UNIVERSITAT DE BARCELONA

La participació liderada per les infàncies
Construcció conceptual i claus per reconèixer-la i promoure-la en la quotidianitat

Laia Ferrús Vicente

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

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

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

TESI DOCTORAL

La participació liderada per les infàncies

Construcció conceptual i claus per reconèixer-la i promoure-la en la quotidianitat

Laia Ferrús Vicente

2025



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Participació liderada per les infàncies

Construcció conceptual i claus per reconèixer-la i promoure-la en la quotidianitat

Memòria presentada per optar al grau de doctor

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Autoria: Laia Ferrús Vicente

Direcció: Dra. Ana Mª Novella Cámara i Dra. Elena Noguera Pigem

Tutoria: Dra. Ana Mª Novella Cámara



UNIVERSITAT DE BARCELONA

© Vull expressar el meu agraïment a Maria Pena Costa per haver fet tàndem en la maquetació d'aquest document i per haver aportat el suport tècnic per donar forma i coherència a la idea de portada i contraportada que l'inspira.

Les escenes de la portada i la contraportada representen dues formes de ser a l'espai públic quotidià. A la portada, els infants hi apareixen habitant l'entorn compartit i situant-s'hi col·lectivament. A la contraportada, aquests mateixos infants intervenen, actuen i prenen part i partit en el que els envolta, esdevenint agents actius de la quotidianitat que habiten.

A la mama i el pare

Agraïments

A les directores. A la Dra. Ana Novella Cámara i a la Dra. Elena Noguera Pigem, per l'acompanyament en el sentit més extens del concepte**.** Per ser-hi des del primer dia i donar en tot moment sentit a aquesta tesi. Gràcies per l'amabilitat i el rigor tant el seguiment com les correccions. Ana, gràcies per tots els gestos de cura, la confiança, l'orientació i la generositat amb què comparteixes el teu saber; per deixar-me fer colze a colze des del primer moment, al teu costat he après i crescut immensament. Elena, gràcies per la teva mirada atenta, el teu ritme i per recordar-me en tot moment la importància de gaudir del procés. Gràcies de tot cor per ser tan humanament professionals i tan professionalment humanes. Ha estat una gran sort haver pogut compartir aquesta tesi amb vosaltres.

Als companys i companyes de tesi. A la Marta Esteban i al Ferran Crespo i Torres per obrir camí, ser guia i inspiració, així com per tot el suport i la llum que heu aportat al llarg d'aquest trajecte. Marta, aquell primer gest en el treball de final de grau ja va fer palesa la teva manera de ser i de fer. És un plaer treballar amb tu, i desitjo poder continuar compartint-ho durant molt de temps. Ferran, gràcies per la serenor que m'has transmès, per posar la cura on ha de ser, així com per totes les vivències als congressos compartits. Ao Xabier Riádigos, pola complicidade e o afecto cultivados durante a elaboración das nosas teses; grazas e seguimos adiante! Al Diego Mansilla, per la seva disponibilitat i generositat sempre que m'ha convingut. I, a la Macarena Morales, per la seva mirada enriquidora i per l'entusiasme amb què emprèn aquesta aventura.

A totes aquelles persones que m'han regalat les estades formatives. Al equipo de la Complutense de Madrid, a Sílvia Sánchez y a Víctor León, por construir investigación más allá de Barcelona, abrirme las puertas de sus aulas y compartir proyectos, conocimientos y experiencias. Also, I am sincerely grateful to the Centre for Children and Young People's Participation at the University of Lancashire, and especially to Dr. Deborah Crook, for the warm welcome, transformative guidance, and inspiring conversations and projects that shaped my thesis and deepened my understanding of inclusive and meaningful participation.

A la comunitat universitària. Al Grup de Recerca d'Educació Moral i a tot l'equip del Departament de Teoria i Història de l'Educació, persones que mai no han escatimat una paraula d'ànim per a mi. És una sort formar part d'un equip que treballa per humanitzar la vida des de la corresponsabilitat, el pensament i la justícia social. També agraeixo a la Direcció, al Jordi Garcia i a la Cristina Galván el seu suport i les facilitats brindades. Vull fer extensiu aquest agraïment a altres membres del personal docent i investigador de la universitat amb qui he compartit projectes i processos de recerca en diferents grups. Especialment a la Marta Sabariego, professora del màster i companya de recerca, per la seva orientació metodològica en aquest procés de tesi. Per haver estat un suport clau per resoldre dubtes, aprofundir en les bases metodològiques i trobar l'entrellat en moments decisius.

Amb qui he compartit aula. A l'Alba Ambrós, l'Amparo Chumacero, l'Enric Mas, la Núria Obiols, la Mireia Pérez... Professorat de la casa a qui tinc present cada cop que entro en una aula universitària. Tant de bo saber-ho fer: tractar l'alumnat com mereix i acompanyar-lo a pensar, ser i fer des de la corresponsabilitat. Si soc aquí és també perquè vosaltres, al seu dia, vau tenir el do i el compromís de tocar les tecles que calien. I als actuals companys de docència, especialment, a l'Antonio Lovato, un regal de la vida universitària amb qui desitjo compartir per molts anys la vida docent. I, a l'alumnat, per motivar-me a agafar el cotxe a hores intempestives i convertir les hores de docència en un oasi. Amb vosaltres he descobert un món que m'apassiona i que desitjo poder continuar vivint.

A qui ho ha finançat. Al Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats del Govern d'Espanya per haver-me concedit la beca Formació de Professorat Universitari 2022, un suport imprescindible per al desenvolupament d'aquesta recerca. Igualment, agraeixo a l'Escola de Doctorat de la Universitat de Barcelona les oportunitats de formació i creixement acadèmic que m'ha ofert, així com el suport rebut per a l'assistència a congressos i altres activitats científiques.

Al cor d'aquesta tesi, a les tres experiències que l'han feta possible. Gràcies per compartir coneixement i coconstruir-ne de nou, per les estones viscudes i per trepitjar fort en l'aquí i l'ara. A l'*Altaveu d'Infants de la Ciutat.* Als infants que el

conformen per haver alçat la seva veu al mateix temps que han passat a l'acció. A l'equip de l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, la Laia Pineda, la Mari Corominas, l'Emma Cortés i la Laia Curcoll per la vostra professionalitat, amabilitat i compromís amb les infàncies: sou tot un referent. A l'*IMCITIZEN*. Als infants de les plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i de l'Escola La Pau per engrescar-se a ser pioners. A l'equip docent i directiu de les escoles per haver-me fet confiança, especialment, a la Clara, l'Estel i la Isabel així com a la Maria i la Sònia. A l'equip d'investigació, a l'equip de la Universitat de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, Universidade da Coruña, l'Asociación Centro TRAMA, l'Asociación Los Glayus, la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña i l'Ajuntament de Mislata, amb qui hem compartit reunions, estades, informes i molts aprenentatges. Al *Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix*. A les conselleres i consellers del CTIAF per impulsar plegats un espai punta de llança al nostre poble, per tot el que s'ha aconseguit i per tot el que vindrà. A l'Ajuntament de Flix, en especial, a Norma Pujol i a Laia Gómez, per l'entusiasme contant a fer de Flix un territori d'acció. I, a Andrea Comas, amiga de sempre i companya d'aquest repte, gràcies per fer tàndem. Us agraeixo les coses que hem teixit plegades en comunitat, per a ser i fer poble.

Als projectes de lleure educatiu. De manera complementària, agraeixo tot el que m'han aportat altres projectes. En especial, a l'esplai Xiroc, per endinsar-me en la participació infantil: experimentar-la, donar-li significat i aprendre a promoure-la i garantir-la. I, al Lleure Flixanco, per l'oportunitat d'haver endegat un projecte educatiu basat en la participació que ens ha permès constatar, en l'àmbit local, que un lleure participatiu i comunitari genera iniciatives, canvis i molta vida. D'aquests dos projectes m'enduc aprenentatges, compromís, grans persones i, sobretot, un bagatge vital que m'ha marcat en qui soc i què faig.

Als de casa. A la mama i al pare. Qualsevol agraïment mai serà prou. Gràcies mama, per la teva valentia i resiliència i per ajudar-me sempre incondicionalment en tot; tota la força que he tret per arribar fins aquí és gràcies a tu. Gràcies, pare, perquè si avui soc aquí és pel tarannà i l'esperit de compromís que m'has transmès, per fer-me inconformista i arromangada quan es tracta, molt especialment, de treballar pel bé comú. Gràcies a tots dos per ser-hi sempre i per

fer-me sentir la persona més estimada del món. Soc molt afortunada. Als meus germans, Joan i Aleix, per ensenyar-me tant i per reptar-me des de ben petita, a pensar, argumentar i tenir criteri. I la família de Llardecans, qui més enllà del nucli familiar, m'han ajudat a omplir de significat, d'estima i amor la idea de *família.*

Al meu company. Aleix, gràcies per fer-me costat des del primer dia; per estar i respectar des del silenci i, sobretot, per esforçar-te tantíssim a entendre'm. La nostra relació s'ha fet gran amb aquesta tesi, ha estat un repte. Ara mereixem compartir el temps que tant hem desitjat. I, a la seva, ara també, la meva família, a Cinta i Pasqual, gràcies per fer que Hospitalet fos un dels refugis d'aquesta tesi.

A les amigues i als amics, a la colla del poble, els de tota la vida. Gràcies, Arnau, Clara, Jordi, Núria, Maria i Martí, per estar sempre disposats a celebrar, pels missatges d'ànim i de suport i, sobretot, per la il·lusió i les ganes de seguir compartint la vida. Gràcies, Armora, per ensenyar-me a mirar els moixons: sempre amb la mirada atenta, resten poques paraules davant el lema "sempre fulla". Gràcies també a Maria Pena, que ves per on i de manera inesperada, la vida m'ha regalat una grandíssima amiga. I a les de la uni, Noemí i Mònica, gràcies per compartir neguits, descobertes i, sobretot, per haver forjat grans llaços d'amistat.

Als meus quatre iaios. Per acabar, vull agrair aquesta tesi al iaio Mariano, la iaia Marta, el iaio Ramon i la iaia Salut. Els meus quatre iaios, que ja no hi són i que no n'han pogut saber res, però que, des de l'absència, com més gran és el repte a superar, més els sento al meu costat. Tots quatre amb les ferides d'una guerra al cos, que no només els va prendre persones estimades, sinó que també els va tancar portes: a uns, la de l'escola i a altres, la de l'institut, i tot el que això suposa. Avui, ells quatre i fent servir les seves paraules, puc ben dir que "no hi cabrien a la pell". Iaios, us porto al cor i, especialment en moments com aquest, us trobo molt a faltar. Gràcies per tot el que m'heu donat, perquè jo he redactat una tesi, però vosaltres m'heu regalat les millors lliçons de vida.

Notes prèvies

> Quan parlem o escrivim, sempre adoptem una perspectiva particular sobre com és el "món". Això ens obliga a prendre posició sobre què és "normal" i què no; què és "acceptable" i què no; què és "correcte" i què no; què és "real" i què no; què és la "manera com són les coses" i què no... (Gee, 1999, p. 2)

El llenguatge emprat és, per tant, resultat de decisions concretes. Amb aquesta consciència, tot seguit es presenten aquelles que han estat determinants en el procés d'elaboració d'aquesta tesi.

La **primera decisió** es fonamenta en la convicció que el coneixement és resultat d'un procés col·lectiu. Aquesta tesi ha estat compartida i s'escriu també per ser compartida i, en coherència amb aquest propòsit, alterna formes impersonals i plurals. Allò que aquí s'exposa no és només el producte d'una mirada individual, també és el resultat de lectures, diàlegs, discussions i experiències compartides. Es tracta d'un text que pretén interpel·lar la societat en el seu conjunt i que convoca a assumir la corresponsabilitat col·lectiva envers el bé comú. Tot això es planteja a partir d'un principi fonamental: les infàncies hi són, i hi tenen un paper rellevant.

La **segona decisió** parteix del reconeixement que el llenguatge posseeix la capacitat de construir i transformar la realitat. S'ha procurat emprar un llenguatge inclusiu, per la qual cosa s'han evitat formulacions androcèntriques o sexistes. Tanmateix, en alguns fragments, s'ha optat per no recórrer al desdoblament, amb la finalitat de facilitar la lectura. En tot moment, s'han seguit les orientacions del *Llibre d'estil de la Universitat de Barcelona* d'"Ús no sexista de la llengua" (2025b) i les *Recomanacions per un ús adequat del llenguatge a les Universitats* (CRUE, 2024).

La **tercera decisió** fa referència a l'ús del terme *infàncies*. S'opta pel plural per reconèixer i representar la diversitat de maneres en què la infància pot ser viscuda i entesa. Cal tenir present que, segons l'article 1 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, "s'entén per infant tot ésser humà menor de divuit

anys, tret que, en virtut de la llei que li sigui aplicable, hagi assolit abans la majoria d'edat" (Nacions Unides, 1989, p. 2). Això comporta que, en determinats fragments, s'opti per una per una variació terminològica i s'hi incorporin expressions com *infants* o bé *nens, nenes i adolescents*, en funció del sentit i de la intencionalitat del text.

La **quarta decisió** fa referència a l'opció idiomàtica. El text s'ha redactat principalment en català. Les traduccions de cites, taules i figures han estat elaborades amb la voluntat de mantenir la màxima fidelitat al sentit original. Pel que fa a les transcripcions de les persones participants, s'han respectat les formes expressives pròpies de cadascuna, incloent-hi registres col·loquials i, de manera conscient, integrant les diferents variants dialectals. Així mateix, la tesi compleix el requisit de la menció internacional i, per aquest motiu, incorpora un resum i les conclusions en llengua anglesa.

La **cinquena decisió** s'inscriu en l'àmbit del llenguatge visual. Les imatges que acompanyen la tesi corresponen a fotografies realitzades al llarg de la meva trajectòria formant part de diversos processos de participació infantil, algunes anteriors i d'altres, corresponents específicament al període de la recerca. La seva incorporació respon a un propòsit clar: disposar d'una eina narrativa capaç d'aportar informació, matisos i perspectives que, alhora, complementin el text escrit i enriqueixin el relat.

La **sisena decisió** se centra en la dimensió narrativa i subjectiva. Diversos capítols incorporen experiències personals vinculades a l'objecte d'estudi, de les quals deriven relats i reflexions. Aquesta perspectiva subjectiva és present tant en els apartats de caràcter teòric com en aquell de naturalesa més reflexiva i conclusiva. En conjunt aquesta opció ha contribuït a configurar una tesi situada, que atorga valor al procés viscut i compartit.

ÍNDEX

RESUM 27
ABSTRACT 29

PART 1. INTRODUCCIÓ 33
El lloc que ocupo, des d'on parlo 35
Estructura de l'informe de tesi 39
Justificació 41
Finalitat de la recerca i la descripció dels objectius 47

PART 2. MARC TEÒRIC 51
Capítol 1. Democràcia, ciutadania, educació i els reptes educatius que se'n deriven 57
1.1. Per a qui és la democràcia? 59
1.1.1. Democràcia, un horitzó en permanent construcció 59
1.1.2. Les cares de la democràcia: models 63
1.2. De l'estatus jurídic a la pràctica: repensar la ciutadania 67
1.2.1. La ciutadania de les infàncies: una absència persistent 67
1.2.2. Ciutadania sense edat: un compromís inclusiu 71
1.3. Construint ciutadania democràtica des de l'educació 75
1.3.1. Fonaments d'una educació per a la ciutadania democràtica 76
1.3.2. Aprenentatges fonamentals per a una educació per a la ciutadania democràtica 79
1.3.3. Ecosistema educatiu per a la ciutadania democràtica 85
1.4. Reptes contemporanis per revitalitzar la democràcia amb i per les infàncies 89

Capítol 2. Les infàncies: ciutadania democràtica, social i política 99
2.1. Què són les infàncies? Visió històrica de les seves representacions socials 101

2.2. Girs conceptuals en la representació de la ciutadania de les infàncies 109
2.2.1. D'objecte de protecció a subjecte de drets 110
2.2.2. De subjecte de drets a actor protagònic 124
2.2.3. D'actor protagònic a ciutadania amb agència 129
2.3. L'adultocentrisme una limitació sistemàtica 138

Capítol 3. La participació liderada per les infàncies 147
3.1. De què parlem quan parlem de participació infantil? 149
3.1.1. Les dimensions de la participació infantil 150
3.1.2. Lents condicionants de la participació infantil 159
3.2. Vectors que amplifiquen la participació infantil 164
3.3. Per què la participació infantil ha de ser amplificada 175
3.4. Aproximacions conceptuals a la participació liderada per les infàncies 181
3.4.1. Des de les institucions 183
3.4.2. Des d'organitzacions socioeducatives nacionals i internacionals 185
3.4.3. Des de l'acadèmia 188
3.5. Condicions i competències en les experiències de participació liderada 194

PART 3. METODOLOGIA **201**
Capítol 4. Metodologia 203
4.1. Enfocaments, perspectives i principis de la recerca 205
4.1.1. Principis de la recerca 208
4.2. Els mètodes, la mostra i el disseny de la recerca 215
4.2.1. Estudi descriptiu amb experts 216
4.2.2. Sistematització d'experiències 221
4.2.3. Fases de la investigació 228
4.3. Dimensions i tècniques de recollida d'informació 237

4.3.1. L'entrevista semiestructurada 242
4.3.2. Relat personal 244
4.3.3. Grup de discussió 245
4.3.4. Qüestionari individual 248
4.3.5. Tallers participatius 255
4.3.6. Observació participant 257
4.3.7. Anàlisi de fonts documentals 259
4.4. Anàlisi de dades 262
4.4.1. Transcripció i preparació de les dades 265
4.4.2. Codificació i criteris de categorització 269
4.5. Rigor i ètica de la investigació 271
4.5.1. Rigor i qualitat científica 271
4.5.2. Ètica de la investigació 276

PART 4. RESULTATS **281**

Capítol 5. Una aproximació a la participació liderada per les infàncies a través de les veus expertes 285
5.1. Representació social de participació infantil i de participació liderada per les infàncies 287
5.1.1. Representació social de la participació infantil 287
5.1.2. Representació social de la participació liderada per les infàncies 294
5.2. Caracterització de les experiències de participació liderada per les infàncies 305
5.2.1. Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada per les infàncies 305
5.2.2. Resistències que obstaculitzen i limiten la participació liderada per les infàncies 313
5.2.3. Moments que poden configurar un procés de participació liderada 322
5.3. Canvis reconeguts en les experiències de participació liderada per infàncies 335
5.3.1. Canvis reconeguts en els infants 336

5.3.2. Canvis reconeguts en la societat, la comunitat i en les persones adultes 346

Capítol 6. L'Altaveu d'Infants de la Ciutat 359

6.1. Context de l'experiència 363

6.1.1. Antecedents: Parlen els nens i nenes 1a edició 364

6.1.2. El programa: Parlen els nens i nenes 2a edició 365

6.1.3. L'experiència: Altaveu d'Infants de la Ciutat 371

6.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies 377

6.2.1. Representacions socials de la participació infantil 378

6.2.2. Representacions socials de la participació liderada pels infants 385

6.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants de l'ALTAVEU 392

6.3. Caracterització de l'experiència 394

6.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants 394

6.3.2. Dispositius pedagògics de l'ALTAVEU 397

6.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons l'ALTAVEU 407

6.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència de l'ALTAVEU 417

6.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència 423

6.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes 424

6.4.2. En l'entorn proper segons la perspectiva de les persones adultes 435

Capítol 7. Plataformes de participació infantil IMCITIZEN de les escoles La Pau i Els Porxos 443

7.1. Context de l'experiència 447

7.1.1. Antecedents: la Plataforma de Participació Infantil de la Unió Europea 449

7.1.2. El projecte: IMCITIZEN. Plataformes de participació infantil 452

7.1.3. L'experiència: Plataformes de participació infantil IMCITIZEN Escola La Pau i Escola Els Porxos 457
7.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies 464
7.2.1. Representacions socials de la participació infantil 465
7.2.2. Representacions socials de la participació liderada pels infants 474
7.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants de l'IMCITIZEN 482
7.3. Caracterització de l'experiència 483
7.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants 484
7.3.2. Dispositius pedagògics de l'IMCITIZEN 487
7.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons l'IMCITIZEN 496
7.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència de l'IMCITIZEN 506
7.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència 514
7.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes 515
7.4.2. En l'entorn proper dels infants segons la perspectiva dels adults 527

Capítol 8. Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix 533
8.1. Context del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix 537
8.1.1. Antecedents de l'experiència: Els Consells de participació infantil i adolescent 539
8.1.2. L'experiència: El Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix 540
8.2. Representacions socials dels conceptes participació infantil i la participació liderada 558
8.2.1. Representacions socials de la participació infantil 559
8.2.2. Representacions socials de la *participació liderada pels infants* 566

8.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants del CTIAF 572
8.3. Caracterització de l'experiència del CTIAF 573
8.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants 574
8.3.2. Dispositius pedagògics del CTIAF 576
8.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons el CTIAF 586
8.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència del CTIAF 593
8.4. Canvis reconeguts pel CTIAF 598
8.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes 599
8.4.2. En l'entorn proper dels infants segons la perspectiva de les persones adultes 608

PART 5. DISCUSSIÓ 615

Capítol 9. Discussió 617
9.1. Sobre les representacions socials de la participació liderada 619
9.2. Sobre la caracterització de les experiències de participació liderada 625
9.3. Sobre els canvis reconeguts a partir de les experiències 646

PART 6. CONCLUSIONS 655

Chapter 10. Conclusions 657
10.1. Drawing on the objectives and the research process 659
10.2. A conceptual framework and a set of key orientations for recognising and promoting child-led participation 664
10.3. Strengths and limitations of the research 674
10.4. Knowledge transfer, future research directions and other considerations 678

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 685

ANNEXOS 689

ÍNDEX FIGURES

Figura 1. *Model de competències per a la cultura democràtica* 82
Figura 2. *Conceptualització de l'article 12 a partir del model Lundy* 155
Figura 3. *Dimensions de la participació infantil* 159
Figura 4. *Lents condicionants i configurants de la participació infantil* 163
Figura 5. *Representació gràfica del trenat dels quatre vectors de la participació infantil* 175
Figura 6. *Representació dels perfils seleccionats* 219
Figura 7. *Logotip de l'Altaveu d'infants de la ciutat* 225
Figura 8. *Logotip de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau* 226
Figura 9. *Logotip de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos* 226
Figura 10. *Logotip del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix* 227
Figura 11. *Representació gràfica i temporal del procés de recerca* 228
Figura 12. *Procés de definició de les dimensions i subdimensions de la recerca* 238
Figura 13. *Estructura del codi d'identificació i anonimització de dades* 268
Figura 14. *Infografia de les entrevistes* 286
Figura 15. *Representació social de la participació infantil - Experts* 294
Figura 16. *Elements característics de la participació liderada per les infàncies – Experts* 304
Figura 17. *Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada - Experts* 313
Figura 18. *Resistència que limiten i obstaculitzen la participació liderada - Experts* 321
Figura 19. *Proposta seqüèncial de moments de la participació liderada - Experts* 335
Figura 20. *Canvis reconeguts en la participació liderada - Experts* 345
Figura 21. *Canvis reconeguts en la societat, la comunitat i les persones adultes - Experts* 355
Figura 22. *Infografia del desenvolupament de l'Altaveu d'Infants i el treball de camp en el marc de la recerca* 360
Figura 23. *Estructura de la contextualització – ALTAVEU* 363

Figura 24. *Taller participatiu* 368
Figura 25. *Taller participatiu* 368
Figura 26. *Pòster Agenda dels infants (2a edició)* 369
Figura 27. *Altaveu d'Infants d'Escola* 370
Figura 28. *Constitució de l'Altaveu d'infants de la ciutat* 372
Figura 29. *Diàleg amb el Consell de Ciutat* 374
Figura 30. *Diàleg amb el Síndic de Greuges de Barcelona i l'Adjunta d'Infància de la Síndica de Catalunya* 375
Figura 31. *Sessió de cloenda i retorn* 376
Figura 32. *Sessió de cloenda i retorn* 377
Figura 33. *Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ - ALTAVEU* 379
Figura 34. *Núvol de paraules participació infantilqüestionari posterior - ALTAVEU* 382
Figura 35. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - ALTAVEU* 386
Figura 36. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - ALTAVEU* 389
Figura 37. *Significació i sentit de l'experiència - ALTAVEU* 397
Figura 38. *Diapositives projectades en la preparació de les persones adultes prèvia al diàleg* 402
Figura 39. *Dispositius pedagògics - ALTAVEU* 407
Figura 40. *Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada – ALTAVEU* 413
Figura 41. *Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada - ALTAVEU* 416
Figura 42. *Seqüència de moments identificats en l'experiència - ALTAVEU* 423
Figura 43. *Canvis reconeguts en els infants – ALTAVEU* 430
Figura 44. *Autopercepció prèvia dels infants de les competències de la participació liderada – ALTAVEU* 432
Figura 45. *Autopercepció posterior dels infants de les competències de la participació liderada – ALTAVEU* 433

Figura 46. *Percepció dels adults de les competències de la participació liderada pels infants – ALTAVEU* 435
Figura 47. *Canvis reconeguts en l'entorn proper de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat* 438
Figura 48. *Infografia Plataformes IMCITIZEN* 444
Figura 49. *Estructura de la contextualització – IMCITIZEN* 447
Figura 50. *Organigrama Plataforma de Participació Infantil de la Unió Europea* 451
Figura 51. Coberta *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas* 455
Figura 52. Coberta *Caixa formativa YOUARECITIZEN.* Eines per a docents i educadors 455
Figura 53. *Proposta de 10 passos per codissenyar una plataforma de participació infantil* 456
Figura 54. *Estratègies per participar més i millor als municipis segons IMCITIZEN* 457
Figura 55. *Claus per al diàleg entre nens i nenes i adults* 457
Figura 56. *Tallers IMCITIZEN a l'Escola Els Proxos* 459
Figura 57. *Tallers IMCITIZEN a l'Escola La Pau* 459
Figura 58. *Campanya amb els docents de l'Escola Els Porxos* 459
Figura 59. *Campanya amb els docents de l'Escola La Pau* 459
Figura 60. *Campanya amb els docents de l'Escola La Pau* 459
Figura 61. *Campanya amb la comunitat educativa a 'lEscola Els Proxos* 459
Figura 62. *Seqüència de les fases de la cocreació de les Plataformes IMICITZEN* 460
Figura 63. *Creació d'un reglament* 461
Figura 64. *Plafó organintzatiu d'una sessió* 461
Figura 65. *Organització interna mitjançant una línia del temps amb objectes* 461
Figura 66. *Espais de treball en petit grup per crear la identitat del grup* 461
Figura 67. *Registre del pòdcast a Radio Maconda a la Biblioteca Gabriel García Márquez* 462

Figura 68. *Presentació del Pla estratègic per participar més i millor a la ciutat* 462
Figura 69. *Acció neteja del barri impulsada per la Plataforma IMCITIZEN Els Porxos* 463
Figura 70. *Presentació del llibre i de les accions de les Plataformes* 463
Figura 71. *Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ - IMCITIZEN* 466
Figura 72. *Núvol de paraules participació infantil qüestionari posterior - IMCITIZEN* 470
Figura 73. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - IMCITIZEN* 475
Figura 74. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - IMCITIZEN* 478
Figura 75. *Significació i sentit de l'experiència - IMCITIZEN* 487
Figura 76. *Dispositius pedagògics – IMCITIZEN* 496
Figura 77. *Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada - IMCITIZEN* 502
Figura 78. *Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada – IMCITIZEN* 506
Figura 79. *Seqüència de moments identificats en l'experiència – IMCITIZEN* 514
Figura 80. *Canvis reconeguts en els infants – IMCITIZEN* 519
Figura 81. *Lliçons apreses de l'experiència - IMCITIZEN* 525
Figura 82. *Percepció del domini de competències de la participació liderada - IMCITIZEN* 526
Figura 83. *Canvis reconeguts en l'entorn proper – IMCITIZEN* 529
Figura 84. *Infografia del desenvolupament propi de l'experiència i el treball de camp de CTIAF* 534
Figura 85. *Estructura de la contextualització – CTIAF* 537
Figura 86. *Principis participació infantil en els consells de participació municipals* 541
Figura 87. *Objectius del CTIAF* 543

Figura 88. *Invitació a infants de l'escola a participar en la creació del CTIAF* 546
Figura 89. *Invitació a adolescents de l'institut a participar en la creació del CTIAF* 546
Figura 90. *Proposta d'idees normes de funcionament i valors CTIAF* 547
Figura 91. *Procés col·lectiu de creació del logotip del CTIAF* 547
Figura 92. *Cerca de nous consellers i conselleres del CTIAF* 548
Figura 93. *Presentació del CTIAF a les famílies* 549
Figura 94. *Foto de grup de l'acte de constitució* 550
Figura 95. *Consellera signant el llibre d'actes de l'Ajuntament de Flix* 550
Figura 96. *Moment de parlaments i lectura de la presentació del CTIAF* 550
Figura 97. *Espai de berenar durant la sessió* 551
Figura 98. *Jocs de coneixença* 551
Figura 99. *Samarreta amb el logotip del CTIAF* 552
Figura 100. *Debat radiofònic sobre el CTIAF* 552
Figura 101 *Reunió amb el regidor d'Esports de l'Ajuntament de Flix per organitzar el Salta! 1a edició* 553
Figura 102. *Creació dels equips del Salta! 1a edició* 553
Figura 103. *Joc de cartes dels Drets dels Infants* 553
Figura 104. *Endevinalles dels Drets dels Infants* 553
Figura 105. *Acte 20 de novembre de 2024* 554
Figura 106. *Expoobjectes: Quins drets tenim?* 554
Figura 107. *Reunions amb les coregidores de Festes per preparar la Festa Major 2025* 555
Figura 108. *Obra de teatre organitzada en el marc de la Festa Major 2025* 555
Figura 109. *Creació d'un espai publicitari a l'escola per anunciar el Salta! 2a edició* 556
Figura 110. *Matí de Salta! 2a edició* 556
Figura 111. *Gimcana per descobrir què és el PIA de Flix* 557
Figura 112. *Creació dels tallers per recollir informació per al PIA de Flix* 557
Figura 113. *Moments de cohesió* 558

Figura 114. *Dinàmiques de descoberta dels drets* 558
Figura 115. *Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ – CTIAF* 560
Figura 116. *Núvol de paraules participació infantil qüestionari posterior - CTIAF* 563
Figura 117. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - CTIAF* 567
Figura 118. *Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - CTIAF* 569
Figura 119. *Significació i sentit de l'experiència – CTIAF* 576
Figura 120. *Dispositius pedagògics – CTIAF* 585
Figura 121. *Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada - CTIAF* 590
Figura 122. *Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada – CTIAF* 593
Figura 123. *Seqüència de moments identificats en l'experiència – CTIAF* 598
Figura 124. *Canvis reconeguts en els infants – CTIAF* 603
Figura 125. *Percepció inicial del domini de competències de la participació liderada – CTIAF* 605
Figura 126. *Percepció final del domini de competències de la participació liderada – CTIAF* 606
Figura 127. *Percepció de les persones adultes del domini dels infants de competències de la participació liderada – CTIAF* 607
Figura 128. *Canvis reconeguts en l'entorn proper - CTIAF* 610

ÍNDEX TAULES

Taula 1. *Models democràtics, característiques, i funcions i limitacions de les infàncies* 66
Taula 2. *Nivells de ciutadania i característiques* 70
Taula 3. *Cinc lents condicionants de la participació infantil* 160
Taula 4. *Síntesi de les aproximacions sobre la participació liderada per les infàncies* 193
Taula 5. *Distribució del nombre d'experts segons el perfil seleccionat* 219
Taula 6. *Estructura analítica de l'estudi: dimensions, subdimensions i objectius associats* 240
Taula 7. *Relació entre dimensions/subdimensions i entrevista semiestructurada* 243
Taula 8. *Relació entre dimensions/subdimensions i relat personal* 245
Taula 9. *Relació entre dimensions/subdimensions i grup de discussió* 247
Taula 10. *Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - Adults* 249
Taula 11. *Relació entre dimensions/subdimensions i preguntes del qüestionari - ALTAVEU* 251
Taula 12. *Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - IMCITIZEN* 253
Taula 13. *Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari-caixa d'aprenentatges - IMCITIZEN* 254
Taula 14. *Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - CTIAF* 255
Taula 15. *Relació entre dimensions/subdimensions i tallers participatius* 257
Taula 16. *Relació entre dimensions/subdimensions i observació participant* 259
Taula 17. *Relació entre dimensions/subdimensions i anàlisi de fonts documents* 260
Taula 18. *Correspondència entre dimensions/subdimensions i tècniques* 261
Taula 19. *Fases de l'anàlisi de dades qualitatives* 264

Taula 20. *Criteris rigor i la seva definició en relació amb la recerca* 272
Taula 21. *Dimensions, mostra i instruments - ALTAVEU* 361
Taula 22. *Seqüència dels diàlegs realitzats en el marc del Parlen els nens i nenes 2a edició* 373
Taula 23. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - ALTAVEU* 380
Taula 24. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - ALTAVEU* 383
Taula 25. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - ALTAVEU* 387
Taula 26. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - ALTAVEU* 390
Taula 27. *Dimensions, mostra i instruments Plataformes IMCITIZEN* 445
Taula 28. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - IMCITIZEN* 467
Taula 29. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - IMCITIZEN* 471
Taula 30. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - IMCITIZEN* 476
Taula 31. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - IMCITIZEN* 479
Taula 32. *Dimensions, mostra i instruments CTIAF* 535
Taula 33. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - CTIAF* 561
Taula 34. *Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - CTIAF* 563
Taula 35. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - CTIAF* 567
Taula 36. *Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - CTIAF* 570

RESUM

La participació infantil és un dret reconegut a la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989) i desenvolupat a les Observacions Generals núm. 12 i 20, tanmateix, persisteixen reptes en la pràctica. Informes europeus (Crowley et al., 2020b; Janta et al., 2021) constaten que majoritàriament les iniciatives es mantenen en nivells consultius amb escassa incidència. Tant en l'informe *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* (UNESCO, 2022), com l'*Estrategia estatal de derechos de infancia y adolescencia 2023-2030* (Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030, 2023), coincideixen en la necessitat d'impulsar mecanismes de participació que reconeguin les infàncies com a subjectes polítics i agents de transformació. En aquest context, la participació liderada per les infàncies emergeix com una oportunitat per avançar cap a experiències amb major incidència, malgrat ser un camp poc consolidat i escassament estudiat. Aquesta tesi pretén abordar aquesta necessitat i es planteja construir i fonamentar una definició del concepte, aprofundint en la seva comprensió teòrica i aplicació pràctica. Es formulen tres objectius generals: definir el constructe, caracteritzar experiències existents i comprendre els canvis generats.

Metodològicament, la tesi s'inscriu en un paradigma pragmàtic i participatiu amb dimensió sociocrítica dins del marc qualitatiu. El disseny combina, d'una banda, l'estudi descriptiu a partir d'entrevistes semiestructurades a vint experts en participació infantil i, de l'altra, la sistematització de tres experiències —l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, les plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i l'Escola La Pau, i el Consell Territorial d'Infants i Adolescents de Flix— mitjançant diferents tècniques segons cada cas: relats personals, grups de discussió, qüestionaris, tallers participatius, observacions i anàlisi documental. L'anàlisi integra un enfocament deductiu, basat en dimensions i subdimensions prèvies, i un enfocament inductiu, que ha permès identificar categories emergents.

Els resultats mostren que la participació liderada per les infàncies és un constructe emergent definit pel reconeixement de l'agència infantil, la iniciativa

pròpia, la predisposició adulta, el lideratge col·lectiu i la incidència en l'entorn. Les experiències s'articulen mitjançant dispositius pedagògics —treball en drets, espais d'autogestió, diàleg intergeneracional i accions visibles— que operen en condicions pedagògiques, institucionals i relacionals específiques, sovint marcades per resistències estructurals vinculades a l'adultocentrisme, la precarietat de recursos i imaginaris que invisibilitzen les infàncies com a subjecte polític. En aquest marc, els processos segueixen una seqüència de moments que va de l'arrencada a la configuració del grup, la planificació, l'execució i la incidència. Alhora, s'hi observen canvis profunds en infants i entorns, reforçant l'agència, les competències, la cohesió comunitària i la cultura participativa basada en la redefinició de les relacions intergeneracionals.

La tesi conclou presentant una definició del concepte i una proposta de claus per reconèixer i promoure la participació liderada per les infàncies en la quotidianitat. Les aportacions del treball contribueixen a consolidar un camp emergent d'estudi, ofereixen eines conceptuals i pràctiques per al seu desenvolupament i reivindiquen la participació liderada com una oportunitat necessària tant per ampliar com per diversificar la vida democràtica, reconeixent els infants com el que són: ciutadania activa del present amb capacitat d'incidència.

Paraules clau: Drets de l'infant, Educació ciutadana, Participació comunitària, Lideratge.

ABSTRACT

Children's participation is recognised as a right in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UN, 1989) and further elaborated in General Comments No. 12 and No. 20. Yet important challenges persist when it comes to implementation. European reports (Crowley et al., 2020b; Janta et al., 2021) indicate that most initiatives continue to function at the consultative level, with limited influence on decision-making. Both UNESCO, in its report *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2022), and the Spanish *Estrategia estatal de derechos de infancia y adolescencia 2023–2030* (Ministry of Social Rights and Agenda 2030, 2023), highlight the need to develop participatory mechanisms that recognise children as political subjects and agents of transformation. Within this landscape, child-led participation emerges as an avenue for advancing practices with greater impact, despite being a nascent and under-researched field. This thesis addresses this gap by developing and empirically grounding a definition of child-led participation, deepening its theoretical foundations and its practical enactment. It pursues three overarching aims: to define the construct, to characterise existing experiences, and to understand the changes they generate.

Methodologically, the study follows a pragmatic and participatory paradigm with a sociocritical orientation within qualitative research. The design combines a descriptive study based on semi-structured interviews with 20 experts and the systematisation of three experiences — l'Altaveu d'infants de la ciutat, the IMCITIZEN platforms at Els Porxos and La Pau primary schools, and the Consell Territorial d'Infants i Adolescents de Flix. Each case was examined using context-appropriate techniques, including personal narratives, focus groups, questionnaires, participatory workshops, observations and document analysis. The analytical strategy integrated a deductive approach, based on predefined dimensions and subdimensions, with an inductive approach that enabled the identification of emerging subcategories.

The findings show that child-led participation is an emerging construct characterised by the recognition of children's agency, self-initiated action, allied

adult support, collective leadership, and a tangible influence on the environment. These experiences are underpinned by pedagogical devices—rights-based work, self-managed spaces, intergenerational dialogue, and visible actions—and by specific pedagogical, institutional, and relational conditions. At the same time, they are constrained by structural resistances associated with adult-centrism, resource precarity, and cultural imaginaries that render children invisible as political subjects. Within this framework, the processes follow a sequence of moments—from initial activation to group formation, planning, execution, and influence. The study also reveals significant changes in children and their environments, strengthening their agency, competences, community cohesion and participatory culture, grounded in a reconfiguration of intergenerational relations.

The thesis concludes by proposing a definition of the concept and a set of key elements for recognising and supporting child-led participation in everyday settings. Its contributions help consolidate an emerging field of study, providing conceptual and practical tools for its development, and reaffirm child-led participation as a necessary opportunity to broaden and diversify democratic life. Ultimately, it underscores the importance of recognising children as active citizens in the present, with the capacity to have an impact.

Key words: Rights of the child, Civic education, Community participation, Leadership.



PART 1

INTRODUCCIÓ

El lloc que ocupo, des d'on parlo

Abans d'endinsar-me en aquesta tesi, considero un acte de responsabilitat situar des d'on ha estat concebuda, sentida i articulada. Aquest treball no és neutre, ni podria ser-ho ni pretén ser-ho: neix d'un lloc concret, d'una trajectòria, d'unes idees i d'un compromís. Prendre partit és, per a mi, una manera d'entendre la recerca, de fer-la viva i honesta. Per això, abans de donar paraula a la recerca, em cal donar paraula a qui soc i des d'on parlo.

Soc del sud, del sud de Catalunya, de les Terres de l'Ebre. Un territori sovint invisibilitzat, oblidat i espoliat, la qual cosa l'ha fet territori de lluita i resistències. Vaig créixer escoltant i cridant "Lo riu és vida", una consigna que, malauradament, encara avui continua més vigent que mai. Ser d'on soc m'ha facilitat desenvolupar una mirada crítica envers el centralisme, envers qui ocupa els centres i qui queda als marges. Aquest arrelament es va intensificar quan, amb divuit anys, vaig anar a estudiar a Barcelona. Com la vinya, que aprofundeix les seves arrels just en el moment de ser separada del cep, potser haver de deixar *lo* poble també va esdevenir, per a mi, un camí per aprofundir i refermar el meu origen: ser de Flix.

I ser de Flix no és només una procedència; és una identitat específica que s'ha anat configurant al llarg dels temps i de les circumstàncies que els han acompanyat. He tingut la sort de créixer en un poble on les vivències quotidianes estan fortament impregnades de comunitat: de ben petits baixar caminant de l'escola, sortir a la fresca cada nit d'estiu, organitzar les festes del passatge del Roser amb la colla d'amics de tota la vida i, més endavant, crear col·lectius com l'Associació Juvenil Sembrajoves, participar en la municipalització del Lleure Flixanco o impulsar el Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix. A tot això, s'hi afegeixen més de deu anys a la Comissió de Festes i Tradicions de l'Ajuntament i cinc a la Junta del Grup Natura Freixe, entitat que gestiona la Reserva Natural de Sebes i el Meandre de Flix. Aquests espais de convivència tan propis han estat —i desitjo que continuïn essent— els meus espais de vida. Per això, no és cap casualitat que prengui compromesament una decisió que avui sembla insòlita: quedar-me a viure al lloc on he nascut.

Soc mestra d'Educació Infantil i Primària de formació. Malgrat que va ser una decisió d'última hora, sé que no va ser casual: ma mare i mon pare també ho són, mestres de vocació i compromís, que em van transmetre la convicció que l'escola ha de ser pública, gratuïta, equitativa, en català i radicalment compromesa amb el bé comú, i que, lluny de fomentar privilegis, els ha de combatre. A casa vaig aprendre que educar no és formar els millors, sinó garantir que tothom tingui l'oportunitat de ser qui pot i vol ser. Soc, però, conscient que la meva experiència dins l'educació formal ha estat minsa i, per aquest motiu, no vull atribuir-me mèrits que pertanyen a aquelles que, dia rere dia, treballen a primera línia. Ara bé, això no m'ha impedit que, al llarg de la meva formació com a mestra, em trobés amb una de les grans fal·làcies del sistema educatiu: la de la neutralitat. Aquells qui la proclamen sovint són qui mantenen vives jerarquies, paternalismes i relacions asimètriques. I, paradoxalment, en nom de la protecció, vulneren drets fonamentals.

Als divuit anys vaig endinsar-me en el món del lleure, on vaig descobrir una altra manera d'entendre l'educació: compromesa, comunitària i profundament política —en el sentit ple i únic del terme: ser i fer ciutadania. L'esplai esdevingué un espai on educar significava també fer comunitat, prendre partit i generar transformació. Allà vaig aprendre que educar més enllà de transmetre coneixements, significa construir relacions basades en el respecte, la confiança, l'autogestió i el reconeixement mutu. L'experiència en el lleure educatiu em va mostrar que la participació no és un element accessori, sinó central, i que l'educació pot actuar com una eina transformadora en favor de la justícia social. Aquest marc m'ha permès desenvolupar una mirada crítica i col·lectiva sobre l'educació, i ha estat determinant en la manera com entenc avui tant la pràctica com la recerca educativa.

Aquest conjunt de trajectòries ha anat configurant un entramat de qüestions sobre com mirem les infàncies, com les acompanyem, com les reconeixem i com, encara avui, els neguem el dret a la paraula, a l'acció, a la participació i, en definitiva, a ser. També m'ha fet veure fins a quin punt és important poder pertànyer, sentir-se part d'un col·lectiu i d'un territori. Així mateix, com la corresponsabilitat, la implicació i la participació contribueixen a generar formes

de vida compartides, més amables i humanes. Precisament per aquests motius, hi ha sectors que s'hi resisteixen a promoure-les, que temen la pluralitat, la diversitat de veus i, el fet de compartir els espais de poder.

Aquest recorregut em va despertar un profund desig d'aprendre i de continuar formant-me en aquesta direcció. Aquest procés em va portar a cursar el Màster d'Educació en Valors i Ciutadania, que m'ha permès reforçar la meva dimensió educativa i aprofundir en la participació de les infàncies com a qüestió democràtica, política i de drets, estretament vinculada a la justícia social. En aquest marc, vaig tenir l'oportunitat de vincular-me a la línia de recerca en participació ciutadana del Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) i d'integrar-me en equips que investiguen des del compromís, la participació infantil. Aquesta experiència ha estat valuosa des del primer dia: m'ha aportat aprenentatges, reflexions i l'oportunitat de viure, en primera persona i de manera compartida, processos de participació infantil que m'han ajudat a comprendre, a donar sentit i, alhora, a generar noves preguntes. És per aquest motiu que, en el seu moment, vaig decidir emprendre aquesta tesi doctoral, amb la qual dono continuïtat al meu desig de seguir preguntant, investigant i coconstruint camins que ens permetin, a totes, viure millor.

És per tot això que aquesta tesi, que ara s'inicia, està profundament marcada pel lloc que ocupo, per la persona que soc, per les preguntes que m'interpel·len i pel compromís de no dissociar mai la recerca de la realitat que la nodreix. La suma d'aquests anhels i del camí recorregut em porta a assumir, amb consciència i gratitud, el privilegi de poder elaborar una tesi doctoral centrada en la democràcia, la participació i les infàncies, enteses com a ciutadania de l'aquí i l'ara. I de fer-ho, a més, amb el suport i la companyia més desitjada.

Estructura de l'informe de tesi

L'informe de tesi doctoral ha estat organitzat seguint els criteris establerts a la *Guia d'estil de la Universitat de Barcelona* (2025a) i s'estructura en parts, capítols, apartats i subapartats. Per assegurar la coherència i continuïtat del fil conductor, cada part i capítol s'obre amb una breu introducció que n'anticipa els continguts, la qual cosa, també contribueix a la seva comprensió global.

La tesi s'inicia amb unes notes prèvies en què es presenten les decisions inicials que en condicionen i orienten la lectura des del posicionament de l'autora. Tot seguit, el treball es desplega en les parts pròpies d'aquest document acadèmic: introducció, marc teòric, metodologia, resultats, discussió, conclusions, referències i annexos.

La primera part està dedicada a la introducció, on es presenta la participació liderada per les infàncies com a objecte d'estudi, se'n delimita el context i es descriuen l'origen, les motivacions i la rellevància de la recerca. També s'hi defineix la finalitat de la tesi i s'hi formulen els objectius generals i específics que guien el procés investigador, alhora que s'hi exposa el posicionament des del qual s'escriu.

La segona part desenvolupa el marc teòric a través de tres capítols que avancen progressivament. El primer explora la relació entre democràcia i ciutadania com a base de tota participació; el segon aborda les infàncies com a subjecte polític i ciutadà del present; i el tercer analitza la participació infantil fins a introduir el concepte central de la tesi: la participació liderada per les infàncies. Aquest recorregut conceptual ofereix el fonament teòric que sustenta la recerca i n'orienta la mirada.

La tercera part està dedicada a la metodologia i explica com s'ha concebut i desenvolupat el procés investigador. El primer capítol presenta els enfocaments, principis i perspectives que situen l'estudi en un paradigma pragmàtic i participatiu amb dimensió sociocrítica. El segon descriu el mètode, que combina un estudi descriptiu amb la sistematització d'experiències, així com el disseny de la recerca, les fases del procés i la mostra, integrada per experts infants i adults

amb trajectòries de participació, i per les tres experiències analitzades: l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, les plataformes IMCITIZEN i el Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix. El tercer apartat detalla les tècniques de recollida de dades i la seva vinculació amb les dimensions i subdimensions analítiques. Seguidament, s'hi descriu l'anàlisi de dades, fonamentat principalment en l'anàlisi de contingut qualitativa i complementat amb anàlisis lexicomètriques i quantitatives puntuals. Finalment, s'hi especifiquen els criteris de rigor i les consideracions ètiques que han orientat la recerca.

La quarta part presenta els resultats, organitzats en quatre capítols. El primer analitza les aportacions d'experts —infants i adults— sobre la participació liderada, mentre que els tres següents s'endinsen en la sistematització de les tres experiències estudiades, cadascun aborda una experiència. L'exposició s'articula a partir de les dimensions i subdimensions d'anàlisi definides, incloses categories emergents que permeten aprofundir en la interpretació i generar noves lectures del fenomen.

La cinquena part està dedicada a la discussió, on els resultats es posen en diàleg amb el marc teòric i entre ells mateixos. El debat s'articula en tres eixos analítics vinculats a les dimensions i les subdimensions de la recerca i als seus objectius, amb la finalitat d'interpretar els resultats, situar-los en relació amb el coneixement existent i començar a perfilar les aportacions que seran recollides a les conclusions.

Per últim, la sisena part desenvolupa les conclusions, on s'exposen les aportacions principals del treball. S'hi ofereix una definició del constructe de participació liderada per les infàncies, així com una proposta de claus que esdevenen orientacions per reconèixer-la i promoure-la en la quotidianitat. Igualment, s'hi valoren les fortaleses i limitacions de la recerca i s'hi apunten possibles transferències, línies de futur i consideracions finals.

Justificació

Aquesta tesi s'articula a partir d'un compromís fonamental: concebre i practicar una democràcia que incorpori les infàncies com a subjectes democràtics i motors de transformació col·lectiva. En aquest sentit, constitueix una invitació corresponsable a superar l'adultocentrisme i a obrir la vida democràtica a formes més vives, quotidianes i compartides de participació, per raons tant de justícia intergeneracional com de valor democràtic. Tot el que històricament i sistemàticament ha estat massa sovint relegat a la perifèria —les veus, les propostes, les experiències i les accions, en definitiva, la participació ciutadana dels infants— constitueix una part insubstituïble i valuosa en la configuració i la vivència de la democràcia.

Aquesta és, en definitiva, la premissa que orienta la present recerca: la democràcia només podrà esdevenir justa, inclusiva i transformadora si s'atreveix a incorporar les infàncies en el seu nucli social i polític. Només d'aquesta manera serà possible superar la inèrcia històrica dels models hegemònics i avançar cap a una veritable cultura de la participació infantil, arrelada en fonaments democràtics i dotada de capacitat transformadora. Des d'aquesta convicció, la justificació d'aquesta recerca es concreta, seguint la proposta de Trilla i Novella (2011), en set raons que en fonamenten tant la rellevància com el sentit.

Raó jurídica. La Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), i especialment l'article 12, reconeix el dret dels infants a expressar la seva opinió i a ser escoltats en totes les qüestions que els afecten. Aquest reconeixement ha estat ampliat pel Comitè dels Drets de l'Infant en les Observacions Generals núm. 12 (Nacions Unides, 2009) i núm. 20 (Nacions Unides, 2016), que insisteixen en el paper dels infants i adolescents com a agents de canvi amb capacitat de contribuir a la transformació social. Malgrat aquests avenços, garantir plenament el dret a la participació infantil continua sent un repte global. Per fer-hi front, la Comissió Europea (Janta et al., 2021) constata que, malgrat l'existència de nombroses iniciatives, la participació infantil a Europa sovint resulta decebedora, ja que les seves aportacions es redueixen a simples recomanacions sense incidència real i transformadora. Aquesta situació posa de manifest la necessitat

de promoure noves formes de participació amb aquesta capacitat d'incidència i, en aquesta mateixa línia, l'informe matisa que les experiències liderades pels infants són un mecanisme clau per garantir la inclusió i promoure una participació autènticament significativa.

Raó social i política. La segona dècada del segle XXI obre una nova etapa històrica en què la ciutadania —incloent-hi els infants— adquireix un protagonisme creixent. En aquest context, l'Agenda 2030 planteja un nou contracte social global que situa la societat civil com a actor clau per afrontar reptes com la reducció de les desigualtats, la promoció de la inclusió social, econòmica i política, l'erradicació de la pobresa infantil, l'assoliment de la igualtat de gènere i la lluita contra el canvi climàtic mitjançant models sostenibles de producció i consum. Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (d'ara endavant, ODS) han catalitzat, en els darrers anys, nombroses accions individuals i col·lectives liderades per infants i adolescents, els quals esdevenen agents actius en la transformació de les societats (880 Cities et al., 2017; Croke et al., 2021; Cuevas-Parra, 2017; Hujo i Carter, 2019; O'Neill, 2010; Rodgers, 2020; UNICEF, 2013). En aquesta mateixa línia, l'Estrategia estatal de derechos de infancia y adolescencia 2023-2030 (Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030, 2023) reconeix explícitament el lideratge infantil com a requisit per avançar cap a una ciutadania activa i democràtica. En aquest escenari, la participació liderada per les infàncies esdevé una condició necessària per ampliar i enfortir una cultura democràtica que reconegui els infants com a subjectes polítics, amb capacitat d'incidir en la vida col·lectiva i de contribuir a la justícia social.

Raó educativa i comunitària. En coherència amb la raó anterior, la UNESCO (2022) assenyala que l'educació ha de concebre's com un bé comú i un espai de lideratge comunitari, capaç d'impulsar nous pactes educatius i comunitaris que situïn les infàncies al centre de la construcció de comunitats més justes i inclusives. En aquest terreny, la participació liderada per les infàncies millora la qualitat de l'educació perquè afavoreix aprenentatges significatius, fomenta la curiositat i el pensament crític i enforteix el desenvolupament socioemocional. És una qüestió d'autonomia i corresponsabilitat que transforma la cultura educativa i contribueix a la formació d'una cultura democràtica viscuda en primera persona

des de la infància. Els seus efectes, però, no es limiten a l'escola: s'estenen a les famílies, les comunitats i les polítiques locals, convertint-se en un motor educatiu i comunitari amb capacitat transformadora. Aquesta és doncs una de les raons que sustenta aquesta tesi: comprendre i investigar la participació liderada per les infàncies com una pràctica educativa i comunitària.

Raó científica. Una de les conseqüències de la manca d'experiències de participació liderada per les infàncies és l'escassetat d'investigacions en aquest àmbit. Es detecta, per tant, un buit en la recerca: predominen els estudis centrats en formes de participació consultiva o guiada per adults, les poques experiències existents es desenvolupen sobretot en l'àmbit no formal i, en general, persisteixen estigmes vinculats a l'edat, com la creença que els infants més petits no són capaços de participar activament (Mateos-Blanco et al., 2022). Aquesta tesi pretén contribuir a omplir aquest buit i aportar coneixement en un camp emergent, partint de la convicció que allò que no s'investiga ni es visibilitza tendeix a quedar relegat. Generar evidència i reflexió acadèmica al voltant de la participació liderada per les infàncies és, doncs, una manera de reconèixer-la, promoure-la i legitimar-la.

Raó metodològica. La participació liderada per les infàncies comporta repensar metodologies de recerca i de pràctica socioeducativa. Suposa superar formats consultius tradicionals i replantejar els models clàssics que han situat els infants com a objectes més que no pas com a subjectes actius. La participació liderada per les infàncies convida a reconèixer-los com a coinvestigadors i agents socials, i obliga també els adults a repensar el seu rol, passant de dirigir a facilitar, però sobretot a reconèixer i legitimar. Això permet consolidar mètodes més participatius i ètics, basats en la justícia epistemològica, que reconeixen els infants com a productors de coneixement i com a protagonistes en la transformació de les comunitats (Cuevas-Parra i Tisdall, 2019; Esteban et al. 2021; Tisdall et al., 2024).

Raó pragmàtica-transformadora. La participació liderada per les infàncies es justifica també per la seva viabilitat i aplicabilitat en entorns reals. Aquesta tesi no es limita a defensar el dret a participar o a descriure experiències, sinó que vol

oferir orientacions i estratègies concretes que puguin ser implementades en escoles, serveis socioeducatius i comunitats locals. La seva força rau en mostrar que aquesta forma de participació és factible, sostenible i transferible, capaç de millorar els acompanyaments quotidians i d'obrir espais d'autonomia i corresponsabilitat on els infants exerceixin un protagonisme real. Per tant, té també un abast transformador: promou acompanyaments que superen la lògica adultocèntrica i que es basen en formes més respectuoses, inclusives i corresponsables. Alhora, incorpora nous subjectes democràtics i noves maneres de relacionar-se i d'actuar amb incidència en la vida col·lectiva, fet que ressignifica al mateix temps que revitalitza la democràcia.

Finalment, i més enllà de totes aquestes raons, cal afegir-ne una de *personal*, estretament vinculada amb l'objecte d'estudi. Més que un motiu biogràfic, consisteix en una experiència viscuda que ha configurat el meu posicionament professional investigador. Quan era petita amb un grup d'amics que, ens vam autoproclamar "Comissió de Festes Majors del Passatge del Roser", ens vam dedicar a programar amb tots els ets i uts, tres dies d'activitats de festa major en un carrer del nostre poble: ball de gegants, cercaviles, concerts musicals, bar, tallers, trencades de tupins, matinal d'atletisme... La implicació dels adults es limitava al consentiment i a l'assistència, fet que ens atorgava un marge de decisió i responsabilitat extraordinari. Aquella experiència que va durar deu anys, va néixer i morir amb nosaltres, però el seu impacte encara perdura. Avui, gairebé totes les entitats i associacions de Flix tenen entre els seus membres algun dels infants que van formar part de la Comissió. Això palesa que aquella pràctica, lluny de ser anecdòtica, va generar capital social i compromís comunitari. Des d'aquest prisma, aquesta vivència mobilitzadora esdevé una evidència basada en l'experiència directa del potencial transformador de la participació liderada per les infàncies. I en conseqüència, el posicionament adoptat neix d'un interès teòric i alhora de l'observació d'un model que funciona, la qual cosa reforça el convenciment que la participació infantil ha d'esdevenir un eix central de les polítiques públiques d'un país que aposta per la governança democràtica i la ciutadania activa.

Totes aquestes raons —jurídica, social i política, educativa i comunitària, científica, metodològica, pragmàtica-transformadora i personal— posen de manifest i justifiquen que aquesta tesi respon a una necessitat actual i d'interès prioritari, amb una clara pertinència tant acadèmica com social. Alhora, aquest entramat de raons planteja un conjunt d'interrogants:

- Què entenem per participació liderada per les infàncies i què la singularitza de la participació infantil?
- Quins són els elements definitoris que, des de la pràctica quotidiana, configuren el constructe de participació liderada?
- Quin sentit atribueixen els infants a la seva pròpia implicació en processos de participació liderada?
- Quins dispositius, metodologies o estratègies pedagògiques es mostren clau per a impulsar i sostenir experiències de participació liderada?
- Quines condicions contextuals, institucionals i relacionals es configuren com a facilitadores necessàries, i quines resistències es reconeixen com a obstacles limitants?
- Quins són els moments, les fases i les dinàmiques relacionals (infant-adult, infant-infant) que caracteritzen el desenvolupament d'un procés de participació liderada?
- De quina manera les experiències de participació liderada contribueixen a la construcció de la identitat personal ciutadana dels infants, i a l'adquisició de competències per a l'acció col·lectiva?
- Quins canvis es produeixen en la cultura, pràctiques i estructures democràtiques com a conseqüència d'incorporar pràctiques de participació infantil liderades pels nens i les nenes?

A partir d'aquest conjunt de qüestions, s'articula la finalitat de la recerca i es defineixen els objectius que n'orienten el desenvolupament; de manera que es teixeix un fil conductor que en garanteix la coherència interna, el sentit epistemològic i el rigor metodològic.

Finalitat de la recerca i la descripció dels objectius

La justificació exposada fins ara palesa la necessitat de disposar d'un marc conceptual que permeti definir què entenem per participació liderada per les infàncies i descriure com es manifesta en la pràctica quotidiana i quins efectes genera. Aquesta necessitat és la que dona lloc a la fita central d'aquesta tesi, formulada en els termes següents: *construir i fonamentar una definició del concepte de participació liderada per les infàncies, aprofundint tant en la seva comprensió teòrica com en la manera com pren forma en la pràctica quotidiana.* Per fer-ho, la recerca s'endinsa en els diferents components que configuren aquest objecte d'estudi —el sentit i la significació, els dispositius pedagògics, les condicions que la possibiliten, les resistències que la tensionen i els moments que la fan emergir—, així com en els canvis que aquestes pràctiques generen tant en els infants com en el seu entorn immediat.

A fi d'assolir aquest propòsit, la investigació s'organitza a partir de tres objectius generals, cadascun dels quals es desplega en diversos objectius específics que en concreten el desenvolupament i orienten l'estratègia metodològica i la consegüent anàlisi.

Objectiu general 1. Construir una definició del constructe de participació liderada per les infàncies

Aquest primer objectiu se centra en l'elaboració teòrica del concepte, situant tant la perspectiva dels infants com a nucli generador de significat i reconeixent, com la mirada dels adults que han compartit trajectòries participatives amb ells. De manera que es planteja conceptualitzar què entenem per participació liderada, quins elements la caracteritzen i, per tant, esdevenen elements clau en la seva definició.

A partir d'aquestes consideracions, el primer objectiu general es concreta per mitjà dels següents objectius específics:

- Objectiu específic 1.1. Descriure la representació social de la participació liderada a través de la mirada experta d'infants i adults que han estat immersos en trajectòries de participació infantil

- Objectiu específic 1.2. Definir els elements que configuren el concepte i li donen presència en la quotidianitat dels infants

Objectiu general 2. Caracteritzar les experiències de participació liderada per les infàncies

El segon objectiu general es focalitza en l'anàlisi de la participació liderada en acció, és a dir, en la manera com es manifesta i pren forma en experiències concretes, a partir de la veu especialment dels infants i també dels adults implicats en aquestes experiències participatives. L'interès recau en comprendre com és significada i quin sentit li atribueixen els infants quan s'hi impliquen, quins processos i dinàmiques la sostenen, quines condicions i resistències la modulen així com quins moments en poden configurar el desenvolupament.

Per tal d'assolir-lo, els objectius específics que cal són els següents:

- Objectiu específic 2.1. Identificar la significació i el sentit que els infants atribueixen a la seva experiència de participació liderada

- Objectiu específic 2.2. Descriure els dispositius pedagògics que la possibiliten i la sostenen

- Objectiu específic 2.3. Reconèixer les condicions que en poden facilitar el desenvolupament, així com les resistències que el poden limitar

- Objectiu específic 2.4. Explorar els moments que poden configurar un procés de participació liderada per les infàncies

Objectiu general 3. Comprendre els canvis reconeguts pels agents implicats en les experiències de participació liderada per les infàncies

Finalment, el tercer objectiu general s'orienta a l'anàlisi dels canvis derivats de les experiències de participació liderada per les infàncies, amb la finalitat d'entendre què produeixen i com transformen tant els infants com els contextos en què s'inscriuen. Aquesta mirada inclou les transformacions personals i competencials que viuen els infants, així com les modificacions que es generen en el seu entorn immediat —sigui institucional, comunitari o relacional.

Els objectius específics associats a aquest tercer objectiu general són:

- Objectiu específic 3.1. Identificar els canvis personals que viuen els infants a partir de la seva implicació en una experiència de participació liderada
- Objectiu específic 3.2. Reconèixer els canvis competencials que es desenvolupen en el marc de les experiències
- Objectiu específic 3.3. Evidenciar els canvis que es produeixen en l'entorn immediat de les experiències

En síntesi, els objectius plantejats orienten la recerca i defineixen un marc d'anàlisi integral que permet abordar la participació liderada per les infàncies des de la seva construcció teòrica fins a la seva expressió pràctica i els seus efectes transformadors. L'articulació entre objectius generals i específics assegura una aproximació rigorosa i coherent, evitant lectures parcials i promovent el diàleg entre teoria i pràctica. Així, la tesi aspira a generar aportacions rellevants tant en l'àmbit acadèmic com en els contextos educatius i socials on es desenvolupen experiències de participació infantil.



PART 2

MARC TEÒRIC

El marc teòric d'aquesta tesi s'estructura en tres capítols que, de manera seqüencial i acumulativa, condueixen progressivament la reflexió cap a l'objecte d'estudi. Al llarg del seu desenvolupament emergeixen dos elements vertebradors —la *participació* i les *infàncies*— que, en tant que objecte i subjecte d'estudi, configuren simultàniament els límits i l'eix central del marc teòric. Consegüentment, les nocions de *participació* i *infàncies* es despleguen i es fan presents de manera natural des de la primera pàgina del marc teòric, si bé posteriorment s'hi dediquen apartats específics per descriure'ls i concretar-los amb més detall.

Cal precisar, per tant, què entenem per *participació*. Es defineix com una pràctica ciutadana de naturalesa democràtica que exigeix una implicació proactiva i corresponsable en els assumptes col·lectius. No es tracta simplement de "participar en la vida pública" com si aquesta fos un àmbit extern, aliè o inaccessible —per una raó d'edat—, sinó de reconèixer i exercir la vida pública com una realitat pròpia, que es viu, s'habita i es transforma. En aquest sentit, la participació és una manera d'estar i d'habitar el món, de prendre part activa en la vida col·lectiva, de fer-se corresponsable del bé comú i de contribuir a la seva transformació. Té una dimensió relacional, perquè es construeix en interacció amb els altres; cultural, perquè depèn de pràctiques i significats compartits; política, perquè incideix en l'organització i les decisions col·lectives; i també ètica i moral, perquè comporta valors de justícia, responsabilitat i compromís.

En la mateixa línia, la Fundació Kaleidos.red (2003) proposa les categories axiològiques de la participació, que ajuden a entendre'n la profunditat i el sentit. Aquestes són: *ser part* d'un sistema o d'una xarxa, és a dir, formar part d'un entramat de relacions en què la persona és protagonista, juntament amb altres, del seu desenvolupament i de les transformacions del sistema, establint vincles bidireccionals basats en la confiança, la reciprocitat i la corresponsabilitat; *estar en un lloc*, ja que la participació es vincula amb persones en un espai social i físic concret; *sentir-se part*, un sentiment de pertinença imprescindible per a l'autonomia i l'accés a les relacions socials, que permet descobrir els altres i alhora definir la pròpia identitat en la construcció d'un "nosaltres"; i *prendre part en* les decisions *i tenir part del* poder, que remet a l'apoderament, a la distribució

social del poder i a la corresponsabilització en la gestió pública. Així, la participació és alhora dret, responsabilitat compartida i pràctica fonamental de la ciutadania, i constitueix l'element imprescindible que dona sentit i qualitat a les democràcies. Sense participació, la democràcia esdevé buida de contingut; amb participació, la ciutadania es reconeix com a subjecte actiu i transformador.

En aquest context, i atès que aquest treball se centra en les infàncies, és necessari situar que es reconeixen com un col·lectiu ciutadà en el present. Tot i rebre atenció i garanties en drets bàsics, establir relacions i vincles comunitaris, ocupar un lloc en les institucions educatives, i formar part de la vida pública, la seva presència continua essent sovint invisible i menystinguda. Davant d'això, defensem que els infants són ciutadans actius i imprescindibles en la vida democràtica: subjectes de dret i de responsabilitats compartides, amb capacitat d'agència, que participen i contribueixen a la transformació social i al bé comú. Lluny de ser concebudes com a figures incompletes o dependents a l'espera de l'edat adulta, les infàncies han de ser reconegudes com a formes plenes i legítimes d'habitar el món, amb maneres pròpies de comprendre, expressar-se i relacionar-se. Aquesta perspectiva subratlla que la democràcia no pot desvincular-se de les infàncies, ja que aquestes, com a ciutadania activa en el present, en són part constitutiva i, alhora, la transformen amb la presència, les mirades i les pràctiques de les infàncies.

Havent fet aquests aclariments s'exposa breument el fil narratiu dels capítols, que de manera més específica, hi tornem a incidir a la primera pàgina de cada capítol. El **primer capítol** se centra en els conceptes de *democràcia* i *ciutadania*, entesos com a indissociables: no pot existir una democràcia real sense l'exercici efectiu de la ciutadania, i aquesta, al seu torn, només és possible en contextos d'aquesta democràcia. En aquesta relació bidireccional, l'educació emergeix com l'espai privilegiat i corresponsable on la ciutadania pot i ha de viure aquesta experiència, aprenent i coconstruint la democràcia en primera persona, però sempre en clau compartida. A partir d'aquí, el capítol culmina amb la identificació de reptes que cal abordar per poder construir un projecte democràtic contemporani amb i per la ciutadania.

Tenint en compte que les infàncies són el subjecte d'estudi, en el **segon capítol** s'aborda com s'han representat al llarg del temps, tot assenyalant-ne fites importants i aportacions clau que permeten defensar i reconèixer les infàncies com a ciutadania del present, subjectes democràtics imprescindibles per parlar d'una veritable democràcia. Alhora, també es posa de manifest la persistència de l'adultocentrisme en totes les esferes, que continua obstaculitzant aquest reconeixement.

Finalment, el **tercer capítol** parteix d'una conceptualització de la participació infantil a partir de les dimensions i els eixos que la configuren. S'hi assenyalen un conjunt de vectors que la redimensionen, així com els motius evidencien la necessitat que la participació infantil adopti noves formes inclusives, significatives i transformadores, capaces de contribuir a l'efectivitat d'una democràcia construïda amb i des de les infàncies. Aquest recorregut condueix a l'objecte central d'estudi, el concepte de participació liderada per les infàncies. S'hi exploren les primeres aproximacions i caracteritzacions que s'han formulat al voltant d'aquest concepte fins al moment actual. Aquest últim apartat esdevé la porta d'entrada al concepte, des de la qual s'estableixen els fonaments i l'enfocament conceptual específic que orienten el treball de camp que articula la tesi.

En conjunt, el marc teòric es pot concebre com un embut conceptual, atès que cada capítol hi incorpora aportacions successives que en van acotant progressivament l'abast fins a confluir en l'objecte central d'estudi: la participació liderada per les infàncies.

Capítol 1. Democràcia, ciutadania, educació i els reptes educatius que se'n deriven

Aquest primer capítol constitueix el punt de partida sobre el qual es construeix el conjunt d'aquesta tesi. Més que un marc introductori, estableix les bases que sostenen la participació liderada per les infàncies, fonamentada en una reflexió prèvia sobre la democràcia, la ciutadania, l'educació i els reptes que se'n deriven.

1.1. Per a qui és la democràcia?

S'explora com històricament la democràcia ha estat una lluita permanent entre inclusió i exclusió. Es mostren els límits dels models democràtics (representatiu, participatiu, deliberatiu i radical) i com la infància n'ha quedat estructuralment exclosa, evidenciant un biaix adultocèntric persistent al llarg dels temps.

1.2. De l'estatus jurídic a la pràctica: repensar la ciutadania

Un cop delimitat qui hi és inclòs i qui en resta fora, es defineix què vol dir ser ciutadà. Es diferencia la ciutadania com a estatus legal, de la ciutadania com a pràctica quotidiana i compartida. Es reivindica una ciutadania activa, crítica i transformadora. I s'apunta que, tot i el reconeixement formal, les infàncies continuen privades d'aquesta dimensió pràctica.

1.3. Construir i enfortir la ciutadania democràtica des de l'educació

Aquí s'introdueix l'educació com a àmbit privilegiat i corresponsable per facilitar i impulsar la ciutadania democràtica. En aquest marc, el capítol examina quins fonaments, quins aprenentatges i quin ecosistema educatiu són necessaris per construir i enfortir la democràcia, tot fent possible una educació per a una ciutadania democràtica.

1.4. Reptes per revitalitzar la democràcia amb i per les infàncies

El capítol conclou identificant quatre reptes contemporanis que convergeixen en una mateixa aposta: reconèixer les infàncies com a ciutadania present, capaç i imprescindible en la configuració d'una democràcia més justa, inclusiva i transformadora.

1.1. Per a qui és la democràcia?

La paraula *democràcia*, del grec *dēmos* ('poble') i *krátos* ('poder'), s'ha entès històricament com el "govern del poble". Aquesta definició aparentment simple ha afavorit la seva idealització com a model polític universal i desitjable, capaç de garantir, alhora, justícia i igualtat. Tanmateix, darrere aquesta simplicitat terminològica s'amaga una complexitat profunda. Com adverteix Sartori (1993), "les veritables dificultats —insuperables per a la democràcia etimològica— comencen quan s'arriba a ajuntar el concepte de poble amb el de poder" (p. 20). La dificultat fonamental no rau tant en entendre el concepte de democràcia en abstracte, com en determinar de manera concreta, qui és inclòs dins el *poble* —altrament dit, *ciutadania*— i, sobretot, com aquest *poble* exerceix realment el poder. Aquesta reflexió és clau perquè permet passar del pla merament formal —el *govern del poble* com a proclama— al pla material i efectiu. Això implica conèixer els mecanismes i les estructures que determinen quines són les relacions socials i les estructures de poder que defineixen qui forma part del *dēmos* i qui en queda a la perifèria, marginat o directament exclòs. I, alhora, tenir en compte que la inclusió pot coexistir amb dinàmiques de silenciament i deslegitimació.

1.1.1. Democràcia, un horitzó en permanent construcció

La història de la democràcia no és només la història de l'expansió de drets. Alhora, és la de les exclusions sistemàtiques que han modelat —i continuen modelant— els límits del *nosaltres* polític. Perquè lluny de ser una estructura immutable, la democràcia és una construcció històrica i dinàmica en redefinició constant. Tal com assenyala Tilly (2007), la seva trajectòria implica processos tant de democratització com de desdemocratització, entenent la primera com "un avanç cap a formes més àmplies, més igualitàries, més protegides i amb major caràcter vinculant" (p. 14) i la segona com el moviment invers. Pensar la democràcia exigeix entendre-la com un camp de disputa permanent, marcat per avenços i retrocessos, on la definició mateixa de *poble* i el seu poder efectiu ha estat —i continua sent— objecte d'exclusió i, per tant, de lluita.

Els orígens occidentals de la democràcia es remunten a l'Atenes del segle V a.n.e, amb un model basat en la participació directa dels ciutadans a l'assemblea (del gr. *ekklēsía*), la rotació en el càrrec i la deliberació pública (Dahl, 1992). Aquell ciutadà era entès com un subjecte amb drets i amb una corresponsabilitat cívica irrenunciable que exigia participació directa en la vida de la *polis*. Tot i que avui en dia la participació ciutadana de l'Antiga Grècia continua sent un valor inspirador, aquest principi democràtic presentava un límit estructural: l'exclusió sistemàtica de bona part de la població. L'accés a la condició de ciutadà quedava restringit als homes lliures nascuts de pares ciutadans, excloent-ne dones, esclaus o estrangers, entre d'altres (Held, 1992). Un altre segment de la població exclòs d'aquestes incipients democràcies eren els infants. Aquest últim element és especialment rellevant per a aquesta tesi, ja que mostra que la democràcia neix vinculada a una noció de ciutadania adultocèntrica, la qual cosa continua condicionant la seva pràctica en les democràcies actuals.

Aquestes exclusions no van desaparèixer amb la modernitat, ben al contrari. En aquest context històric, les revolucions nord-americana i francesa van marcar un punt d'inflexió en introduir el principi de sobirania popular, establint que el poder emana del conjunt de la ciutadania. No obstant aquest reconeixement inicial no va implicar una inclusió plena: els drets polítics es van limitar a determinades minories privilegiades. Amb l'arribada del segle XIX es produeix una ampliació progressiva del sufragi masculí i, posteriorment, com a resultat d'una lluita sostinguda, es va reconèixer el dret a vot a les dones. El sufragisme democràtic —tal com descriu Sandra Stanley Holton— articulava la lluita pel vot amb altres demandes d'igualtat sexual, social i econòmica:

> La demanda del vot per a les dones no era simplement una reivindicació d'igualtat de drets que reflectís una perspectiva estreta, de classe mitjana i liberal. [...]. Més que veure el vot simplement com la clau per accedir a una esfera política força separada i diferent, les sufragistes pretenien desafiar tant la comprensió vigent del que significava ser dona, com la ideologia que afirmava la separació entre la vida domèstica i la vida pública. (Stanley, 2006, p. 13)

Aquesta lluita es va expandir i va establir vincles amb altres moviments, com ara l'obrerisme, i va integrar les aspiracions de les dones en una visió més àmplia de transformació social (Nash, 1981). L'extensió del sufragi femení a principis i a mitjan segle XX en molts països va ser una fita fonamental per eixamplar el *dēmos*. Tanmateix, en el context nord-americà van ser principalment les dones blanques les que van obtenir un primer dret de vot el 1920. Tal com assenyala Yang (2020), moltes dones racialitzades no van poder exercir plenament la ciutadania fins dècades més tard, amb la llei Voting Rights Act aprovada el 1965, que va eliminar mecanismes discriminatoris com les proves d'alfabetització o les taxes de vot. Aquest episodi exemplifica que, perquè la democràcia no es redueixi a una promesa incomplerta, cal garantir mecanismes que facin possible l'exercici efectiu del poder per part de tota la ciutadania.

El segle XX va suposar una ampliació notable del subjecte democràtic, marcada pels moviments pels drets civils, processos de descolonització i reivindicacions feministes i LGTBIQ+, els quals van qüestionar jerarquies naturalitzades que van ampliar la definició de ciutadania. Tot i això, les infàncies van continuar al marge de les fites assolides, cosa que evidencia la persistència d'un biaix estructural, que restringeix qui és considerat part del *dēmos,* i fa palès fins a quin punt la democràcia resta incompleta mentre es continuï excloent col·lectius del poder polític efectiu. És precisament aquest límit el que apunta Angela Davis quan es pregunta: "Qui ha sentit a parlar d'una democràcia basada en l'exclusió del mateix poble que hauria de protegir?" (Davis, 2024, p. 31).

Aquestes exclusions històriques que persisteixen al llarg del temps es combinen actualment amb noves formes d'exclusió menys visibles però igualment corrosives. Avui, aquestes tensions s'inscriuen en un context capitalista on la participació formal sovint funciona com un miratge: el dret a votar o expressar-se conviu amb una concentració creixent de poder econòmic capaç de condicionar, quan no dictar, l'agenda política. La influència de grans corporacions, actors financers i conglomerats mediàtics modela les prioritats públiques i limita de manera estructural la capacitat real del poble per decidir col·lectivament. Aquest escenari, que Crouch (2004) conceptualitza com a *post-democràcia*, mostra com les institucions mantenen la seva forma, però els processos polítics es buiden de

contingut mentre el poder efectiu es concentra en el capital i en una elit política aïllada. En la mateixa òptica, Brown (2015) adverteix que la lògica neoliberal redueix la democràcia a mecanismes de mercat, la qual cosa desvirtua el seu potencial transformador. Des d'aquesta perspectiva, Biesta (2016) assenyala que:

> mitjançant la substitució de la democràcia per l'elecció, deixant entrar la lògica del mercat al domini públic, i en renunciar a la idea que la democràcia es tracta, en darrera instància, de transformació, les possibilitats de l'esdeveniment de la ciutadania democràtica comencen a desaparèixer. (p. 32)

Més contundent, Kempf (2011) en el seu llibre *Cómo los ricos destruyen el planeta,* una obra transgressora i provocadora, adverteix que "el capitalisme ja no necessita la democràcia" (p.133) i, conclou que:

> La democràcia s'ha convertit en l'antítesi dels objectius de l'oligarquia: la democràcia afavoreix l'oposició als privilegis injustificats; alimenta els dubtes sobre els poders il·legítims; insta a una anàlisi racional de les decisions. Per tant, és més perillosa en una època en què es fan més òbvies les tendències nocives del capitalisme. (p.134)

En síntesi, aquestes consideracions evidencien la necessitat urgent de reivindicar la democràcia com a projecte comú. Especialment perquè, encara que avui les exclusions es manifestin de manera més subtil, continuen erosionant internament la seva promesa de restringir el reconeixement i la capacitat d'incidir en les decisions públiques. Això confirma que els límits de la democràcia no només són una herència del passat, sinó que es reprodueixen i s'amplifiquen en les estructures econòmiques contemporànies, redefinint, *de facto*, el significat del *govern del poble*.

Aquest conjunt de constatacions revela que, des dels seus orígens, la democràcia s'ha construït sobre dinàmiques estructurals d'exclusió social. Com recorda Davis (2024), "històricament, sempre hem presenciat democràcies profundament fallides. Són democràcies activament compromeses amb l'exclusió que ha coexistit amb l'esclavitud, la colonització i el genocidi indígena. Són

democràcies que han coexistit i han estat modelades per la supremacia blanca" (p. 31). L'exclusió, lluny de ser una anomalia, ha constituït un dels fonaments del sistema. De manera que, la mateixa noció de ciutadania s'ha definit a partir de la negació d'altres subjectes, cosa que ha reforçat una comunitat política sostinguda en múltiples criteris d'exclusió —entre ells els patriarcals, colonials, classistes i, atesa la temàtica del treball, també els adultocèntrics. Aquest patró d'inclusió selectiva, lluny de desaparèixer amb el pas del temps, continua mostrant una persistència obstinada. Encara que la retòrica democràtica hagi proclamat sempre el *govern del poble*, en la pràctica aquest *poble* ha estat una categoria restringida, sotmesa a la marginació de grups subalterns, entre ells, les infàncies.

1.1.2. Les cares de la democràcia: models

La persistència de l'exclusió —tant en les seves manifestacions històriques com en les noves dinàmiques del capitalisme neoliberal— posa de manifest la necessitat de confrontar els models de democràcia formulats per la teoria política. Aquests models responen a visions diverses sobre les funcions que exerceix la ciutadania dins els sistemes democràtics i, en el nostre cas, ofereixen el marc per comparar fins a quin punt les infàncies hi són incorporades i, sobretot, en quina mesura disposen de reconeixement i poder ciutadà. La taula 1 ofereix una síntesi dels models basada en definir les característiques que els defineixen i com aquestes afecten les infàncies en un doble vessant: d'una banda, quines funcions li atorga i, de l'altra, que les limita. Tot seguit, aquesta informació es desenvolupa amb més detall.

El model representatiu s'inspira en el liberal James Madison (1787/2003), segons el qual la ciutadania tria persones perquè decideixin en nom seu i actuïn pel bé comú. L'objectiu és evitar la *tirania de la majoria* (Tocqueville, 1835/2010), és a dir, la imposició de la voluntat de la majoria sense respectar les minories, amb el risc d'uniformitzar el pensament i reduir la pluralitat. Segons Contreras i Montecinos (2019), aquest sistema garanteix mecanismes com la separació de poders i la protecció de llibertats individuals, però redueix la participació a votar periòdicament, la qual cosa crea una escletxa entre ciutadania i institucions. En

concret, en el cas de les infàncies en aquest model, la seva funció ciutadana només és possible en aquells països on es permet el vot a partir dels 16 anys. En la resta de països, on els infants no tenen dret a vot, això significa quedar fora de la presa de decisions i dependre completament de la mediació adulta, sense canals propis que garanteixin tant la seva veu com representativitat.

El model deliberatiu, proposat per Habermas (1998/2023), convida la ciutadania a formar part de debats sobre temes puntuals de caràcter institucional, sovint vehiculats a través de mecanismes com les consultes ciutadanes. En concret, considera que el debat obert, inclusiu i raonat és la base de la legitimitat política. Es planteja que la ciutadania s'impliqui en processos de diàleg lliure de pressions, buscant acords racionals, amb l'opinió pública com a element central (Habermas, 1998/2023; Cuchumbé, 2010). Tot i la seva vocació inclusiva, aquest model depèn de la voluntat institucional d'integrar les infàncies en aquestes pràctiques ciutadanes. A més, segons Pateman (2012), el model deliberatiu sovint passa per alt les barreres socioeconòmiques estructurals de la participació ciutadana. Així mateix, aquests processos tendeixen a vehicular-se a través de llenguatges i codis adults i institucionals, allunyats del registre quotidià (Young, 2000), cosa que dificulta que molts col·lectius ciutadans —especialment les infàncies— puguin informar-se, comprendre els debats i formar una opinió crítica. Aquesta distància limita la seva participació en els debats públics i fa que sovint siguin considerats, i fins i tot s'autoconsiderin, interlocutors no competents.

En contraposició als models anteriors, el model participatiu sosté que la llibertat i el desenvolupament individual només poden assolir-se mitjançant una participació directa i continuada en tots els àmbits de la vida quotidiana, i no únicament a través de les institucions (Pateman, 2012). Aquesta perspectiva, com ja apuntava el mateix autor anteriorment, fomenta tant el sentit d'eficàcia política com la implicació en problemes col·lectius, alhora que redueix l'alienació respecte a les institucions (Pateman, 1970). En la mateixa línia, Macpherson (1977) sosté que la participació activa és condició necessària per a l'autorealització i per a l'enfortiment de la comunitat política. Ara bé, tal com apunta Asenbaum et al. (2025):

> l'ambició de la democràcia participativa d'avançar cap a la justícia social no es concreta únicament en institucions estàtiques, sinó a través de la pràctica democràtica quotidiana desplegada en múltiples espais —esferes polítiques, llocs de treball, escoles, espais públics i plataformes digitals— que configuren ecologies democràtiques complexes incrustades en la vida diària. (p. 361-362)

En aquest sentit, aquest model entén la funció ciutadana com una activitat política i, alhora, una pràctica social de creació de vincles i relacions interpersonals, partint de la idea que "la comunitat creix a partir de la participació i alhora fa possible la participació" (Barber, 2003, p. 152). Tot i això, actualment la seva materialització real es veu limitada per la resistència dels grups de poder establerts que, malgrat una retòrica orientada a promoure la participació ciutadana, no reconeixen la ciutadania com a subjecte polític actiu i amb capacitat de decisió (Asenbaum et al., 2025; Bua i Bussu, 2023). En el cas de la infància, això suposa superar la idea que la capacitat política depèn exclusivament de l'edat i reconèixer el valor democràtic de la seva participació activa en totes les esferes de la seva vida quotidiana.

Finalment, el model de democràcia radical té diverses aportacions que convergeixen en una mateixa direcció. De Sousa Santos (1999, 2017) el concep com un projecte contrahegemònic per revertir la desdemocratització neoliberal, que potencia la participació ciutadana, la revalorització de la comunitat i la inclusió de les persones que resten als marges mitjançant el reconeixement dels seus sabers i pràctiques. D'acord amb aquest plantejament, Rancière (1999) explica que la democràcia sorgeix quan prenen part "els qui no tenen part" (p. 29-30), és a dir, quan aquells que han estat exclosos reclamen veu i reconeixement en l'espai públic. Aquesta irrupció genera dissens, que trenca l'ordre establert i manté viva la democràcia. En aquesta mateixa línia, Mouffe (2005) defensa que el dissens no és un problema, sinó el motor de la creativitat política i de la transformació social. Tal com recorden Laclau i Mouffe (2001), cap identitat ni consens són definitius, ja que sempre es construeix i es redefineix a través de lluites socials. D'aquesta manera, la democràcia s'entén com un procés obert capaç de generar nous subjectes polítics i noves formes de participació.

En el cas de la infància, la funció ciutadana en el model radical es concreta quan els infants, històricament exclosos de l'esfera política, reclamen veu pròpia i reconeixement com a subjectes polítics. Les seves accions —tant en formes quotidianes com en mobilitzacions que qüestionen les jerarquies adultocèntriques— constitueixen expressions de dissens que obren nous espais de participació. Això implica reconèixer que la seva agència és possible dins dels canals institucionals i també a través de formes disruptives i creatives que desafien l'ordre establert. Aquestes aportacions transformen les relacions de poder, alhora que incorporen sabers i pràctiques pròpies de la infància, capaços d'eixamplar els horitzons democràtics. Diverses recerques mostren la rellevància d'aquestes pràctiques (Cockburn, 2010; Gordon, 2010; Kallio i Häkli, 2011; Larkins et al., 2014; Larkins, 20; Liebel, 2007, 2012b).

Taula 1

Models democràtics, característiques, i funcions i limitacions de les infàncies

		En relació amb les infàncies	
Models	**Característiques**	**Funcions**	**Limitacions**
Representatiu	Elecció de representants; participació reduïda al vot.	Sufragi a partir dels 16 anys (en alguns països).	Als països sense sufragi infantil: exclusió i dependència adulta fins als 18 anys.
Deliberatiu	Debat obert i raonat com a font de legitimitat.	Participació en debats institucionals. Consultes ciutadanes.	Dependència de la voluntat adulta i institucional. Barreres socioeconòmiques. Codis lingüístics i institucionals.
Participatiu	Participació directa i quotidiana.	Participació activa i quotidiana en totes les esferes de la vida, amb valor polític.	Creences que limiten la capacitat política per raó d'edat.
Radical	Procés obert i contrahegemònic basat en el dissens i la inclusió dels marges.	Acció política que qüestiona jerarquies preestablertes i amplien horitzons democràtics.	Absència de reconeixement en el conflicte polític i de legitimació institucional.

Nota. Elaboració pròpia.

En aquests moments, cap d'aquests models garanteix per si sol una participació ciutadana plena i equitativa amb poder efectiu (Baños, 2006). La seva viabilitat depèn de combinar-ne elements que redueixin desigualtats i amplïïn el potencial polític de la ciutadania. En el cas de la infància, l'anàlisi d'aquests models confirma que la democràcia continua sent un repte pendent per garantir el seu exercici ciutadà. La qual cosa obliga a retornar a la pregunta inicial —qui forma part de la comunitat política i amb quins drets efectius?— així com a qüestionar la pràctica democràtica per tal que la participació de tots els col·lectius ciutadans —també el de les infàncies— sigui una condició estructural. No concebre una ciutadania sense exclusions suposa que qualsevol projecte democràtic resti incomplet i parcial. Aconseguir fer real el seu significat etimològic és un requisit per poder parlar d'una democràcia veritablement plena.

1.2. De l'estatus jurídic a la pràctica: repensar la ciutadania

En l'apartat anterior ha quedat evidenciat que la democràcia és un procés viu, en constant construcció i evolució. La ciutadania n'és el fonament, atès que és a través de la seva implicació pràctica que el principi de govern del *poble* pot materialitzar-se en formes concretes de participació col·lectiva. Sense ciutadans i ciutadanes amb capacitat efectiva d'actuar, la democràcia queda reduïda a una expressió buida; i, alhora, és l'ordre democràtic, a través de les seves institucions i regles, el que defineix qui pot ser ciutadà, així com amb quins drets i deures. Aquesta interdependència posa en relleu la necessitat de concebre la ciutadania més enllà d'un estatus jurídic i concebre-la com a pràctica. En el cas de les infàncies, això permet identificar de quina manera es pot ampliar, disputar i transformar perquè la seva promesa democràtica sigui efectiva.

1.2.1. La ciutadania de les infàncies: una absència persistent

La noció de ciutadania ha estat objecte de nombroses reflexions crítiques en les darreres dècades. En aquest marc, O'Donnell (1993) introdueix el concepte de *ciutadania de baixa intensitat* per descriure una realitat política limitada a l'àmbit estrictament electoral i profundament marcada per l'incompliment sistemàtic dels

drets civils i socials. Davant d'aquest diagnòstic, Aguiló (2009) planteja la proposta de *ciutadania d'alta intensitat*, que pretén oferir una alternativa orientada a l'enfortiment democràtic i a la consolidació d'una ciutadania plena, capaç d'articular drets polítics, socials i culturals més enllà del mer exercici del vot. Per tant, la ciutadania d'alta intensitat desplaça l'èmfasi de la condició jurídica formal cap a la dimensió pràctica i relacional. Tal com afirma Aguiló (2009):

> La ciutadania, a més d'un estatus sociojurídic particular, constitueix fonamentalment una pràctica social, individual o grupal, capaç de generar interaccions humanes solidàries i participatives que garanteixin l'existència de les condicions per a l'exercici efectiu dels drets legalment reconeguts. Els ciutadans, des d'aquesta perspectiva, s'assumeixen com a ciutadans de fet i no només de dret: ciutadans d'alta intensitat amb capacitat plena per crear i participar directament en espais públics democràtics, estatals i no estatals, que incideixin en les decisions de la funció pública i permetin el control social. D'aquesta manera, la ciutadania substantiva els permet alhora conservar la seva condició formal de ciutadans i perdre la seva condició real de súbdits. (p. 18)

Aquesta proposta connecta amb la distinció formulada per Kymlicka i Norman (1997). Els autors diferencien dues dimensions de la ciutadania que, tot i estar relacionades, responen a lògiques diferents. La primera és la condició legal, és a dir, la plena pertinença a una comunitat política reconeguda per l'Estat, amb els drets i deures establerts dins d'unes fronteres determinades. La segona és la ciutadania com a activitat desitjable, que fa referència a la implicació efectiva en la vida col·lectiva i la capacitat d'incidir en les decisions públiques. Tal com afirmen els autors:

> La ciutadania com a condició legal, és a dir, la plena pertinença a una comunitat política particular, i la ciutadania com a activitat desitjable, segons la qual l'extensió i la qualitat de la meva pròpia ciutadania depenen de la meva participació en aquella comunitat. (Kymlicka i Norman, 1997, p. 7)

Aquesta distinció evidència una escletxa estructural: és possible *tenir* ciutadania sense exercir-la i, fins i tot, participar políticament sense gaudir d'un reconeixement legal. Per aprofundir en aquest dilema, Trilla (2010) distingeix tres nivells de ciutadania, agrupats en dues grans categories: *ser ciutadà/ciutadana* i *ser bon ciutadà/ciutadana* (vegeu taula 2). L'anàlisi d'aquests nivells des de la perspectiva de la infància permet visibilitzar fins a quin punt aquest grup queda situat, de manera estructural, en el primer nivell —ciutadania com a condició legal— però amb un accés molt limitat a la segona —ciutadania conscient i responsable— i, especialment, a la tercera dimensió —ciutadania participativa, crítica i compromesa—. Això evidencia que l'edat opera com a frontera adultocèntrica que restringeix i deslegitima l'exercici ple de la ciutadania.

El primer nivell**,** la *ciutadania com a condició legal*, fa referència a la persona reconeguda com a subjecte dels drets i deures establerts per l'ordenament jurídic. En el cas de les infàncies, aquest reconeixement és plenament vigent a través de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), però sovint no es tradueix en possibilitats reals del seu exercici actiu, atès que el marc normatiu i les pràctiques institucionals acostumen a reservar l'exercici efectiu de molts drets a les persones adultes (Cussiánovich, 2009; Gaitán, 2018a; Liebel, 2006; Morales i Martínez, 2024). Més endavant, aquestes consideracions seran abordades amb més detall.

El segon nivell, anomenat *ciutadania conscient i responsable*, suposa conèixer els drets i els deures, la capacitació tant per exercir-los, com per defensar-los i complir-los de manera efectiva. Es tracta d'una concepció de mínims que ja representaria un avenç significatiu en moltes societats. Tot i això, molts infants continuen sense conèixer els seus drets, i aquesta mancança en dificulta l'exercici i la possibilitat de reflexionar-hi i prendre'n consciència (Esteban i Novella, 2019). Efectivament, si no es coneixen els drets, no és possible assumir-los, ni exercir-los, ni reivindicar-los. Generalment, en un context occidental, l'accés a aquest coneixement depèn encara de factors fortuïts, com ara programes de sensibilització o experiències de participació infantil. En canvi, al Sud global, tal com apunta Liebel (2006), la manca de transmissió formal sovint

es veu compensada per experiències de vulneració que condueixen els infants a reconèixer i reivindicar activament els seus drets.

D'altra banda, el tercer nivell, correspon a la *ciutadania participativa, crítica i compromesa*, que més enllà del compliment de deures, suposa implicar-se activament en la millora de les condicions de ciutadania dels altres i en la transformació del sistema establert. En el cas de les infàncies, aquesta ciutadania podria traduir-se en formes de participació d'alta intensitat, com ara intervenir en la definició d'interessos col·lectius, incidir en les decisions públiques més enllà de l'àmbit consultiu o exercir lideratges en iniciatives, tant proposades com pròpies. Es tracta d'un camp amb un ampli potencial de desenvolupament, però encara caracteritzat per la presència de poques experiències (vegeu per exemple Janta et al., 2021) i, en grau més baix, d'aquelles que garanteixin els principis participatius. És en aquest buit on aquesta tesi pretén incidir i aportar noves contribucions.

Taula 2

Nivells de ciutadania i característiques

		Nivells de ciutadania	Característiques
Ser ciutadà/ciutadana	A	Ciutadania com a condició legal	La persona com a subjecte dels drets i deures establerts.
Ser bon ciutadà/ciutadana	B	Ciutadania conscient i responsable	Ciutadà que coneix els seus drets i deures, que es troba capacitat per exercir i defensar els seus drets i que compleix amb els seus deures.
	C	Ciutadania participativa, crítica i compromesa	Ciutadà compromès amb la millora de la ciutadania dels altres (ciutadà solidari) i/o del propi *sistema* de ciutadania establert (ciutadà transformador).

Nota. Traducció de Trilla (2010, p. 80).

Un cop descrits els tres nivells de ciutadania proposats per Trilla (2010) i considerada la situació de la infància, queda palès que aquest col·lectiu resta estructuralment relegat a un reconeixement merament legal amb un accés limitat en el cas de les dues últimes dimensions de caràcter més corresponsable i proactiu. Aquesta constatació remet també al clàssic esquema de Marshall (1950) sobre l'evolució de la ciutadania —des dels drets civils als polítics i socials—, el qual posa de manifest que l'accés ple a aquests drets no és simultani ni igualitari per a tots els grups socials. En el cas de la infància, el desenvolupament dels drets polítics resta aturat o ajornat fins a la majoria d'edat, mantenint-los en una condició de ciutadania incompleta. Aquesta situació planteja una qüestió més àmplia: com s'ha d'entendre la ciutadania perquè la infància hi tingui un lloc ple i legítim?

1.2.2. Ciutadania sense edat: un compromís inclusiu

Per respondre-la, cal transcendir una aproximació tipològica i adoptar una lectura més crítica i dinàmica de la ciutadania. Dins d'aquest marc, Lister (2007) assenyala que el debat sobre la ciutadania de la infància es mou entre dos extrems. D'una banda, aquells plantejaments que ignoren les infàncies, concebent la ciutadania com un conjunt de drets que només s'adquireixen en arribar a l'edat adulta, mentre que els infants resten a l'espera o immersos en un procés d'aprenentatge de ciutadania. D'altra banda, es troben les posicions que afirmen que els infants ja són ciutadans, sense, però, matisar ni comprovar què significa realment aquesta afirmació. Entre aquests dos posicionaments s'articula un espai intermedi que, segons Gaitán i Liebel (2011), pot ser configurat mitjançant propostes orientades a reconèixer i dotar de legitimitat l'exercici ciutadà de les infàncies.

Una de les seves propostes implica entendre la **ciutadania com a pràctica** en oposició a concebre-la com una fita que s'assoleix només en arribar a l'edat adulta. Aquesta perspectiva resulta incompatible amb la concepció de la infància com a futur de ciutadania i reconeix els infants com a ciutadans en el present. No cal recórrer un itinerari previ per ser considerat ciutadà: qualsevol persona pot exercir la ciutadania a través de les seves relacions i experiències quotidianes

vinculades a les formes reals de vida. Com afirmen Biesta i Lawy (2006), aquesta concepció situa la ciutadania en les pràctiques quotidianes i no en un estatus legal o cronològic:

> La ciutadania com a pràctica no pressuposa que els joves transiten per una trajectòria prefixada fins a assolir els seus estatus de ciutadania, ni que el paper del sistema educatiu sigui trobar estratègies i enfocaments adequats per preparar-los per a la transició cap a ser "bons" ciutadans i ciutadans contribuents. De fet, no estableix cap distinció entre allò que, d'altra manera, podria considerar-se una diferència d'estatus entre ciutadans i encara-no-ciutadans. És inclusiva més que exclusiva, perquè parteix de la idea que tothom a la societat, inclosos els joves, són ciutadans que simplement transiten per la ciutadania com a pràctica, "del bressol a la tomba". (p. 14-15)

A partir d'aquí, la ciutadania s'entén com un concepte inclusiu i relacional, situat en contextos concrets i vinculat a la diversitat d'experiències vitals. En coherència amb l'exposat, Lister (2007) proposa el concepte *lived citizenship,* que posa l'accent en el significat que la ciutadania adquireix en la vida quotidiana i en la manera com les circumstàncies concretes —edat, classe social, gènere o origen— en modelen l'experiència. Aquesta mirada connecta amb la centralitat de la diferència: els infants no poden ser mesurats amb el patró adult; cal reconèixer, en canvi, les seves pròpies formes d'agència i participació. Això implica entendre la ciutadania més enllà d'un estatus legal, com un conjunt de pràctiques i significats que configuren la vida real de les persones com a membres d'una comunitat política.

Una altra proposta és la **ciutadania des de baix**, que desvincula la ciutadania de requisits normatius i la concep com a pràctica quotidiana, especialment en contextos de manca de poder i drets. Es manifesta en protestes, actes de desobediència o iniciatives comunitàries en què els actors no esperen el reconeixement formal d'un dret, sinó que l'exerceixen directament. N'és un exemple l'experiència de diversos moviments socials del Sud global, analitzats per Liebel (2007), que mostren com la ciutadania pot construir-se des de l'acció

col·lectiva i quin impacte transformador pot tenir. Tal com assenyala Gaitán (2018b), aquest procés no és individual sinó compartit:

> només podrà arribar a ser una realitat si els nens desenvolupen consciència dels seus interessos comuns. Dit d'una altra manera, si es perceben a si mateixos com a grup que comparteix una posició i, en conseqüència, té unes demandes concretes. (p.44)

En aquesta línia, Isin (2008) introdueix el concepte *acts of citizenship*, accions —col·lectives, quotidianes o de desobediència— que generen ciutadania tot i no tenir reconeixement legal. Segons l'autor:

> Els actes de ciutadania són aquells actes que transformen les formes (orientacions, estratègies, tecnologies) i els modes (ciutadans, estranys, exclosos, aliens) de ser polític, en tant que fan emergir nous actors com a ciutadans activistes (reclamants de drets i responsabilitats), mitjançant la creació de nous espais i escales de ciutadania. (p. 39)

Aquestes pràctiques afavoreixen que, en determinades circumstàncies, persones ciutadanes s'incorporin a l'espai públic i en redefineixen el *dēmos*. La infància, encara sense sufragi, pot protagonitzar-les (Larkins, 2014) —mobilitzacions climàtiques, assemblees escolars, iniciatives comunitàries—, tot i que, sovint, són deslegitimades per una mirada adultocèntrica que associa la capacitat política amb la majoria d'edat.

Una altra de les propostes és la de la **ciutadania centrada en la diferència.** L'aportació de Moosa-Mitha (2005) parteix de la crítica feminista al concepte jurídic i abstracte de *ciutadania universal*. En lloc d'entendre-la com una categoria homogènia definida per estàndards adults —la capacitat laboral o el sufragi, entre altres—, defensa una *difference-centred citizenship* que reconeix la legitimitat de categories com l'edat, el gènere o la raça com a punts de partida per construir subjectivitats polítiques diverses. En paraules de Gaitán (2018b):

> es tracta, en aquest cas, de veure els nens i nenes com a ciutadans iguals que tenen dret a formar part de la societat en qualitat de "diferentment

> iguals", cosa que significa que no ha de comprendre i tractar els nens com si fossin adults, sinó que han de ser reconeguts sobre la base d'una "diferència social". (p. 44)

Segons Moosa-Mitha (2005), la ciutadania infantil ha d'anar més enllà de les concepcions liberals centrades en l'autonomia individual i entendre la igualtat com a pertinença al col·lectiu social en qualitat de ser diferentment iguals. Això implica reconèixer els nens i nenes com a membres actius de la vida pública des de la seva pròpia posició. La infància, doncs, no s'ha de definir per mancances atribuïdes, ans al contrari, cal valorar-ne la capacitat política. Per aquest motiu, els drets de llibertat no poden reduir-se a una dimensió individual, sinó que requereixen una racionalitat relacional amb persones de totes les edats. Aquesta mirada trenca amb la idea que la participació política precisa de competències prèvies —sempre establertes des d'una òptica adulta— i defensa que la ciutadania infantil és possible aquí i ara, sempre que la seva veu i acció siguin reconegudes i tinguin espai així com influència en l'esfera pública.

D'acord amb aquest plantejament, Wall (2019) defensa que "[la] ciutadania global s'ha de definir en resposta tant a la profunda interdependència dels infants com dels adults, és a dir, a les necessitats simultànies de les persones polítiques d'autocapacitació i de capacitació a través dels altres" (p. 14). Això, segons l'autor, es pot aconseguir mitjançant una política de reconstrucció, en què ciutadans i ciutadanes de qualsevol edat participin en l'acte estètic d'imaginar i crear mons compartits en resposta mútua. En aquest marc, els espais intergeneracionals obren una via cap a una ciutadania més inclusiva i transformadora.

Aquesta perspectiva es veu reforçada per Larkins (2014, 2019), que a partir d'estudis amb infants, mostra com la ciutadania infantil s'expressa de manera relacional i plural en pràctiques quotidianes que desborden les definicions normatives. Assemblees escolars, accions comunitàries o protestes juvenils en són exemples que evidencien la capacitat dels infants d'exercir ciutadania, fins i tot quan la seva veu és sovint deslegitimada pel filtre adultocèntric. Des d'aquesta òptica, la ciutadania centrada en la diferència convida a repensar el

dēmos no com un col·lectiu uniforme, sinó com un espai plural on les diferències esdevenen font de legitimació democràtica i no pas de marginació.

Al llarg d'aquest apartat hem vist que la ciutadania no pot reduir-se a un estatus legal ni a un conjunt formal de drets. Tal com assenyala Trilla (2010), la distinció entre *ser ciutadà/ciutadana* i *ser bon ciutadà/ciutadana* mostra que la democràcia exigeix més que pertinença formal: requereix participació conscient, crítica i compromesa. Des d'aquest enfocament, la ciutadania adquireix sentit en la vida quotidiana i en la capacitat d'incidència col·lectiva. Això implica entendre-la com a pràctica i experiència viscuda (Biesta i Lawy, 2006; Lister, 2007); com a procés des de baix i mitjançant actes que desborden els marcs institucionals (Gaitán, 2018b; Isin, 2008; Larkins, 2014; Liebel, 2007), i com a reconeixement de diferències que legitimen subjectivitats polítiques diverses (Moosa-Mitha, 2005). També hem vist que es configura com a interdependència relacional i política de reconstrucció (Wall, 2019), així com a expressió relacional i plural en les pràctiques concretes de les infàncies (Larkins, 2014, 2019). Aquesta pluralitat de perspectives ens porta a considerar la ciutadania com un concepte viu, inclusiu i heterogeni que, en el cas de les infàncies, només es fa realitat quan els infants poden exercir-la aquí i ara, amb veu pròpia i capacitat d'acció reconeguda.

Perquè això sigui possible, cal generar oportunitats reals per aprendre, practicar i viure la ciutadania en la vida diària. En aquest punt, l'educació —entesa de manera àmplia: en qualsevol espai i moment vital— esdevé una eina fonamental per articular la connexió entre democràcia i ciutadania. En el següent apartat s'aprofundirà expressament en aquest repte: com ha de ser una educació que faci possible una ciutadania realment democràtica?

1.3. Construint ciutadania democràtica des de l'educació

Per respondre a la pregunta sobre com ha de ser una educació que faci possible una ciutadania plenament democràtica, aquest apartat s'articula en tres eixos complementaris. En primer lloc, s'hi presenten els fonaments d'una educació orientada a la ciutadania democràtica. En segon lloc, s'hi exposen les seves

finalitats, així com els marcs i models que la sustenten. Finalment, s'explora com l'ecosistema educatiu promou i construeix una ciutadania democràtica.

1.3.1. Fonaments d'una educació per a la ciutadania democràtica

En el discurs contemporani, termes com *democràcia* i *ciutadania* sovint apareixen com a nocions esgotades. Quan es redueixen a ideals abstractes o a meres etiquetes institucionals, perden la seva capacitat transformadora: la democràcia esdevé un formalisme buit de dinamisme cívic i social, i la ciutadania un *estatus* jurídic desvinculat de l'experiència quotidiana. Perquè mantinguin la seva vigència, cal que arrelin en la vida diària i que els infants disposin d'espais reals per experimentar-les, essent reconeguts com a ciutadans presents i no únicament com a futurs ciutadans. En aquest sentit, l'educació, entesa com a experiència quotidiana de democràcia, constitueix l'àmbit privilegiat on aquests valors poden prendre cos, allà on la ciutadania es construeix col·lectivament i la democràcia esdevé experiència compartida.

Aquesta idea no és nova. Fa més d'un segle Dewey (1916/1998) advertia que "una democràcia és més que una forma de govern; és primàriament una manera de viure associada, d'experiència comunicada juntament" (p. 82). En la mateixa línia, Habermas (1998/2023) concebia l'espai públic com un procés constant de comunicació i reconeixement recíproc, mitjançant el qual els individus es formen com a ciutadans a través de la interacció i el diàleg. Ambdós autors coincideixen en un aspecte essencial: la democràcia no es manté viva per les estructures institucionals, sinó gràcies a les experiències compartides que promouen cooperació, diàleg i acció col·lectiva.

Tanmateix, el context actual —social, cultural, polític i també educatiu— es veu profundament marcat pel neoliberalisme i per un capitalisme exacerbat que promou valors com l'individualisme, la competitivitat i una llibertat entesa en clau exclusivament privada. En paraules de Puig (2021), "altres llenguatges morals orientats a la formació de l'*homo economicus"* (p. 31). Davant d'aquest escenari esdevé imprescindible recuperar el valor de l'acció comuna i situar l'educació democràtica al centre per tal de dotar de sentit la vida col·lectiva. En aquesta mateixa direcció, el *Manifest per una educació democràtica en valors*

(Carbonell et al., 2018) va sorgir com a resposta a aquest retrocés i com a reafirmació que l'educació constitueix un pilar fonamental en la renovació democràtica.

Aquest plantejament només té sentit si s'assumeix que, en l'educació per a la democràcia, la neutralitat no és possible ni desitjable (Trilla, 1992). Es tracta d'una educació que encarna una manera de viure la democràcia en el dia a dia. Tal com assenyala bell hooks[1] (2022), "l'educació democràtica es basa en el supòsit que la democràcia funciona i que és el fonament de tot ensenyament i aprenentatge autèntic" (p. 28). Educar esdevé, doncs, una aposta per la llibertat compartida —"un no pot ser lliure si no ho són els altres" (Garcés, 2018b) —, per crear espais on pensar esdevingui una expressió de corresponsabilitat ciutadana, on la llibertat d'expressió sigui encoratjada i on el dissens sigui condició necessària per construir col·lectivament. Aquesta aposta té una arrel ètica fonamental (Nussbaum, 2010): l'educació democràtica només té sentit si se sustenta en la dignitat humana i en la igualtat de drets. En aquest sentit, es tracta tant de garantir espais de participació, com d'assegurar que totes les persones —independentment de l'edat, el gènere, l'origen o la condició social— siguin reconegudes com a subjectes de drets i de veu en aquests entorns.

En coherència amb aquest plantejament, la pedagogia crítica ofereix un marc fonamental. Diversos autors i autores —Apple i Beane (1997), Ellsworth (1989), Freire (1967/2024), Giroux (2011, 2014), hooks (1994), McLaren (1997) i Trilla (1992)— desemmascaren la fal·làcia de la neutralitat educativa i defensen que educar és un acte polític orientat a qüestionar les desigualtats, a promoure la justícia social i a assumir la corresponsabilitat amb els col·lectius oprimits. Totes aquestes aportacions conflueixen en una mateixa convicció: entendre l'educació com un procés d'emancipació que possibilita als infants desenvolupar una consciència crítica i implicar-se activament en la transformació de la vida col·lectiva.

[1] L'ús de *bell hooks* en minúscules no és un error tipogràfic; respon a la decisió de l'autora de posar l'atenció en el contingut de la seva obra i no en la seva persona, i alhora ret homenatge a la seva àvia materna Bell Blair Hooks.

Amb tot, aquesta emancipació només és possible quan l'educació és viscuda en primera persona. Des de l'àmbit universitari —amb potencial de transferència a qualsevol altre context educatiu— hooks (1994) afirma:

> L'aula continua sent l'espai de possibilitat més radical del món universitari. [...] Celebro aquesta manera d'ensenyar que activa transgressions —un moviment contra i més enllà de les fronteres—. Aquest moviment és el que fa de l'educació una pràctica de llibertat. (p. 34-35)

En la seva aportació, l'aula es concep com un espai de possibilitat i de llibertat, on l'ensenyament esdevé una pràctica transformadora capaç de generar noves visions col·lectives. En la mateixa línia, Giroux (2011) defensa que l'escola no pot ser subsidiària de les estructures de poder, sinó que ha de convertir-se en un espai de resistència i solidaritat amb els oprimits. Aquesta visió alineada amb Freire (1967/2024), concep l'educació com una pràctica de llibertat fonamentada en el diàleg crític i l'acció emancipadora. Així mateix, Biesta (2006, 2011) subratlla que l'educació ha de permetre que infants i joves esdevinguin subjectes capaços d'intervenir en el món de manera singular i responsable. Les seves aportacions, tot i que amb matisos, coincideixen a situar el focus d'atenció en els espais educatius com a veritables escenaris per imaginar i practicar noves formes de convivència i participació col·lectiva.

Aquest plantejament s'alinea amb aportacions recents que entenen la democràcia no només com un sistema institucional, sinó també com una pràctica viscuda en la quotidianitat. Martínez et al. (2025) remarquen que "la democràcia no es pot reduir a un conjunt de procediments formals; necessita ser viscuda, practicada i apresa quotidianament, en espais on el compromís i la responsabilitat compartida siguin reals" (p. 12). En la mateixa línia, Bolívar (2016) defensa que la ciutadania es construeix en contextos concrets, a través de la participació comunitària, que afavoreix el sentiment de pertinença, enforteix la corresponsabilitat i orienta l'acció col·lectiva cap al bé comú.

Aquesta dimensió col·lectiva queda especialment recollida en la proposta de Puig (2021), que parla de la *Pedagogia de l'Acció Comuna*. Segons l'autor, l'educació democràtica no és un entrenament individual per a la participació, ben al contrari,

és un procés col·lectiu en què les persones "posen en comú, deliberen i cooperen amb el propòsit d'impulsar junts un projecte d'intervenció dirigit a solucionar el problema inicial i executat en benefici de la comunitat i de cadascun dels participants" (p. 104). D'aquesta manera, la democràcia s'aprèn practicant-la en comunitat i posant en joc capacitats compartides que enforteixen la corresponsabilitat i el sentit de pertinença.

En síntesi, els fonaments d'una educació per a la ciutadania democràtica poden articular-se entorn de cinc eixos principals: la centralitat de l'experiència quotidiana; el caràcter crític i polític de l'educació; la seva dimensió ètica i fonamentada en els drets humans; la funció emancipadora, i la dimensió comunitària, cooperativa i corresponsable. Aquests eixos constitueixen el marc de referència per comprendre què significa educar democràticament. Per tal que aquesta visió es concreti, resulta necessari desplegar competències i marcs de referència que facin possible experimentar la democràcia en primera persona. Aquest serà, precisament, l'objecte d'anàlisi del següent apartat.

