall (2002) and Valentine (2011) in considering that children are a historically marginalised group whose voices, experiences, and knowledge are not sufficiently valued or heeded. We agree with Liebel (2021) and Dailey and Rosenbury (2018) that children's human rights should be regarded as rights of agency. Only then will they be able to take their rightful place as citizens and full members of society.

There are some limitations to the study, namely not having the opportunity to reach out to all participants to receive their impressions on the results and validate them jointly. A future course of action is to build a toolkit for configuring enabling contexts and assessing the development of children's and adolescents' sense of agency. The strength of the study lies in finding some of the characteristic elements of an enabling context and those qualities that

manifest the sense of agency of children and adolescents. We consider this to be an opportunity for further research along these lines.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Acknowledgments

To children and adolescents, whose knowledge and experiences renew the world and are a source of valuable insight; to my colleagues for the trust, support, and shared challenges; to Ana for her insights, tireless encouragement, pedagogical hope, and sensitivity; and to the reviewers of the manuscript, whose observations and suggestions have contributed to a substantial improvement in its overall quality.

References

- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67.
<https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alkire, S. (2008). Concepts and Measures of Agency. In K. Basu, and R. Kanbur (eds.), *Arguments for a Better World: Essays in Honor of Amartya Sen: Volume I: Ethics, Welfare, and Measurement* (Oxford, 2008; online edn, Oxford Academic, 1 May 2009)
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199239115.003.0025>
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
<https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Brighouse, H. (2002). What Rights (If Any) Do Children Have? In D. Archard and C. M. Macleod (eds.), *The Moral and Political Status of Children* (Oxford, 2002, online edn, Oxford Academic, 1 Nov. 2003)
<https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0003>
- Crowley, A., Larkins, C., & Pinto, L. (2021). *Listen–Act–Change Council of Europe Handbook on children's participation for professionals working for and with children*. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-eng/1680a14539>
- Dailey, A. C., & Rosenbury, L. A. (2018). The new law of the child. *The Yale Law Journal* 127, 1448–1537.
<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ylr127&div=32&id=&page=>

- Dawson, A.J. (2019). Meta-synthesis of Qualitative Research. In Pranee Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer Singapore, pp. 785-804. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_112
- Dixon, R. & Nussbaum, M. (2012). Children's Rights and a Capabilities Approach: The Question of Special Priority. *Cornell Law Review*, 97. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2060614>
- Edmonds, R. (2019). Making children's agency visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Erstad, O., Miño, R. & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Esteban, M.B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936>
- Esteban Tortajada M.B., Crespo i Torres F., Novella Cámara A.M. & Sabariego Puig M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Finfgeld, D.L. (2003). Metasynthesis: the state of the art--so far. *Qualitative health research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Giddens, A. (1982). *Profiles & Critiques in Social Theory*. The Macmillan Press LTD.
- Griffin, J. (2002). Do children have rights? In D. Archard, and C. M. Macleod (eds.), *The Moral and Political Status of Children* (Oxford, 2002; online edn, Oxford Academic, 1 Nov. 2003), <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0002>
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays* 4. International Child Development Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Jensen, L.A., & Allen, M.N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560. <https://doi.org/10.1177/104973239600600407>
- Kabeer, N. (1999), Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30: 435-464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Innocenti Research Centre; UNICEF; Save the Children. <https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>

- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Levitt, H.M. (2018): How to conduct a qualitative meta-analysis: Tailoring methods to enhance methodological integrity. *Psychotherapy Research*, 28(3), 367-378. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1447708>
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y las niñas*. Catarata.
- Liebel, M. (2018). *Welfare or agency? Children's interests as foundation of children's rights*. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597–625. <https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Lindstrøm, T. (2015). Agency 'in itself'. A discussion of inanimate, animal and human agency. *Archaeological Dialogues*, 22(2), 207-238. <https://doi.org/10.1017/S1380203815000264>
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law* 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Low, P., Panksepp, J., Reiss, D., Edelman, D., Van Swinderen, B., & Koch, C. (2012, July). The Cambridge Declaration on Consciousness. In *Francis Crick Memorial Conference*, Cambridge, England (pp. 1-2).
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorisation of children's citizenship rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Oswell, D. (2012). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Pinela Morán, N.P. (2018). El uso de la metasíntesis en la investigación. *Res Non Verba*, 8(2), 111-122. <https://biblat.unam.mx/es/revista/res-non-verba-guayaquil/articulo/el-uso-de-la-metasintesis-en-la-investigacion>
- Reis, S., Leite, A., Alvarenga, W., Araújo, J., Zago, M., & Nascimento, L. (2017). Meta-synthesis about man as a father and caregiver for a hospitalised child. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 25. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1850.2922>
- Roche, J. (1999). Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6(4), 475–493. <https://doi.org/10.1177/0907568299006004006>
- Sandelowski, M. (2004). Using Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 14, 1366-1386. <https://doi.org/10.1177/1049732304269672>

- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in nursing & health*, 20(4), 365–371. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199708\)20:4<365::aid-nur9>3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199708)20:4<365::aid-nur9>3.0.co;2-e)
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169–221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E.K.M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137–166. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child: Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. <https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society* 25(5), 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Wall, J. (2008). Human Rights in Light of Childhood, *The International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523–543. <https://doi.org/10.1163/157181808X312122>
- Wood, B.E. (2016). A genealogy of the “everyday” within young people’s citizenship studies. In K. P. Kallio & S. Mills (Eds.), *Politics, Citizenship and Rights Volume 7 of Skelton, T. (Editor-in-Chief) Geographies of Children and Young People* (Vol. 7, pp. 383–399). Springer Singapore.
- Zavala Berbena, M.A. & Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98–104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC
C/ Albasanz 26/28, OE9 - 28037 Madrid
sep@sepedagogia.es – www.sepedagogia.es
Tels. 638 308 164 / 91 602 2625

Id. 96787 "Desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia mediante experiencias participativas"

Esteban, M. B.

23/3/23 15:13:00

Estimada/a autor/a:

Tengo el placer de comunicarle que, tras la revisión por pares realizada por nuestro Comité Científico para valorar la posible publicación de su artículo en nuestra Revista *Bordón*, dicha evaluación ha resultado **positiva**.

Le recordamos que, conforme a nuestras normas editoriales, debe realizar, **en el plazo de 5 días**, la traducción al francés del título, resumen y palabras clave. Es recomendable, si lo considera oportuno, introducir alguna referencia a los trabajos previos publicados en Bórdón sobre la misma temática e incorporarlas en la bibliografía. En la actualidad, el posicionamiento de la revista en las bases de datos es un aspecto de especial relevancia en los procesos de acreditación de la investigación. Mejorar los índices de impacto de la revista beneficia a autores y a la propia publicación.

Finalmente, debe subir al OJS, en la pestaña de editorial, el **artículo listo para maquetación, incluyendo las observaciones de los revisores, sin el control de cambios activado** y siguiendo la **estructura** siguiente, que puede ver en nuestros artículos publicados:

- Título en español e inglés. (Póngalo como una oración, vigile que no aparezca todo en mayúsculas)
- Autores con su filiación institucional.
- Resumen y palabras claves en español.
- Texto del artículo aceptado.
- Título, resumen y palabras claves en **inglés** (por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su trabajo).
- Título, resumen y palabras claves en **francés** (por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su trabajo).
- Perfil de los autores. Es imprescindible incluir el número de ORCID de todos los autores y una pequeña biografía académica de 2-3 líneas. En el caso del autor de contacto, deben incluirse los datos de la dirección postal institucional para posible correspondencia, datos que serán publicados junto al perfil.

El envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los autores. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros. Puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el correo sep@sepedagogia.es si le interesa formar parte de la Sociedad y apoyar la difusión de la investigación educativa desde diferentes aproximaciones.

Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

Quedamos, por tanto, a la espera de que envíe la versión final de maquetación. También les animamos a que, una vez publicado, difunda el trabajo a sus redes científicas y sociales y a **colaborar en la citación de este artículo** y de otros de nuestra revista *Bordón*.

Sin otro particular, le reiteramos nuestro agradecimiento por la confianza depositada en *Bordón* y le transmitimos el deseo de contar de nuevo con su colaboración en el futuro.

Un cordial saludo,

RODRIGUEZ
MANTILLA JESUS
MIGUEL - DNI
50114217T

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla
Director Adjunto


 Firmado digitalmente por NAVARRO AGENCIO ENRIQUE - DN: c=ES, o=UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ou=CENTRO DE ELECTRONICA DE EMERGENCIA PUBLICA, serial=40035444, cn=NAVARRO AGENCIO ENRIQUE - DN: c=ES, o=NAVARRO AGENCIO ENRIQUE - DN: 40035444
 Razón: Doy fe de la exactitud e integridad de este documento
 Ubicación: Madrid
 Fecha: 2020.09.23 16:06:14 +0100

Ubicación: Madrid
Fecha: 2023.03.29 16:26:14+0100'

Enrique Navarro Asencio
Editor Jefe

Bordón. Revista de Pedagogía
Editada por la Sociedad Española de Pedagogía desde 1949
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>

Anexo 5

**Autorizaciones para hacer uso de los datos y consentimientos
informados de los proyectos
CIDATEL, CHILDCITY y UNICEF**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
-Centro de Formación del Profesorado-