1.3.2. Aprenentatges fonamentals per a una educació per a la ciutadania democràtica

Perquè l'educació pugui realment sostenir la democràcia i donar cos a la ciutadania, no pot limitar-se a transmetre coneixements sobre institucions o procediments (Biesta, 2011; Martínez et al., 2025). En aquesta línia, Biesta (2011) diferencia entre ensenyar ciutadania —entès com l'oferta d'informació teòrica sobre drets, deures o mecanismes institucionals— i aprendre democràcia, que implica viure experiències en què infants participin de manera significativa en la vida col·lectiva. Aquesta participació, però, no pot reduir-se a formes "decoratives" o "simbòliques" (Hart, 1992), que buiden el seu potencial transformador. Cal superar-ho i impulsar pràctiques educatives que permetin experimentar la democràcia en la quotidianitat i, en conseqüència, generar comunitats educatives on els ideals democràtics es practiquin en el dia a dia (Apple i Beane, 1997; Biesta, 2006).

En l'àmbit internacional, la UNESCO (2015), en el document *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*, posiciona l'educació per a

la ciutadania en el centre del debat educatiu. L'informe defensa una visió transformadora que articula els àmbits cognitiu, socioemocional i conductual per formar ciutadans "informats i crítics", "socioconnectats i respectuosos amb la diversitat" així com "èticament responsables i compromesos". Posteriorment, la mateixa organització publica el document *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* (UNESCO, 2022), on sense deslligar-se de les aportacions anteriors, avança un pas més i proposa un nou contracte social per a l'educació, fonamentat en la justícia social, els drets humans i la sostenibilitat. Aquest document és rellevant en la mesura que subratlla que:

> és urgent que reinventem l'educació de manera que ens ajudi a encarar els reptes comuns. Aquest acte de reimaginar implica treballar plegats per crear futurs compartits i interdependents. El nou contracte social per a l'educació ens ha d'unir al voltant d'esforços col·lectius i ha d'aportar el coneixement i la innovació necessaris per conformar futurs pacífics i sostenibles per a tothom. (p. 2)

Dins aquesta perspectiva, l'informe sosté que l'educació ha de garantir tant l'accés al saber comú com la definició d'objectius compartits. La concep com un acte col·lectiu de cocreació, cogovernança i innovació orientada a enfortir la humanitat comuna. A més, reconeix els infants com a agents actius en la construcció d'aquests futurs, situant-los al mateix nivell que altres líders socials, així mateix, atribuint-los-hi un lideratge compartit que reforça la corresponsabilitat col·lectiva en la configuració del món.

En l'àmbit europeu, i en coherència amb les directrius internacionals, el Consell d'Europa (2010) concreta en un marc propi l'acció educativa, definint l'educació per a la ciutadania democràtica com:

> l'educació, la formació, la sensibilització, la informació, les pràctiques i les activitats que [...] aspiren a donar-los els mitjans per exercir i defensar els seus drets i responsabilitats democràtiques a la societat, per apreciar la diversitat i per jugar un paper actiu en la vida democràtica. (p. 7)

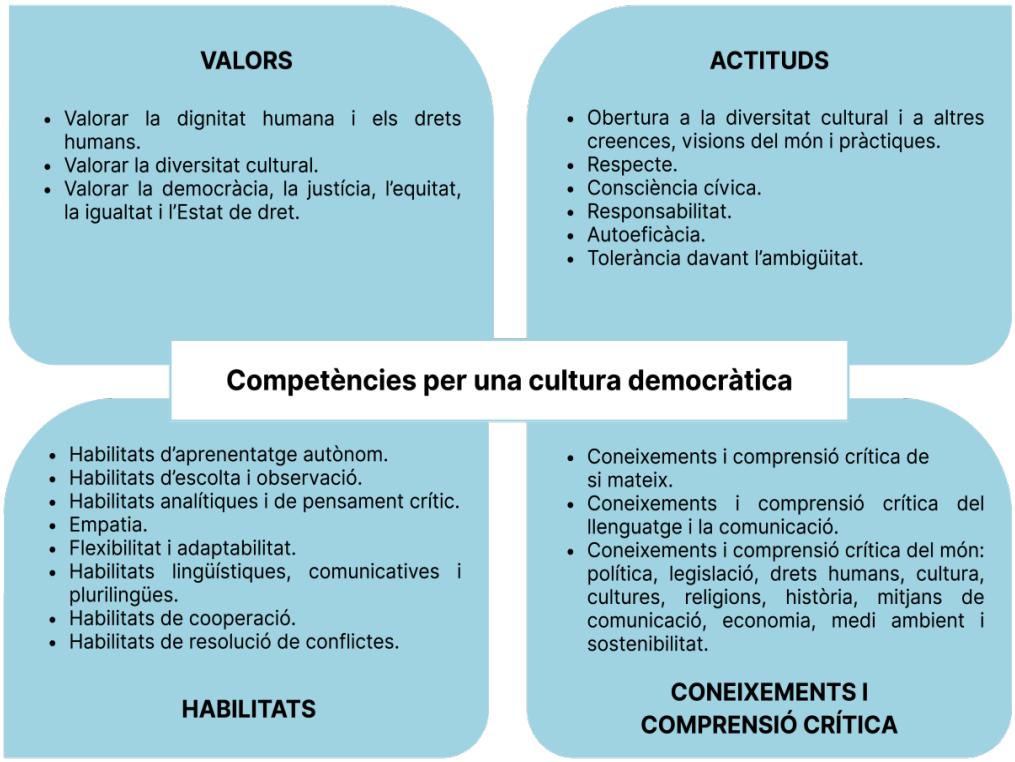
A partir d'aquesta definició, el marc sosté que la ciutadania democràtica ha de ser concebuda com una pràctica que transcendeix la comprensió merament formal d'un sistema polític i que, simultàniament, afavoreix el desenvolupament integral de subjectes capaços de deliberar, conviure i actuar en contextos socials diversos, amb la finalitat d'articular una participació activa i transformadora.

En l'àmbit català, aquesta connexió entre educació, democràcia i ciutadania també s'ha integrat en el disseny curricular. La Generalitat de Catalunya ha aprovat el Decret 175/2022, que defineix els vectors de desenvolupament competencial de l'educació bàsica. Entre aquests destaca el vector 5: Ciutadania democràtica i consciència global, que té com a objectiu formar persones capaces de participar activament en la vida pública, defensar els drets humans i comprendre la interdependència en un món globalitzat. Al mateix temps, aquest cinquè vector s'alinea amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (Nacions Unides, 2015), especialment l'ODS 4.7 —que apel·la a garantir una educació per a la ciutadania global— i l'ODS 16 —que promou societats pacífiques, inclusives i democràtiques—, reforçant així la dimensió ètica i política de l'educació i contribuint a consolidar una mirada crítica, transformadora i compromesa amb la justícia social, els drets humans i la construcció d'un futur col·lectiu més equitatiu i sostenible.

En línia amb aquests marcs, s'han elaborat diversos models orientats a l'educació per a la ciutadania democràtica. Ara bé, mentre que alguns autors conceptualitzen els aprenentatges en termes de competències, d'altres ho fan en termes de capacitats. Un dels més rellevants en l'àmbit internacional és el proposat pel Consell d'Europa (Barrett et al., 2018), que identifica vint competències per promoure la cultura democràtica i els drets humans, organitzades en quatre blocs interdependents (vegeu figura 1).

Figura 1

Model de competències per a la cultura democràtica



Nota. Traducció de Barret et al. (2018, p.11).

Tot i la seva amplitud, si ens situem en l'horitzó el nivell de ciutadania *participativa, crítica i compromesa* —conceptualització que ja hem tractat anteriorment a partir de Trilla (2010)—, hi ha competències que esdevenen especialment fonamentals d'aprendre. El pensament crític-reflexiu permet identificar les dificultats col·lectives i contrastar el que és amb el que hauria de ser; la deliberació ètica possibilita prendre decisions compartides amb criteris de justícia i reconeixement mutu, i la cooperació fa viable actuar conjuntament i assolir transformacions que cap individu no podria aconseguir sol. Igualment, l'empatia i la capacitat comunicativa afavoreixen la comprensió mútua en contextos de diversitat; la tolerància a l'ambigüitat ajuda a conviure amb la incertesa i el desacord, i la visió crítica de les institucions i de la pròpia identitat situa les decisions en un marc ampli i responsable.

Altrament, una aportació significativa en aquesta línia és la proposta presentada per Trilla i Novella (2011), que identifica vuit capacitats bàsiques de la ciutadania

democràtica. Els autors parlen de capacitats per subratllar les potencialitats i els processos formatius que fan possible l'exercici ciutadà. Aquestes capacitats poden desenvolupar-se en programes i pràctiques d'educació per a la ciutadania, independentment del context. Són les següents:

- *Coneixement i comprensió crítica de la realitat:* aprendre a observar, entendre i valorar la realitat social, política i física. Això implica adquirir coneixements, identificar problemàtiques i fer-ne una lectura crítica, convertint l'experiència quotidiana en base per a l'acció cívica i social.
- *Comunicació, diàleg i deliberació:* expressar opinions, escoltar altres punts de vista, dialogar i argumentar en contextos pluralistes. Inclou prendre decisions col·lectives mitjançant la deliberació informada i democràtica, així com negociar i assolir acords.
- *Creativitat, projecció i emprenedoria:* imaginar solucions noves, elaborar propostes i portar-les a la pràctica. Això comporta iniciativa, emprenedoria social i la capacitat de dissenyar, planificar i avaluar projectes col·lectius amb compromís transformador.
- *Compromís i responsabilitat:* assumir responsabilitats, complir compromisos i implicar-se activament en la millora de l'entorn social. Respon a una ètica del compromís, tant individual com col·lectiu, orientada al bé comú.
- *Representació i articulació de l'acció ciutadana:* defensar posicions, representar interessos col·lectius i articular l'acció ciutadana de manera coherent i eficaç. Inclou la representació i la mediació entre grups, així com la mobilització social constructiva.
- *Treball col·laboratiu i autoorganització:* La cooperació entre iguals permet compartir tasques i coordinar esforços. Això demana autoorganització, lideratge compartit, corresponsabilitat i gestió democràtica de grups i assemblees.
- *Reflexió sobre l'acció (metacognició):* analitzar, valorar i reorientar les pròpies accions ciutadanes. Implica autoregulació, revisió permanent i millora personal i col·lectiva.
- *Reconèixer-se com a ciutadans actius:* prendre consciència de la pròpia identitat i rol ciutadà. Això significa valorar el dret i el deure de participar,

així com sentir la responsabilitat i la legitimitat d'incidir en els afers col·lectius.

A partir de la revisió dels marcs referencials anteriorment esmentats —especialment, UNESCO (2022)—, es pot plantejar la incorporació d'algunes capacitats addicionals a la proposta de Trilla i Novella (2011), amb la finalitat d'ampliar i actualitzar-ne l'abast dels aprenentatges:

- *Deliberació i presa de decisions col·lectives:* els infants aprenen a debatre, argumentar i prendre decisions de manera democràtica dins d'un organisme plural. Això suposa respectar altres opinions, col·laborar i assolir acords, treballant pel bé comú mitjançant processos deliberatius i participatius.
- *Gestió de projectes i iniciatives:* es treballa l'autonomia, la creativitat i el lideratge a través del disseny, la planificació i l'avaluació d'iniciatives pròpies o de grup, sent agents actius transformadors de l'entorn.
- *Convivència i respecte als drets humans:* aprendre a conviure respectant la diversitat, promovent la igualtat, el civisme i la solidaritat. Es valora la pluralitat, el diàleg i el respecte als altres com a elements centrals de la cultura democràtica.

Ara bé, tal com s'ha assenyalat, aquests aprenentatges —que posen el focus en les competències i les capacitats— es poden desenvolupar en qualsevol programa i pràctica d'educació per a la ciutadania, independentment del context. De fet, només adquireixen plena significació quan s'articulen en un ecosistema educatiu capaç de connectar contextos i pràctiques reals de la vida dels infants. D'acord amb el que s'ha plantejat al llarg de l'apartat, la ciutadania democràtica no s'aprèn únicament des de la teoria, sinó i, sobretot, en les experiències compartides de participació. El pas següent és, per tant, exposar diferents esferes educatives quotidianes, que fan possible aprendre democràcia vivint-la, és a dir, fent-la.

1.3.3. Ecosistema educatiu per a la ciutadania democràtica

Des de la teoria ecològica del desenvolupament humà de Bronfenbrenner (1994), l'infant es concep com immers en diversos sistemes interrelacionats (*micro-*, *meso-*, *exo-* i *macrosistema*). Cada context influeix i, alhora, és influït per la resta. D'aquest enfocament se'n desprèn que les pràctiques i els contextos d'educació democràtica han de transcendir l'àmbit escolar i estendre's a totes les esferes de la vida dels infants: la família, el lleure, la comunitat, l'entorn digital i els espais de participació global. En coherència amb el moviment Educació 360° (Fundació Jaume Bofill, 2018), l'aprenentatge s'entén com a permanent, integral i distribuït en múltiples contextos, de manera que l'educació democràtica només esdevé efectiva quan connecta temps, espais i agents. Tal com assenyala Trilla (1992), democratitzar l'educació implica obrir oportunitats perquè els infants exerceixin la ciutadania en totes les dimensions de la seva vida, i no només com a preparació per al futur. Aquesta perspectiva integral permet concebre la participació com el fil conductor que estructura les experiències educatives i que les situa la ciutadania com un eix transversal de la vida.

La família constitueix un dels primers escenaris en què els infants experimenten la convivència, la negociació i la presa de decisions col·lectives. D'acord amb Trilla i Novella (2001), en aquests espais, els infants practiquen el diàleg i l'empatia, descobreixen que la seva opinió té valor i aprenen que la convivència requereix corresponsabilitat. Quan participen en qüestions quotidianes —com la definició de normes domèstiques, l'organització de tasques o la planificació d'activitats—, quan se'ls consulta, es delibera, i quan els infants assumeixen responsabilitats en la vida de la llar, la família esdevé un veritable model participatiu que anticipa i reforça la seva implicació en altres àmbits socials.

Les relacions entre iguals també constitueixen un àmbit clau de l'educació democràtica, ja que situen els infants en condicions d'horitzontalitat, on de manera natural i espontània sorgeixen les primeres oportunitats autogestionades de negociar regles, cooperar, practicar l'ajuda mútua i resoldre conflictes (Mayall, 2002). Alhora, els grups d'iguals generen cultures pròpies amb jocs, normes i rituals que expressen la seva autonomia social (Corsaro, 2005) —una aportació

que explorarem més endavant—. Dins d'aquestes relacions, les amistats ocupen un lloc destacat: més que un vincle afectiu, són espais de transformació i suport mutu que, com planteja Garcés (2025), tenen una dimensió ètica i política perquè no es limiten a compartir allò que ja tenim en comú, sinó que generen noves formes de vida compartida i obren espais d'interdependència, creant significats col·lectius que fan possible transformar-nos en el procés. Sovint, i especialment en la infància, l'amistat mobilitza i dona lloc a experiències de gran valor democràtic, des d'iniciatives quotidianes —com muntar paradetes de productes fets a mà o organitzar esdeveniments lúdics i esportius— fins a moviments socials com Guardianes por la Vida, creat per un grup d'amics que van transformar la seva preocupació per la crisi climàtica en una plataforma d'activisme.

L'escola constitueix un altre espai nuclear en l'educació democràtica dels infants. Tal com defensava Dewey (1916/1998), ha de funcionar un microcosmos democràtic en què l'alumnat aprèn a participar mitjançant la pràctica quotidiana. Novella et al. (2026) identifiquen set espais clau per a la participació democràtica a l'escola: la relació pedagògica quotidiana, la convivència i l'autogovern, la negociació curricular, l'obertura a la comunitat, la cogovernança, l'associacionisme, així com la recerca compartida. Aquests espais, lluny de ser simbòlics, fan possible que la participació de l'alumnat s'exerceixi en múltiples nivells i formes, amb incidència que va des de l'aula fins a les estructures rectores del centre i s'estén a la comunitat. En conjunt, configuren l'escola com un autèntic laboratori de ciutadania on s'entrellacen l'aprenentatge, el compromís i la transformació social.

Tal com assenyala la Carta de Ciutats Educadores (Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2020), "l'educació transcendeix els murs de l'escola per a impregnar tota la ciutat" (p. 2). En sintonia amb aquesta visió, Tonucci (1997) argumenta que la ciutat constitueix un espai amb potencial educador en si mateix i que, per tal de desenvolupar aquesta funció, ha de ser concebuda i planificada incorporant la perspectiva dels infants. Aquesta visió es concreta en experiències d'educació democràtica, com els processos de codisseny de parcs i espais públics impulsats per l'Institut de la Infància i l'Adolescència de Barcelona

(2020). Un altre exemple són els Consells d'Infància i Adolescència, els òrgans per excel·lència de participació ciutadana de la infància i que, tal com assenyalen Llena i Novella (2018), constitueixen espais clau per a l'exercici de la ciutadania i l'aprenentatge democràtic a la ciutat.

En aquest marc del fora-escola, les entitats de lleure, el teixit associatiu i les activitats culturals esdevenen espais privilegiats d'aprenentatge ciutadà. La recerca mostra que aquests contextos ofereixen oportunitats reals per posar en pràctica la participació i l'empoderament ciutadà: Lindström (2010) analitza com els joves, en clubs de lleure, participen en l'organització d'activitats, debaten com s'han de dur a terme i assumeixen responsabilitats en la seva gestió. Elvstrand i Närvänen (2016) mostren que als centres de temps lliure els infants utilitzen bústies de suggeriments, votacions i assemblees per incidir en la planificació d'activitats, negociar normes i expressar les seves preferències. En el context català, Crespo i Torres (2019) dona a conèixer com els infants participen en òrgans de cogovernança on prenen decisions sobre l'organització i el funcionament de l'entitat. Així doncs, els espais d'educació no-formals són un àmbit clau d'educació democràtica.

Un altre entorn fonamental per a l'educació democràtica és el digital. Les xarxes socials, les plataformes col·laboratives i altres espais en línia obren noves possibilitats perquè infants i adolescents experimentin formes de ciutadania activa més creatives i horitzontals (Crespo et al., 2021). Aquestes pràctiques inclouen hackatons infantils i reptes vinculats a l'Agenda 2030, mons virtuals com *Minecraft Education* per simular processos de decisió, i expressions de cultura participativa com mems, blogs o pòdcasts amb component crític (Jenkins et al., 2016). També destaquen les campanyes digitals i moviments juvenils que utilitzen hashtags per mobilitzar-se i defensar drets (UNICEF, 2021b). Com recorden Livingstone i Third (2017), aquests espais són clau per exercir drets i responsabilitats, però requereixen competències crítiques per afrontar riscos i desigualtats. Per això, l'alfabetització digital i la participació en línia esdevenen dimensions imprescindibles d'una educació per a la ciutadania democràtica del segle XXI.

L'educació democràtica també ha d'obrir-se a l'escala global. En un món interconnectat, els infants han de comprendre que problemes locals —com el canvi climàtic o les desigualtats— tenen causes i conseqüències globals. Per una banda, hi ha programes educatius de ciutadania global que treballen a l'escola valors com la sostenibilitat, els drets humans, la pau o la justícia social, amb metodologies que connecten l'aula amb els grans reptes del món. Iniciatives com els currículums sobre els ODS (UNESCO, 2017), el servei-aprenentatge amb enfocament global (Monzó-Martínez et al., 2024) o xarxes com la Green Schools Alliance mostren que les accions infantils tenen un impacte planetari i que la democràcia es construeix des de la corresponsabilitat global. Per altra banda, experiències de participació infantil internacional com el Consell Infantil de les Nacions Unides, els fòrums de consulta d'UNICEF, el moviment Fridays for Future, els Children's Parliaments, l'EU Children's Participation Platform o xarxes com Child Rights Connect evidencien que la participació infantil pot exercir-se més enllà de l'àmbit local. Aquesta dimensió global promou la interdependència entre pobles i cultures i afavoreix la corresponsabilitat planetària.

Educar democràticament, doncs, és una responsabilitat compartida que interpel·la famílies, institucions, comunitats i tota la societat. Quan la participació impregna la vida quotidiana —a la llar, a l'escola, a la comunitat, a l'entorn digital i a l'escala global— la democràcia deixa de ser un ideal abstracte i esdevé una pràctica viscuda. En paraules de Novella et al. (2026) "educar per a participar no és preparar per a la vida democràtica sinó viure la democràcia aquí i ara [...]" (p. 33). En aquest horitzó, l'educació es configura com el motor que fa possible una ciutadania crítica, corresponsable i orientada al bé comú, capaç de renovar i enfortir la democràcia sempre, en tot moment, i molt especialment en temps de fragilitat i canvi.

1.4. Reptes contemporanis per revitalitzar la democràcia amb i per les infàncies

La democràcia contemporània es fonamenta en una paradoxa. D'una banda, mai havíem assolit de tantes garanties formals i mecanismes institucionals de participació com el sufragi universal, les institucions representatives, els marcs jurídics que reconeixen drets fonamentals, els canals de consulta ciutadana, entre d'altres. Aquestes conquestes històriques, fruit de lluites persistents, han ampliat l'accés i semblaven haver consolidat una base mínima per a la vida democràtica. Tanmateix, reduir la democràcia a aquest conjunt de procediments és una simplificació que n'amaga la fragilitat, ja que no tothom hi és inclòs i les regles del joc, per si soles, no garanteixen que totes les persones disposin de poder efectiu per incidir-hi. Lluny de ser un assoliment tancat, la democràcia és una pràctica col·lectiva, situada i permanentment sotmesa a tensions.

Aquesta tensió no és només conceptual, sinó que es reflecteix també en la manera com la ciutadania percep la democràcia. Segons l'*Informe Juventud en España 2024* (Instituto de la Juventud, 2024) la democràcia obté una valoració mitjana de 4,33 sobre 10 entre la població jove —per sota de la mitjana adulta (4,73)—. L'informe alerta que "hi ha una joventut que s'ha apartat dels canals tradicionals de la política perquè ha perdut la confiança en un sistema que no compleix les seves promeses i que perpetua les desigualtats" (p. 5). Més que un rebuig, és una desconnexió profunda entre expectatives i respostes que erosiona el vincle amb les institucions. La desconfiança i el desengany amb els representants polítics redueix la participació ciutadana i, alhora, debilita la capacitat de renovació del sistema. El resultat és un cercle viciós que mina la vitalitat democràtica i evidencia la necessitat de repensar el vincle entre ciutadania i institucions en un marc caracteritzat per una major justícia i inclusió.

Les causes d'aquest fenomen són múltiples. Les desigualtats estructurals —econòmiques, socials, de gènere, d'edat, culturals o territorials— continuen determinant qui pot participar i amb quins recursos, com ja apuntava Bourdieu (1986) amb la noció de *capital social*. A més, la política institucional apareix sovint com un espai distant, amb llenguatges tecnocràtics i *tempos* que no responen a

la urgència de la vida quotidiana. Un procés que Habermas (1981/2023) va conceptualitzar com la "colonització del món de la vida" (p. 1093) i que Urbinati (2011) ha vinculat a l'afebliment de la dimensió participativa de la democràcia.

Tot plegat s'agreuja davant reptes globals que desafien els sistemes polítics, com ara la crisi climàtica i les migracions, que palesen la lentitud dels estats a l'hora d'afrontar problemes transnacionals. Beck (2010) descriu aquest escenari com la *risk society*, en què els perills globals desborden els marcs institucionals tradicionals. En paral·lel, Norris i Inglehart (2019) parlen de *cultural backlash* per explicar com l'avanç de valors progressistes en matèria de gènere, drets civils i diversitat cultural ha provocat reaccions conservadores que alimenten el populisme autoritari.

Aquests contextos de desafecció institucional esdevenen un terreny fèrtil per a la indignació, que, lluny de reduir-se a la ràbia o la frustració, ha actuat històricament com a motor de moviments socials transformadors. N'és un exemple paradigmàtic el que Aguiló (2016) anomena *revueltas de la indignación*, sorgides arran de la crisi econòmica i política del 2008-2011, especialment amb el 15M a l'Estat espanyol i altres mobilitzacions globals com Occupy Wall Street. Ara bé, aquesta acció no ha estat patrimoni exclusiu dels adults: la indignació social també ha portat infants i joves a organitzar-se i liderar moviments de canvi, com el moviment de nens, nenes i adolescents treballadors (ara endavant, NNAT) a l'Amèrica Llatina (Liebel, 2003, 2012a) que des de fa dècades que s'organitzen per reclamar drets laborals i educatius o les mobilitzacions més recents al voltant de la crisi climàtica, encapçalades pel moviment Fridays for Future. En conjunt, totes aquestes experiències mostren que la indignació pot esdevenir força política i motor de transformació social.

Aquestes experiències històriques i contemporànies posen de manifest que la indignació és una energia col·lectiva amb potencial transformador. Tal com recordava Sampedro (2011): "de la indignació neix la voluntat de compromís amb la història. De la indignació va néixer la resistència contra el nazisme i de la indignació ha de sorgir avui la resistència contra la dictadura dels mercats" (p. 10). Entesa així, la indignació esdevé una força política que canalitza el

descontentament cap a la vida pública a través de l'acció col·lectiva, la qual cosa reinventa els vincles entre ciutadania i institucions i, alhora i altament rellevant, amplia els límits de la participació ciutadana. En aquest procés emergeix la idea garcesiana del nosaltres: un subjecte col·lectiu que exigeix posar-hi el cos —coimplicar-se— en la resolució dels assumptes que ens afecten i assumir un compromís mutu que transcendeix la política representativa per esdevenir compromís cívic (Garcés, 2013; 2018a).

En l'actualitat, una part d'aquesta energia col·lectiva es canalitza també en l'esfera digital, on les noves dinàmiques han transformat profundament la participació ciutadana. D'una banda, han obert canals inèdits de deliberació i mobilització —com ja s'ha apuntat anteriorment—; de l'altra, han intensificat la fragmentació i la polarització. Sunstein (2001) ho va conceptualitzar com a *echo chambers,* per descriure la tendència de les persones a envoltar-se només de veus afins i reforçar les pròpies creences. Pariser (2011) hi afegeix la idea de la *filter bubble*, per explicar com els algoritmes de les plataformes digitals seleccionen la informació que consumim i ens tanquen en circuits personalitzats que redueixen l'exposició a perspectives diverses. D'acord amb aquests postulats, Nielsen et al. (2018) confirmen que aquests mecanismes redueixen la qualitat de la deliberació pública i accentuen la polarització. Fet que corrobora la paradoxa inherent a les democràcies contemporànies: més canals de veu, però menys espais d'acció comuna; més fragmentació social i menys incidència en la definició del bé comú. Aquesta situació, lluny de ser fruit de l'atzar, és el resultat d'una lògica neoliberal i capitalista que, en nom de la protecció, ha afeblit deliberadament els valors de cooperació i solidaritat que sostenen la democràcia (Brown, 2015; Klein, 2021).

En aquest context, la fragilitat de la democràcia no ha d'entendre's com un signe de decadència, s'ha d'entendre com la tensió inherent a un sistema viu i en permanent construcció. Tal com assenyalen Martínez et al. (2025), "quan la desil·lusió i la pèrdua de confiança en la democràcia creixen, apareixen noves oportunitats i vies per a noves formes de participació i d'influència en la comunitat" (p. 36). Interpretada en aquests termes, la fragilitat pot ser assumida com a punt de partida i obrir la possibilitat de convertir-se en motor de canvi,

sempre que es tradueixi en reptes concrets que revitalitzin la democràcia com a experiència compartida. Des d'aquesta perspectiva, l'apartat identifica quatre reptes centrals en l'àmbit de la democràcia, la ciutadania i l'educació, amb una atenció específica al reconeixement de la infància com a ciutadania present i condició constitutiva del projecte democràtic.

Ampliar el dēmos: reconèixer les infàncies com a subjectes democràtics

El primer repte consisteix a ampliar la definició de *dēmos*, la qual cosa suposa reconèixer subjectes històricament exclosos. Perquè una democràcia que exclou col·lectius és una democràcia incompleta. Fraser (2008) defensa que la justícia democràtica depèn de tres dimensions inseparables: redistribució, reconeixement i representació. Quan un col·lectiu queda fora d'aquestes tres esferes, el resultat és una ciutadania parcial i fràgil. Les infàncies en són un exemple paradigmàtic: han estat sistemàticament menystingudes en la presa de decisions i apartades de qualsevol esfera de governabilitat. Aquesta exclusió adultocèntrica —que seran objecte d'anàlisi detallada més endavant— priva la democràcia de la seva capacitat de renovació i de l'exploració de noves maneres de concebre el bé comú. Per això, aquest repte —reconèixer les infàncies com a subjectes democràtics— no pot entendre's com un simple gest simbòlic, sinó com la condició primera perquè la democràcia es pugui sostenir com a projecte col·lectiu compartit.

Per avançar en aquest camí, diversos autors insisteixen en la necessitat d'obrir i transformar la comunitat política. Benhabib (2004) recorda que cap definició de *poble* és definitiva: la democràcia es manté viva només quan inclou nous actors i noves mirades. Biesta (2011) afegeix que la vitalitat democràtica depèn d'estar oberta a experiències diverses que qüestionin les regles establertes. En la mateixa línia, de Sousa Santos (1999) defensa aprofundir la democràcia incorporant àmbits sovint exclosos, com l'economia o la vida comunitària, i democratitzant institucions com l'escola, la família o el treball, que encara reprodueixen desigualtats. Així doncs, ampliar el *dēmos* significa tant afegir nous membres al *poble*, com estendre els "mecanismes, però sobretot els principis i valors que inspiren la vida democràtica —igualtat, solidaritat, justícia,

participació, llibertat i respecte— a totes les esferes de la pràctica social i cultural" (Aguiló, 2009, p. 19). D'aquí se'n desprèn la urgència de reconèixer la infància com a ciutadania present i donar valor tant als imaginaris com a les sensibilitats que pot aportar a la configuració de la democràcia.

Educar les infàncies en i per a la ciutadania democràtica

Un altre repte imprescindible és l'educació d'una ciutadania crítica i compromesa. La democràcia només pot sostenir-se si aquesta disposa dels coneixements, les competències i els valors necessaris per participar-hi de manera activa. Això implica, com s'ha assenyalat, anar més enllà de l'alfabetització cívica formal i promoure el desenvolupament de competències com el pensament crític, la deliberació ètica, la cooperació i la capacitat de compromís col·lectiu. Tal com adverteixen Martínez et al. (2025) cal partir de la idea que:

> l'educació per a la ciutadania no és un "jugar a la política" [...] i, consegüentment, articular l'educació per a la ciutadania com una pràctica pedagògica per desenvolupar capacitats i competències ciutadanes mitjançant la participació en projectes creatius de transformació i millora de la comunitat. (p. 31-32)

Aquesta proposta educativa inspirada en la proclama deweyana, parteix de la idea que, com assenyala Biesta (2011), limitar-se a ensenyar ciutadania és insuficient per respondre a la fragilitat democràtica; cal aprendre democràcia a través d'experiències reals de participació. Es tracta d'experiències que possibiliten la construcció d'aprenentatges i hàbits de fer democràtics en comunitat, i que alhora contribueixen a la configuració d'una identitat col·lectiva que entén la democràcia com un espai compartit de pertinença i corresponsabilitat (Biesta i Lawy, 2006). En aquest sentit, formar ciutadans i ciutadanes significa acompanyar-los en la construcció d'aquesta dimensió identitària col·lectiva de la democràcia, que defineix què vol dir ser ciutadà i com ens relacionem i ens impliquem en la comunitat mitjançant projectes democràtics.

D'aquí la necessitat de crear espais de deliberació, experimentació i cooperació en tots els àmbits de la vida col·lectiva: a la llar, a l'escola, als barris, a les

entitats, als entorns digitals i a les institucions de qualsevol naturalesa i nivell. L'objectiu és fomentar una cultura democràtica que capaciti les infàncies, dotant-les dels coneixements i recursos necessaris per a l'acció, promovent l'assumpció de responsabilitats compartides en la construcció del bé comú i afavorint la generació de coneixement col·lectiu. D'aquest plantejament en deriva la necessitat d'articular oportunitats dins l'ecosistema participatiu que permetin a les infàncies accedir a espais de participació en qualsevol tema o acció d'àmbit ciutadà, ja sigui local com global. És en aquests termes que la participació esdevé un hàbit quotidià, intergeneracional i corresponsable. Tal com assenyala Subirats (2011), és en aquests espais on la democràcia es manté viva i es renova, mentre que la dimensió ètica de la corresponsabilitat, subratllada per Cortina (2017), n'assegura la inclusió i la sostenibilitat.

Transformar la indignació infantil en energia política

Com s'ha vist anteriorment la indignació pot esdevenir un dels motors de transformació col·lectiva. Aleshores, un dels reptes més urgents de la democràcia és aprendre a transformar aquesta indignació en força política capaç de generar canvi. El lema de Margaret Thatcher, "No hi ha alternativa" (conegut com a TINA: *There Is No Alternative*), va donar el tret de sortida i la validació a retallades ferotges de l'estat del benestar que pretenien soscavar la democràcia i reduir l'espai per a imaginar alternatives. Aquesta lògica neoliberal ha instaurat la por i la resignació, deixant moltes veus atrapades entre la passivitat i el risc de caure en populismes reactius que expressen ràbia, però no transformen (Norris i Inglehart, 2019).

Per evitar aquesta situació, la qüestió clau és com convertir la indignació en motor polític capaç d'empoderar la ciutadania i d'evitar reduir la democràcia a la seva dimensió estrictament institucional. En una entrevista periodística, Fraser (2014) advertia de la importància de "cultivar la indignació social i la imaginació política", és a dir, transformar el malestar en creativitat col·lectiva i projectes polítics nous. I, en aquest horitzó, resulta fonamental reconèixer la creativitat infantil com a font de creativitat política, en tant que capacitat d'imaginar alternatives i de posar en qüestió l'*statu quo*. Això suposa interpel·lar aquelles

pràctiques hegemòniques que, de manera sistemàtica, invisibilitzen la condició ciutadana dels infants i redueixen la seva presència a un paper subordinat o, directament, invisibilitzat. Aquest exercici de reconeixement i confrontació amb les lògiques dominants implica, de manera inevitable, l'assumpció del conflicte.

Recordant les idees de Mouffe (2005), el conflicte no és un signe de fracàs, sinó el motor que manté viva la democràcia pluralista i, en aquesta línia, Cockburn (2005) matisa que, en el cas de les infàncies, si "l'objectiu és que els infants siguin participants actius en agendes de canvi [...] l'absència de conflicte hauria de generar sospita" (p. 112). La tasca central és generar espais capaços de transformar la indignació col·lectiva en esperança activa i compromís cívic, on la democràcia recuperi el seu sentit etimològic: el govern del poble.

Enriquir l'ecosistema participatiu democràtic incorporant les pràctiques de les infàncies

Estretament vinculat amb l'anterior repte, la indignació només esdevé significativa si es connecta amb nous canals de participació capaços de respondre als buits ciutadans i, alhora, d'ampliar l'imaginari democràtic. D'aquí sorgeix l'últim repte: enriquir l'ecosistema participatiu democràtic amb les pràctiques que emergeixen de i amb les infàncies. La participació ha de transcendir els canals institucionals, atès que, tal com s'ha evidenciat, la vitalitat de la democràcia es nodreix fonamentalment de les pràctiques comunitàries quotidianes. Per aquest motiu, cal construir un ecosistema participatiu més orgànic, viu i inclusiu, capaç de generar experiències significatives de corresponsabilitat i transformació compartida.

Des d'aquest punt de vista, Aguiló (2009) conceptualitza aquest procés com la necessitat de "ciutadanitzar la ciutadania" (p. 19), és a dir, potenciar formes alternatives de compartir el poder i exercir la participació política més enllà del vot formal, mitjançant la creació d'espais d'autonomia on el poder, l'autoritat i la responsabilitat siguin compartits. Recentment, l'autor amplia aquesta proposta amb dos conceptes clau: la *demodiversitat*, entesa com el reconeixement i la convivència de múltiples maneres de viure i practicar la democràcia, i la *socialització del poder*, que implica redistribuir-lo i fer-lo circular entre tots els

membres de la comunitat (Aguiló, 2016), superant visions jeràrquiques i adultocèntriques. En la mateixa línia, Rodríguez-Villasante (2014) defensa que la democràcia participativa ha d'equilibrar la legitimitat del vot electoral amb la de les iniciatives socials impulsades per la ciutadania, establint canals estables que garanteixin la seva incidència en els processos col·lectius en la vida quotidiana.

Tot plegat, fa palesa "la necessitat de repensar la participació infantil des de claus epistemològiques més vinculades a la quotidianitat dels infants, i a metodologies més arrelades en l'educació popular i comunitària, en lloc de les lògiques institucionals pròpies d'un enfocament de governança" (Mateos-Blanco et al., 2022, p. 37). En aquest imaginari s'inscriu la participació liderada pels infants, la qual, en definir-se a partir del seu llenguatge, de les seves percepcions i motivacions pròpies, proposa maneres alternatives de significar, exercir i viure la participació, sovint allunyades del marc adult.

El repte radica, doncs, en legitimar aquest dinamisme i reconèixer el potencial transformador de les pràctiques que emergeixen de les infàncies, com un requisit per a una participació veritablement significativa (Lansdown, 2011; Skauge et al., 2021; Thomas, 2007). Aquestes pràctiques, ajustades al que els infants volen i a com volen participar, s'alineen amb l'Observació General núm. 12 (Nacions Unides, 2009), que subratlla la importància d'una participació genuïna i respectada, evitant instrumentalitzacions. Això incrementa la motivació, la representativitat i el compromís proactiu dels infants, fent-les més inclusives, sostenibles i capaces de generar resultats transformadors. En darrer terme, enriqueixen la democràcia, perquè responen millor a les necessitats col·lectives i construeixen un espai compartit on tothom s'hi sent partícip.

En termes conclusius, les evidències d'un passat marcat per l'exclusió i les expectatives d'un futur més just ens permeten concloure que relegar les infàncies a la perifèria de la vida col·lectiva ha estat, és i serà un fre a la vitalitat democràtica. La creació i legitimació d'espais i experiències que reconeguin les infàncies com a ciutadania de ple dret no constitueix, per si sola, una garantia de transformació. No obstant això, representa una condició imprescindible que habilita la possibilitat real de regenerar una cultura democràtica més viva,

arrelada en l'experiència quotidiana i amb capacitat de resposta davant els desafiaments contemporanis.

Capítol 2. Les infàncies: ciutadania democràtica, social i política

Aquest segon capítol analitza les representacions socials de la infància i el desplaçament del paradigma de la tutela cap al reconeixement de l'infant com a subjecte democràtic, social i polític. S'aprofundeix en alguns girs conceptuals significatius que influeixen en les representacions de la ciutadania de les infàncies, alhora que condicionen tant el valor com la tipologia d'experiències de participació infantil.

2.1. Què són les infàncies? Visió històrica de les seves representacions socials

S'exposa l'evolució de la noció d'infància, que ha passat de ser concebuda com un període de dependència i preparació per a l'adultesa a reconèixer-se com una construcció social amb valor propi. Aquesta mirada mostra que la infància és una realitat canviant, encara travessada per tensions entre protecció i autonomia.

2.2. Girs conceptuals en la representació de la ciutadania de les infàncies

L'evolució de la concepció de la infància transita de l'infant entès com a objecte de protecció al seu reconeixement com a subjecte de drets. La Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989 n'és un punt clau, tot i les seves limitacions. Posteriorment, el Nou Paradigma de la sociologia de la infància, juntament amb la influència del moviment del protagonisme, situa l'infant com a actor protagònic en el present, amb presència jurídica, social i cultural. Finalment, emergeix la visió de la ciutadania amb agència, que reconeix la seva capacitat política, mobilitzada i corresponsable en la transformació social.

2.3. L'adultocentrisme: una limitació sistemàtica

Finalment, es posa en relleu l'adultocentrisme com a estructura que sosté la superioritat adulta i limita el reconeixement de la ciutadania infantil. Aquest biaix, profundament arrelat, esdevé un fre decisiu a la participació significativa dels infants.

2.1. Què són les infàncies? Visió històrica de les seves representacions socials

La pregunta "què són les infàncies?" ha generat múltiples respostes al llarg de la història, sempre condicionades pels contextos socials, culturals, econòmics i polítics de cada període. Així ho remarca Verhellen (1994), quan evidencia que la imatge dels infants no és ni natural ni neutra, sinó que és:

> una construcció social creada per les persones adultes, que sorgeix de les expectatives que tenim i que els infants no són infants per naturalesa. De fet, des del punt de vista històric, la consideració dels infants com a categoria social diferent és una creació molt recent. (p. 21)

En la mateix línia, Casas (2006) ratifica aquesta idea quan afirma que "la infància, en última instància, és el que cada societat, en un moment històric donat, concep i diu què és la infància" (p. 29). Aquestes afirmacions, que posen de manifest que la infància constitueix una categoria socialment construïda, s'articulen amb altres enfocaments que defensen que tampoc és universal, sinó múltiple i situada (Alanen, 2011; Jenks, 1996; Mayall, 2002; Qvortrup, 1994; Sarmento, 2008). Les experiències i les expectatives vinculades a la condició d'infant varien substancialment en funció de factors com la cultura, la classe social, el gènere, el moment històric o el context geogràfic en què es desenvolupen. Mentre que en algunes societats la infància es presenta com una etapa prolongada de dependència i protecció, en altres contextos els infants assumeixen responsabilitats laborals, familiars o comunitàries des de molt petits (Ariès, 1960/2023; Cunningham, 2014; Heywood, 2001; Verhellen, 1994). Aquesta pluralitat de punts de vista desafia les visions normatives i homogènies que amb freqüència les polítiques públiques i els discursos socials i educatius. De manera que invita a anar més enllà d'una visió estandaritzada de la infància i reconèixer la seva complexitat i, sobretot, la seva construcció col·lectiva (Archard, 2004; Woodhead, 2015).

Aquesta configuració del significat de la infància es vincula amb el concepte de *representacions socials*. Entenent, segons Moscovici (1982), que "una

representació social és una forma de coneixement socialment elaborat i compartit, amb una orientació pràctica, que contribueix a la construcció d'una realitat comuna per a un conjunt social" (p. 116). En aquest marc, les representacions, lluny de constituir simples miralls de la realitat actuen com a instruments que la modelen i li donen sentit. Des d'una perspectiva epistemològica, aquest plantejament permet comprendre com les idees sobre la infància es configuren, circulen i s'institucionalitzen en discursos, normatives i pràctiques que determinen que defineixen què és ser infant, com ha de ser educat o protegit i amb quina capacitat pot participar socialment (Corsaro, 2005; James i Prout, 2005; Liebel, 2007, 2020; Mayall, 2002; Woodhead, 2015).

Aleshores, aquestes representacions influeixen en les polítiques educatives, legals i socials, i determinen com s'organitza i es reconeix la vida dels infants (Casas, 2006). Reconèixer que la infància és una construcció col·lectiva suposa acceptar la intervenció de múltiples actors —famílies, escoles, institucions, discursos científics i, també, els mateixos infants— que, amb tensions i negociacions, han configurat històricament què significa ser infant. Així doncs, la infància és molt més que un estat biològic (Postman, 1982). És també una categoria cultural i simbòlica que estructura la manera com la societat reconeix i tracta els infants —o no— com a ciutadans (Alanen, 2009; Prout i James, 2015; Sarmento, 2008).

En conseqüència, es fa palesa la necessitat de traçar un breu recorregut històric sobre l'evolució del concepte de la infància i les representacions socials que l'han configurat. Tot i un cert consens aparent, encara avui hi ha múltiples respostes sobre què és la infància. Aquest recorregut es fonamenta en l'anàlisi de Verhellen (1994), enriquida amb aportacions posteriors.

- **Absència de consciència social de la infància com a categoria diferenciada.** Un dels estudis més influents —alhora que objecte de crítica— sobre la història que gira al voltant la infància és *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Philippe Ariès (1960/2023), qui defensava que la infància com a etapa diferenciada de l'edat adulta no existia abans del segle XVII. D'acord amb l'autor, a l'edat mitjana i durant gran part de l'Antic Règim, els infants eren

considerats "adults petits" que, un cop superada la dependència inicial, participaven en la vida social i econòmica de la comunitat. D'una banda, els nens de 6 o 7 anys ja treballaven al camp, cuidaven animals o s'enviaven com a aprenents a tallers, tot sovint, lluny de la família. D'una altra banda, les nenes, assumien tasques domèstiques o de servei en altres llars. L'educació formal era escassa i restringida a les elits. Bona part de la literatura posterior (Archard, 2004; Heywood, 2001; Pollock, 1983 citada a Key, 1900/2021) matisa aquesta visió i subratlla que, tot i les diferències amb el concepte actual, la infància no era ignorada ni inexistent, i que no podem jutjar èpoques passades amb criteris contemporanis.

- **El descobriment de l'infant.** A l'edat moderna, concretament, entre els segles XVII i XVIII s'incrementen els discursos específics sobre la infància com a grup social, ressaltant-ne la protecció, l'educació i la diferenciació respecte del món adult. Aquest canvi de perspectiva trenca amb la concepció anterior —que considerava els infants com adults en miniatura— i defineix la infància com una etapa pròpia, que cal preservar i acompanyar (Ariès, 1960/2023). D'acord amb Novella (2005), en aquest període històric diversos pensadors claus defensen que la infància és bondadosa i innocent, la valoren pel seu paper de futur i progrés, però també la conceben com una categoria social a part i com a *encara-no-éssers-humans*, mancats de coneixement i d'autonomia.

  A tall d'exemple, Locke, a *Essay Concerning Human Understanding* (1690/1999) defensa que les persones neixen com un "paper en blanc" (*tabula rasa*) (p. 83) i que tot coneixement es construeix a partir de l'experiència. Tot i no elaborar una teoria específica sobre la infància, aquesta idea va reforçar la importància de l'educació i de la intervenció adulta en el procés de desenvolupament infantil. Altrament, Rousseau a *Émile* (1762), defensa que els infants són bons per naturalesa i que és la societat qui els transmet l'agressivitat, l'egoisme i la malícia. Tal com afirma: "la infància té maneres de veure, pensar i sentir que li són particulars; no hi ha disbarat més gran que voler-li imposar les nostres" (p. 79). Aquesta visió, que posa en relleu la singularitat infantil, contrasta radicalment amb la de Hobbes (1651/2007), per a qui l'ésser humà és dolent i violent per naturalesa. Si bé es reconeixia la

infància com una etapa diferenciada, la societat il·lustrada la continuava definint en clau de fragilitat i dependència. En aquest sentit, la mirada moderna, tot i innovadora, encara entenia la infància com una fase incompleta i subordinada al desenvolupament cap a l'adultesa.

- **Institucionalització i protecció de la infància.** Del segle XIX a mitjan segle XX es produeix un canvi fonamental: es passa d'una societat que no considerava els infants com a grup clarament definit a una societat que en regula i delimita la seva existència de manera explícita. Aquesta transformació va diferenciar clarament la infància com a categoria social i va donar lloc, d'una banda, a les primeres lleis de protecció del menor que, malgrat la seva voluntat protectora, autors com Foucault (1975/2002) han titllat de reforçar una mirada paternalista i d'esdevenir mecanismes de control i normalització d'acord amb els valors dominants i, de l'altra, a les lleis d'obligatorietat escolar, concebudes com a instruments de socialització.

  Aquestes reformes comporten una clara separació entre el món adult i el món infantil. Els infants són retirats del mercat laboral com a mesura protectora i incorporats a l'escola, que esdevé la institució central de la seva experiència. Tal com manifesta Ariès (1960/2023), "l'escola es va convertir en l'instrument central per separar els infants del món adult i atribuir-los una nova identitat com a «escolars» o «estudiants»" (p. 230). En aquest procés, l'itinerari educatiu va acabar configurant-se com un marcador social que delimitava la mateixa infància i n'indicava el final (Heywood, 2001).

  Un dels moments més significatius va ser la prohibició del treball infantil, especialment en sectors industrials, amb lleis pioneres com la Factory Act de 1833 al Regne Unit. A la seva obra, Humphries (2010) planteja que aquesta llei va ser un punt d'inflexió perquè "va establir tant límits al treball infantil com el principi que l'educació ha de ser un dret per a tothom" (p. 152). A despit d'això, molts infants continuaven treballant en condicions precàries, fet que evidencia la distància entre la legislació i la realitat de les famílies obreres. A més, aquesta concepció occidental de la protecció ha estat qüestionada en altres contextos, especialment al Sud global. A Llatinoamèrica, els moviments de

NNAT han reivindicat el dret a treballar en condicions dignes, conciliant-lo amb l'educació i el joc, i han reclamat ser escoltats en les decisions que els afecten (Liebel, 2006; Liebel i Invernizzi, 2018). Aquesta experiència confirma novament que la infància no és universal, sinó una construcció social i cultural, situada en cada context.

En aquest període històric la implantació progressiva de l'escolarització obligatòria i la regulació del treball infantil van reforçar la idea que l'educació és un dret fonamental i una eina essencial per a l'emancipació i el progrés social (Cunningham, 2014). Aquesta definició macrosocial té conseqüències profundes per a la representació social de la infància. La infància es conceptualitza aleshores com una etapa de moratòria, entesa com un temps d'ajornament i de preparació per a la vida adulta. Els infants són concebuts cada cop més com a *propietat de l'Estat* i menys com a propietat privada dels pares, i passen a ser *objectes* d'un procés macrosocial orientat a construir una societat futura ideal.

En aquest període, disciplines com la psicologia, la medicina i la sociologia consoliden noves concepcions de la infància, influint en la manera com els adults s'hi relacionen (Skolnick, 1983, citat a Verhellen, 1994). A la vegada, sota el pretext de la sobreprotecció, es reforça —i fins i tot s'amplia— la imatge de l'infant com a *encara no*: encara no sap, encara no és capaç, encara no és responsable, encara no s'expressa per si mateix, encara no pot. Això comporta que la infància s'entengui com una etapa d'espera i incompleta, subordinada a l'adultesa.

- **Cap a l'expansió del reconeixement de la ciutadania dels infants.** Des de la segona meitat del segle XX fins a l'actualitat, es produeix una acceleració en el reconeixement de la infància, fruit de l'embranzida de les primeres fites del segle —com la Declaració de Ginebra (Societat de Nacions, 1924). Aquest procés es concreta, d'una banda, amb l'adopció de la Declaració dels Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1959) i, de l'altra, amb l'aprovació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989). Especialment, aquesta última fita va comportar un gir normatiu que reconeix els infants com a

subjectes de dret en un sentit ampli. La Convenció estableix que els infants tenen dret a la llibertat d'expressió, associació, pensament i participació cultural, així com al dret a ser escoltats i tinguts en compte en les decisions que els afecten. Aquest canvi de paradigma va obrir la porta a una concepció més inclusiva de la infància, que deixa de limitar-se a la protecció i al desenvolupament i incorpora la seva participació activa en la vida social, aspecte que serà analitzat amb més detall més endavant.

A finals del segle XX, la concepció de la infància com a etapa separada i protegida va ser qüestionada. Postman (1982), a *The Disappearance of Childhood*, denunciava que la televisió difuminava les fronteres amb l'adultesa en fer accessibles els mateixos continguts a infants i adults. I, precisa que "[s]ense secrets, evidentment, no pot existir la infància" (p. 79). En aquest context, el debat es va intensificar amb l'aparició de les tecnologies digitals. Autors com Buckingham (2000) van ampliar la crítica, destacant que internet, les xarxes socials i les pantalles han transformat radicalment la manera com els infants viuen, aprenen, es comuniquen i es relacionen amb el món, posant en qüestió les narratives tradicionals sobre la dependència i la innocència infantil —entesa com a puresa i protecció—. Alhora, la digitalització ha accelerat la seva exposició al món, però també ha obert noves oportunitats d'expressió, creativitat i participació activa (Crespo et al., 2021; Novella et al., 2022).

Paral·lelament, en aquesta etapa final de segle, especialment a partir dels anys noranta, va prendre força el moviment pel protagonisme infantil impulsat des de Llatinoamèrica —també conegut com a paradigma protagònic i, més recentment, com a paradigma coprotagònic. Segons Gaytán (1998) el protagonisme és:

> el procés social mitjançant el qual es pretén que nenes, nens i adolescents desenvolupin el paper principal en el seu desenvolupament i el de la seva comunitat, per assolir la realització plena dels seus drets, atenent al seu interès superior. És fer pràctica la visió de la infància com a subjecte de drets i, per tant, cal una redefinició de rols en els diferents components de

> la societat: infància i joventut, autoritats, família, sectors no organitzats, societat civil, entitats, etc. (p. 86)

Aquesta definició destaca dues idees clau. D'una banda, que el protagonisme és un procés social que situa la infància en el centre tant del seu propi desenvolupament com en el de la comunitat, garantint així l'exercici dels seus drets i el respecte al seu interès superior. De l'altra, implica redefinir profundament les relacions entre adults i infants: trencar amb rols jeràrquics i asimètrics, potenciar l'autogestió i l'autodirecció dels infants, i reconèixer que les relacions socials són construccions modificables (Alfageme et al., 2003).

La noció de protagonisme suposa un salt qualitatiu en el reconeixement de la infància, ja que supera la visió paternalista que els concep únicament com a *encara no* i, alhora, considera els infants com a actors actius en la configuració de la seva vida i de la comunitat. Això representa un gir important en la representació social de les infàncies, amb un efecte amplificador en la configuració de la seva participació, coneguda com a participació coprotagònica, que s'aprofundeix en el capítol següent.

En el context contemporani, Lister (2007) planteja l'existència de dues formes de reconeixement de la infància: d'una banda, com a "aprenents de ciutadania", en un estat de formació i transitorietat i, de l'altra, com a subjectes socials amb plena amb competències diverses i capacitat d'acció en el present (Cano et al., 2021). Morales i Martínez (2024) remarquen que aquestes dues perspectives, lluny de ser excloents, sovint conflueixen, generant una ambivalència en què, tot i reconèixer-se la infància com a subjecte de drets, en la pràctica quotidiana es manté la lògica de l'"encara no ets, no pots, no saps participar". Aquesta tensió es reflecteix en quatre paradoxes que expressen la manera com, de forma ambivalent i contradictòria, es concep i es tracta la infància:

- *La infància com a futur hipotecat*: els infants són valorats com el futur de la humanitat, però aquesta concepció implica relegar la seva vida present a una condició d'incompletesa.

- *La infància com a titular de drets en el banc de suplents*: malgrat un ampli reconeixement normatiu i legal, els drets infantils sovint es veuen limitats per les condicions socials que en restringeixen l'exercici efectiu.
- *La infància com a companyia en soledat*: les infàncies mai havien estat tan virtualment connectades, i, tanmateix, viuen una soledat creixent, desprotegides davant situacions de vulnerabilitat i discriminació.
- *La infància com a participació sota protecció*: com més es proclama el dret a participar, més augmenta la discriminació i l'exclusió, sota el pretext de protegir-les.

En aquest escenari, malgrat les persistents situacions d'injustícia en el reconeixement de les infàncies, es manté la voluntat i el compromís ferm d'avançar cap a formes més proactives, inclusives i democràtiques, orientades a reconèixer la infància com a ciutadania de l'aquí i l'ara (Lister, 2007). Aquest enfocament implica assumir els infants com a subjectes actius de drets i no únicament com a adults en potència; es tracta, doncs, de reconèixer la infància en el present, atenent-ne la vàlua intrínseca, les capacitats específiques i el dret a participar en la vida social, política i cultural. Aquesta òptica situa les infàncies dins de l'àmbit polític i social, i les vincula amb la participació ciutadana, entesa com el fet de *ser part* —les infàncies pertanyen i han de sentir-se integrades en la comunitat—, *tenir part* — han de gaudir d'igualtat d'accés als recursos i béns socials— i *prendre part* — poden contribuir activament a la vida pública i a la construcció del bé comú, amb capacitat, voluntat i poder d'actuar—, la qual cosa supera la tradicional mirada assistencial (Mata, 2009).

Aquesta orientació ha impulsat la societat i les institucions a generar i consolidar espais perquè els infants puguin expressar les seves opinions, prendre decisions i ser escoltats de manera genuïna en els afers que els concerneixen. Ara bé, no n'hi ha prou amb crear canals formals de participació; cal garantir que aquests tinguin una incidència substantiva en la presa de decisions i en la configuració de les polítiques públiques. El reconeixement exigeix superar la visió clàssica fonamentada exclusivament en la protecció i la provisió i avançar cap a una participació efectiva que promogui la responsabilitat col·lectiva en la garantia

d'aquests drets. Aquesta concepció comporta assumir que la veu dels infants constitueix un element essencial de la vida democràtica i un factor de transformació social i cultural en les societats contemporànies.

En síntesi, el recorregut històric mostra que la infància no pot entendre's com una realitat fixa ni universal. Al contrari, és una construcció social, cultural i política en constant transformació. Les representacions socials han oscil·lat entre la invisibilitat, la protecció i la tutela, configurant maneres diverses —i sovint contradictòries— de concebre què significa ser infant. Aquest procés ha generat tensions permanents entre dependència i autonomia, fragilitat i competència, futur i present. És en aquest marc canviant que, al llarg del segle XX, la infància comença a ser reconeguda com a ciutadania del present, amb drets i capacitat d'incidència en la vida col·lectiva. A partir d'aquí, el següent apartat aprofundeix en els primers passos cap al reconeixement dels drets dels infants, identificant les fites i les tensions que han possibilitat la seva consolidació com a ciutadania activa en el context de les democràcies contemporànies.

2.2. Girs conceptuals en la representació de la ciutadania de les infàncies

Després de recórrer les principals representacions socials de la infància al llarg de la història, aquest capítol s'atura en aquelles aportacions conceptuals que han marcat un punt d'inflexió en el seu reconeixement. Es tracta dels anomenats girs conceptuals, que han redefinit el lloc de la infància en la societat i han incidit en la manera com se la concep com a ciutadania. Aquests girs, però, no s'han produït com a etapes que es relleven de manera lineal, sinó que conviuen en l'actualitat: mentre alguns discursos mantenen la infància en un marc reduït a la protecció, d'altres n'amplien progressivament el reconeixement fins a configurar-la com a ciutadania amb agència. En aquest marc, s'analitzen tres desplaçaments centrals: de l'infant com a objecte de protecció a subjecte de drets; de subjecte de drets a actor protagònic en el present; i d'actor protagònic a ciutadania amb agència.

2.2.1. D'objecte de protecció a subjecte de drets

"Però... Com puc tenir drets si soc petita?". Amb una barreja de sorpresa i incredulitat, així s'expressava una membre del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix en una sessió dedicada a la Convenció sobre els drets de l'infant. La seva pregunta revela una realitat encara molt present: tal com s'ha assenyalat en el primer capítol, per a molts infants la idea de ser titulars de drets continua sent desconeguda i gairebé incompatible amb la seva condició d'infants (Esteban i Novella, 2019). El descobriment de la Convenció, i sobretot la comprensió del que implica tenir drets, constitueix un moment clau en la manera de veure's a si mateix, de relacionar-se amb els altres i d'habitar el món (Educo, 2019; McCluskey i O'Neill, 2021).

Parlar dels drets dels infants ens remet a un llarg procés històric que culmina amb un instrument clau: la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides. Aprovada el 1989, més de tres dècades després continua essent una fita indiscutible, però també un text que genera debats i planteja reptes significatius perquè no quedi reduïda a una mera declaració formal.

Els primers passos cap al reconeixement dels drets dels infants

En l'apartat anterior hem constatat que al llarg del segle XX, les aportacions pedagògiques, socials i jurídiques van començar a qüestionar la mirada exclusivament protectora sobre la infància i a defensar-ne el reconeixement com a subjectes actius de dret. En relació amb aquest procés, Macinai (2013) explicita que "hi hagué dues vies històriques principals d'accés al tema dels drets dels infants al llarg del segle XX: una fou jurídica i l'altra fou cultural" (p. 91). Aquestes dues perspectives permeten comprendre la complexitat de les transformacions socioculturals d'aquest període històric, que feren possible el procés d'identificació i concreció dels drets dels infants. El punt de referència més significatiu d'aquest recorregut fou l'aprovació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, que no va sorgir del no-res, ans bé és el resultat d'un llarg procés històric i cultural (Detrick, 1992), mitjançant el qual es consolidà el reconeixement formal de la infància com a subjecte de drets (Verhellen, 1994).

Una figura clau en aquesta nova concepció fou Ellen Key, pedagoga i escriptora sueca. L'any 1900 publicà *El segle dels infants*, en el qual anticipava que el segle XX havia de situar la infància al centre de les prioritats socials, educatives i polítiques. Defensava que el benestar i el desenvolupament havien de constituir-se en objectius fonamentals de la societat moderna. En opinió de l'autora: "[l]'únic mitjà perquè l'infant arribi a ser un bon element social és tractar-lo com si ja ho fos, tot encoratjant les seves tendències individuals" (Key, 1900/2021, p. 154). Aquesta visió trencava amb les concepcions autoritàries de l'educació i avançava cap a un model més respectuós amb les necessitats i potencialitats dels infants. Tot i no elaborar una carta de drets, les seves idees influïren en moviments pedagògics i socials i, com sosté Macinai (2016), anticiparen principis centrals dels drets de la infància que obriren camí a plantejaments jurídicament més estructurats.

El primer intent documentat d'atribuir drets específics a la infància fou la Declaració de Moscou dels Drets de la Infància, presentada el febrer de 1918 pel col·lectiu de pedagogs russos Educació Lliure dels Infants (Ventcel', 1918). El document constava de disset punts orientats a enfortir la posició social dels nens i nenes, així com garantir-los les condicions de vida i d'aprenentatge dignes (Liebel, 2016). Entre els drets reconeguts hi havia l'autoorganització i la participació política, el dret al treball, el dret a triar si volien assistir a l'escola i el dret a no ser castigats. Tots ells es fonamentaven en la llibertat de decisió i expressió dels infants, la qual cosa els atorgava drets subjectius. Tot i el seu caràcter innovador i el fet d'esdevenir un precedent valuós en la genealogia dels drets de la infància, la declaració no arribà a ser reconeguda jurídicament i acabà essent relegada a l'oblit.

Poc després, l'any 1919, el metge i pedagog polonès Janusz Korczak publicava *Com cal estimar un infant?*, on exposava la seva Magna Charta Libertatis dels drets de la infància**.** Hi destacava tres drets fonamentals: el dret a morir, el dret a viure el present i el dret a ser qui s'és. Korczak argumentava que la sobreprotecció adulta privava els infants d'una experiència plena de la vida: "Temorosos que la mort ens arrabassi l'infant, li arrabassem nosaltres la vida i, per tal que no mori, no li permetem viure" (Korczak, 1967, p. 126). El seu

plantejament pretenia reivindicar el respecte als infants com a persones completes, amb "el mateix respecte i el mateix dret a viure que els adults" (Markowska-Manista i Zakrzewska-Oledzka, 2019, p. 298). Aquest convenciment es plasmà en la seva màxima més coneguda "no hi ha infants, hi ha persones":

> Cent infants —cent individus que són persones— no persones que seran, no persones del futur, no persones del demà, sinó persones ara..., ara mateix..., avui. No un món en miniatura, sinó un món real de valors, virtuts, afectes, aspiracions i desitjos que no són banals, sinó significatius; no innocents, sinó humans. (Korczak, 1967, p. 208)

Tant la Declaració de Moscou com la proposta de Korczak compartien un principi fonamental: la infància havia de ser reconeguda com a subjecte de drets subjectius, és a dir, drets exercits directament pels infants (Liebel, 2006). Si bé la seva novetat i el seu valor transformador, aquest plantejament no va tenir continuïtat immediata. Com assenyala Esteban (2023), calgué esperar diverses dècades perquè la idea dels infants com a titulars de drets subjectius tornés a emergir amb força en els debats internacionals. Mentrestant, en paraules de la mateixa autora:

> el discurs predominant continuava definint els drets infantils des d'una perspectiva centrada en la protecció i la provisió, que lluny de ser subjectius, es concretaven en responsabilitats i deures de les persones adultes i de la societat envers la infància. (Esteban, 2023, p. 56-57)

El 1920 es fundà la International Save the Children Union, que impulsà la redacció de la Declaració dels Drets del Nen, coneguda com la Declaració de Ginebra i adoptada per la Lliga de les Nacions el 1924. Per a Bofill i Cots (1999), fou una obra personal d'Eglantyne Jebb, presidenta de Save the Children, marcada per l'escenari bèl·lic del moment i per una mirada que posava més l'accent en les obligacions de la societat envers la infància que no pas en els drets dels infants (Freeman, 2020; Vandenhole et al., 2024). En aquest horitzó, *el millor* per a l'infant s'entenia com una cura completa i incondicional, destinada a garantir el creixement i el desenvolupament fins a l'edat adulta i a protegir-lo davant l'explotació laboral (Smolińska-Theiss, 2020). Igualment, Korczak (1967) advertia

que "Els legisladors ginebrins han confós deures amb drets. El to de la declaració no és d'insistència, és de persuasió: una súplica a favor de la bondat" (p. 398). No obstant això, el fet que fos adoptada entre dues guerres mundials en limità enormement la seva aplicació pràctica, i els seus principis quedaren reduïts a un ideal difícil de materialitzar.

Unes dècades més tard, amb la fundació de les Nacions Unides el 1945, es reprengué el debat sobre la necessitat d'actualitzar la Declaració de Ginebra. El Consell Econòmic i Social en promogué una revisió, ampliant els cinc articles inicials fins a deu i incorporà referències noves a la protecció a la infància. Aquest procés culminà amb l'adopció de la Declaració ampliada dels Drets de l'Infant de 1959, que introduïa avenços rellevants, com ara el dret a l'educació gratuïta, la protecció davant l'abandonament i la regulació del treball infantil. Tot i aquestes aportacions, el text no era d'aplicació obligatòria per als estats, fet "facilitava la seva aprovació unànime, però també en limitava l'operativitat" (Tiana, 2008, p. 97). En conseqüència, la seva força novament es va mantenir més simbòlica que jurídica.

Pel que fa al contingut, la Declaració de 1959 es presentava com un avenç respecte a la de Ginebra. El seu preàmbul n'explicitava la intencionalitat amb dues idees centrals. D'una banda, apel·lava a la corresponsabilitat de tota la societat envers la infància amb la coneguda expressió: "la humanitat deu a l'infant el millor que té per oferir" (Nacions Unides, 1959, p. 19). De l'altra, mantenia una visió paternalista, representant encara els infants com a objectes de protecció: "[c]onsiderant que l'infant, per la seva falta de maduresa física i mental, necessita protecció i atenció especials, fins i tot la deguda protecció legal, tant abans com després del naixement" (p. 19). Encara que no tenia caràcter vinculant, la Declaració contribuí a situar la infància al centre del debat internacional, alhora que feia visibles les seves pròpies limitacions (Vandenhole et al., 2024). Aquest buit normatiu i simbòlic, tal com remarca Tiana (2008), esdevingué un catalitzador de nous moviments socials que, a partir dels anys seixanta, començaren a reclamar una concepció més plena i emancipadora dels drets infantils.

Conseqüentment, durant els anys seixanta i setanta, en un context d'efervescència política i social, aparegueren moviments que qüestionaven la visió protectora de la infància i defensaven una mirada més emancipadora. En aquest context, el Moviment d'Alliberament dels Infants definia les infàncies com un col·lectiu oprimit per les lògiques adultes i reivindicava el dret a l'autodeterminació (Geiser, 1977). En la mateixa línia, Farson (1974) denunciava que la condició de "protegits" convertia els infants en "ciutadans de segona" (p. 15) i afirmava que "l'autodeterminació és el dret més fonamental de tots" (p. 27). De manera complementària, Holt sostenia que "els infants no són persones en potència, sinó persones ara" (1974, p. 23) i defensava que havien de gaudir dels mateixos drets que els adults, inclòs el dret a decidir sobre la seva vida. En conjunt, aquestes aportacions intensificaren el debat i obrien la porta a una nova concepció de la infància, que culminà en les dècades posteriors.

En aquest clima de canvi, el govern polonès proposà el 1978 convertir les declaracions existents en un instrument internacional jurídicament vinculant. L'any següent, 1979, fou declarat Any Internacional de l'Infant. Un esdeveniment que representà una fita clau en la mobilització global per la defensa dels drets infantils. A partir d'aquell moment s'obrí un intens procés de revisió i negociació basades en el consens (Detrick, 1992) que culminà el 20 de novembre de 1989 amb l'aprovació de la Convenció sobre els Drets dels Infants —d'ara endavant, ens hi referirem com a la Convenció—. La Convenció constituí el primer tractat internacional que reconegué els infants com a subjectes de drets (Verhellen, 1994), amb caràcter obligatori per als estats signants. A més dels drets de provisió i protecció, el text incorporava els drets de participació, especialment els articles des del 12 al 17, que Lansdown (2011) denomina "drets civils i llibertats" (p. 31). Per primera vegada, quedava fixat sobre paper que els infants tenen dret a expressar la seva opinió, a ser escoltats i a incidir en les decisions que els afecten.

En definitiva, es pot corroborar que la Convenció és el resultat d'una trajectòria històrica marcada per la persistència de persones i moviments que han lluitat perquè la infància fos reconeguda com a subjecte de drets. Així mateix, es pot assenyalar que les intuïcions d'Ellen Key i els principis pedagògics formulats per

Janusz Korczak (Esteban, 2023; Macinai, 2016; Smolińska-Theiss, 2020) no van ser en va, ans al contrari, es consideren la llavor de la Convenció sobre els Drets dels Infants.

La Convenció sobre els drets dels infants: avenços i limitacions

Atesa la seva rellevància, resulta pertinent fer una lectura detallada de la Convenció sobre els Drets de l'Infant. Aquesta lectura s'organitza en dues seccions: d'una banda, el valor històric i els avenços que la situen com un punt clau en el reconeixement de la infància com a subjecte de drets i, de l'altra, les limitacions i ambigüitats del text que n'han condicionat l'aplicació i que conviden a una aproximació crítica, constructiva, d'aquest instrument internacional.

Els avenços de la Convenció

La Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989 ha estat considerada com un moment determinant en la història dels drets humans, atès que cap altre tractat ha estat tan àmpliament ratificat (Vandenhole et al., 2024). Aquest consens sense precedents evidencia com la infància esdevingué una prioritat central en l'agenda pública mundial. Per la seva banda, Verhellen (1994) la descriu com un nou discurs global que reconeix la infància com a subjecte de drets, mentre que Tobin (2019) en destaca l'impacte extensiu en constitucions, institucions i polítiques públiques arreu del món.

D'acord amb aquestes consideracions, podem concloure que la Convenció de 1989 representa, com a mínim, tres avenços indiscutibles respecte dels instruments precedents. En primer lloc, cal assenyalar el pas de declaració a convenció. Mentre que les declaracions anteriors eren textos de caràcter programàtic i no vinculant, amb un valor principalment moral, la Convenció es configura com un tractat internacional amb força jurídica obligatòria per als estats que l'han ratificada. En altres termes, és un instrument jurídicament vinculant que, més enllà d'enunciar aspiracions o recomanacions, estableix obligacions concretes i preveu mecanismes de seguiment que comprometen legalment els estats en la seva aplicació.

En segon lloc, la Convenció es fonamenta en quatre principis rectors que constitueixen els seus pilars essencials que vertebren els 54 articles. Aquests principis, universalment reconeguts, orienten la interpretació i l'aplicació de la Convenció i resulten rellevants en totes les dimensions de la vida dels infants, en subratllar la importància de la seva protecció, el seu desenvolupament i la seva participació activa a la societat:

- *Dret al desenvolupament* (art. 6): tot infant té dret intrínsec a la vida, i els estats han de garantir-ne la supervivència i el desenvolupament.
- *No-discriminació* (art. 2): tots els drets s'han de garantir a tots els infants sense cap mena de discriminació.
- *Interès superior de l'infant* (art. 3.1): en qualsevol decisió o acció que afecti infants, la consideració primordial ha de ser el seu interès superior.
- *Dret a ser escoltat i a participar* (art. 12): els infants amb capacitat de formar un judici propi tenen dret a expressar la seva opinió en tots els assumptes que els afecten, i aquesta ha de ser degudament considerada segons la seva edat i maduresa.

Més enllà del seu contingut específic, la força d'aquests principis rau en la seva transversalitat: actuen com a criteris interpretatius que impregnen la resta de drets. Així, per exemple, la no-discriminació obliga a assegurar que cap infant quedi exclòs per raó d'origen, gènere o condició social; l'interès superior exigeix prioritzar sempre el benestar infantil en qualsevol decisió política, judicial o familiar, i el dret a ser escoltat obre la porta a reconèixer els infants com a ciutadania activa del present. Igualment, prenent com a referència l'anàlisi de Novella (2019a), aquests principis també han exercit un impacte cultural significatiu, infiltrant-se en discursos socials, materials educatius i, fins i tot, en la literatura infantil, on apareix sovint el missatge implícit que els infants tenen dret a créixer en entorns segurs, a ser respectats i a tenir veu pròpia. D'aquesta manera, s'han consolidat com a valors universals que han contribuït a redefinir la manera com les societats contemporànies conceben la infància.

Finalment, un tercer aspecte rellevant és que "la Convenció incorpora drets civils i polítics [...], que fins aleshores semblaven reservats als adults" (Cots i Moner,

2005, § 5). Aquest punt és especialment significatiu en relació amb la participació infantil. L'article 12 fou el primer text jurídic internacional que reconegué explícitament el dret dels infants a expressar la seva opinió en tots els assumptes que els afecten i a ser escoltats amb la deguda consideració. Encara que el terme *participació* no apareix en el redactat, aquest article establí les bases perquè el dret a ser escoltat es traduís en la pràctica en un autèntic dret a participar. La participació es configura, doncs, com un dret de ciutadania que correspon també als infants, els ciutadans més joves. Malgrat que cal assenyalar que els drets vinculats a la participació han estat, des de l'inici, els que més controvèrsia han generat, la qual cosa confirma la idea compartida per Quennerstedt et al. (2018): malgrat l'alt consens de la Convenció, encara hi ha una baixa intensitat en la seva aplicació efectiva. Precisament aquesta qüestió serà objecte d'anàlisi en l'apartat següent.

Les limitacions de la Convenció

No obstant això, aquest avenç històric s'ha vist acompanyat d'ambigüitats estructurals i tensions interpretatives que n'han condicionat l'aplicació. En conjunt, aquest fet ha donat lloc a un ventall de crítiques que han posat de manifest els límits del text i la necessitat d'abordar-ne una lectura crítica, no pas per deslegitimar-lo, sinó amb la finalitat de comprendre amb més precisió tant les seves mancances com les seves potencialitats.

Una de les principals limitacions és que, tot i la seva àmplia ratificació i el caràcter vinculant com a llei internacional, la Convenció continua sent poc coneguda per una part important de la població, tant infants com adults. Encara que l'article 4 (Nacions Unides, 1989, p. 3) estableix que:

> Els Estats Parts adoptaran totes les mesures legislatives, administratives i d'una altra índole adequades per a donar efecte als drets reconeguts en la present Convenció. Pel que fa als drets econòmics, socials i culturals, adoptaran aquestes mesures fins al màxim dels recursos de què disposin i, quan calgui, dins del marc de la cooperació internacional.

I, de manera encara més específica, l'article 42 disposa que: "els Estats Parts es comprometen a fer àmpliament coneguts, per mitjans adequats i actius, els principis i disposicions de la present Convenció, tant als adults com als nens" (Nacions Unides, 1989, p. 13). La recerca evidencia un dèficit significatiu en aquest compromís: la manca d'educació sistemàtica en drets (Howe i Covell, 2007) i el desconeixement sobre com exercir-los (Quennerstedt, 2013) expliquen que gran part de la població no aquest instrument. De fet, un estudi de EDUCO (2019) observa que, "tot i que un 71% dels infants reconeixen que tenen drets, 4 de cada 10 (39,2%) creuen que els adults no coneixen els seus drets" (p. 3).

Un altre dels punts més controvertits de la Convenció és la indefinició del concepte d'*interès superior de l'infant* (art. 3). Malgrat que Tonucci (2019) qualifica la seva redacció de "fórmula claríssima, sense perill de cap equívoc" (p. 80-81), Freeman (2007) subratlla que "tot i que sovint es presenta com un principi neutral, en realitat és indeterminat i depèn de la interpretació dels adults, cosa que pot portar a manipulacions segons criteris culturals, polítics o institucionals" (p. 3). L'autor n'ofereix exemples concrets: els conflictes d'interès que poden sorgir quan la família ha de prendre decisions mèdiques o, en espais de participació, quan els infants proposen una iniciativa, però són les persones adultes del govern qui acaben decidint què és *el millor* per a ells. Aquesta ambigüitat obre escletxes legals i pot legitimar decisions que no sempre responen als interessos reals dels infants. Per tant, "es viola la llei, no es respecta l'article 3 de la Convenció" (Tonucci, 2019, p. 82).

Una altra consideració habitual és que la Convenció no és autoexecutiva. Partint d'aquesta constatació, Tobin (2019) destaca que la seva aplicació no és automàtica ni vinculant, ja que depèn de la incorporació al dret intern, un procés que pot debilitar-ne l'efectivitat pràctica. Per la seva banda, Van Bueren (1995) adverteix de la problemàtica derivada de l'absència de mecanismes internacionals vinculants que garanteixin la seva eficàcia. De manera concordant, Hanson i Nieuwenhuys (2013) reforcen aquest argument i mostren que el Comitè dels Drets de l'Infant actua principalment mitjançant recomanacions, sense capacitat sancionadora. Així és que l'acord internacional tendeix a funcionar més

com a referent moral i polític que no pas com a instrument jurídic amb plena força vinculant.

Diversos autors han remarcat també el biaix universalista i eurocèntric del text. En aquesta línia, Gaitán (2018a) observa que "la Convenció de Nacions Unides parla constantment d'un infant en abstracte, com si tots els nens, independentment de l'edat, el sexe, la cultura i altres particularitats, compartissin un conjunt essencial de qualitats immutables" (p. 36-37). De manera complementària, Liebel (2012b, 2020) subratlla que aquesta mirada invisibilitza els contextos del sud global i dificulta l'adaptació del tractat a realitats com les dels infants indígenes, migrants o desplaçats. Una crítica que Morales i Magistris (2019) també avalen. En el mateix vessant crític, Bhabha (2014) qüestiona la situació dels infants apàtrides o en camps de refugiats, on l'accés a drets bàsics com l'educació depèn sovint de l'estatus administratiu. Igualment, Reynaert i Roose (2015) destaquen que el text construeix una imatge excessivament homogènia de la infància, que ignora experiències marcades per la pobresa i l'exclusió social. Finalment, Kaime (2010) sintetitza aquesta crítica amb contundència en afirmar que, "a part d'una referència limitada al preàmbul, la Convenció generalment no exalta la cultura o la tradició com un valor positiu en la promoció i protecció dels drets dels infants" (p. 639).

Un altre aspecte criticat de la Convenció és, com apunta Cussiánovich (1996), el seu marcat "to proteccionista", que encara veu l'infant "més com un problema que com un potencial social" (p. 27). Aquesta perspectiva, emparada en l'argument de la protecció, tendeix a legitimar pràctiques tutelars que restringeixen l'exercici ple dels drets. Archard (2025) analitza el paternalisme i denuncia com sovint es nega l'autonomia infantil apel·lant a la seva presumpta incapacitat a causa de l'etapa evolutiva que travessa, la qual cosa redueix la seva veu a un rol merament consultiu. A més, defensa que les opinions dels infants mereixen respecte pel sol fet de ser expressades, i que han de tenir pes moral en les decisions adultes. En aquest horitzó, Freeman (1983) conceptualitza el *paternalisme liberal*, que permet la intervenció adulta només quan les decisions dels infants podrien comprometre la seva vida o futur. En conjunt, tot plegat revela una tensió estructural: com assenyalen Reynaert et al. (2009), la

Convenció oscil·la entre protegir els infants i reconèixer-los com a subjectes autònoms. Aquesta ambivalència, segons Liebel (2007), planteja un repte fonamental: "si la protecció es converteix en excusa per restringir drets, quin és el valor de la Convenció?" (p. 113).

El llenguatge del text també contribueix a reforçar aquesta mirada paternalista. Tal com apunten Liebel i Saadi (2012), la majoria d'articles de la Convenció s'articulen a partir de fórmules recurrents com "els Estats reconeixeran…", "respectaran i garantiran…", "adoptaran mesures…", que reflecteixen un sistema jurídic basat en la supremacia de l'estat sobirà. Aquest esquema situa els infants principalment com a destinataris passius de decisions i polítiques adultes i, relega a l'estat com l'únic que pot garantir l'aplicació efectiva dels seus drets (Gaitán, 2018a; Hanson i Nieuwenhuys, 2013). En paraules de Verhellen (1994): "l'infant continua depenent de la voluntat de l'adult per defensar els drets que estableix la Convenció" (p. 59). En conseqüència, s'observa que la redacció respon a una cultura política que prioritza les obligacions adultes per damunt de l'autonomia infantil i projecta una imatge d'infància subordinada i dependent, la qual reforça la seva representació social com a ciutadania del futur.

Un altre aspecte crític es detecta en la lectura habitual de la Convenció a través de la clàssica triada protecció-provisió-participació, també coneguda com *Les 3 pes*. Encara que va ser introduït com una eina pedagògica (Hammarberg, 1990), diversos autors n'assenyalen el caràcter reduccionista (Cantwell, 2011; Gaitán, 2018a; Quennersted, 2010). En la seva aportació, Liebel i Martínez (2009) manifesten que "malgrat el consens inicial, existeix cert conflicte entre aquests tres grups de drets, que podrien aguditzar-se fins al punt que entrin en contradicció i inclús s'excloguin" (p. 69). En aquesta clau, els drets de protecció i provisió responen a una visió "tradicional" de la infància, que la concep principalment com a receptora de prestacions i mesures ja previstes a declaracions anteriors. En canvi, els drets de participació suposen una innovació perquè conceben els infants com a actors amb capacitat d'opinar i actuar, reforçant-ne l'estatus social en relació amb els adults (Novella, 2019a).

No obstant això, aquesta classificació és objecte de crítica per tendir a jerarquitzar els drets i a relegar la participació en un segon pla (Gaitán, 2018a; Quennerstedt, 2010). Com a resultat, sorgeixen diverses postures. D'una banda, Casas (1998) proposa mantenir el model de *Les pes*, però ampliar-lo des d'una perspectiva de qualitat de vida afegint-ne dues més: *prevenció* i *promoció*. La seva proposta permet distingir entre dues lògiques: el tipus de drets que engloben (protecció, provisió i participació) i les actuacions necessàries per fer-los efectius (promoció i prevenció) (Urrea et al., 2016). D'altra banda, trobem la postura de Quennerstedt (2010) que proposa abandonar la triada i reubicar els drets dels infants dins la classificació general dels drets humans —civils, polítics i socials— per tres raons. En primer lloc, aquest instrument "posa l'èmfasi en els infants com a infants i no com a humans" (p. 631). En segon lloc, perquè manté la imatge de fragilitat i dependència en lloc de reforçar-ne l'autonomia. I, finalment, perquè els drets civils, polítics i socials són "la moneda forta del pensament sobre drets" (p. 632), més sòlids —amb més pes normatiu— i més útils per comprendre la situació dels infants dins el marc general dels drets humans.

L'aportació de Quennerstedt (2010) evidencia, doncs, que la fragmentació impacta també en el reconeixement dels drets polítics. Gaitán indica que la Convenció és "el primer tractat de drets humans que explícitament reconeix els drets civils dels infants, però no polítics" (2018a, p. 31). La mateixa autora assenyala que, tot i que l'article 15 reconeix el dret de reunió i d'associació, el tractat no preveu llibertats polítiques com el sufragi, cosa que situa els infants en una ciutadania incompleta. Al mateix temps, l'Inter-Agency Working Group on Children's Participation (IAWGCP, 2008) conclou que, malgrat el gran esforç de promoció de la participació des de 1989, no s'ha produït un canvi real en la vida de la majoria, a causa de factors com la indefinició del concepte, l'abast limitat, barreres culturals, manca d'espais públics reals i dèficits d'habilitats participatives d'adults i infants. El resultat és una convenció que proclama subjectes de dret, però manté, en la pràctica, una participació política molt restringida.

Pel que fa a la participació, s'observa que els drets vinculats a aquesta es despleguen als articles 5, 12, 13, 14, 15 i 17 (opinió, informació, pensament, consciència i religió, associació i reunió). Tot i les objeccions formulades, cal

reconèixer —com ja s'ha exposat anteriorment— que la seva incorporació constitueix una fita indiscutible. Pel que fa a les crítiques, Liebel i Martínez (2009) apunten que "el terme de participació no apareix" (p. 70) en aquests preceptes, més enllà de l'article 23 (discapacitat) i del 31 (vida cultural i arts), i que tots ells s'han d'interpretar amb la llum de l'article 12 sobre el dret a ser escoltat. Aquest article és considerat per Freeman (2020) com "l'aportació central de la Convenció" (p. 310), però al mateix temps en destaca les limitacions, ja que el dret de l'infant a ser escoltat queda sempre supeditat al control adult. En aquesta línia, Liebel i Martínez (2009) evidencien com en el redactat de l'article 12 s'hi filtra aquest pensament adultocèntric:

> la Convenció restringeix l'exercici de la participació en els "assumptes que afecten l'infant" —com si hi hagués qüestions alienes al seu interès— i només per a "l'infant que estigui en condicions de formar-se un judici propi"; a més, fins i tot en aquests casos, l'opinió només serà tinguda en compte "en funció de l'edat i la maduresa de l'infant (art. 12.1). (p. 71)

En aquest context, no és sorprenent que nombrosos autors i autores hagin posat l'èmfasi en la necessitat de superar aquestes limitacions. Per contrarestar el fet que l'article 12 deixi en mans dels adults decidir si un infant és prou madur per participar, Lansdown (2005) proposa el concepte de "capacitats evolutives", que reconeix el desenvolupament progressiu de l'autonomia dels infants i la responsabilitat dels adults d'acompanyar-la. Altres aportacions han posat l'accent en la importància de garantir espais de decisió amb incidència real més enllà de la participació merament ornamental (Lundy, 2007; Reynaert et al., 2009). Finalment, alguns autors han advertit del risc de concebre la participació en termes tan amplis que acabi esdevenint una noció buida i adultocèntrica (Hart, 1992; Thomas, 2007). Les crítiques al dret de participació no emergeixen de manera aïllada; es vinculen a un debat més ampli que serà objecte d'anàlisi detallada més endavant.

D'acord amb aquesta perspectiva, Freeman (2020) sosté que "reconèixer que la Convenció va ser una fita històrica de la infància" (p. 309), però el mateix autor incita a "no tancar la porta a la crítica i [...] repensar els drets de la infància" (p.

309). Tal com apunta Liebel (2012b), "els drets consagrats a la Convenció no s'han d'entendre com la darrera, suficient i més sàvia convenció, que només necessita ser implementada. Cal pensar més enllà" (p. 48). Seguint aquesta orientació, aquests autors obren la possibilitat de replantejar-la, la qual cosa implicaria superar el procés paradoxal que descriu Freeman en recordar que "els infants no van tenir cap paper en la redacció de la Convenció" (2020, p. 311); és a dir, trencar amb la incoherència d'un text elaborat sense la participació dels infants i, per tant, poder capgirar l'afirmació de Liebel: "la Convenció no és un document dels infants. És un document dels adults per als infants" (2007, p. 117).

A més a més, una reformulació esdevindria, segons l'anàlisi de Liebel i Martínez (2009), una oportunitat per avançar cap a un reconeixement de la infància com a ciutadania activa del present i per resoldre alguns dels buits esmentats: enfortir els drets de participació i definir de manera més pluralista el concepte d'infància considerant les diverses cultures i contextos, entre d'altres. De manera fonamental, com indiquen els mateixos autors, significaria la "possibilitat d'obrir per primera vegada un debat global amb els mateixos infants perquè aportin les seves expectatives i propostes" (Liebel i Martínez, 2009, p. 53).

Per tal de donar resposta a aquest plantejament, alguns estats han començat, encara que de manera desigual, a incorporar els infants en el seguiment i l'avaluació de la Convenció. Com a exemple, Islàndia va dur a terme consultes nacionals amb infants per preparar el seu informe estatal al Comitè dels Drets de l'Infant (Child Rights Connect, 2021), mentre que a Espanya s'han elaborat informes alternatius de la societat civil —amb la Plataforma de Infancia— per contrastar els informes oficials de l'Estat (Plataforma de Infancia, 2017). En el context català, aquesta voluntat de donar veu a la infància s'ha concretat en experiències com el Consell Assessor Jove del Síndic de Greuges, les aportacions del qual s'incorporen de manera sistemàtica a l'Informe anual sobre els drets dels infants a Catalunya (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008 i anys posteriors). Finalment, en l'àmbit global, iniciatives com GlobalChild (2018) han desenvolupat un sistema integral d'indicadors per monitorar la implementació d'aquest instrument, configurant una eina coherent i comparable entre països.

Tot plegat evidencia cap a una tendència creixent: el seguiment d'aquest marc normatiu no pot concebre's sense la participació activa dels infants, reconeguts com a coautors en l'avaluació dels seus propis drets. D'aquesta manera, aquella incredulitat expressada per la consellera del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix —"Però... com puc tenir drets si soc petita?"— es transforma en una crida col·lectiva a garantir que tots els infants estiguin informats, adquireixin consciència i puguin exercir plenament els seus drets, alhora que en reivindiquin l'efectivitat en totes les esferes de la seva vida quotidiana.

2.2.2. De subjecte de drets a actor protagònic

En una reunió del Consell Nacional de la Infància i l'Adolescència de Catalunya (d'ara endavant, CNIAC), un adolescent pren la paraula i comenta: "Nosaltres som el present. També som el futur, però ara som el present". Aquesta afirmació, tant directa com lúcida, constitueix una crida al reconeixement de la infància com a ciutadania de l'aquí i de l'ara. No apel·la a una expectativa futura, fa referència a una condició existent que encara no ha estat plenament reconeguda en la vida col·lectiva i institucional.

Aquesta reivindicació connecta amb els debats oberts arran de la Convenció de 1989, que, malgrat representar un pas decisiu en el reconeixement jurídic de la infància, s'ha mostrat insuficient per transformar plenament les relacions socials i polítiques. L'infant hi apareix reconegut com a subjecte de drets, però al mateix temps continua situat dins d'una ciutadania parcial (Bulmer i Rees, 1996), o en una subciutadania en què és protegit però no empoderat (Cockburn, 2013). Com assenyala Neale (2004), la ciutadania de la infància només pot entendre's plenament des del "dret al reconeixement, al respecte i a la participació" (p. 1). Sobre aquesta base, Cohen (2009) adverteix que, mentre els infants no siguin incorporats políticament ni assoleixin una presència pública com a col·lectiu, es perpetuarà la seva marginació de l'espai cívic i es consolidarà un estatus de "semiciutadania de segon ordre" (p. 189).

Aquest debat s'inscriu en un context més ampli de revisió crítica de la noció de ciutadania. Tal com s'ha exposat en el capítol anterior, des de finals dels anys seixanta diverses autores i autors (Isin, 2008; Lister, 2007; Pateman, 1970) van

qüestionar el paradigma clàssic de Marshall (1950), que definia la ciutadania en termes de drets civils, polítics i socials. Tot i el seu caràcter pioner, el seu esquema resultava insuficient, tant per incloure col·lectius històricament exclosos, com per a donar resposta a les transformacions econòmiques, socials i polítiques de les societats occidentals, ja fora en contextos democràtics, com en aquells clarament neoliberals (Ramiro i Alemán, 2016). Aquest qüestionament va generar la necessitat de defensar i promoure concepcions més plurals i contextualitzades de la ciutadania, incloent-hi aquelles que posaven èmfasi en les desigualtats de gènere, classe i edat (Lister, 2007). I, precisament, aquestes noves conceptualitzacions de ciutadania permeten començar a reconèixer les infàncies com a subjectes del present amb drets propis.

En aquest marc, a partir dels anys vuitanta, la sociologia de la infància esdevé un punt de referència clau per analitzar la condició de ciutadania de les infàncies. Aquest enfocament crític respon tant a les limitacions de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989 com a les teories tradicionals de la socialització —que entenen la infància com una etapa passiva— i del desenvolupament infantil —fonamentades en una visió universal i biologicista—. Des d'aquesta mirada crítica, es rebutja la imatge de l'infant com a "immadur, irracional, incompetent, asocial [i] acultural" i la de l'adult com a "madur, racional, competent, social i autònom"; així, es reconeix el paper dels nens i nenes com a coconstructors i "intèrprets competents del món social [i amb] cultura(es) pròpia(es)" (MacKay, 1973, citat a Prout i James, 2015, p. 10-13).

Els anomenats *Nous estudis socials de la infància* impulsen un canvi de paradigma que desplaça la mirada de la infància com a projecte de futur cap al reconeixement de la seva naturalesa pròpia en el present. Aquesta nova perspectiva concep els infants com a subjectes actius i competents, posant en qüestió la idea que la ciutadania només s'assoleix en l'edat adulta (Alanen, 2009; James i Prout, 2005; Jenks, 1996; Mayall, 2002, 2006; Qvortrup, 1994). Aquest canvi de paradigma implica superar la visió, encara predominant en molts àmbits, de la infància com a procés de "convertir-se en" (*becoming*). En contraposició, aquests estudis proposen un gir cap al paradigma "del ser" (*being*), que reconeix les infàncies com a realitats amb valor social i polític intrínsec en el present

(James, 2009, 2011). Aquesta nova mirada es concreta en els sis elements formulats per Prout i James (2015, p. 8):

- El concepte i l'experiència de les infàncies són una construcció social derivada dels elements estructurals i culturals d'una societat determinada.
- Les infàncies constitueixen una variable d'anàlisi social que ha de ser contemplada juntament amb altres variables com la classe, el gènere o l'etnicitat.
- Les relacions socials i culturals de la infància mereixen ser estudiades de manera autònoma, sense quedar subordinades a la mirada o a les inquietuds adultes.
- Nenes i nens no són subjectes passius, sinó agents en la construcció de les seves vides socials i amb capacitat d'exercir influència en l'entorn.
- L'etnografia és una metodologia privilegiada, ja que permet a la infància expressar les seves veus i participar activament en els processos d'investigació.
- Anunciar un nou paradigma de la sociologia de la infància implica assumir un compromís en el procés de reconstrucció social de la infància.

Aquests sis elements impulsen un gir decisiu en el reconeixement de les infàncies. La seva lectura legitima els infants com a **subjectes socials** de ple dret i en valida la posició dins l'ordre social. La qual cosa implica concebre la infància com una realitat col·lectiva amb un lloc específic dins la societat i, simultàniament, reconèixer la participació activa dels infants en la vida social, amb cultures i experiències pròpies (Sarmento, 2008), més enllà de la imatge reduccionista de mers receptors de cures i protecció. D'acord amb aquesta idea, Qvortrup (1994, 2009) ressalta que la infància constitueix una categoria estructural de la societat, mentre que Alanen (2009) destaca la seva dimensió relacional amb la noció d'ordre generacional, afirmant que "la infància no és simplement una etapa natural de la vida; és una forma estructural, produïda i reproduïda en les relacions generacionals" (p. 162).

A més a més, aquest corrent sociològic introdueix la idea de la infància com un "assemblatge", un complex, un "més que social" i un fenomen relacional (Kraftl,

2013; Prout, 2004). Des d'aquesta perspectiva, els infants no només formen part de la societat, sinó que també exerceixen un paper actiu amb capacitat de configurar el món i incidir-hi (Erdemir et al., 2025, p. 2), transformant i coconstruint les relacions socials. Aquesta nova òptica destaca la dimensió activa i relacional de la infància i consolida la noció de l'infant com a **actor social**. En aquesta línia, Mayall (2002) afirma que "els infants són actius en la construcció de les seves pròpies vides socials, de les persones que els envolten i de les societats en què viuen" (p. 21). Tot plegat suposa un desplaçament respecte de la visió lockiana de l'infant com a *tabula rasa* i porta a reconèixer que, des de molt petits, elaboren pràctiques, estableixen relacions i produeixen significats que contribueixen a l'ordre social (Alanen, 2009; James, 2009).

En la mateixa línia discursiva, Corsaro (1992), amb la seva noció de "reproducció interpretativa", subratlla que els infants poden assimilar valors i normes socials, al mateix temps que els reinterpreten i transformen. Aquesta reelaboració constant es tradueix en la creació de formes de cultura pròpies, arrelades en els contextos immediats de relació i ajustades als codis i necessitats dels mateixos infants. El mateix autor afirma que:

> els infants no es limiten merament a interioritzar individualment la cultura adulta externa. Més aviat, els infants esdevenen part de la cultura adulta —és a dir, contribueixen a la seva reproducció— a través de les seves negociacions amb els adults i de la seva producció creativa d'una sèrie de cultures de grup amb altres infants. (Corsaro, 1992, p. 169)

La contribució de Corsaro i Eder (1990) amb el concepte de *peer culture* resulta fonamental per entendre la infància com a espai de producció cultural i social. Aquesta cultura es defineix com "un conjunt d'activitats, rutines, valors i preocupacions que els infants desenvolupen i comparteixen en les seves interaccions amb altres infants" (p. 197). Posteriorment, Corsaro (2005) insisteix en la importància de considerar el desenvolupament d'aquestes cultures d'iguals com a àmbits privilegiats per mitjà dels quals els infants exploren, negocien i transformen els referents socials que reben. Una idea que també comparteix Hart (2008) quan recorda "que els infants també desenvolupen competències

valuoses a partir de la seva participació en jocs i activitats amb altres infants, sovint sense adults" (p. 20), i reivindica aquesta dimensió sovint invisibilitzada, però essencial per comprendre com els infants construeixen el seu món social.

Molts estudis etnogràfics (Corsaro, 2005; Corsaro i Molinari, 2008; Evaldsson, 1993, 2021; Goodwin, 2006; Marsh, 2014), coincideixen a mostrar que els infants assumeixen un rol d'actors socials quan adapten jocs tradicionals als seus propis codis, inventen llenguatges compartits en petits grups o estableixen jerarquies i lideratges dins els espais de lleure. Segons Bacon i Frankel (2014), "els infants reconeixen activament i donen forma als significats socials en la seva vida quotidiana" (p. 22). Això evidencia que els infants no reprodueixen mecànicament el món adult, ja que hi introdueixen canvis, matisos i noves pràctiques; per exemple, quan qüestionen regles imposades pels adults a l'escola (Corsaro i Molinari, 2008), o quan incorporen elements digitals i tecnològics a les seves formes de joc col·lectiu (Marsh, 2014).

Altrament, el reconeixement de l'infant com a actor social es veu enriquit pel paradigma del **protagonisme**, que, tal com s'ha exposat en el recorregut històric, introdueix un gir significatiu. Mentre que la sociologia de la infància ha posat l'accent en el reconeixement formal dels infants com a subjectes socials i en la seva consideració com a actors dins l'ordre social, el protagonisme comença a apuntar cap a una dimensió política de l'acció infantil: planteja que els infants prenen part en la vida social i ocupen una posició central amb la possibilitat d'incidir en la configuració de la comunitat i en les dinàmiques col·lectives (Alfageme et al., 2003; Cussiánovich, 2009; Gaytán, 1998; Liebel, 2007). En aquest sentit, el protagonisme no substitueix sinó que amplia la mirada sociològica, ja que trasllada la idea d'actor social cap a una posició central, implicada i corresponsable en la coconstrucció de la societat en l'aquí i l'ara.

En conjunt, el recorregut d'aquest capítol mostra que la infància ha deixat de concebre's únicament com a subjecte de drets per ser reconeguda també com a subjecte social, actor social i, amb l'aportació del paradigma del protagonisme, com a actor protagònic, amb presència jurídica, social i cultural en el present. Com ja apuntava l'adolescent del CNIAC al començament del capítol: "Nosaltres

som el present. També som el futur, però ara som el present". Assumir aquesta condició implica reconèixer que les infàncies, lluny de projectar-se només cap al demà, configuren i incideixen activament en la seva vida quotidiana i en l'entorn col·lectiu.

2.2.3. D'actor protagònic a ciutadania amb agència

El 2022, la Júlia, una adolescent de tretze anys de Flix, es va enfrontar a una norma federativa que li impedia continuar jugant a futbol en equips mixtos a partir dels catorze anys. Davant aquell "no pots", ella i el seu equip van impulsar la campanya #NoiesEnJoc, amb el suport de les famílies, el club esportiu, l'Ajuntament i altres agents de la comunitat. L'objectiu era clar: aconseguir que la Federació Catalana de Futbol permetés l'esport mixt fins als divuit anys. La seva lluita va obrir el camí: encara no s'han produït modificacions efectives en la normativa, però l'entitat esportiva ha assumit el repte i continua treballant per fer possible aquesta transformació, que, com tots els canvis legislatius, requereix temps.

La campanya #NoiesEnJoc exemplifica com una experiència personal pot transcendir l'àmbit individual i esdevenir una acció col·lectiva capaç de qüestionar normes establertes, denunciar desigualtats i reclamar transformacions institucionals. El que en un primer moment apareixia es presentava com un conflicte esportiu es va transformar en una reivindicació social i política que evidenciava la capacitat dels infants per generar discursos propis i incidir en l'agenda pública. Aquest paper actiu i genuí de la infància com a ciutadania activa —molt més habitual del que sovint es tendeix a promoure o legitimar— enfronta, però, un reconeixement històricament menystingut. Segons James (2009), "persistentment s'ha negat a les infàncies el seu reconeixement com a agents socials, i les seves activitats han quedat confinades als marges de l'esfera privada" (p. 37).

Reconèixer tant l'acció com la incidència dels infants en assumptes socials i col·lectius obre el camí a incorporar una dimensió política a l'imaginari de les infàncies com a ciutadania del present. Sota aquestes condicions, prenen especial rellevància tres representacions clau que, tot i tenir una llarga trajectòria

històrica (Kallio i Häkli, 2011, 2013; Liebel, 2023; O'Kane i Twum-Danso, 2023; Shier et al., 2023), continuen essent només parcialment acceptades, desperten reticències i requereixen encara ser reivindicades. Aquestes són: l'infant com a subjecte polític, com a agent de canvi i com a activista. Aquestes tres representacions no responen a una lògica seqüencial ni excloent, sinó que sovint coexisteixen, se superposen i es reforcen mútuament. L'eix vertebrador que les uneix és l'agència.

Des de la dècada del 1990, els estudis de les infàncies s'ha vist influït per la definició d'agència de Giddens (1982) (Esteban, 2023; Larkins, 2019; Oswell, 2016), entesa com la capacitat de reflexionar, decidir un curs d'acció i incidir en un estat de coses preexistent. En la mateixa línia, Bandura (2018) afegeix que "ser un agent és produir intencionadament determinats efectes mitjançant les pròpies accions" (p. 130), de manera que els agents determinen el curs de les seves vides i no són mers productes de les circumstàncies (Bandura, 2006). Entenem per agència la capacitat d'acció i de participació activa en el present que té un subjecte. Aquesta idea posa l'accent en l'acció intencional com a tret distintiu de l'agència i, aplicada als estudis de la infància, ha esdevingut un dels eixos centrals del debat teòric.

En aquest context, James (2009) assenyala que la idea d'agència constitueix un dels avenços més importants en aquest camp, ja que ha permès avançar cap a la consideració dels infants com a actors socials. En la mateixa línia, Mayall (2002, 2006) defensa que els infants són més que receptors de protecció o ciutadania "en potència": són plenament competents per interactuar i contribuir activament a la configuració dels seus entorns. A més, matisa que parlar d'agència permet entendre els infants com a persones que, a través de les seves accions individuals, poden marcar la diferència "en una relació, una decisió, en el funcionament d'un conjunt de supòsits o restriccions socials" (Mayall, 2002, p. 21).

Diversos autors han insistit també en la dimensió constitutiva de l'agència. Des d'una perspectiva ontològica, Archer (2003) sosté que l'agència és una propietat inherent a tota persona, encara que el seu exercici pugui veure's limitat per les

circumstàncies. Això implica que també els infants són agents des de sempre, plens i competent (James, 2009; Mayall, 2002). En coherència amb aquesta perspectiva, l'aportació de Huynh et al. (2017) evidència que, fins i tot en situacions de guerra, desplaçament o extrema precarietat, molts infants responen, s'oposen i construeixen espais d'empoderament i col·lectivitat, sostenint identitats pròpies enmig de la destrucció. L'agència infantil, lluny d'esvair-se, pot convertir-se en palanca per imaginar alternatives i articular resistències. En paraules seves:

> Tot i que molts infants estan, sens dubte, traumatitzats per la violència, també saben afrontar dificultats, oposar-se a la persecució i cuidar-se a si mateixos, als seus iguals i als adults. Troben maneres de sobreviure enmig de la misèria i de construir els seus propis mons envoltats per la destrucció, mantenint un sentit d'identitat davant l'adoctrinament. (Huynh et al., 2017, p. 20)

Des d'aquesta doble perspectiva —normativa i ontològica—, l'agència infantil pot ser conceptualitzada com una condició que integra tres dimensions indissociables: la titularitat de drets, la consciència d'aquesta titularitat i la seva exercibilitat efectiva en l'esfera social i institucional. En paraules d'Esteban (2023), "els infants han de desenvolupar un sentit d'agència i percebre's a si mateixos com a agents socials" (p. 145-146), i és "des de la condició d'agents que podran exercir els seus drets de manera autònoma" (p. 143). L'agència presenta, per tant, un vessant normatiu —atès que queda reconeguda jurídicament— i un vessant relacional —en la mesura que depèn del reconeixement social i polític per a la seva plena efectivitat—.

Centrant-nos en la dimensió relacional —reiterada al llarg de l'apartat en tant que el caràcter relacional de l'agència resulta fonamental per a la comprensió de l'infant com a subjecte polític, agent de canvi i activista—, Larkins (2019) sosté que l'agència no s'ha d'entendre com un atribut individual i aïllat. Ben al contrari, pot assumir formes col·lectives i corporatives, depèn de les estructures socials i institucionals que la possibiliten o la restringeixen, i es construeix en interdependència amb altres infants i amb els adults. Aquesta mirada permet

conceptualitzar l'agència infantil com una pràctica relacional i situada, amb potencial de generar transformacions socials més enllà de l'àmbit individual i s'evidencia que l'agència només esdevé efectiva quan és socialment reconeguda i es tradueix en oportunitats d'exercici ciutadà.

Com assenyala la literatura sobre la construcció de la ciutadania en la infància (Neale, 2004; Novella et al., 2014; Wyness et al., 2004), l'exercici de la ciutadania per part dels infants requereix entorns socials que actuïn com a facilitadors. Famílies, escoles, comunitats i institucions han de garantir espais on els infants puguin expressar-se i actuar, i alhora han de reconèixer i legitimar aquestes pràctiques com a formes reals de ciutadania. Les aportacions infantils poden prendre diverses formes: des d'opinions i propostes susceptibles d'incidir en processos de presa de decisions fins a iniciatives autònomes amb un alt potencial transformador. En absència d'aquest entorn possibilitador, la ciutadania infantil corre el risc de quedar reduïda a una condició simbòlica o incompleta.

En canvi, quan aquestes condicions es garanteixen, els infants poden ser reconeguts també com a subjectes polítics. Amb aquesta consideració es plantegen interrogants fonamentals sobre què s'ha d'entendre exactament per *política infantil* i fins a quin punt pot configurar-se una política dels infants que no estigui determinada per categories adultes. Com adverteix Balagopalan (2011), el risc és reduir la política infantil a aquelles expressions que encaixen dins els marcs institucionals adults. Des d'aquesta perspectiva, d'una banda, els infants són governats com a futur *capital humà*, segons les necessitats i interessos adults; de l'altra, la infància és conceptualment privatitzada i marginada, sovint de manera acrítica, dels àmbits cultural, social i polític.

La política dels infants ha estat històricament menystinguda i invisibilitzada, ja que, d'una banda, no s'adequava a les formes adultes considerades adients a la vida pública (Cockburn, 2007; Kraftl, 2013; Oswell, 2013) i, d'altra banda, es partia de la premissa que els infants eren considerats mancats d'autonomia, racionalitat i totalment dependents; elements, tots ells, indispensables per accedir tant a la política i a la vida pública (Arneil, 2002). D'acord amb aquests convencionalismes, els infants són concebuts com a "apolítics" o "aprenents

polítics", éssers en procés de maduració que amb el temps esdevindran membres complets de la comunitat política (Wyness et al., 2004). Tanmateix, a partir de l'adopció de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, la participació dels infants ha estat reivindicada defensada com una via efectiva per afirmar el seu estatus polític en la societat (Novella, 2012).

Estudis recents corroboren que els infants poden fer política de formes molt diverses, força diferents de la visió adultocèntrica (Kallio i Häkli, 2011; Nolas et al., 2018). Reconèixer-los com a subjectes polítics implica admetre que la seva agència es desplega en tots els àmbits de la vida quotidiana: a l'escola, a la feina, al carrer, als parcs, en vehicles públics i privats, en centres comercials, en camps de refugiats o en comunitats virtuals (Kallio i Häkli, 2011). Els mateixos autors sostenen que en aquests espais els infants s'impliquen en qüestions rellevants per a ells, per exemple "negociant el temps lliure i aprofitant espais-temps extraordinaris per als seus propòsits" (p. 104). Nolas et al. (2018) subratllen que aquestes accions sovint prenen la forma de gestos aparentment menors —com acudits, grafits, jocs, música o formes creatives d'ocupar l'espai públic— però que tenen un profund valor polític perquè qüestionen normes i jerarquies tant adultes com entre els seus iguals. En la mateixa línia, Aruldoss (2019) apunta que la política infantil es fa present en pràctiques aparentment petites però significatives, com l'organització de regles de joc, la creació de lideratges i la generació de xarxes de suport mutu entre iguals.

Malgrat això, la política dels infants no es limita a aquest nivell micro. La seva agència política també es manifesta en espais institucionals i associatius, com els consells d'infants i adolescents, les plataformes de participació infantil o els espais creats dins organismes internacionals, com el grup assessor d'UNICEF. En aquests àmbits, els infants prenen part en decisions col·lectives, representen la infància en cimeres i convencions i, en alguns casos, formen part de processos de cogovernança (Novella i Llena, 2016; Novella et al., 2022; O'Kane et al., 2021; Percy-Smith i Thomas, 2010). La seva intervenció pot incidir en el funcionament de les organitzacions, en la planificació d'activitats i en l'orientació de l'agenda pública, amb impactes que abasten des de l'esfera comunitària fins a la internacional (Percy-Smith et al., 2023).

Reconèixer l'infant com a subjecte polític no significa acceptar una construcció externa imposada per l'adult. Implica concebre'l com una realitat que s'articula a partir de les seves pràctiques quotidianes, de les formes d'organització col·lectiva i de les lluites que desplega en els espais de relació amb iguals i adults. Tal com postula Cockburn (2013), "negar la capacitat política (dels infants) és negar la mateixa possibilitat d'una democràcia més plena" (p. 28). Així doncs, si es vol avançar cap a una democràcia més inclusiva, cal reconèixer aquesta capacitat i generar les condicions que permetin exercir-la.

En aquesta línia, "proporcionar als infants mitjans per expressar la seva veu esdevé fonamental per enfortir la seva agència política, ja que els permet discutir opinions, inquietuds i desitjos arrelats en les experiències viscudes al llarg de les seves geografies infantils" (Erdemir et al., 2025, p. 4). Concebre la política com a pràctica que fa i desfà mons implica reconèixer que les infàncies en formen part —i no només en són destinatàries— de les transformacions socials. Ja ho advertia Linares i Vélez (2007): "els infants poden i actuen com a agents de canvi social, promovent valors democràtics i consciència ecològica a les seves comunitats" (p. 153). Des d'aquesta òptica, l'infant pot ser entès com un agent de canvi.

Liebel (2020) i Taft (2019, 2024), consideren que els infants han estat protagonistes en lluites col·lectives de gran abast, ja sigui contra el treball infantil explotador, en moviments socials contra el racisme o en mobilitzacions globals per la justícia climàtica. En aquests casos no es presenten com a víctimes passives, ans al contrari, emergeixen com a subjectes actius capaços d'organitzar-se i reclamar drets i millors condicions de vida (Liebel i Martínez, 2009). Aquesta mirada connecta amb les epistemologies del sud, que aporten un referent analític rellevant per repensar el subjecte polític infantil. De Sousa Santos (2014) denuncia que el pensament modern occidental ha creat una "línia abissal" que invisibilitza experiències polítiques, sobretot en contextos del sud global, representant els infants com a mancats o dependents. No obstant això, el mateix autor recorda que "no hi ha manera de conèixer millor el món que anticipant un món millor" (p. 8), cosa que aplicat a la infància implica reconèixer que les seves pràctiques quotidianes —sovint desqualificades com a

immadures— són formes legítimes de coneixement i d'acció que qüestionen jerarquies establertes i obren camins cap a noves narratives democràtiques.

Aquesta capacitat d'incidència es veu confirmada per nombroses experiències històriques i recents (Hunter i Cassidy, 2025): les protestes de Soweto contra l'apartheid del 1976, les mobilitzacions estudiantils a Xile els anys 2006 i 2011, la March for Our Lives als Estats Units l'any 2018 o les protestes de Hong Kong l'any 2019. També cal esmentar moviments globals com Fridays for Future i les vagues feministes juvenils, així com el paper de les i els joves a l'Argentina en les mobilitzacions de Ni Una Menos i en les lluites per l'avortament legal, segur i gratuït, que han transformat el debat públic i polític del país. O el moviment anteriorment mencionat, Guardianes por la vida. Totes aquestes experiències posen de manifest infants i adolescents com a subjectes activament implicats i mobilitzats, que situen al centre les seves necessitats, preocupacions i interessos, a la vegada que creen nous imaginaris col·lectius i exerceixen pressió per a la concreció de drets i millores socials.

Aquest conjunt d'experiències mostra que, si bé tots els infants poden actuar com a agents de canvi en el seu entorn quotidià, en determinades circumstàncies aquesta capacitat adquireix una dimensió més organitzada i pública. És aleshores quan l'agència infantil, lluny d'esvair-se, esdevé una palanca de resistència i d'imaginació d'alternatives, i es concreta en acció col·lectiva i incidència pública, és a dir, en l'**activisme infantil**. En el pla conceptual, aquest activisme és actualment "un fenomen reconegut: una mobilització extensa d'infants en l'àmbit polític que coincideix amb l'expansió de la connectivitat digital i la formulació dels drets de participació en la legislació nacional i internacional" (Hunter i Cassidy, 2025, p. 2). Ara bé, aquesta pràctica no sorgeix del no-res: històricament, l'activisme infantil ha estat una extensió del teixit comunitari —com els moviments mencionats anteriorment— i, si bé molts adults en van facilitar la participació, també hi van expressar cauteles per motius de seguretat (Mayer, 2008).

El paper dels adults és clau. L'entorn adult no és pas passiu: "els adults es mouen amb gran agència en un món on els infants fan les seves primeres passes"

(Hunter i Cassidy, 2025, p. 2). Això no invalida l'activisme infantil; simplement en revela el caràcter relacional. De fet, a l'escola —un dels espais centrals de socialització política— l'agència infantil és sovint estreta i administrada a través de consells d'alumnes o comitès que rarament desborden el microcosmos institucional (Tisdall i Punch, 2012). Malgrat aquesta domesticació, una part rellevant de l'activisme juvenil d'avui s'organitza en xarxes horitzontals, amb preferència per estructures planes o sense líder, en sintonia amb la lògica de les plataformes digitals (Castells, 2015; Gerbaudo, 2012). Aquesta "resistència sense líder" (Keating, 2020; Ross, 2011) emergeix com a alternativa quan els infants i els joves, exclosos de les institucions dominades pel poder adult, troben a Internet un espai més igualitari per decidir i fer sentir la seva veu amb autonomia.

Tot i l'aposta dels infants activistes per estructures horitzontals i col·lectives, el moviment també ha donat lloc a figures mediàtiques que han situat la infància en l'escena pública global. Entre les més destacades hi ha Greta Thunberg, que el 2018 va iniciar el School Strike for Climate i va impulsar el moviment mundial Fridays for Future en defensa del clima; Malala Yousafzai, que després de sobreviure a un atemptat talibà es va convertir en un referent internacional del dret de les nenes a l'educació i és la persona més jove guardonada amb el Premi Nobel de la Pau; o Francisco Javier Vera, activista colombià que, amb el moviment Guardianes por la Vida, ha denunciat la destrucció ambiental i defensat els drets de la infància, fins al punt de rebre amenaces i veure's obligat a exiliar-se.

De manera que, el reconeixement mediàtic conviu amb dues tendències diferenciades: d'una banda, la seva iconització i, fins i tot, santificació (Bergmann i Ossewaarde, 2020; Jessop, 2018; Nässén i Rambaree, 2021); de l'altra, la desqualificació misògina, edatista, capacitista o racista (Park et al., 2021), així com la crítica a les seves famílies (Garlen i Hembruff, 2023). Aquestes representacions evidencien actituds adultistes i recorden que tota agència infantil és mediatitzada i condicionada pels imaginaris socials i comunicatius. Seguint aquesta orientació analítica, Hunter i Cassidy (2025) destaquen com les imatges d'infants activistes evidencien les formes de reacció adulta davant l'agència infantil en l'esfera pública:

> Les maneres com es representen els infants activistes ofereixen una visió fascinant dels estereotips prejudicials, les pors i les necessitats i desitjos del món adult [...] Quan els infants s'organitzen per una causa, els adults semblen més inclinats a preocupar-se que no pas a aplaudir-los. De vegades la preocupació sorgeix del desig de protegir-los. [...] Potser és el fet que es comportin contra l'estereotip el que ens desconcerta. Trastoquen l'expectativa d'irracionalitat, incapacitat i manca d'autoregulació. D'altra banda, de vegades aquest mateix impuls protector sembla dirigir-se cap a la societat, com a reacció davant del que es percep com a forces anàrquiques que amenacen l'*statu quo.* (p. 6-7)

Aquesta mirada adultista també impregna les institucions que treballen amb la infància. L'anàlisi de Nicolas et al. (2025) apunta que sota la retòrica de promoure el lideratge juvenil, sovint es coapta o es domestica l'agència dels infants: les accions "segures" de sensibilització són celebrades i exhibides, mentre que les més disruptives són sovint censurades o castigades. El resultat és un lideratge reduït a formes de tokenisme, amb infants convertits en símbols sense poder real de decisió. Davant d'això, els autors defensen un canvi de paradigma en què els adults renunciïn al rol de tutela i assumeixin funcions de suport i se sumin "amb coratge a recolzar l'esforç col·lectiu per l'alliberament" (p. 16). Només així es garanteix "que les veus juvenils siguin escoltades, i puguin fomentar la innovació i la creativitat, que els infants puguin representar la seva generació i prendre decisions sobre els objectius i iniciatives col·lectives. El respecte mutu és fonamental" (p. 15).

Així doncs, concebre l'infant com a agent de canvi suposa un gir relacional. Partint de la premissa que l'agència infantil és una qüestió relacional (Esteban, 2023; Larkins, 2019), cal entendre que s'enmarca en una trama de relacions on infants, adults, institucions i infraestructures —també digitals— es coconstitueixen (Hunter i Cassidy, 2025). Per tant, considerar l'infant com a agent de canvi s'articula com el resultat d'una política situada, condicionada pel context. Quan es reconeix i es promou la seva agència s'obren oportunitats de participació, mentre que la seva ignorància o infravaloració les restringeixen. Assumir aquesta condició implica generar espais de decisió i

d'acció que parteixin d'aquest reconeixement, que incorporin la coresponsabilitat adulta i que assumeixin l'activisme infantil com una pràctica col·lectiva liderada pels propis infants i que, malgrat tensions i limitacions, ja fa temps que desafia i transforma el present (Clay, 2012).

En síntesi, el recorregut d'aquest apartat mostra que reconèixer la infància com a ciutadania amb agència obre la porta a comprendre-la també com a subjecte polític, agent de canvi i, en determinades circumstàncies, com a activista. Els infants participen activament en la vida quotidiana i, al mateix temps, despleguen formes d'agència política que, en alguns casos, es concreten en lluites col·lectives capaces de qüestionar jerarquies i generar noves possibilitats democràtiques. Reconèixer aquesta realitat implica legitimar la infància com a ciutadania activa, amb capacitat de transformar i enriquir l'espai col·lectiu. Els exemples analitzats al llarg de l'apartat mostren que aquest reconeixement no remet a una expectativa futura, sinó a una realitat que ja es configura en el present.

2.3. L'adultocentrisme una limitació sistemàtica

"Ja ho entendràs quan siguis gran", "això no és per a nens", "encara ets massa petit per a entendre-ho", "quan siguis gran podràs decidir", "escolta'm bé, que jo sé millor que tu què necessites", "deixa de fer això, que sembles un nen petit...". A aquests comentaris, que probablement tots hem escoltat i, fins i tot, pronunciat, cal afegir-hi pràctiques quotidianes com prendre decisions en nom dels infants sense consultar-los, parlar per ells, desautoritzar les seves emocions, establir normes sense espai al diàleg, riure de les seves propostes o, inclús, ignorar-les, així com reduir la seva participació a un simple gest simbòlic i, cometre l'error de qualificar-lo com "que bufons!" o "que bonic!".

Es podria dir que aquesta situació no respon necessàriament a una intencionalitat determinada; malgrat això, les pràctiques històricament naturalitzades que han configurat el pensament, el llenguatge i el comportament social contribueixen a transmetre i reforçar una jerarquia implícita: la veu de l'adult com a mesura del

món i la de l'infant com a veu subordinada, incompleta o immadura. En tant que es perpetua aquesta representació de l'infant com a ésser *en vies de ser*, incapaç, immadur o mancat de raó, l'adult es consolida i es valida a si mateix com a subjecte ple, complet i legítim. Aquest fenomen rep el nom d'*adultocentrisme*.

En el seu llibre *Adultocentrismo. ¿Qué piensan chicas y chicos?*, Morales i Martínez (2024) opten, encertadament, per interpel·lar directament als infants com definirien aquest terme. Les respostes recollides es poden sistematitzar en diferents categories:

- La superioritat del món adult (34,2%): "es creuen superiors o que tenen la raó només per ser més grans" (noia, 13 anys, Argentina).
- L'adult com a paràmetre universal (21,9%): "l'adult és el centre de l'univers" (noi, 10 anys, Santa Fe, Argentina).
- La negació de l'opinió i el respecte (18,4%): "no ens escolten ni respecten" (noia, 7 anys, Gran Buenos Aires, Argentina).
- L'adult com a poder-dominació (11,7%): "com que són més grans, creuen que poden fer amb nosaltres el que vulguin o dir-nos què hem de fer" (noia, 10 anys, Buenos Aires, Argentina).
- Altres respostes (13,8%): "és una paraula dels adults" o "no ho sé".

Aquest exercici, a més de necessari i coherent, és fonamental: mentre els diccionaris encara no incorporen el terme *adultocentrisme*, les nenes i els nens ja en poden aportar definicions precises basades en la seva experiència quotidiana. La situació esdevé encara més problemàtica si tenim en compte que, en el mateix llibre, es fa palès que, tot i que aquest terme no apareix als repertoris lèxics, el mot *adult* continua definint-se, per la Real Academia Española (s.d.) com "arribat a un cert grau de perfecció". Aquesta asimetria posa al descobert les regles del joc: allò adult s'associa a plenitud, mentre que la paraula que denuncia la injustícia i discriminació cap a les infàncies —*adultocentrisme*— roman absent del reconeixement lexicogràfic.

Si focalitzen l'atenció en les aportacions acadèmiques relatives al terme, es constata que, malgrat la seva clara i indiscutible significació social, la producció continua sent escassa. D'acord amb aquesta afirmació, diversos autors i autores

(Biswas et al., 2024; Florio et al., 2020; Morales i Martínez, 2024; Rodríguez-Pascual, 2020) coincideixen a destacar, d'una banda, la limitada atenció acadèmica que ha rebut el fenomen i, de l'altra, l'existència d'una certa confusió conceptual. Concretament, els termes *adultisme*, *adultocentrisme* i *edatisme* s'utilitzen sovint com a sinònims, circumstància que en dificulta una anàlisi rigorosa. Aquesta ambigüitat debilita la literatura —en tant que dificulta establir un marc comú i coherent- i contribueix a la invisibilització del problema, fet que repercuteix en la manca de polítiques i pràctiques específiques per combatre'l (Rodríguez-Pascual, 2020).

El sociòleg Ivan Rodríguez-Pascual (2020, 2023), amb unes contribucions significatives en l'estudi de l'adultisme, indica que una de les primeres referències contemporànies del concepte es localitza a l'article de Flasher (1978), publicat a la revista *Adolescence*. En aquest text pioner, Flasher defineix l'adultisme com "la tendència a creure que tots els adults són superiors en totes les habilitats i virtuts respecte a tots els infants i que aquests tenen dret d'actuar sobre d'ells sense el seu consentiment" (p. 514), una formulació que anticipa moltes de les crítiques posteriors a l'ordre adultocèntric. Uns anys més tard, Bell (1995) amplia i contextualitza aquesta definició en el marc de l'activisme juvenil i descriu l'adultisme com una forma de maltractament sistemàtic que "es veu reforçat per institucions socials, lleis, costums i actituds", i que es fonamenta en l'assumpció que els adults "són millors que les joves i tenen dret a actuar sobre elles de múltiples maneres sense el seu consentiment" (p. 35). En el mateix document, Bell ressalta la necessitat d'habilitar espais que facin possible el desenvolupament del potencial d'infants i joves i la seva participació activa en dia a dia de les comunitats.

A partir dels anys 2000, diferents autors han aprofundit en la crítica a l'adultisme i l'han vinculat amb formes de discriminació estructural (Florio et al., 2020; Liebel, 2013, 2015, 2022; Liebel i Meade, 2024; Morales, 2024; Rodríguez-Pascual, 2020, 2023). En particular, Liebel i Meade (2024) la descriuen com una manifestació de relacions de poder desiguals entre adults i joves, originades i legitimades en el marc de les societats capitalistes i colonials. Aquesta desigualtat es construeix sobre la base d'una dicotomia rígida entre infància i

adultesa, es reforça en la jerarquia que atribueix superioritat als adults i es perpetua a través de la naturalització d'aquest ordre en les institucions socials. Aquesta perspectiva connecta amb la teoria de la injustícia estructural de Young (2011), la qual adverteix que "la injustícia estructural existeix quan els processos socials situen grans categories de persones sota una amenaça sistèmica de dominació o privació dels mitjans per desenvolupar les seves capacitats, alhora que permeten a d'altres dominar o tenir més oportunitats" (p. 52).

Entès així, l'adultisme s'ha d'entendre com un conjunt de pràctiques individuals i com un sistema de dominació legitimat socialment, malgrat que "gairebé cap país reconeix oficialment l'edat dels infants com un motiu o origen de la discriminació" (Liebel, 2013, p.139). Per això "l'adultisme pot ser concebut com un intent dels adults de rebutjar els esforços d'emancipació que sorgeixen d'aquestes contradiccions i de mantenir un estat de societat determinat exclusivament pels més grans" (Liebel i Meade, 2024, p.98). D'acord amb aquests autors, l'adultisme es manifesta tant en el menyspreu i la ridiculització —com quan les opinions infantils són sistemàticament desqualificades o tractades com a irrellevants (Lansdown, 2005; Morales i Martínez, 2024)— com en la sobreprotecció paternalista que, sota el pretext de protegir, limita l'autonomia, la participació dels infants i, per tant, l'exercici dels seus drets (Cussiánovich, 1996, 2010; Liebel, 2022; Liebel i Meade, 2024; Morales, 2024; Morales i Martínez, 2024).

Aquest marc crític adquireix una rellevància particular per a la comprensió de situacions recents en què l'adultocentrisme s'hi ha constatat de manera molt evident. Un cas paradigmàtic es constata durant la pandèmia de la covid-19, període en què, segons Rodríguez-Pascual (2020), la infància va passar de ser invisibilitzada a estigmatitzada. En coherència amb el que recull l'informe Eurochild (2020), a Espanya, els infants figuraven entre els col·lectius més severament afectats pel confinament, amb setmanes d'impossibilitat de sortir al carrer, i sovint van ser estigmatitzats com a focus de contagi, malgrat que estudis posteriors ho van desmentir. Després d'analitzar com els infants van viure la pandèmia, Martínez et al. (2020) conclouen que la infància va ser invisibilitzada en el discurs públic, exclosa de la presa de decisions polítiques i exposada a riscos en l'exercici dels seus drets. Tot i la gravetat del context, Rodríguez-

Pascual (2023) remarca que aquesta experiència ha obert noves línies de recerca sobre l'adultisme i l'adultocentrisme. En coherència amb això, Morales i Martínez (2024) i Florio et al. (2020) posen èmfasi en la importància de diferenciar aquests conceptes de l'edatisme i de problematitzar les implicacions tant en l'àmbit de la recerca com en la pràctica educativa.

Així mateix, esdevé fonamental establir distincions conceptuals. L'edatisme fa referència a la discriminació i als estereotips basats en l'edat, que poden afectar infants, persones adultes i persones grans (Butler, 1969; Nelson, 2004; Organització Mundial de la Salut, 2021). L'adultocentrisme, en canvi, remet a una estructura cultural i epistemològica que situa la mirada adulta com a patró universal per comprendre i organitzar el món. Com exposa Alexgaias (2014)[2], "és la construcció jeràrquica mitjançant la qual les persones adultes (i, més concretament, les d'entre 30 i 50 anys) esdevenen el centre de la societat, la qual es construeix a partir dels seus termes, idees, prejudicis i tòpics" (p. 7). Finalment, l'adultisme constitueix l'expressió pràctica —i sovint violenta— d'aquesta hegemonia; és a dir, el conjunt d'actituds i estructures que legitimen la superioritat adulta i la subordinació infantil (Bell, 1995; DeJong i Love, 2015; Rodríguez-Pascual, 2023; Shier, 2012). Morales i Martínez (2024) ho resumeixen de manera clara: mentre que l'adultisme representa la pràctica, l'adultocentrisme és el marc cultural que la sosté, i l'edatisme designa un fenomen més ampli i transversal.

En aquesta línia, també s'han fet avenços per mesurar de manera empírica aquest biaix. Biswas et al. (2024) han elaborat l'Escala de l'Adultocentrisme, que permet detectar les representacions més comunes sobre la infància en contextos educatius. L'escala identifica tres perfils:

- *Infant com a capsa buida*: percebut com a incomplet i mancat de coneixement, que només pot ser omplert pels adults.

[2] *El Manifiesto Antiadultista*, escrit per Alexanthropos Alexgaias l'any 2014, es considera la primera evidència escrita per una persona menor de divuit anys sobre la temàtica, fet que subratlla la importància d'incorporar la veu juvenil i avançar cap a una epistemologia no adultista (Morales i Magistris, 2024).

- *Infant sense agència*: construït com a passiu i incapaç d'incidir en el seu entorn, sotmès a la socialització i al control extern.
- *Infant competent*: tot i ser reconegut com a competent, aquest sol aparèixer com a receptor subordinat d'un procés de desenvolupament, la qual cosa reforça la idea que els adults tenen el deure moral —i el poder— de dirigir i controlar les seves vides.

La implementació d'aquesta escala en un context educatiu denota, en primer lloc, el caràcter dicotòmic de l'adultocentrisme, ja que revela diferències clares en la manera com adults i infants són percebuts i situats socialment. Com apunten Biswas et al. (2024), "aquests resultats indiquen el valor de reflexionar sobre l'adultocentrisme com una varietat significativa de pensament binari que dicotomitza les percepcions de les diferències entre *adults* i *infants*" (p. 6). A partir d'aquí, els autors observen que aquest biaix augmenta amb l'edat dels participants, avalant a la idea d'una "cultura adulta" (Bell, 1995; DeJong i Love, 2015), mentre que disminueix amb nivells educatius més alts, la qual cosa suggereix que el pensament crític i la formació poden contribuir a qüestionar-lo. Finalment, es detecta una major presència d'aquest biaix entre pares homes**,** fet que posa en relleu que les desigualtats vinculades a l'edat es troben amb altres eixos socials, com ara el gènere.

Una altra expressió d'aquest ordre adultocèntric es fa palesa en les resistències quotidianes que adopten la forma de pràctiques, actituds i conductes adultistes. Entre elles, un dels obstacles més significatius són les anomenades *creences limitadores* (Rodrigo i Vallejo, 2019), que subestimen les capacitats i competències dels infants i adolescents i que, en conseqüència, generen "una resistència il·legítima a l'hora de permetre o convidar-los a participar" (Esteban et al., 2022, p. 139). Aquestes creences restringeixen la seva inclusió en processos participatius i poden ser interioritzades pels mateixos infants, que acaben percebent-se com a incapaços o mancats de valor. En contraposició, Esteban (2023) proposa el concepte de *mirades capacitants*, és a dir, aquelles que reconeixen els infants com a agents socials capaços d'influir en les decisions que els afecten i que obren la porta a la creació de condicions materials i simbòliques per a l'exercici efectiu de la seva agència (Liebel, 2018).

Totes aquestes aportacions constaten que l'adultocentrisme no pot ser analitzat de manera aïllada, ans al contrari, en relació amb altres estructures de dominació. Tal com el feminisme ha denunciat l'hegemonia del patriarcat i la validació de l'home com a mesura universal, la crítica a l'adultocentrisme qüestiona la pretensió que la mirada adulta sigui, per defecte, superior i més legítima que qualsevol altra. En aquest sentit, la noció d'interseccionalitat encunyada per Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) resulta clau per comprendre com els eixos de gènere, raça, classe o edat no actuen de manera separada sinó entrellaçada. Autores com Audre Lorde (1997) o bell hooks (1994) ja havien apuntat aquesta interdependència entre opressions, i Shulamith Firestone (1970) va ser pionera a visibilitzar l'edat com un factor d'explotació comparable al gènere o la classe. Aquesta mirada interseccional obliga a concebre l'edat com un vector de desigualtat que només pot ser analitzat dins dels contextos socials i històrics que el travessen.

Tot plegat, apunta a la necessitat de revisar les relacions entre infants i adults, amb l'objectiu que aquestes es forgin des de perspectives que prioritzin la igualtat, el respecte i el reconeixement mutu. En conseqüència, en cap cas estem parlant d'una "dictadura infantocràtica" (Morales i Martínez, 2024, p. 34) ni de "substituir el poder adult per sobre dels infants pel poder infantil per sobre dels adults" (Liebel i Meade, 2024, p.117). Tal com assenyalen Morales i Martínez (2024):

> Problematitzar l'adultocentrisme és una invitació a reinventar les formes de convivència intergeneracional, de manera que puguem reconèixer per transformar aquelles maneres adultes de tractar les infàncies que, sota la màscara de la protecció i l'educació, amaguen tractes injustos, desiguals i, en definitiva —encara que ens impacti haver-ho de llegir—, violents. (p. 41)

No obstant això, més enllà de la denúncia, la crítica a l'adultocentrisme exigeix l'assumpció de la responsabilitat adulta, amb el benentès que la participació és un fenomen relacional i comunitari que sempre es desplega en el marc de relacions intergeneracionals. No n'hi ha prou amb deixar de menystenir la

ciutadania infantil; cal promoure, facilitar i establir condicions perquè els infants puguin identificar-se i ser reconeguts com a agents capaços de participar en la vida col·lectiva (Esteban, 2023). Aquesta responsabilitat és ineludible perquè som els adults els qui ocupem posicions de poder en les estructures socials, polítiques i educatives, i per tant ens correspon garantir espais que facin possible la seva presència, participació i incidència en els assumptes comuns (Lundy, 2018).

Aquesta perspectiva s'inscriu, en darrer terme, en una visió de justícia intergeneracional (Liebel, 2022). Tal com subratlla l'autor, "moltes de les decisions polítiques que es prenen avui tenen greus impactes en la vida posterior i en les generacions futures, sense que les persones afectades puguin influir-hi ni a curt ni a llarg termini" (p. 24). D'aquesta manera, superar l'adultocentrisme requereix, d'acord amb Liebel i Meade (2024), "relacions respectuoses entre persones joves i adultes, i entre generacions presents i futures, així com un mínim de justícia social" (p. 118). En síntesi, reconèixer la infància com a ciutadania activa significa que pugui prendre part i partit en la presa de decisions col·lectives, en la gestió del bé comú, així com en la construcció i el funcionament democràtic.

Combatre l'adultocentrisme implica tant un exercici ètic de justícia com una responsabilitat adulta de transformació. Suposa revisar actituds individuals i, conjuntament, transformar les estructures que continuen situant la mirada adulta com a mesura del món. Igual que altres lluites socials —com el feminisme, l'antiracisme o el postcolonialisme—, exigeix qüestionar imaginaris i institucions que legitimen desigualtats. Pot semblar un horitzó utòpic, però es tracta d'una "possibilitat utòpica" (Sutterlütti i Meretz, 2018, p. 99), justa i necessària, que ens interpel·la a imaginar societats lliures d'aquestes jerarquies i a treballar amb corresponsabilitat perquè esdevinguin realitat. Ara bé, fins que aquest horitzó no sigui plenament assolit, l'adultocentrisme persistirà com un factor limitant que, malgrat els progressos en les representacions socials de la infància, condiciona encara el ple reconeixement com a ciutadania del present —subjecte de drets, actor social i protagònic, subjecte polític i agent de canvi—.

Capítol 3. La participació liderada per les infàncies

Aquest capítol s'inicia amb una aproximació al concepte de *participació infantil*, amb l'objectiu d'assentar les bases teòriques que permeten delimitar la participació liderada per les infàncies. S'estableix un marc de referència que resulta fonamental tant per a l'orientació del treball de camp com per a la fonamentació de l'anàlisi i la discussió posteriors.

3.1. De què parlem quan parlem de participació infantil?

Es parteix d'una concepció multidimensional de la participació infantil, que la situa com a noció clau en els àmbits democràtic, social i polític. Així mateix, s'hi planteja un conjunt de lents condicionants que configuren la pràctica.

3.2. Vectors que amplifiquen la participació infantil

Es presenten els vectors que intensifiquen la participació infantil, entesos com a dinàmiques que impulsen la participació cap a formes més inclusives, transformadores i genuïnament democràtiques.

3.3. Per què la participació infantil ha de ser amplificada

La literatura sobre les experiències de participació infantil evidencia limitacions en la seva incidència. En aquest marc, es planteja la participació liderada com una oportunitat de desenvolupament individual i transformació comunitària.

3.4. Aproximacions conceptuals a la participació liderada per les infàncies

Es revisen les aproximacions inicials al concepte de participació liderada per les infàncies, a partir de les definicions formulades des de les perspectives institucional, social i acadèmica.

3.5. Condicions i competències en les experiències de participació liderada

Finalment, es planteja una proposta de condicions necessàries per garantir que aquesta participació esdevingui autèntica, inclusiva i transformadora, a més de les competències específiques que s'hi posen en pràctica.

3.1. De què parlem quan parlem de participació infantil?

Participació és un terme emprat àmpliament i socialment valorat. Sovint genera consens en els discursos polítics, educatius i socials, ja que s'associa directament amb la democràcia i amb l'exercici de la ciutadania. No obstant això, aquest acord inicial s'esvaeix quan cal precisar-ne el significat, les pràctiques que implica i, sobretot, el col·lectiu a qui s'atribueix. En el cas de les infàncies, aquesta indefinició es fa especialment evident: la participació infantil és un concepte difús, sobreutilitzat i, fins i tot, en certes formes de "violència simbòlica" (Bourdieu i Passeron, 1990), maltractat (Cussiánovich i Martínez, 2020; Novella, 2019b). Les lògiques adultocèntriques han contribuït a reforçar i perpetuar aquesta situació, emparant-se en una suposada "*racionalitat adulta*, sovint poc racional, que situa la participació d'infants i adolescents en un marc d'impossibilitat fictícia fonamentat en arguments tan febles com la seva curta edat, la manca d'experiència o la presumpta incapacitat per participar" (Novella, 2019b, p. 16).

Tanmateix, disciplines com la pedagogia, la psicologia i la sociologia han evidenciat reiteradament que els infants són plenament capaços de participar de manera activa en els espais socials i comunitaris. L'àmplia producció acadèmica entorn de la participació infantil ratifica la tesi de Novella (2019b), segons la qual "la participació infantil és un concepte multidimensional i polisèmic" (p. 17), amb una genealogia complexa i múltiples interpretacions. Les recerques orientades a classificar i categoritzar les tipologies de participació han assenyalat de manera recurrent que aquesta pot adquirir formes simbòliques o merament decoratives, però també es pot configurar com una eina central per a la transformació democràtica i la redistribució del poder (Hart, 1992; Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Shier, 2001; Trilla i Novella, 2001). En aquest sentit, Hart (1992) adverteix que no tot el que es presenta com a participació pot ser considerat realment com a tal. Aquesta qüestió posa de manifest la necessitat de dissipar la nebulosa conceptual i precisar de què parlem quan referim de participació infantil, amb la finalitat de situar adequadament un dels conceptes vertebradors d'aquesta tesi.

3.1.1. Les dimensions de la participació infantil

Per a delimitar-ho es pren com a punt de partida la proposta de Novella (2012), que sistematitza sis dimensions. Ara bé, a partir d'aportacions d'altres autors, aquestes dimensions s'amplien i s'enriqueixen, la qual cosa condueix a considerar-ne vuit, més una novena que no apareix en la proposta original, però que resulta pertinent incorporar. Les dimensions són les següents:

La participació com a dret. Una primera dimensió és concebre la participació com un dret fonamental dins de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), especialment, en els articles 12-17 —també coneguts com a drets nous de la ciutadania (Earls, 2011)—, així com en les Observacions Generals (d'ara endavant, OG) elaborades pel Comitè dels Drets de l'Infant. D'una banda, l'OG núm. 12 (Nacions Unides, 2009) estableix que el dret a ser escoltat ha de ser interpretat àmpliament: no es tracta només d'oferir un espai per parlar, sinó de garantir que la veu dels infants sigui escoltada i tinguda en consideració de manera efectiva. D'altra banda, l'OG núm. 20 (Nacions Unides, 2016) subratlla la importància de reconèixer l'adolescència com una etapa amb valor propi i defensa "la participació com un instrument de compromís polític i civil mitjançant el qual els adolescents poden negociar i promoure que es facin efectius els seus drets i que els estats rendeixin comptes" (p. 4).

En aquesta línia, Trilla i Novella (2011) remarquen que la Convenció de 1989 constitueix un instrument jurídicament vinculant i que, per tant, "la participació és un dret de ciutadania que inclou també els ciutadans més joves" (p. 26). En coherència amb aquesta idea, Cussiánovich (2009) assenyala que, quan la participació es formula com a dret, "passa a ser, a més, un imperatiu jurídic" (p. 22), i no només un referent ètic. En conseqüència, concebre la participació infantil com a dret implica reconèixer-la com una obligació jurídica i política que situa els infants com a subjectes de ple dret i ciutadania activa en l'aquí i l'ara, "sense discriminació per motius de raça, color, sexe, idioma, religió, opinió política o d'una altra índole, origen nacional, ètnic o social, posició econòmica, impediments físics, naixement o qualsevol altra condició" (Nacions Unides, 2009, p. 20), inclosa l'edat.

La participació com a motor de desenvolupament humà. Des d'una perspectiva vinculada a les teories del desenvolupament, la participació infantil esdevé un procés d'aprenentatge i creixement progressiu. En exercir el dret a participar, els infants adquireixen coneixements, habilitats i competències que van configurant la seva autonomia moral, la capacitat crítica i l'agència (Alderson, 2013; Esteban, 2023; Mayall, 2002). Es tracta, però, d'un procés ni immediat ni lineal, que es nodreix d'experiències acumulades que permeten avançar des de formes inicials de presa de consciència fins a nivells més alts d'implicació, organització i incidència en l'entorn.

Participar significa, doncs, desenvolupar-se com a persona i com a ciutadà. Tal com sosté Mokwena (1993), participar des de les primeres edats afavoreix l'adquisició d'habilitats que configuren la identitat i el caràcter. La participació es pot entendre alhora com un mitjà i un fi: com a mitjà perquè proporciona eines per comprendre, dialogar i actuar en col·lectiu, i com a fi perquè constitueix una experiència vital que transforma les relacions amb els altres i amb les institucions. Des d'aquesta òptica, la participació esdevé un veritable motor de desenvolupament humà que vincula aprenentatge, autonomia i transformació social.

La participació com a experiència educativa. La participació infantil adquireix sentit com a experiència educativa en la mesura que s'inscriu en la tradició de les pedagogies antiautoritàries, que defensaven la llibertat i l'autogestió com a pilars de l'educació. En aquest corrent, es reconeix el respecte a la infància com a etapa pròpia i la defensa de la bondat de l'ésser humà (Rousseau, 1762); es reivindica l'autonomia i l'equilibri emocional (Neill, 1960/1995); s'atorga centralitat al paper del docent no-directiu i en la importància de les relacions interpersonals (Rogers, 1969); es destaca l'assemblea com a espai privilegiat per a la creativitat i la presa de decisions (Freinet, 1973), i la idea que els sistemes de participació i autogovern són essencials per al desenvolupament moral (Kohlberg, 1981). Tots aquests plantejaments convergeixen en una mateixa premissa: l'educació ha de formar persones lliures i capaces de participar activament en la vida comunitària.

Entendre la participació com a experiència educativa implica reconèixer-ne el caràcter social i relacional. L'educació no es produeix mai en el buit, sinó que es construeix a través de la interacció constant amb els altres i amb la comunitat. Des d'aquesta òptica, la participació pot interpretar-se om una pràctica mediada per la socialització i per l'educació, tots processos estretament entrellaçats que ofereixen als infants oportunitats d'aprendre a participar participant. Des d'una perspectiva sociocultural, Rogoff (1997) conceptualitza la "participació guiada" com una dinàmica d'aprenentatge intergeneracional i situat, en què els infants es formen en la participació mitjançant l'experiència. Aquesta aproximació s'emmarca en les aportacions de Vygotsky (1978), que vincula el desenvolupament amb la interacció social, i en la proposta de Lave i Wenger (1991), centrada en la noció d'aprenentatge situat dins de comunitats de pràctica. Aquesta dimensió relacional adquireix una rellevància especial en contextos educatius, on, com assenyala Rinaldi (2006), la participació esdevé una eina tant per reconfigurar vincles socials, com per construir ciutadania des de la primera infància.

La participació com a metodologia. La participació és també una metodologia, una forma de fer que concep l'aprenentatge com un procés actiu, significatiu i situat. La qual cosa suposa la creació d'espais coprotagònics (Cussiánovich, 2010, 2013; Morales, 2021), entorns interdependents on els infants assumeixen la iniciativa i prenen decisions sobre la seva pròpia participació, mentre que els adults els reconeixen com a actors socials plens de drets. En aquests espais, la participació es construeix com un procés dialògic i col·lectiu, on "les decisions generades són el producte d'un diàleg i un acord intergeneracional" (Morales i Magistris, 2019, p. 50). D'aquesta manera, es generen contextos que, tot respectant les capacitats evolutives i l'autonomia progressiva dels infants (Lansdown, 2005), afavoreixen la construcció compartida de coneixement i la consolidació d'una ciutadania activa i corresponsable. En aquest horitzó, es despleguen "metodologies democràtiques i no directives" (Trilla i Novella, 2011, p. 38), concretades en estratègies com les plataformes de participació infantil, les assemblees i consells de classe, els projectes interdisciplinaris, l'aprenentatge servei, els tallers autogestionats o les dinàmiques de resolució de conflictes.

Totes aquestes pràctiques permeten que la participació sigui viscuda de manera autèntica, significativa i transformadora.

La participació com a contingut formatiu. La participació es configura també com un contingut curricular, estructurat al voltant dels quatre pilars educatius formulats per Delors (1996), estretament relacionats amb l'enfocament competencial proposat per Zabala i Arnau (2007). En primer lloc, el *saber conèixer* es correspon amb la competència de comprendre què significa participar, identificar mecanismes de presa de decisions i reconèixer-ne el fonament democràtic. En segon lloc, el *saber fer* es tradueix en l'adquisició de competències pràctiques a través d'experiències reals, com ara assemblees, dinàmiques cooperatives o estratègies de resolució de conflictes. En tercer lloc, el *saber ser* implica desenvolupar competències personals, és a dir, la construcció d'una identitat autònoma, crítica i responsable. Finalment, el *saber conviure* fa referència a les competències socials, que integren valors com el respecte, l'empatia, la corresponsabilitat i el compromís comunitari.

Aquest contingut formatiu s'enriqueix mitjançant la *metaparticipació* (Trilla i Novella, 2001), entesa com la capacitat de reflexionar sobre la pròpia experiència participativa. No es tracta únicament de participar, es tracta també de pensar i ressignificar la participació, analitzant-ne els efectes i reivindicant-ne el sentit. D'aquesta manera, la participació com a contingut formatiu esdevé alhora pràctica i objecte de reflexió, fet que contribueix a una educació per a la ciutadania més profunda, conscient i transformadora.

La participació com a valor democràtic. La participació consolida valors de dignitat, reconeixement i justícia social, enriqueix la cultura democràtica i renova els vincles comunitaris. Es configura, com un bé públic que fa més sòlida la democràcia. En aquesta direcció, Novella (2012) recorda que la participació infantil és un valor que reforça i fa efectiva la cultura democràtica, ja que permet aprendre democràcia practicant-la, generar referents compartits basats en el diàleg i l'acció conjunta, i "configurar la identitat en el marc del «nosaltres-jo» i del «jo-nosaltres»" (p. 393). En la mateixa línia, Puig (1996) defensa que la formació en valors és una construcció dialògica i col·lectiva, que possibilita a la

comunitat aprendre i exercir la democràcia en la quotidianitat. La participació com a experiència educativa en valors no només contribueix al creixement personal i a l'autonomia, també construeix comunitats democràtiques capaces d'escoltar, deliberar i cooperar. La seva força rau en l'acció en comú, ja que és en la pràctica compartida on es generen compromisos, s'aprèn a gestionar la diversitat i es construeix un "nosaltres" inclusiu capaç de sostenir projectes col·lectius i transformadors (Puig, 2021).

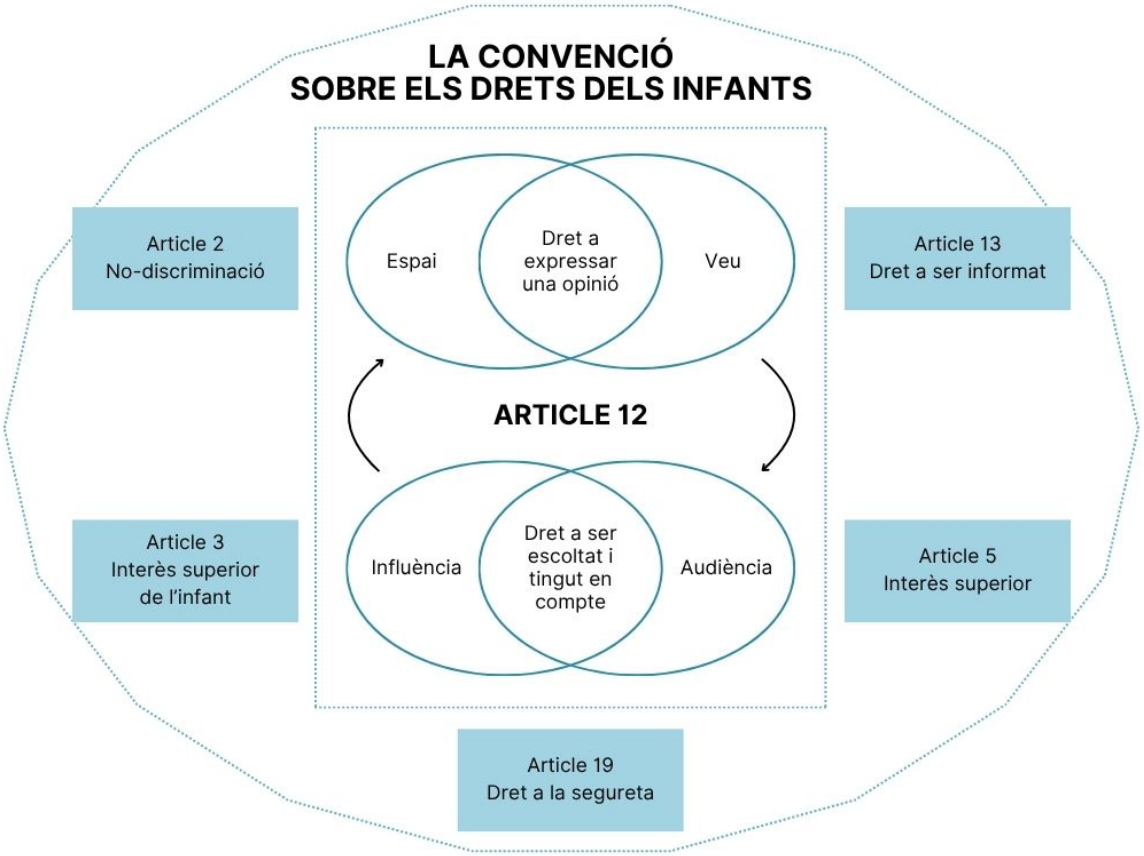
Alhora, la participació és un valor democràtic perquè es fonamenta en la diversitat cultural. Es configura com pràctica que adquireix significat en contextos socials i històrics concrets i que es nodreix de les tradicions, els imaginaris i els valors compartits de cada comunitat. Per aquest motiu, no pot ser entesa de manera universal i homogènia, pren formes diverses segons la cultura i els vincles comunitaris en què s'inscriu (Liebel i Saadi, 2012). En aquest escenari, la participació contribueix a reconèixer i posar en valor la pluralitat de referents culturals —un dels fonaments de la democràcia— i reforça la cohesió social en la mesura que possibilita el diàleg entre diferents visions del món.

La participació com a exercici d'acció política. La participació incorpora de manera implícita una dimensió política que no es pot obviar, atès que prendre part en la vida pública significa exercir la ciutadania en el seu sentit més profund: la corresponsabilitat col·lectiva. Tal com assenyala Novella (2012), la participació és simultàniament un procés formatiu i una pràctica política. Formatiu, perquè permet als infants construir-se com a ciutadans, desenvolupar competències democràtiques i experimentar el reconeixement dels seus drets, i polític, perquè implica incidir en l'espai públic, disputar el poder i transformar la realitat quotidiana. En aquest sentit, la dimensió política de la participació connecta amb el que Arnstein (1969) defineix com a poder ciutadà: "sense capacitat real d'incidència no hi ha participació autèntica" (p. 216). El poder ciutadà implica redistribuir la capacitat de decisió, garantir canals d'influència i reconèixer que els processos democràtics només són genuïns quan possibiliten transformar estructures i compartir responsabilitats.

Aquest plantejament d'Arnstein ha estat adaptat a l'àmbit de les infàncies per Hart (1992) amb la seva coneguda escala de la participació, que mostra els graus que van des de la manipulació fins a la implicació plena. Shier (2001) hi afegeix que la veritable participació infantil només és posible quan existeixen espais de decisió reals. En aquesta mateixa direcció, Lundy (2007) concreta aquesta exigència mitjançant quatre factors imprescindibles —espai, veu, audiència i influència— i assenyala que aquests estan "estretament relacionats amb l'article 12 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant i amb altres disposicions clau" (p. 931). La figura 2 il·lustra com aquests elements s'articulen entre si, mostrant que el dret a ser escoltat implica no es redueix a expressar-se, exigeix també la possibilitat d'incidir en les decisions que afecten els infants.

Figura 2

Conceptualització de l'article 12 a partir del model Lundy



Nota. Traducció de Lundy (2007, p. 932).

Ara bé, el model de Lundy posa de relleu que aquests quatre elements no poden ser interpretats únicament com una seqüència procedimental. La seva consideració implica un replantejament més ampli sobre les estructures de poder, ja que obre el debat entorn de qui l'exerceix i de quina manera es distribueix. En aquesta direcció, Liebel (2009) subratlla que hi ha una "correlació directa entre els mecanismes d'influència i el grau de poder" (p. 137), posant de manifest que sense poder real no hi pot exisitir influencia efectiva. Aquesta visió connecta amb Fraser (2008), que entén la justícia com una doble exigència de redistribució de poder i de reconeixement social. Així, superar els límits de la participació infantil implica repensar les relacions socials i institucionals (Cockburn, 2007) i analitzar com les estructures de poder condicionen, recullen i interpreten les aportacions dels infants (Spyrou, 2011). Aquesta premissa obre el camí per avançar cap a formes de col·laboració basades en el reconeixement social mutu, capaces garantir equilibris reals de poder i de promoure la corresponsabilitat entre infants i adults (Hart, 1992; Shier, 2001; Wong et al., 2010).

La participació com a benestar emocional. La participació infantil pot ser entesa també com una pràctica generadora de benestar emocional, perquè obre oportunitats d'incidència i transformació i, al mateix temps, activa processos de reconeixement personal i col·lectiu (UNICEF, 2024). Tal com apunta Novella (2012) "tota experiència participativa té un significat per a qui hi pren part i mobilitza emocions que reforcen la implicació, la confiança i el reconeixement personal" (p. 398), i destaca que la participació infantil pot despertar vivències com l'afecte, la solidaritat o l'empatia, alhora que contribueix a la construcció d'una ciutadania més autònoma i responsable. En coherència amb aquesta perspectiva, Casas et al. (2022) evidencien que la participació incrementa el benestar subjectiu dels infants —enfortint la satisfacció vital i la percepció de control sobre la pròpia vida— i afavoreix el benestar social en la mesura que facilita la integració i la cohesió comunitària. En la mateixa direcció, Prout (2006) defensa que la participació contribueix a reforçar l'agència dels infants i el reconeixement social de la seva veu, aspectes que poden afavorir una autopercepció ciutadana més empoderadora.

Aquest benestar adquireix també una dimensió col·lectiva quan s'entén des de l'ètica de la cura, que posa en relleu la interdependència i la responsabilitat compartida (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Tronto, 2013b). En la línia d'aquest plantejament, Cortina (2007) proposa la noció de ciutadania cordial, fonamentada en la cura, el reconeixement i el compromís amb la dignitat de totes les persones. Des d'aquest enfocament, la participació infantil esdevé una pràctica que enforteix l'agència personal i reforça la cohesió comunitària (Larkins, 2019), actuant com un catalitzador del benestar subjectiu i social. Tal com assenyala UNICEF (2017), "facilita els processos de cohesió social i contribueix al benestar de les persones i a la millora del seu entorn" (p. 2). A més, fomenta formes de convivència més democràtiques i promou una cultura de respecte i de justícia social (Cussiánovich i Martínez, 2020; Liebel, 2013). En síntesi, la participació infantil té un impacte simultani en els àmbits individual, relacional i comunitari, i és —com conclouen Cussiánovich i Martínez (2020)— "bona per a ells i elles, necessària per a la societat" (p. 247).

L'entramat de dimensions aquí descrit amplia i reelabora la proposta multidimensional de Novella (2012). Aquesta sistematització proporciona un referent ampli i consistent i, al mateix temps, la seva lectura en relació amb l'objecte d'estudi obre la possibilitat d'incorporar-hi una nova dimensió transversal i integradora, que permet connectar i articular les altres dimensions i en reforça la unitat i el significat.

La participació infantil com una pràctica alliberadora, emancipadora, mobilitzadora i transformadora. En primer lloc, la participació pot ser entesa com a alliberadora, ja que ajuda els infants a prendre consciència de si mateixos com a subjectes de dret i a identificar les limitacions i opressions que els afecten (Novella et al., 2024). Tal com assenyala Freire (1967/2024), "la presa de consciència crítica permet reconèixer-se com a oprimits i, alhora, iniciar un procés d'alliberament que implica també l'alliberació dels opressors" (p. 29). Des d'aquesta òptica, la participació emancipa de la subordinació a l'adultocentrisme (Liebel, 2006a, 2012) i promou el reconeixement social de les infàncies (Percy-Smith, 2006) en tots els seus nivells.

Així doncs, els infants són reconeguts i valorats per la ciutadania i, alhora, el propi col·lectiu s'interioritza (Trilla i Novella, 2011) com a ciutadania amb agència en l'aquí i l'ara. En aquest context, la participació es desplega mitjançant la iniciativa, l'autogestió i el lideratge infantil, en corresponsabilitat col·lectiva i intergeneracional. Així mateix, és mobilitzadora, perquè s'engendra en forma d'"actitud propositiva" (Martínez et al., 2025, p. 22), en la mesura que transforma la consciència d'un problema en acció col·lectiva i articula la lluita compartida pels objectius comuns (Fabre, 2013; Puig, 2021). Com subratllen Martínez et al. (2025):

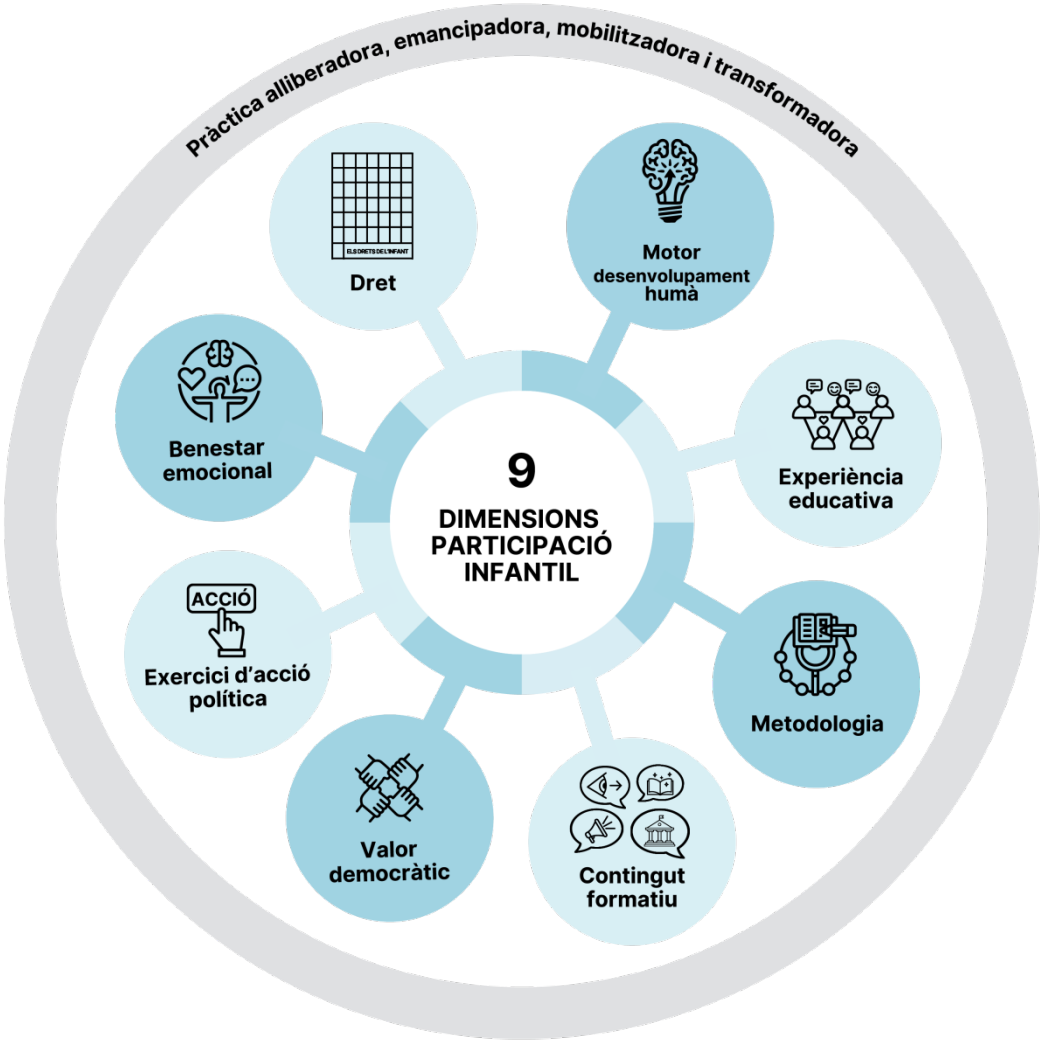
> els ciutadans tan sols participen i es comprometen quan detecten algun problema que els mobilitza. De manera que el que dona substància a la ciutadania participativa és la consciència que hi ha problemes públics que exigeixen una acció transformadora. (p.23)

Com a resultat, la participació infantil adquireix un caràcter transformador perquè introdueix noves maneres de veure el món, "que només l'infant ofereix" (Tonucci, 2019, p. 134), i aporta formes pròpies de fer i d'entendre la ciutadania. D'aquesta manera s'incorporen perspectives específiques i insubstituïbles que enriqueixen les comunitats i les institucions, alhora que genera pràctiques i expressions de poder ciutadà que ressignifiquen la democràcia (Aguiló, 2016). En definitiva, la participació obre camins cap a formes de vida més inclusives, més justes i, per tant, més genuïnament democràtiques (Larkins et al., 2014; Liebel, 2020; Tisdall, 2016).

De tot l'exposat se'n desprèn que la participació infantil és un concepte complex, multidimensional i polisèmic (vegeu figura 3), que integra dimensions jurídiques, educatives, socials, polítiques i ètiques. Aquesta mirada ens permet captar-ne la riquesa i el potencial transformador. Ara bé, quan es deixa el terreny teòric i s'analitzen pràctiques concretes, es fa necessari disposar de lents condicionants que n'orientin la lectura.

Figura 3

Dimensions de la participació infantil



Nota. Elaboració pròpia a partir de la proposta de Novella (2012).

3.1.2. Lents condicionants de la participació infantil

Les lents condicionants de la participació es conceben com a criteris analítics que operen a manera de preguntes clau per orientar i precisar la participació infantil. La seva formulació parteix de la lectura i reinterpretació de diversos models sobre nivells, formes i condicions de la participació (Hart, 1992; Lansdown, 2010, 2011; Lundy, 2007; Shier, 2001; Trilla i Novella, 2001), però també es configura com una proposta pròpia, adaptada a l'objecte d'estudi. A

continuació es presenten les cinc lents condicionants identificades (vegeu taula 3) en detall:

Taula 3

Cinc lents condicionants de la participació infantil

	Pregunta clau	Descripció
Lent 1	Què i per què?	Remet als objectius i finalitats de la participació.
Lent 2	Qui?	Al·ludeix als agents implicats i als rols que adopten.
Lent 3	Quan i quant?	Fa referència tant als moments del procés en què es desplega com a la seva durada i sostenibilitat.
Lent 4	On?	Indica els nivells i contextos en què té lloc la participació.
Lent 5	Com?	Assenyala les condicions transversals i la metodologia des d'on s'impulsa i es promou.

Nota. Elaboració pròpia.

Lent 1. Què i per a què? Aquesta lent remet als objectius i a les finalitats de la participació, elements que en determinen el sentit i orienten la pràctica. Cal preguntar-se si la participació infantil es limita a un compliment formal —una il·lusió d'escolta o presència, allò que Hart (1992) descriu com a participació simbòlica, decorativa o tokenisme— o si, per contra, respon a finalitats socials i polítiques més àmplies. Aquesta segona orientació, defensada en aquest treball i recollida per Novella i Llena (2018), sosté que els propòsits de la participació són afavorir l'empoderament personal, enfortir la cohesió social, desenvolupar competències democràtiques i incidir en la millora dels entorns que afecten la infància. En definitiva, els objectius fixats orienten i condicionen de manera decisiva el tipus de pràctica participativa que es desenvolupa.

Lent 2. Qui? Tal com es planteja en aquesta tesi, la participació és una pràctica de caràcter comunitari, per això resulta imprescindible analitzar quins són els agents que hi intervenen i els rols que desenvolupen. En el cas de la participació infantil, es poden distingir dos actors principals: els infants i els adults. Tot i que

sovint apareixen com a diferenciats, no són independents, ans al contrari, es defineixen en relació i es condicionen mútuament.

Pel que fa als infants, la seva implicació pot adoptar formes i intensitats diverses (Novella et al., 2022). Els processos participatius poden ser consultius (aportació de veus que informen decisions alienes), codeliberatius (contrast d'arguments i alternatives), codispositius (presa de decisions conjunta) o corresponsables (decisió i compromís en la implementació). Així mateix, els infants poden assumir rols diferents: protàgònics, quan el procés sorgeix d'ells mateixos; coprotagònics, quan infants i adults comparteixen el centre del procés amb reconeixement mutu; o liderats, quan assumeixen el control d'un procés.

Pel que fa als adults, el seu paper és decisiu en la configuració d'aquests processos. La manera com actuen —o bé s'abstenen d'actuar— en condiciona profundament la forma i l'abast. Tal com assenyala Shier (2001), poden exercir de facilitadors que obren camins i multipliquen oportunitats o, per contra, convertir-se en un límit estructural que restringeix l'agència infantil. En la mateixa línia, Clark (2005, 2010) descriu els adults com a *gatekeepers*, és a dir, guardians que controlen l'accés a espais, recursos i oportunitats de participació. En definitiva, no és el mateix un adult que dirigeix que un adult que acompanya i facilita.

Lent 3. Quan i quant? Si s'entén la participació infantil com un procés, cal tenir en compte els diferents moments que el configuren. Aquesta aproximació és, sens dubte, esquemàtica, però resulta útil per analitzar el recorregut i el sentit que adquireix la participació. Un procés participatiu pot incloure etapes com la diagnosi, la ideació, la decisió, la implementació, l'avaluació, el retorn i la cloenda. El seu caràcter depèn tant de la implicació dels infants en cadascuna d'aquestes fases com de la continuïtat i la traçabilitat entre elles (Janta et al., 2021). En aquest sentit, un element determinant en la configuració d'una experiència de participació és el moment en què els infants són presents i, sobretot, el rol que assumeixen en cada moment. Igualment, cal considerar la temporalitat dels processos: la participació pot organitzar-se com un procés estable, amb ritmes, rituals i calendaris compartits que asseguren continuïtat en el temps, o bé com un procés puntual, vinculat a una causa o objectiu concret.

Lent 4. On? La participació infantil adquireix formes diferents en funció del nivell en què incideix, la qual cosa significa que la seva configuració —en termes de forma, funció i sentit— varia segons el context. La teoria ecològica de Bronfenbrenner (1994) ofereix un marc útil per comprendre aquests diferents nivells d'influència que modelen i condicionen la participació:

- Nivell individual: petites decisions personals i expressió de necessitats que fomenten l'autonomia i el reconeixement de l'infant com a protagonista.

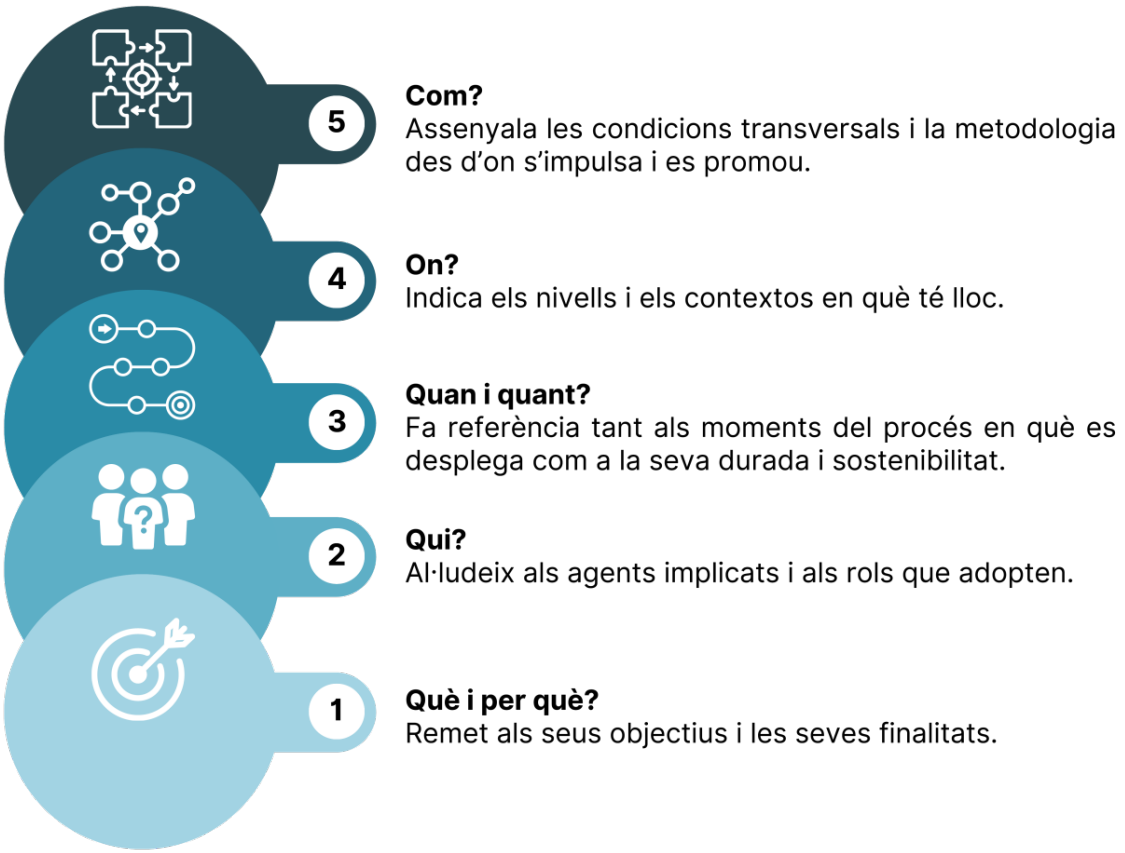
- Microsistema (família, amics, aula): diàleg i negociació quotidiana que afavoreixen la convivència i el sentiment de ser escoltat.
- Mesosistema (relació entre microsistemes): espais que connecten contextos, com consells escolars o projectes comunitaris, que generen coherència i sentit de bé comú.
- Macrosistema (barri, ciutat, polítiques públiques, cultura): processos de consulta, cocreació i cogovernança que permeten incidir en decisions col·lectives i ser reconegut com a ciutadà amb drets.
- Cronosistema (dimensió temporal): participació dinàmica i adaptativa segons etapes vitals i canvis socials, entesa com un procés en transformació constant.

Lent 5. Com? Aquesta lent resulta determinant per a la configuració de la participació infantil, ja que remet als requisits bàsics que la sustenten i alhora la condicionen. Es tracta de les condicions ètiques i d'inclusió que estableixen els marcs de justícia, legitimitat i dignitat en què poden desplegar-se els processos participatius, així com de la metodologia que els articula. Tal com assenyalen Novella et al. (2022), aquests pilars de la participació infantil inclouen el consentiment informat i el dret a no participar, la seguretat i la cura dels espais, la prevenció de la instrumentalització i la reciprocitat, entesa com el reconeixement i el retorn a les aportacions dels infants. Aquests pilars abasten igualment la inclusió, l'equitat i l'accessibilitat, que impliquen retirar barreres i garantir la multivocalitat pròpia de la diversitat democràtica. Segons com es doni resposta a

aquests pilars, la participació adquireix una configuració o una altra, determinant-ne tant el sentit com la qualitat.

Figura 4

Lents condicionants i configurants de la participació infantil



Nota. Elaboració propia.

Per tot plegat, aquestes cinc lents no s'han d'entendre com a categories tancades ni independents (vegeu figura 4), cal entendre-les com a condicionants interrelacionats que es reforcen mútuament. Funcionen com a filtres analítics que, tot i presentar-se de manera separada, en la pràctica s'apliquen de forma conjunta i acaben configurant l'experiència de participació infantil. En aquest sentit, la manera com es defineixen i s'articulen les respostes a les preguntes *què, per què*, *qui*, *quan*, *quant*, *on* i *com* determina l'abast, la significació i la

incidència de la participació i, en concret, la seva definició operativa, la forma que finalment adopta i el seu potencial transformador.

3.2. Vectors que amplifiquen la participació infantil

Si bé les dimensions i les lents condicionants permeten comprendre com es configura la participació infantil en diferents contextos, hi ha determinats elements que, quan s'activen, en potencien el caràcter democràtic i transformador. Aquests elements s'anomenen *vectors*: dinàmiques que orienten la participació cap a formes més inclusives, significatives i autèntiques. Aquesta recerca en considera quatre: la no-direcció adulta, el lideratge infantil; el coprotagonisme; la construcció del sentit d'agència; i l'autonomia progressiva. La seva combinació resulta especialment rellevant per comprendre la participació liderada per les infàncies.

Vector 1. No-direcció adulta, lideratge infantil

La no-direcció adulta és un enfocament d'intervenció en què l'adult no prescriu el contingut, el guió ni les decisions del procés participatiu. No obstant això, garanteix condicions (drets, cures, seguretat), promou i vetlla per assegurar la incidència real, retira obstacles i facilita la deliberació. En altres paraules, l'adult acompanya sense conduir: sosté la traçabilitat i el retorn, contribueix a fer explícits i compartits els acords sobre *qui decideix què* i comparteix la moderació. No s'ha de confondre amb una actitud de *laissez faire*: aquest enfocament exigeix garanties ètiques, inclusió i suports proporcionals a l'autonomia progressiva.

Sobre aquesta base emergeix el lideratge infantil —no pas la "direcció" dels infants—. Abans de descriure'n el desplegament, convé justificar la decisió terminològica que fonamenta l'enfocament adoptat en aquesta tesi. El concepte *child-led participation*, provinent de l'anglès, genera ambigüitat en la traducció del verb *led*, que pot equivaldre a capitanejar, guiar, liderar o dirigir. En molts contextos, s'ha optat per la traducció 'dirigir', com en el cas de *student-led learning*, sovint interpretat com a 'aprenentatge dirigit per l'alumnat' o

'aprenentatge autodirigit' (vegeu per exemple, Moratilla, 2021; Parrales Cerdeño et al., 2024). Tanmateix, aquesta equivalència resulta confusa i inapropiada quan parlem de participació. En castellà i català hi ha molt poca literatura que abordi explícitament aquesta traducció i, quan apareix, sovint es recorre a la traducció 'dirigida' (com en la versió castellana de Crowley et al., 2020a). L'escassetat i la tendència d'aquesta traducció accentuen la necessitat de plantejar una revisió crítica del terme i d'argumentar per què l'elecció de 'liderada' no és merament estilística, ja que respon a un posicionament epistemològic.

Segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (s.d.), *dirigir* es defineix com "fer moure devers un punt determinat" o "fer funcionar seguint una línia de conducta o unes normes determinades" —definicions que evoquen una relació vertical i de subordinació. En canvi, en el mateix diccionari (s.d.) *liderar* s'associa a accions transformadores i compartides, tal com exemplifica del mateix diccionari "el considero amb capacitat per a liderar aquest canvi". Liderar remet, doncs, a accions com inspirar, iniciar processos, generar canvi i construir col·lectivament. Tot plegat corrobora que, en traduir *led* com a *liderar*, s'aconsegueix una aproximació més fidel a l'esperit original del concepte.

Aquesta decisió és coherent amb diverses aproximacions teòriques. Komives et al. (2013) defineixen el lideratge com "un procés relacional i ètic de persones que, conjuntament, intenten assolir un canvi positiu" (p. IX), i remarca que no es limita a càrrecs formals dins d'una estructura jeràrquica, també constitueix un procés compartit. En la mateixa direcció, Spillane (2005) entén el lideratge com una pràctica distribuïda i assenyala que aquest "es reparteix tant entre líders com entre seguidors en funció d'aspectes clau del seu context, incloent-hi les rutines organitzatives, les estructures i les eines" (p. 144). De manera complementària, Redondo-Sama (2020) mostra com les pràctiques de lideratge en cooperatives enforteixen els principis democràtics i afavoreixen processos de transformació social més participatius.

Traslladant aquests plantejaments al camp de les infàncies, Chen (2023) sintetitza gairebé nou dècades d'investigació per demostrar que el lideratge en la primera infància no és un atribut innat, ben al contrari, és una habilitat social i

relacional que es construeix en interacció. Apareix sobretot en "el context del joc social, on els infants aprenen a influir i ser influïts pels seus iguals [...], a prendre decisions conjuntes i a assumir responsabilitats compartides" (p. 2). Aquesta visió posa de manifest que parlar de lideratge i participació és possible. Des d'aquesta òptica, el lideratge esdevé una oportunitat per superar experiències merament decoratives o consultives i avançar cap a pràctiques participatives amb incidencia real (Mateos-Blanco et al., 2022). Això és a causa del fet que la participació liderada requereix i permet que els infants assumeixin un paper proactiu en la presa de decisions i en l'execució d'accions vinculants i transformadores, en col·laboració amb les persones adultes i dins un marc de reconeixement mutu i corresponsabilitat social (Lansdown, 2018).

Per tant, es tracta d'un lideratge que trenca amb les jerarquies verticals i es fonamenta en models connectiu, comunitari, cooperatiu i democràtic, els quals s'entrecreuen i es reforcen mútuament. El lideratge connectiu es basa en la interdependència, la construcció de vincles i el valor de la multivocalitat (Cartwright et al., 2023), i defensa que el lideratge no consisteix a destacar una figura concreta sinó a establir relacions fonamentades en la confiança i el reconeixement mutu (Uhl-Bien, 2006). En sintonia amb aquest enfocament, el lideratge comunitari posa l'accent en l'articulació amb l'entorn i en la capacitat col·lectiva per identificar necessitats, afrontar reptes i construir respostes compartides (Aveiga et al., 2020). En ambdós casos, la dimensió intergeneracional emergeix com un element clau: tant en el lideratge connectiu com en el comunitari, la col·laboració entre diferents generacions enriqueix els processos de participació i els fa més inclusius. Com mostren Kiili et al. (2025), la col·laboració entre infants i adults en condicions d'igualtat genera espais de confiança i responsabilitat compartida que transformen la participació en una experiència genuïnament comunitària.

D'altra banda, el lideratge cooperatiu i el democràtic comparteixen l'èmfasi en la corresponsabilitat i en la recerca del bé comú. El lideratge cooperatiu es defineix com una acció col·lectiva d'interdependència social orientada al bé comú (Johnson i Johnson, 2009), i es fonamenta en la noció d'*homo cooperans*, que subratlla la tendència humana a col·laborar i construir conjuntament (Puig, 2021).

En aquest marc de cooperació, l'infant és reconegut com un agent actiu en la generació de coneixement i en l'impuls de solucions inclusives i transformadores. Per la seva part, el lideratge democràtic, segons Gastil (1994), es caracteritza per distribuir la responsabilitat, apoderar els membres i fomentar la presa de decisions col·lectives. És un model que reparteix el poder de manera equitativa i, alhora, promou una cultura participativa (Woods, 2021), en la qual la veu dels infants adquireix valor polític i contribueix a generar consensos inclusius i sostenibles en el temps.

Havent delimitat teòricament la noció de lideratge en la participació liderada per les infàncies, cal precisar com es concreta en les experiències de participació infantil. En aquesta línia, Novella i Llena (2024) proposen quatre tipologies de lideratge que els infants poden exercir en experiències pràctiques reals:

- *Lideratge metodològic*, que implica la capacitat del grup d'infants per influir i orientar la manera de desenvolupar la participació. En aquesta tipologia, els infants activen estratègies per planificar, posar en marxa i sostenir processos participatius (decidir el calendari i el format de les reunions, establir els passos a seguir, elaborar l'ordre del dia o proposar dinàmiques de treball).
- *Lideratge convivencial*, centrat a configurar una convivència harmoniosa i desplegar estratègies de cura i autocura que reforcen els vincles i el sentit de comunitat (resoldre petits conflictes, proposar jocs inclusius, organitzar activitats de coneixença o dedicar espais de celebració i reconeixement en tancar etapes o assolir èxits).
- *Lideratge investigador*, orientat a la innovació i a la recerca de solucions creatives. Es manifesta en la capacitat d'identificar temes d'interès, explorar-los i elaborar propostes a partir de l'anàlisi d'informació (dissenyant enquestes, entrevistes, grups de discussió o registres d'observació, per recollir dades, analitzar-les i transformar-les en millores concretes).
- *Lideratge transformacional*, orientat a incidir en la realitat a partir d'objectius compartits. Es concreta en la capacitat de mobilitzar el grup i fer visibles els avenços col·lectius (impuls de campanyes, presentació de

propostes a institucions, coordinació d'accions de sensibilització o difusió de missatges que generin canvis tangibles en l'entorn).

En consonància amb aquesta perspectiva, les quatre dimensions —metodològic, convivencial, investigador i transformacional— evidencien que els infants poden exercir un lideratge divers i complementari, capaç d'enriquir els processos participatius i de donar-los incidència real. Tal com remarquen Novella i Llena (2024), "aquestes formes de lideratge enforteixen la participació i contribueixen a la construcció del sentit d'agència i de la identitat de la infància com a ciutadania activa" (p. 21). Aquestes tipologies es vinculen directament amb els models generals de lideratge connectiu, comunitari, cooperatiu i democràtic, amb els quals comparteixen l'aposta per la interdependència, la corresponsabilitat i la recerca del bé comú.

Per tot plegat, aquest vector contribueix a redimensionar la participació infantil en tant que comporta un desplaçament epistemològic i una reconfiguració del marc interpretatiu. Suposa reconèixer que el poder no s'exerceix sobre els infants, sinó amb ells; que la participació no pot reduir-se a una mera presència simbòlica, sinó que exigeix incidència efectiva, transformació i millora; i que el lideratge, concebut com a pràctica horitzontal, compartida i corresponsable, esdevé una eina fonamental per aprofundir la democràcia i construir societats més justes, inclusives i participatives. En aquesta línia, el vector amplifica la participació en la mesura que redueix la directivitat adulta i desplaça el centre de decisió cap als infants, habilitant processos sustentats en la seva iniciativa i en la corresponsabilitat intergeneracional, amb capacitat real d'incidència.

Vector 2. Coprotagonisme

El protagonisme infantil, conceptualitzat a partir d'experiències que han posat en relleu la capacitat organitzativa i d'incidència política de les infàncies, ha representat un pas decisiu en el reconeixement de la infància com a subjecte de drets i com a agent actiu del seu propi desenvolupament. En aquest sentit, el protagonisme ha estat vinculat de manera constant al concepte de participació, ja que expressa la capacitat d'ocupar un lloc actiu i central en les accions i en les decisions col·lectives.

Tanmateix, el seu plantejament inicial tenia un enfocament unilateral, la qual cosa suposava que el protagonisme podia derivar en interpretacions excessivament centrades en l'individu, invisibilitzant la dimensió col·lectiva i relacional de tota pràctica participativa (Cussiánovich, 2010; Liebel i Martínez, 2009). Quan aquest marc es posa en diàleg amb la lògica que l'agència no és un atribut individual, sinó una condició relacional i interdependent, emergeix —a partir d'un ampli consens— el concepte de coprotagonisme. Aquest es defineix com "dret a l'expressió pròpia, a què l'opinió sigui tinguda en compte, a l'associació lliure, a la possibilitat d'organitzar-se amb altres infants per debatre i prendre decisions col·lectives, a la participació protagònica i a l'actuació social. I que aquestes accions afectin realment la societat en el seu conjunt" (Corriente Marabunta, 2022, § 1). En aquest nou paradigma, la participació no es defineix només per la centralitat dels infants, sinó també per la corresponsabilitat en la presa de decisions, la construcció compartida de significats i la distribució del poder entre infants, adults i comunitats. Es tracta, en definitiva, segons paraules de Morales i Magistris (2019) "d'avançar cap a un horitzó emancipador en les relacions intergeneracionals" (p. 35), on infants i adults construeixen conjuntament espais de llibertat, corresponsabilitat i justícia social.

El coprotagonisme, per tant, no substitueix el protagonisme, el redimensiona i el ressignifica en clau relacional i intergeneracional. Implica interpel·lar també els adults i les organitzacions, convidant-los a revisar des de quin posicionament projecten les seves pràctiques educatives, de cura o comunitàries, i qüestionar quin lloc habiliten per als infants i amb quines finalitats. En aquest sentit, la noció de coprotagonisme no es limita a reforçar l'agència infantil, també posa en debat les relacions de poder i obre la porta a imaginar formes de convivència més justes i democràtiques. Pel que fa específicament a la participació, això suposa, tal com assenyalen Morales i Magistris (2019), que "la participació infantil fa un salt qualitatiu en situar la infància com a actor sociopolític i en qüestionar l'adultocentrisme en les relacions socials" (p. 35). En conseqüència, la participació no es redueix a consentir o executar allò proposat pels adults, ans al contrari, reconeix els infants com a agents capaços d'incidir en processos polítics i de transformació social (Alfageme et al., 2003).

La conceptualització del coprotagonisme ens permet a considerar-lo un vector clau de la participació, ja que redimensiona l'acció participativa infantil en almenys tres sentits. En primer lloc, li atorga profunditat política, en consolidar la infància com a col·lectiu amb veu pròpia i capacitat d'incidència més enllà de la consulta o la presència formal. En segon lloc, en reforça la dimensió relacional, perquè entén l'agència com el resultat de la interacció i de la corresponsabilitat compartida entre infants, adults i comunitats. En tercer lloc, n'amplia la capacitat transformadora, en vincular la participació no només a decisions internes sinó també a processos més amplis de canvi i de justícia social. Aleshores, parlar de coprotagonisme implica reconèixer que la participació infantil adquireix un sentit més profund, inclusiu i polític, capaç de qüestionar les estructures adultocèntriques i d'aportar una dimensió genuïnament democràtica a la vida comunitària.

Vector 3. Construcció del sentit d'agència

L'agència constitueix un element central en el reconeixement de la infància com a ciutadania activa en el present (James, 2009; Mayall, 2002); i, per tant, en la validació de la seva acció participativa (Baker i Le Courtois, 2022; Esteban et al., 2022; Liebel, 2018; Percy-Smith i Thomas, 2010). La literatura especialitzada ofereix aproximacions diverses al concepte, però és especialment rellevant la de Gallagher (2012), que introdueix la noció de "sentit d'agència", entesa com la vivència subjectiva de ser autor de l'acció i de la connexió entre intenció i execució. Sobre aquest concepte, Esteban (2023) matisa i amplia la definició, introduint el terme sentit d'agència humana. L'autora descriu el concepte com:

> la consciència de ser autor de l'acció i dels seus efectes i resultats, a la qual s'han d'afegir la consciència de les conseqüències de l'acció més enllà dels seus efectes; l'autoconeixement pel que fa a capacitats, valors, preferències, sentiments, oportunitats i recursos; la posada en pràctica de la reflexió i la metacognició; i el reconeixement i la certesa, tant a títol individual com grupal, d'estar en disposició de poder transformador per exercir influència en l'entorn i "marcar la diferència". (Esteban, 2023, p. 157)

Des d'aquesta perspectiva, l'agència pot concebre's com una construcció amb dues dimensions interdependents. D'una banda, la seva naturalesa relacional: només es fa possible en un marc de relacions i de recursos que la legitimen i la sustenten (Esteban et al., 2022; Thomas, 2007). Tal com assenyala Esteban (2023), "ningú no pot exercir la seva agència sense una xarxa de relacions i recursos que la legitimin i la facin possible" (p. 139). D'una altra banda, requereix un reconeixement intern: que l'infant s'identifiqui com a subjecte capaç de decidir i actuar. En aquesta línia, Crespo i Torres (2024) descriu el procés de reconeixement en tres nivells: *conèixer* (explorar, experimentar, generar sabers), *reconèixer-se* (prendre consciència i autoreconeixement com a persona amb capacitat de canvi col·lectiu) i *actuar* (passar a l'acció). D'acord amb aquest model, sense aquest autoreconeixement, resulta difícil que l'infant pugui exercir un paper proactiu i implicatiu, capaç d'actuar amb autonomia en els processos participatius.

Tot plegat posa de manifest que no n'hi ha prou amb afirmar que els infants tenen agència; és imprescindible que en prenguin consciència i es reconeguin com a agents socials. Aquest reconeixement, però, no es construeix de manera individual ni aïllada: requereix entorns que validin i promoguin l'exercici de l'agència de forma corresponsable, de manera que els infants puguin percebre's com a subjectes capaços d'iniciar, orientar i sostenir decisions i accions amb propòsit. En aquesta línia, el concepte de *coagència* (Gottschalk i Borhan, 2023; Tomasello, 2022) resulta especialment pertinent, ja que subratlla que l'agència infantil s'articula en la interacció i la cooperació amb els adults. La *coagència* posa en relleu la dimensió compartida i intergeneracional de l'agència, i obliga a repensar el paper adult no en termes de control, sinó de facilitació (Baker i Le Courtois, 2022), mitjançant la creació de les condicions ètiques, institucionals i educatives perquè l'agència dels infants pugui desplegar-se plenament.

En conseqüència, el sentit d'agència es configura com un vector fonamental que redimensiona la participació infantil, atès que en condiciona el rol, la forma, el significat i la incidència (Esteban i Ferrús, 2025). Quan els infants es reconeixen a si mateixos com a agents, poden assumir posicions més proactives, exercir lideratges i impulsar processos d'autogestió que superen la mera consulta o la

participació simbòlica. La participació liderada per infants constitueix, en aquest marc, una de les manifestacions més plenes de l'agència infantil, en tant que configura un escenari on aquests prenen la iniciativa, creen i transformen el seu entorn de manera autònoma però també corresponsable. En definitiva, comprendre l'agència com una capacitat dinàmica i en evolució —que exigeix acompanyament, reconeixement i oportunitats específiques— permet situar-la com un vector clau que confereix a la participació infantil una profunditat genuïnament transformadora i democràtica.

Vector 4. Autonomia progressiva

El principi d'autonomia progressiva s'associa amb les idees de Korczak, que ja defensava la centralitat del protagonisme i de l'autonomia infantil com a eixos fonamentals de l'educació (Esteban et al., 2022; Urdaneta i Dairy, 2014). El pensament de Korczak constitueix un precedent clar en la Convenció, en la mesura que anticipa la necessitat de reconèixer els infants com a agents responsables de les seves pròpies decisions. La seva visió pedagògica troba un reconeixement jurídic a l'article 5 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, on s'estableix que:

> Els Estats Part respectaran les responsabilitats, els drets i els deures dels pares o, si escau, dels membres de la família extensa o de la comunitat d'acord amb els costums locals, dels tutors legals o d'altres persones legalment responsables de l'infant, de proporcionar, d'una manera concordant amb l'evolució de les capacitats de l'infant, l'orientació i la direcció adequades en l'exercici per part de l'infant dels drets reconeguts en la present Convenció. (Nacions Unides, 1989, art. 5)

A través de l'article 5, la Convenció es configura com un instrument jurídic fonamental per al principi d'autonomia progressiva, ja que reconeix els infants com a subjectes de dret, les voluntats i interessos dels quals han de ser escoltats i considerats en funció de les seves capacitats. Aquesta referència explícita a les capacitats és especialment rellevant, perquè, tal com assenyalen Esteban et al. (2022), "la Convenció estableix que l'exercici dels drets és progressiu i està vinculat a l'evolució de les capacitats de l'infant" (p. 136). Des d'aquesta visió,

l'autonomia pot entendre's com una capacitat en desenvolupament, que es construeix gradualment a mesura que els infants aprenen a fer un ús responsable de la seva llibertat (Mazo, 2012). Així, la Convenció posa de manifest que l'exercici efectiu dels drets dels infants està condicionat pel seu desenvolupament, la qual cosa obre el debat al voltant del concepte de les *capacitats en evolució*. En aquesta línia, Lansdown (2005) defensa que aquestes no han de ser enteses des d'un enfocament tradicional, seqüencial i universal, sinó a partir de la comprensió que "els infants viuen en entorns i cultures diverses, afronten experiències de vida diferents, adquireixen competències a edats distintes, i la seva adquisició varia segons les circumstàncies" (p. 19).

Partint d'aquesta premissa, diversos autors han posat en relleu la dimensió relacional de l'evolució de les capacitats. Gómez de la Torre Vargas (2018) i González Coto (2012) subratllen la corresponsabilitat entre adults i infants en l'aprenentatge i l'adquisició de competències, mentre que Díaz Bórquez et al. (2019) remarquen que l'autonomia progressiva només es desenvolupa en contextos que combinen creixement de capacitats i oportunitats reals de participació. En aquesta direcció, l'Observatorio Niñez y Adolescencia de Chile (2020) posa l'accent en la necessitat que aquests contextos garanteixin també suficient llibertat i independència perquè infants i adolescents puguin posicionar-se i formar una opinió pròpia, condició indispensable per a l'exercici efectiu dels seus drets, especialment, el dret a la participació. Això connecta amb Lansdown (2005), que entén la participació com l'espai on convergeixen la protecció necessària i el reconeixement dels infants com a protagonistes amb la seva autonomia.

En aquest punt, cal subratllar que el principi d'autonomia progressiva esdevé una pedra angular de la participació infantil. Diversos estudis destaquen que el seu desenvolupament depèn de disposar d'un entorn emocionalment segur i, sobretot, d'oportunitats reals en què els infants tinguin capacitat de decisió i, per tant, una implicació més gran en els seus propis processos (Esteban et al., 2022; Lansdown, 2011; Ochoa, 2019) —una qüestió que, novament, recau en la voluntat i el compromís adults—. D'acord amb Olsen (2023), aquests rols poden anar des de la presa de decisions puntuals en aspectes organitzatius fins a formes

d'autogestió col·lectiva, en què els infants lideren el desenvolupament i la posada en pràctica de les seves pròpies experiències.

En aquesta línia, Trilla i Novella (2001) remarquen el caràcter acumulatiu de la participació: viure experiències diverses i progressivament més implicatives permet als infants adquirir competències i seguretat, prendre consciència de les seves possibilitats, desenvolupar les seves capacitats i exercir una autonomia cada vegada més plena. Aquesta idea posa en relleu la importància de viure experiències de participació des de les primeres edats, atès que el bagatge acumulat és fonamental per al desenvolupament de les capacitats evolutives i per avançar en el camí de l'autonomia. És, doncs, per tot aquest conjunt de raons que l'autonomia progressiva es configura com un vector que orienta la participació cap a formes amb un grau creixent de proactivitat i coimplicació.

De fils a corrent: la potència transformadora del trenat dels quatre vectors

En síntesi, la literatura mencionada assenyala que cadascun dels vectors identificats —la no-direcció adulta i el lideratge infantil, el coprotagonisme, la construcció del sentit d'agència i l'autonomia progressiva— constitueix un element fonamental en la configuració de processos de participació infantil. Considerats de manera individual, aquests vectors aporten un conjunt de dimensions polítiques, relacionals i educatives que en reforcen tant el caràcter democràtic com el potencial emancipador, tot establint les bases per a pràctiques més justes, inclusives i sensibles a les necessitats i interessos dels infants. Així, cada vector contribueix a dibuixar un marc en què els infants poden exercir progressivament una veu pròpia i significativa dins dels entorns que habiten.

Tanmateix, bona part de la literatura coincideix a destacar que el seu veritable potencial s'evidencia quan aquests vectors són entesos en interacció i no com a peces aïllades. És precisament en la connexió entre ells on es multiplica la seva capacitat transformadora, ja que configuren un entramat coherent, flexible i profund que amplia i consolida el valor de la participació infantil. Aquesta aproximació sistèmica permet conceptualitzar la participació com un fenomen complex, dinàmic i multidimensional, que només desplega plenament el seu

potencial quan es fonamenta en la sinergia dels diversos vectors que la sustenten, generant així processos més sostenibles, significatius i socialment rellevants (vegeu figura 5).

Figura 5

Representació gràfica del trenat dels quatre vectors de la participació infantil



Nota. Elaboració pròpia

3.3. Per què la participació infantil ha de ser amplificada

El panorama actual de la participació infantil reflecteix avenços normatius significatius, però també limitacions persistents que obliguen a repensar els marcs existents. Tot i que la Convenció sobre els Drets dels Infants (1989) i altres instruments internacionals han situat la participació en el centre de l'agenda pública, en la pràctica els espais creats per a infants sovint resulten més simbòlics que no pas transformadors (Comissió Europea, 2015; Janta et al., 2021). Segons Davis (2007), la participació és sovint inadequadament selectiva, mentre que Tisdall i Davis (2004) descriuen processos que es limiten a una "consulta simbòlica, en què es demana als infants i joves la seva opinió, però mai reben cap retorn ni saben si ha tingut cap incidència en les polítiques o pràctiques" (p. 132). Aquestes crítiques evidencien un problema estructural: els infants encara no són reconeguts com a ciutadania present, fet que deriva en formes de participació instrumentalitzada i desigual.

Diverses recerques evidencien que molts projectes continuen essent dirigits per adults i generen un impacte limitat. Tal com assenyala Badham (2004), la participació infantil sovint es desenvolupa en marcs institucionals que en restringeixen el protagonisme real, ja que les dinàmiques de decisió habitualment continuen en mans adultes. En aquesta mateixa línia, Horgan et al. (2017) remarquen que la participació autèntica és poc present en els contextos quotidians de les infàncies. Matthews (2003) descriu l'existència d'una "cultura de la no participació... endèmica", reforçada per "processos feixucs i opacs" i per "xarxes invisibles" (p. 264-265) que traslladen la presa de decisions a espais allunyats dels infants. Percy-Smith (2006) assenyala que la veu infantil sovint es troba amb una resistència institucional infranquejable, de manera que tenir veu no garanteix necessàriament la inclusió ni resultats tangibles. Una constatació que també fa Lundy (2007), quan subratlla que "no n'hi ha prou amb tenir veu; el dret a expressar una opinió ha d'anar acompanyat de la garantia que aquestes opinions seran realment tingudes en compte" (p. 933). Aquests diagnòstics convergeixen en mostrar que el dret dels infants a ser escoltats encara no es tradueix en una influència efectiva en les polítiques i pràctiques que els concerneixen.

En aquesta línia, disposem d'evidències recents que confirmen que, malgrat l'existència d'espais formals de participació infantil, el seu impacte real sobre les decisions públiques continua sent molt limitat. L'enquesta *Europe Kids Want* (UNICEF i Eurochild, 2019), amb gairebé 20.000 participants de 48 països, revela que dos de cada tres infants es mostren descontents amb la manera com els responsables locals de ciutats i pobles es relacionen amb ells. Les dades indiquen que:

> Tot i que el 87% dels infants enquestats afirma haver sentit a parlar dels seus drets, gairebé la meitat considera que les seves opinions no són escoltades pels adults quan es prenen decisions, i un 43,2% expressa obertament insatisfacció amb la manera com els municipis s'impliquen amb ells. (UNICEF i Eurochild, 2019, p. 9)

De manera complementària, l'informe *La participació infantil a Europa* (Eurochild, 2025) assenyala que moltes iniciatives de participació infantil pateixen manca de recursos, poca sostenibilitat i una integració limitada en les polítiques públiques, factors que limiten la seva capacitat de transformació real. Tal com conclou el document:

> Malgrat que la participació infantil està avalada per marcs legals en alguns països —com ara consells juvenils i òrgans participatius—, l'impacte real sovint continua sent limitat. Això és degut, freqüentment, a la manca de recursos i a la falta de consciència i compromís amb una implicació autèntica de les infàncies. (Eurochild, 2025, p. 11)

Encara avui, hi ha iniciatives de participació infantil que operen com una mena de blanqueig participatiu, projectant una imatge de canvi mentre mantenen intactes les lògiques adultocèntriques. Aquest fenomen ha estat àmpliament denunciat des de les epistemologies del sud. Així, Liebel (2007) adverteix que moltes pràctiques de participació infantil acaben convertint-se en una forma de "control social de les infàncies [...] resultat de l'autoritat adulta en les institucions tradicionals" (p. 136-137). En coherència amb aquest plantejament, Cussiánovich (2011) assenyala que aquestes pràctiques, en lloc de fomentar una ciutadania activa, deriven en "formes de ciutadania instrumentades pel món adult" (p. 37). Finalment, Morales i Magistris (2019) remarquen que, mentre les institucions no siguin capaces de "despaternalitzar (Liebel, 2006) els drets de protecció, la participació no serà una garantia" (p. 43).

Aquest diagnòstic s'ha confirmat de manera reiterada en experiències de participació política europees. Per exemple, Begg (2004) mostra com els consells d'infants a Noruega "no es duen a terme en termes infantils. En lloc d'això, es lloa els infants quan es comporten com petits adults i se'ls reprimeix quan no ho fan" (p. 131). En la mateixa línia, Pavlović (2001) critica els Parlaments Infantils d'Eslovènia per ser "representatius més que no pas participatius", amb respostes socialment esperades i missatges dominats pels adults. De manera complementària, Dekleva i Zorga (2004) conclouen que aquests espais fracassen en la presa de decisions reals, a més de deixar fora els infants més vulnerables:

"el procés dels Parlaments Infantils recull sobretot els «bons» infants d'escoles «normals», mentre que els infants menys adaptats escolarment o els que viuen en centres de protecció queden en gran mesura fora del procés" (p. 144). Finalment, en el context espanyol, Novella-Cámara et al. (2023) assenyalen que molts processos municipals continuen sotmesos a la voluntat política i presenten dèficits de continuïtat i incidència real; en conseqüència, sense un compromís institucional ferm, el dret a la participació resta desprotegit.

Ara bé, mentre aquestes limitacions defineixen l'escenari institucional, arreu del món —especialment a Amèrica Llatina, el sud d'Àsia i Europa— es poden trobar nombrosos exemples d'una "llarga i inspiradora tradició de participació infantil i juvenil amb més o menys suport adult" (Thomas, 2007, p. 201; vegeu també Cockburn, 2013; Hart, 1997; Larkins, 2014; Percy-Smith i Thomas, 2010). Des de fa dècades, col·lectius d'infants i adolescents han impulsat pràctiques d'autoorganització i acció col·lectiva que van més enllà dels marcs institucionals i arriben a transformar les seves comunitats. En aquest sentit, Liebel (2006) descriu aquestes experiències com un "espai social, on els infants poden sentir-se com a subjectes socials i complementar-se [...] i sentir-se capaços de crear noves visions i enfocaments pràctics per a una vida millor" (p. 111). Al seu torn, Martínez (2008) remarca que fins i tot poden esdevenir pràctiques amb la capacitat de "provocar conflicte, ja que qüestionen la visió i les normes políticament correctes" (p. 85).

En aquesta mateixa línia, Cussiánovich (2010) defensa que una característica fonamental d'aquestes pràctiques és que es fonamenten en el "coprotagonisme, l'autonomia orgànica de l'organització infantil" (p. 14). Segons l'autor, això es concreta en espais assemblearis, mecanismes d'autogestió i corresponsabilitat, així com en la creació de regles, agendes i formes pròpies de deliberació (Cussiánovich, 2010, 2011; Liebel, 2007, 2013; Liebel i Martínez, 2009). En aquest sentit, Martínez (2008) explica que els moviments de NNAT, "dirigits per ells mateixos, tenen una estructura de base que descansa en l'elecció de delegats/des en el marc de les trobades, organitzades a escala local, nacional i internacional, i acompanyades per joves i adults solidaris: els educadors/col·laboradors" (p. 84). A través d'aquestes estructures, els NNAT

despleguen dinàmiques col·lectives com assemblees, marxes, festivals i trobades regionals i internacionals. Tenint en compte aquesta riquesa d'experiències, Thomas (2007) apunta que les iniciatives "més directament participatives que es duen a terme amb grups d'infants i joves tenen coses per ensenyar a les institucions polítiques formals" (p. 209), posant en relleu el seu potencial com a punta de llança per replantejar els marcs institucionals tradicionals.

Davant la manca d'incidència real que els infants tenen en els processos polítics i socials (Moosa-Mitha, 2019), ha emergit amb força el compromís internacional i europeu de promoure formes de participació que vagin més enllà de la consulta. L'any 2015, la Comissió Europea va publicar un informe sobre l'avaluació de la legislació, les polítiques i les pràctiques de la participació infantil a Europa, en què assenyalava que la major part de les pràctiques documentades es basaven en "la consulta" i concretava que "tenen l'objectiu de recollir les opinions i experiències dels infants per orientar canvis, però seguint en gran mesura una agenda dirigida pels adults" (p. 220). En coherència amb aquest diagnòstic, l'informe subratllava que "la influencia (de la participació infantil) importa" (p. 4) i recomanava "assegurar la disponibilitat de diferents formes de participació en tots els àmbits de la vida dels infants" i promoure "pràctiques col·laboratives i liderades pels infants" (p. 147). A més, hi recollia els beneficis d'aquesta participació liderada també hi són recollits:

> Participar en experiències liderades per infants té una sèrie de beneficis per als infants implicats en termes del seu propi desenvolupament. Això va quedar reflectit en els comentaris molt positius dels infants i joves sobre les seves experiències de participació en els diversos projectes duts a terme en aquest estudi. Aquests comentaris coincideixen amb els beneficis descrits per Lansdown (2002), que els infants associen a una major participació: adquirir noves habilitats, augmentar l'autoestima i contribuir a fer del món un lloc millor. (p. 156)

En la mateixa línia, l'estudi més recent sobre l'estat de la participació a Europa (Janta et al., 2021) constata que "encara que els infants siguin escoltats, els seus punts de vista no tenen influència" i que "les opinions dels infants són

habitualment enteses només com a 'recomanacions'" (p. 55). El mateix informe conclou que "en termes d'inclusió i incidència, el lideratge infantil és un dels mecanismes de participació infantil més exitosos, ja que impliquen els infants en totes les fases del procés de presa de decisions polítiques" (p. 75). En síntesi, la recerca i els informes convergeixen a assenyalar que la participació consultiva, per si sola, resulta insuficient i que cal obrir la porta a formats liderats per les mateixes infàncies.

D'acord amb aquest diagnòstic europeu, diversos organismes internacionals han subratllat la urgència d'avançar cap a formes de participació infantil més implicatives, proactives i transformadores. La *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030* (UNESCO, 2016) destaca que els infants han d'"assumir rols actius, responsables i eficaços que els permetin afrontar els desafiaments en els àmbits local, nacional i mundial" (p. 49). En la mateixa direcció, l'informe *Reimaginem junts el nostre futur* (UNESCO, 2022) apel·la a reconèixer els infants com a "agents actius en la construcció de societats més justes i equitatives" (p. 29). Finalment, el mateix informe subratlla la necessitat de "prioritzar la participació estudiantil perquè, des del lideratge, els infants puguin assumir un paper actiu en el canvi social" (p. 41). En síntesi, aquestes evidències situen el lideratge infantil com un element clau per superar una visió instrumental de la participació i reconèixer-la com un dret fonamental en la renovació dels contractes socials.

Els exemples europeus mostren que la participació liderada no és només desitjable, sinó possible. A Irlanda, els consells locals Comhairle na nÓg són descrits com "la pedra angular de la participació infantil a Irlanda" (Janta et al., 2021, p. 56), perquè els infants hi fixen els temes i l'agenda política. A Eslovènia, iniciatives com les *cartes nacionals als polítics* han permès que nens, nenes i joves interpel·lin directament els representants polítics i influeixin en les seves prioritats (p. 51). Als Països Baixos, la iniciativa *Escola pacífica, barri pacífic* va animar els infants a "plantejar els seus propis temes per debatre, com ara els drets dels infants" (p. 53). A Finlàndia, els grups Joves Desenvolupadors han estat capaços de "fer pressió sobre polítics i responsables de la presa de decisions" i impulsar canvis normatius (Comissió Europea, 2015, p. 155).

Finalment, l'informe europeu constata que aquests mecanismes són clarament liderats per infants, ja que "permeten que nens, nenes i joves proposin idees de política, en lloc de limitar-se a votar propostes de polítiques prèviament seleccionades pels adults" (Janta et al., 2021, p. 134).

En definitiva, al segle XXI parlar de participació liderada per les infàncies és parlar de democràcia, equitat i justícia intergeneracional. Tot i els avenços, La Comissió Europea reconeix que encara persisteix "una manca de comprensió entre els professionals i una manca de coneixement i compromís amb els drets dels infants" (Janta et al., 2021, p. 66), i insta a impulsar desenvolupar projectes dissenyats i liderats per infants i joves. Les evidències mostren que, quan "els infants prenen la iniciativa, defineixen l'agenda i disposen d'espais per a l'autonomia i la creativitat" la participació esdevé "més significativa i transformadora, capaç de produir canvis reals" (Comissió Europea, 2015, p. 92).

Tot plegat, porta a "repensar la participació infantil a partir de claus epistemològiques més vinculades a la vida quotidiana dels infants i adolescents, i a metodologies arrelades en l'educació comunitària i popular, més que no pas en les lògiques institucionals de governança" (Mateos-Blanco et al., 2022, p. 37). Alhora, la Comissió Europea apunta que els processos més inclusius i amb més impacte són aquells en què "els infants estan implicats de manera protagònica en totes les fases de la presa de decisions" (Janta et al., 2021, p. VI). Això explica per què el mateix document insisteix que no n'hi ha prou amb obrir canals de consulta: cal legitimar i garantir "mecanismes liderats pels infants que els permetin autoorganitzar-se, mobilitzar-se" i que resultin "més influents" i "més sostenibles" (p. 53), de manera que la seva participació tingui sentit i incidència política real.

3.4. Aproximacions conceptuals a la participació liderada per les infàncies

La necessitat de diversificar les experiències participatives i promoure formes de participació amb major capacitat transformadora situa la participació liderada per

les infàncies com un horitzó ineludible en el debat teòric i polític actual. Aquesta perspectiva s'inscriu en una tradició que entén la participació infantil no únicament com un dret formal, sinó com un exercici de poder col·lectiu capaç de generar noves pràctiques democràtiques i de desplaçar les lògiques adultes de governança (Mateos-Blanco et al., 2022; Janta et al., 2021).

En aquest context, la proposta tipològica de Lansdown (2011) s'ha consolidat com una referència central, especialment a escala europea, on ha estat recollida i validada en nombrosos documents internacionals —com ara la Comissió Europea (2015), Crowley et al. (2020b), Eurochild (2025), Janta et al. (2021), Pinto et al. (2020), la Plataforma Europea de Participació Infantil (2025), UNICEF (2018, 2021a, 2022), o World Vision Internacional (2015, 2025)—. Aquesta classificació distingeix tres grans enfocaments de la participació infantil: la consultiva**,** en què els infants són escoltats, però la decisió resta en mans adultes; la col·laborativa, caracteritzada pel repartiment de responsabilitats entre infants i adults; i la liderada per les infàncies (*child-led participation*), en què els infants assumeixen la iniciativa i el control del procés. Segons l'autora:

> Cadascuna de les tres grans formes de participació representa una via vàlida i significativa per implementar l'article 12, però ofereix un grau diferent d'oportunitat perquè els infants puguin influir en els assumptes que els afecten i, en conseqüència, graus diferents d'empoderament. Tanmateix, cadascuna és adequada en circumstàncies diferents. (Lansdown, 2011, p. 147)

Tot seguit, matisa que aquest tercer enfocament, la participació liderada per les infàncies, adquireix una rellevància particular perquè, d'una banda, "els infants poden iniciar accions de manera individual" i, de l'altra, "també poden emprendre accions col·lectives creant i gestionant les seves pròpies organitzacions amb finalitats d'anàlisi de polítiques, incidència i sensibilització". A més, l'autora destaca que "el paper dels adults és permetre que els infants persegueixin els seus propis objectius" (p. 150). Es tracta, doncs, d'una de les primeres definicions explícites de la participació liderada per les infàncies, que posteriorment ha estat

enriquida i desenvolupada, tant des dels àmbits institucionals i els organismes internacionals com des de la literatura acadèmica.

3.4.1. Des de les institucions

La participació liderada per les infàncies ha estat definida institucionalment com una pràctica amb un marcat caràcter transformador. En aquesta línia, Pinto et al. (2020) defineix la participació liderada per les infàncies a *We Are Here. A Child Participation* així:

> quan s'ofereix als infants l'espai i l'oportunitat per iniciar les seves pròpies activitats i dur a terme tasques d'incidència. Els adults poden donar suport simplement eliminant obstacles o bé exercir una funció executiva en la implementació de les decisions preses pels infants. (p. 26)

Aquesta definició aporta dos elements centrals: d'una banda, la necessitat de generar espais i oportunitats reals; de l'altra, la redefinició del rol adult, que deixa de ser directiu i passa a ser de suport i facilitació.

En la mateixa línia, Crowley et al. (2020b) publiquen *Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on Children's Participation*, un manual adreçat a professionals que treballen amb i per a infants. En aquest document s'hi estableix una correlació entre els enfocaments participatius i els diferents nivells d'influència, i s'hi assenyala que "reflexionar sobre els diferents nivells d'influència pot ajudar a identificar fins a quin punt els infants hi estan implicats" (p. 17). Pel que fa explícitament a la participació liderada, es defineix que "amb aquest enfocament s'ofereix als infants l'espai i l'oportunitat per seguir les seves pròpies agendes, iniciar activitats i dur a terme tasques d'incidència" (p. 17). Així, la participació liderada s'hi caracteritza com una oportunitat per als infants d'assumir la iniciativa, definir objectius i exercir incidència real en els processos col·lectius.

Si ens centrem en UNICEF, hi ha dos documents clau sobre la conceptualització de la participació liderada. A *Conceptual Framework for Measuring Outcomes of Adolescent Participation* (Lansdown, 2018), es defineix que la participació

liderada "té lloc quan els infants són capaços de crear l'espai i l'oportunitat per iniciar les seves pròpies agendes" (p. 11). Aquesta aportació posa l'èmfasi tant en l'autonomia i iniciativa com en l'empoderament i la capacitat d'influència, que es concreten en "l'establiment i la gestió de les seves pròpies organitzacions, o la identificació de problemes dins les seves comunitats que volen abordar" (p. 11). Es tracta d'una contribució rellevant perquè incorpora un element central en el debat teòric: el reconeixement de l'agència infantil. En aquest sentit, la definició subratlla que per poder liderar una acció, els infants han de ser conscients de la seva capacitat d'actuar i d'incidir en l'entorn a través de processos col·lectius i transformadors.

Així mateix, el document assenyala que la participació liderada pot incloure una àmplia diversitat de formes que abasten "l'anàlisi de polítiques, la incidència, la sensibilització, l'acció comunitària, la representació i l'educació entre iguals, l'ús i accés als mitjans de comunicació, així com campanyes i xarxes en línia" (p. 11). Finalment, destaca que aquesta modalitat s'ha d'entendre en relació amb altres formes de participació i adverteix de la importància de "no recórrer sempre a la consulta només perquè és més fàcil, sense considerar plenament el potencial d'un nivell més alt d'implicació infantil" (p. 11), com és el que planteja la participació liderada.

Posteriorment, UNICEF (2022) concreta la definició de la participació liderada pels infants incorporant diversos nous elements. En primer lloc, posa l'accent en la seva capacitat d'iniciativa i autonomia, així com en la seva facultat de prendre decisions i de cocrear espais d'autogestió infantil. El document subratlla que la participació liderada:

> en lloc de respondre a idees o projectes suggerits pels adults, els infants tenen el suport necessari per prendre les seves pròpies decisions o establir les seves pròpies estructures o organitzacions per determinar quins són els temes més importants per a ells i quins volen abordar. Això els permet reunir-se, organitzar les seves activitats i identificar les qüestions que els preocupen. (p. 12-13)

En segon lloc, s'explicita el rol dels adults, que pot ser més o menys present, i es reconeix que "cada vegada més, els infants poden —i de fet ho fan— participar activament en línia sense la implicació dels adults" (p. 13). Tot i això, s'afegeix que la funció dels adults és imprescindible per garantir la protecció dels infants en el seu sentit més estricte: "tanmateix, fins i tot quan els infants lideren les activitats per si mateixos, els adults han d'estar disposats a donar suport en l'avaluació de riscos i disponibles per respondre a qualsevol qüestió de protecció infantil que pugui sorgir" (p. 13). Un exemple concret és la protecció de dades, en què els adults han d'ajudar els infants a gestionar informació personal, especialment quan recullen o manipulen dades d'altres persones.

Finalment, el document planteja una visió dinàmica i flexible de la participació. Assenyala que els diferents enfocaments no són excloents, sinó que poden complementar-se, i exemplifica que "les iniciatives que comencen com a consultives poden evolucionar progressivament en activitats col·laboratives o liderades pels infants. A més, una mateixa iniciativa pot combinar nivells: els infants poden liderar alguns aspectes i ser consultats o treballar col·laborativament en d'altres" (p. 13).

En conjunt, les definicions institucionals convergeixen en assenyalar alguns elements fonamentals: la necessitat de generar espais i oportunitats reals perquè els infants puguin exercir la seva autonomia; el reconeixement de la seva agència com a condició indispensable per assumir lideratge; la redefinició del rol adult, que es transforma en una funció de suport, facilitació i protecció i, finalment, la caracterització de la participació liderada com una experiència d'alt nivell d'implicació i d'empoderament infantil, que constitueix la base del procés participatiu amb incidència real.

3.4.2. Des d'organitzacions socioeducatives nacionals i internacionals

En l'àmbit de les organitzacions socials i professionals que treballen directament amb la infància també s'han fet múltiples aportacions significatives. Una de les primeres publicacions que es refereix explícitament a la participació liderada és la guia elaborada per la Scottish Childminding Association l'any 2016, titulada *Child-Led Participation: A Childminders Guide*. Es tracta d'un document adreçat a les

persones que acompanyen la infància (*childminders*), amb l'objectiu de traslladar aquest principi a la pràctica quotidiana. A diferència d'altres definicions de caràcter més conceptuals, el text posa l'accent en el rol de l'adult com a facilitador i, de fet, equipara participació i participació liderada. Això implica que la participació liderada no s'entén com una categoria diferent, sinó com l'essència d'una participació autèntica, en què els infants són els protagonistes i els adults cedeixen espai i poder per fer-ho possible.

La proposta es construeix al voltant de set principis clau, anomenats "set regles d'or" (p. 5): "entendre els drets" (p. 6), "oferir oportunitats reals per implicar-se" (p. 8), "respectar la llibertat de decisió" (p. 11), "reconèixer i valorar les opinions" (p. 12), "donar suport adequat" (p. 15), "treballar conjuntament" (p. 18) i "mantenir una comunicació constant" (p. 20). Amb aquests eixos, el document ofereix una mirada operativa i aplicada, que evidencia que la participació liderada no depèn només de la iniciativa dels infants, sinó també —i fonamentalment— de la disposició i la capacitat dels adults per crear les condicions que en facin possible l'exercici.

Altrament, Save the Children ha desenvolupat la proposta didàctica *Advocacy and Campaigning – Child Participation* (2017), que, des del prisma de l'advocacia, estableix una distinció entre participació centrada en la infància i participació liderada per la infància. La primera fa referència a processos en què "els infants estan implicats en la nostra incidència liderada per adults, i nosaltres [els adults] garantim que els seus interessos siguin centrals i que les seves veus siguin escoltades" (p. 5). La segona, en canvi, es defineix com aquella en què "els infants duen a terme accions d'incidència sobre qüestions que seleccionen ells mateixos d'acord amb les seves prioritats principals" (p. 5). Aquesta distinció és rellevant perquè visibilitza el salt qualitatiu que suposa la participació liderada: no es limita a incorporar la veu dels infants en processos adults, sinó que els reconeix com a agents capaços de definir i impulsar les seves pròpies agendes d'incidència.

El document defensa el caràcter voluntari de la participació liderada, puntualitzant que "no tots els infants volen estar implicats en una iniciativa

liderada per ells mateixos. Poden preferir participar en col·laboració amb els adults" (p. 6). També subratlla que l'acompanyament adult és imprescindible per garantir l'accés a informació rellevant i adequada, ja que "com a adults, hem de proporcionar als infants tota la informació rellevant —incloent-hi coneixements sobre polítiques i lleis— en un format adaptat, que reconegui la diversitat i tingui en compte la seva edat, llengua i capacitats." (p. 9). Finalment, reconeix que aquest model presenta tant oportunitats com barreres: "els infants poden veure limitat el seu accés a informació o als espais de decisió", mentre que "els adults poden mostrar actituds negatives o manca de recursos" (p.10). D'aquí la necessitat d'"establir i mantenir aliances amb organitzacions centrades en la infància que donin suport continuat a activitats, iniciatives i projectes liderats per infants" (p. 12).

Finalment, recentment, World Vision International (2025) descriu les iniciatives liderades per les infàncies com a "processos d'empoderament que permeten als nens i nenes assumir la titularitat de projectes i esforços d'incidència" (p. 29). Aquest tipus de participació fomenta "habilitats de lideratge, un sentit de propietat i responsabilitat que alhora afavoreix canvis positius a escala local, nacional i internacional" (p. 27). L'organització assenyala, a més, un canvi de tendència en el qual "s'observa un gir cap a iniciatives cada vegada més liderades pels infants, alhora que creix el reconeixement de la intersecció entre participació i benestar infantil, abordant prioritats estratègiques identificades pels propis infants" (p. 4). Finalment, destaca l'ús d'eines digitals com a mecanisme clau per ampliar aquestes iniciatives, ja que "això va incloure un ús creixent de les plataformes digitals i dels espais a les xarxes socials per arribar i mobilitzar la població" (p. 31).

En síntesi, des de la perspectiva de les organitzacions, tant internacionals com nacionals, la participació liderada per les infàncies s'entén com una forma de participació autèntica, en què els infants són protagonistes, i els adults —juntament amb les aliances institucionals— assumeixen un paper fonamental en la creació de les condicions que la fan possible. Es tracta d'un salt qualitatiu perquè en la participació liderada, els infants defineixen i impulsen les seves pròpies agendes d'incidència. Alhora, es ressalta el seu potencial transformador,

que afavoreix el desenvolupament d'habilitats de lideratge, el sentit de responsabilitat, la vinculació amb el benestar infantil i l'ús de nous mecanismes de participació per ampliar l'impacte i la mobilització social.

3.4.3. Des de l'acadèmia

La recerca acadèmica ha estat fonamental per aprofundir en el concepte de participació liderada per les infàncies. A partir de la definició inicial de Lansdown (2011), s'han anat desplegant aportacions clau que permeten identificar diferents tipologies d'aquest tipus de participació. En aquest sentit, Kellett (2010) defineix una primera tipologia, la "recerca liderada per infants" com aquella "que els infants dissenyen, duen a terme i difonen per si mateixos, amb el suport dels adults més que sota la seva direcció" (p. 195). La seva concepció se sustenta es basa en dos principis clau. D'una banda, els infants assumeixen un paper actiu en totes les fases de la recerca; de l'altra, el rol adult es limita a oferir suport tècnic i facilitador, en lloc d'exercir direcció. Aquest plantejament suposa trencar amb les jerarquies generacionals tradicionals en la recerca, on els adults han exercit el control i els infants han quedat relegats a un rol secundari, i passar a investigar amb i per a les infàncies (Alderson i Morrow, 2011; Esteban et al., 2021). En aquest marc, experiències com el codisseny, la coproducció o la recerca-acció participativa poden considerar-se afins, sempre que el control del procés recaigui principalment en els infants i no en els adults.

A partir d'aquesta proposa, Cuevas-Parra (2017) amplia aquesta mirada i ofereix una classificació de la participació liderada que, inclou quatre tipologies: a) la mobilització liderada per infants, vinculada a moviments socials i accions de conscienciació; b) recerca liderada per infants, on són ells qui dissenyen i desenvolupen investigacions sobre qüestions que els afecten; c) la responsabilitat (*accountability*) liderada per infants, que implica supervisar polítiques i pràctiques locals per incidir davant institucions i serveis; d) responsabilitat social liderada per infants, que es concreta en accions col·lectives entre territoris per generar influència i canvi social.

En una aportació posterior, Cuevas-Parra i Tisdall (2019) aprofundeixen en l'àmbit de la recerca i assenyalen que la recerca liderada constitueix "un canvi de

paradigma en la manera d'entendre la participació i la generació de coneixement en contextos de diferència generacional i de poder" (p. 10). Remarquen que aquest enfocament qüestiona la presumpta expertesa dels investigadors adults i adquireix "credibilitat i legitimitat [...] perquè els infants tenen un control considerable sobre totes les fases de la recerca" (p. 11). Aquesta concepció de procés també és compartida per Graham et al. (2016), que defineixen la recerca liderada pels infants com aquella en què assumeixen el lideratge al llarg de tot el procés, des de la definició de les preguntes d'investigació fins a la realització del treball de camp, l'anàlisi i la difusió. Ambdós textos defensen que aquest model genera resultats més genuïns i representatius, i que constitueixen una via òptima per garantir principis ètics vinculats al benestar infantil. En la mateixa línia, Tisdall et al. (2024) subratllen que la recerca liderada pels infants té valor epistemològic i, alhora, constitueix una pràctica emancipadora i de justícia epistèmica, amb potencial per transformar relacions de poder i incidir en polítiques i programes.

En l'àmbit educatiu, Niemi (2019) defineix la *participació liderada pels infants* com aquelles situacions que tenen lloc sense la intervenció adulta (p. 3) i subratlla que, a diferència dels models de Hart (1992) i Landsdown (2010), aquesta no depèn del paper dels adults. L'autora identifica diversos escenaris en què es pot donar aquesta modalitat de participació, alguns dels quals abasten tot un procés, com ara:

> en jocs que comencen, continuen i acaben segons la pròpia voluntat dels infants [...] o quan un alumne pren la iniciativa en una activitat d'aula i comparteix la seva experiència en benefici de la comunitat de la classe. Aquesta forma de participació posa en relleu el paper independent dels alumnes en la presa de decisions. (Niemi, 2019, p. 3)

Tot i això, Niemi (2019) matisa que la participació liderada pels infants també pot emergir en situacions que inicialment no estaven pensades per ser-ho, però en què, els mateixos infants acaben assumint el lideratge. Així succeeix, per exemple, quan "en un grup els alumnes van decidir per si mateixos resoldre un problema mitjançant una votació, sense la intervenció dels mestres", a "les hores del pati, quan decideixen crear una obra de teatre i després representar-la a

l'aula", o "quan l'alumnat organitza una jornada escolar i tota la jornada és guiada per ells i elles" (p. 6). Malgrat aquests exemples, l'autora adverteix que resulta difícil captar amb precisió aquesta forma de participació, ja que tendeix a aparèixer en moments espontanis i sovint fora de la planificació formal de l'aula. Finalment, destaca que, encara que no sigui predominant en el context escolar, és imprescindible que el docent mantingui una actitud oberta i facilitadora, capaç de reconèixer i donar valor a la participació liderada com a oportunitat d'aprenentatge.