Gonzalo Jover Olmeda, Investigador Principal del Proyecto: “Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas (CIDATEL)” financiado por la Unión Iberoamericana de Universidades en su convocatoria de Proyectos de Investigación Universitaria 2017 (referencia SMART01/2017)

HACE CONSTAR

1. Que D^a Marta Beatriz Esteban Tortajada ha sido miembro investigador de este proyecto internacional y que puede hacer uso de los datos recogidos para el desarrollo de su tesis doctoral con título “Elementos para el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos: contextos posibilitadores y cualidades agenciales” atendiendo a la posibilidad de ampliación del conocimiento y de continuar avanzando hacia un ejercicio efectivo de la participación de la infancia y la adolescencia en clave cívica y ciudadana.
2. Que la directora de la tesis doctoral, Ana Maria Novella Cámara, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, avala el uso de estos datos.
3. Que los datos se emplearán únicamente para los fines investigadores del proyecto de tesis de la doctoranda.
4. Que la doctoranda respetará el deber de confidencialidad que establece el artículo 5 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, que se refiere en el artículo 5.1f del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el cual se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

Para que conste a los efectos oportunos, se firma la presente en

Madrid a 16 de enero de 2023.



Fdo. Gonzalo Jover



DOCUMENT D'INFORMACIÓ PER A L'ATORGAMENT DEL CONSENTIMENT

En /Na..... amb NIF

com a tutor legal de
manifesta estar assabentat/da de que la seva participació en un grup de discussió dins del projecte d'investigació "*Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas*" que es celebrarà el mes d'abril de 2018 serà enregistrat i que la informació recollida té com a única finalitat contribuir al projecte titulat: "*Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas*" que està impulsat pel Grup de recerca GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona en col·laboració amb cinc universitats més (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidade de São Paulo). amb el finançament de la Unión Iberoamericana de Universidades.

L'objectiu d'aquest estudi es centra en estudiar les experiències participatives dels adolescents en els espais d'educació formal i el seu entorn com a ciutadà.

I per a que així consti i tingui els efectes oportuns signo la present a d'abril de 2018.

Signatura Tutor legal:
discussió:

Signatura participant grup

Data:

.....
Manifesto haver estat informat/da dels objectius i dels continguts de la recerca i accepto col·laborar voluntàriament en el desenvolupament del grup de discussió. Facilito les meves dades com tutor legal per tal que l'equip investigador en disposi per a posar-se en contacte amb mi pel retorn de la informació. En qualsevol cas podré exercir els meus drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, tal com es recull a la Llei 15/1999.

Nom:
Tfn:
Adreça:
Codi postal:

Cognoms:
Mail:
Població:

a..... dia..... de..... de 2018

Signatura:



Benvolguts i benvolgudes,

Ens adrecem a vosaltres per donar-vos el nostre més profund agraïment per haver col·laborat amb el nostre equip d'investigació en el projecte "Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas", impulsat pel Grup de Recerca GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) juntament amb altres universitats de l'Estat i de Llatinoamèrica.

Us informem que el grup de discussió que vàrem mantenir amb adolescents del vostre centre escolar va ser molt interessant i en vam extreure informació substancialment significativa de cara al projecte. Us recordem que compartirem els resultats quan els tinguem, al setembre o octubre.

Aprofitem per informar-vos que un cop finalitzada aquest grup de discussió, que es realitza in situ als instituts, ens queda fer un segon que serà fora d'hores lectives pel que no us compromet directament. Aquest segon grup de discussió és "intercentres", és a dir, que hi participen nois i noies dels diferents instituts que han col·laborat dins del projecte. Només és necessari que vinguin un o dos nois i noies en representació de cada centre. Tindrà lloc, dimecres 16 de maig a les 17.30 h a l'Espai Jove Fontana.

Adjunta us enviem una carta que us agrairíem que entreguéssiu als joves que van participar en el grup de discussió en la qual els agraïm la seva col·laboració i els donem informació sobre aquesta segona fase del projecte de recerca. Aquest sobre conté una carta adreçada a la família per informar-los d'aquesta segona trobada i agrair la seva disposició. També els hi farem arribar via correu electrònic doncs ens els vam facilitar al full de consentiment. Si us cal més informació, podeu adreçar-vos a anovella@ub.edu.

Moltes gràcies i fins aviat!!

Atentament,

Ana Novella
Grup de Recerca GREM – Universitat de Barcelona



Benvolgudes i benvolguts,

Us fem arribar aquesta carta des del GREM – Grup de Recerca en Educació Moral – de la Universitat de Barcelona per donar-vos el nostre més profund agraïment per haver participat en el grup de discussió de la recerca "*Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas*".