En aquesta mateixa línia, Vaisarová i Reynolds (2022) obren un debat crític en l'àmbit de l'educació infantil: més iniciatives liderades per infants són sempre millors? Des d'una perspectiva constructivista (Piaget, 1970, citat a Vaisarová i Reynolds, 2022), que concep els infants com a aprenents actius que construeixen el seu propi coneixement, els autors assenyalen que aquestes experiències tenen un impacte socioemocional positiu i afavoreixen la curiositat, la motivació intrínseca i un processament més profund de les noves idees. Tot i això, els seus efectes varien: per als infants de quatre anys, el lideratge pot esdevenir una experiència d'aprenentatge valuosa, mentre que per als de tres anys pot resultar menys beneficiós o fins i tot contraproduent. Els autors conclouen que, més que una qüestió d'edat, es tracta d'una qüestió vinculada a diferències individuals en habilitats, coneixements, personalitat, desenvolupament socioemocional i, sobretot, experiències prèvies de lideratge, la qual cosa reforça que no es pot generalitzar que més participació sempre sigui millor. Així mateix, defensen que el paper del docent en les experiències liderades és igualment determinant, ja que pot "oferir retroalimentació i oportunitats d'exploració" (p. 200), contribuint a generar un "equilibri òptim entre control infantil i docent per potenciar l'aprenentatge" (p. 215).

L'any 2022, Mateos-Blanco publiquen una revisió sistemàtica sobre la participació liderada pels infants amb col·laboració dels adults, amb l'objectiu d'explorar-ne els tipus, les temàtiques i el paper dels adults. Les autores subratllen que "el paper dels adults o de les institucions és el d'acompanyar, construir oportunitats i entorns propicis per a l'exercici d'aquesta participació, individualment o col·lectivament, amb la finalitat de dur a terme accions amb

impacte en els entorns on conviuen" (p. 33), i remarquen que "els adults proporcionen informació, assessorament i suport als infants" (p. 34). Tot i constatar que les experiències estudiades s'han desenvolupat majoritàriament en contextos no formals, defensen la necessitat que la participació liderada també s'incorpori a l'àmbit formal, ja que "un ciutadà actiu, jove i en molts casos inexpert també necessita un model d'aprenentatge formal" (p. 33). A més, les autores identifiquen dos grans reptes associats a la participació liderada. D'una banda, qüestionen l'edat com a límit i assenyalen la necessitat de:

> qüestionar fins a quin punt l'edat es converteix en una barrera potencial per a la participació liderada per infants (i altres formes de participació) i fins a quin punt aquest dilema sobre edat i competència està esbiaixat des d'una perspectiva adultocèntrica, o fins i tot per un discurs edatista i capacitista que dificulta la responsabilitat dels adults de crear condicions adequades per a la participació infantil. (p.37)

De l'altra, assenyalen la manca d'estudis que avaluïn l'impacte real d'aquestes experiències en infants i comunitats, i defensen que disposar d'evidències empíriques i sistemàtiques podria demostrar-ne el valor transformador i afavorir-ne la implantació i consolidació. En conseqüència, les autores conclouen que la participació liderada per les infàncies "encoratja a repensar les infàncies des d'altres codis culturals inspirats en la igualtat, el reconeixement i l'agència" (p. 38).

Finalment, una altra aportació rellevant és la de Nickel (2023), que, des de l'àmbit de l'avaluació, identifica tres elements centrals de la participació liderada: la diversitat de mètodes, la dimensió ètica i el rol dels adults. En primer lloc, destaca que en la participació liderada s'utilitzen mètodes participatius que "permeten als infants expressar-se de moltes maneres [...] i apropiar-se del procés" (p. 9), cosa que els atorga més control i la possibilitat d'oferir anàlisis més profundes que les dels adults. En segon lloc, subratlla que la participació liderada contribueix a garantir els Nou Requisits Bàsics per a una Participació Infantil Significativa i Ètica (Save the Children, 2020), atès que promou la responsabilitat i estableix marcs de protecció adequats. En tercer lloc, posa en relleu que els adults tenen un

paper fonamental: han d'estar disposats a escoltar i generar relacions de confiança, alhora que adapten els mètodes perquè siguin accessibles i inclusius. En conjunt, aquestes dimensions mostren que la participació liderada millora els processos d'avaluació com el desenvolupament de l'infant. En aquest sentit, l'autora conclou que "a nivell individual, els infants experimenten un augment de l'autoconfiança i de la competència. A nivell de grup, la seva implicació els capacita per aprendre sobre el seu paper com a titulars de drets" (p. 11).

A tall de resum, des de l'àmbit acadèmic, la participació liderada per les infàncies es defineix com un canvi de paradigma que reconeix el seu lideratge actiu en la recerca, l'educació i la participació comunitària i política. Es caracteritza perquè els infants assumeixen responsabilitat i iniciativa pròpia en els processos, mentre que els adults hi tenen un paper de suport i facilitació. Alhora, se'n destaca el potencial transformador, ja que permet generar coneixement més genuí, afavoreix l'autonomia i l'aprenentatge significatiu i impulsa la incidència social i política. Finalment, incorpora una dimensió ètica fonamental, orientada a garantir protecció, respecte i entorns segurs, i a qüestionar els biaixos adultocèntrics i edatistes que en poden limitar l'aplicació.

Síntesi de les aproximacions sobre la participació liderada per les infàncies

La revisió realitzada evidencia que, malgrat la diversitat de perspectives i matisos, existeix un ampli consens al voltant d'alguns elements clau que defineixen la participació liderada per les infàncies (vegeu taula 4). En primer lloc, es reconeix el paper actiu dels infants com a protagonistes amb capacitat d'iniciativa i de presa de decisions sobre els assumptes que els afecten, preocupen o interessen. En segon lloc, s'hi destaca el rol dels adults, que pot ser més o menys present, però que, quan hi és, deixa de tenir un caràcter directiu per esdevenir de suport, acompanyament i garantia de protecció, alhora que contribueix a generar entorns segurs i oportunitats reals. En tercer lloc, es posa en relleu el seu caràcter transformador, en tant que fomenta l'autonomia, l'aprenentatge significatiu i el desenvolupament d'habilitats de lideratge, alhora que obre la porta a la incidència social i política. Finalment, totes les aportacions coincideixen a remarcar una dimensió ètica fonamental, orientada a qüestionar

biaixos adultocèntrics i edatistes, i a assegurar el respecte, i la dignitat i el ple reconeixement de l'agència infantil.

Taula 4

Síntesi de les aproximacions sobre la participació liderada per les infàncies

Àmbit	Elements clau	Rol dels infants	Rol dels adults	Potencial-limitacions
Institucions	Generar espais i oportunitats reals; (auto)reconeixement de l'agència infantil. Nivell alt d'implicació i empoderament com a base del procés.	Prendre la iniciativa, definir agendes i objectius, crear estructures pròpies.	Suport, facilitació i protecció (avaluar riscos, garantir seguretat).	Transformador; però requereix entorns segurs i adults sensibilitzats i disponibles.
Organitzacions socioeducatives	Guia pràctica i principis operatius; distinció entre participació centrada i liderada; voluntarietat; ús d'eines digitals.	Agents protagonistes que defineixen i impulsen les seves agendes.	Crear condicions, oferir informació adaptada, establir aliances institucionals.	Desenvolupa lideratge i responsabilitat; barreres: accés limitat a informació, actituds adultes negatives.
Acadèmia	Tipologies (mobilització, recerca, responsabilitat); canvi de paradigma epistemològic; valor emancipador i de justícia epistèmica; dimensió ètica.	Lideratge actiu en recerca, educació i incidència; responsabilitat i autonomia.	Sobretot de suport i facilitació, però amb matisos: en alguns casos és indispensable; en d'altres, pot ser flexible o fins i tot.	Coneixement més genuí i rellevant; fomenta autonomia i aprenentatge; reptes: edatisme, manca d'evidències sobre impacte.

Nota. Elaboració pròpia.

En conclusió, les aportacions institucionals, de les organitzacions socioeducatives i de l'àmbit acadèmic–coincideixen a l'hora de caracteritzar la participació liderada per les infàncies com un procés transformador que reconeix els infants com a protagonistes i agents actius, capaços d'impulsar les seves pròpies agendes i projectes. Tot i les diferències d'enfocament —amb les institucions centrades en l'establiment de marcs i rols, les organitzacions socioeducatives orientades a la seva aplicació pràctica i l'acadèmia focalitzada

en les dimensions epistemològica i ètica—, totes destaquen la necessitat de generar oportunitats reals, redefinir el paper dels adults com a suport i facilitació, i reconèixer el potencial emancipador i d'incidència social d'aquest model de participació.

3.5. Condicions i competències en les experiències de participació liderada

En aquest apartat es recullen dues aportacions significatives d'Esteban i Ferrús (2025) que resulten clau per aproximar-nos a les pràctiques de participació liderada per les infàncies i adolescències. D'una banda, les autores identifiquen les condicions necessàries perquè aquestes experiències puguin desenvolupar-se de manera real i transformadora; de l'altra, descriuen les competències que els infants posen en joc quan exerceixen lideratges implicatius. Ambdues aportacions, juntament amb les aproximacions conceptuals prèviament exposades, permeten establir una base referencial des de la qual comprendre com aquestes pràctiques es concreten i es fan efectives.

En primer lloc, i d'acord amb la proposta d'Esteban i Ferrús (2025), s'exposen les condicions bàsiques que permeten garantir que la participació liderada sigui autèntica, inclusiva i transformadora. Aquestes condicions són les següents:

- *Reconeixement i autoreconeixement com a ciutadania en el present*. Aquesta condició constitueix el punt de partida imprescindible per a la participació liderada, atès que no és possible parlar-ne sense un reconeixement que en legitimi l'existència i en garanteixi la incidència. Tal com assenyala Liebel (2018), "els infants només es convertiran plenament en subjectes de drets quan els seus drets humans es considerin també drets d'agència i quan es reconeguin els seus interessos com a persones capaces d'actuar" (p. 621). Això significa reconèixer que infants i adolescents disposen de capacitat de decisió i incidència en relació amb les qüestions que els afecten i que, en conseqüència, poden exercir lideratges amb sentit polític i social. Des d'aquesta perspectiva, Esteban

(2023) posa l'èmfasi en la necessitat d'adoptar mirades capacitadores, que suposen, creure en la infància, comptar-hi, respectar les seves propostes i, sobretot, visibilitzar-ne les aportacions. En la mateixa línia, Agud et al. (2014) evidencien que els infants reclamen de manera explícita que la seva participació sigui visible i socialment reconeguda, atès que la manca de visibilitat de les seves aportacions redueix el reconeixement del seu dret a participar i del protagonisme que els correspon.

- *Espais segurs i accessibles.* La participació liderada requereix espais que garanteixin l'accés universal de les infàncies i la possibilitat d'assumir rols de lideratge en condicions d'igualtat. Com destaca Lundy (2007), l'espai és la primera condició per a l'efectivitat de l'article 12 de la Convenció i ha de ser dissenyat amb criteris d'inclusivitat i seguretat. Tanmateix, Larkins (2023) alerta que moltes pràctiques encara reprodueixen biaixos adultocèntrics que exclouen infants en situació de vulnerabilitat i defensa la necessitat d'una inclusió radical. Des d'aquesta perspectiva, les pràctiques liderades per infants incorporen criteris d'accessibilitat en tant que parteixen dels seus propis codis i necessitats, generant així noves oportunitats per a pràctiques democràtiques més inclusives i transformadores.

- *L'acompanyament adult.* En el marc de la participació liderada, el paper de les persones adultes ha de ser de suport i facilitació, mai en el control. Es tracta de crear condicions que afavoreixin l'autonomia infantil amb una mirada capacitadora, que reconegui les seves potencialitats i estableixi relacions basades en el respecte mutu. Això comporta retirar-se progressivament a mesura que infants i adolescents guanyen seguretat i iniciativa, mantenint-se com a referent disponible i reforçant els senyals de creixement en l'autonomia, l'autogestió i, per tant, de lideratge. En coherència amb aquest plantejament, Olsen (2023) mostra que el suport adult —juntament amb estructures adequades, recursos materials i temporals i reconeixement social— és un element clau per possibilitar una participació autèntica i empoderadora, capaç d'afavorir els lideratges infantils.

- *Desenvolupament de competències*. Aquest enfocament s'inscriu en el principi d'autonomia progressiva i en la noció de *capacitats evolutives* formulada per Lansdown (2005), que com s'ha vist anteriorment, estableix una correlació entre l'exercici efectiu dels drets i l'evolució de les competències individuals. En aquest sentit, les experiències de participació liderada constitueixen una oportunitat valuosa i necessària per al desenvolupament de capacitats que permeten als infants assumir rols protagònics de manera autònoma i corresponsable. A continuació es presenta una proposta que descriu les competències vinculades a aquestes experiències, amb l'objectiu d'analitzar la incidència que la participació liderada pot tenir en el desenvolupament integral dels infants.

En síntesi, les quatre condicions formulades per Esteban i Ferrús (2025), complementades amb altres aportacions, permeten sostenir que la capacitat dels infants per liderar accions es fa efectiva quan són reconeguts com a ciutadania amb agència, quan se'ls garanteix l'accés a espais segurs, quan reben un acompanyament respectuós i facilitador per part de les persones adultes i, sobretot, quan les experiències els possibiliten l'exercici i el desenvolupament progressiu de diverses capacitats. És precisament en aquesta darrera dimensió on se situa la segona aportació de les autores: les competències que es despleguen en les experiències de participació liderada.

Pel que fa a les competències, les autores proposen que, en les experiències de participació liderada per la infància, es desplega un conjunt de competències —enteses com la integració i mobilització de coneixements, habilitats, actituds i valors en situacions reals—. Segons la seva proposta, el desplegament progressiu d'aquestes competències és la condició per exercir lideratges autònoms, lliures, compartits i corresponsables en els processos de participació. A partir d'aquesta premissa, destaquen amb especial rellevància les competències següents en els processos de participació comunitària liderats per infants:

- *Autonomia en la presa de decisions.* Integra la presa de decisions pròpia, la gestió corresponsable d'iniciatives i l'assumpció de les conseqüències. En el marc de la participació liderada, es consolida perquè els infants fixen l'agenda i intervenen de manera efectiva en les decisions; així, passen de ser consultats a codecidir amb adults —o a decidir directament quan el procés s'impulsa des d'ells— i, en conseqüència, es reforcen la responsabilitat cívica i la confiança personal i del grup.

- *Iniciativa.* Comprèn anticipar-se, formular objectius i reptes, transformar idees en accions i explorar alternatives creatives orientades al bé comú. Quan el procés és liderat per la infància, aquesta iniciativa es desplega perquè el grup identifica els temes que li importen, planifica el curs d'acció i manté l'esforç amb autoregulació; d'aquesta manera, els infants esdevenen agents actius de transformació del seu entorn.

- *Comunicació assertiva i efectiva*. Es basa a comunicar de manera clara, respectuosa i propositiva per expressar idees, escoltar activament, argumentar, negociar i arribar a acords en contextos diversos —també institucionals—. En participació liderada, es veu especialment exigida perquè la veu infantil és vinculant: cal presentar les propostes, integrar els diferents punts de vista i fer retorn al col·lectiu dels acords; això n'eleva la incidència i millora la qualitat del diàleg.

- *Cooperació i treball en equip*. Articula la coordinació entre iguals, el respecte mutu i la gestió constructiva de tensions per avançar cap a un propòsit compartit; implica distribuir i assumir responsabilitats, incloure totes les veus i rendir comptes al grup. En processos liderats per la infància, aquesta cooperació pren forma perquè els infants comparteixen responsabilitat sobre el procés i els resultats, instauren decisions compartides i lideratges distribuïts (sovint rotatius i consensuats); com a resultat, creixen la pertinença, la cohesió i l'eficàcia col·lectiva.

- *Autogestió.* Inclou planificar, organitzar i regular el treball i els recursos (temps, materials, informació) al llarg del cicle del projecte, tant

individualment com col·lectivament. En experiències liderades per la infància, s'enforteix perquè els infants assumeixen decisions operatives i estratègiques: estableixen calendaris i prioritats, fan seguiment del progrés, ajusten el rumb quan cal i rendeixen comptes al grup i a la comunitat.

Aquest conjunt de competències no s'entén com un repertori innat o previ, sinó com un procés en construcció (Lansdown, 2005) que es desplega específicament en contextos de participació liderada per la infància. En aquestes experiències, els infants desenvolupen rols protagònics que enforteixen l'autonomia i la confiança personals i, alhora, afavoreixen la seva formació com a ciutadania activa i corresponsable, de manera que el desenvolupament competencial que se'n deriva incideix tant en el creixement individual com, de manera destacada, en la configuració de comunitats més inclusives, corresponsables i democràtiques.



PART 3

METODOLOGIA

Capítol 4. Metodologia

En aquest capítol es presenten i es justifiquen detalladament les característiques metodològiques que defineixen la recerca, tant pel que fa al seu plantejament epistemològic com al seu desenvolupament operatiu.

4.1. Enfocaments, perspectives i principis de la recerca

S'hi exposen els enfocaments, les perspectives i els principis que orienten la recerca i que condicionen l'estratègia metodològica adoptada. Aquests elements fonamenten i vertebren l'articulació global del procés investigador.

4.2. Els mètodes, la mostra i el disseny de la recerca

Es descriu el mètode general de la recerca i el disseny metodològic que estructura el procés d'estudi, justificant la pertinència en relació amb els objectius formulats.

4.3. Dimensions i tècniques de recollida de dades

S'expliquen les tècniques de recollida de dades utilitzades, la seva aplicació i la relació d'aquestes tècniques amb les dimensions i categories analítiques definides.

4.4. Anàlisi de dades

S'hi presenta el tipus d'anàlisi de dades emprat, el procés de transcripció i preparació de les dades i el procediment de codificació deductiva i inductiva desenvolupat.

4.5. Rigor i ètica de la investigació

Es detallen els criteris de rigor metodològic i les consideracions ètiques que han orientat el desenvolupament de la recerca, garantint la qualitat, la transparència i el respecte als participants.

4.1. Enfocaments, perspectives i principis de la recerca

Aquesta recerca s'origina en la voluntat de construir i fonamentar una definició del concepte de participació liderada per les infàncies, aprofundint tant en la seva comprensió teòrica com en la manera com pren forma en la pràctica quotidiana. El punt de partida és la convicció que els infants poden prendre part en processos col·lectius, al mateix temps que poden liderar-los i transformar-ne el sentit. Aquest plantejament comporta reptes epistemològics i metodològics que difícilment es poden abordar des d'enfocaments rígids o desconnectats de la pràctica social (Christensen i James, 2008). Per això, la recerca s'inscriu en un marc metodològic flexible, obert i orientat a la transformació.

La voluntat de reconèixer i promoure la participació liderada per les infàncies, en la seva complexitat i potencial transformador, orienta aquesta recerca cap al *paradigma pragmàtic* (Arias, 2023; Biesta, 2010; Creswell i Creswell, 2017; Johnson et al., 2007; Kaushik i Walsh, 2019; Morgan, 2014; Tashakkori et al., 2020). Aquest paradigma ofereix una base epistemològica flexible i situada, que concep el coneixement com una eina per respondre a problemes reals: "com a paradigma de recerca, el pragmatisme s'orienta a resoldre problemes pràctics en el món real" (Kaushik i Walsh, 2019, p. 4). Els seus fonaments filosòfics, arrelats en el pensament de Peirce i James (Arias, 2023), estableixen la utilitat i la conseqüència pràctica com a criteri de veracitat (Parada, 2020). Dit amb altres paraules, el coneixement és considerat vàlid quan és capaç de generar respostes útils a situacions concretes. Aquesta perspectiva ha orientat la present recerca cap a la generació de coneixement contextualitzat, rellevant i aplicable tant per a infants com per a professionals i institucions. Des d'aquesta perspectiva, ha estat prioritari generar coneixement rellevant i aplicable per a infants, professionals i institucions, amb la finalitat que aquest tingui impacte en la manera com es concep i es promou la participació liderada per les infàncies.

En aquest sentit, d'acord amb Montreuil et al. (2021), "el pragmatisme posa èmfasi en una mirada d'agent-en-context" (p. 3), i ofereix així un marc idoni per reconèixer els participants —tant infants com adults— com a agents socials i polítics en la recerca, i no només com a receptors passius de les decisions de

l'equip investigador. La idea que el coneixement ha de servir per transformar té sentit quan s'entén, seguint Lincoln i Guba (1985), que "el coneixement és fruit d'una construcció conjunta entre investigadors i participants" (p. 157). Això atorga als participants un lloc central en la investigació i, en aquest cas, especialment als infants en la generació de coneixement. Atès que són ells qui viuen i experimenten directament els fenòmens estudiats, la seva participació aporta un coneixement especialment potent per redefinir les pràctiques socioeducatives i institucionals que els afecten (Biesta, 2010; Kaushik i Walsh, 2019; Morgan, 2014).

Complementàriament, la recerca adopta el *paradigma de la indagació participativa* (Heron i Reason, 1997), que concep el coneixement com un procés de creació col·lectiva: "una visió participativa del món entén les persones com a cocreadores de la seva realitat a través de la participació, i la recerca com una indagació cooperativa on tots són cosubjectes i coinvestigadors" (Heron i Reason, 1997, p. 277). Aquesta mirada connecta amb la concepció de la recerca com a praxi transformadora (Kemmis i McTaggart, 2005; Torres i Reyes, 2011), en la qual investigar i transformar constitueixen processos interdependents. Per tant, l'articulació entre pragmatisme i indagació participativa defineix el posicionament epistemològic adoptat: un *pragmatisme participatiu contextualitzat*, orientat a la transformació social a partir del coneixement compartit.

En coherència amb aquest posicionament, la recerca s'inscriu en el marc de la investigació qualitativa, orientada a comprendre processos socials des de la perspectiva dels actors implicats (Denzin i Lincoln, 2018; Tracy, 2010). Aquest enfocament permet analitzar fenòmens complexos, contextuals i relacionals, i resulta idoni per estudiar experiències de participació liderada pels infants des de dins dels seus propis marcs de significat.

L'estudi assumeix una orientació interpretativa, que parteix de la idea que la realitat és construïda intersubjectivament i s'ha d'analitzar a partir dels significats que elaboren els seus protagonistes (Flick, 2018). Alhora, incorpora una perspectiva sociocrítica i participativa, amb la finalitat no només de descriure la

realitat sinó també d'impulsar-ne la transformació mitjançant la implicació activa dels participants (Kemmis i McTaggart, 2005; Kincheloe et al., 2011). Per la qual cosa s'evidencia que l'estudi busca comprendre la participació liderada pels infants, al mateix temps que contribuir activament a la seva promoció, reconeixement i legitimitat.

En coherència amb aquest marc interpretatiu, participatiu i orientat a la transformació, la recerca assumeix el respecte i la promoció dels drets de les infàncies com a punt de partida epistèmic, manera de fer metodològica i horitzó normatiu. Aquesta orientació ètica i política no només reforça el posicionament epistemològic exposat fins ara, sinó que també estableix les bases del tipus de relació que es construeix entre l'equip investigador i les nenes i els nens participants. És des d'aquest lloc que pren sentit fonamentar la recerca en un compromís ferm amb els drets, la dignitat i el benestar de les infàncies, i és aquí on s'articula el posicionament que guia tota la pràctica investigadora.

La recerca s'ha construït a partir d'un compromís ètic i polític amb els drets, el benestar i la dignitat humana de les nenes i els nens, tal com reconeix la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989) i com planteja el projecte Ethical Research Involving Children (d'ara endavant, ERIC) (Graham et al., 2015), que estableix aquest reconeixement com un dels tres principis fonamentals de l'ètica en recerca amb infància. Aquest compromís no s'entén com un marc declaratiu, sinó com una pràctica sostinguda al llarg de tot el procés: des de la formulació de les preguntes fins al retorn col·lectiu dels resultats. Inspirada en aquesta perspectiva, la recerca ha vetllat per garantir una participació significativa dels infants en totes les seves fases (Mayne et al., 2017, 2018).

Aquest posicionament implica superar aproximacions tradicionals que han situat els infants com a objectes d'estudi. Tal com denuncien Esteban et al. (2021):

> La investigació sobre la participació de les infàncies en els seus diferents entorns, durant molt de temps, s'ha realitzat sense elles. Ens hi hem acostat com a col·lectius objecte d'estudi; interpretant les seves realitats des de marcs representacionals desajustats i descontextualitzats;

> suplantant les seves veus; apropiant-nos dels seus sabers; i convertint-nos en defensors de les seves necessitats interpretades amb mirada adulta (p. 22).

Davant d'aquest biaix històric, la recerca reconeix els infants com a subjectes socials amb agència i, per tant, com a cocreadors i productors legítims de coneixement (Cuevas-Parra i Tisdall, 2019; James i Prout, 2005; Mayall, 2002; Tisdall et al., 2024).

Des d'aquesta perspectiva, la recerca s'ha desenvolupat des de, per a i amb les infàncies. Això implica no només "donar veu" sinó crear condicions reals per escoltar-les, acollir la diversitat de llenguatges i generar espais de coconstrucció de sentit. En coherència amb Mayne et al. (2017, 2018), aquest plantejament ha suposat compartir amb elles els objectius de la recerca, utilitzar llenguatges comprensibles i obrir espais d'implicació en diferents fases del procés: trobades informatives, explicació de tècniques, espais de retorn i deliberació, amb el suport actiu de famílies i professionals.

4.1.1. Principis de la recerca

A partir del posicionament metodològic adoptat, aquesta recerca s'ha sostingut en una sèrie de principis que han estat el fil conductor de totes les decisions, relacions i pràctiques desenvolupades al llarg del procés. Aquests principis han funcionat com a guies de la recerca amb una doble funció. D'una banda, assegurar la coherència entre els valors que la sostenen i la seva implementació pràctica; i, de l'altra, contribuir a l'elaboració col·lectiva del coneixement des del reconeixement mutu i el compromís compartit. A continuació, s'exposen els principis que han vertebrat aquesta recerca: reflexivitat, respecte i promoció dels drets dels infants, la cura, participació democràtica i ciència ciutadana i oberta.

La democràcia participativa

Entenem la democràcia participativa com un principi metodològic que orienta la manera de fer recerca. Tal com assenyalen Asenbaum et al. (2025), la democràcia participativa i la recerca participativa es retroalimenten mútuament:

la primera ofereix un marc normatiu, mentre que la segona en reforça la dimensió pràctica. Assumir aquest principi implica que la investigació no es guia per una sola veu, sinó que, com apunten Cornwall i Jewkes (1995), és el "resultat de la participació activa de la comunitat" i d'"un procés de reflexió i acció amb els participants, que alhora posa en qüestió les relacions de poder en les diferents fases del procés investigador" (p. 1667-1668). Això es tradueix a la pràctica en comptar amb els participants com a co-investigadors al llarg de tot el procés: des de la formulació de les preguntes de recerca, al disseny dels mètodes fins a l'anàlisi i la difusió dels resultats.

Aquest principi té també una vocació clarament transformadora. Fer recerca democràticament, implica entendre la participació com "un imperatiu tant polític com epistèmic que afirma el dret humà bàsic d'una persona a contribuir no només a les decisions que l'afecten sinó també al coneixement que la concerneix" (Reason i Torbert, 2001, p. 10). Situar la recerca en aquest marc permet que el focus en la resolució de problemes pràctics esdevingui una palanca de canvi social, alhora que genera processos d'aprenentatge i desenvolupament personal per a les persones implicades, que guanyen capacitat d'agència per influir i transformar la seva pròpia realitat (Bussu et al., 2021). En aquesta línia, Fung (2015) entén la recerca participativa com una forma d'innovació que produeix institucions i sabers més robustos, mentre que Bell i Pahl (2017) destaquen que aquestes experiències obren espais d'alternativa i de resistència en contextos neoliberals.

De manera que, en aquesta tesi, la democràcia participativa és tant un objecte d'anàlisi com una forma de fer recerca, entenent que, quan es concreta en una recerca participativa, posa en diàleg la justícia social i la justícia epistèmica (Asenbaum et al., 2025). Assumir-la com a principi de recerca implica, d'una banda, reconèixer que la producció de coneixement crític i compromès només pot sorgir d'una praxi que sigui democràtica en si mateixa; i, de l'altra, assumir el caràcter emancipador, en tant que obre possibilitats reals de redistribució del poder i, per tant, de transformació.

La ciència ciutadana i oberta

En coherència amb el principi metodològic anterior, aquest parteix de la convicció que el coneixement científic ha de ser col·lectiu, accessible i orientat a la transformació social. Per aquesta raó, s'incorpora la perspectiva de la ciència ciutadana, que, tal com assenyala Irwin (1995), "implica una forma de ciència desenvolupada i duta a terme pels mateixos ciutadans [...] que dona valor als «coneixements contextuals» que es generen fora de les institucions científiques formals" (p. 10). En aquest sentit, la ciència ciutadana aporta un coneixement vinculat a l'experiència directa de les persones que viuen l'objecte d'estudi (Haraway, 1988), i alhora genera un valor social en produir coneixement rellevant tant per a l'acadèmia com per a les comunitats i institucions implicades (Bonney et al., 2009; Hecker et al., 2018). Finalment, aquest enfocament té un potencial inclusiu, ja que visibilitza sabers i veus sovint menystinguts en el sistema científic formal i, alhora, s'alinea amb la crida de la Comissió Europea (2016, 2023) a democratitzar el coneixement i ampliar la participació ciutadana en la producció de coneixement.

A més, la investigació es desenvolupa en coherència amb els valors de la ciència oberta, definida com a "coneixement transparent i accessible que és compartit i desenvolupat a través de xarxes col·laboratives" (Vicente-Saez i Martinez-Fuentes, 2018, p. 435). Aquesta concepció entén la ciència oberta com un bé comú que permet "que el coneixement sigui obertament disponible, accessible i reutilitzable per a tothom" (UNESCO, 2021, p.7). Des d'aquesta perspectiva, la tesi se sustenta en les escoles de pensament que Fecher i Friesike (2014) classifiquen dins de la ciència oberta:

- *Democràtica:* el coneixement és un bé comú i tothom hi ha de tenir accés. Aquesta tesi s'hi vincula en la mesura que busca ampliar la disponibilitat i l'accessibilitat dels resultats de la recerca.
- *Pragmàtica:* vol fer més eficient la recerca compartint dades i recursos. En el present treball, això es reflecteix en la voluntat de fomentar la col·laboració i l'intercanvi d'informació entre investigadors i participants.

- *Infraestructura:* posa l'accent en les eines digitals que la fan possible, fet que aquí es concreta en el compromís de publicar els resultats en obert perquè siguin accessibles a la comunitat científica i a la societat.
- *Mesura:* utilitza nous indicadors per avaluar l'impacte científic, que en aquest treball s'entenen en termes de transferència i aplicació social del coneixement.
- *Pública:* fomenta la comunicació i interacció entre ciència i societat, element present en la implicació d'actors socials en el procés de recerca.

En conseqüència, la combinació de ciència ciutadana i ciència oberta té un efecte multiplicador: l'obertura —en compartir dades, resultats i metodologies de manera transparent— fa possible i enforteix la participació de la ciutadania en els processos de recerca. Alhora, la participació aporta noves dades, experiències i necessitats socials que donen valor i sentit a aquesta obertura, i tot plegat contribueix a democratitzar tant els processos d'investigació com els seus resultats.

La reflexivitat

La reflexivitat és un pilar central d'aquesta tesi, entesa com una actitud permanent i transversal que ha travessat totes les fases del procés, tal com apunta Cuesta-Benjumea (2011):

> El procés reflexiu impregna tots els nivells d'un estudi de recerca, des de la seva orientació teòrica a les reaccions dels participants en la recerca. També està present en totes les fases des de la pregunta de recerca al treball de camp, de l'anàlisi de les dades a l'elaboració final de l'informe. (p. 164)

Amb l'objectiu de desenvolupar la reflexivitat, Finlay (2003) en proposa cinc dimensions, totes elles presents en aquesta investigació:

- *Introspecció*. Entesa com l'anàlisi constant del propi posicionament i de la relació amb el context, reconeixent que prejudicis, experiències i creences

poden influir en les decisions metodològiques i interpretatives. Tal com remarquen Woodgate et al. (2017), "la presència conscient exigeix que les persones investigadores estiguin atentes a les seves pròpies suposicions, emocions i posicionalitat" (p. 4), ja que aquests factors poden condicionar tant la interacció amb les participants com la interpretació de les dades. En aquesta línia, Finlay (2003) subratlla la necessitat de fer explícits aquests condicionants per dotar de transparència i credibilitat el procés.

- *Reflexió intersubjectiva*. Aquesta dimensió reconeix que el coneixement sorgeix en la interacció entre investigadora i participants i, per tant, les dades són construccions compartides i situades (Lincoln i Guba, 1985). En aquest sentit, la recollida de dades no es pot entendre com una extracció d'informació, sinó com un procés de cocreació de significats que integra diàleg, context i emocions (Flick, 2018). En la pràctica, això es tradueix a concebre les tècniques de recollida d'informació com a espais de trobada, on la veu dels infants i adults ha contribuït a transformar la pròpia mirada investigadora.
- *Col·laboració mútua.* Des d'aquest enfocament, els participants són concebuts com a coinvestigadors que contribueixen activament a la construcció del coneixement (Heron i Reason, 1997). Com destaca Finlay (2003), aquesta reflexivitat posa l'accent en la cocreació i negociació de significats entre investigador i participants. En aquest estudi, infants, educadores i referents institucionals han estat interlocutors actius que, des dels seus sabers situats, han enriquit i reorientat les expectatives inicials, situant les seves experiències al centre del procés.
- *Crítica social*. Des d'aquest punt de partida, la recerca es reconeix com un acte sociopolític amb vocació transformadora, capaç de qüestionar pràctiques i marcs culturals hegemònics (Finlay, 2003). En aquest marc, la investigació s'entén com una pràctica política i emancipadora, orientada a denunciar desigualtats i a donar veu als col·lectius tradicionalment silenciats (Kincheloe et al., 2011). Per tant, el treball de camp ha combinat l'observació amb un compromís actiu amb les realitats socials i polítiques dels infants, per legitimar les seves experiències i reforçar el seu reconeixement com a agents socials i polítics.

- *Desconstrucció irònica*. Finalment, aquesta dimensió ha qüestionat el lloc tradicional del saber acadèmic i la figura de la investigadora com a "veu autoritzada" (Cuesta-Benjumea, 2011). Això ha permès obrir espais per escoltar veus múltiples —acadèmiques (investigadores i expertes), educatives (mestres i acompanyants), institucionals (referents polítics i responsables d'entitats públiques) i infantils (infants vinculats a grups de participació)— i reconèixer-les com a productores legítimes de coneixement (Lindlof i Taylor, 2002). En aquest sentit, la multivocalitat s'ha assumit com una aposta metodològica central, orientada a establir relacions de col·laboració recíproques i empàtiques amb les participants i a acollir la diversitat de veus i perspectives (Tracy, 2010).

La cura

Un dels principis que sustenta aquesta recerca és la cura**.** Entesa com una pràctica situada, relacional i comunitària, la cura es presenta com una orientació política i quotidiana que sosté les relacions, les fa possibles i les transforma. Aquesta visió connecta directament amb el *Manifest de les cures* elaborat per The Care Collective (2020), que proposa situar la cura al centre de la vida social, econòmica i institucional. En paraules seves: "[d]ir cura universal significa que la cura —en totes les diverses manifestacions— és la nostra prioritat i, a més, convertir-la en el sentit comú per aconseguir una política de cura, unes vides plenes i un món sostenible*"* (p. 28). La proposta de "cura universal" desborda els límits de l'àmbit privat i convida a repensar col·lectivament com organitzem la vida en comú i, per tant, també la recerca i el coneixement científic.

Assumir aquest plantejament implica reconèixer que investigar és més que produir coneixement: és cuidar les persones i els vincles que fan possible el procés. Per això, el treball de camp s'ha concebut com un espai relacional on generar confiança, sostenir les interaccions i protegir la dignitat dels participants. Aquest posicionament s'ha concretat en diferents dimensions al llarg del procés d'investigació:

- *Inclusió representativa.* La cura s'ha traduït en garantir una participació real i representativa dels col·lectius vinculats a l'objecte d'estudi, la qual

cosa ha suposat convidar a participants amb diversos bagatges i trajectòries.

- *Informació transparent i consensuada.* Explicar clarament objectius, expectatives i compromisos i, especialment, d'acord amb Wood i Smith (2018), detallar les implicacions de la recerca, ha estat clau per generar confiança i legitimar decisions compartides en relació amb el procés d'investigació. Tal com assenyala Crespo i Torres (2024), una bona governança de la recerca implica "establir unes relacions clares entre investigador i participants, explicitant-ne les necessitats i les oportunitats alhora que el compromís esperable de cadascuna de les parts" (p. 178).
- *Accessibilitat.* La cura també ha significat garantir condicions de participació plena sense cap exclusió, la qual cosa ha suposat oferir horaris, ritmes, llenguatges, espais i metodologies diversos i adients pels participants, així com evitar que la implicació comportés costos econòmics ni cap implicació perjudicial.
- *Reconeixement.* Les persones participants han estat considerades agents de coneixement amb veu i acció pròpia. Des de la perspectiva de la justícia epistèmica (Fricker, 2007), això ha implicat evitar injustícies com reinterpretar, silenciar o menystenir les seves aportacions, i legitimar-les com a experiències insubstituïbles i de gran valor per a la investigació en tot moment. Així mateix, aquest compromís s'ha traduït en una atenció constant a les relacions de poder, en la creació d'entorns segurs i en la construcció d'espais de trobada basats en el respecte, la col·laboració i el reconeixement mutu. Des d'aquest posicionament, el valor de l'alteritat s'ha assumit des del principi d'igualtat —tal com proposen Ladson-Billings i Donnor (2012)—, que ha guiat una pràctica investigadora atenta a les diferències, a les veus i accions pròpies i a la dignitat de totes les persones implicades.

Finalment, inspirant-nos amb Tronto (2013a), que defensa que "les pràctiques de cura s'han de dur a terme de manera democràtica i que la cura ha d'esdevenir un valor central per a les democràcies" (p. 29), podem entendre que en la recerca participativa —com a procés democràtic— la cura és també condició de sostenibilitat. Com evidencien Banks et al. (2013) les relacions de confiança i

respecte són fonamentals per garantir el compromís i la continuïtat en recerques col·laboratives. De manera que, quan les persones participants se senten respectades, reconegudes i acompanyades, s'impliquen amb més profunditat i el que hi passa té potencial de traslladar-se a altres contextos. Alhora, parlar de cura en la recerca és parlar de rigor. Tal com ja va apuntar Gilligan (1982), la cura constitueix una forma d'ètica diferent però igualment exigent que la de la justícia. En aquest sentit, cuidar les relacions, la dignitat i les condicions de participació significa fer ciència humana i compromesa; en definitiva, és fer les coses com cal.

4.2. Els mètodes, la mostra i el disseny de la recerca

El plantejament metodològic adoptat correspon a una investigació de mètodes mixtos, entesa com una combinació estratègica (Creswell, 2007; Wood i Smith, 2018). Aquest enfocament permet respondre de manera coherent als diferents objectius específics de la recerca a través d'un disseny estructurat en dues fases complementàries. Aquestes fases, tot i desenvolupar-se de manera paral·lela, es retroalimenten mútuament: d'una banda, una fase centrada en un estudi descriptiu i, de l'altra, una fase dedicada a la sistematització d'experiències. Ambdues comparteixen la participació liderada per les infàncies com a eix vertebrador i les mateixes dimensions i subcategories analítiques, però s'hi aproximen des d'informants i diferenciats. Aquesta diversificació permet aprofundir en diferents aspectes de l'objecte d'estudi i ampliar-ne la comprensió.

Pel que fa a la configuració general de la mostra, cal destacar que els criteris i la lògica que n'han orientat la selecció són comuns a ambdues fases del disseny mixt. S'ha optat per un mostreig no probabilístic de tipus intencional, que "consisteix a seleccionar en relació amb característiques rellevants per a l'estudi" (Wood i Smith, 2018, p. 89). Això implica triar persones i experiències en funció de la seva pertinència temàtica i de la seva vinculació amb els objectius de la recerca. Tal com assenyala Patton (2002), en recerca qualitativa:

> Allò que en el mostreig estadístic seria un 'biaix', i per tant una feblesa, es converteix en un enfocament intencionat en el mostreig qualitatiu, i per

> tant en una fortalesa. La lògica i la força del mostreig intencional rauen en seleccionar casos rics en informació per a un estudi en profunditat. Els casos rics en informació són aquells dels quals es pot aprendre molt sobre qüestions d'importància central per al propòsit de la recerca; d'aquí el terme *mostreig intencional*. L'estudi de casos rics en informació proporciona coneixements i una comprensió profunda, més que no pas generalitzacions empíriques. (p. 401)

Es tracta d'una estratègia pròpia de la recerca qualitativa, especialment indicada en aquells estudis que prioritzen la comprensió en profunditat per sobre de la representativitat estadística (Maxwell, 2013).

A continuació, es presenten els dos mètodes principals que estructuren el treball de camp —l'estudi descriptiu i la sistematització d'experiències—, tot justificant-ne l'elecció en relació amb els objectius de la recerca i descrivint la mostra corresponent. Així mateix, i tenint en compte que en cada mètode hi ha una mostra, s'aprofita aquest espai per presentar-la.

4.2.1. Estudi descriptiu amb experts

D'una banda, la recerca s'ha fonamentat en un estudi descriptiu, concebut com una estratègia metodològica adequada per abordar un objecte d'estudi emergent i poc explorat (Bisquerra, 2009; Hernández et al., 2014), com és el cas de la participació liderada per les infàncies. L'objectiu principal d'aquesta etapa ha estat explorar i delimitar el significat que s'atribueix a aquest concepte des de les veus d'infants i adults considerats experts en la matèria, fruit de la seva experiència, pràctica o reflexió teòrica. Segons Hernández et al. (2014), els estudis descriptius tenen com a finalitat:

> especificar les propietats, les característiques i els perfils de persones, grups, comunitats, processos, objectes o qualsevol altre fenomen que se sotmeti a una anàlisi. És a dir, únicament pretenen mesurar o recollir informació de manera independent o conjunta sobre els conceptes o les variables a què es refereixen. (p. 92)

De manera que aquest tipus d'estudi pretén mostrar els fenòmens socials tal com són viscuts i entesos pels participants, sense imposar-hi estructures analítiques prèvies, la qual cosa el fa especialment pertinent per captar la complexitat d'un fenomen des de dins.

En la mateixa línia, Sandelowski (2000) remarca que els estudis descriptius qualitatius són especialment adients quan es busquen respostes directes, clares i poc embellides, de manera que permeten "recollir el màxim de dades possibles per captar tots els elements que configuren un esdeveniment" (p. 335). Alhora l'autora afirma que els estudis descriptius "busquen la validesa descriptiva (un relat fidel dels fets) i la validesa interpretativa (un relat fidel dels significats que els participants atribueixen a aquests fets)" (p. 336), per la qual cosa defensa que:

> encara que aquestes lectures de "superfície" puguin semblar trivials, no ho són: aconseguir descriure amb precisió els fets i els significats que els participants els donen, i transmetre-ho de manera coherent i útil, és una tasca complexa i de gran valor científic. (p. 336)

A continuació es presenten els criteris de selecció i els perfils de les persones participants en aquesta fase. Per tal de captar una mirada plural, contextualitzada i fonamentada, s'han establert un llistat de principis que han orientat la selecció d'informants:

Vinculació directa amb processos de participació infantil en un sentit ampli: des de la vivència dels infants com a actors implicats en espais participatius, fins a l'acompanyament, la promoció o l'anàlisi d'aquests processos per part de persones adultes. Aquest criteri assegura que les aportacions parteixin de l'experiència directa i del contacte amb pràctiques reals, aportant coneixement viu i situat sobre el fenomen d'estudi.

1. *Diversitat contextual* per captar la pluralitat de veus i experiències, s'han seleccionat persones provinents de diferents àmbits: educació formal, lleure educatiu, acció comunitària, administració pública, recerca i tercer sector. Aquesta varietat d'escenaris garanteix una mirada més rica i

complexa, i ajuda a comprendre com la participació es configura de manera diferent segons el marc institucional, les relacions de poder, els objectius dels projectes o les dinàmiques pròpies de cada entorn.

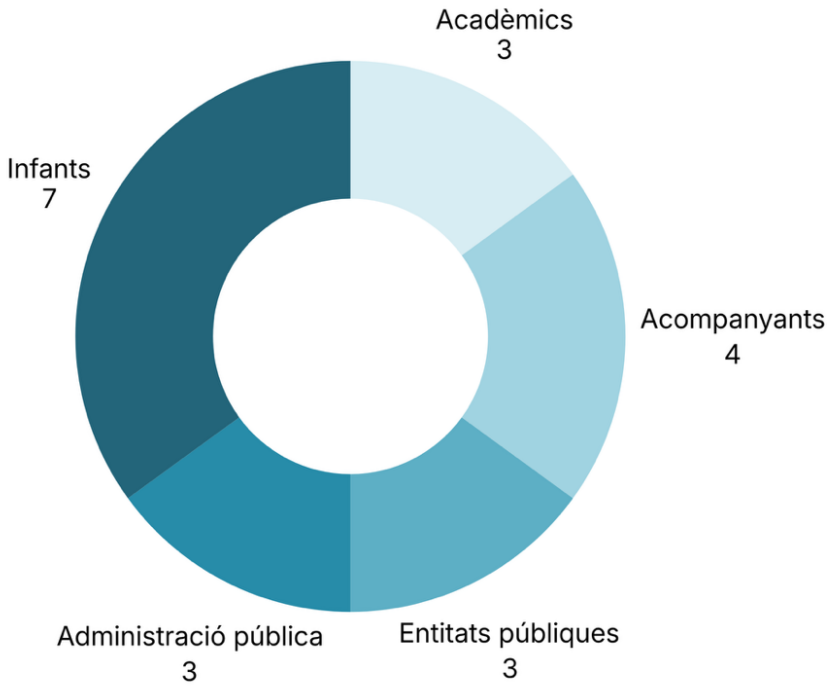
2. *Experiència acumulada en relació amb la participació infantil,* entesa com una combinació entre recorregut pràctic, capacitat d'anàlisi i implicació significativa amb la temàtica. L'expertesa lluny d'entendre's com una acumulació de credencials, s'ha concebut com una trajectòria que articula vivència i reflexió crítica.
3. *Interès envers la recerca i la predisposició a participar activament* en un procés de construcció col·lectiva de coneixement.
4. *Disponibilitat i accessibilitat,* com tot mostreig d'aquest tipus, aquest ha estat un factor pràctic condicionant en la definició final de la mostra.

En total han participat 20 informants, agrupats en 5 perfils diversos (vegeu figura 6):

- Infants amb trajectòries participatives, que han format part de processos sostinguts en espais formals o no formals (7).
- Adults vinculats a l'administració pública amb responsabilitats en polítiques o programes de participació infantil (3).
- Membres d'entitats o organitzacions que impulsen o donen suport a aquests processos (3).
- Acompanyants educatius que desenvolupen la seva tasca en l'àmbit no formal (4).
- Acadèmics i docents que aborden la participació infantil des d'una perspectiva teòrica o aplicada (3).

Figura 6

Representació dels perfils seleccionats



Nota. Elaboració pròpia a partir de les entrevistes.

Complementàriament, la taula 5 permet aprofundir en la trajectòria de cada expert i en la seva vinculació amb la participació infantil. Aquesta diversitat pretén posar en relleu la riquesa i la complexitat de les mirades sobre la participació liderada per infants.

Taula 5

Distribució del nombre d'experts segons el perfil seleccionat

Descripció del perfil expert segons la seva vinculació amb la participació infantil
Professional amb trajectòria com a infant i monitor en el lleure, i amb una tesi doctoral centrada en la participació infantil i l'educació ambiental.
Professora universitària especialitzada en l'estudi i l'anàlisi crítica de la participació infantil.
Responsable de polítiques locals i participació a UNICEF Espanya, centrada en l'impuls de la participació infantil en múltiples nivells.
Dinamitzador i educador de l'associació Los Glayus (Astúries), amb més de 20 anys

d'experiència acompanyant grups de participació infantil i adolescent.

Professional amb més de 25 anys d'experiència en drets de la infància, impulsant la participació infantil a Llatinoamèrica i a escala estatal a Espanya, en institucions com Save the Children, UNICEF i l'Administració pública.

Sociòloga amb trajectòria a la Fundació Bofill i a l'Institut d'Infància, especialitzada en l'impacte de les desigualtats socials en la infància.

Responsable de programes de participació infantil i adolescent a la Plataforma d'Infància, amb una trajectòria que combina experiència vivencial, formació i acompanyament a entitats des d'un enfocament de drets.

Educadora social amb trajectòria en lleure i participació infantil, i fundadora de projectes com Circula Cultura.

Tècnic d'educació a la Diputació de Barcelona, especialitzat en polítiques de participació d'infants i adolescents.

Consultora amb més de 25 anys de trajectòria en participació i protagonisme juvenil, especialment a l'Amèrica Llatina, interessada en la construcció d'indicadors i en l'avaluació de polítiques públiques.

Docent amb 12 anys d'experiència i formació especialitzada, i president d'una entitat que defensa la participació infantil com a eix fonamental.

Adolescent de 17 anys amb experiència en consells de participació i projectes juvenils en àmbits local, autonòmic i estatal.

Consellera d'un Consell d'Infància i Adolescència des de fa 3 anys, vinculada a projectes de l'associacionisme municipal.

Adjunta al Síndic de Greuges de Catalunya pels Drets dels Infants i Adolescents, amb responsabilitats centrades en la defensa i promoció del dret a la participació infantil.

Adolescent de 16 anys, colombià que des de fa 3 anys viu a Catalunya, activista climàtic i defensor dels drets humans.

Nen de 12 anys, actualment estudiant d'ESO, amb experiència en participació escolar.

Adolescent de 15 anys d'un poble del País Valencià, amb quatre anys d'experiència al Consell Municipal de Participació Infantil i participació en projectes autonòmics,

	estatals i en el grup assessor d'UNICEF.
	Adolescent amb trajectòria en òrgans de participació infantil des dels 10 anys; actual secretària del CNIAC, amb experiència vinculada a UNICEF, Save the Children i la Plataforma Europea de Participació Infantil.
	Investigadora al Centre for Children and Young People's Participation de la Universitat de Lancashire, especialitzada en l'estudi i l'ensenyament de la participació juvenil i el seu impacte en la vida dels joves.
	Adolescent que participa activament en processos de canvi social i col·labora amb diverses organitzacions.

Nota. Elaboració pròpia a partir de les respostes de les entrevistes.

Per tot plegat, aquest mètode ha permès recollir una base de dades qualitatives fonamental per contextualitzar l'objecte d'estudi, identificar-ne els diversos enfocaments i establir els elements necessaris per contrastar-los amb les dades obtingudes de la pràctica en la fase de sistematització, que s'explicarà a continuació.

4.2.2. Sistematització d'experiències

D'altra banda, la recerca incorpora la sistematització d'experiències com a segon mètode principal. Aquesta decisió respon a la voluntat de generar coneixement des de la pràctica, situant al centre les veus i vivències dels subjectes implicats —en aquest cas, infants i adults vinculats a processos de participació liderada per les infàncies. Com defineixen Cifuentes i Pantoja (2019), la sistematització és un procés de reflexió individual i col·lectiva que consisteix a "fer una interpretació crítica d'una o diverses experiències a partir del seu ordenament i reconstrucció; es descobreix o es fa explícita la lògica i el sentit del procés viscut" (p. 21). Això permet produir coneixement i aprenentatges significatius amb una orientació transformadora (Jara, 1994).

L'elecció d'aquest mètode es justifica en el fet que té com a objecte de coneixement la pràctica, la qual cosa atorga valor al coneixement situat i possibilita tres qüestions fonamentals. En primer lloc, permet abordar

experiències poc documentades i, alhora, "conceptualitzar-les, comprendre-les i potenciar-les" (Cifuentes, 1999, p. 11). En segon lloc, possibilita reconèixer els participants com a co-investigadors, fet que permet desenvolupar una recerca inclusiva i participativa i, per tant, democràtica. Finalment, afavoreix la generació de canvis coherents amb la realitat i co-construïts consensuadament amb la comunitat, cosa que respon al compromís transformador de la recerca (Jara, 2018).

El desenvolupament del procés s'ha estructurat seguint els cinc moments clau proposats per Jara (2018, p. 135):

1. Punt de partida, que pressuposa la participació directa en l'experiència i la disponibilitat de registres fiables.
2. Planificació, on es defineixen els objectius, es delimita l'experiència i s'estableixen els eixos d'anàlisi i el procediment de treball.
3. Reconstrucció del procés viscut, mitjançant l'organització i classificació de la informació recopilada.
4. Reflexions de fons, basades en l'anàlisi crítica, la síntesi i la identificació d'aprenentatges.
5. Punts d'arribada, en què es formulen conclusions, recomanacions i propostes de futur.

Aquest mètode ha permès aprofundir en la comprensió dels processos estudiats i reforçar-ne el potencial transformador. En paraules de Zúñiga (1995, citat a Jara, 2018, p. 2): "[sistematitzar és] aprendre de les nostres pròpies pràctiques, enfortir els col·lectius i les seves identitats, empoderar els subjectes, fer-los partícips en la presa de decisions i en la construcció de la seva pròpia història". Això situa la sistematització com un procés de generació de coneixement orientat a l'acció i a la transformació col·lectiva.

Finalmnt, cal destacar que aquest enfocament metodològic també incorpora una perspectiva feminista i situada, entenent que tota pràctica està travessada per estructures de poder. Com assenyalen Cifuentes i Pantoja (2019), sistematitzar implica reconèixer que les experiències estan condicionades per relacions de gènere, classe, edat i altres eixos d'opressió. Així, aquest procés esdevé una eina

per ordenar i interpretar experiències, així com denunciar i transformar desigualtats estructurals.

Pel que fa a la mostra d'aquesta fase, la sistematització s'ha centrat en l'anàlisi de tres experiències de participació liderada per les infàncies, seleccionades per la seva rellevància, trajectòria i vigència. Especialment, la recollida d'informació ha tingut lloc en els moments en què els infants han assumit un rol actiu de lideratge en la definició, planificació o execució de les accions col·lectives en el desenvolupament de l'experiència. Aquestes experiències compleixen un conjunt de criteris que garanteixen la seva idoneïtat com a mostra significativa per als objectius de la recerca. Els criteris que han orientat la selecció de les experiències han estat els següents:

- *Presència de participació liderada per les infàncies.* Totes les experiències seleccionades inclouen moments clau o estructures que poden ser identificades com a formes de participació liderada per infants. Algunes s'hi identifiquen explícitament, mentre que d'altres compleixen criteris que permeten considerar-les espais on els infants tenen agència real, capacitat d'iniciativa i influència en la presa de decisions.
- *Representativitat geogràfica*. La mostra recull experiències situades tant en entorns urbans com en un municipi de mida mitjana amb característiques més rurals, la qual cosa permet una visió més representativa de la diversitat territorial.
- *Diversitat contextual.* S'han escollit experiències que tenen lloc en contextos diferenciats: l'educació formal, un àmbit institucional i l'àmbit municipal. Aquesta diversitat facilita explorar com es concreta la participació liderada per infants en entorns amb lògiques i dinàmiques diferents.
- *Vigència i sostenibilitat.* Les tres experiències estaven en funcionament durant el període de la recerca i es preveu que continuïn actives almenys fins al juny 2025. Això permet analitzar no sols els objectius i el funcionament dels grups, sinó també la seva continuïtat, sostenibilitat i capacitat d'adaptació i transformació.

- *Entorns segurs.* Totes les experiències es desenvolupen en espais considerats segurs per als infants, amb garanties ètiques assegurades tant en el seu plantejament com en la seva execució.
- *Consentiment dels participants.* Els participants van expressar el seu acord per formar part del procés de recerca després d'haver conegut la proposta, amb el compromís explícit de garantir-ne les condicions ètiques.

A partir dels criteris de selecció definits, es presenten seguidament les tres experiències que han estat objecte d'anàlisi en aquest estudi:

Altaveu d'Infants de la Ciutat[3]: un grup de participació infantil vinculat al projecte municipal Parlen els Nens i les Nenes 2a edició, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona i coordinat per l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, dins de l'Institut Metròpoli. El projecte, actiu des del 2021, s'estructura en tres fases, i aquesta recerca se centra en la darrera, iniciada el 6 de juny de 2024 amb la constitució formal de l'Altaveu d'Infants de la ciutat, integrat per un total de 28 infants. En aquesta etapa, el projecte compta amb la participació d'una persona de l'Institut d'Infància i Adolescència en la coordinació i amb el suport de dues dinamitzadores encarregades del seguiment i l'acompanyament del grup, fet que contribueix a dotar el procés d'una estructura sòlida i continuada.

Un cop constituït, el grup inicia un cicle de diàlegs amb diversos agents socials, educatius i polítics de la ciutat. Tot i que la interlocució és majoritàriament amb adults, també s'hi produeixen trobades entre infants, cosa que enriqueix el procés i afavoreix la construcció d'un discurs col·lectiu. Aquesta fase final proporciona un escenari especialment rellevant per examinar dinàmiques de participació liderada per infants, ja que el grup assumeix un rol actiu en la definició, explicació i difusió de la seva pròpia agenda. Mitjançant el diàleg polític i social, els infants busquen establir compromisos concrets i negociar com els diferents actors poden incorporar aquesta agenda en els seus espais de decisió. Així, l'Altaveu esdevé una experiència idònia per observar processos d'incidència

[3] Al llarg d'aquest treball, s'utilitzen indistintament les denominacions "Altaveu d'Infants de la ciutat" i "ALTAVEU" per referir-se a la mateixa experiència, emprant aquesta darrera forma com a abreviatura del nom de l'experiència.

infantil en què el lideratge emergeix a través de la capacitat dels infants per comunicar propostes, sostenir converses intergeneracionals i influir de manera tangible en l'agenda pública.

Figura 7

Logotip de l'Altaveu d'infants de la ciutat



Nota. Arxiu IIAB, 2024.

Plataformes IMCITIZEN de l'Escola La Pau i l'Escola Els Porxos[4]: dos grups de participació infantil del districte de Sant Martí, integrats en el projecte europeu IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD-101100864), coordinat per la Universitat de Barcelona i finançat per la Unió Europea. El projecte s'inicia el març de 2023 i finalitza el gener de 2025. En cada centre, una persona de l'equip directiu actua com a referent i dona suport a la coordinació i al seguiment del projecte, fet que en facilita la integració en la dinàmica escolar. Pel que fa als infants, el nombre de participants inicial era de 28 infants a l'Escola La Pau i de 24 a l'Escola Els Porxos, nombre que, en fases posteriors, es va estabilitzar en un grup fix de 10 i 15 infants, respectivament. En aquesta sistematització s'ha analitzat el procés de

[4] Al llarg d'aquest treball, s'utilitzen indistintament les denominacions "Platafomes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i l'Escola La Pau, "Plataformes IMCITIZEN" i "IMCITIZEN" per referir-se a la mateixa experiència, emprant aquesta darrera forma com a abreviatura del nom de l'experiència.

configuració i consolidació dels grups, observant com es creen, s'impulsen i s'organitzen les plataformes com a entorns de participació. El focus principal ha estat examinar com els infants van assumint progressivament un lideratge real, participant en la definició de temes, establint dinàmiques de treball i generant les seves primeres iniciatives pròpies. Tot i que també s'han considerat les fases finals —on s'espera una major autonomia—, la recerca se centra sobretot en els processos mitjançant els quals els infants esdevenen agents actius en la construcció del grup. Aquestes plataformes ofereixen un escenari especialment pertinent per observar la participació liderada en la seva dimensió més emergent: quan el lideratge no és donat, sinó construït col·lectivament des de l'inici del projecte, i es manifesta en petites accions que anticipen iniciatives futures.

Figura 8

Logotip de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau



Font. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 9

Logotip de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos



Font. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix[5]: un òrgan institucional de participació estable, impulsat i coordinat per l'Ajuntament de Flix, i format per 14 infants d'entre 10 i 17 anys. El grup compta amb el suport institucional de la Regidoria d'Infància, Adolescència i Joventut —i, per tant, de la seva regidora—,

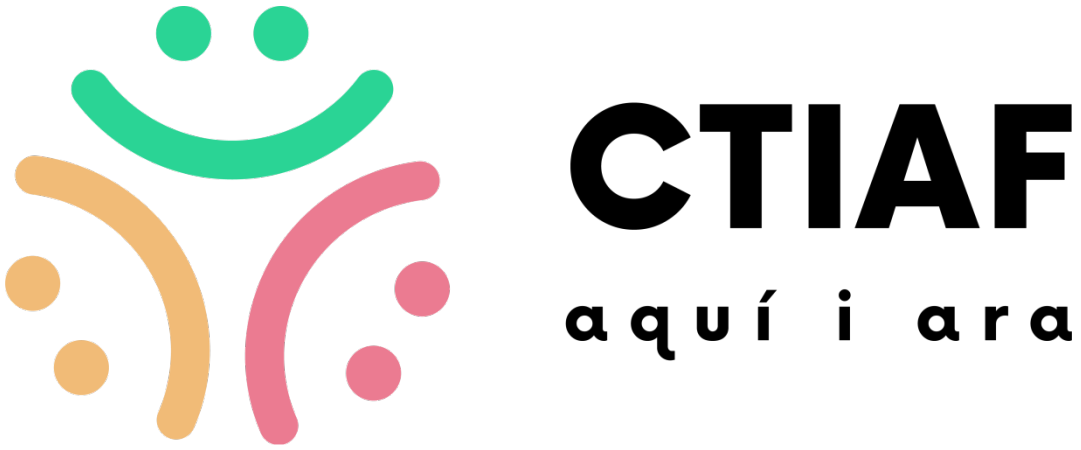
[5] Al llarg d'aquest treball, s'utilitzen indistintament les denominacions "Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix", "Consell" i "CTIAF" per referir-se a la mateixa experiència, emprant aquesta darrera forma com a abreviatura del nom de l'experiència.

així com amb una persona responsable de dinamitzar-ne el funcionament. Tot i que el procés de creació s'inicia el 2023 i el consell es constitueix formalment el 20 de novembre del mateix any, aquest espai no té una temporalitat tancada i continua actiu més enllà del període analitzat. La recerca n'ha seguit l'evolució des dels primers passos, observant com els infants són convidats a constituir el grup, com es defineix el seu funcionament intern i com es van establint les primeres dinàmiques de treball col·lectiu.

Aquest procés permet examinar com es configura un espai de participació liderada per infants en un entorn institucional, on les oportunitats de decisió no sempre són espontànies, sinó que cal crear-les i negociar-les. Un element clau d'anàlisi és una activitat anual impulsada pel grup des del primer any de funcionament, que constitueix un moment privilegiat per observar pràctiques d'autogestió i incidència. En aquesta experiència, els infants defineixen temes, organitzen tasques i executen accions d'incidència de manera autònoma, fet que la converteix en una oportunitat rellevant per a la recerca, ja que permet explorar com un òrgan de participació pot esdevenir un espai de participació liderada per infants dins d'un marc institucional.

Figura 10

Logotip del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix



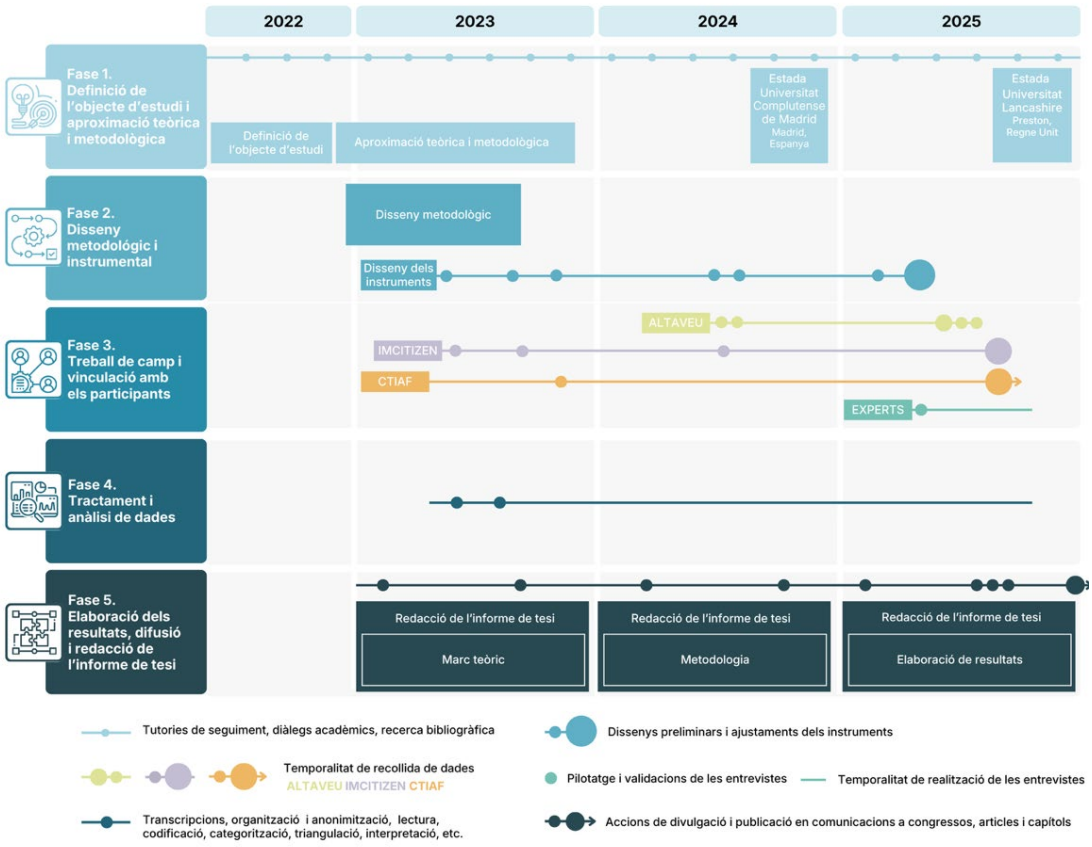
Nota. Ajuntament de Flix, 2023.

4.2.3. Fases de la investigació

A continuació s'exposen les fases de la investigació. Abans de descriure-les amb detall, es presenta la il·lustració següent (vegeu figura 11), que representa gràficament el desenvolupament del procés de recerca en un eix temporal aproximat i n'ofereix una visió sintètica. Aquesta visualització permet situar les explicacions posteriors en el moment concret del procés en què tenen lloc i facilita una comprensió més ordenada i coherent de la seqüència metodològica proosada.

Figura 11

Representació gràfica i temporal del procés de recerca



Nota. Elaboració pròpia.

A continuació s'exposen les diferents fases de la recerca i els moments que constitueixen cadascuna. Cal remarcar que s'han tingut en compte totes les

tasques i processos que formen part del desenvolupament de la tesi doctoral, i que moltes de les fases identificades s'han dut a terme de manera simultània i entrellaçades amb d'altres.

Fase 1. Definició de l'objecte d'estudi i aproximació teòrica i metodològica

Aquesta primera fase consisteix en la definició i concreció de l'objecte d'estudi. En aquesta recerca, tot i que la participació liderada per les infàncies ja havia emergit com un interès previ arran del Treball Final de Màster, va resultar necessari reformular i precisar què s'entenia exactament per aquest concepte i quin aspecte concret se'n volia investigar. El repte principal no va ser tant escollir l'objecte d'estudi com delimitar què, dins de la participació liderada, es volia comprendre i quines preguntes d'investigació se'n derivaven.

Per avançar en aquesta definició, es va dur a terme una revisió bibliogràfica inicial que va incloure marcs institucionals, normatius, polítics i acadèmics, així com una exploració de pràctiques reals vinculades a la participació infantil en diversos contexts. En aquest procés també va resultar determinant el fet d'estar immersa en pràctiques reals de participació liderada per les infàncies en el marc dels projectes desenvolupats dins del grup de recerca al qual pertanyia. Aquesta participació directa va permetre observar necessitats, tensions i potencialitats que difícilment haurien emergit únicament des de la teoria i que, per tant, van orientar la definició final de l'objecte d'estudi, ajudant a identificar quins aspectes requerien una exploració més profunda. Aquest doble vessant —teòrica i pràctica— va conduir finalment a establir que l'objecte s'abordaria simultàniament des d'una perspectiva conceptual i a partir de l'anàlisi d'experiències concretes.

Cal remarcar, però, que aquesta delimitació inicial no va esdevenir un punt final. El caràcter participatiu i situat que orienta aquesta investigació parteix de la premissa que els sabers dels participants no només informen, sinó que modelen el procés de recerca, orienten el rumb de les preguntes i amplien els horitzons analítics. Atenent aquesta idea, l'objecte d'estudi ha anat essent revisitat, ajustat i matisat de manera continuada, en diàleg amb les veus i experiències que emergien durant el treball de camp.

De manera complementària, la definició de l'objecte d'estudi i l'aproximació teòrica i metodològica s'han consolidat progressivament a través de diversos espais intrínsecs al procés doctoral i investigador, que han contribuït de manera significativa a la construcció del coneixement. A continuació es presenten:

- *Activitats acadèmiques, seminaris, congressos i espais de formació*, especialment els impulsats per l'Escola de Doctorat, el departament, l'Institut de Desenvolupament Professional i altres institucions universitàries, que m'han permès desenvolupar una mirada investigadora més crítica, reflexiva i autònoma.
- *La tasca de recerca bibliogràfica*, constant i rigorosa, que ha facilitat la construcció d'un marc teòric sòlid, l'anàlisi de l'estat de la qüestió i la identificació de les principals línies de treball relacionades amb l'objecte d'estudi.
- *Diàlegs i converses informals, entrevistes i intercanvis amb professionals del camp,* que han estat decisius per contrastar perspectives, matisar plantejaments i afinar la mirada sobre la realitat estudiada.
- *Les tutories de tesi*, enteses com un espai de guia, contrast i reflexió permanent, han estat fonamentals per a l'orientació conceptual i metodològica de la recerca.
- *La participació en grups de recerca i seminaris interdisciplinaris*, que m'han ofert oportunitats d'apropar-me a enfocaments diversos, de compartir dubtes i d'enriquir el treball a través del diàleg amb altres línies d'investigació. En particular, han estat molt significatives les reunions dels grups de recerca vinculats als projectes en què participen les meves directores de tesi, i en alguns casos, lideren com a investigadores principals.
- *Les estades predoctorals*, que han tingut un paper clau en l'obertura a nous contextos i referents:
    - D'octubre a desembre del 2024, s'ha realitzat estada a la Universitat Complutense de Madrid, en el grup de recerca *Cultura Cívica y Políticas Educativas*, sota la supervisió de la Dra. Silvia Sánchez Serrano. Aquesta estada em va permetre incorporar noves eines de cerca bibliogràfica i connectar amb línies

de recerca que treballen la participació des de l'àmbit educatiu i cívic.

- De l'agost al novembre del 2025, s'ha realitzat una estada al Centre for Children and Young People's Participation (University of Central Lancashire, Regne Unit), amb la supervisió de la Dra. Deborah Crook. Aquesta experiència ha estat especialment enriquidora per aprofundir en enfocaments internacionals, així com per connectar amb la recerca inclusiva, participativa i democràtica amb infants.

I, finalment, de manera complementària, també hi va influir l'experiència en entorns no estrictament acadèmics, com el voluntariat, l'associacionisme i l'acció comunitària, que van mantenir viva la meva vinculació amb els infants i amb els col·lectius que impulsen la seva participació des del territori. En definitiva, ha estat aquest diàleg constant entre coneixements, pràctiques i contextos el que ha donat forma a un objecte d'estudi viu, col·lectiu i transformador: un objecte que s'analitza alhora que s'experimenta.

Fase 2. Disseny metodològic i instrumental

Un cop delimitat l'objecte d'estudi i establerts els objectius de la recerca, es va iniciar el procés de disseny metodològic i instrumental. Aquesta fase va consistir a definir de quina manera s'abordaria l'estudi de la participació liderada per les infàncies des d'un enfocament coherent amb la seva naturalesa situada, relacional i participativa. El disseny no va ser un exercici tancat, sinó un procés progressiu de presa de decisions que va combinar la reflexió teòrica, l'anàlisi de referents metodològics i l'experiència acumulada en contextos reals de participació infantil.

En primer lloc, es van formular i reformular successivament les preguntes d'investigació, ajustant-les a mesura que es clarificava la complexitat del fenomen i es contrastaven diferents vies per aproximar-s'hi. Paral·lelament, es va definir el marc metodològic general, optant per un enfocament qualitatiu i participatiu que permetés captar dimensions profundes del lideratge infantil.

Pel que fa al disseny instrumental, aquesta fase va implicar valorar quines tècniques podien resultar més adequades segons les funcions que havien de

complir: aprofundir en experiències, captar processos, situar pràctiques en context o registrar interaccions. Aquesta variabilitat de tècniques respon a les diferents necessitats analítiques de l'objecte d'estudi. Durant aquesta fase, també es van elaborar i ajustar els instruments —guions, pautes, adaptacions i integració de preguntes d'investigació en els processos dels projectes analitzats— i es va planificar el treball de camp, establint criteris ètics, moments d'observació rellevants i protocols de registre. Tot plegat va permetre configurar un marc metodològic rigorós, flexible i sensible al caràcter dinàmic de l'objecte d'estudi.

Fase 3. Treball de camp

En aquesta fase s'ha dut a terme el treball de camp mitjançant l'aplicació de les diverses tècniques de recollida d'informació dissenyades prèviament, que es descriuran en detall a l'apartat següent. Totes les accions han estat guiades per principis ètics fonamentals: la participació voluntària, el dret a desvincular-se en qualsevol moment, la transparència i el respecte mutu. La recerca compta amb el dictamen favorable de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (d'ara endavant, CBUB) (3 d'abril de 2025) i es regeix pel seu *Codi d'Integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona* (2020). A l'annex A.1. es pot consultar aquesta evidència.

La presa de contacte prèvia amb les participants —tant infants com persones adultes— s'ha considerat una etapa essencial per garantir el rigor metodològic i el respecte a totes les persones implicades. En el cas dels participants de l'estudi descriptiu, aquesta vinculació inicial es va fer mitjançant trucades telefòniques o intercanvi de correus electrònics. Aquesta comunicació va permetre exposar els objectius i condicions de la recerca, obrir un espai per resoldre dubtes i oferir un temps de reflexió abans de recollir el consentiment informat. A l'Annex 4.1. es pot consultar els dos models de correu electrònic que es va fer arribar, tenint en compte si el correu s'adreçava a persones expertes adultes o infants i, per tant, s'adreçava també a les seves famílies.

En el cas de les tres experiències de sistematització, la vinculació amb infants i famílies va començar amb una reunió presencial on es va presentar la proposta de recerca i es van explicar els seus objectius, condicions i implicacions. També

es va garantir un temps prudencial per pensar-hi abans de demanar el consentiment informat i l'assentiment. Per afavorir la comprensió per part de totes les persones implicades es va elaborar una infografia adaptada, amb un llenguatge senzill i accessible, que forma part de la documentació recollida a l'Annex A.4.

Aquest procés d'informació i adhesió va tenir una importància particular en dues de les experiències —el Consell d'Infància i Adolescència de Flix i el projecte IMCITIZEN—, en què la figura de la investigadora ja hi era present com a dinamitzadora. Per tal de preservar la claredat de rols i evitar qualsevol confusió, en la reunió informativa amb infants i famílies anteriorment mencionada es va presentar la proposta de recerca en el marc de la tesi doctoral i es va plantejar la possibilitat d'adherir-s'hi o no, sense que això afectés la seva implicació en l'experiència. Es va deixar clar que era possible continuar participant en els espais habituals sense formar part de l'estudi, sense cap afectació en la seva vinculació prèvia. Aquesta opció va ser ben acollida i va garantir una adhesió plenament lliure, informada i respectuosa. En el cas de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, la vinculació es va iniciar des de zero. Tot i així, abans de realitzar qualsevol tècnica o instrument de recollida d'informació, es va organitzar una reunió de presentació, exposar la recerca i resoldre dubtes, assegurant també en aquest cas un consentiment lliure i informat.

Pel que fa a la cronologia del treball de camp, les entrevistes semiestructurades de l'estudi descriptiu es van iniciar amb dues entrevistes pilot, realitzades els dies 7 i 9 de maig de 2025. Aquestes entrevistes van permetre ajustar i validar l'instrument i, atès que van generar dades rellevants i comparables, es van incorporar també a la mostra definitiva. Un cop revisat, es va iniciar la recollida general durant els mesos de maig fins al setembre de 2025.

En relació amb les tres experiències sistematitzades, una part de les dades utilitzades en aquesta recerca es va recollir en el marc habitual dels projectes, abans del dictamen de la CBUB. Tot i això, aquestes dades no havien estat analitzades dins dels projectes d'origen. S'han incorporat únicament aquelles dades que, tot i formar part del desenvolupament del projecte, no havien estat objecte d'estudi previ i s'ajustaven de manera pertinent a les preguntes d'aquesta

tesi. Per tant, el seu tractament i anàlisi corresponen exclusivament a aquesta investigació. L'ús d'aquestes dades preexistents va ser validat per la CBUB, atès que les persones responsables de cada experiència en van autoritzar la cessió i van confirmar que els consentiments informats inicials preveien la possibilitat que les dades generades en el marc dels projectes poguessin ser utilitzades en altres recerques universitàries amb finalitats estrictament científiques. Aquest marc va garantir un ús responsable i ètic de la informació. A l'Annex A.2 podeu consultar les autoritzacions mencionades.

D'altra banda, quan es van aplicar instruments dissenyats específicament per aquesta tesi —com els relats personals i els grups de discussió— es va dur a terme un consentiment informat específic adreçat a infants, famílies i persones adultes participants. La seva aplicació es va realitzar després de l'aprovació de la CBUB, entre maig i juny de 2025, i es van situar al final del procés participatiu per facilitar una reflexió global sobre l'experiència. Els fulls informatius i els consentiments informats d'aquests instruments es poden consultar a l'Annex A.3.

Així doncs, el fet de combinar dades recollides durant el desenvolupament dels projectes amb dades produïdes expressament per a aquesta recerca ha permès disposar d'informació procedent de diferents moments del procés, oferint una visió més completa del desenvolupament de cada experiència.

Fase 4. Tractament i anàlisi de dades

Aquesta fase es va centrar en el tractament i l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant les diferents tècniques qualitatives emprades. En primer lloc, es van transcriure íntegrament totes les tècniques de recollida d'informació. La transcripció es va realitzar amb el màxim respecte pel llenguatge original i pels girs propis de cada participant, amb la finalitat de preservar-ne la riquesa expressiva. Posteriorment, es va dur a terme un procés sistemàtic d'anonimització per garantir la confidencialitat i protegir la identitat de totes les persones involucrades, d'acord amb els criteris ètics de la recerca. Aquest treball previ de cura i rigor va constituir la base per iniciar una anàlisi respectuosa i fidel als discursos recollits.

De manera complementària, també es van tractar fonts documentals vinculades a cadascuna de les experiències —documents interns, materials de treball, plans de projecte, actes i materials de comunicació— amb l'objectiu d'elaborar-ne la contextualització. Aquest tractament va consistir en una revisió, selecció i organització sistemàtica dels documents disponibles, que va permetre descriure el marc, l'evolució i les particularitats de cada experiència de manera rigorosa i coherent amb les dades qualitatives recollides.

L'anàlisi de les dades es va dur a terme de manera paral·lela a la seva recollida. A mesura que es transcrivien els instruments, s'iniciava una primera aproximació analítica, fet que va permetre adoptar un enfocament progressiu i iteratiu. Aquesta dinàmica va facilitar anar ajustant la mirada interpretativa i construir, al llarg del treball de camp, una comprensió cada vegada més profunda dels fenòmens observats.

El procés d'anàlisi va partir d'unes dimensions i categories deductives inicials, combinades amb una orientació inductiva centrada en l'emergència de significats derivats del contacte directe i reiterat amb les dades. La codificació es va realitzar de manera artesanal, manual i progressiva, identificant temes recurrents, elements rellevants i patrons de significat. Aquest enfocament va permetre desenvolupar una aproximació sensible i contextual als discursos.

El tractament de les dades es va fonamentar principalment en una anàlisi de contingut qualitativa, desenvolupada mitjançant un procés seqüenciat de preanàlisi, codificació, categorització i interpretació temàtica. De manera puntual, es va incorporar un recompte lexicomètric elemental per reforçar la interpretació qualitativa. La coherència i solidesa dos resultats es van assegurar mitjançant estratègies de triangulació metodològica i teòrica. El detall del procés i dels criteris analítics emprats es presenta en l'apartat següent.

Fase 5. Elaboració de resultats, difusió i redacció de l'informe de tesi

Aquesta fase s'inicia un cop completades l'anàlisi i la interpretació preliminar de les dades recollides. A partir d'aquest moment, l'activitat investigadora se centra en l'elaboració sistemàtica dels resultats, amb l'objectiu de donar resposta als objectius formulats al començament de la recerca. Tot i que sovint es percep

com una etapa conclusiva, cal destacar-ne el caràcter evolutiu i processual. Els resultats no s'han construït de manera tancada, ja que han estat progressivament perfilats i contrastats durant el procés. En aquest sentit, l'estructuració de les troballes ha estat orientada a identificar nuclis temàtics clau i a donar forma coherent a les evidències recollides a través de les diverses tècniques emprades.

En paral·lel, s'han obert espais de difusió i contrast acadèmic que han contribuït significativament a la validació dels resultats. Al llarg del desenvolupament de la recerca, s'han presentat resultats parcials en congressos, jornades i seminaris, així com en publicacions acadèmiques. Aquestes instàncies han estat fonamentals per enriquir el treball mitjançant el diàleg amb altres investigadores i professionals del sector, que han ofert lectures crítiques i aportacions metodològiques rellevants. Alhora, aquest contrast ha reforçat la solidesa argumentativa de la recerca i ha permès introduir-hi ajustos o afinar interpretacions. D'aquesta manera, la fase de resultats és més que sistematització de dades; és un espai obert a l'intercanvi i la revisió constant.

Simultàniament, aquesta fase ha comportat la intensificació de la redacció del document final de la tesi doctoral. Tot i que l'escriptura ha estat present des de l'inici, és en aquest moment quan s'esdevé més sostinguda i exigent. Es redacten i revisen en profunditat els capítols de resultats i discussió, es duen a terme correccions lingüístiques i s'adequa formalment el document segons els criteris institucionals. Aquest procés ha estat marcat per una reelaboració constant i un diàleg continu amb les directores de tesi. A més, es reforça el compromís ètic amb la devolució dels resultats a les persones participants i als col·lectius implicats. Aquesta devolució inclou també entitats que han mostrat interès en la recerca, com l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, l'Ajuntament de Barcelona, l'Ajuntament de Flix o altres col·lectius representats en les entrevistes, com ara UNICEF Espanya o la Plataforma de Infancia.

En síntesi, el desenvolupament de les cinc fases descrites ha configurat un procés d'investigació no lineal, sinó iteratiu i dialògic, en el qual la definició de l'objecte d'estudi, la construcció metodològica i la interpretació de les dades s'han anat ajustant de manera progressiva i fonamentada. La interdependència

entre teoria, pràctica i anàlisi ha estat determinant per garantir la coherència epistemològica del disseny, així com per produir un coneixement rigorós, contextualitzat i socialment rellevant sobre la participació liderada per les infàncies.

4.3. Dimensions i tècniques de recollida d'informació

Aquesta recerca es fonamenta en un conjunt de tècniques de recollida d'informació que es complementen mútuament i que, combinades, possibiliten una aproximació més rica, profunda i complexa a l'objecte d'estudi. D'acord amb el plantejament d'Alpízar (2016), aquesta complementarietat i diversitat metodològica constitueixen una forma de construcció col·lectiva del coneixement basada en la interacció entre processos, mirades i actors.

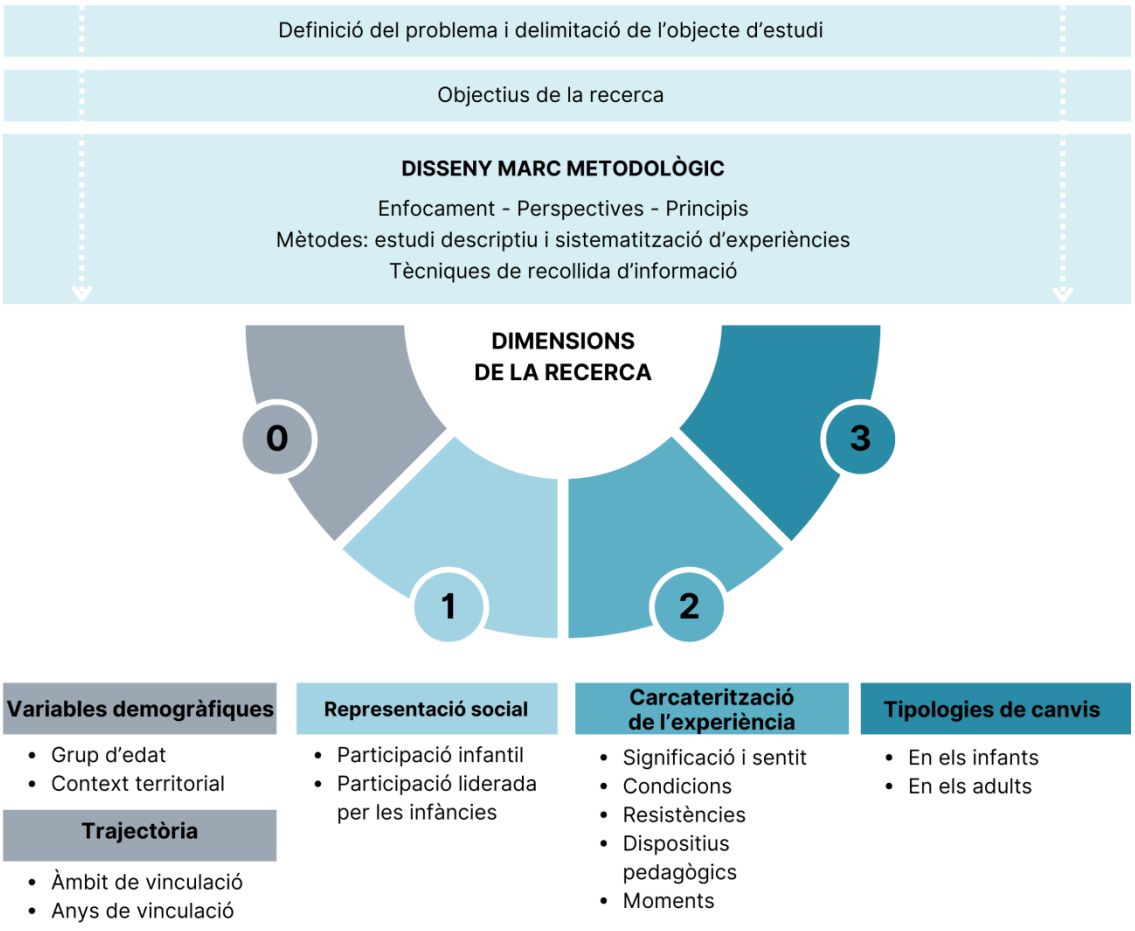
En coherència amb aquesta perspectiva, la recerca incorpora una triangulació múltiple que, tal com planteja Arias (2000), reforça la solidesa interpretativa mitjançant la convergència de diferents fonts i tècniques. D'una banda, es combina la mirada d'experts en participació infantil (infants i adults), que aporten una dimensió conceptual i experiencial del constructe, amb les dades procedents de tres experiències de participació liderada analitzades com a estudis de cas, les quals ofereixen evidències contextualitzades sobre com el fenomen es manifesta en la pràctica. D'altra banda, cada cas integra una triangulació interna de tècniques —relats personals, entrevistes, grups de discussió, qüestionaris, tallers participatius, observacions i anàlisi documental— i informants —infants i adults acompanyants: dinamització i coordinació— que permet captar diferents profunditats del procés i reduir biaixos derivats d'una única font. L'articulació d'aquestes dues línies de triangulació reforça la credibilitat i consistència dels resultats, permet contrastar patrons entre la visió experta i la pràctica quotidiana, i contribueix a una interpretació més rica, situada i matisada de la participació liderada per les infàncies.

Partint d'aquesta concepció metodològica, i donats els interrogants i objectius de la recerca, així com el marc teòric que la sustenta, s'ha definit un conjunt de dimensions i subdimensions que orienten tant la metodologia com les diverses

tècniques de recollida d'informació emprades. Aquestes dimensions han estructurat el disseny dels instruments i han assegurat la coherència entre l'objecte d'estudi, els objectius plantejats i el conjunt del treball de camp. En aquest sentit, han actuat com a guia per orientar la manera d'observar, interpretar i comprendre les diferents experiències, narratives i aportacions recollides al llarg de la investigació. A continuació, la figura 12 il·lustra el procés de definició deductiva d'aquestes dimensions i de les subdimensions associades.

Figura 12

Procés de definició de les dimensions i subdimensions de la recerca



Nota. Elaboració pròpia.

En coherència amb el marc establert, a continuació es presenten les dimensions que estructuren aquesta recerca i la seva rellevància en relació amb els objectius formulats:

- *Dimensió 1. Representacions socials.* Aquesta dimensió s'aborda perquè permet comprendre com infants i adults conceptualitzen la participació liderada. Les representacions socials revelen els significats, les expectatives i els valors que configuren el concepte, i resulten essencials per a l'Objectiu 1. Construir una definició del constructe de participació liderada per les infàncies. La seva anàlisi facilita entendre quins imaginaris la fan possible, quins la limiten i com es construeix culturalment en la pràctica quotidiana.
- *Dimensió 2. Caracterització de l'experiència*. Aquesta dimensió es desplega per descriure com es viuen i com s'articulen les experiències de participació liderada. Inclou la significació que els infants atribueixen al procés, els dispositius pedagògics que el fan possible, l'estructuren i el sostenen (Meirieu, 1987), les condicions que l'afavoreixen, les resistències que l'obstaculitzen i els moments clau que en defineixen l'evolució. L'exploració d'aquesta dimensió és imprescindible per assolir l'Objectiu 2. Caracteritzar les experiències de participació liderada per les infàncies.
- *Dimensió 3. Tipologia de canvis reconeguts a partir de l'experiència*. Aquesta dimensió s'investiga perquè permet identificar quins canvis personals, competencials i contextuals que infants i adults reconeixen com a resultat de la seva participació en processos de participació liderada. Analitzar aquests canvis és fonamental per assolir l'Objectiu 3. Comprendre els canvis reconeguts pels agents implicats en les experiències de participació liderada per les infàncies. Aquesta dimensió aporta una mirada sobre els resultats, impactes i transformacions que aquestes pràctiques poden generar.

Així mateix, de manera complementària, la taula 6 presenta una síntesi de les dimensions i subdimensions definides, la seva descripció i la seva vinculació amb els objectius formulats en aquesta recerca. Aquesta sistematització facilita la visualització de les relacions conceptuals que estructuren l'estudi i assegura la coherència interna entre els diferents components analítics. A més, ofereix un marc de referència clar que orienta la interpretació dels resultats i la seva posterior discussió.

Taula 6

Estructura analítica de l'estudi: dimensions, subdimensions i objectius associats

Dimensió *Subdimensió*	Descripció	Objectius
Dimensió 1. Representació social		
Participació infantil	Analitza les idees, creences, valors i expectatives que infants i adults atribueixen a la participació infantil, enteses com una construcció social que configura el marc cultural des d'on es comprèn i s'interpreta la participació liderada.	1.1. Descriure la representació social de la participació liderada a través de la mirada experta d'infants i adults immersos en trajectòries de participació infantil. 1.2. Definir els elements que configuren el concepte i li donen presència en la quotidianitat dels infants.
Participació liderada per les infàncies	Examina com es construeix socialment la participació liderada per les infàncies: el seu grau de consolidació com a concepte, les interpretacions que se'n fan, les pràctiques que s'hi associen i els elements que la caracteritzen	
Dimensió 2. Caracterització de l'experiència		
Sentit i significació	Explora les vivències, percepcions i valors que els infants atribueixen al fet de formar part d'una experiència de participació liderada: què implica per a ells viure el procés en primera persona, quines emocions s'hi activen i com es viu el lideratge d'una experiència de participació.	2.1. Identificar la significació i el sentit que els infants atribueixen a la seva experiència de participació liderada.
Dispositius pedagògics	Analitza el conjunt de condicions pedagògicament organitzades — metodologies, estructures, dinàmiques i/o formes d'acompanyament— que fan possible i sostenen els processos de participació liderada.	2.2. Descriure els dispositius pedagògics que la possibiliten i la sostenen.

Condicions	Identifica els factors contextuals, organitzatius, pedagògics o culturals que faciliten la participació liderada i generen un entorn favorable.	2.3. Reconèixer les condicions que en poden facilitar el desenvolupament, així com les resistències que el poden limitar.
Resistències	Examina les dificultats, obstacles, tensions i límits que en poden condicionar el desenvolupament.	
Moments	Identifica els episodis clau, fases i punts d'inflexió que estructuren el procés participatiu i en defineixen la seqüència i l'evolució.	2.4. Explorar els moments que poden configurar un procés de participació liderada per les infàncies.
Dimensió 3. Tipologia de canvis reconeguts a partir de l'experiència		
Canvis reconeguts en els infants	Analitza les transformacions personals, emocionals i competencials que els infants identifiquen com a resultat de participar en experiències de participació liderada.	3.1. Identificar els canvis personals que viuen els infants a partir de la seva implicació en una experiència de participació liderada. 3.2. Reconèixer els canvis competencials que es desenvolupen en el marc de les experiències.
Canvis reconeguts en l'entorn proper	Explica les transformacions percebudes en l'entorn immediat (escola, barri, comunitat, relacions i pràctiques dels adults) associades a la participació liderada.	3.3.IEvidenciar els canvis que es produeixen en l'entorn immediat de les experiències com a resultat de la participació liderada.

Nota. Elaboració pròpia.

D'acord amb aquest marc dimensional, es presenten les tècniques que han permès recollir la informació. Tenint en compte els dos mètodes de recerca descrits prèviament, les tècniques emprades han estat les següents: en l'estudi descriptiu s'ha utilitzat principalment l'entrevista semiestructurada, mentre que la sistematització d'experiències ha requerit un conjunt més ampli i flexible d'instruments que permetés adaptar-se a les particularitats de cada cas. En aquest procés de sistematització s'han aplicat cinc tècniques comunes a totes les experiències —relats personals, grups de discussió, qüestionaris individuals per a adults, observació participant i anàlisi de fonts documentals—, a les quals s'hi han afegit, en funció de les necessitats específiques de cada cas,

qüestionaris per a infants amb diverses finalitats i formats, i, en una de les experiències, els tallers participatius.

A partir d'aquesta classificació general, es presenten a continuació les diferents tècniques, tot precisant-ne la finalitat, el disseny i les dimensions i, en algun cas, les subdimensions que han permès explorar.

4.3.1. L'entrevista semiestructurada

En l'estudi descriptiu s'empra la tècnica de l'entrevista semiestructurada, que és una tècnica que combina un guió de preguntes predefinides amb la flexibilitat per aprofundir en aspectes emergents durant la conversa. Com assenyalen Díaz-Bravo et al. (2013), permet un equilibri entre flexibilitat i uniformitat, ja que garanteix la comparabilitat entre entrevistes sense limitar l'expressivitat de la persona entrevistada. En la mateixa línia, Flick (2018) destaca que aquesta modalitat afavoreix que "els participants puguin expressar els seus punts de vista amb més llibertat que en un qüestionari estandarditzat" (p. 90) i, alhora, possibilita "recollir informació focalitzada i especialitzada" (p. 105-106).

Tal com s'ha esmentat en l'apartat anterior, en aquesta recerca les entrevistes semiestructurades s'han adreçat a un total de vint persones expertes, tant infants com adults. Aquesta tècnica ha permès aprofundir en l'exploració conceptual de la participació liderada i recollir informació sobre les pràctiques que coneixen i han desenvolupat els participants. Aquest doble pla d'anàlisi ha fet possible avançar en la definició del constructe, caracteritzar les experiències de participació liderada i identificar els canvis que els informants associen a aquestes pràctiques.

Per tant, les entrevistes han aportat informació rellevant per a les tres dimensions i diverses subdimensions del marc analític, fet que ha estat clau per a l'assoliment dels tres objectius de la tesi. En aquest sentit, han permès configurar una mirada diversa i representativa de la participació liderada per les infàncies, sustentada en l'expertesa dels participants.

A tall de síntesi, la taula 7 presenta les preguntes explorades mitjançant les entrevistes, així com les dimensions de recollida d'informació associades. Així mateix, l'annex B.1. incorpora el guió utilitzat en la realització de les entrevistes.

Taula 7

Relació entre dimensions/subdimensions i entrevista semiestructurada

Dimensió *Subdimensió*	**Pregunta exploratòria**
D0. Trajectòria i vinculació	1
Àmbit de vinculació amb la participació infantil *Trajectòria*	1. Qui ets i quina relació tens amb la participació infantil? *Et demano la teva trajectòria vinculada a la participació de la infància?*
D1. Representació social	2 i 3
Participació infantil	2. Com defineixes la participació infantil?
Participació liderada per les infàncies	3. I la participació liderada per les infàncies, com la definiries? *Què caracteritza la participació liderada per les infàncies?* *I d'aquestes que has esmentat, quina creus que és la més representativa?*
D2. Caracterització de l'experiència	4, 5, 6 i 7
Condicions	4. Quines condicions són necessàries en una experiència de participació liderada? *Et pregunto per tot allò que és essencial per fer possible o per garantir una experiència de participació liderada.*
Resistències	5. Quines són les resistències que es poden donar en una experiència de participació liderada per les infàncies? *Et pregunto per tot allò que pot obstaculitzar o limitar una experiència de participació liderada.*
Moments	6. En el marc de la teva trajectòria, podries compartir amb mi alguna experiència destacable, que consideris un bon exemple de participació liderada per les infàncies?
D3. Tipologia de canvis reconeguts	7 i 8
Canvis en els infants	7. Quan els nens i les nenes estan immersos en experiències de participació liderada, es produeixen canvis en ells i elles? En cas afirmatiu, podries indicar quins?
Canvis en la comunitat	8. Consideres que les experiències de participació liderada per les infàncies generen canvis en el seu entorn? En cas afirmatiu, quins canvis reconeixes?

Nota. Elaboració pròpia.

4.3.2. Relat personal

Una de les tècniques emprades en la sistematització de cada experiència és el relat personal, mitjançant el qual la persona elabora i narra les seves vivències i interpretacions sobre un procés determinat. Com assenyala Berteaux (2005), aquest recurs permet reconstruir trajectòries i significats des de la veu dels protagonistes. En aquesta línia, Bolívar i Domingo (2019) destaquen que els enfocaments narratius i biogràfics faciliten "comprendre els processos de desenvolupament i la construcció d'identitats, possibilitant la narrativització de l'experiència adquirida, la recuperació del saber i de la memòria individual o col·lectiva, situant la situació present en la perspectiva del curs espacial i temporal" (p. 10). Altrament, Goodson (2013) defensa el relat narratiu com una via privilegiada per comprendre els processos de vida, els contextos d'aprenentatge i les interpretacions que les persones fan de les seves pròpies experiències, ja que permeten identificar continuïtats, canvis i significats al llarg d'un procés.

En aquesta recerca, el relat personal ha tingut la funció de recollir, de manera individual, el sentit i la significació que els infants atribueixen a la seva experiència de participació liderada, així com els moments més rellevants del procés i els canvis que identifiquen en ells mateixos arran de la seva implicació. Es tracta d'un relat breu, narratiu i oral, elaborat al final del procés i construït a partir de cinc preguntes provocadores que conviden a revisar, reflexionar i donar sentit a l'experiència viscuda. A diferència d'altres tècniques que fomenten la repregunta per aprofundir, en els relats personals es va prioritzar la recollida de les primeres impressions i es va evitar un excés de subpreguntes, amb l'objectiu de preservar l'espontaneïtat i la frescor de les respostes.

Així doncs, aquesta tècnica va permetre obtenir informació principalment vinculada a la dimensió 2, relativa a la caracterització de l'experiència, i a la dimensió 3, centrada en els canvis reconeguts, en aquest cas, únicament sobre la subdimensió que fa referència als canvis reconeguts en els infants. A la taula 8 es pot consultar la relació de les preguntes del relat personal i les dimensions de recollida d'informació associades i a l'annex B.2. incorpora el guió utilitzat.

Taula 8

Relació entre dimensions/subdimensions i relat personal

Dimensió *Subdimensió*	Pregunta exploratòria
D2. Caracterització de l'experiència	1, 2, 3 i 4
Sentit i significació	1. Si et dic ALTAVEU/IMCITIZEN/CTIAF quina paraula et ve al cap i per què aquesta paraula? 2. Per què et vas apuntar a l'ALTAVEU/IMCITIZEN/CTIAF?[6]
Moments	3. Si haguessis de fer una línia del temps què destacaries del passat, del present i què del futur? 4. Si haguessis de destacar només un moment, una experiència, alguna cosa de tot, en quina et quedaries?
D3. Tipologia de canvis reconeguts	5
Canvis en els infants	5. Creus que haver format part de l'ALTAVEU/IMCITIZEN/CTIAF t'ha canviat en alguna cosa? 5.1. En cas que sí, en quina o quines?

Nota. Elaboració pròpia.

4.3.3. Grup de discussió

Una altra tècnica emprada en el marc de la sistematització d'experiències ha estat el grup de discussió (altrament, conegut com a focus grup), que és una tècnica que reuneix un conjunt reduït de persones per dialogar al voltant d'un tema proposat, amb la finalitat de produir un discurs col·lectiu. Gil (1992) el defineix com una "tècnica no directiva orientada a la producció controlada d'un discurs per part d'un grup de subjectes que, durant un temps limitat, debaten sobre un tòpic proposat per una persona investigadora" (p. 200-201). Igualment, Nyumba et al. (2018) remarquen que el grup de discussió és especialment adequat per explorar com sorgeixen i evolucionen les idees en la interacció social. En processos de sistematització d'experiències, els grups de discussió resulten especialment idonis perquè permeten fer el que planteja aquest enfocament: "reconstruir ordenadament i de manera reflexiva una experiència viscuda [...] per després comprendre-la i interpretar-la críticament, ja que només

[6] Tot i que aquesta pregunta es va incloure en el disseny inicial del relat personal com a pregunta orientadora i es va formular durant la recollida d'informació, en el procés d'anàlisi es va anul·lar perquè no aportava dades rellevants per respondre els objectius de la recerca.

així és possible extreure aprenentatges de la pròpia pràctica" (Jara, 2018, p. 76-77).

Els grups de discussió van estar formats per un total d'entre vuit i deu infants, tots ells vinculats a una mateixa experiència de participació. En el cas de les Plataformes IMCITIZEN, es va optar per constituir dos grups de discussió, un per plataforma, amb la finalitat d'ampliar la diversitat de veus recollides. Pel que fa a l'espai, les sessions es van desenvolupar en llocs de referència per als infants. Concretament, en les Plataformes IMCITIZEN i en el CTIAF es va prioritzar l'ús dels espais habituals de reunió, mentre que en el cas de l'ALTAVEU, que no disposava d'un espai de trobada regular, es va seleccionar un entorn còmode i adequat per a l'ocasió. En tots els casos, els seients es van disposar en cercle i les converses van ser enregistrades en àudio. La moderació va anar a càrrec de la investigadora principal, que en arribar a aquesta fase de la recerca ja havia compartit múltiples moments de dinamització amb els participants, fet que afavoria un clima de proximitat i confiança. No obstant això, en el cas de l'ALTAVEU, atesa la naturalesa del projecte, hi van participar també dues persones adultes vinculades a la coordinació, que van actuar com a facilitadores. Per a la dinamització de les sessions es va utilitzar un guió de preguntes prèviament establert.

Així mateix, convé subratllar que l'objectiu del grup de discussió en aquesta recerca se centrava en la revisió col·lectiva del procés de l'experiència viscuda pels infants. A diferència del relat personal —administrat amb anterioritat per tal de salvaguardar la perspectiva individual i evitar possibles influències derivades de la interacció grupal—, aquesta tècnica orientava l'atenció cap a la reconstrucció compartida del procés. En aquest sentit, el grup de discussió posava l'accent en la rellevància de generar un relat comú i consensuat sobre l'experiència desenvolupada. D'aquesta manera, aquesta tècnica de recollida d'informació permet obtenir dades relatives a la dimensió 2: caracterització de l'experiència, i a la dimensió 3: canvis reconeguts a partir de l'experiència.

Per aconseguir-ho, es va seguir un guió tres blocs (moments, condicions i resistències i canvis) amb preguntes clau vinculades a algunes de les dimensions d'anàlisi de la recerca. A la taula 9 es presenta la correlació entre aquestes

preguntes i les dimensions d'anàlisi. Alhora, es disposava d'una bateria de preguntes addicionals per reconduir o ampliar el diàleg si era necessari, fet que permetia mantenir l'equilibri entre estructura i flexibilitat per afavorir un debat ric i participatiu. Les preguntes que actuaven com a eix vertebrador es complementaven amb breus explicacions que ajudaven a situar els infants en contextos concrets, així com amb diversos materials de suport que facilitaven trencar el gel, estimular la participació i afavorir l'elaboració de respostes connectades amb la seva experiència viscuda. Entre els materials utilitzats hi havia fotografies del procés —en format imprès o integrades en un vídeo—, elements representatius de l'experiència, cartes de Dixit i petites pissarres, que permetien iniciar una reflexió individual per, posteriorment, compartir les idees amb el grup. L'annex B.3. recull tant el guió complet com l'explicació detallada de quan i com s'emprava cada material en cada experiència.

Taula 9

Relació entre dimensions/subdimensions i grup de discussió

Dimensió *Subdimensió*	**Pregunta exploratòria**
D2. Caracterització de l'experiència	**1, 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 3 i 4**
Moments	1. Mirant la línia del temps que hem creat, què destacaríeu del que va passar al principi, què ha estat important del que hem viscut fins ara, i què us agradaria que passés en el futur? 1.1. Quins moments us van agradar més? Per què? 1.2. Hi ha algun moment avorrit, difícil o confús? 1.3. Hi ha alguna cosa que us hauria agradat viure i que encara no heu viscut?1.4. Com imagineu el futur?
Condicions	3. Què creieu que és necessari perquè aquest grup d'infants pugui liderar la seva participació? *Us demano que penseu unes dues/tres idees i les anoteu en aquesta pissarra, preferiblement de manera individual. Quan tothom ho tingui, les posarem en comú i en parlarem plegats.*
Resistències	4. Quines dificultats penseu que poden sorgir en un procés com aquest?
D3. Tipologia de canvis reconeguts	**2**

Canvis en els infants	2. Quina carta representa millor les coses que han canviat en vosaltres mateixos després d'haver participat en aquesta experiència? *Pot ser un aprenentatge, una emoció, una manera diferent de fer les coses, o alguna cosa que hàgiu sentit que us ajuda a millorar en algun aspecte personal.*

Nota. Elaboració prèvia.

4.3.4. Qüestionari individual

Una altra tècnica emprada en aquesta recerca és el qüestionari individual, que és una tècnica de recollida d'informació que permet obtenir dades significatives i contextualitzades directament de cada participant. Es tracta d'una tècnica versàtil, ja que possibilita la combinació de preguntes obertes —orientades a captar matisos i respostes en profunditat— amb preguntes tancades, que faciliten la comparació i l'anàlisi de patrons (Oppenheim, 1992). Un altre aspecte important a tenir en compte, d'acord amb Tombs i Strange (2024), és que "els qüestionaris qualitatius poden generar dades contextuals riques si la persona investigadora és capaç d'aprofitar i prioritzar els valors i paradigmes de la recerca qualitativa al llarg de tot el procés de recerca" (p. 281). Això implica que tant el disseny dels ítems com la interpretació de les respostes han de ser coherents amb el paradigma adoptat, que orienta la manera com s'entén la realitat i els significats atribuïts per les persones participants.

En aquesta recerca, el qüestionari individual s'ha adreçat, d'una banda, a les persones adultes de les tres experiències sistematitzades —en tots els casos, al final del procés— i, de l'altra, als infants participants de les tres experiències, tot i que amb objectius diferenciats segons l'experiència. Per aquest motiu, s'han elaborat diversos formats de qüestionari, ja que cada instrument responia a un propòsit específic i havia d'adaptar-se tant al col·lectiu destinatari com a la naturalesa i el moment de desenvolupament de cada experiència. En conseqüència, cada qüestionari ha complert una funció particular dins del procés de recollida de dades. Degut a la diferència entre qüestionaris, a continuació es presenten els diferents tipus de qüestionaris segons el col·lectiu al qual es dirigeixen.

Qüestionari dirigit als adults

L'objectiu d'aquest qüestionari era recollir la percepció dels adults vinculats a cada experiència, atenent els diversos rols que hi desenvolupaven: dinamització, de coordinació o de representació institucional. El qüestionari es va administrar al final del procés mitjançant un formulari virtual.

El contingut del qüestionari se centrava en recollir informació vinculada a dues dimensions d'anàlisi: d'una banda, la caracterització de l'experiència i, de l'altra, els canvis percebuts en els infants i en el seu entorn proper (vegeu taula 10). A continuació, s'exposa la correlació entre les preguntes formulades i les dimensions i subdimensions que aquesta tècnica permet explorar. A l'annex B.4.1. podeu consultar el guió de les preguntes del qüestionari.

Taula 10

Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - Adults

Dimensió *Subdimensió*	**Pregunta exploratòria**
D2. Caracterització de l'experiència	**1, 2 i 3**
Condicions	1. Després de viure aquesta experiència, quines condicions creus que fan possible una participació liderada per infants que sigui realment significativa? 2. Quines condicions organitzatives, metodològiques i relacionals consideres imprescindibles perquè una experiència de participació liderada per infants funcioni?
Resistències	3. Quines resistències has trobat al llarg de l'experiència procés?
D3. Tipologia de canvis reconeguts	**4, 4.1. 5, 5.1., 5.2., 5.3., 5.4., 5.5., 5.6., 5.7. i 6, 6.1.**
Canvis en els infants	4. Creus que haver participar en una experiència de participació liderada ha generat canvis en els mateixos infants? 4.1. En cas afirmatiu, podries indicar quins? 5. Indica quin grau de desenvolupament d'aquestes competències consideres que es fomenta en una experiència de participació liderada per les infàncies. 1 (gens) – 2 (poc) – 3 (Més o menys) – 4 (Bastant) – 5 (Totalment). 5.1. Iniciativa i ganes de fer coses noves o diferents. 5.2. Autonomia per dur a terme diferents

	tasques, sense l'ajuda d'altres persones. 5.3. Habilitats per treballar en equip, amb capacitat d'organització i planificació. 5.4. Confiança i seguretat per compartir idees i propostes que imagino. 5.5. Parlar amb els altres amb ganes d'entendre'ns i col·laborar conjuntament. 5.6. Gestionar les meves emocions davant de situacions en què hi ha diferents opinions. 5.7. Imaginar coses creatives per planificar un projecte i després, dur-lo a terme.
Canvis en l'entorn proper	6. I en l'entorn proper, s'han generat canvis? 6.1. En cas afirmatiu, pots indicar quins?

Nota. Elaboració pròpia.

Qüestionari ALTAVEU

L'objectiu d'aquest qüestionari era recollir la percepció dels infants vinculats a l'experiència de l'ALTAVEU: a l'inici i un cop finalitzada l'experiència. El qüestionari es va administrar en ambdós moments mitjançant un formulari virtual enviat per correu electrònic. En tots dos moments es van aplicar les mateixes tres preguntes, formulades de manera idèntica, per tal de permetre la comparació directa de les respostes. Cal precisar que aquest qüestionari no va ser dissenyat específicament per a aquesta recerca, sinó que era una tècnica que ja estava prevista en el desenvolupament del projecte. Per evitar introduir nous instruments que poguessin alterar la dinàmica del projecte o afegir càrrega als infants, es va optar per utilitzar el qüestionari existent i incorporar-hi tres preguntes addicionals amb finalitats analítiques de la tesi.

Dues d'aquestes preguntes s'inscriuen en la primera dimensió analítica, relativa a la representació social, i permeten explorar tant la representació de la participació com la de la participació liderada. Aquestes dues preguntes es formulen en un format semiobert: els infants poden aportar fins a tres paraules o expressions per descriure la seva percepció, sense un mínim requerit però amb un màxim de tres aportacions possibles. La tercera pregunta se centra en els canvis percebuts pels infants i, concretament, en el nivell de domini d'un conjunt de competències. En aquest cas, s'utilitza una escala de tipus Likert de cinc punts (1 = gens, 2 = poc, 3 = més o menys, 4 = bastant, 5 = totalment), que

permet identificar variacions en la percepció competencial al llarg del procés i, per tant, analitzar els canvis reconeguts pels infants.

Per tal de clarificar-ho, en la taula 11 es presenta la correlació entre les preguntes seleccionades del qüestionari i les dimensions i subdimensions analítiques que aquestes permeten explorar. De manera complementària, en l'annex B.4.2. s'exposa una versió més detallada del guió d'aquesta tècnica d'investigació.

Taula 11

Relació entre dimensions/subdimensions i preguntes del qüestionari - ALTAVEU

Dimensió *Subdimensió*	**Pregunta exploratòria**
D1. Representació social	**3 i 4**
Participació infantil	3. Quan llegeixes "participació infantil", quines tres paraules et venen al cap?
Participació liderada per les infàncies	4. I si llegeixes "participació liderada pels infants", quines tres paraules et venen al cap
D3. Tipologia de canvis reconeguts	**9, 9.1., 9.2., 9.3., 9.4., 9.5., 9.6. i 9.7.**
Canvis en els infants	9. Quan participem a l'Altaveu podem aprendre i practicar diferents coses. Quin nivell de domini creus que tens d'aquests aspectes: 9.1. Tinc iniciativa i ganes de fer coses noves o diferents. 9.2.Tinc autonomia per dur a terme diferents tasques, sense l'ajuda d'altres persones. 9.3. Tinc habilitats per treballar en equip, amb capacitat d'organització i planificació. 9.4. Tinc confiança i seguretat per compartir idees i propostes que imagino. 9.5.Tinc habilitats per parlar amb ganes d'entendre'ns i col·laborar conjuntament. 9.6.Tinc habilitats per gestionar les meves emocions davant de situacions en què hi ha diferents opinions. 9.7. Tinc habilitats per imaginar coses creatives per planificar un projecte i després, dur-lo a terme.

Nota. Elaboració pròpia.

Qüestionaris IMCITIZEN

En el marc de l'experiència de les Plataformes de Participació Infantil IMCITIZEN, s'han administrat dos qüestionaris diferenciats al llarg del procés. El primer

s'aplica a l'inici i al final de la primera fase del projecte, amb l'objectiu d'explorar l'evolució de les percepcions dels infants al voltant de la participació i de la participació liderada. El segon qüestionari s'administra al final de la tercera fase i té la finalitat de recollir els canvis percebuts pels infants en termes d'aprenentatges, competències i lliçons apreses derivades de tota l'experiència.

Primer qüestionari: representació social de la participació infanti i la participació liderada

Aquest instrument es va utilitzar per recollir la percepció dels infants participants en les Plataformes de Participació Infantil IMCITIZEN de l'Escola La Pau i l'Escola Els Porxos en dos moments del procés: a l'inici i al final de la primera fase del projecte, durant la qual els infants participaven en tallers de sensibilització i lideraven campanyes de defensa dels drets dels infants. El qüestionari es va administrar en ambdós moments en format paper, aplicat a l'aula i amb l'acompanyament de la investigadora principal i de membres de l'equip de recerca del projecte IMCITIZEN.

De la mateixa manera que en el cas anterior, aquest qüestionari no va ser creat específicament per a aquesta recerca, sinó que forma part del funcionament habitual de les Plataformes IMCITIZEN. L'ús d'aquest instrument respon a la voluntat de no incorporar noves tècniques que poguessin alterar la dinàmica del projecte o generar una càrrega addicional als infants. En aquest context, la recerca ha optat per aprofitar l'instrument ja existent i incorporar-hi dues preguntes addicionals, utilitzades exclusivament amb finalitats analítiques pròpies de la tesi.

Les dues preguntes seleccionades s'inscriuen en la primera dimensió analítica d'aquesta recerca, relativa a la representació social, i permeten explorar tant la representació de la participació com la de la participació liderada. El format de les preguntes és semiobert, ja que demana als infants identificar, amb un màxim de tres paraules o expressions, allò que associen a cada concepte. No s'estableix cap mínim de respostes, però sí un màxim de tres. Aquestes preguntes es van formular de manera idèntica a l'inici i al final, fet que permet comparar l'evolució de les percepcions dels infants al llarg de la primera fase del projecte. Per tal

d'il·lustrar-ho, en la taula 12 es presenta la correlació entre les preguntes seleccionades del qüestionari i les dimensions i subdimensions analítiques que aquestes permeten explorar. Altrament, a l'annex B.4.3. es pot consultar en més detall l'estructura d'aquesta tècnica.

Taula 12

Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - IMCITIZEN

Dimensió *Subdimensió* **D1. Representació social**	**Pregunta exploratòria** **4 i 5**
Participació infantil	4. Quan llegeixes "participació infantil", quines tres paraules et venen al cap?
Participació liderada per les infàncies	5. I si llegeixes "participació liderada pels infants", quines tres paraules et venen al cap?

Nota. Elaboració pròpia.

Segon qüestionari: caixa d'aprenentatges

El segon qüestionari utilitzat en les experiències de les Plataformes IMCITIZEN s'aplica en la tercera fase del projecte, amb l'objectiu de recollir els aprenentatges reconeguts pels infants al final del procés, entesos com a descobertes o elements significatius que actuen com a manifestacions dels canvis que perceben en ells mateixos. La recollida d'aportacions es realitza mitjançant dues caixes diferenciades, una per a cada plataforma, cosa que permet identificar i analitzar de manera separada les aportacions de cada grup.

Tot i que rep el nom de *caixa d'aprenentatges*, aquest instrument no constitueix una activitat participativa. Es presenta com un qüestionari en un format més simbòlic i amable, pensat per resultar proper i motivador per als infants. Metodològicament funciona com un qüestionari individual i anònim: cada infant redacta de manera independent els aprenentatges que identifica, entesos com els canvis que reconeix en ell mateix arran de la seva participació en l'experiència, i diposita la seva resposta dins d'una caixa. Aquest format, més accessible i ajustat a les necessitats de la infància, preserva el rigor propi d'un instrument estructurat de recollida d'informació.

Aquest qüestionari s'inscriu en la tercera dimensió analítica d'aquesta recerca, relativa als canvis reconeguts a partir de l'experiència, i permet aprofundir en els aprenentatges i transformacions personals identificats pels infants. En la taula 13 es presenta la correlació entre les preguntes formulades en aquesta tècnica i les dimensions i subdimensions analítiques que aquestes permeten abordar. Per a una consulta detallada, el guió complet dels tres qüestionaris d'IMCITIZEN es troba recollit a l'annex B.4.3.

Taula 13

Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari-caixa d'aprenentatges - IMCITIZEN

D3. Tipologia de canvis reconeguts	**1**
Canvis en els infants	1. Quins aprenentatges t'endús d'IMCITIZEN? *Per "aprenentatges" ens referim a allò que ha canviat en tu durant l'experiència: alguna cosa nova que hagis descobert, una manera diferent de fer o de pensar, alguna emoció o habilitat que hagis adquirit... Escriu allò que creus que t'endús del procés.*

Nota. Elaboració pròpia.

Qüestionaris CTIAF

L'objectiu del qüestionari utilitzat en el marc del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix (CTIAF) era recollir la percepció dels infants sobre els canvis que reconeixen a partir de la seva participació en aquesta experiència. Es tracta d'un instrument molt breu en format paper, que conté una pregunta principal formulada en escala Likert de cinc punts (1 = gens, 2 = poc, 3 = més o menys, 4 = bastant i 5 = totalment), desglossada en set ítems que permeten obtenir una valoració directa i gradual del nivell de domini de set competències associades a la participació liderada.

El qüestionari es va administrar en dos moments del procés —a l'inici i en el darrer moment de recollida de dades— amb la finalitat d'identificar possibles transformacions al llarg del temps. La formulació idèntica dels ítems en ambdós moments facilita la comparació directa entre respostes. Aquests ítems s'inscriuen

en la tercera dimensió analítica d'aquesta recerca, centrada en els canvis reconeguts pels infants, i permeten explorar de manera sintètica el desenvolupament competencial i personal atribuït a la participació en el Consell. Per facilitar-ne la comprensió, en la taula 14 es presenta la correspondència entre aquesta pregunta i la subdimensió que permet abordar. El contingut complet de la tècnica es reprodueix a l'annex B.4.4.

Taula 14

Relació entre dimensions/subdimensions i qüestionari - CTIAF

Dimensió *Subdimensió* **D3. Tipologia de canvis reconeguts**	**Pregunta exploratòria** **1, 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6. i 1.7.**
Canvis en els infants	1. Quan participem al CTIAF podem aprendre i practicar diferents coses. Quin nivell de domini creus que tens d'aquests aspectes? 1.1. Tinc iniciativa i ganes de fer coses noves o diferents. 1.2.Tinc autonomia per dur a terme diferents tasques, sense l'ajuda d'altres persones. 1.3. Tinc habilitats per treballar en equip, amb capacitat d'organització i planificació. 1.4. Tinc confiança i seguretat per compartir idees i propostes que imagino. 1.5.Tinc habilitats per parlar amb ganes d'entendre'ns i col·laborar conjuntament. 1.6.Tinc habilitats per gestionar les meves emocions davant de situacions en què hi ha diferents opinions. 1.7. Tinc habilitats per imaginar coses creatives per planificar un projecte i després, dur-lo a terme.

Nota. Elaboració pròpia.

4.3.5. Tallers participatius

Els tallers participatius s'han concebut en aquesta recerca com espais grupals que articulen la recollida d'informació amb una dimensió col·lectiva i potencialment transformadora del procés. Es tracta d'"espais operatius i de construcció col·lectiva del coneixement i de l'acció" (Alberich et al., 2009, p. 35), que integren dinàmiques i llenguatges diversos —verbals, gràfics o simbòlics— per facilitar l'expressió de significats que sovint són difícils de captar mitjançant altres tècniques. Tal com assenyalen Ganuza et al. (2010), "per fer un taller

participatiu és necessari tenir clar l'objectiu que el motiva; no és mai aconsellable fer un taller que no tingui com a resultat un producte" (p. 71). En aquest marc, els tallers desenvolupats en aquesta recerca es plantegen amb un objectiu definit: coproduir coneixement al voltant de l'objecte d'estudi, reconeixent els infants participants com a coproductors d'aquest coneixement i, per tant, promovent en aquesta construcció els principis d'una recerca més horitzontal i democràtica.

En aquesta recerca s'han utilitzat tallers participatius com a tècnica de recollida d'informació en el cas del Consell d'Infància i Adolescència de Flix. L'elecció d'aquesta tècnica respon al fet que els tallers s'ajusten plenament a la dinàmica habitual del Consell, basat en metodologies participatives i espais de reflexió col·lectiva. Mitjançant aquests tallers es va recollir informació vinculada a la dimensió 1, relativa a les representacions socials tant de la participació infantil com de la participació liderada.

Els tallers es van aplicar en dos moments del procés: primer, un cop constituït el grup, i posteriorment al final del període de recollida de dades —dos anys després—, tenint en compte que l'experiència del Consell no té una finalització formal. En ambdues ocasions es va mantenir la mateixa estructura metodològica, tant pel que fa al format com al contingut, utilitzant exactament les mateixes dinàmiques i preguntes. Això permet disposar de dues fotografies comparables i analitzar l'evolució de les percepcions dels infants al llarg del temps.

Pel que fa a l'estructura, els tallers es van organitzar en dues fases complementàries. En primer lloc, es va realitzar un treball individual mitjançant la tècnica del debat mut, que facilita que cada infant pugui identificar, formular i organitzar les seves idees de manera autònoma. Tot i que la dinàmica és anònima, cada participant escriu en un color diferenciat, la qual cosa permet mantenir una certa traçabilitat de les aportacions entre el primer i el darrer taller, sempre que l'infant hagi participat en ambdós moments. En segon lloc, es va dur a terme una posada en comú amb el grup complet, orientada a compartir, contrastar i enriquir les aportacions elaborades individualment. Aquesta fase col·lectiva permet aprofundir en els significats, relacionar idees i construir una mirada compartida sobre la participació i la participació liderada.

Així mateix, en la taula 15 es presenta la correlació entre les preguntes formulades en aquesta tècnica i les dimensions i subdimensions analítiques que aquestes permeten abordar. De manera complementària, a l'annex B.5. es pot consultar la planificació i el desenvolupament detallat dels tallers participatius.

Taula 15

Relació entre dimensions/subdimensions i tallers participatius

Dimensió *Subdimensió* **D1. Representació social**	**Pregunta exploratòria** **1 i 2**
Participació infantil	1. Quan llegeixes "participació infantil", quines tres paraules et venen al cap?
Participació liderada per les infàncies	2. I si llegeixes "participació liderada pels infants", quines tres paraules etvenen al cap?

Nota. Elaboració pròpia.

4.3.6. Observació participant

L'última tècnica de recollida d'informació que ha travessat tot el procés de recerca és l'observació participant. Aquesta tècnica permet accedir als processos socials des de dins, combinant la mirada analítica amb una presència situada en el context estudiat. Tal com assenyalen Hammersley i Atkinson (2007), facilita comprendre les pràctiques i els significats que emergeixen en la interacció quotidiana, oferint informació que difícilment es podria obtenir per altres vies. En aquesta línia, Creswell (2007) destaca que possibilita observar el comportament en temps real i en el seu espai natural, ampliant la capacitat per identificar patrons i dinàmiques que estructuren el procés social.

Ara bé, aquesta tècnica exigeix un posicionament reflexiu permanent, ja que —com recorden Denzin i Lincoln (2018)— la presència de l'investigador mai és neutra i requereix equilibrar la implicació amb la distància necessària per interpretar les dades amb rigor. Per això, l'observació participant resulta especialment valuosa quan es desenvolupa de manera sistemàtica, amb finalitats definides i amb un registre acurat que permeti reconstruir i analitzar les

situacions observades, un aspecte que contribueix a garantir la consistència metodològica i la solidesa interpretativa del conjunt de la recerca.

En les tres experiències sistematitzades s'ha emprat l'observació participant com a tècnica transversal de recollida d'informació. El registre d'aquesta observació s'ha realitzat mitjançant un diari de camp, que ha permès documentar de manera sistemàtica el desenvolupament de les sessions i dels processos de participació, integrant la mirada situada de la investigadora, que forma part activa de les dinàmiques. Aquest recull narratiu ha facilitat descriure el funcionament ordinari de cada experiència i identificar els elements organitzatius, metodològics i relacionals que intervenen en la participació infantil.

L'observació participant s'ha dissenyat per explorar la dimensió 2, caracterització de l'experiència, i el diari de camp ha actuat com a instrument per registrar accions, interaccions, decisions i situacions rellevants vinculades a les subdimensions que la conformen. La correspondència entre aquests focus d'observació i la dimensió i les subdimensions analítiques es presenta a la taula 16. El registre ha adoptat un format narratiu que prioritza la descripció precisa dels esdeveniments observats. El treball de camp s'ha desenvolupat al llarg de totes les sessions amb presència de la investigadora, mantenint una implicació moderada que garanteix la continuïtat de les activitats i, alhora, la distància analítica necessària per interpretar els processos.

Així doncs, l'observació participant, recollida en el diari de camp, constitueix un element central per comprendre la lògica interna de les experiències i per triangular la informació amb la resta de tècniques utilitzades en aquesta recerca, aportant una mirada situada que enriqueix la interpretació del conjunt de dades. El guió d'observació emprat es pot consultar a l'annex B.6., on s'especifiquen amb detall els criteris i focus que han orientat l'elaboració de les notes de camp, proporcionant una guia sobre els aspectes clau a observar i registrar.

Taula 16

Relació entre dimensions/subdimensions i observació participant

Dimensió ***Subdimensió*** **D2. Caracterització de l'experiència**	**Focus d'observació**
Significació i sentit	Vivències, emocions, actituds i significats que els infants expressen (verbalment o no verbalment) sobre l'experiència liderada per ells i elles
Dispositius pedagògics	Metodologies, dinàmiques, estructures, formes d'acompanyament i recursos pedagògics que s'activen, així com de les respostes dels infants davant aquests dispositius.
Condicions	Factors contextuals (espai, temps, recursos), organitzatius i pedagògics que influeixen en el desenvolupament de l'experiència.
Resistències	Dificultats, tensions, obstacles o límits que apareixen durant les activitats i que poden afectar la participació.
Moments	Episodis clau, fases i punts d'inflexió que estructuren la seqüència i evolució de l'experiència.

Nota. Elaboració pròpia.

4.3.7. Anàlisi de fonts documentals

L'anàlisi de fons documentals s'utilitza en aquesta recerca com una tècnica orientada a situar les experiències estudiades en el seu context i a comprendre'n els antecedents, els marcs institucionals i les condicions de desenvolupament. Permet identificar informació rellevant sobre l'origen de cada experiència, els objectius que la impulsen, els agents implicats i els elements organitzatius i pedagògics que la configuren. D'aquesta manera, els documents ofereixen una base interpretativa que amplia la comprensió de les dades produïdes amb la resta de tècniques. Tal com assenyala Bowen (2009):

> els documents poden aportar dades sobre el context en què operen els participants en la recerca [...]. En donar testimoni d'esdeveniments passats, ofereixen informació de base i una perspectiva històrica que

> ajuda a comprendre les arrels de qüestions específiques i les condicions que incideixen en els fenòmens estudiats [...], i poden utilitzar-se per contextualitzar la informació recollida en altres tècniques. (p. 30-31)

En aquesta recerca, aquesta tècnica s'utilitza per reconstruir els antecedents de cada experiència, descriure'n el marc institucional i temporal, explicitar-ne els objectius i principis, i identificar les metodologies que la defineixen. Així, contribueix de manera directa a la dimensió 2, dedicada a la caracterització de l'experiència, ja que ofereix els elements necessaris per interpretar la informació obtinguda amb les altres tècniques de recollida de dades. La relació entre aquesta tècnica i la dimensió analítica es presenta a la taula 17, mentre que la matriu utilitzada per orientar l'anàlisi documental es pot consultar a l'annex B.7.

Taula 17

Relació entre dimensions/subdimensions i anàlisi de fonts documents

Dimensió *Subdimensió* **D2. Caracterització de l'experiència**	**Focus d'observació**
— (totes de manera transversal)	Permet contextualitzar l'experiència: antecedents, objectius, agents implicats, estructura organitzativa, evolució del procés, marcs pedagògics i institucionals que expliquen la configuració de l'experiència.

Nota. Elaboració pròpia.

Per tal de concloure l'exposició de les tècniques de recollida d'informació i de les dimensions analítiques que han orientat aquesta recerca, a continuació es presenta la taula 18, que ofereix una síntesi integrada dels seus elements principals. Aquesta taula recull, de manera organitzada, el funcionament, la finalitat i les aportacions específiques de cada instrument, així com les dimensions i subdimensions que exploren. L'enfocament integrador posa en relleu com cadascuna de les tècniques contribueix al disseny metodològic global, permetent visualitzar simultàniament les relacions internes i la complementarietat entre instruments i objectius analítics.

Més enllà de constituir un resum visual, la taula serveix com a recurs analític que facilita entendre la coherència del conjunt de la recerca i la manera com les diferents dimensions es vinculen amb les pràctiques observades i les dades recollides. D'aquesta manera, es pot apreciar la complexitat del procés investigatiu sense perdre la perspectiva estructural, destacant les connexions entre tècniques, objectius i resultats potencials, i reforçant així la comprensió global del paper que cada element assumeix dins del marc metodològic.

Taula 18

Correspondència entre dimensions/subdimensions i tècniques

Dimensió ***Subdimensió***	**iExperts**	**ALTAVEU**	**IMCITIZEN**	**CTIAF**
Dimensió 1. Representació social				
Participació infantil	Entrevista semiestructurada	Qüestionari individual	Qüestionari individual	Taller participatiu
Participació liderada				
Dimensió 2. Caracterització de l'experiència - Anàlisi de fonts documentals				
Significació i sentit de l'experiència	-	Relat personal	Relat personal	Relat personal
Dispositius pedagògics	-	Diari de camp	Diari de camp	Diari de camp
Condicions	Entrevista semiestructurada	Grup de discussió	Grup de discussió	Grup de discussió
		Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)
Resistències		Grup de discussió	Grup de discussió	Grup de discussió
		Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)
Moments del procés		Relat personal	Relat personal	Relat personal
		Grup de discussió	Grup de discussió	Grup de discussió

Dimensió 3. Tipologia de canvis reconeguts a partir de l'experiència				
En els infants	Entrevista semiestructurada	Relat personal Grup de discussió Qüestionari individual (infants i adults)	Relat personal Grup de discussió Caixa d'aprenentatges Qüestionari individual (infants i adults)	Relat personal Grup de discussió Qüestionari individual (infants i adults)
En l'entorn proper		Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)	Qüestionari individual (adults)

Nota. Elaboració pròpia.

4.4. Anàlisi de dades

Després d'haver descrit les tècniques de recollida d'informació, ens centrem ara en la fase d'anàlisi de dades. Aquesta etapa és essencial per transformar el volum d'informació obtingut en coneixement significatiu i rigorós. L'anàlisi qualitativa no és un procés senzill ni lineal (Taylor i Bogdan, 1987; Vallés, 2002; Verd i Lozares, 2016), sinó un procediment que requereix temps, esforç i una actitud reflexiva i crítica. Tal com assenyala Ravindran (2019), el treball de camp i la interpretació avancen sovint de manera simultània, configurant un procés cíclic de revisió i aprofundiment constant.

En aquesta recerca, l'estratègia principal ha estat l'anàlisi de contingut qualitatiu, un procediment sistemàtic, flexible i orientat a la interpretació que permet descriure i comprendre el material textual generat. D'acord amb Bardin (2011) i Mayring (2000), aquest tipus d'anàlisi combina rigor metodològic i sensibilitat interpretativa, operant mitjançant regles explícites i una lectura progressiva del corpus per identificar patrons de significat sense desvincular-los del context en què s'han produït.

El procés va integrar una aproximació deductiva, basada en les categories prèvies del marc teòric, i una aproximació inductiva, que va permetre incorporar significats emergents. Aquest doble moviment va donar lloc al desenvolupament d'un sistema de codificació i d'un conjunt de categories temàtiques, revisades i ajustades de manera progressiva.

L'anàlisi es va dur a terme mitjançant diverses fases habituals: lectura exhaustiva del corpus, identificació d'unitats de significat, codificació inicial, revisió dels codis i agrupació en categories superiors. Aquest procés va facilitar una visió global coherent del material, i va permetre explorar recurrències, tensions i matisos presents en les dades.

Com a complement, es va incorporar una anàlisi lexicomètrica puntualment, basada en el recompte manual de freqüències de paraules en respostes d'associació lliure. Tal com apunta Bardin (2011), aquest tractament senzill és útil en corpus reduïts i actua com a suport descriptiu per reforçar les interpretacions qualitatives. A més, es va aplicar una petita anàlisi quantitativa a una pregunta del qüestionari formulada amb escala Likert, que va aportar una aproximació numèrica a les percepcions dels infants i va contribuir a la triangulació metodològica.

Centrant-nos en el procés, d'acord amb Ravindran (2019), l'anàlisi de dades comporta diverses fases que orienten la interpretació: preparació i transcripció del material, lectura intensiva, codificació, categorització i, finalment, integració de categories en temes o models conceptuals explicatius. Aquestes fases, inspirades en l'anàlisi de contingut qualitatiu (Mayan, 2009), s'han adaptat al desenvolupament de la present recerca i es recullen de manera sistematitzada a la taula 19.

Taula 19

Fases de l'anàlisi de dades qualitatives

Fase	Accions principals
1. Preparació de les dades	• Transcriure les entrevistes tan aviat com sigui possible. • Organitzar notes de camp amb espai, data, hora i pseudònim dels participants per garantir la confidencialitat.
2. Lectura i reflexió	• Llegir i rellegir les transcripcions per captar la narrativa dels participants. • Identificar punts recurrents, sorprenents o rellevants. • Escriure notes reflexives que orientin noves preguntes o comparacions entre participants.
3. Codificació, categorització i memorització	• Assignar codis a fragments del text: *in vivo* (expressions literals) o interpretatius. Agrupar codis similars en categories significatives. • Refinar l'anàlisi amb noves dades i establir trajectòries o relacions. • Registrar idees, interpretacions i connexions emergents sobre dades, codis i categories. • Escriure reflexions que ajudin a guiar l'anàlisi posterior. • Relativitzar les dades per garantir una interpretació contextual, crítica i reflexiva (Amezcua i Gálvez, 2002): considerar el context de producció (dades sol·licitades/no sol·licitades, directes/indirectes), la influència de l'observador i la diferència entre fonts, tot exercint una autoreflexió crítica.
4. Desenvolupament de temes o models conceptuals o teòrics	• Integrar categories per identificar el significat subjacent. • Relacionar comportaments, accions i experiències dels participants. • Formular temes que responen al problema central de l'objecte d'estudi.

Nota. Elaboració pròpia a partir de la proposta de Mayan (2009).

Per tot plegat, el procediment d'anàlisi qualitativa combina la deconstrucció de les dades —codificar, separar i categoritzar— amb la seva reconstrucció en forma de temes que donen sentit a les experiències dels participants. Es tracta,

doncs, d'un procés iteratiu, interpretatiu i reflexiu que cerca comprendre en profunditat l'objecte d'estudi.

Tot seguit es presenten els procediments de transcripció i preparació de les dades, així com de codificació i categorització.

4.4.1. Transcripció i preparació de les dades

D'acord amb Fernández (2006), el tractament de dades constitueix la fase en què la informació recollida és registrada, transcrita i organitzada amb el propòsit de dotar-la d'estructura i facilitar-ne l'anàlisi posterior. Aquesta etapa implica la preparació sistemàtica del corpus empíric, de manera que la informació obtinguda mitjançant les diferents tècniques aplicades pugui ser gestionada de forma coherent i operativa. Atès el caràcter plural de les fonts de dades utilitzades en aquesta recerca, el procés de tractament ha requerit l'adaptació dels procediments a la naturalesa específica de cada tècnica. En tots els casos, s'ha procedit a l'anonimització i protecció de les dades amb l'objectiu de garantir la confidencialitat de les persones participants i assegurar el compliment dels principis ètics de la investigació.

- *Entrevistes semiestructurades:* per al tractament de les dades provinents de les entrevistes semiestructurades, s'ha realitzat la transcripció íntegra de totes les converses enregistrades, amb el màxim rigor per garantir-ne l'exactitud i evitar interpretacions indegudes. Un cop transcrites, les entrevistes s'han anonimitzat substituint noms i referències identificables per codis alfanumèrics, amb la finalitat de preservar la confidencialitat dels informants. Posteriorment, cada transcripció ha estat enviada mitjançant un correu electrònic als respectius participants perquè en poguessin revisar el contingut, validar-lo i, si escau, proposar correccions o matisos, els quals s'han incorporat al document definitiu quan ha estat necessari. Finalment, el material transcrit s'ha organitzat d'acord amb les categories d'anàlisi definides a partir del model de dimensions i subdimensions de la recerca. Les transcripcions completes es poden consultar a l'annex C.1.

- *Relat personal:* els textos generats pels participants han estat transcrits fidelment, anonimitzats i organitzats d'acord amb les categories i subdimensions analítiques del model. Cada relat s'ha retornat individualment a l'autor o autora, bé per correu electrònic, bé presencialment en els espais de reunió periòdica, amb la finalitat de verificar-ne el contingut i introduir-hi modificacions si escau. Aquest procediment ha permès assegurar la fidelitat del relat i fomentar la corresponsabilitat en la construcció de les dades. Les transcripcions completes es poden consultar a l'annex C.2.

- *Grup de discussió:* les sessions es registren i transcriuen de manera literal, assegurant la preservació del discurs col·lectiu. Un cop transcrites, s'han codificat i classificat d'acord amb les dimensions i subdimensions analítiques de la recerca. Les transcripcions completes es poden consultar a l'annex C.3.

- *Qüestionaris individuals:* les respostes s'han anonimitzat i sistematitzat en matrius de dades. En els casos en què els qüestionaris es van respondre en format paper, es digitalitzen per facilitar-ne el tractament posterior; quan ja es van administrar en format digital, les dades s'exporten directament per al seu processament. Posteriorment, la informació s'organitza segons els eixos analítics establerts, diferenciant el tractament entre preguntes obertes i escales de valoració, i adaptant-ne el procés de codificació en funció de la naturalesa de cada instrument. Els registres de les respostes es poden consultar a l'annex C.4.

- *Tallers participatius:* el conjunt de materials produïts (aportacions orals, respostes escrites i representacions gràfiques) es recullen, transcriuen i sistematitzen. Aquest corpus es classifica d'acord amb les categories analítiques i s'utilitza tant per identificar tendències de significat com per triangular resultats amb altres tècniques de recollida de dades. Els registres de les dades recollides es poden consultar a l'annex C.5.

- *Observació no participant:* durant les sessions s'han pres notes en brut mentre la investigadora estava immersa en la dinàmica del grup i intervenia de manera moderada en el desenvolupament de les activitats. Un cop finalitzada cada sessió, aquestes anotacions s'amplien i es reelaboren en format narratiu, amb

l'objectiu de preservar la seqüència i el context dels esdeveniments observats. Les observacions finals s'han organitzat i codificat d'acord amb les dimensions analítiques definides, garantint sempre l'anonimat de les persones participants i evitant qualsevol informació identificativa. Els registres complets de cada experiència es poden consultar a l'annex C.6.

- *Anàlisi de fonts documentals:* els documents institucionals i materials de treball s'han seleccionat segons la seva rellevància i s'han sistematitzat mitjançant una matriu d'anàlisi específica. La informació extreta s'ha codificat i organitzat en funció de les categories analítiques definides, especialment les vinculades a la caracterització de l'experiència. Aquest procés ha permès estructurar el contingut dels documents de manera comparable amb la resta de dades recollides. A l'annex C.7 es pot consultar la llista de documents registrats de cada experiència.

Identificació d'informant i anonimització de dades

El sistema d'identificació adoptat té un doble objectiu: facilitar una gestió eficient de la informació i assegurar l'anonimat de les persones participants, en coherència amb els criteris ètics de la recerca que es presenten en els apartats finals del bloc metodològic. L'ús d'un codi estructurat s'ha valorat com l'opció més adequada per organitzar el corpus de dades, ja que permet identificar l'origen i la naturalesa de cada registre, alhora que preserva la singularitat de cada informant sense comprometre'n la identitat. En aquest procés no s'han incorporat variables demogràfiques addicionals, atès que no eren necessàries per als objectius analítics del treball.

El codi utilitzat es construeix combinant quatre components:

• L'origen de la informació, que indica si la dada prové d'un expert (E) o d'alguna de les tres experiències: ALTAVEU (A), IMCITIZEN (I) —amb les variants IE (IMCITIZEN – Escola Els Porxos) i IL (IMCITIZEN – Escola La Pau)— o CTIAF (C).

• El tipus d'instrument de recollida, codificat com: entrevista (E), relat personal (R), grup de discussió (G), diari de camp (D), qüestionari

individual (Q) i qüestionari – Caixa d'aprenentatges (QC). Quan un instrument s'aplica en dos moments, s'hi afegeix la indicació temporal corresponent: previ (Pre) o posterior (Post).

• El número correlatiu assignat a cada participant.

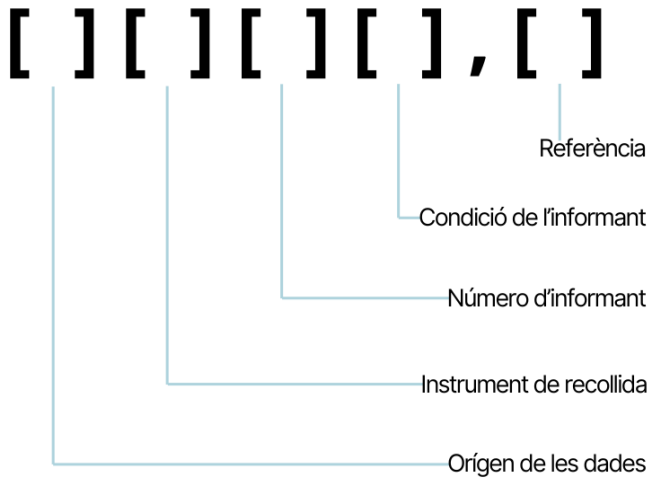
• La condició de la persona, diferenciant entre adult (a) i infant (i).

• Quan cal, s'hi incorpora una referència interna (com ara el rang de línies de la transcripció o la data) que permet localitzar amb precisió el fragment dins del corpus.

A continuació, a la figura 13 es mostra una representació gràfica del sistema de codificació utilitzat.

Figura 13

Estructura del codi d'identificació i anonimització de dades



Nota. Elaboració pròpia.

A tall d'il·lustració, a continuació es presenten alguns exemples reals de codis utilitzats en aquesta recerca, que mostren l'aplicació del sistema en instruments i condicions diverses, així com la manera com es resol la referència interna (ja sigui en forma de línies de transcripció o data):

- EE1a,114–117
  Correspon a un fragment de l'entrevista realitzada al primer expert registrat (E), adult (a), citat entre les línies 114 i 117 de la transcripció. *(E =*

expert; E = entrevista; 1 = número d'informant; a = adult; 114–117 = línies de referència)

- CR5i,2–3
  Identifica un fragment del relat personal (R) elaborat en el marc del CTIAF (C), corresponent al participant número 5, infant (i), ubicat entre les línies 2 i 3 de la transcripció. *(C = CTIAF; R = relat personal; 5 = número d'informant; i = infant; 2–3 = línies de referència)*
- ID,22/08/2024
  Codi utilitzat per a un registre del diari de camp d'IMCITIZEN (I). En aquest cas, com que no hi ha un informant associat, la referència s'expressa mitjançant la data de registre. *(I = IMCITIZEN; D = diari de camp; 22/08/2024 = data de referència)*

Aquest sistema garanteix la traçabilitat del material empíric i, al mateix temps, assegura la confidencialitat de les persones participants, contribuint al rigor i a l'ètica que requereix la recerca qualitativa. Aquest marc d'identificació i protecció de dades constitueix, per tant, el punt de partida per al procés de codificació i anàlisi que es descriu a continuació.

4.4.2. Codificació i criteris de categorització

A partir de les dades transcrites i preparades, s'inicia el procés d'anàlisi amb la codificació i la construcció preliminar del sistema de categories. La codificació constitueix un primer exercici d'organització i interpretació del material, que implica aproximacions successives al corpus i una lectura analítica reiterada. Tal com assenyalen Strauss i Corbin (1990), codificar consisteix en descompondre, examinar, comparar, conceptualitzar i categoritzar les dades, procés mitjançant el qual els fragments textuals es transformen en unitats significatives que permeten avançar cap a nivells més alts d'abstracció i explicació.

En aquesta recerca, la codificació ha seguit un procediment mixt de caràcter deductiu–inductiu. En una primera fase, les dimensions i subdimensions del model analític han operat com a estructura inicial per orientar la lectura i organitzar el corpus en funció dels objectius de la recerca. Això ha permès establir categories estructurals que funcionen com a punts d'entrada a l'anàlisi.

Tanmateix, el contacte reiterat amb les dades ha requerit un segon moment de codificació inductiva, durant el qual s'han revisat, ampliat o reformulat les categories inicials i s'han identificat noves categories temàtiques emergents derivades del discurs dels participants o de les observacions fetes. Aquest procediment respon al plantejament de Mayring (2000), que defensa la possibilitat de modificar les categories prèvies a mesura que l'anàlisi avança.

El sistema categorial final integra categories deductives, definides prèviament a partir del model analític i utilitzades com a marc inicial de classificació. Aquestes categories corresponen a les dimensions associades a les tècniques descrites anteriorment, asseguren la coherència amb els objectius de la recerca i orienten l'organització del corpus. En essència, responen a la pregunta "què cal saber?" i constitueixen l'eix vertebrador de l'anàlisi.

Tot i la rellevància d'aquesta perspectiva teòrica, el procés d'anàlisi també ha integrat temàtiques emergents, derivades directament del discurs dels participants, que han facilitat la interpretació i la contextualització dels resultats. Concretament, han permès identificar significats i un aprofundiment interpretatiu en aspectes específics, tal com es podrà veure en els capítols de resultats que es presenten en la part 4.

Així doncs, al llarg de la tesi s'ha desenvolupat una triangulació teòrica constant amb les dades obtingudes, basada en l'aplicació de diversos marcs conceptuals que han contribuït a dotar de major solidesa i relleu interpretatiu els resultats. D'acord amb Arias (2000), l'objectiu d'aquesta triangulació és afavorir una comprensió crítica i profunda, de manera que la convergència entre teoria i dades permeti assolir un nivell superior d'anàlisi, en coherència amb la pluralitat teòrica recollida en el marc conceptual de la investigació.

Aquest procés ha comportat la selecció de fragments clau, la segmentació del corpus i la reagrupació dels fragments segons el seu significat analític, identificant connexions, contradiccions i recurrències entre aportacions provinents de diferents tècniques i informants. La codificació s'ha realitzat manualment, amb el suport d'eines digitals bàsiques (Word i Excel), que han facilitat tant l'organització del corpus com el registre sistemàtic de les decisions

analítiques. Aquest procediment ha garantit la traçabilitat, la flexibilitat i el rigor, i s'ha concebut com un procés iteratiu i revisable, propi de la recerca qualitativa.

Tots aquests procediments, així com el detall del procés de codificació i categorització aplicat a cada corpus, es presenten íntegrament a l'annex D. Procés d'anàlisi de les dades – codificació i categorització. En aquest annex s'hi inclouen: annex D.1, amb la codificació i categorització de l'entrevista semiestructurada a experts; annex D.2, corresponent a l'experiència ALTAVEU; annex D.3, relativa a l'experiència IMCITIZEN; i annex D.4, dedicada a l'experiència CTIAF.

4.5. Rigor i ètica de la investigació

Abans de concloure l'exposició metodològica és necessari incorporar un apartat específic dedicat al rigor i a l'ètica de la investigació, dos elements essencials i transversals per garantir-ne tant la validesa com la responsabilitat al llarg de tot el procés. En primer lloc, s'hi descriuen les estratègies adoptades per assegurar el rigor metodològic i, per tant, la seva validesa, credibilitat així com qualitat científica. En segon lloc, es tracta la dimensió ètica, entesa com el conjunt de criteris que orienten i condicionen aquesta investigació. Per tal de garantir el compliment d'aquests criteris i amb el compromís ferm de vetllar per l'ètica de la investigació, aquesta tesi disposa del dictamen favorable de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB), emès el 3 d'abril de 2025. Per tal d'evidenciar-ho, s'inclou com a annex la resolució corresponent de la comissió (annex A.1).

4.5.1. Rigor i qualitat científica

El rigor és un element essencial en tota recerca, ja que garanteix la solidesa del procés i la validesa dels resultats. Tal com assenyalen Selltiz et al. (2000), "el rigor és un concepte transversal en el desenvolupament d'un projecte de recerca i permet valorar l'aplicació escrupolosa i científica dels mètodes de recerca, i de les tècniques d'anàlisi per a l'obtenció i el processament de les dades" (p. 57). En aquest sentit, la recerca ha estat dissenyada i desenvolupada sota criteris

metodològics sistemàtics i transparents, amb un ús acurat de les tècniques de recollida i anàlisi de dades.

Per tal de justificar el rigor metodològic de la recerca, s'ha elaborat un marc integrador basat en dues propostes complementàries: els criteris de rigor de Lincoln i Guba (1985) —la credibilitat, la transferibilitat, la fiabilitat i consistència metodològica (dependabilitat) i la confirmabilitat— i els criteris de qualitat de Tracy (2010) —valor de la temàtica, rigor elevat, sinceritat, credibilitat, ressonància, contribució significativa, ètica i coherència significativa. Aquesta síntesi permet combinar dimensions tradicionals de validesa i fiabilitat amb aportacions més recents que emfatitzen la rellevància, la coherència i la ressonància social de la recerca. El resultat és un conjunt de criteris adaptats a la present investigació, que en garanteixen tant la solidesa metodològica com la seva significació acadèmica i social. La taula 20 sintetitza aquests pilars de rigor i qualitat, que posteriorment es justifiquen en relació amb l'estudi realitzat.

Taula 20

Criteris rigor i la seva definició en relació amb la recerca

Criteri	Definició
Valor de la temàtica	La recerca aborda un tema rellevant, oportú, significatiu i d'interès social i acadèmic.
Credibilitat	Els resultats reflecteixen fidelment l'experiència dels participants. Es garanteix amb descripció minuciosa i detall concret, ús de fragments textuals, triangulació de dades, retorn als participants, saturació teòrica i la inclusió de la multivocalitat.
Transferibilitat	Els resultats poden ser aplicats o útils en altres contextos gràcies a una descripció densa del context, de la mostra i de les condicions de la recerca, afavorint generalitzacions naturalistes.
Fiabilitat i consistència metodològica	El procés és estable, coherent i traçable. S'assegura amb protocols clars, registre transparent de les decisions, coherència en el disseny i execució, i temps suficient de treball al camp.
Confirmabilitat	Les conclusions deriven de les dades i no de biaixos personals. Es reforça amb reflexivitat, transparència en l'anàlisi, suport empíric, ús de fragments textuals i transcripcions acurades.
Sinceritat	L'estudi es caracteritza per: l'autoreflexió sobre els valors subjectius, els biaixos i les inclinacions de l'equip

	d'investigació així com la transparència sobre els mètodes i els reptes.
Ressonància	La recerca connecta amb participants i lectors, generant reconeixement i identificació. Ho fa mitjançant representacions estètiques i evocadores, conclusions transferibles i la capacitat d'influir o commoure diversos públics.
Contribució significativa	L'estudi aporta coneixement nou i útil a diferents nivells: conceptual/teòric, pràctic, moral, metodològic o heurístic.
Ètica	El procés garanteix el respecte als participants i la responsabilitat social. Inclou el consentiment informat, la confidencialitat, l'ètica relacional i l'ètica de sortida (retorn i difusió dels resultats).
Coherència significativa	El projecte és consistent en totes les fases: interconnecta de forma significativa la literatura, les preguntes de recerca, les troballes i les interpretacions; assegura l'ajust entre mètodes i objectius, i té en compte l'ètica dels procediments.

Nota. Elaboració pròpia a partir de Lincoln i Guba (1985) i Tracy (2010).

El tema d'aquesta recerca és *valuós* perquè aborda un àmbit de rellevància jurídica, social i política: la participació de les infàncies com a dret fonamental i com a pràctica democràtica efectiva. La Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989) i les Observacions Generals núm. 12 (2009) i 20 (2016) insten a garantir espais d'incidència real per als infants. A escala europea, l'*Estratègia de la Unió Europea sobre els Drets de la Infància* (Comissió Europea, 2021) alerta que la participació infantil continua sent limitada i reclama processos més significatius i vinculants. Paral·lelament, l'Agenda 2030 reconeix la participació ciutadana infantil com a clau per avançar en inclusió, igualtat i sostenibilitat. Investigar la participació liderada és, així, rigorosament necessari per contribuir a democràcies més justes i transformadores.

En aquesta tesi, la *credibilitat* es garanteix a través de diverses estratègies que asseguren que els resultats reflecteixen fidelment l'experiència dels participants. Les dades han estat analitzades amb una descripció minuciosa i detall concret, incorporant fragments textuals que donen veu directa als informants i permeten fonamentar les interpretacions. S'ha fet ús de la triangulació de fonts i tècniques per contrastar la informació i evitar biaixos, així com del retorn als participants per validar les conclusions parcials. A més, l'anàlisi s'ha prolongat fins a assolir la

saturació teòrica, garantint que no quedessin dimensions rellevants sense explorar. Finalment, s'ha vetllat per la multivocalitat, assegurant que es recollissin i es respectessin les diverses veus implicades en el procés de recerca.

Pel que fa a la *transferibilitat*, aquesta s'ha assegurat mitjançant una descripció exhaustiva del context de la recerca i, especialment, a través de la incorporació d'una mostra heterogènia. En el disseny i desenvolupament de l'estudi s'ha procurat representar diferents col·lectius, experiències i casuístiques, així com diverses ubicacions geogràfiques i formats de participació. Aquesta diversitat ofereix una visió més completa del fenomen analitzat i possibilita que els resultats obtinguts siguin rellevants més enllà del cas concret estudiat. Addicionalment, la triangulació d'aquestes perspectives ha permès construir un coneixement més robust i compartit, la qual cosa ha incrementat així el potencial de transferència dels resultats a altres contextos. A més, la voluntat de generar coneixement transferible ha impregnat tant la formulació dels objectius com les decisions metodològiques, ha estat un horitzó constant en tot el procés.

Pel que fa a la *fiabilitat i consistència metodològica*, la recerca s'ha desenvolupat seguint un procés estable, coherent i traçable. Per garantir-ho, s'han establert protocols clars en cada fase del treball i s'ha mantingut un registre transparent de les decisions preses al llarg del procés investigador. Això ha permès assegurar la coherència entre el disseny i l'execució, evitant desviacions metodològiques i facilitant la traçabilitat de les passes seguides. Igualment, s'ha dedicat el temps suficient al treball de camp per tal d'obtenir dades robustes i consistents, assegurant que els resultats no depenen de circumstàncies puntuals, sinó que reflecteixen una realitat estable i ben documentada.

En aquesta recerca, la *confirmabilitat* s'ha garantit assegurant que les conclusions deriven de les dades i no de possibles biaixos personals de la investigadora. Per aconseguir-ho, s'ha practicat un exercici constant de reflexivitat i transparència en el procés d'anàlisi, deixant constància de les decisions interpretatives i fonamentant-les en el material empíric. Igualment, s'han incorporat fragments textuals extrets de les transcripcions, realitzades de

manera acurada, per tal de donar suport directe a les interpretacions i mostrar que aquestes provenen del testimoniatge dels participants.

La *sinceritat* ha estat un tret definitori de l'estudi, en la mesura que la investigadora ha practicat l'autoreflexió sobre els seus propis valors, biaixos i inclinacions, reconeixent la seva posició en relació amb l'objecte d'estudi. A més, s'ha mantingut una actitud de transparència en relació amb els mètodes utilitzats, explicant-ne les limitacions i els reptes trobats al llarg del procés. Aquest exercici de reflexivitat i claredat metodològica enforteix la confiança en la recerca i permet als lectors comprendre millor el camí seguit.

La *ressonància* de la recerca s'ha buscat connectant tant amb els participants com amb els lectors, amb l'objectiu de generar reconeixement i identificació. L'ús de fragments textuals i descripcions riques contribueix a crear representacions evocadores que reflecteixen amb fidelitat les experiències viscudes. Aquesta estratègia no només facilita la comprensió del fenomen analitzat, sinó que també té el potencial de commoure i influir diversos públics, ampliant l'impacte de l'estudi més enllà de l'àmbit acadèmic.

L'estudi aporta una *contribució significativa* en diversos nivells. En primer lloc, a nivell teòric i conceptual, amplia el coneixement existent sobre la participació liderada. En segon lloc, en l'àmbit pràctic i metodològic, ofereix una experiència aplicable en altres contextos i obre vies per a futures recerques. Finalment, des d'una perspectiva moral i social, contribueix a reforçar el valor democràtic de la participació ciutadana i a fomentar pràctiques més inclusives i transformadores.

El criteri *ètic* ha estat present en totes les fases de la recerca, garantint el respecte als participants i la responsabilitat social de l'estudi. Es va assegurar el consentiment informat i la confidencialitat, i es va tenir en compte l'ètica relacional en el tracte amb els participants, vetllant per generar un espai de respecte i confiança. Així mateix, es va posar èmfasi en l'*ètica de sortida* (Tracy, 2010), compartint els resultats i retornant el coneixement a la comunitat i a les institucions implicades. Aquestes qüestions s'expliquen amb més detall en l'apartat següent, dedicat específicament a les consideracions ètiques de la recerca.

Finalment, la *coherència significativa* es reflecteix en la consistència global del projecte. Els objectius plantejats s'han mantingut alineats amb les preguntes de recerca, el marc teòric i els mètodes escollits, i aquest fil conductor ha permès establir una connexió clara entre les troballes i les interpretacions. A més, s'ha tingut en compte l'ètica dels procediments en cada etapa i s'ha assegurat que les estratègies metodològiques utilitzades responguessin de manera adequada als propòsits establerts, la qual cosa ha reforçat la solidesa i la coherència interna de la recerca.

4.5.2. Ètica de la investigació

Aquesta recerca s'inscriu en els principis fonamentals de l'ètica de la recerca social (Israel i Hay, 2006; Resnik, 2018), tot partint de la idea que rigor metodològic i responsabilitat ètica constitueixen dimensions inseparables: el primer assegura la robustesa dels resultats, mentre que la segona garanteix la legitimitat del procés i el respecte pels drets i la dignitat de les persones implicades. L'ètica és un component inherent a qualsevol investigació, però adquireix un relleu especial en contextos qualitatius i participatius orientats a la transformació social. D'acord amb Aluwihare-Samaranayake (2012), quan la veu i l'experiència dels participants esdevenen centrals, és imprescindible consolidar una relació investigador-participant sustentada en la confiança, la transparència i el respecte mutu. En aquesta mateixa línia, Bastida et al. (2010) subratllen que, en la Community-Based Participatory Research (altrament coneguda com a CBPR), els investigadors assumeixen l'obligació ètica de protegir les comunitats amb què col·laboren, atès que aquests processos comporten compromisos més profunds, una major exigència de transparència i una redistribució equitativa del poder.

Des d'aquesta perspectiva, l'ètica de la investigació es concep com el conjunt de principis que protegeixen els drets dels participants i garanteixen un tracte just i respectuós, independentment de l'edat, el rol o la posició social. Com s'ha explicat, aquesta tesi va obtenir el dictamen favorable de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, el 3 d'abril de 2025, garantint el compliment dels criteris ètics. A més, la recerca reforça amb els marcs normatius i de referència vigents:

- El *Codi de bones pràctiques en recerca* aprovat per la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2020).
- La *Guia per als investigadors de la Universitat de Barcelona en matèria de protecció de dades personals* (Universitat de Barcelona, 2023).
- La Llei orgànica de Protecció de Dades de caràcter personal (LOPD) 15/1999, de 13 de desembre.
- El Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual es desenvolupa la LOPD.
- La Directiva Europea 2002/58/CE, que estableix el tractament confidencial de les dades personals, impedint-ne la difusió o venda a tercers.
- Els Estàndards internacionals de protecció infantil organitzacional de Keeping Children Safe (2020), que proporcionen un marc de referència per assegurar la protecció i el benestar dels infants en tots els processos d'investigació i intervenció.

De manera que en aquesta recerca s'ha treballat sota criteris de qualitat, integritat científica i competència ètica, evitant qualsevol alteració de dades, plagi d'idees o manca de rigor, tal com recomana l'Observatori de Bioètica i Dret de la Universitat de Barcelona. A més, s'han seguit els principis fonamentals de la Recerca i Innovació Responsable (altrament coneguts com a RRI) proposats per Owen et al. (2013), que inclouen la participació ciutadana, l'accés obert, la igualtat de gènere, l'educació científica, l'ètica i la governança. Paral·lelament, la gestió de dades s'ha basat en els principis FAIR (Wilkinson et al., 2016), que preveuen que les dades siguin fàcilment localitzables (*Findable*), accessibles (*Accessible*), interoperables (*Interoperable*) i reutilitzables (*Reusable*).

Pel que fa a la informació i la relació amb els participants, s'ha garantit que totes les persones participants disposessin d'informació clara, completa i accessible abans de la seva participació en la recerca. Per fer-ho efectiu, s'han dut a terme sessions informatives, s'han facilitat materials amigables i adaptats i s'han generat espais per formular preguntes i resoldre dubtes, garantint així el dret a la informació. La comunicació s'ha plantejat en tot moment de manera horitzontal i propera, mitjançant correus, trucades i reunions, i sempre amb la disponibilitat de la investigadora per resoldre qüestions. Abans de començar qualsevol

enregistrament s'ha ratificat la lectura i el consentiment informat i en el cas dels qüestionaris tant en paper com els electrònics, s'ha integrat una casella obligatòria que n'acreditava la conformitat. No s'han recollit dades sensibles ni identificatives, i la participació ha estat plenament conscient i lliure.

En relació amb la gestió de la informació, el procés s'ha desenvolupat sota criteris de seguretat, confidencialitat i integritat científica. Les entrevistes s'han transcrit amb el programa Whisper, executat localment per evitar transferències externes, i totes les dades s'han emmagatzemat de manera segura a l'espai institucional OneDrive de la Universitat de Barcelona, vinculat al compte de la doctoranda. Les dades en suport paper s'han escanejat i guardat digitalment, destruint-se els originals físics de manera segura. Aquest procediment s'ha aplicat d'acord amb la *Guia per als Investigadors en Matèria de Protecció de Dades Personals* (Universitat de Barcelona, 2023) i amb l'*Ethics and Data Protection Decision Tree* (Unió Europea, 2021). Tota la informació ha estat anonimitzada i, un cop transcorreguts cinc anys, serà destruïda definitivament.

A més de protegir les dades i garantir la informació a les persones participants, aquesta recerca s'ha compromès i es compromet amb el retorn social dels resultats. En concret, en les entrevistes semiestructurades i en el relat personal, s'ha realitzat una devolució individual als participants: se'ls ha fet arribar la transcripció per via telemàtica i se'ls ha ofert un temps per revisar-la i validar-ne el contingut. En el cas del grup de discussió, s'ha organitzat una sessió posterior en què es van compartir les idees clau emergides del debat, amb l'objectiu de contrastar-les i enriquir-les col·lectivament. Pel que fa a les altres tècniques utilitzades, la devolució es preveu un cop finalitzada la investigació. En aquest moment es definiran canals específics de retorn per fer arribar els resultats tant a les persones participants com a les entitats i fòrums vinculats a l'educació ambiental i la participació infantil. Aquest compromís respon a la voluntat de situar la recerca en el seu context social i contribuir de manera democràtica, inclusiva i transformadora.


No deixem
de jug

PART 4

RESULTATS

En aquesta part, entrem en l'anàlisi del treball de camp, que constitueix el nucli central de la recerca i aporta una dimensió empírica fonamental. Es construeix a partir de l'oportunitat d'aproximar-nos directament a les veus, les percepcions i les experiències, i dels diferents actors implicats en primera persona en experiències participatives, reconeixent la rellevància del coneixement que emergeix de les experiències concretes. El treball de camp permet contrastar els plantejaments teòrics i les hipòtesis inicials, alhora que ofereix una mirada situada i rica en matisos, imprescindible per comprendre de quina manera la participació liderada per les infàncies es desplega i es concreta en contextos específics.

A partir d'aquesta aproximació, s'exposen els resultats obtinguts de la informació recollida i analitzada segons els procediments descrits a la metodologia (part 3). L'anàlisi de contingut temàtic s'articula al voltant de tres dimensions —*representació social, caracterització de l'experiència i tipologia de canvis reconeguts*— que operen com a fil conductor d'aquesta part i en constitueixen la base per a la discussió posterior.

El **capítol 5,** el primer d'aquest apartat, presenta l'anàlisi de 20 entrevistes semiestructurades realitzades tant a infants com a persones adultes expertes en participació infantil. Aquest apartat resulta fonamental perquè permet situar la recerca en un marc de referència més ampli, a partir de les aportacions de participants amb experiència i trajectòria en el camp. Les seves veus ofereixen una visió sobre el concepte i la pràctica de la participació liderada per les infàncies, fonamentada en la vivència i l'experiència directa.

A continuació, els capítols següents presenten els resultats de la sistematització de diverses experiències de participació liderada per les infàncies. Tot i que difereixen pel context, els agents implicats, els objectius, la durada i les formes d'organització, totes comparteixen elements comuns que les fan susceptibles de ser considerades pràctiques representatives de participació infantil liderada. La seva sistematització permet analitzar en cada cas els resultats referents a les representacions socials del concepte, la caracterització de l'experiència i el canvi generat a diferents nivells.

Per a la recollida d'informació s'han emprat tècniques diverses, adaptades a les particularitats i al recorregut de cada experiència. És l'anàlisi, articulada segons les tres dimensions de la recerca, la que garanteix la coherència interna i la comparació entre els casos.

El **capítol 6** presenta els resultats de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, emmarcada en el programa Parlen els nens i les nenes 2a edició, impulsat i coordinat per l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona entre l'any 2021 i el 2025. L'objectiu d'aquest grup de participació infantil ha estat donar a conèixer i promoure les demandes, propostes i idees recollides a l'Agenda dels infants 2a edició (IIAB, 2023a), a partir de debats periòdics amb agents polítics i socials de la ciutat de Barcelona.

El **capítol 7** recull el procés de desenvolupament del projecte IMCITIZEN a dues escoles de Barcelona, l'Escola La Pau i l'Escola Els Porxos de Barcelona, desenvolupat en el marc del projecte europeu IMCITIZEN i coordinat per la Universitat de Barcelona entre el març de 2023 i el juny del 2025. Són dos grups de participació infantil organitzats durant l'horari de migdia escolar que dissenyen i impulsen accions vinculades tant a l'entorn de barri com a la ciutat, amb la finalitat de fomentar la ciutadania activa i el compromís social dels infants.

Finalment, el **capítol 8** exposa els resultats del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix, impulsat el gener del 2022 en un context rural i configurat com a òrgan de participació infantil de l'Ajuntament. En aquesta experiència, els infants tenen una assemblea de treball i s'impliquen en espais deliberatius, processos de propostes municipals, així com lideren l'organització d'accions vinculades a l'àmbit local. D'aquesta manera s'incorpora la seva veu i acció tant en la presa de decisions en les polítiques municipals com en configuració de l'agenda pública.

Capítol 5. Una aproximació a la participació liderada per les infàncies a través de les veus expertes

En aquest capítol es presenten els resultats de l'anàlisi d'entrevistes semiestructurades a 20 persones expertes (vegeu figura 14). Aquestes s'han centrat en explorar la participació liderada per les infàncies. L'objectiu és aprofundir en la seva comprensió i avançar en la seva conceptualització.

5.1. Representació social de participació infantil i de participació liderada per les infàncies

Recull les respostes del primer bloc, centrades en com les persones expertes defineixen i entenen aquests conceptes. Es descriuen diferents aproximacions conceptuals que permeten construir un marc preliminar per a l'anàlisi posterior.

5.2. Caracterització de les experiències de participació liderada per les infàncies

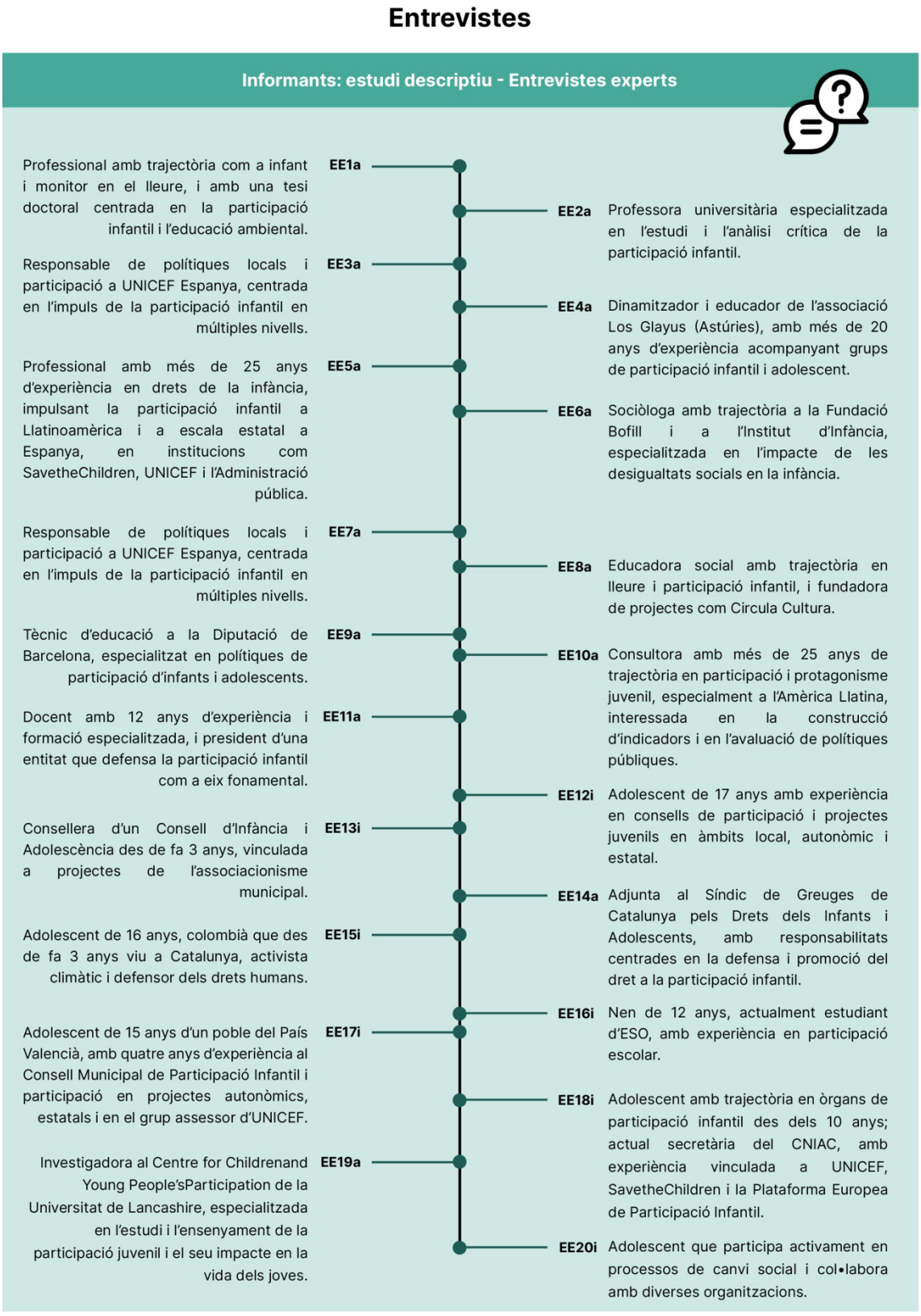
Agrupa les respostes del segon bloc, orientades a descriure experiències concretes. L'apartat s'organitza en tres subapartats —condicions, resistències i moments— que permeten analitzar les circumstàncies d'aquestes pràctiques i l'itinerari que segueixen en el seu desplegament.

5.3. Canvis reconeguts de les experiències de participació liderada per infàncies

La darrera part examina les respostes del tercer bloc sobre els canvis generats. Les aportacions es presenten en dos subapartats: els canvis en els infants i els que es manifesten en àmbits més amplis, com societat, comunitat i adults.

Figura 14

Infografia de les entrevistes



Nota. Elaboració pròpia

5.1. Representació social de participació infantil i de participació liderada per les infàncies

Aquest apartat recull les respostes del primer bloc de preguntes de l'entrevista, centrades en les representacions socials que tenen les 20 persones expertes. Primer s'analitzen les vinculades a la participació infantil i, a continuació, les relatives a la participació liderada per les infàncies. L'anàlisi de contingut temàtic d'aquestes dues dimensions permet iniciar la conceptualització de la participació liderada. Es parteix de la idea que la representació social de la participació infantil pot esdevenir un punt de partida rellevant per comprendre com es configuren les percepcions de la participació liderada. La comparació entre ambdues representacions permet aproximar-se als matisos, diferències i coincidències que hi emergeixen.

5.1.1. Representació social de la participació infantil

La primera pregunta plantejada a les persones entrevistades va ser: "com defineixes la *participació infantil*?". Aquesta qüestió es va concebre com a punt de partida de l'entrevista. Permetia introduir un tema proper i accessible per als informants, conscients que la seva invitació a participar responia a la vinculació i l'expertesa que tenen en aquest àmbit. Tots els participants hi van donar resposta de manera clara. Les aportacions més o menys extenses. L'anàlisi de les seves respostes permet identificar dues maneres d'aproximar-se al concepte. En tots els casos, la participació infantil es defineix a partir de múltiples dimensions. Aquestes dimensions en concreten el significat i que constitueixen el gruix de l'anàlisi. Tanmateix, en tres entrevistes es detecta un pas addicional. Els participants no només defineixen la participació, sinó que també s'aturen a reflexionar sobre el concepte en si mateix.

Centrant-nos en les tres aportacions que responen a l'exercici metaconceptual del terme, cal destacar-ne la rellevància. Tot i provenir només de tres veus, resulten altament significatives perquè aporten matisos essencials a la conceptualització de la participació infantil. Cada aportació correspon a una categoria temàtica diferenciada. A continuació, es presenten detalladament

seguint una lògica seqüencial que va de la visió més restrictiva i crítica fins a una concepció més oberta i processual.

- **Un concepte buit de contingut.** 1 aportació qüestiona la utilitat del terme *participació*, ja que sense una incidència real pot quedar reduït a un recurs retòric. Per això defensa el concepte de *protagonisme* com a més adient:

  > El que passa és que parteixo de la base que el concepte de participació, en si mateix, és un concepte buit de contingut. És a dir, participar pot significar simplement prendre part, i prou. [...] Em vaig adonar que hi havia un altre concepte molt més adient [...] és el protagonisme. [...] té sentit precisament pel context en què sorgeix: a l'escalfor de moltes dictadures a Amèrica Llatina i de moviments socials populars, on primer les persones joves, i després també nens i nenes, van començar a tenir un paper rellevant. Per això, defensa el seu rol actiu. [...] sorgeix per posar al centre allò que estava als marges. (EE10a,57-69)

- **Un concepte situat en un context.** 1 altre testimoni remarca que la participació depèn del lloc, el moment, els recursos i la finalitat perseguida. Per aquest motiu, defensa que la participació pot adoptar diferents formes depèn d'on, quan i per què s'articula: "No és el mateix la participació d'un jove o infant que treballa a l'Argentina, que la d'un infant a Catalunya que s'organitza per reivindicar que la seva escola és un barracó i fa molta calor" (EE8a,60-62).

- **Un concepte dinàmic i evolutiu**. Des d'una altra perspectiva, 1 aportació destaca el caràcter processual i canviant de la definició. També es defensa que el concepte evoluciona amb les trajectòries i l'aprenentatge col·lectiu, fet que desaconsella definicions rígides: "Però, la definició de participació, personalment, crec que va canviant molt" (EE1a,53-54).

De l'anàlisi de contingut temàtic de les respostes emergeixen quatre categories**:** la *participació* entesa com a pràctica política i transformadora; com a dret fonamental; com a experiència subjectiva i vivencial; i com a exercici democràtic i ciutadà. Cada categoria es pot entendre com una dimensió de la participació

infantil, ja que reflecteix una perspectiva específica sobre què significa participar. En conjunt, posen de manifest la riquesa i la complexitat del concepte. Un mateix relat pot al·ludir a més d'una d'aquestes dimensions, cosa que evidencia el caràcter multidimensional i polisèmic de la participació: "la participació és un concepte abstracte, multidimensional, amb diferents significats i accepcions" (EE2a,30-31). A continuació, es presenten en detall, seguint l'ordre de freqüència, les quatre categories identificades:

- **Una pràctica política i transformadora.** 8 aportacions entenen la participació com a pràctica política vinculada als afers comuns i al protagonisme social. Aquesta visió es fa especialment present en contextos en què els infants prenen un paper actiu en la transformació col·lectiva. S'apunta reiteradament a la necessitat d'una participació política amb incidència real:

  > Per a mi, una cosa és escoltar, opinar, expressar-se... i aquí podríem parlar de participació social. Però si això no va unit, o no està vinculat, a una participació política —entesa com allò públic, els assumptes comuns—, llavors no estem parlant de protagonisme. Per a mi, sense processos autònoms d'organització i sense capacitat d'incidència, no existeix un protagonisme social organitzat. (EE10a,77-83)

  En aquesta línia, s'evidencia la dimensió col·lectiva i comunitària de la participació. Aquesta dimensió requereix anar més enllà de l'expressió individual per traduir-se en acció conjunta:

  > A vegades n'hi ha prou amb la paraula i l'opinió, però no només; a vegades és l'acció també, d'una manera col·lectiva i organitzada per la mateixa infància o amb la mateixa infància [...]. Aquesta seria la clau: prendre part en assumptes que els interessen i els concerneixen, amb un nivell de coprotagonisme en la seva comunitat. (EE4a,54-61)

  També es destaca que la participació ha de tenir capacitat real d'influència. A més, s'assenyala que ha de possibilitar la transformació de les condicions de vida.

> La participació dels infants i joves és tenir oportunitats per influir genuïnament en la seva vida i en la dels altres. Aquesta influència ha de portar canvis, tant en les experiències quotidianes com en qüestions més estructurals que modelen la seva vida diari. (EE19a,49-52)

D'altra banda, s'hi afegeix que, perquè la participació sigui realment transformadora, ha de ser significativa i tenir un caràcter vinculant:

> Jo diria que va més enllà, fins i tot, d'un paper merament consultiu. Per exemple, implica altres mecanismes de participació més vinculants. I amb "més vinculants" vull dir que tenen més rellevància, més transcendència, que van més enllà d'una opinió o una consulta. (EE15i,37-41)

- **Un dret fonamental.** 7 participants situen la participació en el marc dels drets reconeguts a la infància, destacant-la com un principi irrenunciable i estructural. En les seves respostes, la Convenció sobre els Drets de l'Infant apareix reiteradament com a referent normatiu, que legitima i fonamenta la participació infantil:

> La participació infantil i adolescent la definim [...] com un dret. És un dels drets que té a veure amb la Convenció dels Drets de l'Infant, un principi rector, que vol dir que, sense aquest eix de la participació, la resta de drets no es poden implementar. (EE3a,59-63)

Aquest dret implica una responsabilitat clara per part de les persones adultes, que han de generar les condicions perquè es pugui exercir de manera efectiva: "[...] no és una opció que tenim, sinó que ells tenen aquest dret i que, com a responsables, nosaltres, les persones adultes, hem de garantir que es compleixi" (EE5a,92-94). En aquesta línia, altres aportacions subratllen l'arrel humana i inherent d'aquest dret:

> Per mi és una característica innata de les persones [...] i que després formalment o globalment li hem donat el nom de dret; i que, per tant, és un dret i l'hem de garantir totes aquelles persones que tenim aquesta responsabilitat: educadores, polítiques, institucions... (EE8a,47-54)

Igualment, es remarca que es tracta d'un dret amb un impacte transformador en la vida de la infància i en la societat:

> La participació és un dret i penso que en general no som prou conscients del que podríem dir que és una revolució [...] tenen el dret a ser escoltats, però no només a ser escoltats, sinó que les seves propostes es prenguin en consideració i ells puguin tindre una capacitat de transformació. (EE9a,90-96)

En l'àmbit pràctic, aquest dret es concreta en la possibilitat d'opinar i decidir col·lectivament sobre qüestions que afecten la vida comuna:

> Jo diria que la participació és, bàsicament, que tothom tingui drets, dret a opinar i a donar la seva opinió sobre com haurien de ser les coses. [...] que tothom pugui decidir què es fa, què no es fa, les regles..., el que sigui que ens afecti o preocupi o interessi. Sí, potser no tot, però moltes coses. (EE16i,44-49)

Finalment, des de la pràctica organitzativa, s'hi afegeix una consideració clau. Aquest dret ha de ser entès tant com a mitjà com a fi en si mateix: "Perquè al final també la participació és una manera, fins i tot, de fer valer i d'exercir els teus drets, de «tinc els meus drets», com els poso en acció? Com els comparteixo?" (EE7a,81-84)

- **Un exercici democràtic i ciutadà.** 5 mirades entenen la participació com a part del funcionament democràtic i de l'exercici actiu de la ciutadania. Des d'aquesta perspectiva, la participació infantil no es diferencia essencialment de la d'altres col·lectius:

> Jo la participació la vincularia, en tot cas, infantil o no infantil, amb la presa de decisions i l'exercici d'influència en un determinat context. [...] Parlar de participació en aquests termes ens remet necessàriament al concepte de ciutadania. (EE2a,22-28)

Això requereix el reconeixement de l'espai social que correspon als infants i un canvi en la mirada adulta:

> La infància té un lloc al món des del moment que són persones humanes i formen part dels col·lectius socials, però no entenem, des de la societat adulta, que formar part del món vol dir participar d'aquest món. [...] Participar és acompanyar els infants perquè reconeguin que aquest espai els pertany, acompanyar-los perquè l'ocupin, i que els adults fem un pas enrere perquè siguin ells qui ens ensenyin com el volen ocupar. (EE6a,47-56)

Es vincula igualment a la representació i al valor democràtic. Aquest valor s'expressa en la capacitat de posar en comú visions diverses per arribar a acords compartits:

> La participació és, tal com l'entenem, una manera democràtica de representació de diferents persones per tal d'arribar a una idea comuna. [...] Quan això es fa amb xiquets i xiquetes, ve a ser el mateix, però amb un valor afegit. I aquest valor és precisament tenir la sort de comptar amb les mirades dels més petits, que no són tan adultitzades, sinó més imaginatives, plenes d'emocions, de somnis i d'una visió més innocent. (EE17i,69-76)

D'altra banda, una veu concreta la participació com a "prendre part", reivindicant la seva dimensió immediata i present:

> Etimològicament, participar vol dir "prendre part". [...] Això implica que els infants del present han de poder prendre part en allò que està succeint a les seves vides, aquí i ara. [...] Es tracta de reconèixer tant la capacitat com la legitimitat dels infants per involucrar-se en aquells assumptes que els afecten directament. (EE14a,34-45)

- **Una experiència subjectiva i vivencial.** 5 veus posen l'accent en la dimensió subjectiva de la participació. Destaquen especialment el reconeixement personal i el creixement que pot aportar:

> Crec que té molt a veure des d'un pes emocional o vivencial de la persona, sentir-se reconegut i reconeguda, de desenvolupar-se, d'aprenentatge. Té

> molt a veure amb la transformació, que serveixi d'alguna cosa, que no sigui un decidir per decidir, sinó que sigui decidir per influir. (EE1a,49-53)

Aquesta vivència també es vincula a la representació col·lectiva i a la capacitat de compartir la veu dels altres: "Per mi, la participació és poder aportar la teva perspectiva [...] però també escoltar i rebre les altres visions per poder representar aquest ritme com una cadena" (EE12i,88-97). En canvi, des d'una mirada més quotidiana i comunitària, la participació es viu com formar part d'esdeveniments col·lectius: "[...] la participació és de tothom: si vas a veure el ball de gegants a la plaça, ja estàs participant. O a la festa del riu, també. Encara que no siguis tu qui ho organitza, hi vas i participes" (EE13i,26-29).

Finalment, des d'una mirada més personal, una aportació remarca el valor d'aquesta experiència. S'hi destaca la seva funció com a via d'expressió, d'incidència i de trobada amb altres.

> La participació infantil és molt important per a mi perquè em permet que la meva veu personal sigui escoltada i em dona l'oportunitat de defensar altres que potser no tenen la mateixa plataforma que jo. També em dona la possibilitat de contribuir a un canvi significatiu i actiu, i de conèixer gent nova. (EE20i,57-61)

En resum, les respostes mostren que la participació infantil és un concepte amb el qual les persones entrevistades es troben molt familiaritzades. Hi han reflexionat i li han posat paraules prèviament. Les aproximacions metaconceptuals evidencien que no és un terme unívoc. Pot esdevenir buit si no comporta incidència real i adquireix significats diferents segons el context social, geogràfic i temporal. Alhora, les aportacions assenyalen que es tracta d'un concepte multidimensional. Pot ser entès com a pràctica política i transformadora, com a dret fonamental, com a exercici democràtic i ciutadà, i també com a experiència subjectiva i vivencial (vegeu figura 15).

Figura 15

Representació social de la participació infantil - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

Aquesta multiplicitat reflecteix la riquesa i complexitat del concepte. Alhora, evidencia que el seu sentit depèn sempre de la manera com es concreta i s'articula. En conjunt, l'anàlisi de les respostes constitueix un marc preliminar per a la conceptualització de la participació liderada per les infàncies. Ho fa en posar de manifest les dimensions, les tensions i les oportunitats.

5.1.2. Representació social de la participació liderada per les infàncies

Després de partir d'una pregunta general sobre què s'entén per *participació infantil*, l'entrevista es va orientar cap a l'objecte específic d'aquesta recerca: la participació liderada per les infàncies. Per introduir el tema, es va plantejar la qüestió: "i la participació liderada per les infàncies, com la definiries?". L'objectiu d'aquesta segona pregunta era explorar com s'entén aquest concepte a partir de trajectòries i perspectives diverses. Alhora, pretenia avançar en la seva conceptualització.

A diferència del concepte de *participació*, que es presenta amb més seguretat i claredat en els discursos —tal com s'ha exposat en l'apartat anterior—, la idea de *participació liderada* per les infàncies genera, en un primer moment, vacil·lacions i definicions intuïtives. També comporta reajustaments conceptuals que es van construint a mesura que avança l'entrevista. Diversos participants assenyalen que es tracta d'un concepte desconegut, que no havien escoltat ni treballat prèviament. Alguns fins i tot reconeixen obertament no haver-s'ho plantejat mai: "Et reconec que no havia llegit res al respecte fins que m'ho vas esmentar.

També et dic que segueixo força menys la literatura en anglès que l'escrita en castellà, especialment la provinent dels països del sud global" (EE10a,87-90).

Alguns participants expressen inicialment dubtes sobre si poden aportar alguna cosa útil o rellevant. Aquest posicionament de desconeixement o escepticisme es manifesta sovint abans d'iniciar formalment l'entrevista. Es produeix ja sigui en el moment de proposar-la o durant els primers minuts de conversa, abans d'activar l'enregistrament. En conseqüència, en molts casos les respostes inicials no parteixen d'una representació social consolidada. S'hi aproximen a través de descripcions d'elements concrets, condicions necessàries o reflexions formulades en veu alta. Si ens fixem en aquestes primeres reaccions prèvies a la definició, podem identificar tres posicionaments inicials. Són els punts de partida des dels quals algunes persones entrevistades s'acosten a la idea de participació liderada per les infàncies abans de definir-la:

- "Això ja existeix": es reconeix sota altres terminologies, com participació protagònica o coprotagonisme.
- "No és possible": es posa en dubte la seva viabilitat en contextos dissenyats i liderats per adults.
- "Un repte pendent": es concep com una fita legítima, però difícil d'assolir per barreres estructurals o institucionals.

A continuació s'exposen aquests tres posicionaments inicials, ordenats per freqüència. Mostren les diferents maneres d'abordar, interpretar o qüestionar la participació liderada per les infàncies:

- "**Això ja existeix": Redundància terminològica amb el coprotagonisme.** 1 dels posicionaments identificats en els relats recollits és el de la continuïtat conceptual. Quatre persones entrevistades consideren que la participació liderada per les infàncies no és una proposta nova, sinó una reformulació terminològica d'idees ja presents en altres marcs. En aquest sentit, el concepte s'alinea amb nocions com *participació protagònica* o *coprotagonisme*, treballades en contextos educatius, comunitaris i institucionals.

Des d'aquesta mirada, la participació liderada no representa un canvi de paradigma. Es concep més aviat com un matís o reetiquetatge d'allò que ja es coneix i es practica. Així ho manifesta una de les persones entrevistades: "El concepte de participació protagònica infantil és molt semblant a això de la participació liderada pels infants. Vaja, em sembla que estem parlant pràcticament del mateix" (EE4a,136-139). Altres veus reforcen aquesta idea i reconeixen que, encara que el terme pot semblar nou, ja formava part de l'evolució dels models de participació existents:

> Entenc que Europa hagi incorporat fa poc aquesta terminologia, però la participació protagònica [...] és un esglaó ja considerat fa anys [...]. Una altra cosa és que s'hi vulgui afegir alguns matisos, però ve a ser això: és la participació protagònica. (EE7a,32-37)

Es posa igualment sobre la taula l'evolució semàntica del concepte cap a formes més inclusives i col·laboratives, com el *coprotagonisme*, especialment des d'una perspectiva intergeneracional: "Prefereixo —i de fet, en els darrers anys, la literatura sobre protagonisme ha anat en aquesta direcció— parlar de coprotagonisme, en una lògica intergeneracional" (EE10a,113-115).

Aquest posicionament expressa una certa resistència a concebre la participació liderada per les infàncies com una ruptura conceptual respecte als marcs ja existents. En lloc d'això, tendeix a assimilar-la a formes de participació prèviament conegudes. En alguns discursos, aquesta reserva es vincula també a una mirada crítica sobre el terme lideratge, percebut com afí a una concepció de tall neoliberal: "Participació liderada m'evoca experiències que poden afavorir processos individualitzats. [...] No m'agrada el concepte de lideratge perquè crec que està molt associat a lògiques neoliberals bàsiques" (EE10a,116-129). Davant aquest recel, la persona entrevistada opta per continuar utilitzant el concepte de coprotagonisme, que considera més pertinent i alineat amb una lògica col·laborativa i intergeneracional. Al llarg de l'entrevista, equipara la participació liderada a aquest concepte i els empra com a sinònims.

- **"No existeix": es posa en dubte la seva viabilitat en contextos dissenyats i liderats per adults.** 2 aportacions qüestionen la possibilitat real d'una participació liderada per les infàncies quan els espais de decisió estan dissenyats i controlats per a persones adultes. Des d'aquesta mirada, el lideratge infantil queda diluït. Només es reconeix com a genuí en espais lliures i autònoms, en contrast amb els contextos institucionals, on la participació és percebuda com induïda pel marc adult:

  > Exemples de participació liderada, genuïnament liderada per nenes i nens en termes específicament ciutadans, no n'he vist. [...] Quan ja ens situem en altres tipus d'espais com els consells, diria que en aquests contextos es tracta més aviat d'una participació induïda. En espais ideats per persones adultes, encara que es promogui una participació genuïna, no puc dir que hagi vist lideratge infantil des de la fase zero. (EE2a,201-217)

- "**Un repte pendent": es concep com una fita legítima, però difícil d'assolir per barreres estructurals o institucionals**. 2 persones expressen que la participació liderada per les infàncies és una aspiració legítima i necessària, però encara difícil d'assolir en la pràctica. Aquestes veus reconeixen l'existència de barreres culturals, institucionals i estructurals que en dificulten la implementació, tant en el pla simbòlic com l'operatiu: "el dret a la participació queda com més residual, i per mi això té molt a veure amb el fet que s'han fet bastants avenços, últimament, però encara queda molt a recórrer" (EE3a,83-85). Per tant, aquest enfocament no rebutja el concepte. El situa en un horitzó de transformació progressiva, com una fita cap a la qual cal avançar:

  > No sé si és una meta o un horitzó assequible, però no és *inassumible*. És com una meta cap a on anar des de les persones que defensem aquesta participació de les infàncies polítiques. Igual que la veig un pas, una meta, també ho veig com un punt mitjà, necessari, abans d'arribar a una participació global i comunitària integrada. (EE1a,99-103)

> Algunes aportacions assenyalen per què és difícil assolir aquesta fita i en remarquen els obstacles. Un dels més destacats és la mirada adulta: "La gran dificultat és l'adult, la seva visió de l'infant i els límits que posa a la seva capacitat d'expressar-se i prendre decisions" (EE14a,54-55).

Malgrat les diferències en els posicionaments inicials, totes les persones entrevistades acaben elaborant una definició. En alguns casos, això es produeix només en plantejar-los la pregunta. En d'altres, s'activa de manera immediata després de manifestar el seu posicionament. També hi ha situacions en què, a mesura que l'entrevista avança i s'incorporen noves preguntes, aquestes els conviden a reprendre i reformular el significat del concepte.

Elements de la representació social de la participació liderada per les infàncies

Centrant-nos en l'anàlisi de contingut temàtic de les respostes, s'han identificat nou categories. Cadascuna de les quals fa referència a un element característic de la participació liderada per les infàncies: la disposició del rol adult; la redistribució de poder en la presa de decisions; una lògica de procés; el lideratge infantil col·lectiu; la iniciativa i l'impuls genuí; el reconeixement de l'agència infantil; l'autorganització; el no-tokenisme, i la participació significativa. A continuació, aquests eixos es presenten detalladament en ordre descendent de freqüència:

- **Un rol adult disposat.** 9 relats al·ludeixen al paper de les persones adultes en la participació liderada per les infàncies. Els discursos identifiquen una tensió recurrent. D'una banda, la necessitat de presència adulta en qüestions logístiques, legals o de suport. De l'altra, l'exigència que els infants sostinguin processos propis i decideixin quan volen comptar amb aquest suport. Encara que cap dels testimonis resolgui de manera definitiva aquesta tensió, s'observa un consens a l'hora de descriure el rol adult com a aliat que acompanya i garanteix el coprotagonisme infantil:

  > ens han de tindre com a aliats, però únicament i exclusiva com a aliats, no com a facilitadors o dinamitzadors, sinó com a persones aliades [...] però

> han de ser elles i ells. I si s'equivoquen, no passa res, no es moriran. (EE11a,44-48)

En la mateixa línia, una altra aportació subratlla que, quan es parla de participació liderada, cal pensar en infants que capaços de sostenir processos per si mateixos i que només demanen suport de manera puntual:

> un grup d'infants i adolescents que han de tenir un acompanyament, però no depenen d'aquest acompanyament, sinó que ja a partir d'ells poden crear iniciatives, poden fer-les bé i que puntualment li poden preguntar a l'adult: "què en penses d'aquestes dinàmiques? Creus que les hem plantejat bé?" Potser et recomana algun matís, però la idea base l'hem creada nosaltres [els infants]. (EE12i,102-106)

Altres veus remarquen la interdependència de les relacions en la participació. A més, una aportació afegeix que és imprescindible la predisposició adulta a col·laborar sense prendre el control del procés:

> Els infants no actuen aïllats, igual que tampoc ho fan els adults. Per aconseguir canvis, poden necessitar mestres o altres adults al costat. La clau és fins a quin punt aquests adults estan disposats a escoltar i donar suport, en comptes de decidir i controlar-ho tot. (EE19a,87-92)

Finalment, alguns relats assenyalen que el rol adult també es concreta en l'assumpció de tasques logístiques i burocràtiques inaccessibles per als infants. Aquest suport té la funció de retirar obstacles i, en conseqüència, de garantir el ple exercici del lideratge infantil: "L'adult ha de fer les tasques que no corresponen a l'infant i que l'ajuden a tirar endavant [...] tasques que, si les fa l'adult, permeten que els infants puguin ocupar realment el seu lloc" (EE6a,77-81).

- **La redistribució de poder en la presa de decisions**. 5 aportacions remarquen que el lideratge genuí comporta necessàriament una redistribució de poder en la presa en aquest àmbit:

> En molts processos participatius que acompanyem, s'escolta la infància des dels ajuntaments, però al final la decisió la pren l'adult, [...] és més difícil que l'infant acabi liderant del tot processos, perquè habitualment se li redueix la presa de decisions i el poder. (EE4a,67-77)

En la mateixa línia, altres aportacions defensen que la participació liderada implica decidir sobre la pròpia participació. Tal com expressa una persona entrevistada: "som nosaltres qui decidim què volem fer, què ens interessa i com volem organitzar-ho" (Ei13,46-47). Una altra veu hi afegeix la dimensió d'incidència: "som nosaltres qui decidim com volem participar, de quina manera volem incidir" (EE18i,54-55).

- **Una lògica de procés.** 5 relats remarquen que la participació liderada per les infàncies no es pot entendre com un acte puntual, sinó que requereix una lògica de procés amb etapes definides, objectius clars i condicions de qualitat. En aquest sentit, una veu subratlla que cal garantir transparència, formació i mecanismes d'avaluació i rendició de comptes: "la base de la participació liderada és que hi hagi una lògica de procés. Una lògica en què els propis infants coneguin també quin és l'abast i les limitacions de la seva pròpia participació [...] tot el que té a veure amb una participació transparent, amb els objectius clars, [...] i la qüestió dels recursos també és fonamental" (EE3a,90-104).

  Altres aportacions destaquen que el lideratge infantil ha de situar-se dins d'un camí progressiu que defineixi els objectius i les passes a seguir: "És una participació on tothom [...] participa, però no és perquè sí. Hi ha un camí a seguir, un procés [...]. Has i heu d'explicar i tenir molt clar què es vol fer i què es vol aconseguir" (EE13i,40-45). Finalment, la participació liderada es concep també com una fita intermèdia dins d'un procés més ampli de transformació social i comunitària: "Igual que la veig un pas, una meta, també la veig com un punt mitjà, necessari, abans d'arribar a una participació global i comunitària integrada" (EE1a,101-103).

- **El lideratge infantil col·lectiu.** 4 relats defineixen la participació liderada per les infàncies com un lideratge construït de manera col·lectiva i compartida. En

lloc de destacar la figura d'un líder únic, els discursos posen l'accent en la capacitat del grup per organitzar-se, assumir rols i sostenir els processos de manera distribuïda. Un dels relats ho expressa amb claredat: "[s]eria plural, de grup, un grup de nens i nenes liderant; seria com que decideixen com organitzar-se per fer una cosa que volen fer" (EE16i,62-64).

Aquest caràcter compartit també es vincula a la funció organitzativa, en què els infants poden assumir responsabilitats de coordinació i presa de decisions: "Doncs que hi ha algú que ho lidera, no? És com que tu ets qui explica què s'ha de fer i organitzes l'activitat" (Ei13,33-34). Altres aportacions remarquen la flexibilitat dels lideratges i reforcen la dimensió horitzontal i cooperativa: "el lideratge ha de fluctuar segons la necessitat, segons la situació, segons la decisió del grup i segons el coneixement de cadascú, [...] per això no estem parlant en cap cas d'un líder únic" (EE4a,113-121).

- **La iniciativa i l'impuls genuí.** 4 relats destaquen com a element característic de la participació liderada el caràcter proactiu dels infants en la generació de processos. Ara bé, les aportacions divergeixen pel que fa a l'origen de les iniciatives. En alguns casos es defensa que per parlar de participació liderada, l'experiència ha de partir exclusivament dels infants des del primer moment i que, al llarg del procés, n'han d'assumir un paper central i determinant:

  > És una participació que neix d'una necessitat, d'un desig que senten les nenes i els nens, i que els impulsa a actuar per donar-hi resposta. [...] Per ser liderada, ha de ser protagònica des del començament. (EE2a,41-44)

  En canvi, altres relats remarquen que les experiències poden iniciar-se tant des de les persones adultes com des dels infants. Tanmateix, el sentit adquireix una qualitat diferent quan són els infants qui les impulsen:

  > Moltes de les coses que s'anomenen *participació* en realitat són decidides pels adults —sovint pels serveis—. Els adults poden escoltar els infants, reconèixer que cal un canvi i després decidir posar en marxa un projecte. Llavors pregunten als joves si hi volen participar. I podem anomenar això

> participació liderada per infants si els joves organitzen alguna cosa o emprenen alguna acció. Però, per mi, això és lleugerament diferent del moment en què són els mateixos infants o joves els qui decideixen que volen fer alguna cosa —sigui per ells mateixos o amb altres— i són ells qui en prenen la iniciativa. (EE19a,69-76)

Finalment, algunes aportacions posen l'èmfasi en la capacitat d'aquestes iniciatives per mobilitzar i interpel·lar les persones adultes, tant en escales reduïdes com en processos comunitaris més amplis:

> Per mi la participació liderada per les infàncies és aquella que és capaç de posar el focus social o comunitari global [...] són aquelles iniciatives que poden, si no iniciar, protagonitzar, incentivar, mobilitzar i donar-hi continuïtat les infàncies, i són capaces d'interpel·lar també les persones adultes. (EE1a,67-74)

- **El reconeixement de l'agència infantil.** 2 relats assenyalen l'agència com un element característic de la participació liderada per les infàncies. En aquest marc, l'agència s'entén com:

> l'autoconsciència, individual o grupal, de capacitat per assolir els objectius proposats (soc capaç, som capaços); l'autoconeixement (què podem aportar cadascun, on són els nostres límits) i coneixements (què necessitem, quins reptes trobarem, amb qui podem comptar), i la capacitat d'autoorganitzar-se. (EE2a,47-51)

Complementàriament, una altra aportació subratlla que aquest reconeixement és una condició necessària perquè la participació pugui ser realment liderada: *"és una participació en què els infants han reconegut aquest lloc, ja l'han trepitjat, han entès que són aptes per fer-ho des de la seva mirada i des de les capacitats de cada moment, i que això és valuós"* (EE6a,61-64). Aquesta idea es concreta amb la metàfora de "donar-se permís" (EE6a,66), que expressa que els infants han d'haver assumit que tenen el dret i la capacitat d'ocupar un lloc de decisió des de la pròpia mirada i les possibilitats de cada moment.

- **L'autorganització.** 1 aportació destaca la capacitat d'autogestió com un possible element característic de la participació liderada. Aquesta pot funcionar de manera autoorganitzada i autosuficient, sense necessitat de presència adulta: "Quan parlem de participació liderada, jo crec que no necessàriament hi ha d'haver adults; són processos autoorganitzats, autosuficients" (EE15i,50-52).
- **No-tokenisme.** En 1 altra aportació, el concepte s'explica per la via de la negació: la participació liderada per les infàncies s'entén com l'oposat a una implicació instrumental o superficial. Això suposa situar la veu de l'infant com a motor del procés en totes les fases, tal com ho assenyala aquesta aportació:

> Per a mi, la participació liderada per infants no és una implicació tokenista. Vull dir que en la participació liderada per infants, els infants participen de cap a cap i que la seva veu és el cor del que s'està fent, no un afegit al final. (EE20i,65-68)

- **La participació significativa.** En coherència amb el punt anterior, 1 aportació vincula la participació liderada al concepte de *participació significativa.* Aquesta s'entén com aquella que supera la mera consulta, incorpora mecanismes vinculants i d'alt impacte, i garanteix la inclusió com a condició essencial:

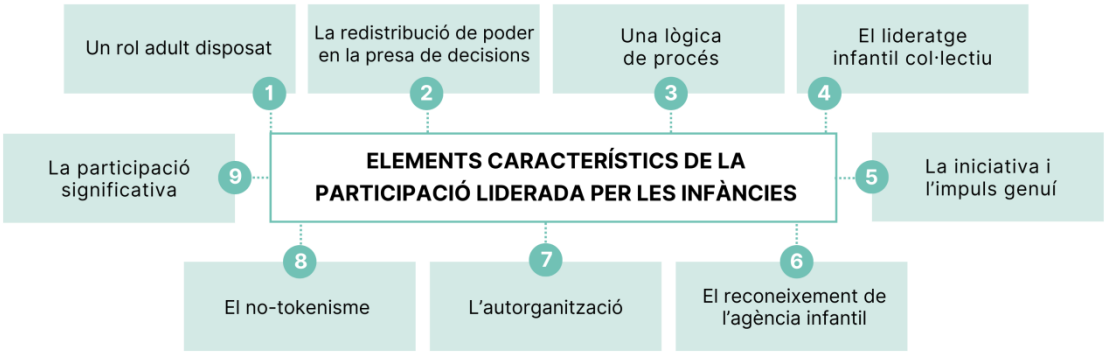
> Jo crec que la participació liderada seria una participació significativa. [...] Jo diria que va més enllà, fins i tot, d'un paper merament consultiu. Per exemple, implica altres mecanismes de participació més vinculants. I amb "més vinculants" vull dir que tenen més rellevància, més transcendència, que van més enllà d'una opinió o una consulta. A més, jo diria que per ser significativa també ha de ser inclusiva, i això és molt important. (EE15i,35-42)

En definitiva, l'anàlisi de les veus recollides posa de manifest la complexitat i la incertesa que envolten el concepte de *participació liderada per les infàncies*. Es tracta d'una noció encara poc establerta i sovint desconeguda, davant la qual les persones entrevistades s'hi aproximen des de l'experiència, el dubte i la reflexió

individual. Tot i aquesta diversitat, emergeix una comprensió compartida que neix de la pràctica i que configura un marc conceptual en construcció, articulat al voltant de diversos elements característics (vegeu figura 16).

Figura 16

Elements característics de la participació liderada per les infàncies – Experts



Nota. Elaboració pròpia.

En comparació amb les respostes recollides sobre la participació infantil, s'hi poden identificar tres diferències principals. En primer lloc, el concepte és percebut com més desconegut per les persones expertes. En segon lloc, cap de les entrevistades remet al marc legal europeu o internacional. Finalment, en lloc d'una definició teòrica, emergeixen descripcions centrades en aspectes pràctics i característics. Així, la participació liderada per les infàncies es configura com una representació encara en procés de definició, construïda des de l'experiència i orientada per valors de protagonisme, col·lectivitat i significativitat. Des d'una mirada interpretativa, es pot afirmar que la seva conceptualització encara no disposa d'un marc teòric establert i consensuat, però adquireix consistència a través de les pràctiques, els valors i els relats que li atorguen legitimitat i en guien la configuració progressiva.

5.2. Caracterització de les experiències de participació liderada per les infàncies

Aquest apartat recull les respostes del segon bloc de preguntes de l'entrevista, centrades en les experiències de participació liderada per les infàncies. En aquestes respostes es fa especialment evident la diversitat de vinculacions amb la participació infantil. Algunes persones hi responen des de la seva pròpia experiència com a infants; d'altres des del rol d'adults que l'han acompanyada, estudiada, promoguda o presenciada. L'objectiu és caracteritzar aquestes experiències a partir de tres aspectes: les condicions que les possibiliten i les garanteixen; les resistències que les obstaculitzen i/o les limiten i, finalment, els moments destacats que les defineixen. Els tres subapartats següents se centren, respectivament, en l'anàlisi de les respostes relatives a cadascuna d'aquestes subdimensions.

Cal assenyalar que, en aquest moment més avançat de l'entrevista, les respostes tendeixen a concretar-se més i a centrar-se de manera més explícita en la participació liderada per les infàncies que constitueix l'objecte d'estudi d'aquest treball. Tot i això, algunes respostes fan referència a condicions i resistències específiques de la participació liderada per les infàncies, mentre que d'altres fan referència a aspectes més generals, comuns a qualsevol experiència de participació infantil, no necessàriament liderada per les infàncies. Finalment, també es pot observar que algunes de les aportacions recollides en l'apartat anterior —presentades com a elements definidors de la participació liderada— podrien interpretar-se igualment com a condicions o resistències, ja que assenyalen qüestions que en faciliten o dificulten el seu desplegament.

5.2.1. Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada per les infàncies

En preguntar "quines condicions són necessàries en una experiència de participació liderada?", emergeix un ampli ventall de condicions fonamentals per possibilitar i garantir aquest tipus de participació. L'anàlisi temàtica de contingut

ha permès agrupar les aportacions en nou categories, que a continuació es presenten més detalladament seguint un criteri decreixent de freqüència.

- **L'(auto)reconeixement de l'agència infantil.** 8 participants coincideixen que la participació liderada per les infàncies només és possible si es produeix un canvi de la mirada adulta que trenqui amb l'adultocentrisme i reconegui els infants com a subjectes de ple dret i amb agència pròpia. Aquest reconeixement es considera una condició indispensable per al lideratge infantil:

  > Si l'adult segueix veient el nen o la nena com algú de menor nivell, per dir que la seva veu no té el mateix significat, la mateixa importància, el mateix valor, doncs anem malament, i avui dia continuem tenint una mirada molt adultocèntrica. [...] Difícilment podrà ser liderada, perquè al final les relacions de poder són desiguals. (EE5a,160-165)

  En la mateixa línia, una altra aportació subratlla la necessitat de confiar en les capacitats i de reconèixer l'experiència pròpia dels infants:

  > diria que es necessita una pedagogia de la confiança, és a dir, confiar que elles i ells són capaços de tenir aquestes iniciatives i de poder dur-les a terme. [...] Els nens i les nenes són experts en allò que els afecta directament. Nosaltres fa temps que hem deixat la infància i sembla que ens oblidem de tot el conjunt de capacitats i potencialitats que teníem com a nens i nenes. (EE2a,108-114)

  Així mateix, un altre testimoni subratlla que aquest reconeixement ha de provenir també dels mateixos infants, mitjançant un procés d'autoreconeixement que els permeti assumir-se com a líders legítims: "És molt important que tothom sàpiga això, que tothom sàpiga que és capaç de liderar alguna cosa. Si tu no ho saps, ni tampoc t'imagines que potser ets capaç, és impossible liderar la participació" (EE13i,63-65).

- **El temps com a possibilitat i sostenibilitat dels processos**. 8 veus coincideixen a assenyalar la importància del temps com a recurs

imprescindible per a la participació liderada per les infàncies. Defensen que, més que temps puntual per a trobades concretes, cal garantir processos lents, sostinguts i continus, que afavoreixin l'aprenentatge progressiu, la consolidació de dinàmiques i la generació de resultats amb sentit. Tal com expressa una persona entrevistada: "temps com un recurs, [...] temps de projectes que donin continuïtat a aquest assaig-error de nens i nenes" (EE1a,176-178). En la mateixa línia, un altre testimoni remarca que "necessitem temps. I el temps vol dir periodicitat també, no una trobada cada tres mesos" (EE8a,116-117).

A més, es posa en relleu que el temps no és només un recurs logístic, sinó una matèria primera que possibilita la participació. No obstant això, s'assenyala que: "el temps és molt important. Avui en dia els infants fem moltes coses i és difícil trobar un moment per coincidir tots, perquè tenim els horaris molt ocupats i poc temps lliure" (EE13i,78-80). En aquesta línia, una aportació reclama garantir als infants un marge propi de control sobre aquest temps: "els joves necessiten tenir cert control sobre el seu propi temps —un temps que no estigui dictat per altres. Temps on no només puguin actuar, sinó també pensar, reflexionar i explorar allò que és important per a ells" (EE19a,168-170).

- **Un acompanyament adult aliat, flexible i emancipador.** 7 participants remarquen que el rol adult és una condició fonamental perquè la participació liderada per les infàncies pugui desplegar-se. Aquest rol no és directiu. Es construeix des de la posició d'aliat, amb flexibilitat per ajustar-se a les necessitats del grup i promovent processos emancipadors. Diversos relats destaquen que els adults han de ser presents per donar suport i seguretat, però deixant marge perquè l'autonomia infantil pugui créixer. Així ho il·lustra una aportació: "El rol de l'adult ha de ser secundari —«jo estic aquí pel que necessiteu»—, però és un projecte que ha de circular entre els propis infants" (EE3a,190-192). En aquesta línia, una altra aportació matisa que és necessària "una persona adulta que realment actuï com a aliada" (EE11a,83-84).

Alhora, aquest acompanyament ha de ser capaç d'adaptar-se a les necessitats canviants del grup. No existeix un únic estil de presència adulta: de vegades cal un impuls fort, i en altres moments és preferible mantenir-se gairebé invisible, com una presència lleugera. Així ho il·lustra una aportació:

> a vegades [...] he d'empènyer molt fort perquè l'infant arribi a creure en algú i en què això és possible i, aleshores, que creguin en ells mateixos, i ja es vegin amb confiança per poder fer més. [...] I altres vegades he de ser [...] un adult de presència lleugera, una mena de brisa que està per aquí, que ni es nota, que s'aparta força, i [hi és] gairebé com un observador o un convidat, perquè si em fico massa en un grup que està tirant, els estic tallant les ales. (EE4a,230-240)

Altrament, diversos relats assenyalen que l'acompanyament ha de ser progressiu i adaptable, atès que el lideratge infantil requereix temps i pràctica. En aquest marc, l'adult pot assumir un paper més intens en fases inicials i reduir-lo progressivament a mesura que els infants guanyen autonomia i seguretat:

> jo crec que molts cops ens esperem que la participació liderada sigui de cop. O sigui, tu agrupes els joves, els dones la situació perfecta, i ells ja es lideren, i ja s'ho faran. Però jo crec que al principi cal un acompanyament. O sigui, [...] no és com una *recepta,* no és com fer un pastís, sinó que realment cal entrenar-ho d'alguna manera. I no pot ser de cop, sinó a poc a poc. (EE12i,111-116)

Finalment, una aportació subratlla que els adults també han de fomentar el pensament crític, ajudant els infants a preservar la seva autonomia davant figures d'autoritat i a valorar el procés col·lectiu:

> Quan arriba l'alcalde i els diu "tens raó", ells canvien i diuen: "Ai, que xulo! Ens han fet cas, ja està". Aleshores, els adults —nosaltres— hem d'ajudar-los a entendre: "Ep, no pot ser que et convenci tan ràpidament". I això s'ha de fer amb assertivitat, no per criticar al polític, sinó per fer valdre el procés. (EE11a,93-96)

- **El retorn i la visibilització de l'impacte.** 7 relats remarquen que la participació només adquireix sentit per als infants quan poden percebre que la seva veu té conseqüències i que el seu compromís genera canvis. Per això, el retorn i la visibilització de l'impacte al llarg de tot el procés esdevenen una condició indispensable en la participació liderada:

  > és molt important que hi hagi un objectiu, una fita que parteixi de les seves necessitats [...]. També és important que hi hagi elements de realitat [...]. Que es reconegui que el procés en si ja té un valor, més enllà del que s'acabi aconseguint. (EE6a,108-112)

  En la mateixa línia, una altra aportació assenyala la importància de fer visibles els resultats encara que siguin petits: "és important que els infants puguin veure un resultat. Pot ser molt petit, però que el puguin veure. [...] També veure quin tipus de continuïtat pot tenir, i que altres infants de l'entorn puguin conèixer aquest procés" (EE3a,202-206).

- **La flexibilització i diversificació dels formats de participació.** 5 aportacions remarquen que la participació liderada per les infàncies exigeix estratègies metodològiques flexibles, capaces d'adaptar-se a les seves cultures i formes d'expressió. No es tracta només d'oferir canals formals o convencionals, sinó d'incorporar formats diversos que possibilitin una comunicació més genuïna i inclusiva: "recursos tangibles, metodològics, que ens permetin explorar la forma de comunicar-se —no només amb rotllana parlant moltes hores— sinó potser trobant altres formes on necessitin altres elements comunicatius" (EE1a,166-169).

  Altrament, un relat posa de manifest que la participació infantil no sempre es canalitza a través dels formats adults convencionals. El lideratge dels infants pot materialitzar-se mitjançant el joc, l'espontaneïtat, el desordre aparent o, fins i tot, el silenci:

  > és molt rellevant que els adults estiguin disposats a acceptar que un procés participatiu liderat per infants no adopti necessàriament formats adults. Cal estar obert al fet que pot no encaixar amb el patró adult o amb

> les expectatives convencionals sobre com hauria de ser un procés participatiu. (EE6a,468-471)

- **Un compromís polític i institucional amb el marc jurídic de referència.** El reconeixement del dret a la participació apareix en 4 relats com una condició indispensable per a la materialització de la participació liderada per les infàncies:

> és important explicar que hi ha una empara jurídica, que ve de Nacions Unides, que a més és un tractat internacional, és a dir, tot això surt de la Declaració Universal dels Drets Humans i forma part del que se'n diu el sistema universal de protecció de drets humans. [...] aquest punt m'és molt important explicar-ho tant per responsables polítics com per responsables tècnics, però també per les famílies [...]. (EE9a,140-148)

Es defensa que aquest reconeixement jurídic i polític garanteix que la participació no sigui concebuda únicament una "bona idea", sinó que sigui reconeguda com un dret d'obligat compliment.

- **Els espais de qualitat, significatius i inclusius.** Una altra condició, assenyalada per 4 participants, és la necessitat de disposar d'espais físics adequats, accessibles i dignes, que atorguin legitimitat i qualitat a la participació liderada per les infàncies. No és suficient reservar qualsevol racó. L'espai ha de ser acollidor, confortable i reconegut com a lloc de trobada i de presa de decisions:

> l'espai físic també és una condició per a trobar-nos les persones; és com quan a les escoles passes fred i has d'estar a l'aula amb un abric. Doncs no, l'espai físic ha d'estar cuidat perquè dignifica també els processos que fem les ciutadanes. (EE8a,118-121)

A més, és necessari que aquests espais garanteixin seguretat i confiança, tal com subratlla un altre testimoni: "cal una bona actitud d'escolta, un espai real de confiança i seguretat. Per això insisteixo en la necessitat que hi hagi unes polítiques de protecció concretes en tot espai de participació on hi hagi

infants" (EE14a,123-125). La mateixa aportació destaca igualment la importància que siguin espais diversos i inclusius: "[...] és molt poderós per als mateixos infants que aquests espais siguin diversos: en termes de gènere, d'origen, interessos, sexualitat, identitat, classe social..." (EE14a,136-137).

Finalment, una altra veu amplia aquesta idea posant l'accent en la necessitat de multiplicar i obrir espais de participació en tots els àmbits de la vida quotidiana, i de garantir-ne l'accessibilitat més enllà de la mirada restringida dels adults:

> que hi hagi més espais i organismes de participació per tot arreu: a les escoles, als espais d'oci, a l'esport, a tots els llocs on els infants habitem. I, finalment, que hi hagi accessibilitat, perquè moltes vegades els adults —sense voler-ho— tenen una mirada molt limitada sobre la participació infantil. (EE18i,72-76)

- **Els recursos materials adequats i dignes.** En 3 relats s'assenyala que els recursos materials constitueixen sempre una condició indispensable en la participació infantil i, en conseqüència, també en la liderada per les infàncies. Aquests relats subratllen la importància de disposar de recursos dignes i adequats, capaços de transmetre valor i legitimitat a les propostes dels infants:

> el problema és que els recursos per a les infàncies es veuen encara com "coses d'infants", com si no tingueren el mateix valor. I no és així. Hi ha coses que, de vegades, no te n'adones fins que les veus. Estan creant i sembla que qualsevol paper ja val: agafen un full del reciclatge, qualsevol cosa... i no saps el que poden arribar a crear. [...] Per tant, això també són recursos: fulls, fotocòpies, però també paper kraft, paper maixé, tubs de cartró grossos... Materials que fan servir les persones adultes que estudien a Belles Arts. I, moltes vegades, els xiquets en fan un ús més bonic, més creatiu que nosaltres. (EE15i,68-81)

Així doncs, es reivindica la importància d'una inversió efectiva en recursos, atès que la seva absència pot derivar en desencant i desafecció:

> Necessitem invertir diners en recursos si de veritat volem que la gent ens impliquem i ens ho creiem. Podem estar un temps gestionant una idea, però si no tenim recursos per poder desenvolupar el que necessitem, és bastant naïf el temps i genera l'efecte rebot, la gent després no vol formar part de coses perquè s'ha desencantat. (EE8a,122-126)

- **L'ètica relacional.** 3 aportacions destaquen que la participació liderada per les infàncies només és possible quan es fonamenta en relacions sòlides, basades en l'escolta, el respecte mutu i la possibilitat de compartir idees: "Que se m'escolti, que tothom tingui respecte mutu. I també opinió, i idees, això també és important perquè, si no, no hi ha participació" (EE16i,67-68). En aquesta mateixa línia, un dels testimonis posa l'accent en la dimensió ètica de la comunicació dins dels espais participatius, entesa com una pràctica relacional que combina l'expressió personal amb l'escolta atenta, el respecte i el diàleg: "La comunicació és molt important, especialment saber parlar en una assemblea, expressar-se, escoltar amb atenció, negociar i prendre decisions de manera compartida" (EE13i,76-78).

  Partint de la idea que els espais de participació liderada han de comptar amb la presència d'infants i adults, una de les aportacions subratlla la importància de la paciència, la flexibilitat i la trobada intergeneracional com a fonament del diàleg:

  > Jo diria paciència, la capacitat de trobar-se a mig camí amb els joves, i un element de flexibilitat. [...] Estic pensant tant entre infants com entre adults i infants. La participació ha de ser una conversa entre les dues parts implicades. (EE20i,83-88)

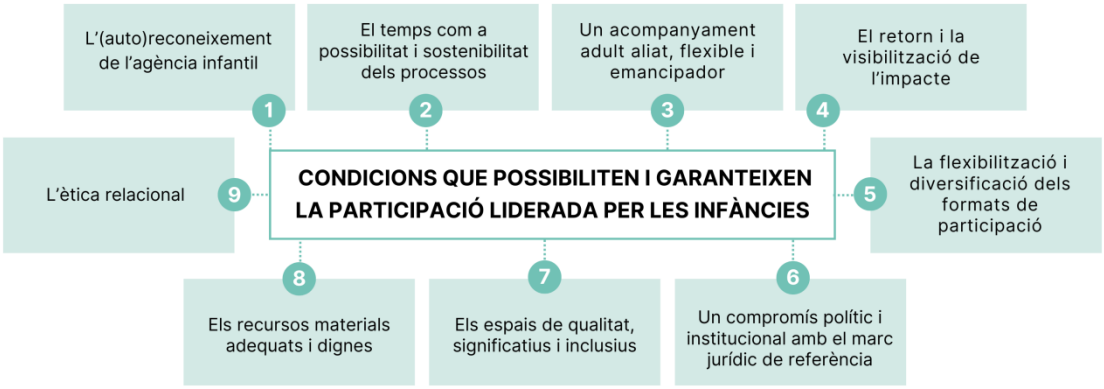
  Aquesta mirada reforça la dimensió ètica de la relació, entesa alhora com a reconeixement mutu i com a voluntat de construir espais de decisió compartida.

En síntesi, aquestes són les 9 categories que les 20 persones entrevistades consideren condicions clau per a la participació liderada per les infàncies (vegeu figura 17). La seva anàlisi permet distingir tres tipus de condicions: les que actuen

com a requisits previs i possibiliten l'inici dels processos —com l'(auto)reconeixement de l'agència infantil, el compromís polític i institucional, els espais de qualitat i els recursos dignes—, les que garanteixen la continuïtat un cop en marxa —com el retorn i la visibilització de l'impacte, o la flexibilització i diversificació dels formats de participació—, i les que tenen un caràcter transversal i resulten imprescindibles en tot moment —com l'acompanyament adult, l'ètica relacional i el temps.

Figura 17

Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

Així mateix, i a diferència de l'anàlisi de les preguntes anteriors, en aquest cas s'observa una distinció significativa entre les respostes dels infants i els dels adults. Els infants posen l'èmfasi en aspectes relacionals i immediats, com ara l'escolta activa, la corresponsabilitat i el fet de ser presos seriosament, mentre que els adults tendeixen a remarcar sobretot qüestions estructurals i materials, com ara els recursos, els espais o els marcs institucionals, així com el rol que els correspon en l'acompanyament.

5.2.2. Resistències que obstaculitzen i limiten la participació liderada per les infàncies

Un cop explorades les condicions, la següent pregunta de l'entrevista es va centrar en les resistències. Es va plantejar a les persones participants: "quines són les resistències que es poden donar en una experiència de participació

liderada per les infàncies?". Cal precisar que, tot i que es van dur a terme 20 entrevistes, en un cas (EEa5) la pregunta sobre resistències no es va arribar a formular per manca de temps, i només es va recollir informació sobre condicions. Per aquest motiu, l'anàlisi de resistències es fonamenta en 19 respostes. L'anàlisi de contingut temàtic ha permès agrupar aquestes aportacions en deu categories, que es presenten a continuació de manera detallada i en ordre decreixent de freqüència.

- **L'adultocentrisme i les actituds paternalistes.** L'obstacle més reiterat que apareix en 11 relats és el pensament adultocèntric i les múltiples actituds i comportaments adultistes, que limiten el reconeixement dels infants com a ciutadans de ple dret i tendeixen a infantilitzar les seves aportacions. Les persones expertes entrevistades coincideixen que aquesta mirada es tradueix en actituds paternalistes i en por de perdre poder, unes pors adultes que actuen com a fre constant i situen la necessitat de control per damunt del reconeixement de l'autonomia infantil.

  Diversos testimonis remarquen que aquestes pors adultes es materialitzen en el fet de no reconèixer a les infàncies com a subjectes democràtics del present: "Un obstacle és que no se'ls considera ciutadanes o ciutadans com ens poden considerar a tu o a mi, perquè ja som majors de divuit anys, votem, estem treballant i produint" (EE7a,337-340). En aquesta línia, algunes aportacions remarquen que aquesta lògica adultista té un nucli profund, centrat en la idea de "salvar i controlar" les infàncies, entesa com una protecció excessiva que alhora limita la seva autonomia:

  > El mandat principal de l'adultisme és salvar i controlar les infàncies. Aquest és el nucli. En el moment en què les persones adultes deixem de salvar els infants i de tenir-ne el control, se'ns cau el terra sota els peus. Llavors seguim perpetuant la lògica que nenes i nens són subjectes dependents. (EE10a,310-314)

  Aquesta infravaloració es manifesta també en la manera com socialment es reconeix la participació dels infants, sovint des d'una òptica estètica o anecdòtica: "Moltes vegades veus que porten els infants a una activitat i diuen

«ai, que maco», i després els graven mentre parlen [...] Però potser aquesta nena fa deu dies que hi dedica energies i idees, i això també s'ha de reconèixer" (EE1a,257-260). En la mateixa línia, una altra aportació reivindica que la participació infantil no ha de ser valorada únicament des d'un reconeixement estètic, reclama ser reconeguda com una contribució política i ciutadana al mateix nivell que la de qualsevol altre col·lectiu social: "«Ai, que bé que ho feu!», escolta, ja sé que ho faig bé, però... [...] No he vingut a fer alguna cosa bé, he vingut a traslladar alguna cosa en un espai amb persones adultes" (EE7a,345-350).

Així mateix, altres veus insisteixen en la necessitat de superar la representació de la infància com un estat incomplet i provisional. Aquesta mirada redueix els infants a éssers "en construcció" i els nega la seva plena pertinença social en el present. Tal com explica una participant: "Representem la infància com a persones incompletes que han de superar una sèrie d'etapes per arribar a ser persones plenes, és a dir, adultes [...] Per tant, no són membres de ple dret de la societat en el moment present" (EE2a,147-151). Des d'aquesta perspectiva, l'adultocentrisme es concreta en pràctiques d'infravaloració, com la manca de confiança en la validesa del que expressen els infants. Aquest es reconeix com un obstacle recurrent: "Malgrat que intentem aportar la nostra visió i parlar des del nostre entorn i de tot el que fem, moltes vegades no s'arriba a aquest punt de confluència. Allò que nosaltres expressem no sempre es considera important o vàlid" (EE18i,81-84).