Us recordem que l'objectiu de la recerca és estudiar les vostres experiències de participació dins de la ciutat. Sense les vostres aportacions no podríem haver tirat endavant el projecte perquè sou vosaltres qui coneixeu millor quan i com participeu en el vostre dia a dia. Per aquest motiu us volem agrair la vostra disposició a participar en el grup de discussió i la vostra implicació en el debat. Tot el que ens heu explicat ha estat molt interessant, ens heu aportat informació molt important i significativa per analitzar la participació dels adolescents en el seu entorn. Gràcies!

Aprofitem per informar-vos que ara ens queda un segon grup de discussió amb algun representant de cada centre que serà fora d'horari escolar. En aquesta ocasió la trobada és amb joves dels diferents instituts que han participat en la recerca i l'objectiu és fer un nou grup de discussió centrat a pensar, de manera conjunta i consensuada, en propostes que faríeu arribar als responsables d'impulsar la participació infantil i juvenil a la ciutat de Barcelona per tal que la vostra participació sigui millor del que és.

Aquest grup de discussió serà el dia 16 de maig de 17.30 a 19.00 a l'Espai Jove La Fontana, al Carrer Gran de Gràcia, 192-194.

Si esteu interessades o interessats a participar d'aquest ho heu de parlar amb les vostres famílies. Si tots dos esteu d'acord, ens ho feu saber com molt tard divendres 18 de maig via telèfon 658752201 o correu electrònic (anovella@ub.edu). És molt important que el dia 14 porteu el full de consentiment signat per vosaltres i per la vostra família.

Moltes gràcies i salutacions cordials,

Equip de Recerca en Educació Moral – Universitat de Barcelona



Estimada família,

Ens adrecem a vostès per agrair i reconèixer la col·laboració del vostre fill o filla en un grup de discussió dins del projecte d'investigació "Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas" impulsat pel Grup de recerca GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona. Aquest grup s'ha celebrat aquest mes de maig en l'institut on va el seu fill.

Estem molt satisfets amb el desenvolupament del grup i les aportacions lliurades pels joves. Ara ens queda fer un segon grup de discussió de caràcter propositiu i el seu fill o filla ha mostrat interès a participar-hi. En aquesta ocasió el grup de discussió es fa amb joves procedents dels diferents instituts que han participat en la recerca, per tal que junts consensuin quines serien les propostes que farien arribar als responsables d'impulsar la participació infantil i juvenil a la ciutat de Barcelona.

En aquesta segona ocasió la trobada serà fora d'horari escolar, a les instal·lacions de l'Espai Jove La Fontana, que es troba al Carrer Gran de Gràcia, 190-192, el dia 16 de maig de 17.00 a 18.30. El grup de discussió preveiem que duri uns 90 minuts. El desplaçament fins a l'Espai Jove La Fontana serà organitzat dins l'àmbit familiar, com faran habitualment per a desplaçaments similars. En cas d'haver-hi qualsevol inconvenient en aquest sentit, restem a la seva disposició per buscar solucions conjuntes.

Si autoritzen al seu fill o filla a participar d'aquest segon grup de discussió agrairíem que ens ho confirmeu al telèfon [REDACTED] o per mail (anovella@ub.edu) per tal que tinguem constància. I que porti el consentiment signat el dia que ens trobem.

Agraïm molt sincerament la seva disposició i la col·laboració del seu fill i filla per avançar en la participació dels nois i noies en la ciutat.

Gràcies i salutacions cordials,

Ana Maria Novella

Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

DOCUMENT D'INFORMACIÓ PER A L'ATORGAMENT DEL CONSENTIMENT GRUP DE DISCUSSIÓ INTERCENTRE – 2a Autorització

En /Na..... amb NIF
com a tutor legal de amb
NIF..... manifesta estar assabentat/da de la seva participació en un grup de
discussió entres joves representants dels diferents instituts que han participat dins del
projecte d'investigació "*Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas*" i dono la
meva conformitat al fet que prengui part d'aquest. Estic al corrent que aquest grup de
discussió se celebrarà en les instal·lacions de l'Espai Jove La Fontana, el dia 16 de maig de
2018, de 17:00 a 18:30 i serà enregistrat per facilitar el tractament de la informació. Així
com estic assabentat/da que la informació recollida té com a única finalitat contribuir en
aquest projecte d'investigació que està impulsat pel Grup de recerca GREM (Grup de
Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona en col·laboració amb cinc
universitats més (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona,
Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidade de
São Paulo) amb el finançament de la Unión Iberoamericana de Universidades.

L'objectiu d'aquest grup de discussió és fer propostes per millorar la participació dels
joves de la seva edat a la seva ciutat. Es proposa que els joves concretin algunes de les
propostes fetes en el primer grup de discussió amb altres joves procedents de diferents
instituts per poder-les elevar a instàncies competents en l'impuls de la participació
juvenil.

I perquè així consti i tingui els efectes oportuns signo la present a de.....de
2018.