- **La manca de recursos i condicions materials.** Un altre grup important de resistències està relacionat amb les condicions materials. Aquesta categoria és mencionada en 6 dels 19 relats analitzats. Es destaca que sense recursos suficients —temps, espais, pressupost o suport humà— els processos liderats per la infància difícilment poden consolidar-se. Diverses veus assenyalen que, sovint, les limitacions venen del finançament insuficient i de la manca de compromís polític per garantir-lo. Tal com explica una participant:

  > El problema és quan falta compromís de qui té les claus reals per obrir la porta del projecte: diners, autoritat, poder de decisió. A voltes hi ha moltes

> promeses incomplides i fins i tot mentides per part de corporacions municipals, autonòmiques o estatals [...] si passen de tu moltes vegades, al final et desmotives i perds les ganes. (EE17i,131-139)

També emergeix la manca d'espais, temps i materials com una barrera quotidiana: "A vegades no poden participar perquè no hi ha recursos: temps, espais, materials, persones que els puguin ajudar o escoltar..." (EE16i,78-80). Aquesta precarietat s'expressa de manera molt concreta, per exemple en la falta de transport públic gratuït o assequible per a infants i joves en determinats territoris: "A Londres, els infants poden utilitzar el metro i els busos gratuïtament, però en ciutats petites han de pagar. Això és una barrera per accedir a activitats i simplement trobar-se amb amics" (EE19a,229-231).

Finalment, es posa de manifest que, més enllà dels recursos econòmics, cal també garantir accessibilitat universal i unes condicions inclusives. Així s'expressa en aquest relat: "Un altre repte és fer l'espai accessible per a tothom. [...] No moltes persones valoren realment la força i la dignitat de les veus dels joves, i això és en [el] que ens hem de centrar" (EE20i,95-100).

- **La cultura i els imaginaris socials negatius de les infàncies.** Una altra resistència, present en 5 relats, s'articula entorn de les representacions socials de la infància i del seu reconeixement com a subjectes socials. En alguns testimonis aquesta qüestió es formula de manera explícita, assenyalant que infants i adolescents són sovint representats de manera negativa o anecdòtica: "el 70% o el 80% [de les notícies] són drogues, botellots o inactivitat i addicció a les pantalles" (EE8a,157-158). Aquesta mirada mediàtica contribueix a generar desconfiança i a deslegitimar el seu paper com a agents socials. A més, s'apunta l'existència d'un cert desencís generalitzat que afecta també els joves, que perceben que no hi ha res a fer ni possibilitat de millora: "ara jo crec que el que ha canviat molt és que una part important dels nostres infants i adolescents pensen que ja no val la pena lluitar, pensen que no hi ha res a fer" (EE9a,206-208).

  També es posa en relleu que aquest clima cultural influeix en la manca de referents positius i en la dificultat per consolidar una cultura participativa

sòlida. Una altra participant ho expressa en aquests termes: "em qüestiono quina visibilitat els hi donem [als joves]. [...] Crec que falta molta cultura, molts mecanismes, molta institució i molta tradició sobre com interactuar amb l'administració" (EE8a,153-161). Així doncs, d'acord amb les persones expertes entrevistades, aquesta resistència deslegitima la veu de la infància, també genera un terreny poc propici per al seu reconeixement com a agents polítics i ciutadans en el present.

- **Els factors polítics i socials del context**. 3 aportacions assenyalen que les resistències a la participació infantil i juvenil no poden entendre's únicament des de les dinàmiques internes dels processos, ja que també estan condicionades pel context polític i social més ampli. Un relat posa l'èmfasi en l'impacte de moviments polítics que reforcen el control adult i limiten els drets de la infància. Així ho expressa una de les persones entrevistades:

> El principal mandat de l'adultisme és salvar i controlar la infància. [...] Però avui afegiria un segon gran obstacle: el corrent d'ultradreta. Que no només afecta els drets de les dones o de les persones migrades, també impacta profundament en els drets de nenes i nens. [...] Afecta amb mesures com el pin parental [...] Afecta quan Trump desmunta el Departament d'Educació perquè considera que educar en drets és adoctrinar. Afecta quan un ajuntament et prohibeix fer un simple qüestionari per preguntar a nois i noies sobre la seva vida quotidiana, perquè es percep com una amenaça. A l'adultocentrisme li estan sortint altres capes, noves formes de control, i que estem davant de fenòmens nous, que no són menors. (EE10a,310-333)

Finalment, també s'assenyala que el context institucional reflecteix aquest clima de crisi política i manca de confiança en els espais de participació. Una altra veu ho explica en els següents termes: "Probablement estem en un moment històric de crisi política. Crisi respecte a quina importància té per a les persones la política en el seu dia a dia, al descrèdit respecte dels polítics i del rol que desenvolupen" (EE14a,211-214).

- **Les rigideses del marc institucional i polític.** 3 aportacions destaquen les limitacions estructurals i institucionals com una de les principals barreres a la participació infantil i juvenil. Les administracions sovint operen amb rigideses burocràtiques i pressupostàries que dificulten processos flexibles i adaptats als ritmes dels infants. Tal com apunta una de les veus: "jo diria que és una barrera tangible. Com ho són, per exemple, els pressupostos bianuals o altres rigideses del sistema" (EE1a,242-243). Igualment, es destaca la manca de compromís polític com un obstacle clau:

  > El problema és quan falta compromís de qui té les claus reals per obrir la porta del projecte: diners, autoritat, poder de decisió. A voltes hi ha moltes promeses incomplides i fins i tot mentides per part de corporacions municipals, autonòmiques o estatals [...] si passen de tu moltes vegades, al final et desmotives i perds les ganes. (EE17i,131-139)

  A més, algunes experiències evidencien la manca de recursos i de suport institucional, un dèficit que frena la creació o consolidació d'òrgans de participació: "Els ajuntaments, a vegades, parlen de manca de recursos i de suport. I, per tant, aquí falta molta imaginació. Sembla que sempre repliquem una estructura o no sabem veure alternatives" (EE14a,171-173).

- **Les limitacions internes dels infants derivades de la socialització.** 2 relats assenyalen que la mirada reduccionista cap a la infància pot acabar interioritzant-se i traduint-se en limitacions internes dels mateixos infants:

  > Hi ha molts infants que, quan els proposes participar, pensen que no tenen res a aportar o que no és un espai per a ells. És el resultat d'anys de sentir que la seva opinió no compta, i això acaba fent que ells mateixos no es considerin capaços de dir res important. (EE3a,213-217)

  En la mateixa línia, una altra aportació assenyala que això és fruit dels processos de socialització: "Les resistències són tots els límits que l'infant ja pot tenir internament, fruit de l'educació rebuda sobre el que no pot fer o el que no val la pena fer" (EE6a,123-125).

- **Un acompanyament adult directiu i limitant.** 2 relats assenyalen que el paper dels adults pot esdevenir un obstacle. Quan aquest acompanyament no parteix des del reconeixement i la facilitació, sinó assumint un paper de control, la participació dels infants es veu restringida:

  > és molt important tenir sempre aquest acompanyament, però ha d'estar sempre molt regulat. [...] Llavors, jo crec que a la vegada també ha d'oferir oportunitats perquè ells puguin créixer, sortir de la seva zona de confort, i a la vegada acompanyar-los durant aquest procés de sortir de la seva zona de confort. Si no és així, l'acompanyament pot ser un obstacle. (EE12i,138-157)

  De la mateixa manera, s'alerta que, si les famílies o el professorat no actuen com a facilitadors, sinó com a interventors directes, es corre el risc d'anul·lar l'agència infantil: "la família té un paper rellevant, però més com a facilitadora que no pas com a intervenció directa" (EE15i,72-73). En definitiva, aquests dos relats mostren que l'acompanyament adult pot esdevenir alhora un recurs indispensable i una barrera quan adopta un caràcter directiu i excessivament protagonista.

- **La participació instrumentalitzada i performativa.** 1 relat posa de manifest que la participació infantil i juvenil pot reduir-se a una dimensió simbòlica o merament estètica. L'entrevistada afirma que, en alguns casos, els projectes acaben desviant-se de la seva finalitat inicial i esdevenen eines per mostrar participació més que no pas per transformar realitat: "El projecte ha acabat creant un grup d'*inspectors joves* per a l'hospital. I això permet dir «mira, els infants han inspeccionat les sales», però perd la intenció original i esdevé una altra mostra de participació com a performance" (EE19a,223-226). Aquestes pràctiques, lluny de reconèixer realment la veu i l'acció dels infants, reforcen una participació buida que perd el seu sentit transformador.

- **L'absència d'estructures educatives i quotidianes de participació.** Finalment, 1 relat assenyala que un dels principals obstacles és la manca d'espais i dinàmiques quotidianes que facilitin la participació dels infants des de ben

petits. L'entrevistada incideix en el fet que sense pràctiques integrades de manera habitual en escoles i entorns de convivència, es perd l'oportunitat de viure la participació com a part de la ciutadania:

> Si les escoles, des del primer moment, des de les primeres etapes d'infantil i primària, treballessin amb estructures que facilitessin la veu, l'escolta i la participació dels infants [...] [com] començar el dia amb una rotllana on tots puguin dir la seva i escoltar-se [...] Ja estaríem enviant un missatge d'igualtat, d'horitzontalitat, d'escolta, d'inclusió. (EE14a,199-206)

Aquest testimoni posa de manifest que la participació no pot restringir-se a projectes puntuals; al contrari, requereix estructures estables i normalitzades en el dia a dia, que permetin a la infància exercir de manera continuada el seu paper com a subjecte democràtic.

- **Els conflictes interns i l'organització del grup.** 1 aportació posa en relleu les tensions que poden sorgir entre iguals en experiències de participació liderada per les infàncies. En concret s'hi destaca el repte del repartiment de tasques i la gestió dels lideratges:

> Que algú vulgui liderar més que nosaltres o que tots vulguem fer-ho tot. Al final, tots volem ajudar en tot, i a vegades no es pot fer sempre tot. Llavors ens ho hem de distribuir, i potser t'agrada més la feina que fa un altre que la que fas tu. Per això ens hem de comunicar. (EE13i,69-72)

Aquesta aportació assenyala que la participació també implica aprendre a gestionar la cooperació entre iguals i a repartir responsabilitats d'una manera dialogada.

En conjunt, aquestes són les deu resistències identificades en els 19 relats analitzats al voltant de la pregunta formulada (vegeu figura 18). L'anàlisi interpretativa permet observar, d'una banda, la seva estreta relació amb les condicions de la participació liderada per les infàncies, ja que sovint apareixen com la negació d'aquestes condicions i confirmen que els infants s'hi aproximen

des de la pràctica. De l'altra, per comprendre millor la seva naturalesa i abast, es proposa agrupar-les en tres grans tipologies:

- Resistències culturals i conceptuals, vinculades a les mirades i representacions socials sobre la infància. Inclouen l'adultocentrisme i les actituds paternalistes, la cultura i els imaginaris socials negatius de la infància, així com les limitacions internes dels infants derivades dels processos de socialització.
- Resistències estructurals i institucionals, relatives als obstacles vinculats a l'organització política i administrativa i al context social. Inclouen les rigideses del marc institucional i polític, la manca de recursos i condicions materials, els factors polítics i socials de context, així com l'absència d'estructures educatives i quotidianes de participació.
- Resistències processuals i relacionals, vinculades amb la manera com s'acompanyen i es concreten els processos participatius. Inclouen un acompanyament adult directiu i limitant, la participació instrumentalitzada i performativa així com els conflictes interns i l'organització del grup.

Figura 18

Resistència que limiten i obstaculitzen la participació liderada - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

Aquesta classificació posa de manifest que les resistències no responen només a obstacles puntuals, estan arrelades en diferents nivells —cultural, institucional i pràctic— que interactuen entre si i es reforcen mútuament.

5.2.3. Moments que poden configurar un procés de participació liderada

Després d'haver tractat les condicions que possibiliten i garanteixen la participació, així com les resistències la poden obstaculitzar o limitar, es va demanar a les persones entrevistades que compartissin una experiència de participació liderada que haguessin viscut, acompanyat o presenciat. La pregunta formulada va ser: "en el marc de la teva trajectòria, podries compartir amb mi alguna experiència destacable, que consideris un bon exemple de participació liderada per les infàncies?". L'objectiu era contextualitzar l'exploració del concepte a partir d'una vivència concreta i, especialment, començar a identificar quins moments caracteritzen aquest tipus d'experiències.

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi, cal puntualitzar que, si el concepte de "participació liderada" és difús, també ho són els criteris que permeten establir quan una experiència pot ser considerada com a tal. Així, els relats recollits reflecteixen, en aquest sentit, una gran diversitat de situacions, que poden adoptar diferents formats: des de processos plenament liderats per les infàncies de principi a fi, fins a experiències sorgides en el marc de projectes dissenyats per adults però liderades parcialment o totalment pels infants. En altres casos, només s'hi identifiquen moments puntuals de lideratge infantil i, fins i tot, apareixen experiències que, malgrat el seu potencial, plantegen dubtes sobre si es poden considerar realment com a tals.

En aquest sentit, en l'entrevista EE9a es va acordar no respondre la pregunta, atès que la persona en qüestió afirmava explícitament que, en l'àmbit institucional, fins al moment no existia —al seu entendre— una participació genuïnament liderada per les infàncies:

> Entenc que no me l'hagis feta, aquesta pregunta sobre experiències de participació liderada, perquè nosaltres de la participació aportem una part molt concreta, és una participació que ve regulada per llei, que han de fer

> les institucions, que es pot treballar de diferents maneres, però liderada per les infàncies no. (EE9a,368-372)

Per tant, en el cas dels moments, s'analitzen 19 respostes i no pas 20. Si ens centrem en aquesta anàlisi, s'observa que les experiències descrites provenen de contextos molt diversos: lleure educatiu, consells municipals, moviments socials, entorns escolars, espais de defensa de drets, projectes climàtics i culturals, així com iniciatives de recerca amb les infàncies impulsades des de centres d'investigació universitaris.

Pel que fa al contingut dels relats, es poden identificar deu moments que, en conjunt, estructuren les experiències de participació liderada. Aquests moments —que no sempre segueixen un ordre lineal— han estat categoritzats a partir de les narracions recollides amb l'objectiu de proposar un possible itinerari. A continuació es presenten seguint un criteri de freqüència descendent:

- **Arrencada.** Aquest primer moment fa referència a l'origen de les experiències: qui les impulsa i com es despleguen en un inici. Cal destacar que 18 dels 19 relats hi fan referència. Alhora, els relats mostren que l'origen d'aquestes experiències és diferent: algunes experiències parteixen de la creació autònoma per part dels infants i d'altres s'inicien en espais impulsats per les persones adultes.

  Els relats fan referència a experiències d'autoorganització íntegra, caracteritzades pel fet que els infants i joves creen l'espai de participació des de zero i configuren totes les dimensions del procés —objectius, decisions, execució i avaluació—, sense cap marc adult previ. El fragment següent en presenta un exemple:

  > Vam convocar-nos en un bar [...] No recordo molt bé com va ser la crida, però, mitjançant molts correus electrònics, ens vam trobar quaranta-cinc persones en aquell bar. Vam explicar que la missió de la trobada era voler muntar una plataforma juvenil i llavors, en poques setmanes, pocs mesos, ens vam organitzar, vam muntar La Roda, la plataforma juvenil de Castelldefels. (EE8a,237-243)

Els relats també al·ludeixen a moviments socials que han aconseguit consolidar estructures pròpies i sostenibles al llarg del temps. Una persona entrevistada ho descrivia així:

> El moviment de NNAT segueix sent l'experiència més genuïna de protagonisme infantil que conec, no sol pel seu contingut, sinó per la seva forma [...], és una organització liderada, protagonitzada i conduïda per nenes, nens i adolescents, els membres de la qual es renoven de manera permanent. És a dir, van creixent, surten del moviment, però d'altres n'arriben i conserven la memòria històrica des de fa més de quatre dècades mantenint l'organització. (EE10a,483-491)

Tanmateix, la gran majoria de relats descriuen situacions en què són els adults qui estableixen l'estructura inicial —un consell, un agrupament, un projecte— i conviden els infants a donar-hi contingut i orientació. Una entrevistada ho manifestava així:

> En consells i altres espais, parlem d'una participació molt induïda, perquè han estat pensats i creats per adults. [...] Però de participació liderada per nens i nenes, en termes de ciutadania democràtica, des de la fase zero, jo no en conec en primera persona. (EE2a,210-217)

Dins d'aquests marcs adults hi ha experiències que evidencien com, des de l'inici, es vetlla per promoure i garantir el lideratge infantil. Per exemple, un educador d'un agrupament escolta explicava: "Amb una mena de llum verda —no total, però un «va, seguim»— vaig fer la mateixa proposta als infants: si volien assumir el repte. Si no ho volien, la proposta moria allà mateix" (EE1a,372-374). També s'observa que, un cop els infants han acceptat participar en una oportunitat presentada per persones adultes, poden assumir el lideratge en la definició del contingut i en la manera d'abordar-la. Així ho demostra el testimoni d'un grup de noies en un centre escolar: "Van fer la seva pròpia investigació, van aprendre moltíssim sobre pobresa menstrual, van crear les seves pròpies conclusions, van contactar amb una entitat, van aconseguir finançament i van dissenyar la iniciativa de posar productes als

lavabos. Tot això va sortir d'elles mateixes, sense que ningú els ho proposés" (EE19a,264-267).

Finalment, hi ha iniciatives que neixen dins d'un òrgan o d'un projecte amb una missió definida pels adults, on el marge dels infants se centra en decidir com desenvolupar-la. Això no impedeix que el lideratge sigui significatiu, com descriu una adolescent parlant del projecte Don't judge a book for its cover: "Va ser completament liderat per mi. Els facilitadors hi eren, però la meva veu estava al centre. Vaig fer un vídeo per mostrar el meu dia a dia, i va ser molt potent veure que el podia compartir públicament" (EE20i,151-152).

- **Execució i implementació.** El segon moment més recurrent és el de l'execució i la implementació, present en 12 relats. Aquest pas és aquell en què les decisions prèvies es materialitzen. No es tracta només d'una fase tècnica. Esdevé un espai on els infants assumeixen rols actius en l'organització i desenvolupament de les activitats, coordinant-se entre iguals. És, per tant, un moment en què el lideratge dels infants es valida i es fa reconegut: ells i elles prenen les regnes de les accions decidides prèviament i les porten a la pràctica.

  En aquest procés, els infants van més enllà de formular idees i passen a l'acció, posant en pràctica allò que han planificat. El seu rol pot consistir a impulsar accions concretes. Ho il·lustra en el següent fragment, que descriu una experiència en què un grup d'infants va crear un material de difusió:

  > Les tres noies més implicades van elaborar una versió amigable de les conclusions internacionals dels estats. Elles mateixes les van traduir a l'espanyol i van adaptar el contingut per fer-lo entenedor i perquè altres nois i noies, persones amb discapacitat, tothom ho pogués entendre i utilitzar per participar en els debats. (EE3a,315-319)

  I, alhora, els relats també assenyalen que l'acció pot abastar des de la posada en pràctica de tota la planificació, fins a la dinamització d'actes, jornades i activitats. En aquesta fase, sovint les persones adultes hi adopten un paper secundari de suport, especialment en els aspectes tècnics:

> els adults sobretot ens ajuden en les coses tècniques: inscripcions, autoritzacions de les famílies... Són coses que nosaltres no sabem o no som conscients de tot el que cal perquè sigui legal. Això va molt bé que ho faci un adult [...], però hi ha moltes parts que podem fer nosaltres: pensar en el material que necessitem, anar-lo a buscar, llegir les normes dels jocs, fer els grups per dividir els jocs, anar a explicar a les classes de l'escola el que volem fer, que hi vinguin, que s'hi apuntin per als equips. (EE13i,109-117)

- **Reconeixement públic.** Aquest moment és present en 10 relats i engloba les situacions en què la veu i l'acció dels infants és validada en espais públics, siguin institucionals o comunitaris. Es descriu, per tant, com un moment que situa els participants en un espai de visibilitat i legitimitat: el que diuen i fan adquireix un ressò social, ja que s'adreça a polítics, tècnics, professionals o ciutadania i rep un reconeixement explícit. Els participants consideren que aquest salt es produeix quan el col·lectiu traspassa les fronteres del seu entorn immediat:

  > Però és aquest punt de reconèixer-te com a col·lectiu, un col·lectiu que té una cosa valuosa a dir. Quan això surt de les parets de l'escola, agafa una altra dimensió. Perquè tu pots pensar: "Això és normal", però clar, els mestres els conec, les famílies també, o el que sigui, però... Quan ja t'estàs reunint amb persones que tenen càrrecs, quan estàs trepitjant espais nobles, quan comences a conèixer el món de les institucions... és com descobrir una part de l'organització social de la qual no necessàriament t'han parlat o en què no t'has sentit partícip. Descobreixes que a tu també et pertany i que a més n'ets agent de canvi. (EE6a,243-251)

  En l'àmbit institucional, s'assenyala que aquest reconeixement emergeix especialment en el contacte reiterat amb les persones adultes i, sobretot, quan aquests sol·liciten exemples i arguments dels infants. En aquests casos es produeix una inversió de rols que reforça la legitimitat dels infants com a veu social:

> Va ser molt interessant, perquè els adults realment necessitaven els arguments dels infants. I llavors, els infants es van fer grans en aquelles respostes. No només van donar respostes fantàstiques, sinó que es va crear una situació en què l'adult es col·loca en un altre lloc. (EE6a,207-211)

Diversos relats detallen que el reconeixement també es manifesta en l'àmbit comunitari, quan els infants i adolescents adquireixen visibilitat i legitimitat mitjançant actes públics i accions col·lectives. Un exemple és el fragment següent, que descriu com, en el Dia de la Infància, un grup de joves va optar per dotar l'acte públic d'un to més crític i provocador:

> Li van donar la volta amb una cosa molt significativa, que va ser tornar a la població adulta allò que elles i ells rebien, però dit a les persones grans. És a dir, quan a tu sempre et diuen de petita: "Calla, que estem parlant la gent gran", doncs elles els hi retornaven: "Calla, que estem parlant. Les criatures no us volem escoltar perquè sou grans". Quan a tu et diuen: "Ves a jugar, que és de l'únic que t'has de preocupar", elles i ells els deien: "Ves a treballar, que no t'has d'ocupar de res més, i deixa'ns a nosaltres". I aleshores els feien una retroacció des de la provocació [...] El dia de la presentació pública va generar comentaris, alguns tenien una mica de por del que dirien, però també va haver-hi moltes felicitacions i comentaris de sorpresa. El missatge va arribar i, a partir d'aquí, els Dies de la Infància han estat diferents. (EE7a,612-634)

- **Planificació i organització.** Aquest moment, present en 9 experiències, es considera fonamental perquè evidencia que la participació liderada no es limita a formular idees, sinó que comporta prendre decisions sobre què es vol fer i com es vol dur a terme. Els relats indiquen, a més, que la planificació pot incloure tant la definició de l'estructura com dels continguts d'un esdeveniment, que posteriorment és implementat pel mateix grup:

> aquest grup organitzava, amb tota la seua voluntat, com havia de ser l'esdeveniment: quins temes tractaríem, com construiríem el manifest que

> anàvem a exposar, i moltes altres idees i moltes d'aquestes idees després es van materialitzar. (EE17i,147-150)

Així mateix, els relats posen en relleu que la planificació sovint requereix establir criteris de priorització definits pels mateixos infants. Aquesta idea queda reflectida en el fragment següent:

> Primer van recopilar, entre els seus 850 companys i companyes, unes 300 mesures per al pla. [...] Anaven llençant a la paperera les mesures [...] que no tenien sentit, tenint en compte tres criteris: si la proposta dels seus companys i companyes era d'àmbit municipal o supramunicipal. Si no era municipal, com que el pla era municipal, s'havia de llençar a la paperera. Si era d'àmbit d'ordre públic o privat [...] Si la proposta era de caire capritxós, egoista o particular. [...] Així, amb aquests paràmetres, ells mateixos anaven veient què llençar a la paperera. (EE4a, 484-499)

Altrament, els relats assenyalen que la planificació també pot adoptar formes més lúdiques i comunitàries, però igualment reveladores pel que fa al lideratge infantil. Aquesta idea s'il·lustra en el relat següent, vinculat a una experiència d'un Consell Municipal de Participació Infantil:

> Volgueren fer una nit de cine amb pijama. I això va eixir d'ells. Es van buscar la pel·lícula, van fer-ho... Volien fer un *photocall*, i van fer-ho. I aleshores es van empoderar molt, perquè van dir: "Sí, volem que vinguin els pares i mares, perquè si no venen, no ens deixaran...". [...] Van començar a pensar una activitat per a les famílies i, finalment, ens van dir que necessitaven la nostra ajuda, perquè volien: "Que les famílies estiguin amb vosaltres [els adults acompanyats] mentre els feu una xerrada sobre com poden deixar-nos participar a casa i, mentrestant, nosaltres fem el cine". (EE11a,129-138)

- **Ampliació de la representativitat i la multivocalitat.** Aquest moment, identificat en 8 experiències, posa de manifest que la participació liderada no es restringeix a un grup tancat. En nombrosos casos s'incorporen mecanismes que permeten garantir que la veu d'altres infants, més enllà del grup impulsor,

sigui escoltada. L'objectiu és assegurar la representativitat i la multivocalitat. Aquesta ampliació de veus es considera essencial per legitimar les decisions i reforçar la seva representativitat. al mateix temps, aquesta ampliació de veus contribueix a evitar que els espais de participació siguin percebuts com a elitistes o reservats a una minoria, i afavoreix l'assoliment de consensos més inclusius i sostenibles.

Els relats descriuen diversos mecanismes: retorn a les unitats de base, rotació obligada de representants, treball en comissions petites o, fins i tot, consultes obertes a altres companys: "els nens del consell de la branca de 5 a 7 anys anaven a la seva unitat i deien: «Mireu, estem pensant què volem fer...», i dinamitzaven activitats perquè els altres infants poguessin generar idees i treballar-les una mica" (EE1a,390-392).

Així mateix, es constata que aquesta pràctica també és present en l'àmbit escolar. Un exemple és el relat següent que descriu la rotació de càrrecs en les assemblees de delegats d'un centre educatiu:

> No hi ha un delegat de curs, sinó que tots els nens i les nenes, sense excepció, han de passar per la Junta d'Alumnes. Llavors, [...] van [alternant] i és així, és obligatori, tres o quatre cops l'any et toca anar-hi, i tens diferents rols segons la teva edat. Has d'anotar, has de moderar el torn de paraula... (EE5a,233-237)

Un altre mecanisme identificat és el treball en comissions o grups reduïts, que posteriorment traslladen les seves aportacions al grup general amb l'objectiu de garantir que totes les perspectives siguin considerades:

> treballàvem en grups més petits. Això creava un ambient més familiar i proper, i feia menys por o vergonya expressar el que pensaves. A mi això em va estimular molt: tenia més ganes de parlar i aportar. Després, al final, posàvem tot en comú i ho compartíem d'una manera respectuosa perquè tothom pogués expressar la seva opinió sobretot. Era com si l'entorn en si mateix ja incités a participar i ho facilitava molt. (EE18i,135-140)

- **Retroacció i impacte.** En 8 relats s'incideix en la retroacció com un moment característic i, alhora, imprescindible de les experiències. Els testimonis coincideixen a assenyalar que no n'hi ha prou amb donar visibilitat a la veu dels infants; que cal garantir que les seves aportacions rebin una resposta, es tradueixin en canvis, generin un impacte i assegurin la continuïtat del procés. La retroacció pot adoptar formes diverses i produir-se en diferents nivells. En alguns casos, es concreta en una avaluació compartida:

  > Es va fer una recollida d'experiències, entrevistes als infants, es va veure què els havia agradat, què no, què havien après. I això ens va donar moltes pistes sobre quines coses caldria revisar si realment volem fomentar una participació d'aquestes característiques. (EE1a,407-410)

  D'altra banda, la retroacció pot concebre's com una pràctica sostinguda i amb mecanismes de seguiment i continuïtat assumits per les mateixes institucions:

  > El que em sembla molt potent és que els mateixos polítics s'han assegut amb ells durant un any, en quatre moments diferents, per escoltar i rebre la retroacció. Perquè la idea d'aquest procés és la reiteració, la retroacció, el seguiment del que els han dit. I sí, aquí veig canvis. Asseure's diverses vegades amb ells genera alguna cosa. No és només una escolta simbòlica. És una altra cosa. (EE10a,407-412)

  En l'àmbit municipal, es posa de manifest que la retroacció ha de tenir un caràcter institucional i que, de manera desitjable, vinculi les aportacions infantils a decisions polítiques formals, tal com es recull en aquesta experiència:

  > Després, al ple de l'Ajuntament, es va aprovar i es va presentar oficialment. Els infants van poder veure que allò que havien decidit es convertia en política municipal. I així es va fer el primer Pla d'Infància d'Espanya liderat per nens, nenes i adolescents. (EE4a,503-506)

  Finalment, es considera que la retroacció constitueix una condició necessària per evitar la frustració i sostenir el compromís, i permet posar en valor

l'impacte generat: "és clau donar retroacció a la participació [...] veure que les teves aportacions estan aconseguint o estan arribant en algun lloc, perquè si no, generem molta frustració" (EE5a,254-260).

- **Definició del propòsit.** Un cop iniciat el procés, 7 relats inclouen un moment dedicat a definir col·lectivament per a què serveix l'espai, amb quins criteris es prenen les decisions i sota quina identitat es vol treballar. Aquest moment és considerat un pas fundacional. No es limita a assignar un nom o a començar a reunir-se, implica establir un sentit compartit que conferirà coherència a tot el que vingui posteriorment. En aquest punt es fixen límits i expectatives: es confirma que l'espai té caràcter decisori, es delimita si s'orientarà a qüestions internes de l'organització o a incidir en l'entorn, i es defineixen els valors i criteris amb què es vol treballar: "Vam agafar com a primera tasca qüestionar-nos quina volíem que fos la nostra participació a l'entitat, i per a què havia de servir aquest òrgan que estàvem creant" (EE1a,377-379).

  Els relats també posen de manifest que aquest tipus de preguntes inicials sorgeixen també en contextos en què els infants discuteixen si l'òrgan ha de tenir un rol més lúdic, més polític o més organitzatiu. Definir el propòsit, en aquest sentit, és el que marca la diferència entre un espai anecdòtic i un òrgan amb legitimitat i projecció. En alguns casos, aquest procés de definició es vincula a la necessitat d'evitar que siguin els adults qui monopolitzin el sentit de l'espai:

  > Al principi semblava que tot ja estava decidit, però vam insistir que era important que poguéssim decidir alguna part nosaltres. [...] No era gaire participació perquè continuava havent-hi una *profe* que decidia moltes coses, però [...] com a mínim no ho decidia absolutament tot. (EE16i,87-93)

- **Projecció i continuïtat**. Aquest moment apareix en 5 relats, en els quals es defensa i considera clau per comprendre com infants i adolescents situen l'experiència en un continu de participació i imaginen escenaris futurs d'incidència. A les entrevistes, aquesta idea adopta formes diverses: la

vigilància dels compromisos, l'exigència de voluntat política, la continuïtat organitzativa i les trajectòries personals que persisteixen.

Diversos relats assenyalen que, quan el lideratge infantil s'ha expressat amb veu pròpia i capacitat de proposta, el pas següent consisteix a vetllar, pel seguiment i el compliment d'allò proposat. Així ho il·lustra el relat d'un adolescent després d'una presentació davant responsables polítics: "quan vam presentar les conclusions als polítics sobre el pla d'infància, vam sortir amb la sensació que ara tocava vigilar que complissin. No estava tot fet, era començar una feina que havia de durar" (EE13i,118-121). En aquesta línia, es destaca que la projecció de les experiències de participació infantil en l'àmbit institucional està condicionada pels compromisos polítics. Així ho fa palès aquesta altra aportació: "Perquè no només és important que se'ns deixi fer, sinó que hi haja una voluntat política darrere. A voltes això falta". (EE17i,153-154).

Altrament, els relats indiquen que, sovint, són els mateixos infants qui reclamen la seva vinculació i continuïtat en l'experiència: "Es va acabar aquest congrés i van ser ells mateixos, a partir d'aquesta experiència, qui ens van dir que els agradaria seguir vinculats a UNICEF. I així, des del 2019, hem mantingut actiu aquest grup assessor" (EE3a,306-308).

Finalment, la projecció de la participació liderada pot transcendir el projecte concret i incidir en la trajectòria vital de les persones. Diverses aportacions assenyalen que la implicació en un moment concret pot obrir camins de militància i compromís que perduren en el temps: "Aquesta participació és alguna cosa que encén una flama [...] el tancament d'aquella etapa no és un fracàs, sinó que activa altres lluites. [...] molta gent [...] segueix activa encara amb trenta-cinc anys" (EE8a,260-265).

- **Creació de la identitat del grup.** 4 relats estimen que la construcció d'una identitat pròpia i compartida constitueix un moment inicial fonamental per generar cohesió i sentiment de pertinença. Aquest procés té com a finalitat legitimar-se com a subjecte polític i enfortir la capacitat de lideratge col·lectiu. S'indica que pot adoptar formes diverses, com ara la creació d'un nom

identificatiu o la redefinició d'una experiència: "Primer era Power Kids [...] però ells li van canviar el nom a Exploradores de Quera [...] i a partir d'aquí van començar a decidir com es volien organitzar i què volien fer" (EE11a,125-129).

Igualment, s'evidencia que la identitat col·lectiva pot consolidar-se mitjançant l'elaboració de documents propis, entesos com a instruments de definició i projecció del grup: "Van elaborar un decàleg, com un manifest adreçat a l'equip de caps amb un missatge clar: 'A partir d'ara, mireu-nos així'. Era un petit gest d'exigència, [...] però també era com un toc d'atenció a la governança de l'entitat (EE1a,393-401).

De la mateixa manera, es posa en relleu que, en determinades situacions, la identitat col·lectiva es configura a través del reconeixement de pertànyer a un grup que comparteix necessitats, interessos, aspiracions o experiències especialment sensibles:

> ells mateixos van identificar aquesta necessitat. L'interessant és que primer es van identificar com a col·lectiu. Això va ser molt potent: trobar-se amb infants de diferents centres, [...] identificar elements comuns, compartir experiències i entendre el sistema en global. [...] Van veure que els calia una identitat i una protecció entre ells que no tenien. I que era necessari un consell propi, perquè només ells podrien expressar realment allò que volen i necessiten, i fer que se'ls escolti per aconseguir millores a nivell individual i també en el sistema. (EE14a,243-250)

- **Cures: acollida i suport.** Finalment, 2 relats posen l'accent en moments caracteritzats per la dimensió relacional de la participació, és a dir, en la manera com els grups generen dinàmiques d'acollida, suport i protecció que garanteixen que tothom se senti part de l'espai i pugui exercir el seu lideratge amb seguretat. Els testimonis assenyalen que aquests moments de cura són fonamentals per assegurar la inclusió, la qualitat i la sostenibilitat de les experiències de participació liderada per les infàncies.

Es constata la importància de disposar d'estratègies que garanteixin una acollida al grup, de manera que cada persona se senti reconeguda, benvinguda i situada:

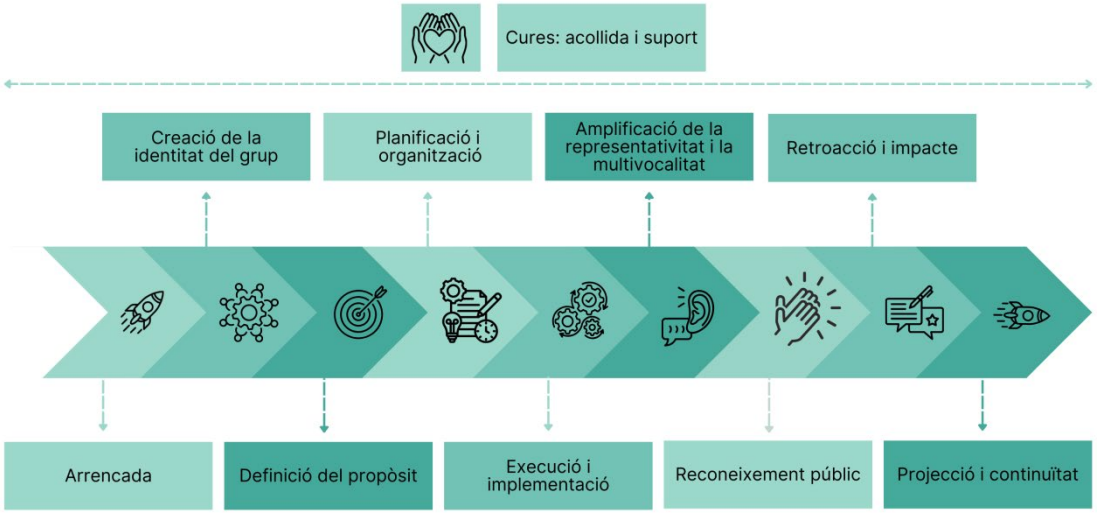
> Al principi, quan algú entra, es pot sentir una mica desubicat; ens ha passat a tots: no coneixes ningú, no tens un referent, estàs una mica perdut. Llavors, en una assemblea, un company va proposar que, entre nosaltres, els que ja portem temps i ens considerem una família, féssim de germans grans i germans petits. Així, els nous tindrien un referent durant les cinc primeres assemblees (o més). (EE12i,188-193)

Igualment, queda palesa la importància d'incloure moments dins les experiències de participació liderada que responguin a les necessitats emocionals i ofereixin suport en situacions de cansament o saturació: "[...] teníem un espai on podies parar si ho necessitaves. Hi havia adults de referència amb qui podies parlar, que t'acompanyaven durant els dies del congrés. També hi havia altres joves que t'acollien i et feien sentir part del grup" (EE18i,128-130).

En conjunt, els 10 moments identificats en els 19 relats sobre experiències de participació liderada per les infàncies mostren un patró compartit. Un cop ordenats per freqüència, l'anàlisi permet proposar-ne una seqüència (figura 19): les experiències acostumen a iniciar-se amb l'arrencada —impulsada per adults o sorgida dels infants—, avançar cap a la configuració d'una identitat col·lectiva, la definició del propòsit i la planificació, i desplegar-se en fases d'execució que inclouen la representativitat. Sovint culminen amb moments de reconeixement i retroacció, projectant-se en la continuïtat i en les trajectòries dels participants. La cura —entesa com acollida i suport— travessa tot el procés i n'assegura la inclusió i la sostenibilitat. Tanmateix, no constitueixen una seqüència rígida, sinó que la seva suma suggereix un fil entre les experiències analitzades.

Figura 19

Proposta seqüèncial de moments de la participació liderada - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

A tall de conclusió, l'anàlisi de contingut temàtic dels relats denota que la participació liderada per les infàncies és més que una successió d'accions: es tracta d'un procés dinàmic en què s'articulen moments de construcció col·lectiva, d'acció implicativa i transformadora, i de cura relacional. El seu potencial rau en el fet que la presa de decisions i la corresponsabilitat assumida pels infants actuen com a fil conductor que confereix coherència a aquests moments. Aquesta interrelació permet reconèixer-los i legitimar-los com a subjectes polítics amb agència pròpia.

5.3. Canvis reconeguts en les experiències de participació liderada per infàncies

Aquest darrer apartat del capítol recull l'anàlisi dels resultats de les respostes corresponents al tercer i darrer bloc de preguntes de l'entrevista, orientat a analitzar els canvis de les experiències de participació liderades per les infàncies. L'objectiu és analitzar els efectes que es produeixen quan els infants assumeixen el lideratge d'una experiència participativa: quins canvis es generen tant en ells mateixos com en la comunitat i quin significat adquireixen aquestes

transformacions. En coherència amb les qüestions plantejades, l'anàlisi dels resultats s'organitza en dos nivells: en primer lloc, els canvis reconeguts en els infants i, en segon lloc, els reconeguts en la comunitat.

5.3.1. Canvis reconeguts en els infants

Un cop presentades les experiències, es formula als participants la pregunta següent: "quan els nens i les nenes estan immersos en experiències de participació liderada, es produeixen canvis en ells i elles? En cas afirmatiu, podries indicar quins?" Tots els participants, sense excepció, hi responen afirmativament i, en conseqüència, descriuen un ventall de canvis observats en els infants arran de la seva implicació en processos de participació liderada.

Cal destacar que l'experiència compartida en relació amb la pregunta anterior els serveix de marc de referència per contextualitzar la resposta, fet que explica que molts relats hi tornin a fer al·lusió en abordar els canvis percebuts. Tanmateix, en algunes aportacions no sempre és senzill discernir si els canvis descrits s'associen específicament a experiències de lideratge infantil o bé a formes de participació altament implicatives que, tot i no estar necessàriament liderades per les infàncies, generen efectes similars. Aquesta ambigüitat no resta valor als canvis recollits, però convida a interpretar-los amb una mirada crítica i a reconèixer la possible hibridació entre diferents pràctiques participatives.

Pel que fa a l'anàlisi de contingut temàtic, s'han identificat 14 categories que recullen els canvis reconeguts en els infants quan són ells qui lideren una experiència de participació. A continuació es presenten aquestes categories ordenades segons la seva freqüència de més a menys recurrent.

- **L'augment de l'autoestima.** Aquesta categoria apareix en 12 relats i constitueix l'impacte més citat. Les persones expertes entrevistades remarquen que, quan els infants lideren processos participatius, adquireixen una seguretat personal i es reconeixen com a subjectes capaços i amb veu pròpia. Els testimonis assenyalen que quan es generen espais de suport caracteritzats per l'escolta activa i el reconeixement mutu, l'impacte es tradueix en un increment de la confiança i de la seguretat:

> Hi ha una jove en particular que recordo —és autista— i deia que sovint o bé no parla gens, o bé parla massa. Però en aquest espai en concret es va sentir còmoda perquè era un entorn de suport on tothom l'escoltava i mostrava interès per ella. (EE19a,320-323)

Els relats apunten que aquest canvi és especialment visible en aquells infants que, en un inici, mostraven timidesa o dificultats d'expressió. Aquesta transformació es reflecteix en el relat següent: "Infants que a l'inici estaven tímids, els costava expressar-se, i després tenen la capacitat de deixar-se anar, de parlar, d'expressar el que senten amb seguretat" (EE5a,310-312).

Així mateix, les aportacions indiquen que el resultat és un empoderament que es projecta més enllà de l'espai concret on es participa, de manera que l'experiència participativa pot transformar la forma com els infants i joves es perceben a si mateixos i com s'enfronten a noves situacions socials i cíviques: "la meva confiança ha augmentat enormement gràcies a la meva implicació en la participació. Abans solia ser força tímida —increïblement tímida— abans de començar a participar a nivell local, regional i nacional" (EE20i,170-172).

- **L'enfortiment de la percepció d'autoeficàcia i d'influència.** Aquest canvi s'identifica en 9 relats. Mostra com els infants descobreixen progressivament que les seves accions tenen un efecte real sobre l'entorn, i que les seves propostes són útils i valorades. Els relats evidencien que viure experiències de participació liderada reforça la confiança dels infants i els ajuda a veure's com a agents capaços d'incidir i de transformar: "Sí, sí, em va atendre la regidora, i la regidora m'ha dit que sí, i és més, han pintat els carrers com hem volgut, i ens han fet [...]: el carril bici aquest, ara podem anar amb bicicleta [...]" (EE5a,442-444).

  Aquesta experiència s'associa directament a la presa de consciència de ser capaços d'exercir la seva agència i el canvi que tenen les seves accions: "En els nens i nenes té un canvi significatiu si tot allò s'articula en canvis, si exerceixen aquesta influència. Perquè és aquesta sensació que som vàlids, som capaços i podem canviar les coses. Aquesta percepció d'autoeficàcia" (EE2a,329-333).

- **El creixement i la transformació emocional.** Aquesta categoria es present en 7 relats que mostren com la participació liderada, en tant que experiència de convivència i d'organització col·lectiva, afavoreix el desenvolupament de les competències emocionals en totes les seves dimensions. En aquests termes, un testimoni afirma "hi ha un canvi clar en la gestió de les emocions, el control de les emocions, el reconeixement de les emocions" (EE2a,287-288), destacant que les emocions estan sempre presents en la relació amb els altres i que, quan s'aprèn a gestionar-les en positiu, es converteixen en un impuls per al grup: "com més aprenguem a ballar junts bé, més potència tindran les emocions positives que em donen ales a mi i al grup, i no les negatives que tallen ales al grup i a un mateix" (EE4a,701-704).

  A més, es destaca que les emocions són el motor que dona sentit i significat a la participació, alhora que l'impulsen i la transformen. En aquest sentit, emergeixen com a força dinamitzadora i autèntica palanca de canvi dins la participació liderada:

  > l'alegria i la diversió, i tota aquesta dimensió més d'èxit i de celebració de tot el que podem aconseguir, hi és. I si no hi és, deixes la participació. Sí que és veritat que quan hi ha fracassos i derrotes, allò positiu és que encén la ràbia. [...] transformar la ràbia i la disconformitat en col·lectiu és una cosa que t'empeny al canvi. (EE8a,289-294)

- **El desenvolupament de la capacitat d'autogestió i de treball en equip.** Aquest canvi és present en 7 relats i posa de manifest que la participació liderada impulsa la capacitat dels infants per organitzar-se, planificar-se, coordinar-se, distribuir-se tasques, gestionar el temps i, en definitiva, governar-se en col·lectiu. Es remarca que aquests processos impliquen deliberació i consens, i que l'autogestió es vincula estretament amb l'autogovernança del grup. Així mateix, les aportacions també destaquen que el treball en equip requereix habilitats específiques de planificació, regulació i seguiment de la tasca col·lectiva:

  > Habilitats per a treballar en equip amb capacitat d'organització i planificació. [...] [necessitaran] organitzar-se, planificar-se, autoregular-se

> i, sobretot, una capacitat d'anàlisi amb el grup per veure si s'està arribant a la meta que es volia aconseguir. (EE2a,274-278)

D'altra banda, s'evidencia igualment que aquests espais de participació afavoreixen un aprenentatge actiu, protagonitzat pels mateixos infants: "el treballar en equip, perquè si vols prendre una decisió en equip, cal debatre, discutir..., i això jo crec que és un aprenentatge molt més actiu, més protagonista" (EE15i,136-138).

Finalment, es descriu que aquesta capacitat es consolida progressivament a través de pràctiques concretes d'organització col·lectiva: "Amb el temps, els infants van passar de córrer per les assemblees a tenir el seu propi procés. Igual que els seus pares i mares, s'autoorganitzaven per protegir els seus drets, gestionaven la seva assemblea, funcionament, temes" (EE10a,585-588).

- **La promoció de l'autoconeixement i l'autoreconeixement**. Aquest canvi apareix en 7 entrevistes i fa referència al procés mitjançant el qual els infants descobreixen les seves pròpies capacitats, reconeixen límits i prenen consciència d'allò que poden aportar dins d'un grup o en una experiència de participació. Liderar projectes els dona l'oportunitat d'explorar-se, d'autodescobrir-se i de construir una imatge més realista i positiva de si mateixos: "També l'autoconeixement, l'autodescobriment. Què pot aportar cadascú, on són els nostres límits. [...] També la superació d'aquests límits, el reconeixement de la capacitat pròpia i de la capacitat de l'altre" (EE2a,233-236). Així mateix, es descriu que aquest procés passa també per la presa de consciència què poden fer coses i del valor de la participació:

  > Comencen a adonar-se'n: "puc fer coses", i a reconèixer la seva pròpia capacitat. Però, al mateix temps, també veuen que els sistemes i estructures al seu voltant poden ser barreres que els limiten. [...] Tot i això, el simple fet de ser escoltats i que les seves aportacions siguin valorades els ha fet sentir molt més segurs. (EE19a,304-314)

- **L'adquisició d'aprenentatges cívics i polítics.** Aquest impacte es recull en 5 relats i posa de manifest que la participació liderada afavoreix el coneixement

dels mecanismes de governança i l'alfabetització democràtica, alhora que impulsa una mirada crítica sobre el sistema. Els relats assenyalen que, en aquestes experiències de participació liderada, els infants exerceixen els seus drets com a ciutadania del present que som: "No et fa ser més ciutadà perquè ets exactament la mateixa persona a nivell de ciutadania [...], però sí que poses en exercici tots aquests drets que l'estatus de ciutadà et dona" (EE1a,573-576).

D'altra banda, es posa en valor que aquestes experiències constitueixen una oportunitat d'aprenentatge sobre els mecanismes de la política local: "coneixen com es prenen decisions, quins passos cal fer perquè una proposta arribi a l'ajuntament i com funciona el procés fins que es converteix en realitat. És un coneixement que no tindrien si no participessin en aquest tipus d'experiències" (EE9a,306-309).

- **L'increment de l'autonomia des de la interdependència**. Aquest canvi s'evidencia en 5 relats que remarquen que la participació liderada afavoreix una autonomia infantil entesa en clau relacional. No es tracta únicament de dur a terme tasques de manera independent, es tracta també de reconèixer els propis límits i la importància de demanar suport quan és necessari: "Aquestes experiències t'ajuden a adonar-te que jo puc ser una persona absolutament autònoma i necessitar ajuda per fer una tasca en concret, i això no vol dir que deixi de ser autònom per demanar ajuda" (EE3a,409-411). En aquesta mateixa línia, es destaca que l'autonomia no es desplega de manera aïllada, es construeix en interdependència amb els altres: "Es desenvolupa l'autonomia sempre entrellaçada amb la interdependència, perquè en la participació té molta més potència el grup que l'individu" (EE4a,668-669).

- **La millora de les habilitats comunicatives.** Aquest canvi es recull en 5 relats i fa referència al desenvolupament d'habilitats d'expressió oral i escrita, a la capacitat de parlar en públic i a la possibilitat de defensar idees davant d'adults i representants institucionals. De manera coincident, els testimonis assenyalen que la participació liderada ofereix oportunitats reals per comunicar-se i fer-se escoltar, reforçant la seguretat, el pensament crític,

l'argumentació fonamentada i l'assertivitat del discurs. També es destaca que aquestes habilitats es consoliden en espais formals d'interlocució amb institucions, on els infants aprenen a defensar les seves propostes amb rigor. En paraules d'un testimoni: "Han après a parlar amb polítics, a defensar les seves propostes amb discurs ordenat i argumentat. A fer-se escoltar en espais on normalment els infants no hi són" (EE9a,270-272).

De manera similar, es destaca que la comunicació es vincula a un ampli ventall d'habilitats que es desenvolupen en les experiències de participació liderada: "es desenvolupa que et comuniquis, el pensament consensuat, creatiu, compartit, presa de decisions, anàlisi... Hi ha un munt d'habilitats que incorpores a la vida amb aquest tipus de pràctica" (EE7a,660-662).

- **El foment de la creativitat.** Aquest canvi es recull en 4 relats i posa de manifest la capacitat dels infants per imaginar i dissenyar projectes, aportar idees noves i trobar solucions originals en el marc dels processos de participació. La creativitat no s'entén únicament com la generació d'idees innovadores, també abasta la millora i transformació d'allò que ja existeix?. Al mateix temps, inclou un component de pragmatisme que permet formular propostes realistes i viables:

> Es potencia la creativitat, sí, perquè els processos participatius impliquen processos creatius, i això vol dir proposar idees noves, però també poden no ser-ho. Es pot decidir fer coses que ja es feien, però en el procés es qüestionen les maneres de fer i s'obre el ventall d'opcions des de la mirada dels nens i nenes. I tot i que això no tingui aquesta purpurina i fantasia de creativitat, el procés en si és creatiu perquè genera alguna cosa útil i significativa. Al mateix temps, ajuda els infants a desenvolupar la capacitat de mirar críticament, d'adaptar idees i de trobar-hi sentit compartit. (EEa1,534-542)

També es posa en relleu que el potencial creatiu dels infants sovint es desplega en la fase inicial dels projectes, quan somien a gran escala, i que aquest procés inclou també l'esforç d'adaptar les idees a la realitat: "d'entrada somiem què volem i després hi ha el procés d'aterrar-ho, de veure què és

viable i què no. Aquí també hi entra la creativitat, perquè cal trobar fórmules per fer-ho possible" (EE3a,427-430).

- **L'arrelament i el sentiment de pertinença.** Aquest canvi es recull en 3 relats que destaquen que la participació liderada reforça la cohesió social i consolida la consciència d'un col·lectiu actiu amb veu pròpia i capacitat d'incidència. Se subratlla que aquestes experiències afavoreixen una dimensió identitària, vinculada al fet de sentir-se part d'un grup o col·lectiu: "si una jove o un infant forma part d'algun col·lectiu, o de diversos, [...] el tema de la identitat es veu súperreforçat. Sents que formes part d'alguna cosa, i això crec que en aquestes edats és bastant important" (EE8a,285-288). A més, es remarca que aquests espais de participació afavoreixen l'arrelament al territori, enfortint el sentiment de pertinença i la identificació amb la comunitat local: "Des que participo a nivell local, em sento molt més vinculada a Mollerussa, molt més ciutadana, d'alguna manera. [...] Ja no és només una cosa de «visc aquí», sinó realment el sentiment de formar part d'una comunitat" (EE12i,254-257).

- **La generació d'un efecte multiplicador.** Aquest impacte el recullen 3 relats i sosté que l'experiència de participació no constitueix un episodi aïllat, sinó que es projecta més enllà de l'espai on s'origina. Descriu com els aprenentatges i competències adquirits es transfereixen a altres contextos quotidians: "I tot això que hem après no es queda al consell, va amb nosaltres a l'escola, a l'insti, a casa... I això fa veure a la gent del poble que realment hi som, i que podem pensar i fer activitats" (EE13i127-130). Paral·lelament, la incorporació d'aquestes competències s'ha caracteritzat com una "caixa d'eines" a disposició de cada individu, que en decideix l'ús segons les circumstàncies: "Totes aquestes competències se t'incorporen a [tall] de caixa d'eines. [...] I la nostra responsabilitat és guardar-les, tenir-les i poder-les fer servir on, quan i com es consideri" (EE7a,668-676).

  D'altra banda, es posa en relleu que aquest efecte també es manifesta en la projecció cap a noves oportunitats i rols, fet que consolida una trajectòria participativa més àmplia:

> Ara soc jove inspector, i també ambaixadora juvenil del DofE[7]. I això no hauria passat si no hagués estat implicada en la participació amb un altre grup. Quan parlo de la xarxa de participació, realment és com una teranyina —amb enllaços a entitats i organitzacions. Una sola conversa pot marcar una gran diferència en la nostra manera de prendre part activa de la societat. (EE20i,221-225)

- **L'impuls de la iniciativa infantil.** Aquest impacte s'identifica en 3 entrevistes i remet a la capacitat dels infants d'assumir un rol actiu en la concepció i impuls de projectes, així com a la voluntat de posar en marxa accions pròpies. S'argumenta que la iniciativa es desenvolupa com a resultat de construir un sentit d'agència: "un cop vius una experiència de participació liderada, veus les coses d'una altra manera, et reconeixes amb capacitat, saps que has participat d'alguna forma, que tens habilitats i capacitat d'incidir... I això et pot portar a qüestionar-te altres coses i associar-te o implicar-te per canviar-les" (EEa1,545-548). I, es posa de manifest que el desplegament d'aquesta iniciativa es veu potenciat per la influència de l'experiència:

> L'impacte de la iniciativa té a veure sovint amb influència de l'última acció que has fet. Una experiència significativa et porta a voler fer més coses, a seguir participant o, inclús, el contrari, una iniciativa no ha sortit bé, i et porta a voler seguir impulsant-la, reivindicar-la, treballant per un objectiu comú. (EE4a,403-406)

- **La descoberta de la consciència política.** 2 relats posen de manifest que la participació liderada desperta en els infants una consciència política més profunda, que va més enllà de la resolució de consultes puntuals o de qüestions concretes proposades des de fora. El fet que les iniciatives puguin néixer d'ells mateixos amplia l'abast dels temes que es volen abordar i obre la porta a incidir en demandes de major profunditat, incloses aquelles que transcendeixen l'àmbit estrictament infantil però que també els afecten en el

[7] DofE és l'acrònim de Duke of Edinburgh's Award, un programa de desenvolupament personal per a joves establert al Regne Unit. L'"ambaixadora juvenil del DofE" designa una jove participant que assumeix un rol de representació del programa, contribuint a la seva difusió i aportant la perspectiva juvenil en el disseny i la millora de les seves iniciatives.

present i en el futur. En aquest marc, els infants descobreixen que el canvi social requereix diàleg, esforç i persistència. Tal com s'expressa en aquest fragment: "Els permet adonar-se que els canvis, tant en el teu context com a un nivell més general, s'han de parlar, s'han de lluitar. Que no són fàcils i que s'hi ha de persistir" (EE6a,251-253).

A més, aquesta presa de consciència es concreta en la capacitat de reivindicar-se com a col·lectiu amb agenda pròpia i d'impulsar demandes amb canvis tangibles:

> És com la descoberta de la dimensió política de la vida. I entendre que, dins d'aquesta organització social, tu, com a col·lectiu, també pots tenir la teva pròpia agenda. Però no només per decidir coses petites. [...] Descobrir que la infància també té espai en demandes polítiques de més [importància], de més profunditat. No només val per a "cosetes". Val per lluitar per demandes de garantia de drets tan importants com que cap infant creixi en un context de pobresa [...], o que tothom tingui dret a un context familiar de cura i estima, o que s'hagin de protegir de les violències. (EE6a,313-325)

En la mateixa línia, s'assenyala que aquests processos transcendeixen la dimensió local i contribueixen a la construcció d'una consciència global. Així, es promou una consciència crítica sobre la pròpia realitat al mateix temps que es genera una sensibilització envers problemàtiques globals i una solidaritat transnacional: "aquesta participació els pot ajudar a ser conscients que hi ha altres infàncies en el món que travessen realitats gravíssimes. És una responsabilitat compartida" (EE10a,549-551).

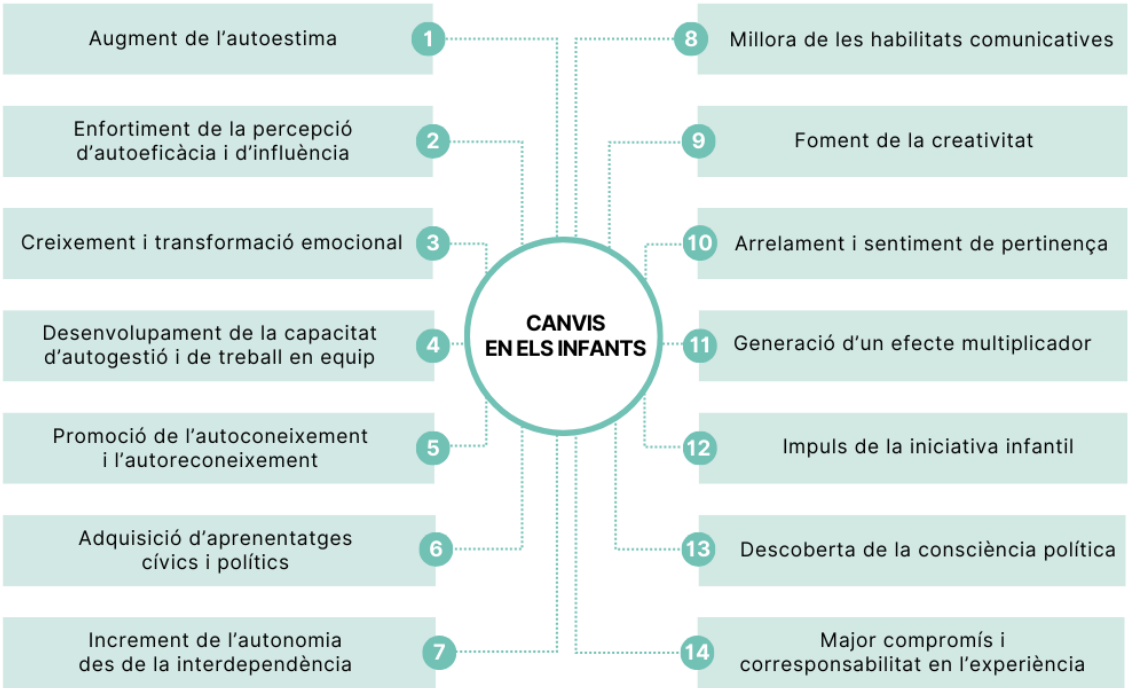
- **Un major compromís i corresponsabilitat en l'experiència.** Aquest canvi s'identifica en 2 relats que posen de manifest que quan els infants participen en tot el procés —des de la definició de propostes fins a la seva execució—, el seu compromís i la seva implicació s'intensifiquen notablement. El fet de poder aportar idees pròpies i veure com es concreten genera una motivació i una il·lusió superiors a les que es produeixen en altres formes de participació:

> El compromís i la implicació en els projectes és molt més gran quan tu hi estàs des del principi. En canvi, quan te'l donen tot mastegat i només has de decidir entre *sí*, *no* o *abstenció*, la veritat és que no tens moltes ganes de participar. [...] Però quan t'has implicat personalment, has participat en tot el procés, hi ha molta més motivació i il·lusió que no pas en el fet de votar o opinar. (EE17i,166-173)

En conjunt, aquests són els catorze canvis identificats a partir de les aportacions de les 20 persones expertes entrevistades (vegeu figura 20). Els relats apunten que aquests canvis, lluny de ser homogenis en tots els infants, depenen de les característiques individuals, del punt de partida i del context de participació. Tanmateix, l'amplitud dels canvis descrits evidencia que la participació liderada produeix aprenentatges puntuals, al mateix temps que opera com un procés complex i multidimensional capaç de generar transformacions diverses en els infants, incidint tant en la seva trajectòria personal com en la seva experiència col·lectiva.

Figura 20

Canvis reconeguts en la participació liderada - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

Des d'una mirada interpretativa, aquests resultats suggereixen que la participació liderada esdevé un espai de socialització política i emocional que afavoreix el desenvolupament integral dels infants. En aquest sentit, els canvis identificats poden interpretar-se com a competències i habilitats adquirides, com també com a processos de reconeixement, empoderament i construcció d'una ciutadania activa. En conjunt, els testimonis posen de manifest que liderar la participació ofereix a les infàncies l'oportunitat d'incidir en el seu entorn i, alhora, d'experimentar-se a si mateixos com a subjectes polítics i socials amb capacitat de transformació.

5.3.2. Canvis reconeguts en la societat, la comunitat i en les persones adultes

Per acabar, la darrera pregunta se centrava en els canvis que la participació liderada per la infància podia generar en la societat i la comunitat: "consideres que les experiències de participació liderada per les infàncies generen canvis en el seu entorn? En cas afirmatiu, quins canvis reconeixes?". Un cop més, totes les persones entrevistades hi van respondre afirmativament i, en conseqüència, van identificar un seguit de canvis observats en l'entorn proper de les experiències de participació liderada.

L'anàlisi de les respostes a aquesta darrera qüestió final mostra que, d'una banda, algunes persones van descriure sobretot els canvis percebuts en la societat i la comunitat en un sentit ampli, mentre que, de l'altra, d'altres es van centrar més en canvis concrets vinculats a les persones adultes. Aquesta diversitat de perspectives ha conduït a estructurar l'anàlisi en dos blocs: en primer lloc, els canvis identificats en la societat i la comunitat i, en segon lloc, els canvis percebuts en les persones adultes.

Canvis en la societat i en la comunitat

13 relats constaten que les experiències de participació liderada generen un canvi en la societat i en la comunitat. L'anàlisi d'aquests relats ens permet identificar quatre tipus de canvis diferents, que es presenten tot seguit en ordre de major a menor freqüència:

- **Simbòlics i culturals.** En un total d'11 relats es destaca l'impacte social de la participació liderada per les infàncies, assenyalant que contribueix a millorar les formes de conviure i legitimar els infants com a subjectes democràtics imprescindibles en la construcció col·lectiva. S'hi posa l'accent en una visió més utòpica i col·lectiva, ja que es destaca que la participació liderada millora la qualitat democràtica de la societat: "Quedaré molt *hippie*, però crec que el món és més bonic si tothom participa en la presa compartida de decisions que configuren les societats" (EE1a,597-598).

  De manera coincident, tots els relats indiquen que la participació liderada permet legitimar la veu infantil, trencar estereotips i contribuir a la construcció d'una cultura participativa i democràtica en què la infància no només hi té cabuda, sinó que n'és un actor imprescindible. Aquest canvi s'associa amb la capacitat de la participació de transformar les relacions socials i afavorir comunitats més pacífiques i inclusives:

  > El fet que la participació sigui liderada pels nens, que se'ls tingui en compte a l'hora de prendre decisions en qualsevol procés, jo crec que és molt rellevant. Els nens esdevenen portadors de drets, sí, però també subjectes polítics. Això genera reconeixement i un altre to en la seva participació. [...] Fins i tot podem parlar de societats més pacífiques. (EE15i,142-147)

  A més, es fa referència al moviment Fridays for Future com un cas paradigmàtic dels canvis que genera la participació liderada. En concret, s'assenyala que aquest moviment ha legitimat la veu infantil en l'àmbit ambiental i ha propiciat un canvi cultural en el reconeixement de les infàncies: "Molts nens i nenes se senten legitimats per dir la seva sobre aquest tema. [...] Hem legitimat que sobre el medi ambient sí que tenen una veu amb autoritat, amb coneixement, una veu a la qual donem valor" (EE1a,605-608).

- **Relacionals i inspiradors.** En 7 relats es posa de manifest que la participació liderada per les infàncies té la capacitat d'interpel·lar la societat, qüestionar estereotips i obrir noves perspectives. Hi ha consens a reconèixer que aquesta

participació pot transformar imaginaris socials i, alhora, generar noves formes de vincle comunitari i de relació amb les infàncies:

> És clar que hi ha canvis, hi ha canvis des del moment que qualsevol persona actua. [...] En el cas de nois i noies trenca amb motlles perquè, és clar, les nenes i nens han de jugar o ser [bufons]. Llavors crec que té impacte en el sentit que en la resta salta una espurna diferent. (EE7a,707-712)

També se subratlla que la seva participació impacta en la manera com s'entén les infàncies, ja que el fet de veure els infants liderar, afavoreix la construcció d'una nova representació social d'aquest col·lectiu com a subjecte democràtic amb agència: "Molts veïns veuen que no només som nens i nenes que allí som, sinó que realment tenim veu i fem coses, i som importants al poble, perquè el poble vagi bé" (EE13i,146-148).

- **Pràctics i visibles.** 6 relats destaquen que, especialment en municipis de dimensions petites i mitjanes, la participació liderada per la infància produeix transformacions —encara que sovint modestes— que, tanmateix, són àmpliament percebudes i valorades en l'àmbit comunitari. Aquest canvi es concreta, entre d'altres, en millores d'infraestructures i espais públics: "El Consell d'infants és molt important amb un municipi petit, qualsevol cosa que faci, encara que sigui demanar arranjar una mica i posar unes plantes amb una plaça, allò ho veuen" (EE9a,319-322).

  Aquest canvi també es fa tangible en el desplegament d'activitats organitzades pels infants, que els atorga presència a l'agenda comunitària més enllà del rol de simples consumidors: "El poble veu que ara es faran activitats, que s'organitzaran més coses per a nens i no només per a adults. I, a més, aquestes activitats poden ser pensades per altres nens i nenes (EE13i,144-146).

- **Polítics-institucionals.** 4 relats assenyalen que la participació infantil té un canvi directe en l'àmbit polític i institucional. Es considera que la veu dels infants s'està incorporant en discursos, estratègies municipals i òrgans de

representació: "[...] hi ha ajuntaments que han anat més enllà i han incorporat el Consell d'Infants dins les seves estratègies de participació, establint canals per connectar-lo amb els consells de ciutat i altres òrgans municipals" (EE11a,379-381).

Alhora, es defensa que un mitjà que fa possible aquest canvi és l'aposta per mecanismes estables i estructurals on participin infants i representants polítics, i no pas trobades puntuals:

> adults que estan en política i que abans no parlaven de la veu dels infants, l'han incorporat en el seu relat. [...] Que espais de representació com el Consell Educatiu acabin dient que cal generar un espai permanent de consulta, unes trobades regulars [...] això és la millor manera de transformar la mirada dels adults. (EE6a,356-365)

Canvis en les persones adultes

Pel que fa a les respostes que al·ludeixen als canvis en les persones adultes, es constata que el canvi es manifesta de formes diverses. En concret, 7 relats assenyalen que aquest canvi depèn en gran mesura del posicionament previ dels adults davant la participació infantil. A més, es remarca que aquests posicionaments apareixen en tots els àmbits —familiar, escolar, institucional o comunitari— i condicionen tant la percepció com la valoració de les iniciatives liderades per la infància:

> Jo crec que depèn dels adults. Ho classificaria de tres maneres. Hi ha els que ja creuen en el potencial, i els hi donen encara més potencial: "Ostres, ho estan aconseguint!". I llavors penso que, si ets un acompanyant i veus que el teu grup està molt més unit, que ho va aconseguint, que es van liderant a si mateixos, tot això et motiva encara més a continuar treballant i a donar el millor de tu per a ells. Després, el segon grup seria el dels adults que no ho tenen gaire clar. I clar, quan ho veuen [...] un motiu d'orgull —com a mínim— per veure que els seus joves, o els joves del seu entorn, ho estan aconseguint. Però, a vegades, també és com un toc d'atenció: dir "ostres, és que ho estan liderant, ho estan fent i ho estan aconseguint". I si

> en algun moment ho havies dubtat, t'estan demostrant el contrari. [...] I després, l'últim grup, que seria com el més negatiu. Són els que ho veuen i no ho valoren prou, o ho veuen de manera més negativa, o no estan acostumats a veure joves liderant. Llavors, estan com més fixats en el poder que tenen ells a l'hora de dir les coses, i no tant en delegar-ho a persones més joves, perquè no tenen la confiança de dir "ostres, ells ho poden aconseguir". Tenen una mirada més limitada, no tenen l'habilitat de delegar, i per això s'ho prenen com una cosa negativa. Senten que els estan traient poder, se senten qüestionats. (EE12a,231-250)

A partir d'aquestes aportacions es poden identificar tres posicionaments que adopten els adults envers la participació liderada per les infàncies. A continuació, aquests perfils es descriuen seguint un continu que s'estén des del major reconeixement i legitimació d'aquest tipus de participació fins als posicionaments marcats per la resistència i l'oposició:

- **Adults convençuts i motivats.** 4 relats descriuen que hi ha persones adultes que parteixen d'una confiança prèvia en les capacitats dels infants. Aquestes persones ja conceben la infància com a subjecte actiu i, per aquest motiu, interpreten les experiències de participació com una confirmació de les seves pròpies creences. Els relats indiquen que aquests adults tendeixen a oferir més marge d'autonomia i acompanyen amb una actitud de confiança i reconeixement.

- **Adults escèptics però oberts al canvi**. 4 relats identifiquen aquest perfil amb persones adultes que, en un inici, dubten o expressen incertesa respecte a la capacitat real dels infants. Sovint tendeixen a interpretar les seves accions com a anecdòtiques o superficials. Tot i així, es constata que aquests adults poden modificar la seva mirada quan tenen l'oportunitat de presenciar i comprendre de prop els processos, especialment si disposen d'espais de diàleg i reflexió compartida.

- **Adults resistents i reticents.** Finalment, 5 relats fan referència aquest grup d'adults, que parteix d'una visió negativa o paternalista de la participació

infantil. Alguns tendeixen a menystenir les iniciatives infantils amb actituds protectores o condescendents, mentre que d'altres expressen obertament la percepció de què cedir espais als infants implica perdre control i poder. Els relats assenyalen que aquest perfil té més dificultats o inclús s'oposa a reconèixer els infants com a interlocutors legítims.

Tenint en compte aquesta diversitat de posicionaments, els relats destaquen 4 tipus de canvis en les persones adultes. A continuació s'exposen per ordre de freqüència descendent:

- **Increment de l'orgull, el compromís i el respecte dels adults cap a les infàncies.** Finalment, 5 relats assenyalen que la participació liderada per la infància genera un sentiment d'orgull en les persones adultes que la presencien o hi donen suport. Aquest orgull es tradueix en una major disposició al compromís i, al mateix temps, en un increment del respecte cap a la veu dels infants i adolescents:

  > La comunitat que m'envolta ha canviat, perquè ara em coneixen com "la noia de la participació". Estan molt orgullosos de mi i del que he aconseguit, cosa que és fantàstica. [...] Sí, la gent em tracta amb molt més respecte com a jove. Sobretot per la meva cadira de rodes —de vegades la gent no sap com apropar-se'm—. No volen ofendre'm, i per això eviten parlar amb mi. Però quan em veuen en una plataforma o en un escenari, els fa pensar: "Té coses interessants a dir". La meva cadira de rodes és només una ajuda per a la mobilitat. (EE20i,195-204)

  I, es destaca que l'orgull es tradueix en una major disposició a implicar-se i acompanyar processos participatius:

  > Ostres, ho estan aconseguint! [...] Si ets un acompanyant i veus que el teu grup està molt més unit, que ho va aconseguint, que es van liderant a si mateixos, tot això et motiva encara més a continuar treballant i a donar el millor de tu per a ells. (EE12i,232-235)

- **Resistència adulta expressada en formes de paternalisme i en la por a perdre poder.** 5 relats apunten que els adults viuen la participació liderada per infants amb recel, i que l'impacte es manifesta de manera negativa: bé perquè es percep com una amenaça al rol i al poder adults, bé perquè es trivialitza a través d'actituds paternalistes que resten serietat a les aportacions de la infància. Aquest posicionament posa en relleu les dificultats d'acceptar la cessió real de poder que comporta la participació infantil: "Cedir espais de participació és cedir poder, o sigui, la participació és un exercici de poder molt potent, per això molta gent adulta no vol deixar, ja no només a la infància, sinó a altres col·lectius participar" (EE7a,715-718).

  Aquesta resistència també pot manifestar-se en formes més subtils, com ara el tractament paternalista de les accions impulsades pels infants: "sempre apareixen comentaris que se'ns escapen: «que bufons», «que graciosos», «que bé que ho han fet» [...] Penso que a un adult no li diríem moltes d'aquestes coses" (EE14a,273-276). Igualment, alguns relats apunten que la manca de voluntat d'alguns adults per dedicar temps i recursos als processos participatius redueix l'abast de les propostes infantils: "Les nenes tenien molt a aportar, volien fer pòsters, sensibilitzar i educar tothom. Però l'escola no va voler veure més enllà de les qüestions pràctiques. Es va tractar com «massa feina, massa complicat, fem-ho ràpid i prou»" (EE19a,341-246).

- **Reconeixement social de les infàncies com a subjectes democràtics.** 5 relats assenyalen que la participació liderada pels infants provoca un canvi en la mirada i el tracte dels adults que inicialment dubtaven del seu potencial. L'impacte es concreta en el reconeixement progressiu de la infància com a subjecte capaç, amb veu pròpia i amb legitimitat per incidir en l'espai públic. Aquest canvi és descrit com un procés gradual: al principi pot prevaldre l'escepticisme, però l'experiència de presenciar infants liderant processos acaba transformant la percepció adulta:

  > Quan ho veuen, és com, d'alguna manera, un motiu d'orgull —com a mínim— per veure que els seus joves, o els joves del seu entorn, ho estan aconseguint. [...] I si en algun moment ho havies dubtat, t'estan

> demostrant el contrari. Realment tenen les capacitats que tu has subestimat en algun moment. (EE12i,236-242)

S'apunta que, en l'àmbit escolar, aquest canvi es tradueix en una major legitimitat de la veu infantil i en un canvi de tracte per part del professorat: "des que saben que tu participes en altres espais de participació et prenen més seriosament. Ens donen aquesta dignificació: veuen que proposem coses coherents i realistes, t'escolten i aleshores comencen a considerar que el nostre discurs té pes" (EE18i,165-168). Així mateix, el canvi es vincula a la sorpresa davant les capacitats mostrades pels infants en contextos en què prèviament eren menystinguts: "Quan els veuen liderar, s'adonen que, és clar, tots els joves en són capaços, només ho estan mostrant d'una manera que finalment els adults poden veure" (EE19a,338-340).

- **Augment de la inspiració i de l'esperança en les generacions més joves.** 3 relats posen de manifest que la participació liderada per infants i adolescents pot generar en les persones adultes un sentiment d'esperança i confiança, així com, d'admiració envers les noves generacions: "Jo recordo moments on mons pares em deien que ells no entenien res del que jo estava fent, però hi havia un punt d'admiració sobre la capacitat i habilitat de liderar projectes" (EE8a,369-372).

  Al mateix temps, s'assenyala que el canvi no és únicament de reconeixement puntual, sinó que esdevé una interpel·lació directa a les percepcions adultistes, caracteritzada per tenir una representació social negativa i pessimista de les generacions més joves: "a vegades, també és com un toc d'atenció: dir «ostres, és que ho estan liderant, ho estan fent i ho estan aconseguint». [...] I això pot donar esperança, perquè molts cops es pensa «aquesta generació cada cop és pitjor» [...] i dius: no, no és veritat (EE12i,238-244).

- **Transformació cultural i generacional cap a una democràcia més inclusiva.** 3 relats destaquen que la participació liderada per la infància té efectes immediats en la relació amb les persones adultes, alhora que reflecteix i impulsa un canvi cultural més profund. Aquest canvi s'associa a la superació

de l'adultocentrisme i a la construcció d'una democràcia més inclusiva, en què la igualtat també es dona entre generacions:

> Estos processos de lideratge que abans no existien [...] han aportat un valor ciutadà democràtic des que naixen [...]. Podria ser una societat que pensés en la coeducació en igualtat d'edat, sense l'edatisme en què tot importa. Els processos aquests de participació han de fer sentir als infants partícips del que són i capaços d'opinar fins i tot sobre qüestions polítiques. (EE11a,355-367)

Es defensa que el canvi té un caràcter de transferència, de manera que s'estén a les diferents esferes de la vida quotidiana, especialment, en l'àmbit familiar:

> Veien com el seu fill, amb només onze o dotze anys, s'implicava en un projecte amb molta il·lusió i que, a més, tenia resultats positius. Per a ells era satisfactori veure que jo m'hi dedicava i que, al mateix temps, contribuïa a la societat igual que ells. Quan les famílies veuen que, amb les nostres propostes i la nostra il·lusió, també avancem i que la nostra veu hauria de ser més acceptada. Jo vaig notar que a casa cada vegada es tenia més en compte la meua opinió: hi havia més democràcia. (EE17i,183-189)

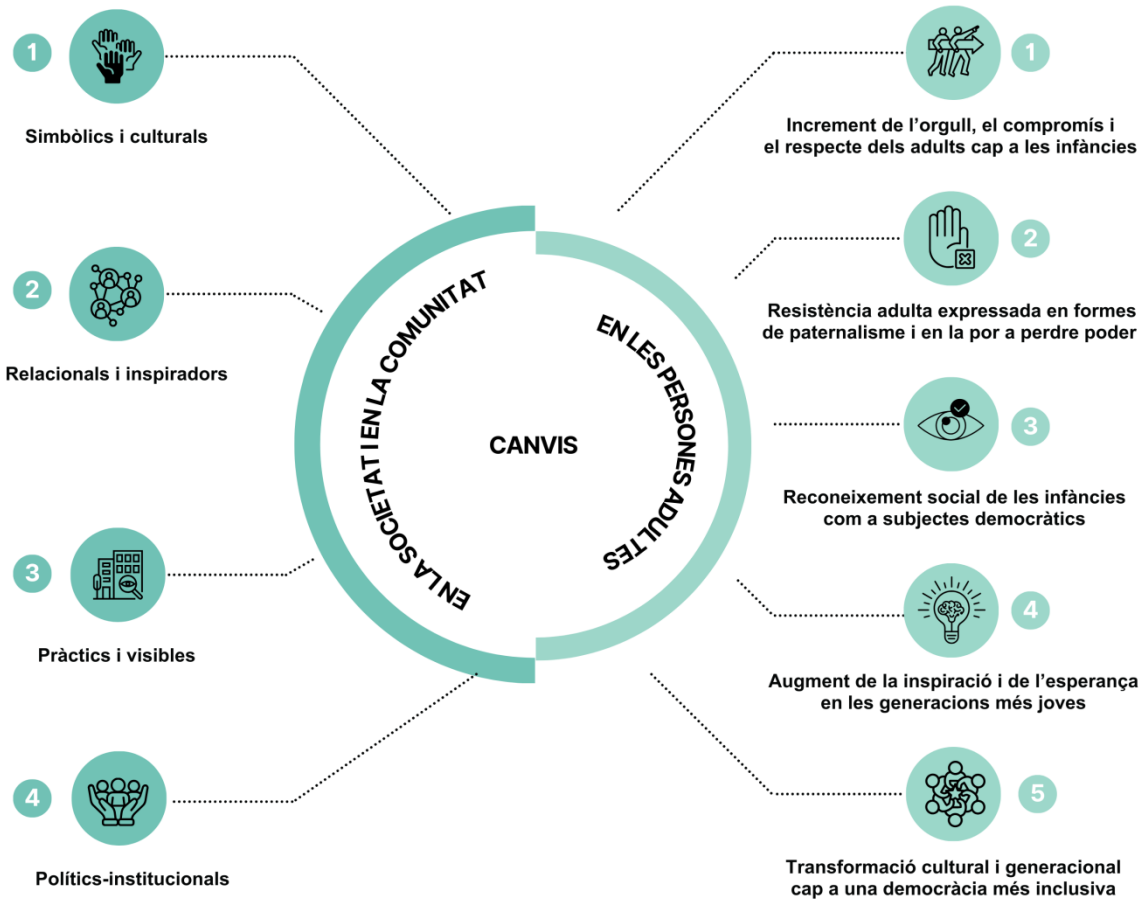
A tall de resum, els resultats evidencien un ampli consens sobre la capacitat transformadora de la participació liderada per les infàncies, amb impactes tant en la societat i la comunitat com en les persones adultes (vegeu figura 21). A escala col·lectiva, aquesta participació legitima la veu infantil, qüestiona l'adultocentrisme i impulsa imaginaris democràtics més inclusius, alhora que genera transformacions concretes especialment visibles en municipis de dimensions petites. Pel que fa a l'àmbit polític i institucional, els impactes reflecteixen un procés d'incorporació progressiva de la veu infantil en les estratègies municipals, si bé el seu abast continua condicionat per la voluntat adulta i per l'existència de mecanismes estables.

En relació amb les persones adultes, els resultats mostren una tensió entre reconeixement i resistència que resulta fonamental per comprendre l'abast de la

participació infantil. Es distingeixen tres posicionaments —adults convençuts, escèptics i resistents— que condicionen la manera com la participació liderada per la infància incideix en les persones adultes. D'una banda, alguns expressen orgull i compromís; de l'altra, alguns responen amb paternalisme o recel, fet que posa en relleu la persistència de barreres estructurals. Malgrat aquestes resistències, els processos de participació liderada es configuren habitualment com una experiència transformadora capaç de generar inspiració i esperança i, al mateix temps, de propiciar un canvi gradual orientat a qüestionar l'adultocentrisme i a avançar cap a formes més horitzontals i inclusives de democràcia.

Figura 21

Canvis reconeguts en la societat, la comunitat i les persones adultes - Experts



Nota. Elaboració pròpia.

IDEES CLAUS

- La participació infantil es representa com un concepte polisèmic i multidimensional que pot ser entès com a pràctica política transformadora, com a dret fonamental, com a experiència subjectiva i vivencial, i també com a exercici democràtic i ciutadà.

- La participació liderada per les infàncies es percep com un concepte emergent i encara en construcció, poc consolidat des del punt de vista teòric i que genera vacil·lacions i posicionaments diversos. Malgrat això, es fonamenta en el protagonisme col·lectiu, la significativitat i el reconeixement de l'agència infantil.

- A diferència de la participació infantil, la participació liderada es defineix menys a partir de marcs normatius i més a partir d'elements pràctics, com el rebuig al tokenisme, la redistribució del poder i la redefinició del rol adult des d'una posició de control cap a una actitud de facilitació, suport i aliances.

- Les condicions que possibiliten la participació liderada inclouen l'(auto)reconeixement de l'agència infantil, l'acompanyament adult flexible i emancipador, la continuïtat en el temps, la disponibilitat d'espais i recursos dignes, la visibilització dels impactes i el compromís institucional i polític.

- Les resistències principals s'expressen en l'adultocentrisme i les actituds paternalistes, en la manca de recursos materials, temps i espais, així com en una cultura social i mediàtica que tendeix a deslegitimar la infància com a subjecte polític. Igualment, hi influeixen factors polítics i institucionals que reprodueixen el control adult.

- Els moments clau dels processos participatius s'articulen en fases que inclouen la generació de propostes, la presa col·lectiva de decisions, l'acció transformadora i el retorn dels resultats. Aquests moments no segueixen una seqüència lineal, sinó que expressen la naturalesa processual i dinàmica del lideratge infantil.

- En els infants, la participació liderada afavoreix el desenvolupament d'una consciència crítica, la consolidació de l'autoestima i l'autonomia, així com el reconeixement de la seva capacitat de transformació social.

- En la comunitat i la societat, aquest tipus de participació legitima la infància com a agent polític, impulsa pràctiques més democràtiques i inclusives i promou transformacions col·lectives orientades per valors de corresponsabilitat i justícia social.

- En les persones adultes, aquest model provoca un desplaçament de rols: obliga a transitar de la lògica del control a la de l'aliança, qüestiona l'adultocentrisme i fomenta relacions intergeneracionals basades en el respecte i el reconeixement mutu.

Capítol 6. L'Altaveu d'Infants de la Ciutat

Aquest capítol presenta els resultats de la sistematització de l'experiència l'Altaveu d'Infants de la Ciutat[8], emmarcada en el programa Parlen els nens i nenes, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona i coordinat per l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona. L'experiència del programa abasta del setembre de 2021 fins a l'abril de 2025; ara bé, l'estudi se centra en la fase final, desenvolupada entre el juny de 2024 i el juny de 2025 (vegeu figura 22).

6.1. Context de l'experiència

S'emmarca l'experiència en el programa Parlen els nens i les nenes 2a edició. S'hi contextualitza la 1a edició com a antecedent i, seguidament, es focalitza l'anàlisi en la 2a edició, de la qual es descriuen els objectius, els principis i la metodologia així com el desenvolupament, especialment, de la darrera fase del programa.

6.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies

S'analitza com els infants entenen i donen significat a la participació infantil i a la participació liderada en dos moments del procés —l'inici i el final—, amb l'objectiu de comparar-ne l'evolució i d'obtenir una primera aproximació al concepte construït arran de l'experiència.

6.3. Caracterització de l'experiència

S'exposen els significats atribuïts pels infants a l'experiència, les condicions i les resistències identificades en el procés, així com la seqüència de moments que han configurat el seu desenvolupament.

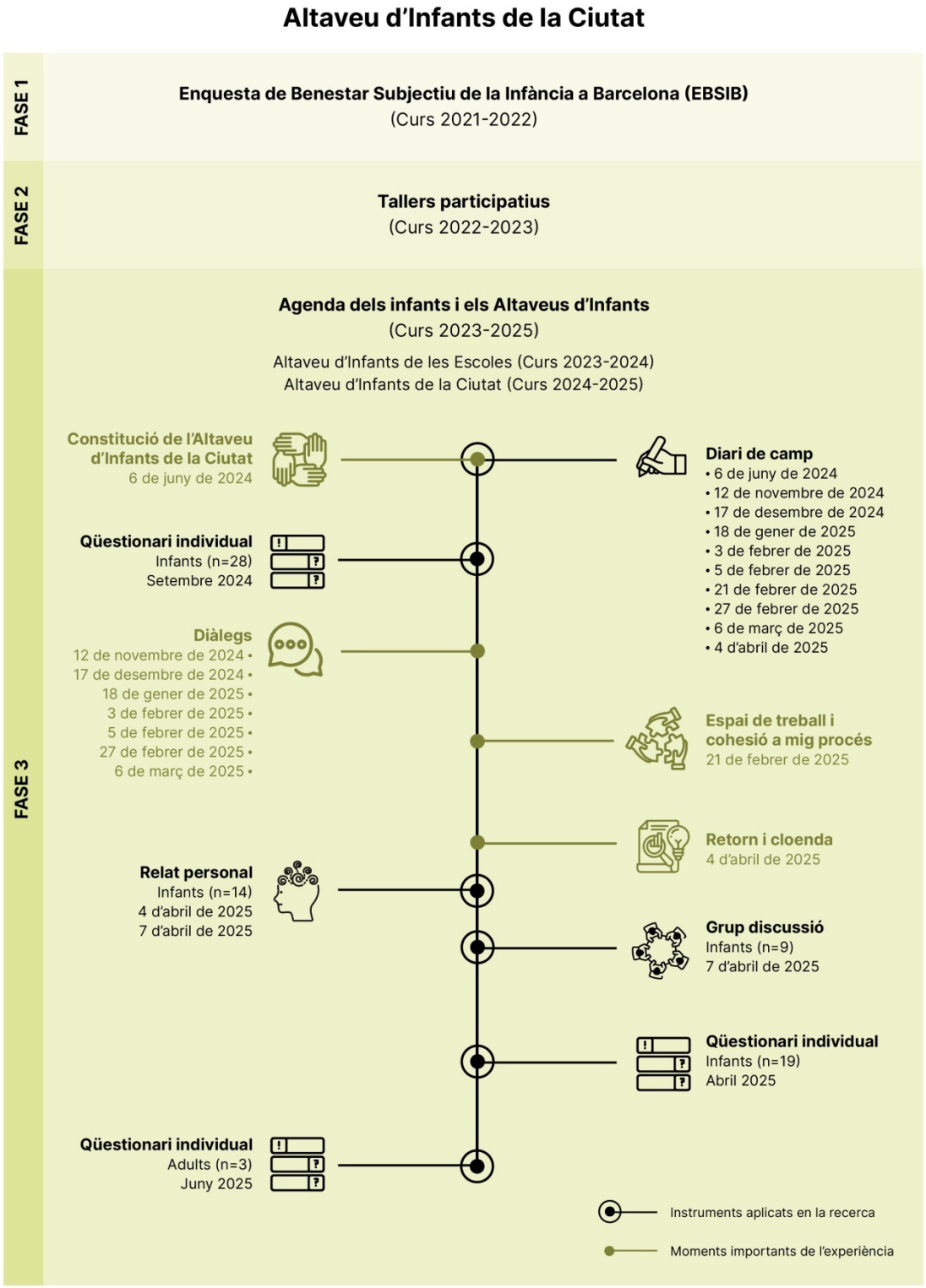
6.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència

S'identifiquen els canvis tant en els infants —canvis personals i desenvolupament de competències— com en la comunitat, a partir de les aportacions dels infants i de les persones adultes implicades en la coordinació i dinamització del procés.

[8] En aquest capítol, el terme *Altaveu* s'utilitzarà per referir-se a l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, llevat que s'especifiqui el contrari. Quan es tracti d'Altaveus escolars, se n'indicarà explícitament la referència.

Figura 22

Infografia del desenvolupament de l'Altaveu d'Infants i el treball de camp en el marc de la recerca



Nota. Elaboració pròpia.

Abans d'abordar els apartats següents, és pertinent presentar la taula 21 que sistematitza les dimensions de recollida de dades analitzades en aquest capítol. La taula organitza els apartats corresponents a cadascuna de les dimensions i explicita tant l'origen de les dades —informants i documents examinats— com les tècniques metodològiques utilitzades per obtenir-les.

Taula 21

Dimensions, mostra i instruments - ALTAVEU

Dimensió	Mostra	Instruments de recollida d'informació
Context de l'experiència	12 documents	Guia d'anàlisi de fonts documentals
Representacions socials		
Participació infantil	28 infants	Qüestionari individual previ
Participació liderada per les infàncies	19 infants	Qüestionari individual posterior
Caracterització de l'experiència		
Representació social de l'experiència	14 infants	Relat personal
Dispositius pedagògics	10 registres	Diari de camp
Condicions i resistències	9 infants	Grup de discussió
	3 adults	Qüestionari individual
Moments	14 infants	Relat personal
	9 infants	Grup de discussió
Tipologies de canvis reconeguts a partir de l'experiència		
Canvis reconeguts en els infants	28 infants	Qüestionari individual previ
	19 infants	Qüestionari individual posterior
	14 infants	Relat personal
	9 infants	Grup discussió
	3 adults	Qüestionari individual
Canvis reconegut en l'entorn proper	3 adults	Qüestionari individual

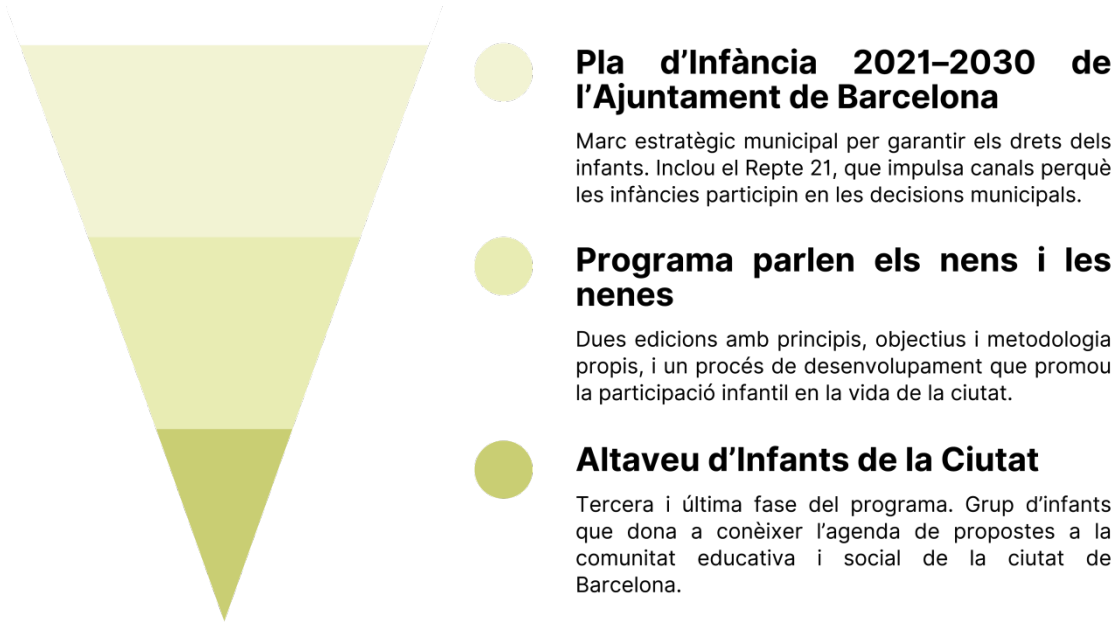
Nota. Elaboració pròpia.

6.1. Context de l'experiència

En aquest apartat es presenta la contextualització de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, desenvolupat en el marc del programa municipal Parlen els nens i les nenes 2a edició. La contextualització s'estructura de forma seqüencial, del marc general al cas concret (vegeu figura 23). En primer lloc, s'introdueix el programa i es descriu la primera edició com a antecedent. A continuació, s'exposa la segona edició, de la qual es presenten els principis, els objectius i la metodologia així com les fases de desenvolupament. Finalment, s'aprofundeix en el desenvolupament de la darrera fase del programa, l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, que constitueix l'experiència sistematitzada en aquest capítol.

Figura 23

Estructura de la contextualització – ALTAVEU



Nota. Elaboració propia.

La contextualització s'ha elaborat a partir de l'anàlisi de fonts documentals, que ha permès delimitar els objectius, els principis i les metodologies del programa, així com descriure'n els antecedents i l'edició vigent. En concret, s'han consultat documents de l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona (d'ara endavant, IIAB) (IIAB, s.d., 2018, 2019, 2022, 2023a, 2023b, 2024), l'Ajuntament de Barcelona (2021, 2022, 2024), materials de l'equip de dinamització Salut i

Educació Emocional (d'ara endavant, SEER) (SEER, 2015) així com publicacions acadèmiques vinculades al projecte (Cortés i Pineda, 2025).

El programa Parlen els nens i nenes, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona i desenvolupat per l'IIAB dins el marc de l'Institut Metròpoli, compta amb la col·laboració del Consorci d'Educació de Barcelona, el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, l'equip SEER i altres institucions acadèmiques i socials vinculades a la infància i l'adolescència. Constitueix una actuació clau del Pla d'Infància 2021–2030, que dona resposta al Repte 21: ampliar canals i espais perquè infants i adolescents siguin escoltats i puguin participar adequadament en la presa de decisions (Ajuntament de Barcelona, 2021). En aquesta línia, el programa promou una cultura democràtica des de la infància, a través de la creació d'espais on els infants puguin informar-se, expressar les seves opinions i verificar que aquestes són considerades.

6.1.1. Antecedents: Parlen els nens i nenes 1a edició

La primera edició del programa Parlen els nens i nenes (2016–2020) va establir un model pioner de participació infantil a Barcelona, amb l'objectiu de visibilitzar el benestar dels infants des de la seva pròpia perspectiva. Es va estructurar en tres fases diferenciades. La primera fase (2016–2017) es va centrar en l'Enquesta de Benestar Subjectiu de la Infància a Barcelona (d'ara endavant, EBSIB) adreçada a prop de 4.000 infants d'entre 10 i 12 anys de més de 52 escoles de la ciutat (IIAB, 2018).

La segona fase (2017–2018) es va desenvolupar a través de tallers participatius amb més de 2.000 infants de 6è de primària i 1r d'ESO, durant els quals van interpretar els resultats i van elaborar propostes de millora. Segons l'informe, aquests tallers van ser "un exercici de retorn de resultats, però també part del procés de recerca qualitativa, amb cointerpretació dels resultats amb els infants i de recollida i treball al voltant de les seves propostes per millorar el seu benestar" (IIAB, 2019, p. 7).

La tercera fase (2018–2019) va consistir en la sistematització de les prop de 5.000 propostes sorgides dels tallers, que es van sintetitzar en 11 demandes i 115

accions adreçades a diversos agents socials. Aquest corpus va donar lloc a l'Agenda dels Infants (IIAB, 2018), un document col·lectiu elaborat pels infants participants. Per presentar-la i obrir diàlegs amb la ciutat una trentena d'infants organitzats, com a grup Altaveu, van participar en cinc sessions amb representants institucionals, polítics, professionals i membres del Consell de Ciutat. Aquest exercici va posar de manifest la capacitat dels infants per contribuir a la vida col·lectiva. Tal com conclou l'informe, "la ciutat disposa d'una nova eina per conèixer i comprendre millor el benestar dels nens i nenes des del seu punt de vista i amb el seu protagonisme" (IIAB, 2019, p. 105).

6.1.2. El programa: Parlen els nens i nenes 2a edició

La segona edició del programa, desenvolupada entre els anys 2021 i 2025, consolida i amplia l'experiència iniciada durant la primera etapa. Aquesta nova fase aposta per una participació més diversa i representativa, que inclou infants d'entre 8 i 12 anys i incorpora formats innovadors com els Altaveus d'Infants de les Escoles i l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. La finalitat d'aquests espais és anar més enllà de l'expressió d'opinions per afavorir processos de diàleg orientats a la generació de canvis concrets. El programa adopta un enfocament més transformador, superant la consulta puntual per avançar cap a formes d'incidència política real. Alhora, es reforcen els mecanismes d'avaluació i seguiment, i s'estableixen col·laboracions amb institucions acadèmiques per contribuir a la producció de coneixement des de la veu dels infants (Cortés i Pineda, 2025).

Principis, objectius i metodologia

D'acord amb l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona (2024), el programa Parlen els nens i nenes es fonamenta en tres principis rectors que orienten la seva pràctica participativa. El primer principi és la intencionalitat educativa, que vincula el programa amb el currículum escolar i promou el desenvolupament de competències participatives, així com l'aprenentatge de continguts relacionats amb el benestar infantil. El segon principi són els criteris ètics de la participació, segons els quals la implicació dels infants ha de ser sempre voluntària i respectuosa amb la seva autonomia, tot reconeixent-los com a protagonistes de

l'acció. El tercer principi és el reconeixement dels infants com a portaveus legítims del seu col·lectiu: participen en nom de tots els nens i nenes que han respost l'enquesta i han formulat propostes a l'Agenda dels Infants, actuant "en representació del col·lectiu «infància»" (IIAB, 2024, p. 6). A més, les experiències personals dels infants han d'esdevenir una peça clau per construir i aprofundir en els diàlegs. En conjunt aquests tres principis articulen el disseny i la implementació del programa.

L'objectiu central del programa Parlen els nens i nenes és generar coneixement sobre el benestar de la infància vinculat a l'agenda pública per contribuir a millorar polítiques locals i enriquir debats socials (IIAB, s.d., § 1). Aquesta finalitat es concreta en dues preguntes que guien tot el procés: "Com esteu?" i "Què podem fer perquè estigueu millor?" (IIAB, 2019, p. 4). El programa parteix de la idea que saber com està la infància i què es pot fer per millorar-ne el benestar són dues dimensions inseparables i complementàries. Per tant, el programa promou un enfocament participatiu que no només investiga la realitat dels infants, també impulsa accions transformadores. Aquest plantejament garanteix el dret dels infants a ser escoltats, com reconeix l'article 12 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), i els reconeix com a subjectes polítics i socials amb capacitat per incidir en la vida col·lectiva.

En tot el desenvolupament del programa, s'incorporen dues estratègies metodològiques específiques derivades del Model d'Acompanyament al Desenvolupament Socioemocional (Model ADS): la metodologia Vivència, Reflexió i Transferència (d'ara endavant, metodologia VRT) i la facilitació de grups. D'una banda, la metodologia VRT promou un procés actiu i vivencial estructurat en tres moments clau (SEER, 2015): primer, una fase de vivència, en què els infants participen en activitats i dinàmiques pensades per connectar amb les seves pròpies experiències; segon, una fase de reflexió, que obre espais d'anàlisi col·lectiva i d'autoobservació crítica, i finalment, una fase de transferència, que permet vincular els aprenentatges adquirits amb la seva realitat quotidiana, connectant el que han viscut amb altres àmbits de la seva vida. Aquesta metodologia s'aplica especialment en la fase dels Altaveus, ja que facilita abordar

les propostes dels infants des d'una mirada educativa, emocional i transformadora (IIAB, 2024).

D'altra banda, la facilitació de grups és una eina clau per crear un clima emocionalment segur, afavorint el benestar i la implicació activa dels infants. El rol de la persona facilitadora ha d'anar més enllà de la coordinació tècnica: implica sostenir les emocions del grup, promoure la presa de decisions autònomes i acompanyar els infants en el seu desenvolupament personal i col·lectiu. L'equip SEER ha elaborat un decàleg per a la facilitació que orienta aquesta tasca, posant l'accent en aspectes com la pedagogia de la pregunta, l'observació conscient, la creació de vincles, el suport mutu o el foment del sentiment de pertinença (IIAB, 2024). Ambdós enfocaments metodològics, complementaris entre si, reforcen l'objectiu central del programa: garantir espais significatius de participació on el benestar emocional, la responsabilitat col·lectiva i el dret a ser escoltats es combinen.

Desenvolupament: fases del programa Parlen els nens i les nenes 2a edició

El desplegament del programa es duu a terme en tres fases. La primera, realitzada l'any 2021, és l'Enquesta de Benestar Subjectiu de la Infància a Barcelona (d'ara endavant, EBSIB), que recull de manera representativa la percepció de 5.300 infants d'entre 8 i 11 anys —procedents de 65 escoles diferents— sobre la seva vida quotidiana als deu districtes de la ciutat (IIAB, 2022). Aquesta eina manté l'estructura de la primera edició, però incorpora tres mòduls nous sobre la visió de futur, les relacions interpersonals i l'ús de tecnologies digitals.

Durant el curs 2022–2023, igual que en l'edició anterior, es desenvolupa la segona fase del procés: els tallers participatius. Continuen en aquesta fase del programa un total de 2.000 infants —procedents de 38 escoles diferents— (IIAB, 2023b). L'objectiu dels tallers és retornar els resultats als infants, generar espais d'anàlisi col·lectiva i elaborar propostes de millora (vegeu figures 24 i 25). Es desenvolupen en quatre moments diferenciats: (1) la priorització de les demandes de l'Agenda de la 1a edició, (2) la cointerpretació dels resultats de l'EBSIB, (3) l'actualització de propostes per millorar el benestar infantil, i (4)

l'avaluació del procés. Aquesta fase culmina amb l'elaboració de *l'Agenda dels Infants 2a edició* (IIAB, 2023a) (vegeu figura 26), que recull 11 demandes, 30 propostes i més de 100 idees concretes. Les prioritats inclouen temes com el benestar familiar, la lluita contra el assetjament escolar, el dret al joc, la seguretat, el suport emocional, la cura del medi ambient, la igualtat d'oportunitats i la participació efectiva (IIAB, 2023).

Figura 24

Taller participatiu



Nota. Priorització de les demandes a l'Escola Turó del Cargol. Arxiu IIAB, 2022.

Figura 25

Taller participatiu



Nota. Dinàmiques de grup a l'Escola Heura. Arxiu IIAB, 2022.

Figura 26

Pòster Agenda dels infants (2a edició)



Nota. IIAB (2023a).

Durant el curs 2023–2024 s'activa la tercera fase del programa, amb la creació dels Altaveus d'Infants a les Escoles. En aquests Altaveus hi participen un total de 500 infants de 13 escoles diferents (IIAB, 2023b). Al llarg del curs, es van dur a terme més de 35 sessions en aquests centres, que van contribuir a enfortir cultura participativa en l'àmbit educatiu. Els infants de 5è lideren les sessions, presenten les seves propostes i promouen el debat dins de la comunitat educativa (vegeu figura 27). Segons Cortés i Pineda (2025), aquests espais representen una oportunitat per ampliar la incidència de l'Agenda en entorns propers als infants i, al mateix temps, d'acord amb l'Ajuntament de Barcelona (2022), constitueixen una pràctica innovadora i transformadora que contribueix a consolidar la participació infantil com a eix vertebrador de la vida escolar i de retruc a la vida comunitària.

Figura 27

Altaveu d'Infants d'Escola



Nota. Presentació de l'Agenda a la comunitat educativa de l'Escola Molí de Finestrelles. Arxiu IIAB, 2023.

Aquesta etapa culmina amb la creació de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, format per representants dels Altaveus escolars que s'hi incorporen voluntàriament. El grup rep un encàrrec formal de mans de l'alcalde de Barcelona: difondre i

defensar l'Agenda dels Infants. Aquest mandat queda recollit en una carta col·lectiva signada pels membres, que simbolitza el seu compromís com a portaveus legítims. A partir d'aquí, el grup protagonitza un itinerari de diàleg amb responsables polítics, tècnics municipals i agents socials, la qual cosa obre nous canals de participació institucionalitzada a escala de ciutat. Aquesta dinàmica reforça la presència política de les infàncies i permet connectar les propostes escolars amb les polítiques públiques. Com afirmen Cortés i Pineda (2025), aquest model progressiu comença a les escoles i culmina a l'àmbit municipal, representant un pas ferm cap a una ciutadania activa i corresponsable des de les infàncies.

6.1.3. L'experiència: Altaveu d'Infants de la Ciutat

Després d'haver contextualitzat el conjunt del programa Parlen els nens i nenes i d'haver presentat les tres fases de les seves dues edicions, ens centrem tot seguit en la fase que constitueix l'objecte principal d'aquesta tesi: l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Tal com s'ha descrit anteriorment, aquesta fase correspon a l'etapa final del procés participatiu, en què els infants, en qualitat de portaveus dels seus companys i companyes, estableixen un diàleg directe amb institucions i agents socials de la ciutat. El tret distintiu i valuós d'aquesta tercera fase rau en el fet que la veu dels infants, més enllà adquirir una major visibilitat, obté també el reconeixement institucional i la capacitat d'incidència política.

Seqüència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat

L'Altaveu d'Infants de la Ciutat constitueix la tercera i última fase del programa Parlen els nens i nenes, que té lloc entre 2024 i 2025. Abans de la seva constitució formal, es va oferir la possibilitat de participar-hi a tots els infants que ja formaven part dels Altaveus escolars. Finalment, un total de 28 infants van decidir continuar vinculats en aquesta última fase del procés —malgrat que aquest nombre es va reduir lleugerament per raons de disponibilitat—.

El moment d'inici oficial d'aquesta última fase va tenir lloc el 6 de juny de 2024, amb un acte institucional presidit per l'alcalde de Barcelona, senyor Jaume Collboni, en què els 28 infants van ser investits com a membres d'"un espai de

participació infantil per a millorar el benestar de la infància a Barcelona" (Ajuntament de Barcelona, 2024, § 1) (vegeu figura 28). Durant l'acte, se'ls fa un encàrrec formal: traslladar l'Agenda dels Infants als principals espais de govern i presa de decisions de la ciutat. L'acceptació d'aquest encàrrec implicava un compromís explícit, que va quedar recollit simbòlicament en una carta signada per tots els membres del grup, i que els reconeixia com a portaveus legítims de la infància barcelonina. A partir d'aquell moment, l'Altaveu va esdevenir un espai estable de participació i incidència política, dinamitzat per l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona.

Figura 28

Constitució de l'Altaveu d'infants de la ciutat



Nota. Fotografia grupal de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Arxiu IIAB, 2024.

El desenvolupament de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat s'ha articulat al voltant de set sessions de diàleg, que han tingut lloc al llarg de diversos mesos. A la taula 22 es presenta la seqüència dels diàlegs realitzats, els col·lectius amb què s'ha dialogat, així com les demandes abordades en cadascun d'ells. Cada sessió ha tingut una durada aproximada de dues hores i s'ha estructurat en dues parts: una

primera, de caràcter més informal, dedicada a la rebuda, el berenar i la preparació conjunta de l'espai, i una segona, centrada en el diàleg amb les persones interlocutores. Totes les trobades han seguit una mateixa dinàmica: primer, els infants presenten l'Agenda dels Infants; tot seguit, exposen les seves demandes al col·lectiu convidat, i finalment s'obre un espai de preguntes i conversa. Prèviament al diàleg, les persones interlocutores havien rebut l'Agenda per tal de conèixer-ne els continguts i preparar la trobada. Cada sessió s'ha desenvolupat amb un col·lectiu diferent i ha girat al voltant d'unes demandes concretes, tot i que en el torn obert s'hi han pogut abordar qüestions més enllà del tema central. A continuació, s'incorporen les figures 29 i 30, que il·lustren alguns dels moments d'aquests diàlegs.

Taula 22

Seqüència dels diàlegs realitzats en el marc del Parlen els nens i nenes 2a edició

Grup amb qui es dialoga, data i lloc	Temàtica abordada
Resposta del Govern municipal a l'Agenda dels Infants 12 de novembre de 2024 Saló Ciutat de l'Ajuntament de Barcelona	Revisió de les 11 demandes amb resposta institucional a través del nou Pla d'Infància 2024–2027
Consell de Ciutat 17 de desembre de 2024 Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona	Demanda 7. Una ciutat amable amb la infància on poder jugar i fer vida a l'aire lliure Demanda 11. Cuidar el planeta i que hi hagi igualtat entre totes les persones
Consell Nacional d'Infants i Adolescents de Catalunya (CNIAC) 18 de gener de 2025 Hub Social - Fundació Jaume Bofill	Demanda 3. Tenir cura de la nostra seguretat i no permetre cap violència contra els infants. Demanda 8. Escoltar les nostres opinions i poder participar en les decisions que ens afecten.
Síndic de Greuges de Barcelona i Adjunta d'Infància de la Síndica de Catalunya 3 de febrer de 2025 Seu de la Sindicatura de Greuges de Barcelona	Demanda 1. Cuidar la nostra vida amb la família. Demanda 3. Tenir cura de la nostra seguretat i no permetre que hi hagi cap violència contra els infants. Demanda 8. Escoltar les nostres opinions i poder participar en les decisions que ens afecten.
Grups polítics municipals de l'Ajuntament de Barcelona (amb	Demanda 3. Tenir cura de la nostra seguretat i no permetre cap violència contra els infants.

presència de PSC, Junts, ERC, BCN en comú i PP) 5 de febrer de 2025 Saló de Cròniques de l'Ajuntament de Barcelona	Demanda 7. Una ciutat amable amb la infància on poder jugar i fer vida a l'aire lliure.
Consell Municipal de Benestar Social (CMBS) i Xarxa dels Drets de la Infància (XDI) 27 de febrer de 2025 Saló de Cròniques de l'Ajuntament de Barcelona	Demanda 3. Tenir cura de la nostra seguretat i no permetre cap violència contra els infants. Demanda 8. Escoltar les nostres opinions i poder participar en les decisions que ens afecten. Demanda 9. Que tothom tingui el que necessita, comprar menys coses innecessàries i compartir més.
Consell d'Educació Municipal de Barcelona, amb presència del Consorci d'Educació, les direccions de centre, els equips de mestres, alumnat, AFAs i PAS 6 de març de 2025 Escola Collaso i Gil	Demanda 2. Fer equip contra el *bullying*. Demanda 10. Cuidar la nostra vida a l'escola, més enllà de l'aprenentatge; i totes les idees que infants adrecen a l'escola de les diferents demandes.

Nota. Arxiu IIAB, 2024.

Figura 29

Diàleg amb el Consell de Ciutat



Nota. Moment de presentació de l'Agenda. Arxiu IIAB, 2024.

Figura 30

Diàleg amb el Síndic de Greuges de Barcelona i l'Adjunta d'Infància de la Síndica de Catalunya



Nota. Espai de debat amb els interlocutors del diàleg. Arxiu IIAB, 2025.

A banda dels diàlegs previstos inicialment, i arran de la proposta d'una nena de L'Altaveu d'Infants de la Ciutat, que va expressar la necessitat de disposar de més temps per parlar sense la limitació d'una hora, s'hi va incorporar una sessió extraordinària interna de dues hores, realitzada el 21 de febrer de 2025, a mig recorregut del procés (vegeu figura 31). Aquesta sessió, organitzada de manera paral·lela amb les famílies, tenia diversos objectius: enfortir la cohesió del grup, facilitar la comunicació i la coordinació logística, i revisar conjuntament el desenvolupament del projecte. Al mateix temps, aquest espai va permetre incorporar ajustos metodològics i organitzatius suggerits tant pels infants com per les seves famílies, que podien tenir continuïtat en la resta del procés participatiu.

D'altra banda, el 4 d'abril de 2025 va tenir lloc la sessió de cloenda al Centre Cívic Can Felipa, una trobada que va comptar amb tots els interlocutors amb qui l'Altaveu d'Infants de la Ciutat havia mantingut diàlegs al llarg del programa (vegeu figura 31). Durant aquesta sessió, els responsables socials i polítics de la ciutat van donar resposta a les demandes plantejades pels infants. La trobada va

ser especialment significativa, ja que va reunir els referents de cadascun dels grups i òrgans implicats, per fer un retorn directe als nens i nenes participants. Així mateix, després de les intervencions i els retorns institucionals, la jornada va finalitzar amb un moment més distès i festiu: un petit refrigeri, seguit d'una rotllana conjunta amb infants, famílies, l'equip dinamitzador i membres de l'Institut d'Infància i Adolescència. Durant aquesta última part, es va visualitzar un videoresum del procés i, per tancar l'experiència, es va fer una ronda de valoració col·lectiva (vegeu figura 32).

Figura 31

Sessió de cloenda i retorn



Nota. Retorn del Comissionat de Polítiques d'Infància, Adolescència, Joventut i LGTBIQ+ de l'Ajuntament de Barcelona. Arxiu IIAB, 2025.

Figura 32

Sessió de cloenda i retorn



Nota. Espai final amb els infants, les seves famílies, l'equip dinamitzador SEER i l'equip de coordinació de l'IIAB, 4 d'abril de 2025.