Signatura Tutor legal:

Signatura participant grup discussió:

Data:

Manifesto haver estat informat/da dels objectius i dels continguts de la recerca i accepto
col·laborar voluntàriament en el desenvolupament del grup de discussió entres joves
representants dels diferents instituts. Facilito les meves dades com tutor legal per tal
que l'equip investigador en disposi per a posar-se en contacte amb el meu fill o la meva
filla pel retorn de la informació. En qualsevol cas podré exercir els meus drets d'accés,
rectificació, cancel·lació i oposició, tal com es recull a la Llei 15/1999.

Nom:

Cognoms:

Tfn:

Mail:

Adreça:

Població:

Codi postal:

a dia de de 2018

Signatura:



Ana Maria Novella Cámara i Marta Sabariego Puig, Investigadores Principals del projecte: *Infancia y Participación. Diagnóstico y Propuestas para una Ciudadanía Activa e Inclusiva en la Comunidad, las Instituciones y la Gobernanza* (CHILDCITY, RTI2018-098821-B-I0), finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, el fons Europeu de Desenvolupament Regional i l'Agència Estatal de Recerca

FAN CONSTAR

1. Que na Marta Beatriz Esteban Tortajada ha format part de l'equip de treball del projecte i que pot fer ús de les dades recollides amb la finalitat d'aprofundir en l'objecte d'estudi de la seva tesi doctoral *Elementos para el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos: contextos posibilitadores y cualidades agenciales*, la qual aporta nou coneixement a la participació de la infància i l'adolescència.
2. Que la directora de la tesi doctoral, Ana Maria Novella Cámara, professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, avala l'ús d'aquestes dades.
3. Que les dades s'empraran únicament amb els fins investigadors del projecte de tesis de la doctoranda.
4. Que la doctoranda respectarà el deure de confidencialitat que estableix l'article 5 de la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i Garantia dels Drets Digitals, que es refereix a l'article 5.1f del Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, de 27 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i pel qual es deroga la Directiva 95/46/CE (Reglament general de protecció de dades).

Per deixar-ne constància als efectes oportuns, se signa la present a

Barcelona a 12 de gener de 2023.

ANA MARIA
NOVELLA
CAMARA - DNI
46615300G

Firmado digitalmente
por ANA MARIA
NOVELLA CAMARA -
DNI 46615300G
Fecha: 2023.01.12
17:07:11 +01'00'

MARTA
SABARIEGO
PUIG - DNI
33944295K

Firmado digitalmente por
MARTA SABARIEGO PUIG -
DNI 33944295K
Nombre de reconocimiento
(DN): c=ES, sn=SABARIEGO
PUIG, givenName=MARTA,
serialNumber=IDCES-339442
95K, cn=MARTA SABARIEGO
PUIG - DNI 33944295K
Fecha: 2023.01.12 19:49:40
+01'00'



Consentiment informat – Grup de Discussió

Famílies/tutors legals de participants menors de 18 anys

Títol del Projecte: Infància i participació. Diagnòstic i propostes per a una ciutadania activa i inclusiva en la comunitat, les institucions i la governança. - RTI2018-098821-B-I00

Investigadores Principals: Ana Novella i Marta Sabariego, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

La Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB.) avalua els projectes de recerca a realitzar pels membres de la comunitat UB (acadèmics i investigadors) que es presenten en convocatòries competitives gestionades a través de l'Oficina de Gestió de la Recerca (OGR) i l'Oficina de Projectes de Recerca Internacional (OPIR) de la Universitat. L'equip investigador de la UB es compromet a tenir en compte els comunicats de la Comissió de Bioètica sobre la participació de les persones menors de 18 anys. Es compromet a prevenir, protegir i respondre als danys als infants en les activitats científiques que és responsable de la UB i a seguir les orientacions adequades sobre possibles temes ètics en les publicacions científiques.

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir si el vostre fill o filla participa en l'estudi mitjançant la realització d'un grup de discussió.

Aquest projecte es planteja com a finalitat el disseny i avaluació d'accions per a promoure la participació infantil i la seva inclusió com a ciutadania activa.

La fase en la qual ens trobem neix de la identificació de necessitats i potencialitats a través d'un diagnòstic participatiu on es proposa, entre altres accions, la realització d'un Grup de Discussió com a tècnica de recollida d'informació.

El Grup de Discussió s'ha dissenyat amb la finalitat de recollir les seves percepcions i opinions sobre les accions promogudes per a la seva participació, així com per a identificar noves accions suggerides per ells i elles, i les possibles innovacions que es poden establir al seu voltant per a avançar.

I. Implicacions de la participació en l'estudi

En cas de decidir participar en l'estudi, les implicacions de la seva participació per mitjà del Grup de Discussió serien:

El desenvolupament d'un grup de discussió per a aprofundir en les temàtiques al voltant de la participació infantil en el municipi i les propostes que nenes, nens i adolescents tenen per a millorar la seva ciutat i promoure la implicació de la infància en el municipi.