6.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies

Aquest apartat se centra en l'anàlisi de les representacions socials que els infants de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat construeixen al voltant del concepte de participació i de participació liderada. L'objectiu és explorar com aquests significats evolucionen al llarg del procés. Per fer-ho, es parteix d'un qüestionari individual que els infants responen en dos moments diferenciats: a l'inici (setembre 2024) i al final (abril 2025) de l'experiència. En concret, s'analitzen únicament dues preguntes que es plantegen idènticament en ambdues aplicacions, que giren al voltant de la representació social de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies, respectivament. Aquesta

estratègia permet captar, de manera sintètica, però significativa, les associacions espontànies que els infants fan amb aquests conceptes i, així, observar possibles canvis, matisos o continuïtats en les seves representacions al llarg del procés.

6.2.1. Representacions socials de la participació infantil

Al principi i al final del procés de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, els infants van respondre un qüestionari individual. En la pregunta se'ls demana: "quan llegeixes «participació infantil», quines tres paraules et venen al cap?". Podien respondre un mínim d'una paraula i un màxim de tres. L'anàlisi d'aquestes respostes permet identificar les paraules més repetides, les quals ofereixen indicis valuosos sobre com els infants entenen i experimenten la participació. Per facilitar la interpretació dels resultats, les paraules s'han agrupat segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, fet que possibilita una identificació més precisa dels significats i valors que els infants associen al concepte de *participació infantil*.

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte participació infantil segons els infants de l'ALTAVEU

En el qüestionari previ a l'experiència, un total de 28 infants van respondre el formulari. Tots els participants van escriure el nombre màxim de respostes, de manera que s'obtenen tres aportacions per infant, sumant un total de 84 respostes.

A continuació, a la figura 33 es mostra un núvol de paraules que permet visualitzar de manera immediata les idees més recurrents, mentre que a la taula 23 s'inclou la classificació i la freqüència de les respostes obtingudes, agrupades segons la seva categoria gramatical. Aquest conjunt de representacions ofereix una primera aproximació al tipus de llenguatge emprat pels infants i als interessos que expressen, i ajuda a identificar patrons preliminars que orienten l'anàlisi posterior.

Figura 33

Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Taula 23

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - ALTAVEU

Nom				Verb		Adjectiu	
Equip	4	Gent	1	Escoltar	6	Autònom	1
Comunicació	3	Grup	1	Ajudar	4	Cooperatiu	1
Opinió	3	Interès	1	Parlar	4	Valent	1
Col·laboració	2	Intel·ligència	1	Compartir	3		
Activitats	1	Infants	1	Participar	3		
Ajuda	1	Llibertat	1	Col·laborar	2		
Amics	1	Proposta	1	Expressar	2		
Aprenentatge	1	Ràbia	1	Opinar	2		
Avorriment	1	Respecte	1	Comentar	1		
Companyonia	1	Solidaritat	1	Conèixer a altres persones	1		
Competició	1	Treball	1	Estar sempre bé	1		
Compromís	1	Treball en equip	1	Explicar	1		
Cooperació	1	Validesa	1	Decidir	1		
Coordinació	1			Donar-ho tot	1		
Debat	1			Donar veu	1		
Diàleg	1			Involucrar-se	1		
Dret	1			Passar-m'ho bé	1		
Esportivitat	1			Proposar	1		
Facilitat	1			Respectar	1		
Frustració	1			Solidaritzar-se	1		
Ganes	1			Treballar	1		

Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Del total de 84 respostes, s'observa que la categoria predominant són els noms (42), seguits dels verbs (39) i, finalment, dels adjectius (3). Dins dels noms, destaquen "equip" (4), "comunicació" i "opinió" (3), així com "col·laboració" (2), "companyonia", "grup" i "respecte" (1). Aquestes paraules reflecteixen una visió de la participació lligada a la convivència, l'expressió i el treball col·lectiu. Cal

destacar també la presència de tres respostes amb connotació negativa: "ràbia", "frustració" i "avorriment" (1), que poden indicar experiències puntuals menys positives associades al concepte de participació.

Pel que fa als verbs, sobresurten clarament "escoltar" (6), "ajudar" i "parlar" (4), i "compartir" (3). Aquest predomini de verbs indica que els infants entenen la participació com un conjunt d'accions relacionals i col·laboratives, en què l'intercanvi i l'ajuda mútua tenen un paper central. Quant als adjectius, tot i ser poc nombrosos, aporten una mirada qualitativa rellevant: "autònom", "cooperatiu" i "valent" (1) transmeten una percepció positiva, activa i emocionalment implicada del fet participatiu.

En analitzar l'ordre en què els infants van escriure les respostes, s'observa que el terme *parlar* és el més esmentat en primera posició (3). En segona posició, diverses paraules apareixen dues vegades: "ajudar" (2), "opinar" (2), "escoltar" (2), "compartir" (2), "col·laborar/col·laboració" (2) i "treball" (2). Finalment, en tercera posició destaca la paraula "escoltar" (4), seguida de "comunicació" (3).

Anàlisi de les representacions socials posteriors del concepte participació infantil segons els infants de l'ALTAVEU

Continuant amb l'anàlisi, es presenten a continuació les dades recollides en el qüestionari aplicat al final de l'experiència (abril de 2025). En aquest cas, el qüestionari va ser respost per 19 infants[9]. Tots els infants van escriure 3 respostes a la pregunta, amb l'excepció d'un infant que en va aportar només 2. En total, es van recollir 56 respostes. A la figura 34 es mostra el núvol de paraules i a la taula 24 les freqüències corresponents a les respostes obtingudes en el qüestionari final, formulat a partir de la mateixa pregunta. De manera anàloga a l'anàlisi inicial, els termes s'han classificat segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, amb l'objectiu d'identificar continuïtats, canvis i possibles evolucions en la manera com els infants entenen i experimenten la participació.

[9] La disminució de la mostra respecte al qüestionari inicial respon a la baixa continuïtat d'alguns infants en el programa, i no a factors del treball de camp d'aquesta recerca.

Figura 34

Núvol de paraules participació infantilqüestionari posterior - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Taula 24

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - ALTAVEU

Nom				Verb	
Drets	4	Escola	1	Escoltar	4
Equip	3	Ganes	1	Parlar	4
Opinió	3	Grup	1	Participar	4
Altaveu	2	Implicació	1	Decidir	2
Col·laboració	2	Infants	1	Expressar	2
Nous amics	1	Interès	1	Actuar	1
Barcelona	1	Junts	1	Ajudar	1
Compromís	1	Llibertat	1	Donar la nostra opinió	1
Contribució	1	Millora	1	Opinar	1
Cooperació	1	Orgull	1	Reflexionar	1
Coratge	1	Privilegi	1		
El que jo digui té valor	1	Respecte	1		
Error	1	Treball	1		
Drets	4	Escola	1		
Equip	3	Ganes	1		

Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

D'un total de 56 respostes recollides, es constata que la major part corresponen a noms (35), seguides de verbs (21), mentre que no s'ha identificat cap adjectiu. Pel que fa als noms, el més esmentat és "dret" (4), seguit d'"equip" i "opinió" (3), i d'"altaveu" i "col·laboració" (2). També apareixen, amb 1 sola menció, termes com "escola", "grup", "amics", "implicació", "llibertat", "respecte" o "compromís", que reflecteixen una àmplia gamma de valors, espais i dimensions relacionades amb la participació. A més, dins d'aquest grup s'ha inclòs una resposta que no és una paraula concreta, sinó una expressió: "el que jo digui té valor", que aporta un significat especialment rellevant pel que fa al reconeixement de la veu pròpia. Aquesta diversitat de noms i expressions evidencia una visió rica, complexa i matisada de la participació, en què es combinen referents institucionals, vivències personals i valors col·lectius.

En relació amb els verbs, destaquen clarament “escoltar”, “parlar” i “participar”, amb 4 mencions cadascun, seguides de “decidir” i “expressar” (2). En un cas, “decidir” apareix acompanyat de l’adjectiu “junts” (“decidir junts”), que aporta un matís col·laboratiu. Altres verbs com “actuar”, “ajudar”, “donar la nostra opinió”, “opinar” i “reflexionar” apareixen una sola vegada. Aquest conjunt de verbs indica que els infants associen participar amb accions concretes relacionades amb la comunicació, la presa de decisions i la implicació activa en el grup.

Analitzant l’ordre en què es recullen les paraules, s'observa que “parlar” és la paraula més repetida a la primera columna (3), mentre que “participar” destaca clarament a la segona (4). A la tercera columna, tot i una major dispersió, “dret” apareix 2 vegades. Algunes paraules com “escoltar”, “opinió”, “equip”, “col·laboració” o “altaveu” es repeteixen en diverses columnes, fet que indica una coherència temàtica entre les respostes i reflecteix una comprensió compartida de la participació com acció, expressió i reconeixement.

Anàlisi comparativa de l’evolució del concepte participació infantil segons els infants de l’ALTAVEU

Si comparem els resultats del qüestionari inicial i final, s'observa que en tot moment ha predominat la categoria gramatical dels noms per sobre dels verbs i dels adjectius. Pel que fa als noms, destaca l’augment de la presència de paraules com “dret/drets” (d’1 a 4 mencions), “altaveu” o “implicació”, que no només reflecteixen una comprensió més profunda de la participació com a dret reconegut, sinó també com a espai d’escolta i de responsabilitat compartida. A l’inici del procés predominaven termes com “equip”, “comunicació” o “companyonia”, més vinculats a l’experiència immediata de cooperació i convivència. En canvi, al final emergeixen conceptes més abstractes i de caràcter polític o cívic, com “llibertat”, “compromís”, “respecte” o l’expressió “el que jo digui té valor”, que suggereixen un enriquiment del vocabulari i de la consciència democràtica dels infants.

Quant als verbs, s’observa una continuïtat clara en els més mencionats —“escoltar”, “parlar” i “participar”—, que es mantenen com a eixos centrals en la manera com els infants entenen la participació. Aquesta persistència reforça la

idea que, al llarg de tot el procés, els infants han continuat associant la participació a accions comunicatives i col·laboratives, en coherència amb el caràcter dialògic i cooperatiu de les activitats desenvolupades durant la fase de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Tanmateix, mentre que a l'inici apareixien també verbs com "ajudar" o "compartir", més vinculats a la cura i a l'ajuda mútua, al final prenen rellevància verbs com "decidir", "expressar" o "reflexionar", que apunten cap a una participació més activa, crítica i deliberativa.

Finalment, pel que fa als adjectius, en el qüestionari inicial apareixen alguns termes com "autònom", "cooperatiu" o "valent", que projecten una visió positiva i implicada de la participació. En canvi, al qüestionari final no es recullen adjectius, cosa que podria indicar un desplaçament cap a un discurs més centrat en els conceptes, els valors i les accions que en la descripció de qualitats personals.

6.2.2. Representacions socials de la participació liderada pels infants

En el mateix qüestionari individual aplicat tant a l'inici com al final del procés, just després de la pregunta analitzada al subapartat anterior, es formulava la pregunta següent: "I si llegeixes «participació liderada pels infants», quines tres paraules et venen al cap"? Les condicions de resposta eren les mateixes: es demanava escriure entre una i tres paraules. Les seves respostes ens ofereixen indicis valuosos sobre com els infants entenen i viuen la participació quan són ells qui la lideren. Per facilitar-ne l'anàlisi, les paraules han estat agrupades segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, cosa que permet identificar amb més claredat els significats i valors que els infants associen al concepte de "participació liderada pels nens i les nenes".

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte participació liderada segons els infants de l'ALTAVEU

Com s'ha esmentat anteriorment, van respondre el qüestionari inicial 28 informants, dels quals 24 van introduir el nombre màxim de respostes, tres en van introduir dues i un el va deixar en blanc. En total, es van obtenir 78 respostes. A continuació, s'exposa l'anàlisi mitjançant la classificació gramatical i la corresponent freqüència de respostes, presentada de manera il·lustrativa i

esquemàtica a la figura 35 i a la taula 25, i posteriorment desenvolupada en detall.

Figura 35

Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Taula 25

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - ALTAVEU

Nom				Verb	
Drets	5	Esperança	1	Escoltar	4
Diversió	4	Exposició	1	Parlar	2
Opinió	4	Expressió	1	Col·laborar	1
Alegria	3	Futur	1	Compartir	1
Diàleg	3	Governació	1	Comunicar	1
Altaveu	2	Idees	1	Fer amics	1
Empoderament	2	Imaginació	1	Jugar	1
Infants	2	Iniciativa	1	Lluitar pels nostres drets	1
Lideratge	2	Innovació	1	Opinar	1
Llibertat	2	Interès	1	Valorar	1
Poder	2	Jocs participatius	1		
Valentia	2	Justícia	1		
Amistat	1	Límits	1	novament	
Atenció	1	Millors condicions	1		
Caos	1	Millores dels infants	1		
Confiança	1	Necessitat	1		
Coordinació	1	Novetats	1		
Coratge	1	Raó	1		
Creativitat	1	Responsabilitat	1		
Crits	1	Sinceritat	1		
Entusiasme	1	Una mica d'avorriment però menys	1		
Equip	1				

Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

L'anàlisi de les respostes posa en relleu que novament predominen els noms (64), seguits de verbs (14) i no s'ha registrat cap adjectiu. Pel que fa als noms, el més esmentat és "dret" (5), i en una d'aquestes ocasions apareix específicament com a "drets dels infants", fet que reforça la idea de la participació liderada per les

infàncies com un dret reconegut i vinculat al col·lectiu infantil. A continuació, destaquen "diversió" i "opinió" (4), així com "alegria" i "diàleg" (3), que reflecteixen que la participació liderada és entesa com a espai d'expressió, intercanvi i gaudi compartit. Es repeteixen paraules com "empoderament", "lideratge" i "poder" (2), que associen la participació a la capacitat d'incidència i presa de decisions. També "expressió" i "llibertat" (1) recalquen el dret a tenir veu pròpia. En conjunt, aquestes paraules reflecteixen una visió de la participació liderada per les infàncies com un espai d'autonomia, veu i reconeixement actiu dels infants.

També hi trobem termes com "governació", "justícia" i expressions com "millores dels infants" o "millors condicions" (1), que centren l'atenció en la capacitat d'incidència i transformació que els infants reconeixen en la seva pròpia participació. Així mateix, dins d'aquesta categoria destaca l'expressió "una mica d'avorriment però menys", formulada pel mateix infant que, en la pregunta anterior sobre participació, havia esmentat "avorriment". El matís introdueix una lectura més positiva que suggereix que aquest sentiment es redueix quan la participació és liderada pels mateixos infants.

Respecte als verbs, es recullen deu formes diferents. En destaquen accions vinculades a la socialització i a la reflexió, com "escoltar" i "parlar" (2), "comunicar", "col·laborar", "opinar" i "valorar" (1). D'altra banda, s'inclou el verb "jugar" (1) que relaciona la participació liderada i el joc. També apareixen expressions més extenses, com "lluitar pel que nosaltres volem" (1), que aporten una dimensió més activa, reivindicativa i empoderadora de la participació quan és liderada per les infàncies.

Anàlisi de les representacions socials posteriors participació liderada segons els infants de l'ALTAVEU

Si ens centrem en les dades obtingudes a partir del qüestionari final, amb la participació de dinou informants, s'obté un total de 56 respostes: cada infant havia d'escriure tres respostes, tot i que un va deixar en blanc la tercera casella i, per tant, només en va aportar dues. Seguint el mateix criteri d'anàlisi aplicat anteriorment, les paraules s'han classificat en funció de la seva categoria

gramatical, amb l'objectiu d'identificar continuïtats, variacions o noves perspectives en la manera com els infants perceben i experimenten la participació liderada per les infàncies. A continuació, la figura 36 mostra el núvol de paraules i la taula 26 presenta la classificació i les freqüències de menció identificades a partir de les respostes.

Figura 36

Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Taula 26

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - ALTAVEU

Nom				Verb		Adjectiu	
Drets	5	Gent	1	Ajudar a la ciutat	1	Diferent	1
Altaveu	3	Diferents pensaments	1	Escoltar	1	Feliç	1
Equip	2	Educació	1	Jugar	1	Nova	1
Grup	2	Empoderament	1	Parlar	1		
Infants	2	Esperança	1	Participar	1		
Justícia	2	Futur	1	Ser escoltats	1		
Lideratge	2	Govern	1				
Millora	2	Idees	1				
Agenda dels infants	1	Interès	1				
Alcalde	1	Més imaginació	1				
Amabilitat	1	Opinió	1				
Atenció	1	Originalitat	1				
Coincidència d'idees	1	Participació	1				
Col·laboració entre tots	1	Propostes	1				
Companyonia	1	Poder	1				
Compromís	1	Reivindicació	1				
Confiança	1	Una mica més de desordre	1				
Coratge	1						

Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Les dades evidencien, una vegada més, que predominen els noms (47), seguits dels verbs (6) i dels adjectius (3), amb una presència molt menor. Pel que fa als noms s'observa que la paraula més esmentada és "dret", amb cinc aparicions, fet que posa de manifest la centralitat d'aquesta noció en la seva comprensió i vivència de la participació. El terme remet a una mirada que vincula la participació

amb l'exercici de drets, i reflecteix un aprenentatge consolidat en relació amb els marcs legals i socials que els reconeixen com a ciutadans actius.

També cal destacar la presència de paraules directament associades amb l'experiència concreta, com ara "altaveu" (3) —una menció específica "Altaveu d'Infants de la Ciutat" —, "Agenda dels infants" (1), "alcalde" (1) i "Govern" (1). Aquests termes indiquen que els infants no només han participat en una activitat puntual, sinó que han interioritzat referents institucionals i simbòlics del procés participatiu viscut.

A més, emergeixen idees relacionades amb la reflexió i la pluralitat de pensament, com "coincidència d'idees" i "diferents pensaments", que, tot i tenir només una menció cadascuna, aporten una dimensió significativa al conjunt: evidencien que els infants valoren la diversitat d'opinions i la construcció col·lectiva del coneixement. En aquesta mateixa línia, s'observa una clara preocupació per la millora col·lectiva, amb dues mencions a "millora", una de les quals especifica "millora social", reforçant el caràcter transformador que associen a la participació.

Pel que fa als verbs, encara que només apareixen una vegada cadascun, són especialment rellevants, ja que expressen accions que formen part del nucli de l'experiència participativa: "ajudar a la ciutat", "escoltar", "participar", "ser escoltats", entre d'altres. Aquestes accions apunten a una visió activa i implicada per part dels infants en la construcció de la vida col·lectiva. Finalment, els adjectius recollits —"diferent", "feliç" i "nova"—, malgrat la seva escassa presència, aporten matisos emocionals i valoratius.

Anàlisi comparativa de l'evolució de les representacions socials del concepte participació liderada segons els infants de l'ALTAVEU

L'anàlisi comparativa entre les respostes inicials i finals del qüestionari evidencia, d'una banda, la persistència d'elements de continuïtat i, de l'altra, la presència de variacions rellevants en la manera com els infants construeixen i entenen el concepte. En ambdós moments, destaca clarament la presència dels noms, fet que posa de manifest una preferència per expressar valors, idees i conceptes

més que no pas accions o qualificatius. El terme "dret", que és la paraula més esmentada en tots dos casos (5 mencions), es manté com a eix vertebrador del discurs infantil, consolidant la seva relació amb la participació com a exercici legítim i reconegut. Tanmateix, mentre que en les respostes inicials predominaven paraules que transmetien emocions positives i expressió individual com "diversió", "opinió", "alegria" o "llibertat", en les respostes finals guanyen presència termes més institucionals o contextuals, com "altaveu", "Agenda dels infants", "alcalde" o "Govern". Aquesta evolució pot interpretar-se com una major apropiació del marc participatiu viscut, i una interiorització de la dimensió cívica i col·lectiva del procés.

En relació amb els verbs, tant en la fase inicial com en la final la seva aparició és limitada, si bé resulta significativa. En el qüestionari inicial, alguns infants utilitzen expressions complexes com "lluitar pel que nosaltres volem", que denoten una actitud reivindicativa i empoderadora. En el qüestionari final, les accions enunciades adquireixen un caràcter més concret i es vinculen de manera més estreta amb l'experiència viscuda —per exemple, "ajudar a la ciutat" o "ser escoltats"—, la qual cosa suggereix una connexió més pràctica i vivencial amb les accions participatives. Finalment, els adjectius, tot i la seva presència reduïda, mantenen un to positiu i valoratiu en ambdós casos, posant en relleu que la participació liderada per les infàncies és percebuda com una experiència significativa, innovadora i amb capacitat de transformació.

6.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants de l'ALTAVEU

Si establim una comparació entre les respostes relatives a la participació i les referides a la participació liderada pels infants, tenint en compte els qüestionaris inicials i finals, s'observa una coincidència significativa: en ambdós casos predominen els noms. Aquesta prevalença indica que els infants expressen principalment conceptes, idees i valors (noms), més que no pas accions (verbs) o qualitats (adjectius). Tot i aquest element comú, la tipologia de les paraules

utilitzades permet identificar diferències qualitatives rellevants entre ambdós enfocaments del concepte participatiu.

En tots dos casos, el terme "dret" és el més esmentat, fet que reforça la seva centralitat com a principi clau en la comprensió infantil de la participació. No obstant això, quan es parla específicament de participació es repeteixen termes com "equip", "col·laboració" o "companyonia", més vinculats a la convivència, el treball conjunt i la relació entre iguals. En canvi, quan es fa referència a la participació liderada pels infants, adquireixen més protagonisme paraules com "empoderament", "lideratge", "llibertat" o "expressió", que posen l'accent en la veu pròpia, la capacitat d'incidència i el sentiment d'autonomia.

Pel que fa als verbs, en el cas de les representacions socials de la participació infantil, tot i aparèixer verbs com "escoltar", "parlar" o "ajudar", el to és més relacional i orientat a la cooperació. Per contra, en la participació liderada incorporen accions com "comunicar", "valorar", "decidir junts" o "lluitar pel que nosaltres volem", que expressen una actitud més activa, crítica i conscient. Aquesta diferència apunta que, quan els infants es refereixen a la participació infantil en termes generals, en la seva visió hi predominen el suport mutu i la interacció grupal; en canvi, quan signifiquen la participació liderada per ells i elles i s'hi projecten com a protagonistes —tot afegint a la visió anterior aquesta nova dimensió—, emergeix un discurs més vinculat amb la justícia, la responsabilitat i la transformació social.

Finalment, pel que fa als adjectius, malgrat que la seva presència és reduïda, es poden observar matisos rellevants: en la participació infantil apareixen termes com "autònom", "cooperatiu" o "valent", que projecten una imatge positiva però més vinculada a la dimensió relacional i personal; mentre que, en la participació liderada els adjectius com "nova", "diferent" o "feliç" que posen l'accent en la novetat de l'experiència i en la seva càrrega emocional i transformadora.

Per tot plegat, queda palès que, per als infants de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, la participació liderada per nens i nenes està directament connectada amb l'exercici dels seus drets i amb el reconeixement institucional de la seva veu. Aquesta es concep com un espai relacional i de suport mutu, però alhora és

viscuda com un procés en què els infants esdevenen protagonistes, amb capacitat d'empoderament, de transformació social i d'assumpció de responsabilitats col·lectives. Així mateix, les seves respostes fan referència a elements concrets de l'experiència viscuda, la qual cosa evidencia que l'entenen com una pràctica possible, real i contextualitzada en el seu entorn.

6.3. Caracterització de l'experiència

Aquest apartat aborda la caracterització de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, amb l'objectiu de delimitar-ne els trets principals i comprendre com es concreta la participació liderada en la pràctica. La caracterització s'articula en quatre subdimensions: en primer lloc, la significació que els infants atorguen a l'experiència a partir de la seva implicació; en segon lloc, els dispositius pedagògics que confereixen coherència i consistència al procés; en tercer lloc, les condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada, així com les resistències que l'obstaculitzen i limiten, identificades al llarg de l'experiència, i finalment, els moments clau assenyalats pels infants, que permeten reconstruir una seqüència pròpia del desplegament i l'evolució de la participació liderada en el marc de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat.

6.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants

A continuació es presenten els resultats que permeten explorar com els infants comprenen i perceben l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Aquests resultats constitueixen un primer pas fonamental per avançar en la seva caracterització com a experiència de participació liderada per les infàncies. En concret, l'anàlisi se centra en la informació recollida en 14 relats personals, registrats a les acaballes de l'experiència, que ofereixen una aproximació a la perspectiva individual dels informants. S'examinen les respostes a la pregunta formulada: "Si et dic «Altaveu d'Infants de la Ciutat», quina paraula et ve al cap? I per què aquesta paraula?". Les respostes han estat objecte d'una anàlisi de contingut temàtic, la qual cosa ens ha permès identificar les categories emergents que

estructuren l'experiència i, alhora, comprendre com els infants construeixen col·lectivament el sentit de la seva participació.

De l'anàlisi elaborada s'han identificat sis categories principals que estructuren les representacions socials de l'experiència viscuda a l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Aquestes són: participació, decisió i veu pròpia; comunitat, vincles i identitat col·lectiva; institucions i política; futur i canvi social; benestar i seguretat emocional; i representació i responsabilitat col·lectiva. A continuació, es presenten de manera detallada seguint l'ordre de major a menor freqüència en els relats dels infants.

- **Comunitat, vincles i identitat col·lectiva.** L'experiència és representada per 3 infants com un espai de cohesió i suport mutu, en el qual els infants se senten part d'un col·lectiu amb objectius compartits. "Jo dic *equip*, perquè som un equip sempre ens ajudem, només els que podem, però sempre estem junts i ens ajudem molt" (AR5i,3-4). Es destaca la importància del treball en equip i la unitat entre escoles i grups diversos: "Per mi, una paraula que defineix l'Altaveu dels infants de la Ciutat és *units*. Perquè som moltes escoles i juntes fem això" (AR13i,3-4).

- **Dret a participar, a decidir i a tenir veu pròpia.** 3 infants identifiquen l'Altaveu com un espai de reconeixement, d'exercici i reivindicació dels drets de la infància: "Em ve al cap la paraula de drets, perquè trobo que Altaveu d'Infants intenta reivindicar que els infants tenim drets i que no ens han de subestimar" (AR3i,3-4). A més, s'apunta que és un espai on poden expressar la seva veu i tenir incidència en les decisions: "Jo crec que una paraula que defineix l'Altaveu dels Infants de la Ciutat seria decisió, perquè a l'Altaveu dels Infants el que fem és com poder decidir el que volem" (AR7i,3-5).

- **Futur i canvi social.** 3 relats associen l'Altaveu amb la possibilitat de transformar la societat i de millorar la vida de les persones: "Màgic, perquè crec que és una oportunitat de canviar moltes coses i per ajudar més gent de la ciutat" (AR1i,3-4). En aquesta línia, es posa de manifest que la participació infantil també s'entén com una via per revertir situacions d'injustícia. Tal com s'expressa en un altre relat: "Millora, perquè ajudem a millorar la vida d'altres

persones que estan en una situació dolenta o en una situació que no els agrada que cap persona mereix viure" (AR11i,3-4).

- **Institucions i política.** 3 informants s'associen l'experiència a la interacció amb institucions i representants polítics, especialment l'Ajuntament: "Per mi, una paraula que defineix l'Altaveu de la Ciutat és Ajuntament, encara que no només venim a l'Ajuntament o parlem amb gent de l'Ajuntament; parlem també amb polítics o gent més important" (AR6i,3-5). Per a molts infants, aquesta connexió amb el món institucional i en els referents polítics del moment es percep com una experiència única i significativa. Un exemple n'és aquest fragment: "Doncs a mi em ve la paraula parlar, perquè nosaltres hem tingut la gran oportunitat de poder parlar amb casi tots els moments amb els partits polítics, amb el Collboni i etc." (AR10i,3-5).

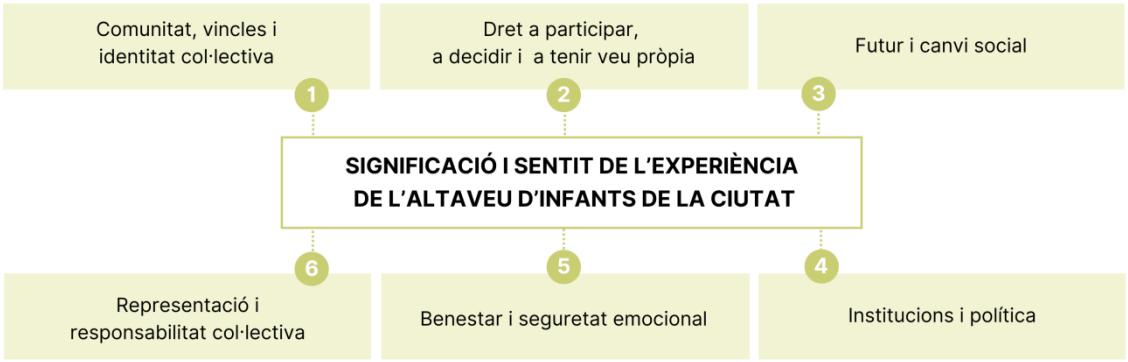
- **Benestar i seguretat emocional.** En 1 relat s'assenyala el valor subjectiu de l'experiència, descrivint l'Altaveu com un espai que els proporciona seguretat, confiança i emoció positiva: "Jo crec que una paraula de defineix l'Altaveu d'Infants de la Ciutat és seguretat, perquè crec que aquest projecte ens està donant seguretat a tots els nens i les nenes" (AR8i,3-5).

- **Representació i responsabilitat col·lectiva.** Finalment, només 1 relat fa referència a aquesta dimensió, en què s'accentua la funció representativa que els infants atribueixen a la seva participació. En aquest cas, l'experiència es viu com una responsabilitat col·lectiva: parlar en nom dels altres infants de la ciutat i, fins i tot, del conjunt de Catalunya. Així s'explicita en la seva resposta: "Si hagués de destacar una paraula seria representació, perquè hem estat representant molts tots els nens de Barcelona i crec que això és com molt important"(AR9i,3-5).

En síntesi, les categories identificades (vegeu figura 37) mostren que l'ALTAVEU és configurat pels infants com una experiència de participació significativa, en la qual es reconeixen com a subjectes de drets i com a actors amb capacitat d'incidència en l'entorn social i polític.

Figura 37

Significació i sentit de l'experiència - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Així doncs, les seves aportacions evidencien que haver format part de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat articula, alhora, empoderament personal, construcció col·lectiva i interacció institucional, configurant una representació social complexa i multidimensional de la seva participació.

6.3.2. Dispositius pedagògics de l'ALTAVEU

A continuació es presenten els dispositius pedagògics identificats a partir de les observacions de camp durant el desenvolupament de l'experiència. Les dades narratives del diari de camp s'han analitzat mitjançant una anàlisi de contingut narratiu, que ha permès identificar vuit dispositius pedagògics que han caracteritzat el procés. Aquests es descriuen tot seguint el recorregut dels infants dins el projecte.

- **Estar a la porta.** Un altre gest especialment cuidat i significatiu és la presència de part de l'equip de dinamització i coordinació en els moments d'arribada i sortida dels Diàlegs. A cada sessió, una persona de l'IIAB i una dinamitzadora s'ubiquen a la porta de l'edifici, convertint aquest espai en una oportunitat relacional amb les famílies. Tot i semblar un acte rutinari o anecdòtic, amb el pas de les sessions es revela com un element clau per establir confiança, generar vincle i legitimar el projecte com a compartit. Així, aquest "estar a la porta" esdevé un espai pedagògic on es construeixen vincles, es legitima el projecte i es reforça la relació educativa comunitària. El registre següent

mostra com aquest gest adquireix el valor de dispositiu pedagògic en la construcció de vincles i confiança:

> Puc observar [...] detalls que al principi potser em passaven per alt. Un d'aquests detalls [...] és la presència, sempre intencionada i coordinada, d'una persona de l'equip de l'IIAB i d'una dinamitzadora a la porta, tant a l'arribada com a la sortida. És un gest aparentment senzill, gairebé integrat amb naturalitat a la rutina, però carregat d'intenció: acollir, establir un vincle, ser una figura de referència per a les famílies. Aquesta presència genera confiança, trenca distàncies i obre espais per a converses espontànies però valuoses. Avui, per exemple, una mare, gairebé rient, els ha dit: "Arribar és un embolic, però avui s'han volgut saltar inclús l'extraescolar per venir. Cada dia estan més motivats, no sé què farem quan això s'acabi" [...] Aquests comentaris breus, però significatius, reflecteixen la implicació de les famílies i la centralitat que ha adquirit el projecte en les seves rutines, al temps que es un espai per fer retorns a l'equip que l'acompanya. (AD,06/03/2025)

- **Comptar amb les famílies.** Una de les aportacions més rellevants de la segona edició de l'Altaveu ha estat la incorporació activa de les famílies al llarg de les diferents fases del procés. L'equip impulsor destaca que aquesta participació ha esdevingut un element clau de millora qualitativa, ja que l'acció educativa es desplega fora de l'horari escolar i són les famílies qui assumeixen el paper d'acompanyament. Per això, el vincle establert amb elles no és tant un suport extern com una col·laboració corresponsable que ha permès reforçar la continuïtat, la coherència i l'arrelament comunitari del projecte. En aquest sentit, la implicació familiar ha atorgat a l'Altaveu una dimensió més àmplia, que s'estén a un dels àmbits més quotidians i significatius de la vida dels infants: l'espai familiar.

  La relació amb les famílies s'ha articulat a través de trobades inicials i de cloenda en cada fase, i —en el cas de l'Altaveu de Ciutat— també amb una sessió intermèdia. A més, s'ha completat amb una comunicació constant i planificada (recordatoris, acollida, seguiment i acompanyament en les sessions), que ha resultat determinant per a l'èxit de la proposta. La seva

implicació ha tingut, a més, efectes col·laterals significatius: ha reforçat el reconeixement de la veu dels infants en l'àmbit adult i ha afavorit nous aprenentatges en les mateixes famílies. El següent registre il·lustra de manera clara el valor d'aquesta implicació familiar en el procés:

> A la part final de la sessió de cloenda [...] continua amb una ronda oberta on [...] tots els participants [infants, famílies així com equip de coordinació i dinamització] tenen un torn de paraula per dir, si volen, què s'endú del procés. [...] "Fins i tot nosaltres, com a pares, hem après coses que no sabíem, com el paper del síndic de greuges". [...] "'Inclús nosaltres com adults hem après què és el Consell de Ciutat, el Consell Educatiu...". [...] "Ens hem adonat de la importància de vincular-nos al teixit associatiu, de la responsabilitat ciutadana que tenim tots per defensar allò que ens preocupa". [...] aquest espai de valoració no és només un tancament, sinó un reconeixement compartit: l'Altaveu ha transformat els infants i també a les seves famílies, i ho ha fet des d'una experiència viscuda col·lectivament. (AD,04/04/2025)

- **La rutina dels diàlegs.** Tot i que els diàlegs es duen a terme en dies i espais diferents, segueixen una estructura compartida que aporta continuïtat i sentit a l'experiència. L'arribada amb berenar i converses disteses actua com a transició emocional i física, ajudant els infants a connectar amb l'espai. A continuació, la fase de preparació recorda al grup amb quin col·lectiu es trobaran i el motiu del diàleg, garantint el dret a la informació i permetent contextualitzar la trobada. Després es reparteixen els rols de presentació, amb rotació constant per afavorir corresponsabilitat. Amb el temps, el grup hi incorpora elements propis —preguntes per trencar el gel, fórmules espontànies o maneres més properes de comunicar-se—. Finalment, cada sessió s'obre amb el crit col·lectiu i es tanca amb una fotografia i una valoració compartida en un espai tranquil. Aquest conjunt de pràctiques repetides esdevé una estructura ritual que genera pertinença, seguretat i identitat, reforçant la coherència del procés i permetent als infants a reconèixer-lo com a propi. Així queda documentat en el següent fragment:

> A mesura que avança l'experiència, s'instaura una rutina compartida entre els diàlegs. [...]. Uns minuts abans de l'hora ja es comencen a sentir les veus dels infants: arriben i es dirigeixen directament a la taula del berenar, perquè ja saben que aquell és el punt de partida de cada trobada. [...] Quan arriba el moment de repartir els rols, la mediació adulta es basa en assegurar que tots els punts ja estan repartits perquè ells i elles regulen el repartiment: un nen va dir directament "Jo vull la part que va fer ella", fent referència a la companya, i un altre va afegir: "Jo faré la introducció, que em toca". [...] A mesura que avança la tarda, [...]. Una nena ha dit en veu alta: "Després farem el crit abans d'entrar, oi?", i de seguida diversos van assentir rient, com si es tractés d'un ritual innegociable. [...], després de poques trobades, l'estructura quedava totalment assimilada: esperaven cada moment, el reclamaven quan faltava i fins i tot ja recorden anècdotes de diàlegs anteriors. (AD,27/02/2025)

- **El crit col·lectiu.** Disposar un crit col·lectiu és un element identitari habitual en experiències de grup, especialment en el món del lleure o dels equips esportius. Seguint aquesta lògica, van ser els mateixos infants qui, en una de les primeres sessions de preparació del diàleg, van proposar crear un crit conjunt: *"Som, Altaveu, d'Infants, de la Ciutat"*, acompanyat d'una coreografia que representava cada paraula. Així va néixer un ritual compartit que esdevingué un símbol distintiu de totes les trobades de l'última fase del projecte.

  En un inici, eren les dinamitzadores qui suggerien fer el crit just abans d'iniciar els diàlegs; però, a mesura que avançava el procés, aquest acte es consolidà com un moment clau per al grup, fins al punt que els infants mateixos el reclamaven espontàniament a cada sessió. La seva significació simbòlica anà creixent: al principi funcionava com a marcador d'obertura, que activava emocionalment el grup i facilitava la transició cap a un espai significatiu. Amb el temps, reforçà la cohesió i el reconeixement mutu, oferint estructura i continuïtat. Finalment, també s'experimentà com un gest de tancament: en la sessió de cloenda amb les famílies, el van voler reproduir conjuntament per posar punt final a l'experiència. Tot plegat evidencia que el crit col·lectiu

esdevingué un dispositiu pedagògic clau per generar sentiment de pertinença i identitat de grup, tal com s'observa en el registre següent:

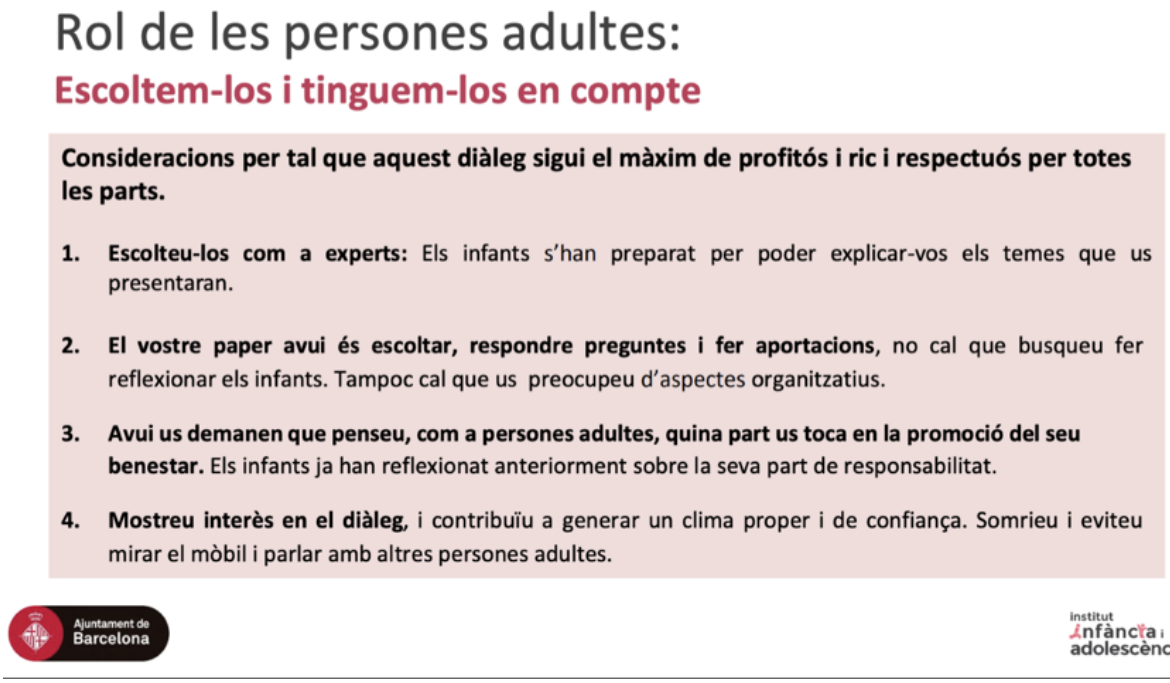
> Abans d'acabar però un infant ha aixecat la mà espontàniament i ha dit: "No podem acabar d'una altra manera que fent el nostre crit". Ha estat una proposta inesperada que ha desafiat la vergonya d'algunes famílies i ha esdevingut un tancament genuí, carregat de sentit. Tot el grup (infants, famílies, equip de dinamització i coordinació) ha participat en aquest tancament col·lectiu protagonitzat per un element distintiu com és el crit de l'altaveu. (AD,04/04/2025)

- **La preparació a les persones adultes prèvia al diàleg.** Un altre dispositiu pedagògic rellevant eren les estones d'introducció prèvies, adreçades específicament a les persones adultes amb qui els infants dialogarien. Es considera que no és suficient generar espais perquè la infància pugui expressar-se: la qualitat de la participació depèn també de l'actitud, les expectatives i les maneres de fer de les persones adultes, que necessiten disposar-se a escoltar amb obertura i sense imposar marcs rígids. Aquest treball previ esdevé clau per crear les condicions que permeten un intercanvi realment significatiu.

  Per això, abans de cada trobada, mentre els infants es repartien i preparaven les seves intervencions, la directora de l'IIAB conduïa un espai breu però significatiu adreçat als representants institucionals i socials convocats. Aquesta intervenció es feia mitjançant una presentació amb diapositives (figura 38), que contextualitzava el procés, recordava l'esforç sostingut dels infants i explicitava les actituds que facilitaven un diàleg respectuós i genuí. Aquest moment inicial contribuïa a alinear expectatives, reforçar el compromís amb el procés participatiu i reconèixer el valor del treball previ realitzat pels infants.

Figura 38

Diapositives projectades en la preparació de les persones adultes prèvia al diàleg



Nota. Arxiu IIAB, 2025.

Aquest moment, aparentment breu, esdevenia una clau pedagògica i simbòlica per desactivar actituds paternalistes i afavorir la interlocució entre iguals. El següent fragment exemplifica aquest funcionament:

> Abans que els infants entressin a la sala, la directora de l'IIAB [...] s'ha adreçat als adults amb qui havien de dialogar en els minuts següents. [...] Insisteix que els infants de l'Altaveu d'infants de la ciutat porten gairebé quatre anys treballant en l'Agenda, i que el que presentarien era el resultat d'un procés llarg i sostingut de compromís col·lectiu. Va remarcar amb fermesa: "El més important és que els escolteu, que feu preguntes que posin en valor l'esforç i el compromís que han demostrat durant tot aquest temps". Tot seguit va precisar: "L'objectiu és conèixer l'Agenda, que els feu preguntes per entendre-la bé i que us comprometeu a fer un retorn el dia de la cloenda, el 4 d'abril". [...] Aquest recordatori, breu però contundent, va generar un canvi d'actitud en l'ambient i permetia situar el debat i orientar l'espai amb una direcció compartida, respectuosa i de reconeixement mutu. (AD,17/12/2024)

- **Seure amb les persones adultes a dialogar.** Un dels dispositius pedagògics centrals de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat és que els infants, un cop elaborada l'Agenda dels infants, la presenten i la defensen personalment davant dels agents socials, polítics i institucionals responsables de donar-hi resposta. Aquesta acció transcendeix la simple entrega d'un document: esdevenia una pràctica de diàleg directa, en què els infants interpel·len les persones adultes que tenen capacitat d'incidència des dels seus llocs de treball i àmbits de responsabilitat. La presència dels infants en aquests espais reforça el seu rol com a interlocutors legítims i els implica activament en la construcció de la vida col·lectiva.

  La manera com s'organitza físicament aquest seure amb les persones adultes constituïa una part essencial del dispositiu. Tot i que la disposició varia en cada diàleg, sempre es procura que els infants se situessin a la mateixa alçada que les persones adultes o els infants —en el cas del CNIAC— i de manera visible com a iguals: de vegades en un extrem compartit amb representants polítics i socials, d'altres intercalats entre persones adultes o infants per

afavorir la interacció. Aquesta dinàmica es reflecteix en el següent registre de camp:

> El diàleg d'avui s'ha fet en un espai més proper, en rotllana, amb menys participants i sense la solemnitat de les grans sales institucionals. Aquesta disposició ha generat un ambient familiar i proper. Els infants s'hi han mostrat més relaxats i amb intervencions més llargues i seguides. Han estat ells mateixos qui han anat modulant el debat, prenent i passant-se la paraula, sense esperar torns formals. La distribució en rotllana ha donat seguretat i ha facilitat que parlessin amb naturalitat, mostrant que quan l'espai físic s'adequa a la seva manera de participar, la seva veu emergeix amb molta més força. (AD,03/02/2025)

Altrament, disposar de micròfons, targetes amb el nom i un temps propi d'intervenció reforçava el missatge que la seva paraula tenia el mateix pes que la resta. Més enllà de la logística, aquests detalls configuraven una posada en escena amb un fort valor simbòlic i pedagògic: els infants eren reconeguts com a membres actius del debat col·lectiu. Tal com es documenta en el fragment següent:

> A la sessió d'avui, la sala era plena: regidors, representants d'entitats i altres col·lectius ocupaven els seients de la taula històrica. Els infants hi eren asseguts al mateix nivell, amb targeta amb el seu nom, got d'aigua i micròfon individual, com la resta. Quan un infant ha pres la paraula, diversos adults l'han escoltat amb atenció i, en acabar, un representant veïnal li ha fet directament una pregunta sobre la seva proposta. La nena ha respost mirant al seu micròfon com si estigués perfectament habituada a intervenir en aquest espai de decisió. La situació feia evident que no eren convidats simbòlics, sinó participants reals dins d'un fòrum ampli i plural. (AD,17/12/2024)

- **Passar a l'acció en els llocs de presa de decisions.** Un altre dispositiu pedagògic clau de l'Altaveu era que els infants expressaven les seves idees en els espais institucionals on realment es prenien les decisions. Celebrar els diàlegs en llocs com l'Ajuntament de Barcelona, la Sindicatura de Greuges o el

Consell de Ciutat els permetia ocupar sales habitualment inaccessibles i participar-hi amb veu i cos. Aquest fet tenia una gran càrrega pedagògica i simbòlica: legitimava la seva presència política, trencava barreres físiques i culturals i reforçava la seva agència com a subjectes actius i reconeguts. Alhora, interpel·lava les persones adultes, que havien de situar-se en un rol de diàleg amb les infàncies en els mateixos espais on desenvolupaven la seva responsabilitat pública. Tot plegat s'il·lustra en el registre següent:

> Avui, després del diàleg, una persona de l'equip IIAB m'ha preguntat com ho havia vist. Hem comentat especialment la distribució de l'espai i, en concret, la sala on ens trobàvem. El diàleg d'avui era al Saló de Cròniques de l'Ajuntament de Barcelona, una sala molt noble, senyorial i força fosca. [...] Ella m'ha dit: "Sé que potser no és un espai del tot confortable, però cal trobar aquest equilibri", feia esment que "els infants han d'ocupar físicament els espais on es prenen decisions". [...] "els fa veure que això va de debò, que és important.' I, al mateix temps, a nosaltres, les persones adultes, ens ajuda a adonar-nos que la seva presència aquí és essencial, [...] "ens fa veure que els nens i les nenes són ciutadans del present". (AD,05/02/2025)

- **El ressò de l'Altaveu:** oportunitats per amplificar la trajectòria participativa i la projecció pública. A banda d'haver dialogat amb més de dues-centes persones durant les sessions previstes (Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, 2025), l'Altaveu d'Infants de la Ciutat va generar noves oportunitats de participació i incidència que n'ampliaren l'abast i la visibilitat. Aquestes accions, no planificades inicialment, connectaren l'experiència amb altres espais socials i institucionals, obrint nous escenaris on els infants pogueren posar en joc la seva veu i reconèixer l'impacte col·lectiu de les seves aportacions.

Aquestes oportunitats van permetre als infants experimentar formes diverses de participació, percebre com la seva acció transcendeix el marc inicial del projecte i adquireix una projecció comunitària i institucional. Entre les més rellevants, cal destacar la seva presència al Pregó de la Mercè, així com les aportacions al debat públic sobre el soroll als patis escolars i la inspiració de

l'Agenda dels Infants per al Pregó dels Infants de les Festes de Santa Eulàlia. També van participar activament en les jornades estatals sobre participació infantil celebrades a Rivas Vaciamadrid, en el marc de la Xarxa Internacional de Ciutats Educadores, i col·laboraren en la creació del futur Consell d'Infància de la ciutat de Barcelona.

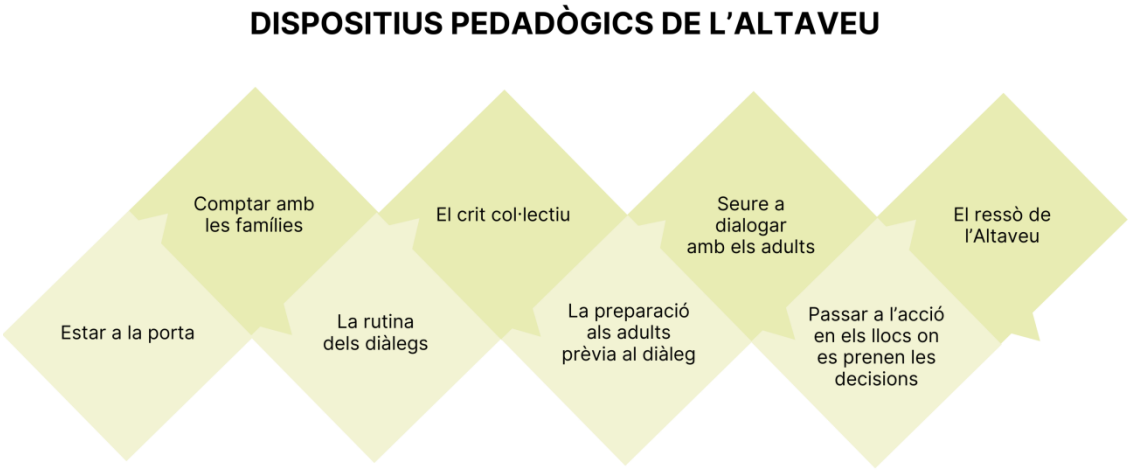
A més, els infants tingueren una presència continuada als mitjans de comunicació, tant en premsa escrita com en canals audiovisuals, la qual cosa contribuí a fer visible la seva veu a l'espai públic. Altres accions significatives foren la participació en la campanya sobre els drets dels infants impulsada per SX3, coincidint amb el 20 de novembre; l'explicació del projecte a la revista *Protagonistes, ja!*; i la producció d'un vídeo sobre l'experiència per a la web del Consell de Ciutat. Aquest conjunt d'iniciatives amplificà el ressò de l'Altaveu i reforçà el reconeixement de la infància com a agent polític i social. Aquesta percepció s'evidencia en els comentaris de dos infants recollits en el fragment següent:

> Parlar als mitjans de comunicació ha estat molt important per a mi, perquè hem pogut explicar lliurement tot allò que volem l'Altaveu a tothom i així tothom pot saber que els infants, tot i que siguem petits, podem canviar coses [...] Jo voldria destacar que ha sigut molt important per a mi i em fa molta il·lusió que l'experiència no acabi aquí, sinó que ara puguem participar en altres projectes, és com que ha obert més portes l'Altaveu i podem seguir participant. (AD,04/04/2025)

En conjunt, els vuit dispositius pedagògics identificats en el registre de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat (vegeu figura 39) evidencien que la participació liderada per les infàncies adquiria sentit i valor en la mesura que es desplegava a través d'un entramat de pràctiques, gestos i rutines que la feien possible, la legitimaven i la projectaven com a experiència educativa i política.

Figura 39

Dispositius pedagògics - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia.

6.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons l'ALTAVEU

Continuant amb la sistematització de l'experiència, en aquest subapartat s'exposen els resultats relatius a les condicions necessàries que van possibilitar i van promoure aquesta experiència de participació liderada per les infàncies, així com de les resistències que en van limitar o obstaculitzar el recorregut. L'anàlisi parteix de la informació recollida tant al grup de discussió on hi van participar 9 infants com als qüestionaris individuals adreçats a les 3 persones adultes que han participat en l'experiència: dues dinamitzadores i una coordinadora.

Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada

En aquesta secció s'analitzen les condicions que, segons infants i persones adultes vinculats a l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, es van considerar necessàries per possibilitar i garantir una experiència de participació realment liderada per les infàncies. L'estudi combina dues fonts de dades: d'una banda, la perspectiva dels infants, recollida a partir d'un grup de discussió amb 9 participants, i, de l'altra, la visió de 3 persones adultes implicades activament en el projecte que han respost un qüestionari individual.

Pel que fa als infants, en el grup de discussió, se'ls presentà una situació contextualitzada a partir d'una pregunta general que els convidava a adoptar un rol actiu i imaginatiu. Se'ls proposà el següent escenari:

> Imagineu per uns moments que heu rebut una trucada molt especial: una alcaldessa d'una altra ciutat contacta amb vosaltres perquè vol impulsar un Altaveu d'Infants al seu municipi. Gràcies a tota la feina que heu fet, us consideren experts en la participació dels nens i les nenes i pensa que li podeu donar un cop de mà.

A partir d'aquesta situació, se'ls preguntava: "què creieu que és necessari perquè aquest grup d'infants pugui liderar la seva participació?" i se'ls demanava que anotessin dues o tres idees que consideressin fonamentals per a la construcció d'un Altaveu d'Infants en una ciutat, com a punt de partida per a la reflexió col·lectiva posterior.

Pel que fa a les persones adultes, s'aplicà un qüestionari individual que contenia les dues preguntes següents: "després de viure aquesta experiència, quines condicions creus que fan possible una participació liderada per infants que sigui realment significativa?" i "quines condicions organitzatives, metodològiques i relacionals consideres imprescindibles perquè una experiència de participació liderada per infants funcioni?".

L'anàlisi temàtica de les respostes obtingudes tant en el grup de discussió amb els nou infants com en el qüestionari dirigit a les tres persones adultes permet identificar-ne set categories que configuren les condicions per a la participació liderada per les infàncies. A continuació, es presenten aquestes categories de manera detallada i ordenades d'acord amb la seva freqüència d'aparició en els relats analitzats.

- **L'escolta activa, el reconeixement i la legitimitat.** Aquesta condició recull 7 aportacions que posen l'accent en el fet que la participació infantil només té sentit si la veu dels infants és escoltada de manera genuïna i no simbòlica. Es reclama que les seves aportacions siguin considerades amb la mateixa legitimitat que les de les persones adultes i integrades en la presa de

decisions. Això implica reconèixer la igualtat de drets comunicatius —que tothom pugui parlar i ser escoltat en condicions d'equitat— i assegurar que l'escolta es tradueixi en accions concretes. En aquest sentit, es destaquen les oportunitats de presència i escolta des del reconeixement mutu: "necessiten oportunitats i també que els escoltin, i que tinguin en presència la seua participació davant del públic, i que tinguin tots els drets que tenen les persones adultes a explicar-ho" (AG9i,586-588). Altrament, s'apunta al risc que la participació esdevingui merament simbòlica si no hi ha un reconeixement real de la veu dels infants:

> Cal que la veu dels infants no només sigui escoltada, sinó que sigui presa seriosament i, per tant, que s'integri en la presa de decisions. Sense aquesta condició, els infants es cremen de la participació i no senten que el seu esforç en participar sigui reconegut. (AQ3a,19-22)

- **La relació i el diàleg intergeneracional.** En 7 aportacions s'identifica com a condició clau la creació d'espais de relació entre infants i persones adultes amb capacitat real de decisió, com polítics, institucions i ajuntaments. El diàleg intergeneracional ha d'estar basat en el respecte mutu i ha de permetre el retorn de les idees, ja que això valida la participació i reforça la confiança dels infants en el procés. Es destaca la necessitat de mantenir contacte directe amb figures adultes influents: "Jo amb la gent que parlaria seria com els polítics més importants per anar avançant més. O sigui, polítics que poden fer d'altaveu de la nostra veu com l'ajuntament o els grups polítics" (AG3i,646-648). De la mateixa manera es remarca que la predisposició de les persones adultes en els diàlegs: "Actitud d'interès de les persones adultes en el diàleg" (AQ1a,19).

- **Un clima de confiança i seguretat emocional.** En 4 aportacions es posa de manifest que la participació liderada només pot desenvolupar-se plenament en un entorn marcat per la seguretat i la confiança. Els infants destaquen la importància de poder expressar-se sense por d'equivocar-se o ser jutjats, i que l'espai s'adapti a diferents personalitats, ja fossin més introvertides o més extravertides. Així ho il·lustra un infant quan explica:

> un grup disposat a explicar les coses importants a dir, sense tenir pressió a explicar-ho, no tenir por per si t'equivoques, un grup disposat a explicar alguna cosa, encara que no sàpiga ben bé com es diu, sí, un grup disposat a dir la seva. (AG4i,595-598)

Per la seva banda, s'assenyala la necessitat d'assegurar la confiança i la seguretat dels infants en aquests espais, alhora que s'indica que és fonamental oferir un acompanyament que afavoreixi la llibertat d'expressió i l'empoderament progressiu. Tal com es recull l'aportació següent: "És important que hi hagi un clima de confiança i seguretat per tal que els infants parlin lliurement. Les persones adultes s'han de mostrar disponibles emocionalment, així com obertes i receptives" (AQ3a,24-26).

- **Les metodologies participatives, creatives i adaptades.** 4 aportacions posen en relleu que, per garantir la implicació dels infants, és essencial disposar de dinàmiques de treball que combinin reflexió i joc, permetin expressar-se amb llibertat i oferint canals variats per compartir idees. En aquest sentit, es remarca que les activitats han de ser més lúdiques i properes, de manera que ajudin a sentir-se còmodes i a participar amb més coneixement de causa: "m'agradaria que fossin coses com jocs, per divertir-nos més, per poder sentir-nos millor, i poder realment participar i entendre tot més bé" (AG6i,657-658).

  Així mateix, s'assenyala que la participació no ha de reduir-se a parlar i debatre, sinó que hi ha altres maneres de comunicar-se, aportar i coconstruir coneixement.

  > els moments de participació han de tenir activitats més divertides, no el típic de parlar i ja està, ja sé que això els costa a polítics, però no pot ser només parlar i debatre. A vegades és millor fer com un *kahoot*, o un joc que ens ajudi a dir les nostres opinions, alguna cosa que ajudi a expressar-nos. (AG3i,670-674)

- **Els moments i espais de trobada presencial.** En 4 aportacions es posa de manifest que la participació liderada només pot desenvolupar-se plenament en

un entorn marcat per la seguretat i la confiança. Els infants destaquen la importància de poder expressar-se sense por d'equivocar-se o a ser jutjats, i que l'espai s'adapti a diferents personalitats, siguin més introvertides o més extravertides. Així ho il·lustra un infant quan explica: "Buscar algun lloc de cada edat per trobar-nos, parlar, organitzar-nos i quedar per pensar a què volem fer i a qui volem explicar-ho" (AG7i,613-614).

També s'evidencià la importància de disposar d'un espai fix proporcionat per l'Ajuntament, que actués com a punt de referència estable: "A mi m'agradaria que sigui, que des de l'Ajuntament ens donessin com una caseta petiteta, eh... bé, gran, i doncs que ells vinguin quan vulguin" (AG6i,653-654). Finalment, es destaca la necessitat que les trobades siguin presencials i amb un calendari estable, per tal de garantir la participació continuada: "Jo faria que totes les trobades fossin en persona, cap en videotrucada [...]. I que les reunions siguin sempre els mateixos dies, perquè així la gent es pogués organitzar" (AG5i,659-661).

- **La motivació i l'interès dels infants.** En 4 relats es destaca que la participació liderada per les infàncies requereix un interès autèntic i un compromís actiu per part dels nens i nenes. Els infants subratllen que només és significativa si hi prenen part aquells que realment volen aportar idees i millorar la vida col·lectiva, i no quan es fa sense motivació: "Jo he posat una participació amb interès o sigui que els nens i les nenes vulguin participar. I aportació d'idees o sigui aportar idees al grup" (AG1i,617-620).

  Altrament, les persones adultes coincideixen que la motivació depèn de percebre que el procés té sentit i, especialment, d'adonar-se que les aportacions dels infants es tradueixen en resultats reals**.** En aquest sentit, el compromís es veu reforçat quan l'experiència participativa connecta amb canvis concrets i visibles. Tal com s'il·lustra en el següent fragment:

  > Que hi hagi nens interessats en millorar la vida dels infants, no que hi vagin a participar nens doncs que hi van per saltar-se classe i que no els interessa. I saber com i en què poden ajudar els infants. (AG3i,600-602)

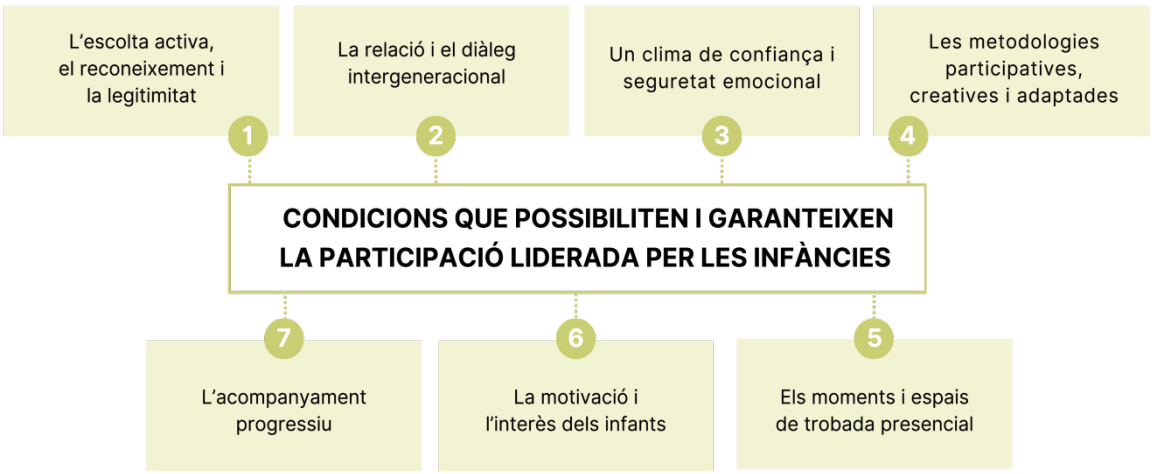
- **L'acompanyament progressiu.** Aquesta categoria recull 3 aportacions —totes formulades per les persones adultes— que posen l'èmfasi en la necessitat de garantir temps suficient i un acompanyament gradual perquè la participació liderada pels infants sigui efectiva. Les aportacions defensen que els infants necessiten processos progressius per guanyar seguretat i confiança, i que, especialment en les fases inicials, el paper de les persones adultes és fonamental per donar suport i facilitar la dinàmica. Així, es remarca que és necessari respectar els ritmes infantils, combinant preparació i espontaneïtat segons les necessitats: "Respectar els temps dels infants. Donar-los el protagonisme que vulguin i la iniciativa que vulguin, amb marge a l'espontaneïtat si és el que volen, o preparar amb ells les intervencions si és el que necessiten" (AQ1a,33-36). De la mateixa manera, es destaca la importància que aquest lideratge inicial de les persones adultes es vagi transformant progressivament en un lideratge assumit pels infants:

  > Lideratge al principi per part dels adults pel que fa a la coordinació i activació del projecte, però ser conscients que formem part d'un procés, i que aquest lideratge pugui anar sent delegat i agafat pels infants amb tasques concretes. (AQ2a,26-29)

En conjunt, aquestes són les set condicions identificades pels participants de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat (vegeu figura 40). Les aportacions dels infants se centren principalment en el reconeixement de la seva veu i en la possibilitat de dialogar amb les persones adultes i institucions de manera real i visible. Per la seva banda, les persones adultes remarquen sobretot aspectes organitzatius i de procés, com el temps disponible, l'acompanyament progressiu i el clima de confiança necessari per sostenir l'experiència. Aquestes perspectives complementàries evidencien la necessitat de garantir un diàleg equilibrat, és a dir, un intercanvi en què infants i adults disposen d'oportunitats similars per parlar, són escoltats amb igual legitimitat i poden influir conjuntament en la conversa. Així, la participació significativa requereix tant estructures adequades com una actitud d'obertura i respecte mutu.

Figura 40

Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada – ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Per tot plegat, l'anàlisi de contingut mostra que la participació liderada per les infàncies es fonamenta en un conjunt de condicions interrelacionades, que combinen la legitimitat i el reconeixement de la seva veu amb l'existència d'espais reals de diàleg, el suport adult i, sobretot, la garantia de trobades presencials sostingudes i d'una organització estable.

Resistències que obstaculitzen i limiten la participació liderada per les infàncies

Després d'haver analitzat les condicions, es va preguntar per les resistències que limiten o obstaculitzen l'experiència. L'anàlisi es basa, d'una banda, en les aportacions dels nou infants participants al grup de discussió, concretament a partir de la pregunta "quines dificultats penseu que poden sorgir en un procés com aquest?" i, de l'altra, en les respostes recollides al qüestionari individual dirigit a les tres persones adultes implicades, a partir de la pregunta: "quines resistències has trobat al llarg de l'experiència?". L'anàlisi temàtica de conjunt permet identificar set categories, que es presenten a continuació en ordre de major a menor freqüència.

- **L'absència de respecte i el poc seguiment de les propostes.** 7 aportacions assenyalen que les idees dels infants són sovint infravalorades i que el seu

paper dins els espais participatius tendeix a quedar en segon pla: “Pot ser que trobin algun adult que pensi que som massa petits i que les nostres preocupacions o idees no són tan importants com les seves” (AG2i,816-817). També s’hi manifesta frustració pel fet que les seves propostes no tinguin cap efecte ni rebin retorn: “que no passi res amb les idees, és a dir, que no se’ls prengui [de debò] i que res del que proposen canviï res. O que no sàpiguen què ha passat en les seves idees” (AG3i,824-826). Aquesta vivència fa que percebin que les seves accions poden ser ignorades o menystingudes: “Que allò que fem no es respecti” (AG4i,827).

- **El desajust de ritmes i manca de temps institucional.** En 4 aportacions s’assenyala el desajust entre els temps institucionals i els temps dels infants: “el desajust entre els temps de les persones adultes i de l’administració i els temps dels infants, ja que aquests necessiten respostes més ràpides i tangibles” (AQ1a,45-46). La lentitud dels processos polítics i administratius és percebuda com un obstacle per disposar d’espais de diàleg i per aconseguir resultats tangibles de les propostes.

  > La manca de temps durant els diàlegs, ja que ens hem hagut d'adaptar als ritmes dels adults (o dels polítics). De la mateixa manera, els infants necessiten saber amb rapidesa en què s'ha fet servir la seva opinió, què s'ha fet amb el que s'ha dit, mentre que els ritmes adults en aquest sentit són molt més lents i els canvis potser apareixen mesos o anys més tard i no es comuniquen als infants. (AQ3a,44-48)

- **Un llenguatge poc adaptat als infants.** En 3 relats s’assenyala la dificultat dels infants per comprendre el llenguatge emprat per les persones adultes. Quan les explicacions resulten massa tècniques o abstractes, els infants se senten exclosos i amb menys capacitat de participació: “el llenguatge sovint no s’adaptava als infants, i els nens i nenes no entenien el que se’ls preguntava o comunicava” (AQ3a,48-50). A més, es remarca que aquesta incomprensió té conseqüències directes, ja que dificulta la comunicació i el diàleg en igualtat de condicions: “A vegades utilitzen paraules difícils que no entenem i això ens fa sentir que no podem explicar-nos bé” (AG8i,821-822).

- **La complexitat burocràtica i la rigidesa institucional.** 2 relats assenyalen que l'organització interna de les institucions —especialment, en aquest cas, l'Ajuntament— suposa un obstacle per a la participació infantil. Es destaca que els processos són massa feixucs, cosa que fa gairebé impossible que els infants puguin liderar amb autonomia un procés amb incidència municipal. Aquesta rigidesa obliga a un suport adult constant i a moltes hores de coordinació per part de les persones adultes.

  > la complexitat burocràtica i la rigidesa institucional fan que sigui realment molt difícil, per no dir impossible, que els infants puguin liderar un procés amb incidència municipal a la ciutat. Això implica sempre un suport adult constant. (AQ2a,34-36)

- **L'actitud defensiva i la reticència adulta a compartir poder**. En 2 aportacions es posa de manifest la dificultat de les persones adultes per assumir un rol de facilitadors i compartir realment el poder de decisió amb els infants. Tot i la voluntat de donar-los veu, sovint les persones adultes mantenen el control o reaccionen de manera defensiva, la qual cosa limita l'autonomia i la legitimitat dels nens i nenes. Així ho expressa un tècnic: "La dificultat dels adults per cedir el protagonisme als infants i no reaccionar a la defensiva" (AQ2a,50-51). Els infants també perceben aquesta dificultat i la recullen en els seus relats: "O que l'adult que els acompanyi digui «sí, sí», però ho decideixi tot ell o no s'impliqui com s'ha d'implicar" (AG1i,831-832).

- **La dificultat d'arribar a totes les infàncies.** Aquesta resistència es recull en 1 aportació que posa en relleu la manca de representativitat. Es reconeix la dificultat de garantir la inclusió d'infants de tots els territoris i perfils socials de la ciutat, de manera que només una part de la seva diversitat queda reflectida en els processos participatius: "la dificultat de poder arribar a més infants de diferents territoris de la ciutat, la qual cosa limita la representativitat" (AQ1a,42-43).

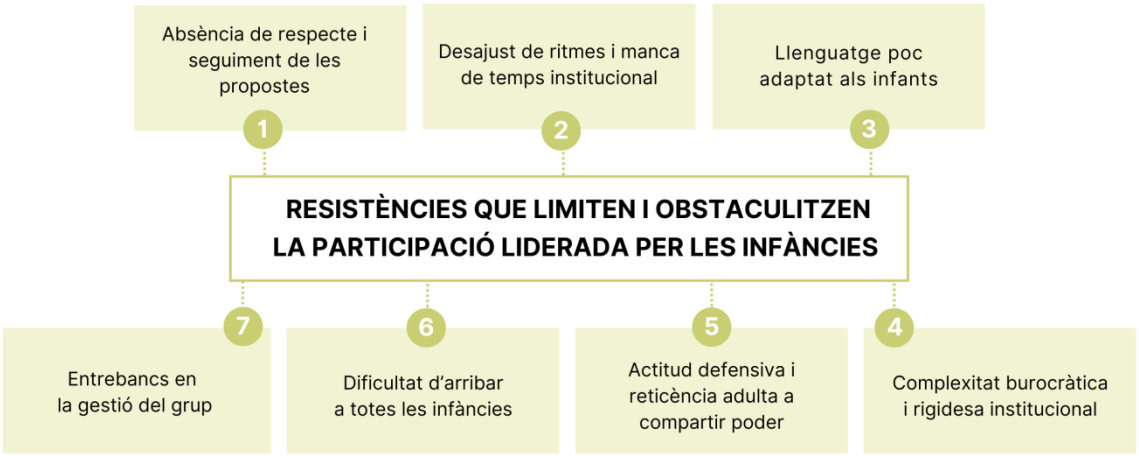
- **Els entrebancs en la gestió del grup**. En 1 únic relat s'assenyala que, dins del mateix grup, poden aparèixer problemes de coordinació i manca de consens.

> Aquesta resistència posa de manifest que la participació també pot quedar limitada per les dinàmiques internes dels grups d'infants: "Que com a grup no sabessin com començar a organitzar-se també pot passar. Que no trobin idees comuns... Que tinguin conflictes i no puguin resoldre'ls" (AG9i,828-830).

Aquestes són les set resistències identificades en l'anàlisi de les respostes dels informants de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, que dificulten la participació liderada per infants (vegeu figura 41). Les aportacions recollides mostren una relació constant amb el món adult i, en particular, amb l'administració municipal. Això s'explica perquè les respostes es projecten des de la naturalesa mateixa de l'experiència de l'ALTAVEU, que es configura com un espai de participació en l'àmbit polític municipal.

Figura 41

Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Per tot plegat, l'anàlisi dels resultats convida a reflexionar que, en el marc institucional, la participació liderada per infants encara es troba amb nombroses i diverses resistències. En particular, es fa palesa la necessitat de disposar de mecanismes més àgils, inclusius i simètrics que permetin un lideratge infantil amb incidència efectiva en l'agenda pública.

6.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència de l'ALTAVEU

Finalment, aquesta darrera secció de l'apartat dedicat a la caracterització de l'experiència se centra en els moments clau. L'anàlisi es basa en les respostes recollides en els 14 relats individuals i en el grup de discussió, amb la participació de 9 infants. En concret, s'han tingut en compte dues preguntes del relat personal: "imagina't que tens una línia del temps... Quins moments del passat, present i futur de l'Altaveu dels Infants de la Ciutat destacaries?" i "Quina acció, experiència, moment, activitat... de l'Altaveu dels Infants de la Ciutat destacaries?".

Pel que fa al grup de discussió, s'ha analitzat la relatoria dels infants al voltant de la proposta de construir col·lectivament una línia del temps de l'experiència a partir d'imatges del procés. Un cop elaborada col·lectivament, els infants relataven el procés viscut a partir dels diferents moments. Totes dues preguntes, provinents de diferents instruments, persegueixen un mateix objectiu: construir un relat sobre l'experiència viscuda i identificar-ne els moments clau. La diferència rau en el fet que el relat personal, recollit prèviament al grup de discussió, ofereix una mirada individual, mentre que el segon possibilita la construcció col·laborativa d'un relat entorn de l'experiència compartida. L'anàlisi de contingut temàtic del conjunt de respostes permet identificar 10 moments clau d'aquesta experiència. A continuació es presenten, seguint la lògica de la seqüència del procés, tal com es narra en el relat dels infants.

- **El primer dia.** Aquest moment és esmentat explícitament en 6 relats i es descriu com l'inici del procés, amb un fort component emocional. Els infants expressen que va ser un moment viscut amb curiositat pel que havia de passar: "El primer dia que vam estar tots junts, perquè tenia curiositat tot el que havia de passar" (AR4i,6-7). Alhora, hi associen expectatives sobre qui formaria part del grup i sobre el desenvolupament del procés. Aquest primer dia és recordat amb emoció i com l'inici d'una aventura col·lectiva encara desconeguda: "El primer dia que ens vam trobar al Canòdrom [...] Ens vam conèixer tots [...] vau explicar als pares i mares què faríem i vam anar a visitar l'Ajuntament" (AG5i,213-217).

- **Fer amics i sentir-se part d'un equip.** Un cop engegat el procés, 9 infants destaquen un segon moment fonamental: la creació de vincles i la transformació del grup, que passa de ser un conjunt de desconeguts a esdevenir un equip cohesionat. El sentiment de companyonia i d'ajuda mútua es reconeix com un element central de l'experiència. Aquest moment és descrit com un procés gradual, que combina l'emoció de descobrir els altres amb la seguretat de sentir-se part d'un col·lectiu unit per un objectiu compartit:

  > El primer dia que ens vam conèixer, perquè no sabia que seríem un equip i ens ajudaríem molt i que riuríem molt entre tots. I perquè des del principi, però sobretot ara, ja ho sé: que som un equip, i que estem units per una causa: l'Altaveu. (AR5i,14-16)

  De manera complementària, els infants expressen en els seus relats que aquest sentiment es va anar construint a mesura que participaven en dinàmiques conjuntes i compartien espais més informals:

  > quan ens vam apuntar perquè malgrat que estàvem amb els amics de l'escola, vam conèixer més gent. El primer dia no ens relacionàvem amb altres infants de les altres escoles, però els primers moments vam fer dinàmiques per fer-nos amics i ara som amics i companys d'Altaveu. Sí, gràcies a l'Altaveu, ara tinc més amics. (AR6i,9-13)

- **Identificar què ens preocupa i què necessitem.** En una fase inicial, 9 aportacions destaquen un tercer moment centrat en la detecció de les necessitats i preocupacions dels infants. En aquest punt, emergeix un ventall ampli d'estratègies metodològiques que els permeten explorar de manera col·lectiva sobre què volien parlar i quins temes consideraven rellevants d'abordar. Es relata que aquest procés combina recursos diversos, com les enquestes i les dinàmiques lúdiques, que faciliten tant la identificació de les preocupacions com la seva posterior interpretació. Aquest plantejament es veu exemplificat en la següent intervenció del grup de discussió:

> Primer vam fer l'enquesta, que va ser una mica per identificar què ens preocupa, com sentim, què necessitem, què volem... Després vam fer aquells jocs per poder com entendre què volien dir els resultats de l'enquesta, és a dir, si tothom no se sentia bé a la ciutat, per quines raons era i així poder fer com una llista de temes. (AG1a,101-105)

- **Imaginar i concretar propostes.** 9 infants descriuen com, després dels moments d'identificació de temàtiques, es va obrir una nova etapa del procés centrada en la formulació de propostes per abordar-les. Aquest pas va combinar debats, dinàmiques lúdiques i estratègies creatives:

> per analitzar els resultats de l'agenda vam fer com unes dinàmiques que servien per imaginar propostes, és a dir, recordo que teníem uns papers i els vam agrupar per grups de temes. Després votàvem en uns papers de colors..., i també hi havia uns moments per discutir en petit grup i dir "doncs nosaltres proposem". (AG2i,110-114)

En aquesta línia, els infants remarquen la importància de dinàmiques que vagin més enllà de la conversa, que afavoreixin el treball en petit grup i resultin motivadores. D'aquesta manera, mantenen l'atenció i generen idees de més qualitat, amb capacitat transformadora i ajustades a les seves necessitats:

> Sí, no era tot parlar i debatre, era com que ens movíem, treballàvem en diferents grups, cada estona canviava la dinàmica. Passava volant i érem com una màquina d'idees. Totes bones! (AG1i,116-118)

- **Estones de pràctica.** Un altre moment destacat de l'experiència per 7 infants fa referència a la preparació prèvia de les trobades institucionals. Aquestes estones d'assaig esdevenen espais clau per perdre la vergonya, organitzar el discurs i repartir rols entre els infants. L'ambient distès en què es desenvolupaven afavoria tant la confiança com la col·laboració, ja que permetia ajudar-se mútuament i comptar amb l'acompanyament de persones adultes de referència. En aquest sentit, els infants subratllen que aquests moments de pràctica no només eren necessaris, sinó també divertits, i alhora contribuïen a reduir els nervis i a guanyar seguretat:

> preparar els diàlegs em va semblar molt divertit i molt necessari perquè repartim els rols, llegim què hem de dir i si alguna cosa no ens surt bé canviem la paraula, o ens ajudem entre nosaltres o algun adult. I després ho fem millor, és com que no estàs tan nerviós i la pots espifiar menys. (AG3i,255-258)

- **Conèixer l'alcalde.** En 10 aportacions el contacte amb l'alcalde en diferents moments del procés es recorda com una experiència especialment significativa. L'expectativa de poder presentar-li directament les propostes generava emoció, però també certa frustració quan la trobada no es va produir tal com s'esperava, ja que finalment no hi va poder assistir. Tot i això, 3 relats assenyalen que conèixer l'alcalde va ser el moment més destacat de l'experiència: "Un moment a destacar de l'Altaveu seria quan vam anar a l'Ajuntament a parlar amb el Collboni i amb més persones, però especialment, amb l'alcalde. Va ser esplèndid, crec que va ser un moment espectacular" (AR12i,18-20). Així doncs, aquesta oportunitat es considera un moment clau per la càrrega simbòlica que té interpel·lar la màxima autoritat política de la ciutat.

- **Dialogar amb institucions i representants polítics.** Un dels trets característics de l'experiència són els diàlegs que han estructurat el procés de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat. Aquestes trobades es mencionen en 15 aportacions i es recorden com a moments clau que han permès als infants exposar les seves propostes i, alhora, interactuar amb persones amb responsabilitat política i institucional. Per a molts, ha estat una vivència excepcional, ja que han tingut l'oportunitat de parlar amb figures que mai haurien imaginat tenir tan a prop:

  > A mi m'ha agradat molt haver conegut persones importants, persones que mai em pensava que hauria pogut parlar amb ells i menys sent tan petita. Perquè jo he parlat amb persones que ni els meus pares... Però clar, si realment volem canviar les coses haurien de parlar més amb nosaltres, vull dir amb les persones, no? (AG7i,311-315)

  Especialment, els infants destaquen el caràcter interactiu d'aquestes trobades. Expliquen que, més enllà d'exposar les seves idees, els resultava interessant i

significatiu poder respondre preguntes i formular-ne ells mateixos, fet que els permetia aprofundir i reforçar els seus arguments:

> Quan acabàvem d'explicar, ens fèiem preguntes i nosaltres responíem..., i també a la inversa, crec que això era el més interessant del diàleg perquè realment podíem dir més coses sobre el que volíem presentar i també veure si ens farien cas o no, i insistir. (AG7i,276-279)

Més enllà dels diàlegs amb les institucions, els infants destaquen les experiències de visibilització que han reforçat el valor simbòlic de la seva participació. Subratllen que l'Altaveu els ha ofert l'oportunitat de viure situacions privilegiades i poc accessibles per a la major part de la ciutadania: "Jo crec que hem estat en llocs que mai hi havíem estat i que, a més, molta gent no hi ha estat mai" (AG5i,300-301). En concret, esmenten moments viscuts en espais institucionals, així com la seva presència i protagonisme en actes públics de la ciutat: "Em va agradar molt quan vam anar al pregó de la Mercè. Sobretot, quan vam sortir al balcó i veure tota aquella gent... hi havia molta gent... feia molta impressió!". (AG1i,294-296)

Altrament, remarquen que el reconeixement no s'ha limitat als espais institucionals, sinó que també s'ha fet present dins de l'escola. Tenint en compte que el projecte va iniciar-se en aquest àmbit, els infants destaquen que, malgrat que en aquesta darrera etapa els centres educatius ja no estaven vinculats directament, sovint se'ls ha preguntat pel procés, cosa que els ha portat a explicar-lo i compartir-lo amb els seus companys i companyes. Així es recull en aquesta aportació:

> A mi a l'escola, o sigui encara que l'escola no estigués en aquesta última part, sabien quan teníem diàlegs i m'han preguntat com ha anat i també quan hem sortit als mitjans de comunicació. El dia que vaig sortir l'escola va compartir la notícia. (AG4i,323-326)

- **Seguiment, retorn i impacte de les propostes.** En 17 aportacions es fa referència de forma reiterada als moments vinculats al seguiment i al retorn de les propostes. S'apunta que aquests moments han permès als infants prendre

consciència de l'impacte del seu treball. Relaten, per exemple, situacions en què, malgrat l'absència de l'alcalde en el moment de l'entrega de l'Agenda, el representant polític que el va substituir es va comprometre a traslladar-la i, posteriorment, en van rebre resposta: "Ens van dir que li ensenyarien l'agenda i després ens va enviar una carta" (AG3i,173-174). En paral·lel, els infants subratllen la presència continuada del comissionat, que interpreten com un signe de compromís institucional: "Al Javi l'hem anat veient en diferents moments, ha estat atent, no ens ha oblidat durant aquests anys" (AG2i,182-183).

Tot i així, també emergeix una sensació ambivalent: d'una banda, es reconeix el valor de sentir-se escoltats en múltiples moments de l'experiència: "Em va agradar molt perquè vaig parlar molt i em vaig sentir molt escoltada" (AG6i,268-269); de l'altra, s'expressa la incertesa sobre l'impacte final de les propostes:

> em va agradar molt l'últim, el de cloenda. Perquè ens van estar explicant tot el que hi farien, però també em fa pensar: com sabré què ha acabat passant finalment en tot el que hem proposat? (AG3i,307-309)

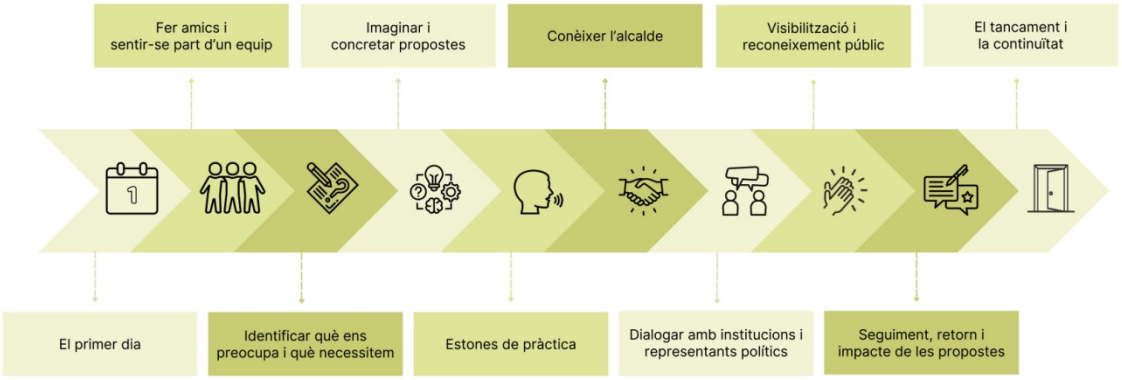
- **El tancament i la continuïtat**. Finalment, en 8 respostes es destaca la cloenda del procés. Es tracta d'un espai que combina el retorn —tal com s'ha esmentat anteriorment— amb la celebració, i es constitueix en un moment lúdic però alhora de reconeixement i posada en valor del camí recorregut i dels assoliments col·lectius. Tal com expressa un participant: "A mi també em va agradar molt l'últim, el de cloenda. Va ser divertit celebrar. [...] jo em vaig sentir molt orgullós aquell dia, per la feina que hem fet tots" (AG3i,307-310).

  > També manifesten que viuen aquest final com un punt i seguit. Consideren que l'Altaveu no s'acaba aquí, sinó que projecta futur en altres espais de participació, i és entès com un llegat que cal preservar i continuar amb nous grups: "Del futur m'imagino que quan s'hagi acabat l'Altaveu hi hagi un nou grup en el [qual] també puguem seguir participant i fent més projectes". (AR14i,10-12)

En conjunt, l'anàlisi de les aportacions dels infants permet identificar deu moments clau que estructuren i donen sentit a l'experiència de l'Altaveu (vegeu figura 42). Es tracta d'una seqüència que avança des de la curiositat i les expectatives inicials fins a la celebració final, passant per etapes d'aprenentatge col·lectiu, elaboració de propostes, diàleg institucional i visibilització pública. Aquests moments narren el desenvolupament del procés a través de la configuració d'una narrativa compartida.

Figura 42

Seqüència de moments identificats en l'experiència - ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Des d'una perspectiva interpretativa, s'identifica que l'experiència es recorda pels espais formals de participació, però sobretot per l'entramat de vivències emocionals, de relació i de reconeixement. Per tant, l'ALTAVEU s'ha viscut com un espai per formular propostes i, alhora, com una oportunitat per establir vincles d'amistat, sentir-se part d'un col·lectiu, empoderar-se a través dels diàlegs periòdics amb agents socials i polítics de la ciutat, i ser reconeguts en l'esfera pública.

6.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència

En aquest darrer apartat del capítol s'analitzen els canvis de l'experiència tant en els infants com en el seu context immediat. S'emfatitza en els efectes de la participació liderada per les infàncies, tant en els mateixos infants que la

protagonitzen com en el context social que els envolta. L'apartat s'organitza en dues seccions: d'una banda, els canvis en els infants, amb especial atenció a les transformacions percebudes i al desenvolupament de competències; i, de l'altra, els canvis reconeguts en l'entorn comunitari.

6.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes

Per identificar els canvis generats en els infants es van analitzar tres instruments: els 14 relats personals, el grup de discussió amb 9 membres i el qüestionari dirigit a 3 persones adultes vinculats a l'experiència. En el cas dels relats personals, es va posar el focus en l'última pregunta: "creus que formar part de l'ALTAVEU t'ha canviat alguna cosa? En cas que sí, en quina o quines?". Al grup de discussió, la reflexió es va dinamitzar a partir de la pregunta suggerida amb el suport de cartes il·lustratives: "quina carta representa millor les coses que han canviat en vosaltres mateixos després d'haver participat en aquesta experiència?". Finalment, en el qüestionari individual dirigit a les persones adultes, es va preguntar: "creus que haver participar en una experiència de participació liderada ha generat canvis en els mateixos infants? En cas afirmatiu, podries explicar quins?".

L'anàlisi de contingut temàtic de les respostes recollides mitjançant els diferents instruments permet identificar nou categories que descriuen els canvis reconeguts en els infants arran de la seva implicació en l'Altaveu, concebut com una experiència de participació infantil liderada. A continuació, aquestes categories s'exposen seguint un ordre de major a menor freqüència:

- **Millora de les habilitats comunicatives i expressives**. Aquest canvi es recull en 14 aportacions, que mostren que l'Altaveu ha estat un espai on els infants han pogut practicar i perfeccionar la seva manera de comunicar-se. L'experiència els ha aportat més seguretat i, al mateix temps, els ha permès adquirir habilitats específiques per parlar en públic i expressar-se davant d'audiències diverses:

> A mi m'ha canviat personalment l'Altaveu d'Infants. Com havia dit, he après parlar amb molta gent del meu entorn, de l'escola i de les extraescolars. M'ha donat molta seguretat amb mi mateix. I ara, a les presentacions que faci, les faré amb molta més confiança amb mi mateix i no insegur de mi, i crec que això és el que m'ha canviat de l'Altaveu d'infants. (AR12i,29-33)

En aquesta línia, alguns infants descriuen amb més precisió les habilitats comunicatives adquirides, sobretot en relació amb l'argumentació i l'adaptació del discurs en espais de participació comunitària:

> L'experiència ha estat positiva, ja que els infants han guanyat confiança i seguretat, alhora que han millorat habilitats com el parlar en públic. [...] A més, han après que [...] [a] elaborar un discurs i tenir clar a qui s'adrecen i amb quin missatge. (AQ2a,43-48)

- **Increment de la confiança personal i l'autoestima.** 13 aportacions assenyalen que l'experiència ha reforçat la seguretat i l'autoestima dels infants. Es destaca un canvi progressiu al llarg del procés i, sobretot, que actualment disposen de més confiança per expressar-se i dialogar amb altres persones:

> Doncs, jo m'emporto del grup Altaveu, ara tinc més confiança en poder parlar amb altres persones, abans tenia més vergonya de parlar més en públic i ara ja estic més, bé, tinc més confiança. (AR4i,23-25)

De la mateixa manera, s'evidencia que aquest canvi es trasllada a altres espais de la vida diària. L'experiència de l'ALTAVEU ha millorat l'actitud i la seguretat dels infants en situacions com l'escola o les exposicions a classe:

> Jo crec que sí, abans era molt més tímida parlant i ara crec que soc més oberta, i he millorat, aquí a l'Ajuntament però també a classe, perquè abans a les presentacions era molt tímida, ara ho segueixo sent però menys. (AR9i,23-25)

- **Augment de l'empoderament i la consciència de drets.** En 8 relats es reflecteix que els infants han guanyat consciència del dret a participar i de la

seva capacitat de provocar transformacions. L'experiència els ha donat força i seguretat per exercir i defensar els seus drets: "Formar part de l'Altaveu d'infants de la ciutat, m'ha canviat en què si algú no em deixa decidir, algun adult, jo li dic que tenim molts drets, encara que siguem petits i que podem decidir" (AR7i,19-21).

Destaquen que, tot i ser petits, quan treballen col·lectivament poden aconseguir canvis reals, aprenent a defensar les seves idees a través del diàleg intergeneracional:

> Jo he après moltes coses, però crec que de les més importants, m'han ensenyat a què encara que siguem petits i siguem infants, podem fer canviar les coses només si hi ha la majoria, aprenent a lluitar i a parlar amb seguretat. (AR3i,25-27)

En les aportacions es comparteixen diverses metàfores que il·lustren l'experiència viscuda i que posen de manifest tant el valor del que han aconseguit col·lectivament com la descoberta i presa de consciència de la seva capacitat d'agència en la transformació social:

> jo crec que nosaltres, com a grup, hem trobat aquesta mina d'or, que ens representa i tot el que hem aconseguit del principi fins al final. I aquesta, que és com un principi d'un llibre, que s'ha obert, i ha començat a florir, i ha sortit, doncs, un arbre o alguna cosa així, que és com una nova etapa que s'ha obert, i nosaltres hem començat com a créixer. I ara sabem que podem fer canvis i millores. (AG4i,494-498)

- **Increment de la consciència col·lectiva i de la capacitat d'acció comuna.** 8 relats assenyalen aquest canvi, que posa de manifest com l'experiència ha reforçat la idea que el treball conjunt és imprescindible per assolir objectius compartits. La participació ha contribuït a incrementar la consciència col·lectiva i la confiança en la força del grup per generar canvis: "Jo crec que sí perquè m'ha canviat una mica la manera de pensar [...] que si tots estem junts i col·laborem per una cosa ho podem aconseguir" (AR1i,22-23).

Igualment, es constata aquesta presa de consciència també ha comportat adonar-se dels límits que tenen com a infants, però alhora de la força de superar-los a través de l'organització col·lectiva:

> nosaltres, encara que ens costi més, anem més lents per fer-les, al final acabem fent-les. I hem acabat com ajudant la gent, que els adults s'ho poden fer més ràpid, potser, però nosaltres al final com a grup, junts, també millorem les coses. (AG3i,516-519)

- **Confiança en les persones adultes i en les institucions.** Aquest canvi es reflecteix en 7 aportacions que evidencien un canvi en la percepció sobre la capacitat de resposta de les institucions i dels representants polítics. Allò que en un inici es vivia amb escepticisme s'ha transformat en una major confiança en la possibilitat que les demandes infantils siguin escoltades i ateses. Un relat ho expressa així:

> Crec que m'ha canviat la manera de veure les coses, perquè com que no pensava que els adults farien res, pensava que seria com allà venir i dir-ho, i haver-ho dit, i segurament seria normal, però no crec que passi res. Però ara, el que estic veient és que la notícia que ha sortit fa poc sobre el soroll dels patis, que ho vam dir nosaltres, tot això jo crec que m'ha fet pensar que sí que faran alguna cosa, però no sé... (AR6i,25-30)

En la mateixa línia, es posa en relleu l'experiència d'haver estat escoltats per responsables polítics, aspecte que reforça la sensació de reconeixement i legitimitat de la seva veu en l'esfera pública: "Doncs jo crec que l'Altaveu ciutat m'ha donat confiança, més seguretat, perquè [...] molts polítics i polítiques ens estan escoltant, faran coses per nosaltres" (AR8i,25-27).

- **Resiliència i aprenentatge emocional.** 7 relats fan referència a aquest canvi, que evidencia com l'experiència ha comportat també una gestió emocional davant situacions de nervis, por d'equivocar-se o sensació de càrrega. Les aportacions mostren que el fet de sentir-se acompanyats i d'afrontar conjuntament aquests reptes els ha permès superar-los i, en darrer terme, reconèixer-ne l'efecte positiu:

> Jo he triat aquesta imatge perquè m'he sentit lliure a l'hora de parlar. Però també una mica espantada si sortia malament o neguitosa per si m'equivocava. Per això escullo un vestit amb papallones, perquè malgrat els nervis, m'he sentit forta per fer-ho i ha valgut la pena. (AG7i,460-463)

- **Coneixement sobre el funcionament i l'organització institucional.** Aquest canvi es recull en 6 aportacions que evidencien l'adquisició de coneixement sobre el funcionament de les institucions i sobre la importància d'adreçar-se als actors amb capacitat real de decisió:

> De poder dir coses a la gent com més... [assenyala cap amunt i mou els braços eixamplant el cos]. Com a l'alcalde, perquè nosaltres podem dir, però necessitem a la gent que té més poder perquè les pugui fer. Per això has de parlar amb gent [...] encarregada de cada tema. Ara nosaltres sabem una mica més qui mana sobre cada tema. Ara sabem una mica més qui mana sobre cada tema. (AR13i,17-21)

En aquesta mateixa línia, es destaca que l'experiència ha facilitat un aprenentatge sobre el funcionament institucional: "El fet que el grup Altaveu d'Infants hagi estat convidat a diferents organismes públics els ha permès conèixer millor el funcionament de les institucions i òrgans de la ciutat de Barcelona" (AQ2a,44-46).

- **Desenvolupament de la consciència social i la convivència.** 6 relats esmenten aquest canvi, que reflecteix com l'experiència ha afavorit la presa de consciència davant les injustícies i la necessitat d'actuar col·lectivament: "Els infants han desenvolupat consciència social i han entès que, quan alguna cosa no funciona, cal mobilitzar-se i lluitar, perquè les injustícies no s'han de tolerar, siguin pròpies o col·lectives" (AQ1a,51-53). Així mateix, en coherència amb un dels principis del projecte, es concreta que la participació a l'Altaveu els ha ajudat a reconèixer la diversitat, a valorar la convivència i a comprendre la importància de parlar en representació d'altres els infants i no només en nom propi:

> També han après a reconèixer el seu dret a participar i a fomentar l'empatia, parlant en representació de tots els nens i nenes de Barcelona i considerant infants que viuen en realitats diferents. En conjunt, han pres consciència de la importància de la participació. (AQ3a,60-63)

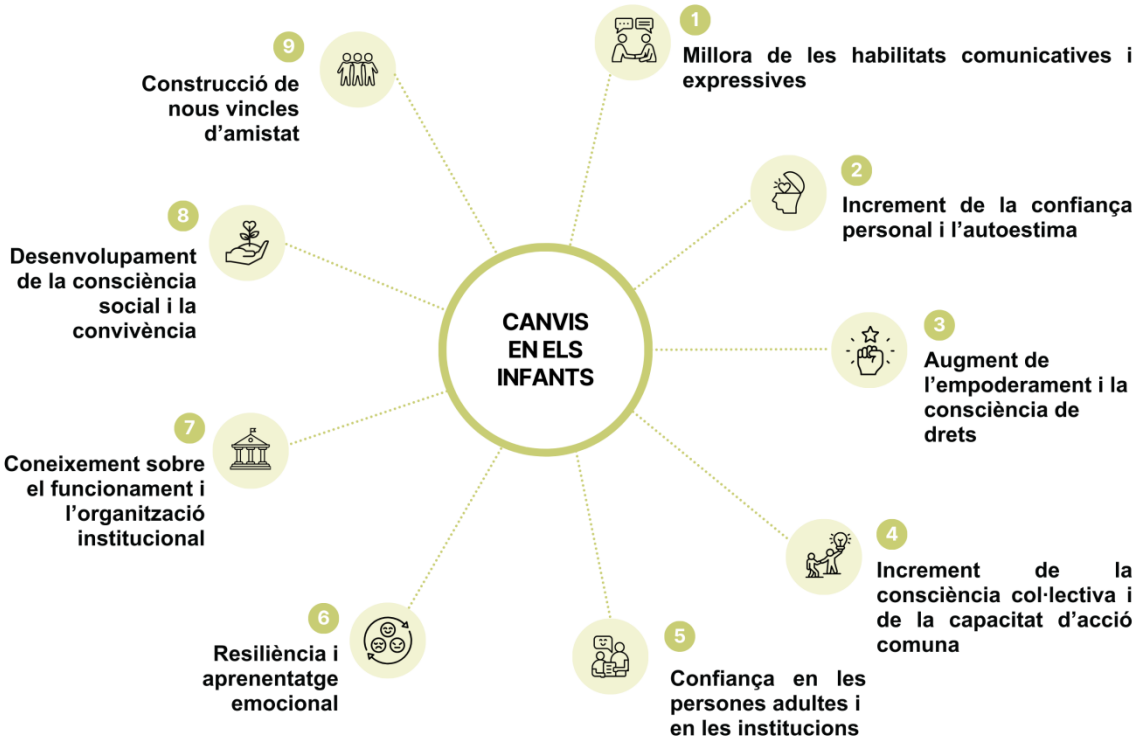
- **Construcció de nous vincles d'amistat.** 4 relats destaquen explícitament que el canvi principal de l'Altaveu ha estat la possibilitat de fer nous amics. L'experiència es vincula així a una oportunitat per ampliar i diversificar el cercle social dels infants. En aquest sentit, l'amistat es reconeix com un aprenentatge valuós, associat al descobriment d'altres realitats i al fet de compartir vivències significatives: "he fet més amics i també m'ha ajudat a veure com és la vida d'altres persones" (AR11i,19-20).

En conjunt, l'anàlisi de les aportacions posa en relleu que l'Altaveu ha generat nou canvis significatius en els infants (vegeu figura 43). Aquests canvis abracen tant dimensions personals —com l'increment de la confiança, l'autoestima i la gestió emocional— com dimensions socials i col·lectives, relacionades amb l'empoderament, la consciència de drets, la convivència, el treball conjunt i la relació amb les institucions. L'experiència mostra que la participació liderada per les infàncies impacta directament en les habilitats i actituds individuals i, al mateix temps, afavoreix processos d'aprenentatge cívic i de responsabilitat compartida. També evidencia que, quan els infants disposen d'espais reals per expressar-se i incidir, desenvolupen una mirada més crítica, atenta i compromesa amb l'entorn.

Així doncs, aquest conjunt de canvis sintetitza el valor formatiu i social de l'experiència i posa en relleu el potencial transformador d'una participació infantil liderada per les infàncies.

Figura 43

Canvis reconeguts en els infants – ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

Canvis reconeguts en el desenvolupament de les competències de la participació liderada en els infants segons els infants i les persones adultes

De manera complementària, i amb un enfocament més específic, en dos moments del procés es va preguntar als infants pel nivell de domini de competències vinculades a la participació liderada. Aquesta informació es va recollir mitjançant un qüestionari individual aplicat tant a l'inici de l'experiència (setembre de 2024) com al final (abril de 2025). Concretament, se'ls va formular la pregunta següent: "Quan participem a l'Altaveu podem aprendre i practicar diferents coses. Quin nivell de domini creus que tens d'aquests aspectes?" L'objectiu era mesurar el grau de domini percebut en relació amb set competències vinculades a la participació liderada: iniciativa, autonomia, treball en equip, confiança, comunicació, gestió emocional i creativitat. Per a cadascuna d'aquestes dimensions, els infants van respondre mitjançant una escala Likert de cinc categories: gens, poc, més o menys, bastant i totalment.

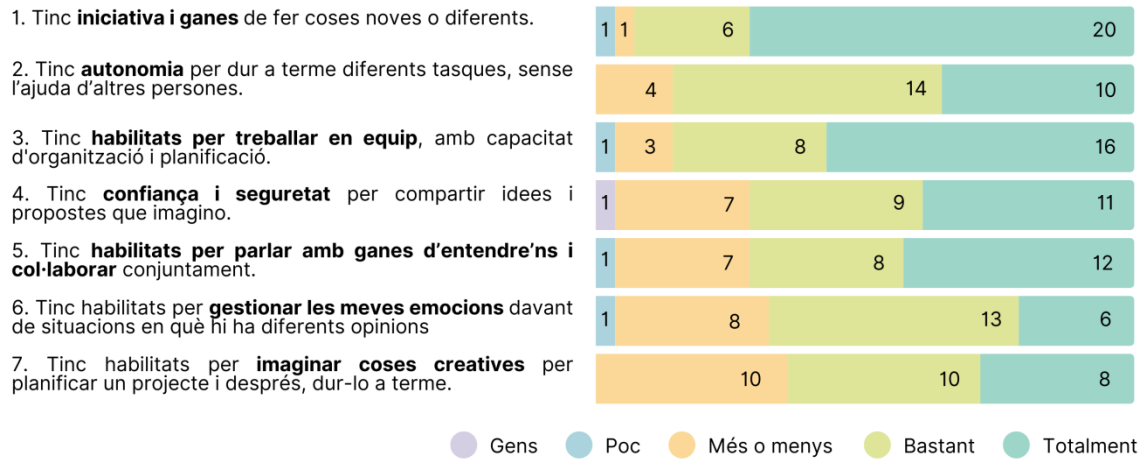
Pel que fa al qüestionari individual, hi van respondre un total de 28 infants. En termes generals, els resultats apunten a una valoració molt positiva del nivell de competències analitzades (vegeu figura 44). La majoria d'infants es van situar en les categories "bastant" i, sobretot, "totalment" en gairebé tots els ítems, fet que evidencia una alta percepció d'habilitats per participar activament, comunicar-se i treballar col·lectivament.

Les dimensions amb una valoració més alta són la iniciativa i les ganes de fer coses noves (20 infants en la categoria totalment), així com la capacitat de treballar en equip (16 infants en la categoria totalment). També sobresurten la confiança per compartir idees i la disposició a parlar i entendre's amb els altres, que reflecteixen avenços significatius en la seguretat personal i en les habilitats comunicatives, tot i que en aquests casos les respostes es distribueixen de manera més heterogènia entre les diferents categories de l'escala.

En canvi, competències com la gestió de les emocions o la creativitat per imaginar i planificar projectes mostren una distribució més dispersa i menys concentrada en la categoria "totalment", situant-se majoritàriament entre el nivell "bastant" i el nivell "més o menys". De manera similar, l'autonomia presenta un patró més desigual: si bé una part dels infants es perceben autònoms, una proporció rellevant encara es reconeix amb cert grau de dependència. Aquestes tendències suggereixen que, mentre les habilitats vinculades a la participació col·lectiva apareixen més consolidades, les relacionades amb la gestió personal i la creativitat continuen essent àmbits que requereixen un reforç de l'acompanyament educatiu.

Figura 44

Autopercepció prèvia dels infants de les competències de la participació liderada – ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

D'altra banda, en el qüestionari final —respost per 19 infants— els resultats tornen a reflectir una valoració molt positiva del conjunt de competències (vegeu figura 45). La gran majoria de participants s'ubiquen a les opcions més altes de l'escala ("bastant" i "totalment"), la qual cosa evidencia una percepció elevada de les seves habilitats per participar, comunicar-se i treballar en col·lectiu. Les respostes en les categories inferiors ("gens" o "poc") són pràcticament inexistents.

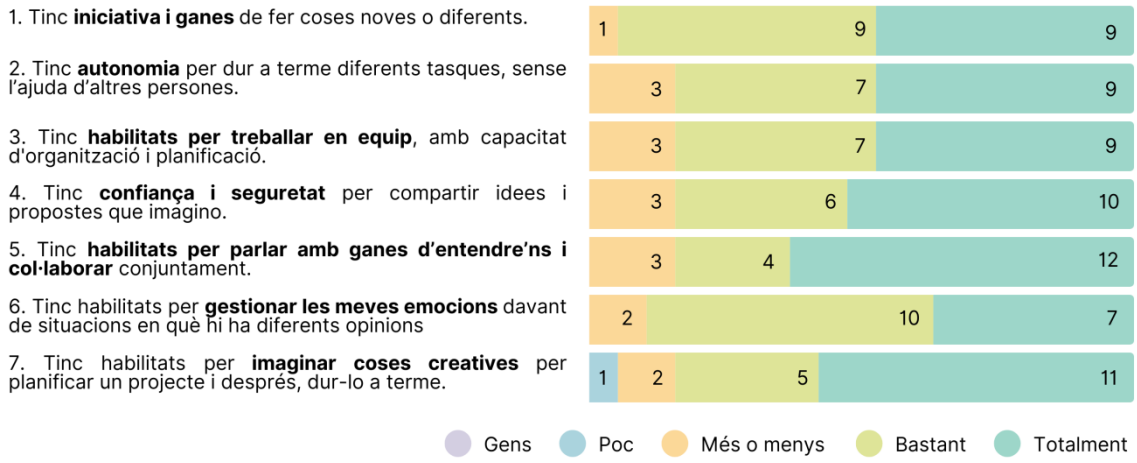
Les competències més ben valorades en el qüestionari final són la confiança i seguretat per expressar idees, així com les habilitats comunicatives per dialogar i col·laborar amb els altres, amb 12 infants que es perceben plenament competents. També sobresurten la imaginació creativa i la capacitat de planificar projectes, amb 11 infants situats en el nivell màxim, aspecte que posa de manifest la rellevància atribuïda a la creativitat i a la iniciativa en el treball del grup.

Altres dimensions, com la gestió emocional i el treball en equip, presenten igualment una distribució molt positiva, amb una majoria clara d'infants situats en les opcions "bastant" i "totalment". Pel que fa a les competències vinculades a la iniciativa i a l'autonomia, els resultats mostren una dispersió lleugerament més gran, però mantenen una tendència predominant cap a les valoracions altes. En

síntesi, els resultats del qüestionari final confirmen que els infants conclouen l'experiència amb un nivell percebut molt elevat de competències socials, comunicatives i col·laboratives.

Figura 45

Autopercepció posterior dels infants de les competències de la participació liderada – ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

La comparació entre les respostes inicials i finals posa de manifest un increment generalitzat en totes les competències analitzades. Tot i que ja en el qüestionari inicial es registraven valoracions força positives, cal considerar que l'experiència no s'inicia des de zero: els infants acumulaven dos anys de trajectòria en el procés i havien disposat constantment d'oportunitats per desenvolupar aquestes habilitats. En aquest sentit, el nivell inicial elevat reflecteix la continuïtat d'un treball previ i sostingut d'aprenentatge col·lectiu.

Les millores més significatives es registren en la confiança i seguretat per compartir idees i en les habilitats comunicatives per parlar i col·laborar amb altres. Si bé en el qüestionari inicial aquestes competències presentaven una distribució més dispersa, al final del procés 12 infants afirmen sentir-se plenament segurs i competents. També la imaginació creativa i la capacitat de planificar projectes experimenten un avenç rellevant: d'haver estat una de les dimensions amb respostes més repartides, passen a situar 11 infants en el nivell màxim.

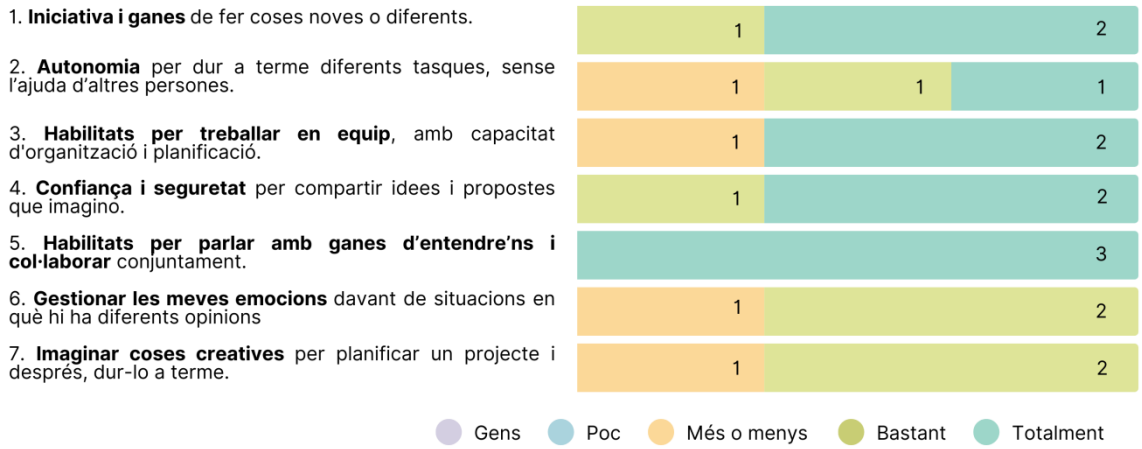
Així mateix, altres competències com la gestió emocional, el treball en equip, la iniciativa i l'autonomia també mostren progressos, encara que de manera més moderada. En aquests casos, es constata una reducció de les respostes intermèdies i un augment de les categories més altes. En conjunt, la comparació evidencia que l'experiència no només ha consolidat habilitats ja presents, sinó que també ha propiciat un creixement qualitatiu en àrees clau per a la participació activa i la convivència, amb especial incidència en la comunicació, la creativitat i la confiança personal.

Finalment, es posa en relació l'autopercepció dels infants amb la percepció que en tenen les persones adultes sobre el desenvolupament de les competències. En aquest cas, s'analitzen les respostes recollides en el qüestionari individual adreçat a tres persones adultes (dues dinamitzadores i una coordinadora de l'experiència), aplicat al final del procés. L'enunciat plantejat era el següent: "Indica quin grau de desenvolupament d'aquestes competències consideres que es fomenta en una experiència de participació liderada per les infàncies". La valoració seguia la mateixa escala que la dels infants, de l'1 ("gens") al 5 ("molt").

L'anàlisi dels resultats (vegeu figura 46) mostra que les persones adultes valoren especialment la iniciativa i les ganes de fer coses noves (2 respostes en "totalment" i 1 en "més o menys") i la capacitat de parlar i entendre's amb els altres (3 respostes en "totalment"). Aquesta percepció coincideix amb la dels infants, que també identificaven aquests aspectes com a punts forts. En canvi, en altres competències les adultes es mostren més prudents: la gestió emocional es reparteix entre "poc", "bastant" i "totalment" (1-1-1); la imaginació creativa oscil·la entre "poc" i "totalment" (1-2); i l'autonomia se situa en nivells intermedis ("més o menys" i "bastant"). Tot i reconèixer avenços, la distribució més heterogènia de respostes evidencia que les adultes tendeixen a valorar aquestes dimensions amb més cautela que els infants. Això contrasta amb l'autoavaluació dels infants, que en general es perceben més segurs i independents, especialment pel que fa a la seva autonomia i creativitat.

Figura 46

Percepció dels adults de les competències de la participació liderada pels infants – ALTAVEU



Nota. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de l'ALTAVEU.

En termes generals, es pot concloure que les persones adultes també tenen una percepció positiva sobre el nivell de competències assolit pels infants al final de l'experiència, tot i que amb una intensitat menys elevada que la que expressen els mateixos infants. La majoria situen el domini competencial en les categories de "bastant" i "totalment", però amb una distribució més equilibrada i amb una presència més notable de respostes intermèdies ("poc" o "més o menys") que en les autoavaluacions infantils. Això suggereix que, si bé reconeixen clarament els progressos, les persones adultes mostren una distribució més heterogènia en les seves respostes.

6.4.2. En l'entorn proper segons la perspectiva de les persones adultes

Finalment, s'analitzen les respostes recollides en el qüestionari individual adreçat a les persones adultes vinculades a l'experiència, amb l'objectiu d'identificar els canvis reconeguts més enllà dels mateixos infants, és a dir, en el seu entorn immediat i en la comunitat. A partir de la pregunta formulada —"I en l'entorn proper, s'han generat canvis? En cas afirmatiu, podries indicar quins?"—, l'anàlisi de contingut temàtic de les tres respostes registrades permet identificar tres categories principals. En aquest cas, tot i que les categories es presenten en un ordre de freqüència, cal assenyalar que només una d'elles ha estat esmentada

per més d'una persona adulta. Per aquest motiu, l'ordre d'exposició respon exclusivament a criteris de claredat i facilitat de lectura sense que això aporti elements interpretatius rellevants.

- **Reforç del diàleg i l'escolta en l'àmbit familiar.** Aquest canvi apareix en 2 aportacions. Les persones adultes assenyalen que els infants comparteixen a casa les vivències de l'Altaveu, fet que ha propiciat noves oportunitats de diàleg dins l'àmbit familiar. Segons relaten, els infants es perceben més escoltats, mentre que pares i mares mostren un interès més actiu pel que pensen i senten. Això reflecteix una ampliació de la participació infantil també en l'esfera domèstica. Aquest canvi es concreta en afirmacions com la següent: "Els infants ens han dit que des que formen part de l'Altaveu i les seves famílies venen als diàlegs i parlen a casa sobre aquest procés, que se senten més escoltats a casa" (AQ2a,75-77).