El temps previst per al desenvolupament del Grup de discussió és d'entre 75 i 90 minuts.

II. Riscos, beneficis i compensacions.

No hi ha cap risc en la seva participació. Aquest estudi ens ajudarà a conèixer l'opinió i les idees que la infància té entorn la seva participació en el municipi per, en les següents fases de la recerca, poder aprofundir i avançar cap a una ciutadania activa des de la promoció de la participació de les infàncies.

Així mateix la participació en aquesta fase vol ser en si mateixa una eina d'utilitat per als propis participants convidant-los a la reflexió per a avançar segons els seus propis objectius cap a la direcció desitjada.

Per a qualsevol pregunta que desitgi fer durant el procés de recerca, contacti amb les Investigadores Principals: infanciayparticipacion@gmail.com



En aquest cas, no es preveu cap compensació per a la seva participació.

III. Confidencialitat.

Si decidiu autoritzar la participació del vostre/a fill/a, la seva identitat es mantindrà confidencial i únicament els membres de l'equip tindran accés a les dades del projecte. Si calgués presentar els casos d'estudi, sempre s'emprarien pseudònims.

En aquesta fase de l'estudi, la recollida d'informació es desenvolupa en cadascuna de les universitats participants en el projecte, adquirint així el compromís per part de les investigadores principals de cuidar el procés i dels membres de l'equip de recerca de cada universitat que mantindran aquest consentiment informat en un lloc segur i el destruiran passats 5 anys de la finalització de la recerca, complint amb les condicions ètiques establertes en la Llei orgànica de Protecció de Dades, LOPD (Llei orgànica 3/2018 de 5 de desembre) i seran utilitzades a efectes estrictament acadèmics, científics i/o divulgatius.

IV. Voluntarietat de la participació

La participació del vostre/a fill/a en aquest estudi és completament voluntària.

El seu fill/a serà lliure de participar o no mitjançant una fulla de consentiment i decidir si vol rebre més informació. No hi ha cap penalització en cas de no participar.

V. Dret a retirar-se de l'estudi

El seu fill/a té el dret a retirar-se de l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives. Solament ha de comunicar-nos la seva decisió per qualsevol mitjà.

VI. Registre i ús de testimoniatges del seu fill/a, qui també podrà (o no) consentir que:

- Es registri (àudio/vídeo) el grup de discussió del meu fill/a amb els objectius de la recerca.
- Es facin citacions literals de les seves intervencions sense esmentar el seu nom, ni el de cap altra persona participant.
- S'usin les seves intervencions en àudio i vídeo preservant la seva identitat per a finalitats de divulgació científica.



De conformitat amb l'establert en el Reglament 2016/679 de la Unió Europea, de 27 d'abril, relatiu a la protecció de les persones físiques en relació amb el tractament de les seves dades personals i la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals, la UNIVERSITAT DE BARCELONA, (amb CIF Q0818001J i domicili a la Gran Via de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) com a responsable del tractament de les dades personals, l'informa que pot contactar amb el Delegat de Protecció de Dades mitjançant escrit a l'adreça postal (Travessia de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mitjançant un missatge de correu electrònic a protecciodedades@ub.edu.

Vostè té dret a accedir a les seves dades, sol·licitar la rectificació de les dades inexactes o, si és el cas, sol·licitar la supressió, així com limitar el tractament, oposar-se i retirar el consentiment del seu ús per a determinades finalitats. Aquests drets els pot exercir mitjançant escrit en l'adreça postal o mitjançant un missatge de correu electrònic a l'adreça esmentada en el paràgraf anterior. Així mateix, l'informem del seu dret a presentar una reclamació davant l'Agència Catalana de Protecció de Dades en el cas de qualsevol actuació de la Universitat de Barcelona que consideri que vulnera els seus drets.

En cas de dubtes o consultes, podeu contactar amb les investigadores principals del projecte de recerca Ana Novella Cámara (anovella@ub.edu) i Marta Sabariego Puig (msabariego@ub.edu); infanciayparticipacion@gmail.com.



Consentiment informat

Títol del Projecte: Infància i participació. Diagnòstic i propostes per a una ciutadania activa i inclusiva en la comunitat, les institucions i la governança. - RTI2018-098821-B-I00

Investigadores Principals: Ana Novella i Marta Sabariego, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Famílies/tutors legals de participants

Jo <nom i cognoms>, amb DNI....., en qualitat de pare, mare o tutor/a de <noms i cognoms de l'infant> afirmo que:

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes les quals m'han estat respostes satisfactòriament. Concretament, he llegit l'acta de consentiment informada en relació al grup de discussió.
- Entenc que la informació anonimada (sense identificadors personals) d'aquest projecte serà posada a la disposició d'altres recerques un temps després d'haver finalitzat el projecte.
- Estic d'acord en autoritzar la participació voluntària del meu fill/a i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

☐ Estic d'acord que es registri (àudio/vídeo) el grup de discussió del meu fill/a amb els objectius de la recerca.

☐ Autoritzo que es facin citacions literals de les seves intervencions sense esmentar el seu nom, ni el de cap altra persona participant.

☐ Autoritzo l'ús de les seves intervencions en àudio i vídeo preservant la seva identitat per a finalitats de divulgació científica.

Signat

Data: ____/____/202__

Infant o adolescent participant

Jo <nom i cognoms> en qualitat de participant afirmo que:

- Se m'ha explicat i comprenc en què consisteix la meua participació en el projecte.
- He tingut l'oportunitat de fer preguntes les quals m'han estat respostes satisfactòriament.
- Estic d'acord en participar d'aquest projecte i comprenc que ho faig lliure i voluntàriament.

☐ Estic d'acord que es registri (àudio/vídeo) el meu grup de discussió amb els objectius de la recerca.

☐ Autoritzo que es facin citacions literals de les meves intervencions sense esmentar el meu nom, ni el d'una altra persona participant.

☐ Autoritzo l'ús de les meves intervencions en àudio i vídeo preservant la meua identitat per a finalitats de divulgació científica.

Signat

Data: ____/____/202__

Investigadores principals:

Ana Novella Cámara

Marta Sabariego Puig



Barcelona, 5 de mayo de 2021

Per a qualsevol pregunta que desitgi fer durant el procés de recerca, contacti amb les Investigadores Principals: infanciayparticipacion@gmail.com



Sílvia Casanovas Abancó, Responsable de Políticas locales y participación, Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia de UNICEF ESPAÑA

HACE CONSTAR

1. Que Marta Beatriz Esteban Tortajada ha sido miembro del equipo investigador del proyecto *Effective, representative, and inclusive child participation at the local level. A study on child and youth councils in UNICEF National Committee countries* y que se manifiesta la conformidad de UNICEF Comité Español para que los datos recogidos en territorio español en el marco del proyecto sean analizados desde la perspectiva de los objetivos de la tesis doctoral “Elementos para el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como agentes sociales participativos: contextos posibilitadores y cualidades agenciales”. Valoramos que su trabajo aporta elementos diferenciales al estudio inicialmente propuesto y que generarán nuevos avances en el impulso de la ciudadanía de la infancia y la adolescencia.
2. Que la directora de la tesis doctoral, Ana Maria Novella Cámara, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, avala el uso de estos datos.
3. Que los datos se emplearán únicamente con los fines investigadores del proyecto de tesis de la doctoranda.
4. Que la doctoranda respetará el deber de confidencialidad que establece el artículo 5 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, que se refiere en el artículo 5.1f del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el cual se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

Para que conste a los efectos oportunos, se firma la presente en Madrid, a 14 de enero de 2023.

Sílvia Casanovas Abancó

Responsable de políticas locales y participación

UNICEF España



PARTICIPACIÓN A LA SESIÓN DE GRUPO FOCAL

ESTUDIO DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA -

Yo, D./ Dña _____ con DNI/NIE/PASAPORTE nº: _____
_____, mayor de edad, con domicilio en _____
de la ciudad de _____ c.p. _____ como representante legal del menor
_____, con DNI/NIE/PASAPORTE nº: _____

AUTORIZO a su asistencia a la reunión de grupo focal que se realizará online el próximo _____ de 2021. Esta reunión tiene el objetivo de poder identificar las opiniones de niños, niñas y adolescentes en cuanto a su participación en su grupo de referencia.

UNICEF a nivel internacional está realizando un estudio para identificar y compartir mecanismos participativos inclusivos y significativos, con el objetivo de realizar un mapeo sobre los mecanismos existentes de participación infantil y adolescente; analizar e identificar los mecanismos de participación significativos e inclusivos y compartir buenas prácticas entre los comités nacionales de UNICEF.

Para realizar las entrevistas (referentes adultos de participación) y los grupos focales con niños, niñas y adolescentes, se colaborará con la Universidad de Barcelona, concretamente con el equipo de investigación codirigido por Ana M. Novella y Marta Sabariego y la participación de Marta Esteban y Ferran Crespo.

Junto a la autorización, adjuntamos copia de cada uno de los DNI, imprescindibles para la realización de la actividad.

El grupo focal será coordinado por UNICEF Comité Español y Universidad de Barcelona, junto con la colaboración de los técnicos municipales y/o asociaciones dinamizadoras del proceso de participación. A todos los efectos de este documento se entiende a UNICEF Comité Español como entidad organizadora, junto con el apoyo de la Universidad de Barcelona.

AUTORIZACIÓN IMÁGENES

AUTORIZA a la/s entidad/es organizadora/s, mediante consentimiento informado y expreso, a recoger, guardar y tratar los datos personales del menor aquí referenciado, así como a grabar, fotografiar, reproducir, distribuir y publicar las imágenes y vídeos grabados con la finalidad de ser incorporadas a una base documental de fotografías y vídeos que refleje la realidad y la situación de los niños de nuestro país en los distintos ámbitos: salud, educación, familia, participación, inmigración, integración, etc. Todas las imágenes servirán para la promoción de la paz, la tolerancia y los derechos de la infancia en España, en conjunción con las directrices para fotos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

* Todos estos documentos audiovisuales serán para uso de UNICEF Comité Español en sus acciones de comunicación. Algunos de los canales en los que estas imágenes serán usadas son:

- www.unicef.es
- www.ciudadesamigas.org

Política de protección de datos

De acuerdo con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, modificada por la Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (en adelante, “Ley del Menor”) y la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil al derecho al honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (en adelante, “LO 1/1982”) y en virtud de lo dispuesto en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (“RGPD”) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD) le informamos de que los datos personales que usted nos facilite quedarán incorporados y serán tratados en una base de datos titularidad de UNICEF Comité Español, con la finalidad descrita en este documento e inscritos en el Registro de Actividades de Tratamiento de las responsables de los ficheros.

¿Quién es el responsable del tratamiento de tus datos?

El responsable del tratamiento es la Fundación UNICEF-Comité Español, provista e CIF G-8445108-7, con domicilio social en c/ Mauricio Legendre, 36; Madrid, nº. (C.P.: 28046).

¿Con qué finalidad tratamos tus datos personales?

En UNICEF Comité Español tratamos la información que nos has facilitado con la única finalidad de garantizar el mantenimiento de la relación de colaboración, garantizar tu participación en calidad de participante durante el VI Encuentro y para cumplir con las obligaciones exigidas por las diferentes normativas que lo regulan.

UNICEF Comité Español garantiza que no se tomarán decisiones basadas exclusivamente en un procesamiento automatizado de tus datos personales cuando dichas decisiones puedan tener efectos legales que impacten tus derechos individuales, en tu estatus legal o en los derechos que se derivan de tu relación con la organización.

¿Por cuánto tiempo conservaremos tus datos?

Los datos serán conservados mientras se mantenga la relación con UNICEF Comité Español que propició el consentimiento para el tratamiento o exista obligación legal de mantenerlos.

¿Cuál es la legitimación para el tratamiento de tus datos?

La base legal para el tratamiento de tus datos con las finalidades descritas en este documento es tu consentimiento.

¿A qué destinatarios se comunicarán tus datos?

Con carácter general no se comunicarán tus datos personales a terceros salvo en las siguientes excepciones:

- En el caso de que una autoridad judicial o administrativa nos solicite datos de nuestros ficheros, se los comunicaremos siempre que se cumplan las exigencias legales previstas.

- A colaboradores y/o empresas que trabajan para UNICEF Comité. Estas terceras empresas solo tienen acceso a los datos personales necesarios para llevar a cabo el servicio contratado, no pueden utilizarlos de ninguna otra forma que aquella que les hemos solicitado y siempre bajo acuerdo de confidencialidad.

Los datos personales que almacenamos se transmiten siempre bajo conexiones seguras, de modo que tus datos viajan por Internet encriptados y seguros.

¿Cuáles son tus derechos cuando nos facilitas tus datos?

Mediante solicitud escrita y firmada, acompañada de copia del Documento de Identidad, dirigida a UNICEF Comité Español, C/ Mauricio Legendre, 36 28046 Madrid, o a protecciondatos@unicef.es, puedes,

- ejercer tus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad de sus datos, de limitación y oposición a su tratamiento

Responderemos a tus peticiones a la mayor brevedad posible y, en todo caso, en el plazo de un mes desde la recepción de su solicitud. Dicho plazo podrá prorrogarse otros dos meses en caso necesario, teniendo en cuenta la complejidad y el número de solicitudes. El responsable informará al interesado de la prórroga dentro del primer mes desde la solicitud.

- retirar en cualquier momento el consentimiento prestado para el tratamiento o comunicación de tus datos.

Asimismo, tienes derecho a interponer una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos (C/ Jorge Juan, 6. 28001-Madrid - Telf.: 901 100 099/91.266.35.1 - www.agpd.es.)

Tutor(a)	Tutor(a)	Participante
Firma	Firma	Firma Acepta su participación en el Encuentro

Escanee para ver anexos adicionales





UNIVERSITAT DE
BARCELONA