  Aquesta categoria, recollida en una aportació, evidencia una millora en la cultura organitzativa dels centres educatius més implicats. Segons es descriu, les propostes dels infants han derivat en la creació de noves estructures de participació, comissions de treball i activitats liderades per ells mateixos, aspectes que han contribuït a reforçar la dimensió democràtica i col·laborativa de l'escola:

  > en aquelles escoles que es van implicar més seriosament en el projecte, es van produir transformacions a partir de les propostes dels infants. Així, es van consolidar espais i grups de participació vinculats a la gestió i organització del centre: comissions de treball, reunions periòdiques de delegats i fins i tot activitats liderades pels [mateixos] infants, que han reforçat el sentit d'aquests espais de participació. (AQ3a,97-102)

- **Millora de la convivència als centres educatius.** Recollit en 1 aportació, aquest canvi posa en relleu la disminució dels conflictes a les aules durant el curs en què es va desenvolupar el projecte. Segons les mestres, la dinàmica escolar va esdevenir més positiva, afavorint un clima de convivència més tranquil i constructiu: "totes les mestres coincidien que durant aquell curs hi havia hagut molts menys conflictes entre els infants. [...] el canvi principal s'ha

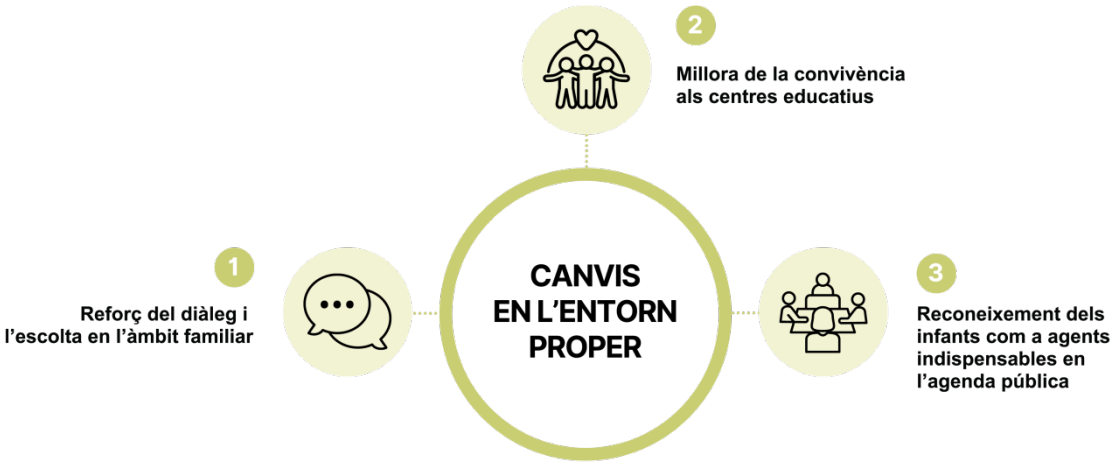
reflectit en la millora de la convivència dins els centres educatius" (AQ3a,92-95).

- **Reconeixement dels infants com a agents indispensables en la configuració de l'agenda pública.** Aquesta dimensió, recollida en 1 aportació, reflecteix un efecte qualitativament rellevant en la manera com les persones adultes entenen la seva tasca. L'experiència posa de manifest que no poden desplegar la seva feina sense incorporar la veu dels infants, reconeixent-los com a interlocutors necessaris en el disseny i implementació de polítiques i programes públics. Es tracta, doncs, d'una revisió profunda de la pràctica adulta, que obre la porta a formes d'acció més obertes, col·laboratives i intergeneracionals. Tal com s'expressa en el següent fragment: "pràcticament totes les persones adultes participants en els diàlegs han sortit amb la convicció que no poden continuar desplegant la seva feina sense escoltar i tenir en compte els infants" (AQ1a,86-88).

Per tot plegat, les aportacions mostren que el canvi de l'Altaveu s'estén més enllà dels infants, incidint en els principals espais del seu entorn (vegeu figura 47). A les famílies, ha reforçat el diàleg i l'escolta; a les escoles, ha afavorit tant la creació d'estructures de participació com la millora de la convivència, i, en l'àmbit institucional, ha propiciat un reconeixement explícit dels infants com a interlocutors vàlids i necessaris. En conjunt, aquests efectes apunten a una transformació que es desplega progressivament en la vida quotidiana, les pràctiques educatives i la cultura institucional. Alhora, evidencia que la participació infantil, quan és sostinguda i estructurada, pot actuar com un vector de canvi comunitari i impulsar relacions més obertes, democràtiques i intergeneracionals.

Figura 47

Canvis reconeguts en l'entorn proper de l'experiència de l'Altaveu d'Infants de la Ciutat



Nota. Elaboració pròpia.

Aquestes transformacions evidencien un efecte multiplicador: la participació infantil enforteix l'agència dels nens i nenes, al mateix temps que transforma les pràctiques adultes i les dinàmiques comunitàries, i contribueix a consolidar formes més col·laboratives i intergeneracionals d'organització social i de definició de polítiques públiques.

IDEES CLAU

- Els infants associen la participació infantil a comunicació i escolta, i amb el temps la vinculen a drets i responsabilitat col·lectiva; en la participació liderada, passen d'emocions positives i convivència a una apropiació cívica i política de l'experiència.

- Associen la participació liderada a nocions com dret, lideratge, llibertat, empoderament i justícia, evidenciant que l'entenen com una experiència de col·lectivitat i incidència cívica reconeguda.

- L'ALTAVEU es configura com una experiència de comunitat i vincles, de reconeixement del dret a participar i decidir, de capacitat de canvi social i de diàleg amb les institucions, així com de benestar emocional i responsabilitat col·lectiva.

- Els dispositius pedagògics que la caracteritzen són: seure amb persones adultes en espais institucionals, rituals compartits, implicació de les famílies, cura dels detalls de relació i amplificació de la veu infantil en l'esfera pública.

- S'apunten set condicions per a una participació liderada: escolta i reconeixement, diàleg intergeneracional, metodologies creatives, confiança i seguretat, espais presencials, motivació i acompanyament progressiu. Com a obstacles, assenyalen manca de respecte i retorn, desajust de ritmes, menyspreu de la veu infantil, llenguatge poc adaptat, rigidesa burocràtica, reticència adulta a compartir poder, dificultat d'inclusió i gestió del grup.

- Deu moments clau marquen l'experiència: emoció inicial, amistats, detecció de necessitats, formulació de propostes, diàleg amb institucions, visibilització pública, seguiment i cloenda com a punt de partida de nous espais.

- L'experiència de l'ALTAVEU ha aportat als infants confiança, empoderament i habilitats comunicatives, tot augmentant la consciència dels seus drets i del valor de la col·lectivitat. També els ha permès establir noves amistats i consolidar una relació de confiança amb les institucions. En l'àmbit competencial, ha reforçat la comunicació, la creativitat, la planificació de projectes, el treball en equip i la iniciativa, mentre que l'autonomia i la gestió emocional es mantenen com a àmbits susceptibles de millora.

- Pel que fa a l'entorn, ha afavorit el diàleg familiar, ha ampliat els espais de participació i convivència a l'escola i ha contribuït a transformar la mirada adulta, tot reconeixent els infants com a agents actius i imprescindibles en l'agenda pública.

Capítol 7. Plataformes de participació infantil IMCITIZEN de les escoles La Pau i Els Porxos

Aquest capítol presenta els resultats de la sistematització de l'experiència de les plataformes IMCITIZEN de les escoles La Pau i Els Porxos, emmarcades en el projecte europeu IMCITIZEN liderat per la Universitat de Barcelona, que s'inicia el febrer del 2023 i acaba el gener del 2025 (vegeu figura 48).

7.1. Context de l'experiència

Es presenten les plataformes IMCITIZEN en el context europeu, emmarcades en les estratègies polítiques i en l'experiència de les Plataforma de participació infantil europea. S'exposa l'origen i el desenvolupament del projecte IMCITIZEN, i es concreta la seva implementació en dues escoles de Barcelona: La Pau i Els Porxos.

7.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies

S'analitza com els infants entenen i signifiquen la participació infantil i la participació liderada en dos moments del procés —l'inici i el final de la fase de creació de les plataformes—, amb l'objectiu de comparar-ne l'evolució i obtenir una aproximació inicial al concepte construït arran de l'experiència.

7.3. Caracterització de l'experiència

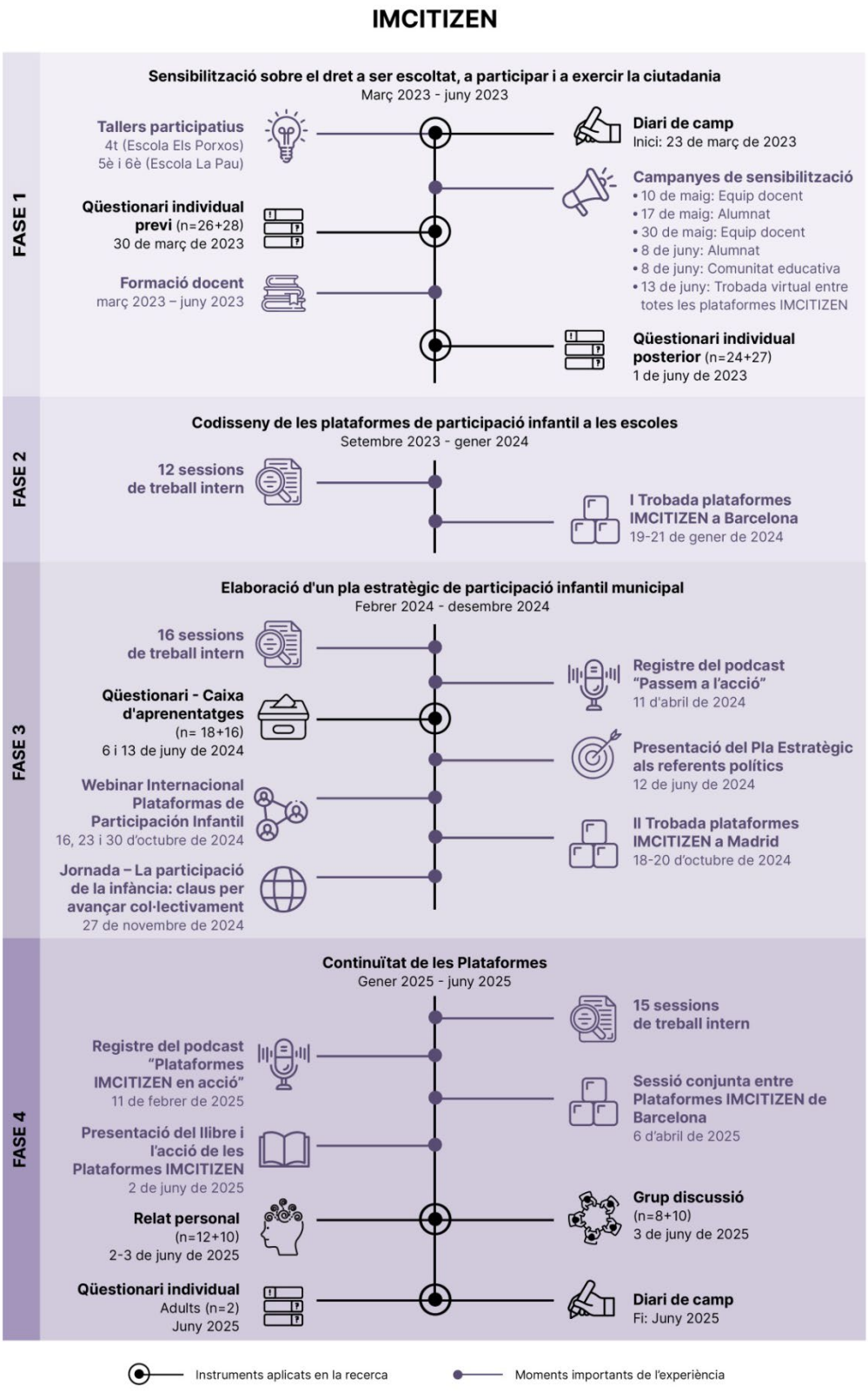
S'exposen els significats atribuïts pels infants a l'experiència, els dispositius pedagògics que la configuren, les condicions i resistències identificades en el procés, així com la seqüència de moments que han configurat la creació i la posada en acció de les plataformes.

7.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència

S'identifiquen els efectes generats tant en els infants, en termes de desenvolupament personal i aprenentatges, com en la comunitat, a partir de la valoració dels mateixos participants i de les docents que han coordinat el procés.

Figura 48

Infografia Plataformes IMCITIZEN



Nota. Elaboració pròpia.

Abans d'entrar en els apartats, resulta pertinent presentar la taula que sistematitza les dimensions, la mostra i els instruments de recollida de dades analitzats en aquest capítol. La taula 27 presenta els apartats corresponents a cada dimensió i explicita tant l'origen de les dades —informants i documents analitzats— com els instruments de recollida d'informació aplicats per obtenir-les.

Taula 27

Dimensions, mostra i instruments Plataformes IMCITIZEN

Dimensió	Mostra	Instruments de recollida d'informació
Context de l'experiència	18 documents	Guia d'anàlisi de fonts documentals
Representacions socials		
Concepte participació infantil	54 infants	Qüestionari individual previ
	51 infants	Qüestionari individual previ
Concepte participació liderada per les infàncies		
Caracterització de l'experiència		
Representació social de l'experiència	22 infants	Relat personal
Dispositius pedagògics	55 registres	Diari de camp
Condicions i resistències	18 infants	Grup de discussió
	2 adults	Qüestionari individual
Moments	22 infants	Relat personal
	18 infants	Grup de discussió
Tipologies de canvis reconeguts a partir de l'experiència		
Canvis reconeguts en els infants	34 infants	Qüestionari – Caixa d'aprenentatges
	22 infants	Relat personal
	18 infants	Grup de discussió
	2 adults	Qüestionari individual
Canvis reconeguts en l'entorn proper	2 adults	Qüestionari individual

Nota. Elaboració pròpia.

7.1. Context de l'experiència

En aquest apartat s'exposa la contextualització de l'experiència de les plataformes de participació infantil IMCITIZEN, desenvolupades a l'Escola La Pau i a l'Escola Els Porxos de Barcelona. La contextualització s'estructura de manera progressiva, avançant des del marc general fins a la concreció del cas estudiat (vegeu figura 49). En primer lloc, s'examina el context europeu de la participació infantil, tot identificant les principals normatives, estratègies polítiques i experiències prèvies que han propiciat la creació de plataformes de participació a escala supranacional. En segon lloc, s'ubica el projecte IMCITIZEN com a iniciativa europea de recerca, liderada per la Universitat de Barcelona, que s'inscriu en aquesta mateixa orientació. Finalment, s'aprofundeix en el desenvolupament de dues de les plataformes vinculades al projecte —les corresponents a les escoles La Pau i Els Porxos—, que constitueixen l'experiència sistematitzada en aquest capítol.

Figura 49

Estructura de la contextualització – IMCITIZEN



Nota. Elaboració pròpia.

En concret, per a l'elaboració d'aquest apartat s'ha realitzat l'anàlisi de materials procedents tant d'institucions europees com de la recerca IMCITIZEN. Entre aquests materials destaquen els informes de la Comissió Europea (2021, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d, 2025), així com documents de l'EU Children's Participation Platform i l'informe d'Eurochild i UNICEF (2021). També s'han utilitzat manuals, guies i estudis derivats del projecte IMCITIZEN (IMCITIZEN, s.d., 2021, 2023a, 2023b, 2024; Novella et al., 2024a, 2024b, 2024c, 2025; Pose et al., 2024).

El projecte europeu Implementing Children Participation Platforms. Active citizens in decision-making. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD-101100864) és un projecte de recerca, finançat per la Unió Europea i liderat per la Universitat de Barcelona. Hi participen el Grup de Recerca en Educació Moral, el Grup de Pedagogia Social i el Grup de Recerca en Educació Intercultural. Així mateix, el projecte es desenvolupa en col·laboració amb altres universitats i entitats de l'Estat espanyol, com la Universidad de A Coruña (Galícia), la Universidad Complutense de Madrid (Comunitat de Madrid), i organitzacions i institucions com la Federación Provincial de APAs de A Coruña (Galícia), l'Associació Los Glayus (Astúries), el Centre Trama (Castella-La Manxa) i l'Ajuntament de Mislata (Comunitat Valenciana). També hi col·laboren socis associats, entre els quals UNICEF Espanya (Ciutats Amigues de la Infància), l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona i l'Ajuntament de Madrid (Departament de Protecció de la Infància i l'Adolescència).

El projecte s'emmarca dins la línia de finançament del programa *Citizens, Equality, Rights and Values* (d'ara endavant, CERV) 2021–2027 de la Unió Europea. Aquest programa dona suport a polítiques integrals orientades a protegir i promoure els drets dels infants, mitjançant la creació de mecanismes innovadors que garanteixin la seva participació activa i significativa a escala local, nacional i europea. Aquesta línia de finançament es fonamenta en els arguments recollits en documents clau com l'*EU Strategy on the Rights of the Child* (Comissió Europea, 2021), que inclou la participació infantil com un dels sis eixos prioritaris, reconeixent-la tant com un dret fonamental com una responsabilitat institucional que requereix espais efectius d'incidència. Així mateix, el projecte té la voluntat de donar resposta a les demandes recollides en

l'informe *Our Europe, Our Rights, Our Future* (Eurochild i UNICEF, 2021), en el qual s'evidencia que molts infants no se senten escoltats ni tinguts en compte en els assumptes que els afecten, i reclama la creació d'àmbits significatius de participació que garanteixin la seva veu en els processos de presa de decisions.

En aquest context, el projecte té com a propòsit impulsar les plataformes de participació infantil en l'àmbit escolar, amb la finalitat d'avançar cap a una concepció de la participació com a "exercici de ciutadania que impliqui tant la intervenció en la configuració de l'entorn com la incidència en la formulació de polítiques locals, nacionals i internacionals" (IMCITIZEN, 2023b, p. 1).

7.1.1. Antecedents: la Plataforma de Participació Infantil de la Unió Europea

A l'àmbit europeu, les plataformes de participació infantil són una iniciativa recent que es consolida l'any 2021 amb la creació de la Plataforma Europea de Participació Infantil, en el marc de l'àrea temàtica *Child participation in political and democratic life* emmarcada en les estratègies europees dels drets dels infants 2021-2024 (Comissió Europea, 2021). La Plataforma Europea de Participació Infantil de la Unió Europea té per objectiu que:

> que els infants menors de 18 anys disposin de l'oportunitat de fer sentir la seva veu i de contribuir a configurar les decisions que els afecten, d'establir canals de connexió i diàleg amb responsables polítics i decisors, i d'exercir els seus drets com a ciutadans de la Unió Europea. La Plataforma té com a finalitat garantir que les aportacions dels infants siguin incorporades en les polítiques i les lleis de la UE. (Comissió Europea, 2024c, p. 2)

En el seu espai web s'indica que la Plataforma s'estructura en cinc grups principals que treballen conjuntament per garantir una participació efectiva dels infants en les polítiques europees (Comissió Europea, s.d.) (vegeu figura 50):

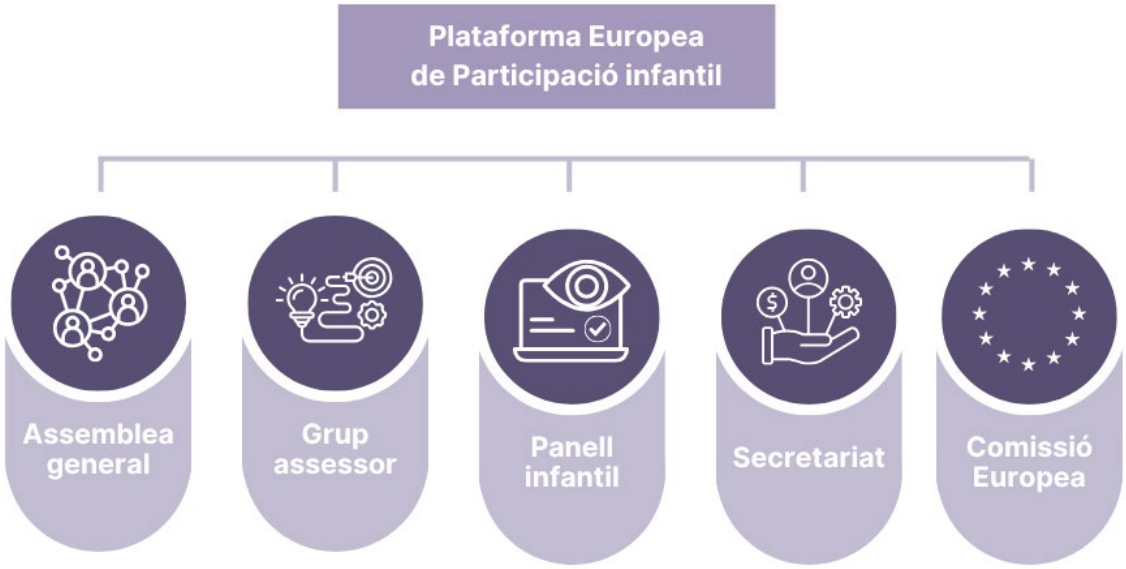
- L'Assemblea General és l'òrgan que agrupa diverses entitats europees amb grups de participació infantil, es reuneix amb caràcter bianual per proposar temes i activitats.
- El Consell Assessor, format per 10 infants i 15 persones adultes de diversos països europeus, té com a objectius:

> donar consell sobre com gestionar la Plataforma de Participació Infantil de la UE [...] [i] garantir que les idees dels infants siguin escoltades, valorades i utilitzades per la Unió Europea per millorar la vida dels infants arreu d'Europa i per impulsar grans canvis positius. (Comissió Europea, 2025, p. 2)

- El Panell Infantil, integrat exclusivament per a infants d'arreu d'Europa, assessora la Secretaria en l'organització de les activitats. Actualment, està format per 16 infants, d'entre 14 i 17 anys, procedents d'Alemanya, Croàcia, Bulgària, Dinamarca, Espanya, Letònia, Lituània, Països Baixos, Romania, i Suècia. Exerceix un paper consultiu, de cocreació i validació, aportant idees i revisant activitats, documents i comunicacions de la Plataforma.
- El Secretariat, responsable de la gestió operativa, està formada per socis col·laboradors, com ara l'empresa ICF, les organitzacions Save the Children i SOS Children's Villages, l'empresa RPA, així com expertes en la matèria, entre les quals destaquen les professores Laura Lundy i Cath Larkins.
- La Comissió Europea, com a impulsora institucional, escolta les propostes dels infants, les incorpora en els processos de presa de decisions i finança les activitats de la Plataforma.

Figura 50

Organigrama Plataforma de Participació Infantil de la Unió Europea



Nota. Arxiu Comissió Europea, 2025.

Des de la seva posada en marxa, la Plataforma ha impulsat activitats com ara les reunions mensuals del Panell Infantil, assemblees generals i la publicació d'un butlletí trimestral. A més, ha desplegat dos plans de treball. El primer, el Pla de Treball 2023–2024 es va centrar en àmbits com la protecció infantil, la participació democràtica i la lluita contra la desinformació. Igualment, va promoure la creació d'un lloc web accessible per a infants i l'avaluació col·laborativa de la Plataforma amb vista a planificar futures accions (Comissió Europea, 2024b). Entre les iniciatives més rellevants d'aquest període destaca la consulta realitzada a 1.095 infants d'entre 7 i 17 anys de 21 països de la Unió Europea, amb l'objectiu de recollir de primera mà com perceben la protecció en els diferents àmbits de la seva vida quotidiana i quins elements consideren essencials per sentir-se segurs (Comissió Europea, 2024a). Aquesta consulta, vinculada als processos polítics europeus sobre serveis integrats de protecció a la infància, va posar de manifest la importància de disposar d'entorns segurs, adults de confiança i serveis accessibles i coordinats.

Actualment, el Pla de Treball 2025–2026 orienta les activitats de la Plataforma i recull temes identificats i prioritzats pels infants, entre els quals destaquen la

igualtat d'oportunitats, la inclusió social, la salut mental i l'acció climàtica (Comissió Europea, 2024d). Aquestes línies d'actuació vertebren el funcionament del bienni i ja s'estan concretant en accions específiques, com la creació d'una enquesta virtual per recollir idees i preocupacions dels infants en relació amb la inclusió social, això com la seva participació en espais de debat sobre justícia internacional.

7.1.2. El projecte: IMCITIZEN. Plataformes de participació infantil

En aquest context europeu, i en coherència amb la filosofia de la Plataforma de Participació Infantil de la Unió Europea, sorgeix el projecte IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD-101100864), liderat per la Universitat de Barcelona durant el període 2023-2025, amb l'objectiu de promoure les plataformes de participació infantil impulsades des de la UE en l'àmbit local. Concretament, hi participen deu escoles de primària de sis municipis espanyols (A Coruña, Azuqueca de Henares, Barcelona, Castrillón, Madrid i Mislata). El projecte s'adreça a infants —principalment d'entre 8 i 12 anys— i té com a finalitat impulsar, des dels centres educatius, plataformes de participació infantil enteses com a grups de participació ciutadana que es reuneixen de forma regular dins l'escola i promouen accions comunitàries en el seu entorn proper. Alhora, pretén reforçar la identitat democràtica dels infants com a ciutadans actius i afavorir la seva incidència en processos de decisió i acció a escala local.

Principis, objectius i metodologia

Segons la proposta de sol·licitud del projecte a la convocatòria del programa CERV, el projecte IMCITIZEN s'articula a partir de set principis rectors que guien tant el disseny com la implementació de les seves accions (IMCITIZEN, 2021). En primer lloc, el reconeixement dels drets de la infància com a base impregna totes les fases del projecte, garantint que la participació no sigui només un recurs metodològic, sinó una expressió de ciutadania i justícia social. En segon lloc, la participació es desplega de manera autònoma i codissenyada, situant els infants com a protagonistes del procés i reservant als adults un rol de suport i facilitació. En tercer lloc, la inclusió i l'equitat, assegurant que totes les infàncies —amb independència del gènere, l'origen, la situació socioeconòmica o la discapacitat—

tinguin oportunitats equitatives per participar i, per tant, exercir la seva ciutadania activa. En quart lloc, la necessitat d'espais segurs i adaptats, que fomentin la confiança i el respecte mutu. En cinquè lloc, la participació com un procés educatiu i de ciutadania activa, que fomenta competències de diàleg, responsabilitat i compromís. En sisè lloc, la traçabilitat i la rendició de comptes, que garanteix el retorn de la informació i reforça la legitimitat del procés. Finalment, apunta a promoure la col·laboració intergeneracional i comunitària, que permeti promoure una cultura compartida de participació i corresponsabilitat.

A partir d'aquests principis, el projecte IMCITIZEN formula quatre objectius generals amb la finalitat de transformar la manera com s'entén i es promou la participació infantil (IMCITIZEN, s.d.). Concretament, aquests objectius són:

1. Sensibilitzar infants i adults sobre els drets de la infància, amb especial atenció al dret a ser escoltats i a participar en les decisions que els afecten (Nacions Unides, 2016, citat a IMCITIZEN, s.d,).
2. Fomentar processos de codisseny de les plataformes de participació, implicant-hi els infants com a protagonistes actius.
3. Donar suport a la creació de Plans Estratègics Municipals per a la Participació Infantil, amb l'objectiu d'enfortir els mecanismes existents i promoure'n de nous.
4. Generar coneixement sobre el paper dels infants en la vida política i democràtica, a partir de l'anàlisi de les seves pràctiques i aportacions.

Tal com assenyalen els documents del projecte, la finalitat última és "buscar canvis sistemàtics perquè els mecanismes de participació infantil tinguin un impacte significatiu en les polítiques públiques i en l'educació de la identitat cívica i democràtica dels infants" (IMCITIZEN, s.d., § 2).

Pel que fa al desenvolupament metodològic, el projecte integra tres eixos principals: sensibilització, codisseny, i autogestió i lideratge infantil (Novella et al., 2025). El primer eix, la sensibilització, té com a objectiu afavorir una presa de consciència progressiva dels infants sobre els seus drets i sobre la seva

capacitat real d'incidència en l'entorn (IMCITIZEN, s.d.). El segon eix, el codisseny, fonamentat en experiències prèvies de l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona (Novella et al., 2024a) i s'entén com "un tipus d'investigació participativa que pretén construir coneixement a partir de la participació en el procés [...] de la població afectada per una situació o problema" (Gros, 2019, p. 2, citat a Novella et al., 2024a). Finalment, el tercer eix, l'autogestió i el lideratge infantil, promou la metaparticipació projectiva. Aquesta aposta metodològica situa els infants com a protagonistes actius, implicats en totes les fases del cicle participatiu: diagnosi, disseny, execució, avaluació i reformulació.

Desenvolupament: fases del projecte IMCITIZEN

El projecte es desplega en tres etapes interconnectades. La primera fase, desenvolupada entre març i juny de 2023, va comptar amb la participació de 140 infants de 4t a 6è de primària de 12 escoles de sis municipis d'Espanya, els quals can van prendre part en tallers sobre els drets de la infància i la ciutadania activa (IMCITIZEN, 2023a). Mitjançant jocs i dinàmiques, aquests infants van reflexionar sobre el sentit de participar, la seva importància i els espais on poden fer-ho, alhora que van dissenyar i van dura a terme campanyes de sensibilització dirigides a la comunitat educativa (alumnat, famílies i docents). Paral·lelament, es va oferir una formació adreçada als equips docents amb l'objectiu de "proporcionar coneixements, eines metodològiques i recursos per revisar i enfortir la participació de la infància als centres educatius" (Novella et al., 2024b, p. 7). Aquesta fase va culminar amb l'elaboració de dos recursos pedagògics diferenciats. En primer lloc, el document *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas* (IMCITIZEN, 2023a) (vegeu figura 51), que recull les activitats de sensibilització sobre els drets de la infància dissenyades per cada grup d'infants i adreçades als seus iguals. En segon lloc, fruit del procés de formació docent, es va crear el recurs *YOUARECITIZEN. Els drets de la infància, ciutadania activa i participativa* (Novella et al., 2024b), que ofereix un conjunt d'eines destinades a docents i educadors (vegeu figura 52).

Figura 51

Coberta *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas*



Nota. IMCITIZEN, 2023a.

Figura 52

Coberta *Caixa formativa YOUARECITIZEN.* Eines per a docents i educadors



Nota. Novella et al., 2024b.

La segona fase, desenvolupada entre els mesos d'octubre i desembre de 2023, amb la participació de 178 infants d'entre 6 i 12 anys, es va centrar en la creació col·lectiva de plataformes de participació infantil en els centres educatius implicats (Novella et al., 2024a). Els infants voluntaris es van organitzar en tres nivells d'implicació diferenciats: el grup motor, encarregat del codisseny; el grup col·laborador, amb funcions de suport puntual; i el grup d'amistat, destinat a rebre i difondre informació (Novella et al., 2024a). En aquesta fase els participants van definir la seva identitat com a grup, van establir mecanismes d'organització interna i van codissenyar tant l'estructura com el reglament de funcionament de la plataforma. Aquest procés, guiat per metodologies participatives, va afavorir el desenvolupament de competències de lideratge, responsabilitat i capacitat d'organització entre els infants. Finalment, aquesta

fase culmina amb una trobada entre totes les plataformes IMCITIZEN celebrada a Barcelona del 19 al 21 de gener de 2024 (IMCITIZEN, 2023b). En aquesta trobada, els infants van compartir els seus processos de creació i van identificar els deu passos consensuats per a la creació d'una plataforma de participació infantil, posteriorment publicats en llibre il·lustrat *Participem, passem a l'acció! Codissenyem una plataforma de participació infantil* (IMCITIZEN, 2024) (vegeu figura 53).

Figura 53

Proposta de 10 passos per codissenyar una plataforma de participació infantil



Nota. Doble pàgina extreta del llibre *Participem, passem a l'acció! Codissenyem una plataforma de participació infantil* (IMCITIZEN, 2024).

Finalment, entre febrer i gener de 2025, es va desplegar la tercera fase del projecte, centrada en l'elaboració de plans estratègics de participació local amb la implicació de 140 infants membres de les plataformes (Pose et al., 2024).

L'objectiu d'aquesta fase era que els infants, des de la seva plataforma, proposessin estratègies per participar de manera més activa i efectiva en la vida municipal. Mitjançant diagnòstics i consultes, van identificar necessitats del seu entorn i van presentar propostes als ajuntaments per establir compromisos institucionals. Paral·lelament, es van oferir formacions a equips tècnics i polítics per sensibilitzar-los sobre la importància de mantenir en el temps la participació infantil, garantint-ne l'impacte. Aquest procés ha reforçat els vincles amb consells d'infància existents i ha promogut la creació de nous òrgans participatius en municipis on encara no n'hi havia (Pose et al., 2024). Com a resultat d'aquesta

fase, es van elaborar deu plans estratègics locals —un per plataforma—, que van donar lloc a una publicació conjunta amb deu estratègies per avançar en la participació infantil en l'àmbit municipal (vegeu figura 54), així com a recomanacions per afavorir el diàleg intergeneracional i garantir una participació inclusiva (vegeu figura 55). Aquesta publicació porta per títol *Plan de participación ciudadana de la infancia* (Novella et al., 2024c).

Figura 54

Estratègies per participar més i millor als municipis segons IMCITIZEN



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

Figura 55

Claus per al diàleg entre nens i nenes i adults



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

7.1.3. L'experiència: Plataformes de participació infantil IMCITIZEN Escola La Pau i Escola Els Porxos

Després de contextualitzar el projecte IMCITIZEN, aquest apartat exposa el desenvolupament de l'experiència en les dues plataformes que constitueixen part

del treball de camp d'aquesta tesi: la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau i la de l'Escola Els Porxos. Les dues plataformes s'ubiquen al districte de Sant Martí de Barcelona i constitueixen les úniques experiències del projecte desenvolupades en una ciutat catalana. El nombre de membres de cada plataforma oscil·la entre 14 i 21 infants. Atès el caràcter voluntari de la participació, l'assistència no és constant i presenta oscil·lacions tant entre les diferents fases del projecte com al llarg de les sessions. Aquesta dinàmica genera un funcionament orgànic i transitori del grup, que incideix directa en el procés de recollida de dades. Tanmateix, aquesta característica no representa una limitació, sinó que s'ajusta a la naturalesa pròpia de les plataformes.

Seqüència de les Plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i l'Escola La Pau

La primera fase, orientada a la sensibilització, es va dur a terme amb els grups de 5è i 6è de l'Escola La Pau i amb el de 4t de l'Escola Els Porxos —març 2023-juny 2024—, amb una participació total de 28 i 26 infants, respectivament (IMCITIZEN, 2023a). En ambdós casos, es van realitzar 10 sessions participatives amb l'objectiu de donar a conèixer el projecte, afavorir un sentiment de pertinença al grup com a equip IMCITIZEN —entenent que, tot i formar part del grup classe, calia assumir una nova identitat col·lectiva—, així com sensibilitzar els infants sobre els seus drets (vegeu figura 56 i 57). Les sessions tenien com objectiu preparar i dur a terme una campanya de sensibilització —denominada pels mateixos infants *passaclasses IMCITIZEN*—, concebuda i liderada íntegrament per ells i elles. Aquesta iniciativa complia una doble funció: d'una banda, sensibilitzar la comunitat educativa sobre els drets de la infància i, de l'altra, convidar companys i companyes a incorporar-se a les plataformes de participació, és a dir, a esdevenir membres d'IMCITIZEN.

A l'Escola Els Porxos, els infants es van organitzar en petits grups per visitar totes les classes, de 1r a 6è; mentre que a l'Escola La Pau, la campanya es va adreçar específicament als grups de 1r a 4t. En tots dos centres, el claustre de l'escola va participar–hi activament (vegeu figura 58, 59 i 60) i, en el cas de l'Escola Els Porxos, la iniciativa es va fer extensiva tota la comunitat educativa, incloent-hi famílies, així com agents socials i educatius del districte de Sant Martí (figura 61).

Figura 56

Tallers IMCITIZEN a l'Escola Els Proxos



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 57

Tallers IMCITIZEN a l'Escola La Pau



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 58

Campanya amb els docents de l'Escola Els Porxos



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 59

Campanya amb els docents de l'Escola La Pau



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 60

Campanya amb els docents de l'Escola La Pau



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 61

Campanya amb la comunitat educativa a 'lEscola Els Proxos



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

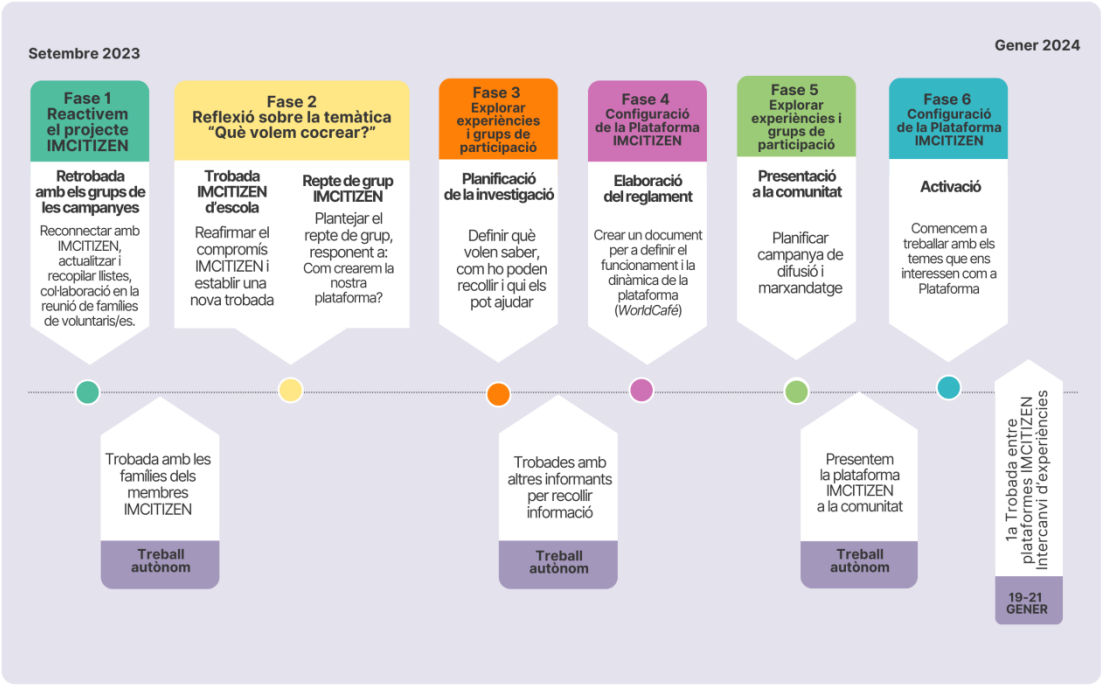
Un cop finalitzada la fase de sensibilització i la captació de nous membres, es va iniciar la segona fase (setembre 2023–gener 2024), centrada en la cocreació de

les plataformes, desenvolupada al llarg de dotze sessions d'una durada d'una hora cadascuna. A l'Escola Els Porxos, les trobades tenien lloc setmanalment els dijous, de 12.30 h a 13.30 h, amb un grup estable de 14 infants d'edats compreses entre 8 i 12 anys. A La Pau, la plataforma es va consolidar també amb 14 infants, en aquest cas d'entre 10 i 12 anys, que es reunien els dijous de 13 h a 14 h (IMCITIZEN, 2024).

En concret, el procés en aquestes plataformes es va estructurar en sis moments principals (vegeu figura 62): en primer lloc, retrobar-se i reactivar el projecte; en segon lloc, comprendre el propòsit d'aquesta nova fase i assumir un compromís amb el projecte; en tercer lloc, explorar altres experiències de participació infantil; en quart lloc, identificar competències i definir la identitat de la plataforma (logotip, materials i reglament intern); en cinquè lloc, realitzar la presentació pública a la comunitat educativa; i, finalment, en sisè lloc, activar la plataforma per abordar temes d'interès mitjançant l'autogestió.

Figura 62

Seqüència de les fases de la cocreació de les Plataformes IMICITZEN



Nota. Traduïda d'IMCITIZEN, 2023b, p.1.

A les figures 63, 64, 65 i 66 s'il·lustren diferents moments del procés dut a terme al llarg d'aquesta segona fase de l'experiència.

Figura 63

Creació d'un reglament



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 64

Plafó organintzatiu d'una sessió



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 65

Organització interna mitjançant una línia del temps amb objectes



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Figura 66

Espais de treball en petit grup per crear la identitat del grup



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2023.

Seguidament, es va desenvolupar la tercera fase (febrer 2024-desembre 2024), estructurada en un total de setze sessions orientades a identificar propostes dirigides a potenciar una participació infantil més activa i efectiva en la vida municipal. A la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos hi van participar 20

infants d'entre 8 i 12 anys, mentre que a la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau en van participar 16, d'entre 10 i 12 anys (Pose et al., 2024).

Les dues plataformes van recollir la percepció d'altres nens i nenes del seu entorn mitjançant diverses tècniques de recollida de dades. D'una banda, amb el registre d'entrevistes *ping-pong*, dissenyades per ells i elles i adreçades als seus companys i companyes d'escola; de l'altra, a través de la creació d'un pòdcast a Radio Maconda[10] (vegeu figura 67), en què explicaven el projecte, els objectius d'aquesta fase i convidaven altres infants de Barcelona a enviar les seves propostes. Aquest pòdcast es va fer arribar a diferents escoles del Districte de Sant Martí i va rebre respostes de tres centres educatius. A partir de les dades recollides, les dues plataformes van posar la informació en comú amb l'objectiu d'identificar propostes compartides en el marc d'una trobada entre plataformes de Barcelona. Finalment, van elaborar un pla estratègic conjunt, que va ser presentat en la segona trobada de plataformes esmentada anteriorment i posteriorment, als responsables polítics del districte (vegeu figura 68).

Figura 67

Registre del pòdcast a Radio Maconda a la Biblioteca Gabriel García Márquez



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

Figura 68

Presentació del Pla estratègic per participar més i millor a la ciutat



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

[10] Ràdio Maconda és l'emissora comunitària vinculada a la Biblioteca Gabriel García Márquez, al districte de Sant Martí de Barcelona. És un projecte de comunicació i participació ciutadana que promou la creació de continguts culturals i socials amb la implicació d'entitats i escoles del territori.

Tot i que el projecte, en la seva planificació inicial, no contemplava fases addicionals —atès que, com s'ha indicat anteriorment, la tercera i darrera etapa finalitzava el desembre de 2024—, les dues plataformes van mantenir la seva activitat de manera autònoma a través de reunions setmanals entre el gener de 2025 el juny del 2025. Es van celebrar quinze sessions: els dimarts, de 12.30 h a 13.30 h a l'Escola Els Porxos i de 14 h a 15 h a l'Escola La Pau. Aquesta continuïtat interpretada com una quarta fase, no prevista inicialment en el pla de treball.

En aquesta nova etapa, primer van identificar les seves necessitats i motivacions, a partir de les quals es van constituir petits grups de treball encarregats de desenvolupar propostes concretes. A l'Escola La Pau, la plataforma va impulsar la iniciativa "Un barri més net i sa", que incloïa la creació d'una cançó per sensibilitzar la ciutadania sobre la importància de la neteja i la salut al barri, així com una reivindicació vinculada al servei de pediatria. Per la seva banda, a l'Escola Els Porxos, el grup va impulsar una acció de neteja al barri (vegeu figura 69), va treballar en l'elaboració d'un vídeo sobre els drets dels infants i va dissenyar una campanya contra l'assetjament escolar (*bullying*). La seva activitat va combinar actes de difusió de les seves accions, amb l'esdeveniment celebrat el 2 de juny de 2025 a la Biblioteca Gabriel García Márquez (vegeu figura 70).

Figura 69

Acció neteja del barri impulsada per la Plataforma IMCITIZEN Els Porxos



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

Figura 70

Presentació del llibre i de les accions de les Plataformes



Nota. Arxiu IMCITIZEN, 2024.

7.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies

Aquest apartat se centra en l'anàlisi de les representacions socials que els infants de les Plataformes IMCITIZEN de les escoles Els Porxos i La Pau van construir entorn dels conceptes de participació infantil i participació liderada per les infàncies. L'objectiu principal és descriure i interpretar com aquests significats es configuren, s'enriqueixen i evolucionen al llarg del procés formatiu i participatiu desenvolupat durant la primera fase del projecte.

Per tal d'obtenir una aproximació sistemàtica a aquesta evolució, s'ha partit d'un qüestionari individual que els infants van respondre en dos moments diferenciats: en primer lloc, a l'inici (març de 2023), abans de començar els tallers, i, en segon lloc, al final (juny de 2023), coincidint amb la conclusió de la primera fase. Aquest segon moment es produeix després que els infants hagin participat en totes les sessions de treball, hagin planificat i executat una campanya de sensibilització sobre els drets dels infants i hagin assumit un rol actiu en la seva difusió dins la comunitat educativa —alumnat, mestres, famílies i agents socioeducatius del districte de Sant Martí—. Aquesta seqüència permet comparar les seves idees inicials amb les que expressen un cop han viscut un procés participatiu real i sostingut.

Dins del conjunt del qüestionari, l'anàlisi es focalitza exclusivament en dues preguntes clau, formulades de manera idèntica en ambdues aplicacions, que aborden directament la representació social de la participació infantil i de la participació liderada per les infàncies. L'elecció d'aquestes dues preguntes respon a la voluntat de captar de manera breu però significativa les associacions espontànies que els infants estableixen amb aquests conceptes, sense condicionar les seves respostes amb exemples, categories o explicacions prèvies.

Aquesta estratègia metodològica permet, d'una banda, identificar canvis en la manera com els infants entenen la participació i el seu propi paper dins dels processos col·lectius; i, de l'altra, observar matisos i continuïtats que revelen quins elements es consoliden i quins es transformen gràcies a l'experiència

compartida en els tallers. En conseqüència, l'anàlisi ofereix una aproximació rica i situada sobre com els infants construeixen sentit entorn del fet de participar, liderar i incidir en el seu entorn immediat.

7.2.1. Representacions socials de la participació infantil

Al començament i al final de la primera fase del projecte, els infants van respondre un qüestionari individual. Una de les preguntes els plantejava: "quan llegeixes «participació infantil», quines 3 paraules et venen al cap?". Cada infant podia escriure entre una i tres paraules. L'anàlisi d'aquestes respostes permet identificar quines paraules es repeteixen amb més freqüència, i això ofereix indicis valuosos sobre com els infants construeixen, entenen i experimenten el concepte de participació.

Per facilitar la interpretació dels resultats, les paraules s'han classificat segons la seva categoria gramatical (noms, verbs i adjectius). Aquesta estratègia possibilita una aproximació més precisa als significats i valors que els infants associen al concepte de *participació infantil*, alhora que permet observar matisos entre la dimensió d'acció (verbs), la més conceptual o abstracta (noms) i la més valorativa (adjectius).

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte participació infantil segons els infants de l'IMCITIZEN

En el qüestionari inicial, un total de 54 infants van respondre el qüestionari: 26 de l'Escola Els Porxos (4t de primària) i 28 de l'Escola La Pau (5è i 6è de primària). Pel que fa al nombre de respostes, 39 els participants escriuen 3 respostes, 7 participants n'escriuen 2, 4 participants una i 4 deixen la pregunta en blanc. Per tant, obtenim un total de 135 respostes. A la figura 71 es mostra un núvol de paraules que sintetitza gràficament les associacions espontànies dels infants amb el concepte de "participació infantil". Paral·lelament, a la taula 28 es presenta la classificació de les respostes, organitzades segons la seva categoria gramatical (noms, verbs i adjectius) i amb la seva freqüència de repetició corresponent. Aquesta doble representació (visual i tabular) permet observar tant

els elements més recurrents com els matisos que configuren les representacions socials dels infants sobre la participació.

Figura 71

Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Taula 28

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - IMCITIZEN

Nom				**Verb**		**Adjectiu**	
Futbol	8	Arta game	1	Col·laborar	9	Voluntari	2
Equip	6	Atenció	1	Jugar	6	Actiu	1
Bàsquet	5	Beisbol	1	Aportar	3	Amable	1
Treball	5	Casa	1	Estar en un joc	3	Junts	1
Grup	4	Decisions	1	Parlar	3	Valent	1
Classes	3	Democràcia	1	Discutir	2		
Concentració	3	Drets	1	Fer	2		
Escola	3	Aprenent	1	Invitar	2		
Activitats	2	Extraescolars	1	Pensar	2		
Ajuda	2	Família	1	Actuar	1		
Concursos	2	IMCITIZEN	1	Ajudar	1		
Joc	2	Lloc	1	Apuntar-me	1		
Mates	2	Piscina	1	Aixecar la mà	1		
Nens i nenes	2	Reunió	1	Comunicar-se	1		
Opinions	2	Ricky edit	1	Contribuir	1		
Patinatge	2	Roda de tennis taula	1	Dir el que pensem	1		
Persones	2	Santo Domingo	1	Entrar en un grup	1		
Vots	2	Taekwondo	1	Escoltar	1		
Anime	1	Tennis	1	Expressar	1		
Amics	1	Una cosa on se'ns convida a anar	1	Ficar-t'hi	1		
Amistat	1	Vòlei	1	Investigar	1		
				Llegir	1		
				Participaràs	1		
				Raonar en equip	1		
				Uneix-te aquí	1		

Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Pel que fa a l'anàlisi gramatical, s'observa que la categoria predominant correspon als noms (81), seguida dels verbs (48) i, en darrer lloc, dels adjectius (6). Entre els noms, sobresurten especialment els vinculats a activitats "extraescolars" (1), amb un predomini de l'àmbit esportiu: "futbol" (8 mencions), "bàsquet" (5), "patinatge" (2) i "taekwondo" (1). A més, alguns termes remeten a una dimensió col·lectiva de la seva quotidianitat, com "equip" (6) i "grup" (4). Igualment, hi ha referències a entorns pròxims a la quotidianitat dels infants, com "classe" (3), "escola" (3), "casa" (2) i "família" (1), així com a pràctiques concretes com "activitats" (2) o "reunió" (1). També apareix el substantiu "persones" (2) i, en un dels casos, es descriu una situació il·lustrativa: "persones aixecant la mà". D'altra banda, s'identifiquen elements vinculats als gustos dels infants; per exemple, s'hi inclouen noms específics de canals de YouTube, com "Arta game", o el d'un creador de contingut digital, "Ricky edit". Finalment, amb una sola menció, figuren els substantius "democràcia" (1), "drets" (1) i "IMCITIZEN" (1), així com l'expressió "una cosa on se'ns convida a anar" (1).

Pel que fa als verbs, sobresurten especialment "col·laborar" (7 mencions), "jugar" (amb l'expressió específica "jugar al que volem") i "escoltar" (6 cadascun), seguits de "parlar" (3) i "aportar idees", "discutir", "estar en un joc", "fer" i "pensar" (2 cadascun). Aquestes formes verbals reflecteixen una visió de la participació centrada en l'acció conjunta, el joc compartit i la comunicació. Aquesta tendència sembla indicar que, per als infants, participar no és tant un acte formal o institucionalitzat, sinó un procés dinàmic que requereix interacció i presència activa amb els altres. Així mateix, hi apareixen verbs puntuals com "actuar", "ajudar", "comunicar-se", "invitar" o "votar" (1), que indiquen altres formes de participació més individuals, cíviques o expressives.

Quant als adjectius, tot i presentar únicament 5 mencions, aporten matisos qualitatius valuosos: "voluntari" (2), així com "actiu", "amable", "junts" i "valent" transmeten una percepció positiva de la participació, associada a la unió, la col·laboració, la cohesió social i el compromís actiu dins del grup. Aquestes caracteritzacions suggereixen que els infants vinculen la participació amb emocions i actituds de cooperació i cura mútua, reforçant la idea que la vivència participativa és percebuda com un espai segur, constructiu i positiu.

En relació amb l'ordre en què els infants van escriure les respostes, s'observa que el terme "futbol" és el més mencionat en primera posició (5), seguit de "col·laborar" (4) i "jugar" (3). En segona posició, apareixen paraules com "bàsquet", "col·laborar" i novament "jugar" (3). Finalment, en tercera posició, les paraules més mencionades són "concentració" (3) i "treball" (2).

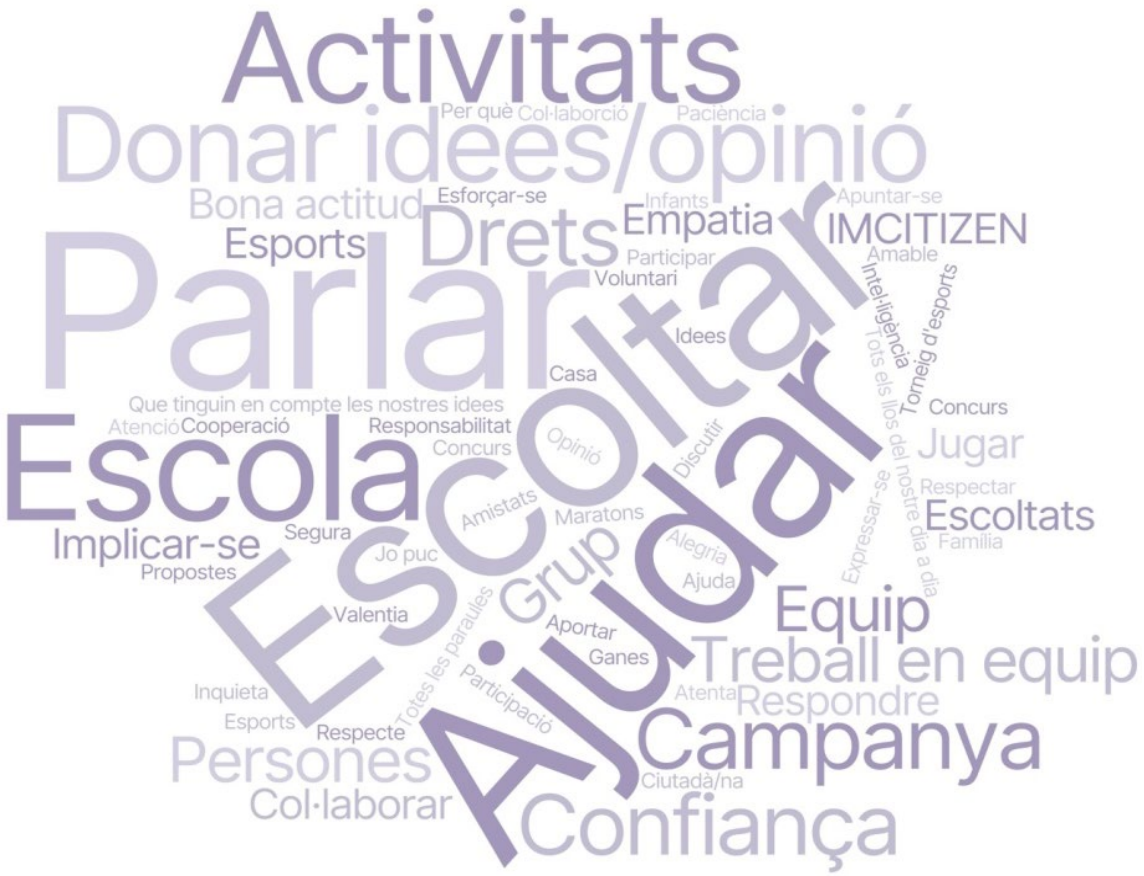
Anàlisi de les representacions socials posteriors del concepte participació infantil segons els infants de l'IMCITIZEN

Continuant amb l'anàlisi, es presenten a continuació les dades recollides mitjançant el qüestionari aplicat al final de la primera fase (juny 2023). En aquest cas, el qüestionari va ser respost per 51 infants: 24 de l'Escola Els Porxos i 27 de l'Escola La Pau. Tots els infants van escriure tres respostes a la pregunta, excepte set que només en van escriure dues i dos que la van deixar en blanc. Per tant, en total, es van recollir 140 aportacions.Aquesta informació proporciona una base suficient per observar tendències generals i particulars en les percepcions dels infants sobre la participació.

A la figura 72 es mostra el núvol de paraules i a la taula 29 les freqüències corresponents a les respostes obtingudes en el qüestionari final, formulat a partir de la mateixa pregunta. De manera anàloga a l'anàlisi inicial, els termes han estat classificats segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, amb l'objectiu d'identificar continuïtats, canvis i possibles evolucions en la manera com els infants entenen i experimenten la participació, després d'haver participat activament en els tallers i, especialment, en el lideratge de la planificació i la posada en pràctica de la campanya de sensibilització sobre els drets dels infants.

Figura 72

Núvol de paraules participació infantil qüestionari posterior - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Taula 29

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - IMCITIZEN

Nom				**Verb**		**Adjectiu**	
Escola	7	Concurs	1	Escoltar	16	Escoltats	2
Activitats	6	Cooperació	1	Ajudar	12	Amable	1
Campanya	4	Esports	1	Parlar	11	Atenta	1
Confiança	4	Família	1	Donar idees/opinió	5	Inquieta	1
Drets	4	Ganes	1	Col·laborar	2	Segura	1
Equip	3	Idees	1	Implicar-se	2	Voluntari	1
Grup	3	Infants	1	Jugar	2		
Treball en equip	3	Intel·ligència	1	Respondre	2		
Persones	3	Maratons	1	Aportar	1		
Empatia	2	Opinió	1	Apuntar-se	1		
Esports	2	Paciència	1	Discutir	1		
IMCITIZEN	2	Participació	1	Esforçar-se	1		
Bona actitud	1	Per què	1	Expressar-se	1		
Ajuda	1	Propostes	1	Jo puc	1		
Alegria	1	Respecte	1	Participar	1		
Amistats	1	Responsabilitat	1	Que tinguin en compte les nostres idees	1		
Atenció	1	Torneig d'esports	1	Respectar	1		
Casa	1	Tots els llocs del nostre dia a dia	1				
Concurs	1	Totes les paraules	1				
Ciutadà/na	1	Valentia	1				
Col·laboració	1						

Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

De les 140 respostes recollides, s'identifica una predominança dels noms (72), seguits dels verbs (61) i dels adjectius (7). Entre els noms, els més freqüents són "escola" (7) i "activitats" (6), a continuació "campanya", "confiança" i "drets" (4), així com "IMCITIZEN" (2), que remeten a elements propis de l'experiència recent. També s'hi esmenten espais i entorns pròxims a la quotidianitat infantil, com ara "casa" (1), "família" (1) o fins i tot "tots els llocs del nostre dia a dia". D'altra banda, apareixen termes vinculats a l'àmbit esportiu, com "esports", "torneig d'esports" i "maratons" (1).

En relació amb els verbs, el més freqüent és "escoltar (als companys)" (16), seguit d'"ajudar" (12) i "parlar" (11), tots vinculats a la comunicació, la cooperació i el respecte entre iguals. També hi apareixen "donar idees/opinions" (5), així com "col·laborar" i "implicar-se" (2), que associen la participació a una actitud més proactiva. Finalment, encara que amb menor freqüència, s'esmenten accions puntuals com "apuntar-se", "aportar", "esforçar-se", "jo puc" o "que tinguin en compte la teva opinió" (1), que projecten una visió activa i relacional del fet participatiu.

Pel que fa als adjectius, tot i ser menys nombrosos, aporten un component emocional i qualitatiu rellevant. S'observa, d'una banda, la presència d'"escoltats" (2), i, d'altra, d'"atenta", "amable", "inquieta", "segura" i "voluntari" (1). Aquests termes posen de manifest la importància de sentir-se valorats, reconeguts i acollits dins del grup, alhora que destaquen la participació com una acció lliurement assumida pels infants. En conjunt, els adjectius indiquen que, més enllà de l'acció, la participació incorpora també la dimensió emocional dels infants i les expectatives sobre com volen ser tractats en l'àmbit col·lectiu.

Finalment, pel que fa a la distribució dels termes dins les columnes del qüestionari, es confirma la rellevància d'"escoltar" (8), així com d'"escola" (4) i novament "escoltar" (4) com a primers mots registrats. En la segona columna, el terme que presenta el nombre més elevat de mencions és, novament, "escoltar" (8). Pel que fa a la tercera posició, els elements més recurrents són "ajudar" (6) i "activitats" (4).

Anàlisi comparativa de l'evolució de les representacions socials del concepte participació infantil segons els infants de l'IMCITIZEN

Si posem en relació els resultats del qüestionari inicial i final, s'observa que en tots dos moments predominen els noms. Concretament, al principi la participació s'associa sobretot a noms relacionats amb les activitats extraescolars i l'àmbit esportiu. Hi predominen paraules com "futbol", "bàsquet" o "patinatge", juntament amb termes vinculats a la vida quotidiana dels infants com "escola", "classe", "grup" o "família". En el qüestionari final, en canvi, les respostes resulten fortament influïdes per l'experiència viscuda en la primera fase del projecte —els tallers de sensibilització sobre els drets dels infants i la ciutadania activa— i apareixen conceptes com "drets", "confiança", "campanya", "responsabilitat", així com "activitats", "equip", "IMCITIZEN" o "ciutadà/na". En conseqüència, es constata la incorporació progressiva d'un llenguatge més especialitzat i estretament vinculat a l'exercici de la ciutadania activa, especialment orientat a formes de participació col·lectiva i comunitària.

Pel que fa als verbs, s'observa un augment de la seva presència en les respostes del qüestionari final. Aquest canvi posa de manifest un desplaçament significatiu en la manera d'entendre la participació: deixa de ser concebuda com una noció abstracta per esdevenir com una pràctica activa, implicativa i transformadora. Pel que fa a la tipologia, es manté una continuïtat clara en alguns dels més recurrents, com "col·laborar", "jugar" i "parlar", que continuen essent eixos centrals en la manera com els infants entenen i expressen la participació. Aquesta persistència reforça la idea que, tant al principi com al final, la participació s'associa sobretot a accions comunicatives i de cooperació. Tanmateix, la diferència més rellevant és el protagonisme que adquireix el verb "escoltar", que passa a ser el més freqüent, i que representa la participació com una acció atenta, respectuosa i orientada a tenir en compte les aportacions dels altres. Així mateix, verbs com "ajudar", "implicar-se" o "donar idees" apunten a una participació més activa i reflexiva, que supera l'àmbit lúdic inicial i s'obre a dimensions de compromís i corresponsabilitat.

Finalment, en el cas dels adjectius s'aprecia també un matís qualitatiu: si al principi descrivien sobretot actituds positives de col·laboració ("voluntari", "actiu", "junts"), al final apareixen termes com "escoltats", "segura" o "atenta", que posen de manifest la importància de sentir-se reconeguts i valorats dins del grup. En conjunt, aquesta evolució reflecteix l'impacte del procés en la construcció d'una concepció de participació que incorpora la dimensió emocional i el reconeixement dels drets com a part fonamental de l'experiència.

7.2.2. Representacions socials de la participació liderada pels infants

En el qüestionari individual aplicat tant a l'inici com al final del procés, just després de la pregunta analitzada en el subapartat anterior, es plantejava la següent qüestió: "I si llegeixes «participació liderada pels infants», quines tres paraules et venen al cap?". Les condicions de resposta eren les mateixes que per a la pregunta anterior: els infants podien escriure un màxim de tres paraules i no hi havia un mínim establert. Les respostes recollides ofereixen indicis valuosos sobre la manera com els infants entenen i experimenten la participació quan són ells qui n'assumeixen el lideratge. Per facilitar l'anàlisi, les paraules han estat classificades segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, fet que permet identificar els significats i valors que els infants atribueixen al concepte de "participació liderada".

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte de participació liderada segons els infants de l'IMCITIZEN

Tal com s'ha indicat anteriorment, en el qüestionari inicial hi van participar 54 infants: 26 de l'Escola Els Porxos i 28 de l'Escola La Pau. D'aquest total, 13 van aportar dues respostes, 6 una sola i 12 no en van escriure cap, la qual cosa que suma un total de 101 aportacions. Aquestes respostes han estat classificades segons la seva categoria gramatical i freqüència. Se'n presenta una síntesi preliminar a la figura 73 i a la taula 30, abans de desenvolupar-ne l'anàlisi en detall.

Figura 73

Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Taula 30

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - IMCITIZEN

Nom				Verb		Adjectiu	
Líder	7	El que mana	1	Manar	15	El més poderós	1
Família	4	Equip de taula	1	Coordinar	3	Fàcil	1
Organització	4	Esforç	1	Fer cas	3	Lliure	1
Participació	4	Futbol	1	Jugar	2	Ràpid	1
Ajuda	3	Ganes	1	Liderar	2	Responsable	1
Consell d'Infància i Adolescència	3	Germà gran	1	Ajudar	1		
Rei/na	3	Govern	1	Callar	1		
Drets	2	Idees diferents	1	Controlar	1		
Escola	2	Intel·ligència	1	Decidir	1		
Grup	2	Llibertat dels nens i les nenes	1	Expressar	1		
Política	2	Manifestació	1	Llegir	1		
Professor/a	2	Persona major d'edat	1	Organitzar	1		
Adults	1	Presidents	1	Que ens tractin normal	1		
Amics	1	Propietari d'una casa	1				
Anime	1	Raó	1				
Bàsquet	1	Un nen que mana al temps lliure o a l'escola	1				
Carrer	1	Una o diverses persones	1				
Escolta	1	Youtuber	1				
Dictador	1						

Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Si ens fixem en l'anàlisi gramatical, predominen clarament els noms (63), seguits dels verbs (33), mentre que els adjectius (5) tenen una presència molt reduïda.

Pel que fa als noms, la paraula més repetida és "líder" (7), element que pot considerar-se un derivat directe del concepte de "participació liderada". Tanmateix, també apareixen termes vinculats a figures individuals o adultes, com ara "rei/na" (3), "professor/a" (2), "persona major d'edat" (1) o "propietari d'una casa" (1). En alguns casos, les respostes fan referència a elements propers als interessos i hàbits dels infants, com "youtuber" (1), o bé introdueixen visions més extremes, com "dictador" (1). Tot plegat posa de manifest que molts participants han respost descrivint què s'imaginen que implica liderar, més que no pas associant-ho explícitament a la infància, malgrat que l'enunciat del qüestionari ho especificava. Només s'han identificat dues respostes que es refereixen de manera directa als infants: "un nen que mana al temps lliure o a l'escola" (1) i "llibertat dels nens i les nenes" (1).

Quant als verbs, es manté aquesta mateixa orientació cap a l'autoritat. Destaca de manera especial el verb "manar" (15), que és la paraula més freqüent de totes les categories. També hi apareixen verbs amb un clar component autoritari, com "fer cas" (3), "callar" (1) o "controlar" (1). Tot i això, s'inclouen també verbs amb un sentit més organitzatiu i col·laboratiu, com "coordinar" (3), "organitzar" (1) o "decidir" (1). A més, resulta significatiu que aparegui l'oració "que ens tractin normal", que aporta una dimensió més reivindicativa i relacional.

Finalment, els adjectius tenen una representació escassa i dispersa. Els que s'han identificat són: "el més poderós" (1), "fàcil" (1), "lliure" (1), "ràpid" (1) i "responsable" (1). Aquesta minsa presència suggereix novament que els infants tendeixen a descriure la participació més en termes de rols i accions que no pas d'atributs o qualitats.

Anàlisi de les representacions socials posteriors del concepte participació liderada segons els infants de l'IMCITIZEN

Si ens centrem en les dades obtingudes a partir del qüestionari final, amb la participació de 51 informants — 24 de l'Escola Els Porxos i 27 de l'Escola La Pau—

s'obté un total de 126 respostes, ja que 10 infants van aportar 2 respostes, 4 en van aportar 1 i 3 van deixar la pregunta en blanc. Seguint el mateix criteri d'anàlisi aplicat anteriorment, les paraules s'han classificat en funció de la seva categoria gramatical, amb l'objectiu d'identificar continuïtats, variacions o noves perspectives en la manera com els infants perceben i experimenten la participació liderada per les infàncies. A continuació, la figura 74 mostra el núvol de paraules i la taula 31 presenta la classificació i les freqüències de menció identificades a partir de les respostes.

Figura 74

Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Taula 31

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - IMCITIZEN

Nom				**Verb**		**Adjectiu**	
Drets	11	Família	1	Participar	6	Amable	2
Participació	6	Futbol	1	Ajudar	5	Escoltats	1
Campanya	4	Faraons	1	Escoltar	5	Lliure	1
Nens i nenes	4	Ganes	1	Fer coses que volem	4	Ser els principals	1
Adults	4	Idees	1	Decidir	3	Ser importants	1
Caps	3	Inauguració	1	Manar	3		
Grup	3	Lideratge	1	Jugar	2		
IMCITIZEN	3	Llibertat	1	Organitzar-se com a grup	2		
Líder	3			Parlar	2		
Reis	3	Lluita	1	Actuar com a grup	1		
Confiança	2	Manifestació	1	Aprendre	1		
Entrenador	2	Passió	1	Canviar coses	1		
Alegria	1	Persones	1	Comunicar-se	1		
Comandant	1	Política	1	Coordinar-se	1		
Consell d'Infants on van dos companys de classe	1	Respecte	1	Demanar	1		
Converses	1	Reunió	1	Donar una opinió	1		
Declaració	1	Responsabilitat	1	Explicar	1		
Dictadura	1	Revolució	1	Prendre decisions	1		
Emperadors	1	Temps	1	Saber què fer	1		
Escola	1	Vaixells de paper	1	Saber que pots	1		
Experts	1			Treball en equip	1		

Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

En relació amb les categories gramaticals, s'observa que els noms són els elements més esmentats (76), seguits dels verbs (44). Els adjectius, en canvi, només tenen una presència testimonial (6).

Pel que fa als noms, el més esmentat és "drets" (11), seguit de "participació" (6), i d'altres amb una freqüència també destacable com "campanya", "nens i nenes" i "adults" (4 cadascun). Aquesta distribució posa de manifest que la participació liderada pels infants és percebuda sobretot des d'una dimensió col·lectiva i normativa, amb un fort èmfasi en el reconeixement dels drets i en la implicació activa dels infants en processos socials i comunitaris. Alhora, s'hi esmenten referències a projectes i espais institucionals i escolars que es consideren com a entorns propicis per al desplegament d'aquest tipus de participació, com ara "IMCITIZEN" (3), "consell d'infants on van dos companys de classe" (1) o "escola" (1). En menor mesura, les respostes inclouen figures adultes properes, com "entrenador" (2), i d'altres d'autoritat simbòlica o històrica, com "reis" (3), "emperadors" (1) o "dictadura" (1), que reflecteixen imaginaris associats a formes de poder jeràrquic i vertical vinculades al lideratge.

Pel que fa als verbs, ressalta "participar" (6), seguit per "ajudar" (5) i "escoltar" (5), els quals posen de manifest una concepció de la participació infantil vinculada a la implicació activa, la col·laboració i la necessitat de ser reconeguts i escoltats. També tenen un pes rellevant expressions com "fer coses que volem" (4) i "decidir" (3), que evidencien la importància atribuïda tant a l'autonomia com a la capacitat d'incidir en la presa de decisions i d'exercir influència. L'aparició de "manar" (3) remet a una visió més jeràrquica del lideratge, encara que queda compensada per la presència d'altres verbs que apunten a dinàmiques col·lectives. En un segon pla, s'identifiquen verbs i oracions que al·ludeixen a la dimensió organitzativa i relacional, com "organitzar-se com a grup" (2), "parlar" (2), "actuar com a grup" (1), "comunicar-se" (1) o "treballar en equip" (1). En conjunt, aquestes respostes permeten interpretar que la participació liderada pels infants al final de l'experiència és concebuda com un procés que articula l'acció col·lectiva i el diàleg amb la possibilitat de decidir i transformar, situant l'expressió i la cooperació en el nucli conceptual del lideratge.

Pel que fa als adjectius, la seva presència és reduïda però significativa. Destaquen "amable" (2) i, en menor mesura, "escoltats", "lliure", "ser els principals" i "ser importants" (1). Aquests termes reflecteixen la importància que els infants atribueixen al reconeixement, a sentir-se valorats i escoltats, i a viure la participació des d'una experiència positiva i de llibertat.

Anàlisi comparativa de l'evolució de les representacions socials del concepte participació liderada segons els infants de l'IMCITIZEN

En el qüestionari aplicat a l'inici del projecte, amb tan sols una sessió informativa, les respostes mostraven una visió predominantment jeràrquica i centrada en l'autoritat individual. El terme més recurrent era "líder" i hi predominaven verbs com "manar" o "fer cas", juntament amb la menció de figures adultes i jeràrquiques com professors, reis, dictadors o propietaris. Aquestes aportacions evidenciaven una concepció de la participació entesa principalment com a exercici de poder vertical, amb un paper marginal assignat a la cooperació i al diàleg. Els adjectius, escassos i dispersos, reforçaven aquesta orientació, destacant característiques com la força, la rapidesa o el poder. Aquest primer conjunt de respostes és especialment rellevant perquè permet observar quina és la representació espontània que desperta el terme "participació liderada pels infants" en persones que encara no han estat exposades al marc conceptual i pedagògic del projecte: una associació inicial al poder i al comandament.

Tanmateix, en el qüestionari posterior s'observa un desplaçament significatiu cap a una dimensió més col·lectiva, democràtica i vinculada als drets. El terme més esmentat és "drets" i apareixen referències a espais institucionals i comunitaris —com l'escola, IMCITIZEN o el consell d'infants— que esdevenen marcs de referència per a l'exercici de la participació. Així mateix, els verbs més recurrents —"participar", "ajudar", "escoltar" o "fer coses que volem"— reflecteixen la voluntat de prendre part activa i de ser reconeguts com a agents legítims, mentre que les referències a una visió més jeràrquica, com "manar", són minoritàries. Pel que fa als adjectius, encara que escassos, assenyalen la importància de sentir-se escoltats, lliures i valorats, aspectes que reforcen una visió més horitzontal i inclusiva de la participació.

En conjunt, l'anàlisi posa de manifest una evolució conceptual rellevant: d'una representació inicial centrada en l'autoritat i el comandament que transita cap a una concepció més oberta i participativa, fonamentada en el reconeixement dels drets, la cooperació i el valor de l'agència infantil. Aquest canvi pot ser interpretar com a resultat del procés de sensibilització i del pas a l'acció mitjançant les campanyes desenvolupades en aquesta primera fase del projecte, juntament amb l'acompanyament ofert al llarg del procés, que ha contribuït a reformular la manera com els infants entenen la participació liderada.

7.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants de l'IMCITIZEN

En aquest últim subapartat, es planteja la comparació de les respostes relatives a la participació i a la participació liderada pels infants a les plataformes IMCITIZEN. Un primer element coincident és que en ambdós casos predominen els noms per sobre dels verbs i adjectius, fet que suggereix que els infants conceptualitzen aquests processos sobretot a partir de rols, actors i espais concrets més que no pas mitjançant accions o qualitats.

Pel que fa a la representació social de la participació infantil, les respostes s'articulen inicialment al voltant d'experiències properes i tangibles de la vida quotidiana: activitats lúdiques, esportives o escolars, així com la relació amb el grup d'iguals. Aquest punt de partida mostra que la participació és entesa, en primer terme, com a convivència i interacció dins d'espais coneguts i propers. Tot i que en alguns casos apareixen referències als drets, aquestes aportacions no predominen en la representació social col·lectiva, que es manté fonamentalment en un pla immediat i experiencial.

Quan es tracta de la participació liderada pels infants, la representació inicial apareix molt més restringida i centrada en una concepció jeràrquica i autoritària del lideratge. Tal com s'ha observat, en aquest primer moment l'imaginari predominant associa el lideratge a figures adultes que històricament han definit relacions verticals i, fins i tot, autoritàries, com ara professors, reis o dictadors. Aquestes aportacions revelen que, en absència d'experiències prèvies de reflexió

explícita sobre la participació liderada, els infants projecten patrons socials preexistents, allunyats de la perspectiva horitzontal i col·laborativa.

Tanmateix, amb el desenvolupament del procés participatiu, aquest imaginari comença a transformar-se. En el qüestionari final, la representació social de la participació liderada incorpora notablement elements vinculats als drets, la cooperació i la presa de decisions compartida. Els "drets" passen a ocupar un lloc central i adquireixen protagonisme verbs que remeten a l'acció col·lectiva, el diàleg i la incidència. Així, la noció de participació liderada pels infants deixa progressivament de definir-se en termes d'autoritat individual i comença a assumir una dimensió més horitzontal i crítica, vinculada a la capacitat d'incidir, de ser escoltats i de transformar el seu entorn.

Aquesta evolució representacional s'explica en gran mesura per la seva implicació en el procés viscut: per a molts infants ha estat la primera ocasió de detenir-se a reflexionar explícitament sobre la participació i, sobretot, de descobrir el marc de drets que els empara. La sensibilització i el treball al voltant dels drets dels infants, juntament amb l'experiència de liderar una campanya de sensibilització dins la comunitat educativa, han actuat com a catalitzadors d'aquest desplaçament. En aquest sentit, la comparació entre els dos conceptes en dos moments de la primera fase del projecte, posa de manifest tant les diferències en el contingut de les respostes, com l'impacte del projecte en la configuració de noves formes d'imaginar i atribuir significat a la participació liderada pels infants.

7.3. Caracterització de l'experiència

Aquest apartat se centra en la caracterització de les Plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i l'Escola La Pau, amb l'objectiu de delimitar-ne els trets principals i comprendre com es concreta la participació liderada en les pràctiques. L'anàlisi s'estructura a partir de quatre subdimensions: en primer lloc, la significació que els infants atribueixen a l'experiència segons la seva implicació; en segon lloc, els dispositius pedagògics que aporten coherència i

consistència al procés; en tercer lloc, les condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada, així com les resistències que en dificulten el desplegament; i, finalment, els moments clau identificats pels mateixos infants, que permeten reconstruir una seqüència pròpia d'evolució i consolidació en el marc del projecte IMCITIZEN.

7.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants

El següent subapartat se centra en l'exploració de les percepcions, interpretacions i experiències que els infants associen al projecte IMCITIZEN. Aquest exercici permet explorar com els participants doten de sentit l'experiència i constitueix un pas clau en la seva caracterització com a pràctica de participació liderada per les infàncies. L'estudi es basa en els 22 relats personals —12 de l'Escola Els Porxos, i 10 de l'Escola La Pau— recollits a la fase final del procés, moment en què el grup va decidir prolongar la seva activitat més enllà de les tres fases inicialment establertes i iniciar accions vinculades als seus propis interessos. Les respostes a la pregunta "Si et dic «IMCITIZEN», quina paraula et ve al cap? I per què aquesta paraula?" han estat objecte d'una anàlisi de contingut temàtic, que ha permès delimitar categories emergents i aproximar-se a la manera com els infants construeixen col·lectivament, el significat de la seva participació.

En l'anàlisi de contingut temàtic s'identifiquen sis categories que configuren les representacions socials de l'experiència viscuda en la posada en acció i activació de les Plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i La Pau. A continuació, aquestes categories s'exposen de forma detallada d'acord amb la seva recurrència en els relats dels infants, ordenades de més a menys freqüència:

- **Ajuda, solidaritat i millora del món.** Aquesta categoria s'identifica en 9 relats, on s'indica que IMCITIZEN és entès principalment com una plataforma que ajuda persones, comunitats i fins i tot el planeta. Els infants associen el projecte amb el suport, l'acollida i la possibilitat de contribuir a fer un món millor: "La primera paraula que em ve al cap és *ajudar a la gent*, perquè crec que IMCITIZEN quan una persona necessita ajuda a IMCITIZEN la podem acollir i ajudar-la" (IER3i,3-5). Així mateix, l'ajuda es considera l'essència de

l'experiència i alhora un valor compartit entre els infants, que actua com a motor de la seva implicació en el projecte: "*Gent que ajuda a millorar el planeta i la terra*, i em ve aquesta paraula perquè jo em vaig apuntar a IMCITIZEN i ràpidament vaig veure que ajudava a la gent i vaig decidir quedar-me" (IER9i,3-5).

- **Ser i actuar com a ciutadania activa.** En 7 relats més es vincula IMCITIZEN amb el fet de ser ciutadà, participar en la vida col·lectiva i reconèixer els infants com a ciutadans de ple dret. Els nens i nenes remarquen que poden actuar com a ciutadans, tot i no poder votar, i que això els atorga un paper actiu: "*Ciutadà*, perquè nosaltres som ciutadans i també podem participar, que és el que fem a IMCITIZEN." (IER4i,3-4). Aquesta visió reforça la identitat dels infants com a agents de canvi i com a persones amb drets: "Que som *ciutadans i ciutadanes* i que també podem decidir coses encara que no podem votar" (ILR10i,3-4).

- **Participació: veu i escolta.** En 6 aportacions es fa referència a la importància de la participació i de ser escoltats dins d'IMCITIZEN. Els infants destaquen que el projecte els ofereix un espai on poden donar opinions i on la seva veu és reconeguda i valorada: "IMCITIZEN em ve al cap..., *arreglar el barri*, perquè és com que IMCITIZEN fa moltes excursions per millorar el barri" (ILR3i,3-4). A més, es destaca que en l'experiència s'han sentit escoltats pels adults, la qual cosa influeix en el fet que se signifiqui com una experiència significativa i positiva:

  > *Ciutadans* i també la frase que *els adults ens heu d'escoltar als nens i les nenes*, i el perquè és que jo ja fa dos anys que estic a IMCITIZEN i aquests dos anys m'heu escoltat molt bé i m'he sentit escoltada (ILR5i,3-5).

- **Treball i esforç col·lectiu.** En 4 respostes s'assenyala el valor del treball compartit i de l'esforç conjunt com a element fonamental d'IMCITIZEN. L'experiència és viscuda com a una pràctica col·laborativa, on cada infant aporta la seva part i l'opinió de cadascú és necessària: "*Grup*, em ve aquesta paraula perquè tots funcionem en un grup i si no hi ha tal persona no tenim la

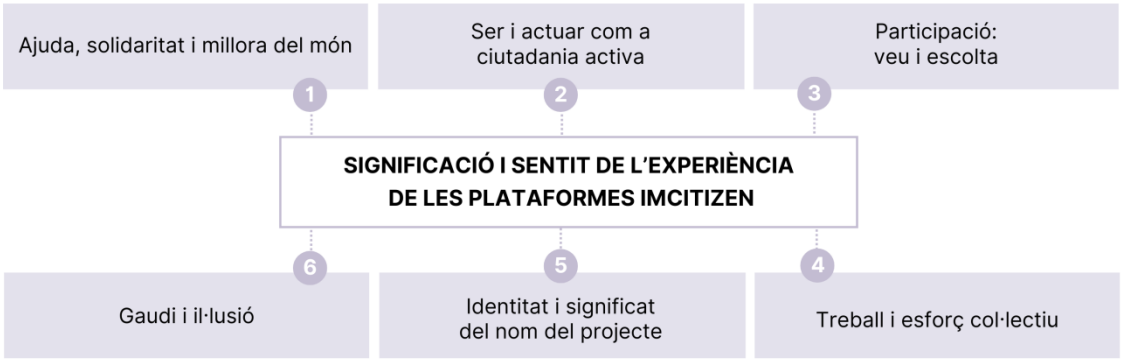
seva opinió i aquesta opinió ens pot servir per a alguna cosa" (ILR6i,3-4). En aquest sentit, l'esforç comú es percep com una manera de millorar el barri i d'aconseguir objectius compartits: "Jo crec que la paraula que defineix IMCITIZEN és *esforç*, perquè sempre ens estem esforçant que al barri o a nosaltres, què podem millorar, a classe ens esforcem per planejar o fer noves coses" (ILR8i,3-5).

- **Identitat i significat del nom del projecte.** 4 relats assenyalen que els infants també reflexionen sobre el significat del nom del projecte. Algunes respostes associen directament "IMCITIZEN" a la seva traducció i altres el descriuen com un nom que identifica una plataforma única i significativa: "*Jo soc ciutadà*, perquè 'IM' en anglès vol dir soc, 'CITIZEN' significa ciutadà. Perquè IMCITIZEN parla de què els nens poden ser ciutadans" (IER12i,3-4). Aquest exercici de desxifrar el nom reforça la idea d'identitat i pertinença al col·lectiu: "A mi em ve al cap la paraula de *IMCITIZEN*, que jo crec que vam fer aquest nom perquè és un nom d'una plataforma molt *xula*" (IER10i,3-4).
- **Gaudi i il·lusió.** 1 aportació remarca que, més enllà de la funció cívica i participativa, IMCITIZEN també és un espai divertit i engrescador. L'experiència desperta il·lusió i ganes de participar-hi, associant-la amb vivències positives i motivadores: "IMCITIZEN és com si algú t'expliqués que és molt divertit venir-hi, i llavors et fa molta il·lusió anar-hi" (IER11i,3-4).

Per tot plegat, l'anàlisi de les categories identificades (vegeu figura 75) posa de manifest que l'experiència de les Plataformes IMCITIZEN és significada pels infants mitjançant diverses dimensions que estructuren la seva vivència col·lectiva. Aquestes categories evidencien la manera com els nens i nenes configuren la representació social de la seva participació i la situen en relació amb valors cívics i comunitaris.

Figura 75

Significació i sentit de l'experiència - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Els infants de les Plataformes IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i l'Escola La Pau signifiquen l'experiència com un dispositiu d'ajuda mútua i de formació d'identitat ciutadana. Alhora, es configura com una oportunitat per a la participació activa, l'escolta de la seva veu i la vivència d'un procés col·lectiu que articula esforç, il·lusió i transformació social, tot reforçant la identitat del projecte com a espai propi dels infants.

7.3.2. Dispositius pedagògics de l'IMCITIZEN

En aquest subapartat es presenten els dispositius pedagògics identificats a partir de les observacions de camp efectuades durant el desenvolupament de l'experiència. L'anàlisi de contingut narratiu de les dades recollides al diari de camp ha permès delimitar sis dispositius que han configurat i caracteritzat el procés, els quals s'exposen seguint el recorregut del projecte.

- **La fórmula dels tallers participatius: sensibilització, descoberta i acció comunitària.** Un dels dispositius pedagògics centrals de l'experiència és la fórmula de sensibilització i projecció que caracteritza els tallers participatius inicials. Es tracta d'una seqüència que comença amb tallers de sensibilització sobre els drets de la infància —especialment el dret a la participació i a la ciutadania activa— i culmina amb la creació d'una campanya de difusió i sensibilització adreçada a tota la comunitat educativa (infants, mestres i famílies). El valor pedagògic d'aquest dispositiu rau tant en transmetre

informació, com en iniciar un procés de sensibilització i descoberta que permet a l'infant reconèixer-se i reivindicar-se com a subjecte de drets, alhora que crea les condicions per exercir-los compartint-los i posant-los en circulació. La seqüència —sensibilització, descoberta i acció comunicativa i sensibilitzadora— opera així com un mecanisme transformador: fomenta una presa de consciència individual i col·lectiva que es concreta en l'exercici actiu de la ciutadania des de la infància i, simultàniament, prepara el terreny per a un procés més ampli de transformació de la cultura participativa de l'escola.

Aquest procés queda reflectit en diferents moments recollits al diari de camp. En primer lloc, el moment de la descoberta, caracteritzat per la presentació de la Convenció sobre els Drets l'infant per primera vegada. Un moment que desperta un ampli ventall de reaccions: sorpresa i il·lusió, però també incredulitat i fins i tot indignació davant la desconeixença i la constatació que molts drets no sempre es compleixen:

> els presento la Convenció i la reacció és unànime en tots els grups: sorpresa i incredulitat. La majoria desconeix que tenen drets i afirmen que mai ningú els n'havia parlat abans. Alguns infants expressen comentaris com: "què vols dir que tenim drets?" o "tot això que està escrit aquí són drets que els Estats han dit que compliran?". [...] conèixer els seus drets els genera dubtes: què passa quan els drets no es compleixen? Han reflexionat sobre el fet que, si els infants no coneixen els seus drets, difícilment poden reclamar-los. Alguns han posat exemples concrets: "no tots els nens tenen una casa", "ni tan sols una família". [...] La sessió ha estat molt inspiradora, amb moments d'entusiasme però també d'indignació. S'han barrejat emocions de descoberta ("tinc drets") amb emocions de frustració i indignació ("tinc drets i no es compleixen"). (ID,13/04/2023)

Un segon moment clau d'aquesta seqüència consisteix en la invitació a donar a conèixer els drets. En aquest procés, els infants assumeixen el lideratge en la seva defensa: adopten nous rols i posen en pràctica competències poc habituals en l'entorn escolar. De sobte, assumeixen una funció nova:

esdevenen experts en drets i han de transformar el coneixement adquirit en un aprenentatge compartit amb tota la comunitat:

> Aquest missatge els sobta i, per això, hi insisteixo molt: ara mateix vosaltres sabeu millor que ningú coses sobre els drets dels infants i és important que tota la comunitat conegui els drets dels infants. [...] Quan els plantejo això, em fan preguntes com ara: "però què vols dir que som experts? Que sabem millor que els mestres coses sobre els drets dels infants?" [...] Un cop fet l'aclariment conceptual sobre què és una campanya, els explico que el seu rol serà liderar la campanya de defensa dels drets dels infants. Quan els plantejo aquest repte, apareixen preguntes com ara: "farem de mestres als mestres? I també a les famílies? I a tota l'escola?" També emergeixen dubtes com: "Però tu hi seràs, no? Vull dir, no estarem sols amb els altres nens sense tu o algun adult...?" És evident que es tracta d'un rol nou: els genera il·lusió, però en alguns casos també inseguretat. Altres infants es mostren més escèptics, com si visquessin una situació tan nova que fins i tot els resulta inimaginable. (ID,04/05/2023)

Finalment, l'últim moment d'aquesta seqüència té lloc quan aquest procés de sensibilització i descoberta traspassa el grup inicial i s'estén a la comunitat educativa. Els infants comparteixen allò après amb companys, mestres i famílies, i aquesta acció genera noves dinàmiques de reconeixement i relació entre infants i adults:

> És curiós veure interactuar els dos col·lectius en rols diferents dels tradicionalment establerts. Els infants, coneixedors dels drets, els plantegen als seus mestres, que tot i saber que existeix la Convenció no en tenen el mateix coneixement. Els infants els expliquen quins són els seus drets; els mestres escolten, algun fins i tot pren nota, i els fan preguntes: "com dius que és aquest dret?" Alhora, els infants també interpel·len els mestres: "quin és per tu el dret més important, si és que n'hi ha?" o "quin creus que costa més d'assegurar?". (ID,10/05/2025)

- **La formació docent.** Des del plantejament del projecte es considera essencial que la formació docent actuï com a dispositiu pedagògic capaç de sostenir processos de canvi educatiu. Aquesta formació té la intenció d'oferir continguts específics i, al mateix temps, de generar espais d'experiència, reflexió compartida i elaboració col·lectiva que reforcin el paper del professorat com a agent actiu en l'acompanyament dels infants. Es destaca que tot el procés que viuen els nens i nenes ha de ser reconegut i legitimat pels adults, ja que aquest reconeixement dona sentit a l'experiència i reforça el valor educatiu de la seva participació. El fet que els docents experimentin metodologies participatives en primera persona facilita la transferència a la pràctica quotidiana amb l'alumnat i afavoreix que la cultura participativa s'estengui en l'espai i el temps. En aquest sentit, un comentari d'una mestra ho expressava amb claredat:

  > En realitat, promoure la participació tampoc és capgirar l'escola, és fer les coses una mica diferents. Per exemple, comptar amb ells més sovint en tot allò que puguem i que tingui a veure amb l'escola, si els interessa; que puguin dir una mica la seva, que puguin fer més coses dins l'escola... I afegir preguntes al procés: "què voleu fer?". I sobretot, "com ho podem fer?". (ID,26/06/2023)

  D'aquesta manera, la formació s'articula com un element estructural del projecte, ja que aporta eines, sentit i coherència al conjunt de les accions desenvolupades i, alhora, en garanteix la continuïtat en el temps. En aquests espais, entesos com a veritables dispositius pedagògics, s'afavoreix la reflexió sobre la pràctica educativa i es promou la generació de noves sinergies dins del claustre, fet que contribueix a consolidar i difondre la cultura participativa al centre:

  > En la sessió d'avui, posar paraules al que fan, comparar-ho amb el que voldrien fer, també ha ajudat a generar sinergies entre l'equip docent. Per exemple, en un grup petit una mestra de primària comentava a una d'infantil: "això del dia de l'infant protagonista em fa pensar que és una iniciativa molt potent que perdem. Podríem donar-li una volta a primària,

> dedicant moments al llarg del curs a preocupacions d'actualitat que interessin als infants. Segurament sortirien tots aquells temes dels quals a vegades no tenim temps de parlar a l'escola, però que realment els importen i ens permetrien reconèixer-los amb aquesta mirada de ciutadans que hem estat cultivant a la formació". (ID,26/06/2023)

- **Sentir-se pioners: reconeixement, responsabilitat i orgull col·lectiu.** Un dispositiu pedagògic rellevant que emergeix en la primera trobada entre plataformes és la vivència de "sentir-se pioners". Més que una anècdota, aquest comentari és el resultat d'un procés de reconeixement col·lectiu en què s'ha subratllat reiteradament la novetat i singularitat del projecte. Aquesta idea, transmesa al llarg del procés, va ser incorporada per un infant, que la va ressignificar i la comparteix amb el grup durant l'assemblea inicial de la trobada entre plataformes:

  > Durant l'espai d'assemblea, pensat per contextualitzar la trobada de cap de setmana entre plataformes, ens hem disposat en rotllana. L'Ana ha llançat una pregunta oberta a tot el grup: "¿por qué estamos aquí? ¿Qué hace un grupo de niños y niñas reunidos en este albergue?". Sense pensar-s'ho, un infant de Mislata ha aixecat la mà amb decisió i amb veu clara i convicció ha dit: "estamos aquí porque somos pioneros". Tot seguit, ha argumentat que no hi ha altres escoles ni infants organitzats com ells, treballant des de plataformes per transformar la seva ciutat o municipis. Ha posat en relleu que el que estaven fent era nou, necessari i valuós, que així els hi havien explicat. A partir d'aquesta aportació han sorgit idees com "estamos aquí porque es importante", "porque somos ciudadanos", "porque nos deben tomar en serio", "porque tenemos cosas a decir, tenemos ideas", entre altres. (ID,19/01/2024)

Aquest comentari pot entendre's com un dispositiu pedagògic, atès que opera com una experiència d'aprenentatge que activa processos de reconeixement, responsabilitat i orgull col·lectiu. Es tracta de reconeixement perquè els infants prenen consciència del valor i la singularitat del que fan; de responsabilitat perquè assumir-se com a pioners implica compromís amb un rol actiu dins la

comunitat; i d'orgull col·lectiu perquè reforça la cohesió del grup i els legitima com a ciutadania activa en el present.

- **Les trobades entre plataformes IMCITIZEN.** L'anàlisi de l'experiència del projecte IMCITIZEN permet identificar les trobades entre plataformes com un dels dispositius pedagògics centrals. Malgrat compartir unes directrius comunes, cada plataforma ha desenvolupat un procés particular, que posa de manifest diferències i coincidències que s'han anat revelant al llarg del temps. Aquestes especificitats han estat objecte de contrast i intercanvi durant les trobades, mitjançant dinàmiques lúdiques, espais de coneixença, activitats de treball col·laboratiu i processos de generació de coneixement orientats al consens. Aquests moments han resultat fonamentals per establir vincles entre plataformes i s'han configurat com escenaris privilegiats de reconeixement mutu i aprenentatge entre iguals. Alhora, les trobades han afavorit la consolidació d'un fort sentiment de pertinença al projecte, on infants de territoris diferents han pogut compartir objectius, idees, inquietuds i bones pràctiques, contribuint així a reforçar la dimensió comunitària i transformadora del projecte.

  Per tot plegat, aquesta vivència reforça la identitat col·lectiva, enforteix la dimensió política del projecte i permet als infants viure l'experiència de formar part d'un moviment més gran, amb una capacitat real de transformació. L'impacte d'aquestes trobades és evident: els infants que hi participen tornen amb un discurs transformat, més motivats i vinculats al projecte, així com amb aprenentatges i idees inspiradores fruit de l'intercanvi entre iguals.

  > La setmana passada no hi va haver sessió d'IMCITIZEN. Per tant, aquesta ha estat la primera sessió després de la trobada i, per això, hem dedicat el primer punt de l'ordre del dia a compartir l'experiència viscuda. [...] Ha estat especialment rellevant el cas d'una nena que va decidir assistir a la trobada a última hora. [...] Aquesta nena, que habitualment no intervé gaire en el gran grup, avui ha tingut la veu principal. Ha compartit molts detalls de l'experiència i moments significatius, i ha necessitat deixar clar que IMCITIZEN és un moviment de molts més nens i nenes: "No us penseu que

> només som nosaltres, eh? Hi ha molts nens i nenes, en total hi ha 10 Plataformes IMCITIZEN!". [...] En el cas de la plataforma de La Pau, [...] Un moment especialment interessant ha estat quan un nen ha començat a compartir totes les bones pràctiques que havia descobert durant la trobada. [...] una altra plataforma ha organitzat un taller de drets de la infància per a tota l'escola, fins i tot per als infants d'I3. I que una plataforma ha penjat un cartell amb les normes per a la seva sala de reunions, i que això els ajudava molt a tenir-les sempre presents. No podia parar d'explicar experiències positives i pràctiques que havia après en aquella trobada. (01/02/2024)

- **L'acompanyament adult.** Al llarg d'aquesta experiència emergeix un dubte recurrent al voltant de la participació liderada per les infàncies i el rol que hi juga l'adult: cal que desaparegui tota presència adulta perquè una experiència sigui realment liderada pels infants? El projecte es plantejava que, a la tercera fase, la gestió de les plataformes fos liderada íntegrament per les infàncies, entenent aquest lideratge com l'absència de l'adult dinamitzador present en les dues primeres fases i quedant només un adult de referència dins l'escola —com podia ser la mestra o l'educadora social del centre —. Tanmateix, quan arriba aquest moment, l'experiència mostra que la realitat no correspon a l'expectativa inicial:

> Els infants han reclamat ajuda constantment, evidenciant que no tenen experiències prèvies suficients en processos participatius. Han arribat a l'espai sense saber ben bé què fer ni com organitzar-se; fins que no hem intervingut, no identificaven la rutina d'inici ni assumien que podien ser ells i elles qui lideressin l'assemblea o gestionessin els torns de paraula. Alguns s'han mostrat aclaparats: el desordre els incomodava i fins i tot han verbalitzat que potser no volien continuar. (ID,15/02/2024)

Aquesta situació descrita posa de manifest la relació entre la persona adulta i el lideratge infantil com una relació pedagògica en què l'acompanyament adult esdevé un dispositiu clau per al desenvolupament de l'autonomia. El lideratge, tal com es recull al diari de camp, podria interpretar-se com un equilibri delicat:

> lideratge infantil ha de situar-se en un equilibri fràgil: entre la sobreprotecció, que genera dependència, i la soledat davant reptes massa grans, que pot conduir a bloqueig o desconnexió del grup. Prenc consciència que reforçar l'autogestió i l'autonomia requereix processos progressius, on els infants confiïn en les seves capacitats, es reconeguin com a agents actius i assumeixin nous rols amb confiança i seguretat. La tasca de l'adult és, doncs, oferir ajudes ajustades i temporals, retirant-se quan cal i intervenint només quan l'infant encara necessita suport per guanyar. (ID,15/02/2024)

Així doncs, la pregunta inicial —cal que desaparegui l'adult?— es reformula: el repte no és eliminar la presència adulta, sinó redefinir-la. El lideratge infantil requereix sovint acompanyament, suport i temps per provar, així com espais per afrontar dificultats i frustracions. Aquest equilibri és el que converteix l'acompanyament adult en un dispositiu pedagògic clau en les experiències de participació liderada per les infàncies.

- **L'elaboració i la publicació d'un llibre.** La publicació del llibre actua com un dispositiu pedagògic perquè converteix el treball de les plataformes en un procés amb projecció, capaç de donar continuïtat i visibilitat al que han construït col·lectivament. El procés de sistematitzar els passos per crear una plataforma convida els infants a analitzar, ordenar i donar sentit al seu recorregut col·lectiu, convertint-los en productors de coneixement. Són ells qui defineixen els continguts, el llenguatge i els formats de l'obra, assumint una autoria que es reconeix públicament en veure reflectits el nom de la seva plataforma i de la seva escola. El fet que el resultat adquireixi la forma d'un llibre professional, editat i publicat per una editorial, atorga legitimitat i reconeixement social a la seva tasca. Alhora, el llibre esdevé un retorn tangible de la seva participació, ja que materialitza l'impacte del procés i fa visible que la seva implicació té conseqüències reals. D'aquesta manera, es consolida la seva posició com a ciutadania activa, capaç de generar aportacions valuoses per a altres infants i per al conjunt de la comunitat.

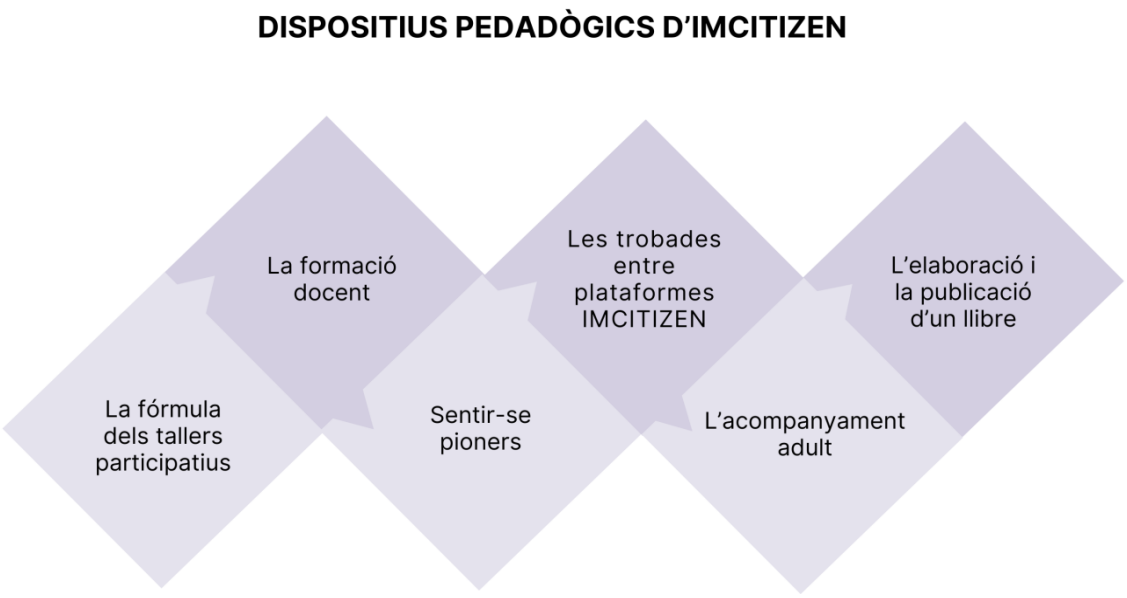
La reacció que avala el potencial pedagògic d'aquest dispositiu, observada durant l'acte d'entrega del llibre, queda registrada al diari de camp en els termes següents:

> Avui hem fet l'entrega dels llibres als infants. La nostra emoció era tan gran que he decidit donar-los a l'inici de la sessió, i això ha tingut un impacte immediat: ha estat gairebé impossible continuar amb la planificació prevista. L'alegria ha estat desbordant. Ràpidament, s'han sentit comentaris com "quina passada!", "és un llibre de veritat!", "mira, surt la nostra plataforma!", "hi ha el nostre logo i el nom de la nostra escola!". [...] Els infants buscaven el seu text, reconeixent les paraules que havien escrit i celebrant veure-les publicades en un format professional. Alguns comentaven que fins i tot els personatges dibuixats s'assemblaven a ells o a altres infants de les plataformes. La connexió entre el procés viscut i el resultat materialitzat en el llibre era molt evident. [...] els feia sentir que el que havien fet tenia un valor real, que la seva veu havia estat reconeguda i validada. (ID,03/10/2024)

En conjunt, l'entramat de dispositius pedagògics identificats en l'experiència IMCITIZEN mostra com el procés participatiu s'ha anat configurant a partir d'una combinació de pràctiques, rols i relacions que han dotat de coherència i continuïtat el treball de les plataformes. Els tallers, la formació docent, les trobades, el sentiment de pioners, l'acompanyament adult i la publicació del llibre han funcionat com a punts clau que generen aprenentatges situats, consoliden una cultura participativa i reforcen la confiança dels infants en la seva capacitat real d'incidència. L'experiència evidencia que aquest entramat ha contribuït a projectar la veu i l'acció dels infants com una forma legítima i activa de ciutadania present en l'entorn escolar, amb una capacitat creixent d'intervenir i transformar el seu entorn immediat, especialment el seu barri.

Figura 76

Dispositius pedagògics – IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

7.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons l'IMCITIZEN

Tot seguit, es presenten els resultats relatius a les condicions que han fet possible i han afavorit el desenvolupament de la participació liderada per les infàncies, així com les resistències que n'han limitat o dificultat el recorregut. L'anàlisi es fonamenta en la informació recollida tant en el grup de discussió — en què hi participen 18 informants: 10 de la Plataforma de l'Escola La Pau i 8 de la Plataforma de l'Escola Els Porxos— com en els qüestionaris individuals adreçats a les 2 persones adultes implicades en la coordinació de l'experiència al centre escolar.

Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada

En aquesta secció s'analitzen les condicions que, segons infants i adults vinculats a les Plataformes IMCITIZEN, es consideren necessàries per possibilitar i garantir una experiència de participació realment liderada pels infants. L'estudi combina dues fonts de dades: d'una banda, la perspectiva dels infants, recollida a partir d'un grup de discussió amb 18 participants, i, de l'altra, la visió de 2 persones

adultes implicades activament en el projecte, que van respondre un qüestionari individual.

Pel que fa als infants, en el grup de discussió se'ls va presentar una situació contextualitzada a partir d'una pregunta general que els convidava a adoptar un rol actiu i imaginatiu. Se'ls va proposar el següent escenari:

> Imagineu per uns moments que hem rebut un vídeo molt especial: un grup de nens i nenes d'una escola de Barcelona ens ha contactat. Són un grup de nens i nenes molt motivat que volen crear la seva pròpia plataforma a la seva escola. Han vist tot el procés de les Plataformes IMCITIZEN, han llegit el llibre, han consultat la pàgina web del projecte... Gràcies a tota la feina que heu fet, us consideren experts en les plataformes de participació infantil i ens demanen si els podem ajudar.

A partir d'aquesta situació, se'ls preguntava: "què creieu que és necessari perquè aquest grup d'infants pugui liderar la seva participació?" i se'ls va proposar que assenyalessin dues o tres idees que, al seu parer, resultaven fonamentals per iniciar i posar en funcionament una plataforma de participació d'infants.

Pel que fa a les persones adultes, es va aplicar un qüestionari individual que contenia les dues preguntes següents: "després de viure aquesta experiència, quines condicions creus que fan possible una participació liderada pels infants que sigui realment significativa" i "quines condicions organitzatives, metodològiques i relacionals consideres imprescindibles perquè una experiència de participació liderada pels infants funcioni?"

L'anàlisi temàtica de contingut de les respostes recollides, tant en el grup de discussió amb els 18 infants com en el qüestionari adreçat als 2 adults, ha permès identificar onze categories que defineixen les condicions necessàries per a una participació liderada per les infàncies. A continuació, es presenten aquestes categories de manera detallada, ordenades segons la freqüència descendent:

- **Definir una organització interna.** Aquesta és la categoria més recurrent, amb 10 relats que remarquen la necessitat de definir estructures, funcions i

mecanismes per garantir tant el bon clima de treball com l'eficàcia de l'acció col·lectiva. Tant infants com adults insisteixen en la distribució de tasques, la creació de rols específics i la planificació clara com a condicions per a una participació significativa. Es destaca la importància de desenvolupar competències d'organització i hàbits assemblearis:

> Que sàpiguen organitzar-se, posar-se en rotllana, com que hauran de parlar molt, doncs saber passar-se el torn de paraula, escoltar-se mentre parlen, escoltar atentament el que diuen els companys, parlar sense trepitjar-se, construir idees a partir del que un diu, és a dir no repetir idees tota l'estona... (IEG1i,121-124)

Pel que fa a l'organització interna, s'insisteix en la importància de repartir-se les tasques dins del grup. En aquesta línia, es concreten rols que poden garantir l'organització i el funcionament del col·lectiu: "Posar rols o càrrecs per organitzar-se: algú que registri tipus el cercle reflexiu o una llibreta, algú que faci fotos, un que digui qui parla, un que calmi l'ambient i, també, algú que sàpiga què farem a cada sessió" (ILG7i,161-163). Fins i tot s'apunta a la necessitat d'establir mecanismes per distribuir aquests rols de manera rotatòria: "També podrien fer una llista amb els rols, i que cada setmana o cada mes un nen faci un rol diferent" (IEG2i,159-160).

- **Fomentar l'escolta activa i respecte mutu.** En 9 relats es destaca la importància d'escoltar-se i respectar les aportacions dels altres per afavorir un entorn de cooperació i diàleg constructiu. Es remarca que la participació només pot ser significativa quan es construeix sobre la base de l'escolta mútua i el respecte a totes les veus. Es destaquen elements com la necessitat d'escoltar-se entre iguals: "si una persona escolta i l'altra se sent escoltada, això pot ajudar molt a sentir-se millor a l'espai i poden sortir idees més interessants" (IEG3i,126-127); o bé el respecte com una condició bàsica en tots els moments del procés i encara que comporti a vegades renunciar a la pròpia perspectiva:

> Tenir respecte i ordre, perquè sense això seria un caos. És important que es respectin les idees dels altres; això és fàcil de dir, però a vegades, quan

estàs fent un projecte, tu tens una idea molt bona i costa molt deixar de pensar que és bona, perquè la vols i creus que és molt bona, però a vegades el grup no... i també que es diguin les coses de forma ordenada. (ILG8i,174-178)

- **Establir mecanismes de presa de decisions democràtiques.** 6 aportacions subratllen la importància d'establir mecanismes col·lectius per decidir. Es posa èmfasi tant en les votacions com en la possibilitat d'arribar a acords mitjançant el diàleg. Els infants destaquen que les votacions poden ser una eina per garantir justícia i equitat: "La meva primera idea és pensar com es decidiran les coses, per votació, tenir com unes normes a l'hora de votar o coses a tenir en compte" (IEG4i,131-132). En la mateixa línia, apunten a la necessitat de deliberar sobre els temes abans de decidir: "fer votacions sobre els temes, però jo els recomanaria com fem nosaltres; primer fer una pluja d'idees i després escollir tres o quatre temes per treballar, a vegades es pot decidir parlant i arribant a un acord" (IEG2i,161-163). Al mateix temps insisteixen en la importància de respectar els acords presos: "escoltar tothom i fer cas a les votacions, al que hem decidit. No val a canviar, si no de què serveix haver-ho decidit" (IEG8i,170-171).

- **Crear un ambient de seguretat, confiança i suport mutu.** 5 relats assenyalen que una condició fonamental per a una participació significativa és la creació d'un entorn emocional segur. La confiança personal es planteja com a punt de partida imprescindible: "si no hi ha confiança, si no creuen que poden fer-ho, no ho podran aconseguir" (ILG5i,146-147). Igualment, es remarca el valor del suport mutu dins del grup per reforçar la cohesió: "que no tinguin por de fer-ho malament. [...] que es facin costat [...] que es donin suport, que siguin un equip" (ILG6i,149-152). En conjunt, les aportacions convergeixen en la necessitat de garantir un clima de seguretat que permeti la lliure expressió: "Un ambient segur i de confiança: [...] on puguin expressar-se lliurement sense por a ser jutjats" (IQ1a,44-47).

- **Tenir eines i recursos de planificació i seguiment.** 4 relats incideixen en la necessitat de comptar amb instruments de registre i planificació que assegurin una organització eficient. Entre les propostes concretes, es troba l'ús de materials visuals: "tenir un cartell gran on anem apuntant el que fem. Així ho podem anar esborrant a mesura que ho anem fent, i no ens oblidem de res, encara que passi molt de temps" (IEG1i,150-152). També es proposa un sistema de codis per prioritzar les tasques:

  > Quan hi ha feines, poden fer com un sistema d'alertes: vermell, groc i verd. El vermell vol dir que és una feina urgent, el groc que és per fer en pocs dies, i el verd que es pot fer en qualsevol moment. (IEG6i,156-158)

- **Assegurar el compromís i el suport adult.** Aquesta condició és mencionada en 3 relats, que remarquen que la participació infantil només és possible si hi ha un compromís actiu per part dels adults i les institucions. Es posa en relleu la necessitat de generar oportunitats reals: "oportunitats, és a dir, tenir l'oportunitat per poder tenir un grup; si no se'ns deixa aquest espai per poder reunir-nos, no poden crear aquest grup" (ILG9i,171-172). També s'apunta al valor d'una figura de suport estable que acompanyi el procés: "una figura de suport, alguna persona que estigui allí, de referència, per si ho necessiten" (IQ2a,31-32).

- **Dedicar espais per a crear, imaginar i jugar.** 2 relats remarquen que una condició per a una participació significativa és disposar d'espais on la creativitat i la imaginació puguin aflorar com a motors de noves propostes i perspectives innovadores. La imaginació es planteja com a clau per enriquir el procés i aportar respostes diferents: "només a través de la imaginació podem aportar coses noves, diferents, i arribar a idees noves" (IEG3i,129-130). En la mateixa línia, es destaca que el valor de les metodologies:

  > Les metodologies han de ser dinàmiques, creatives i participatives, adequades a l'edat i context dels infants, i han de buscar sempre aquesta invitació a crear, a imaginar a partir de les seves idees, evitar forçar coses

> preestablertes i donar valor al que estan proposant. Cal facilitar espais per parlar, crear, jugar i imaginar. (IQ1a,62-66)

- **Garantir continuïtat, coherència i retorn.** En 2 relats es ressalta que la participació no pot reduir-se a moments puntuals, sinó que ha d'estar sostinguda en el temps i mostrar coherència amb els resultats obtinguts. Així, s'assenyala que "la participació no pot ser un fet puntual o simbòlic. Ha de tenir continuïtat en el temps i coherència amb els resultats" (IQ1a,29-30). Igualment, es posa èmfasi en la necessitat d'una sistematització periòdica: "sistematitzar el temps de les trobades, és a dir, que siguin periòdiques, regulars, sempre al mateix moment i a poder ser setmanals" (IQ2a,30-31).

- **Tenir motivació i interès.** 2 relats posen de manifest la importància de la motivació intrínseca i de l'interès personal com a condició indispensable per sostenir la implicació dels infants en el temps. Es destaca la necessitat de donar marge per consolidar aquest interès i no abandonar a les primeres dificultats: "que no es desapuntin des del principi. Que deixin temps per entendre com funciona, què és un grup, i que aquest és un espai per jugar, parlar dels drets i treballar" (ILG1i,156-158). Igualment, es remarca que la participació només pot ser significativa si respon a una voluntat i entusiasme personals: "que tinguin ganes de fer-ho, que estiguin motivats, que s'apuntin perquè volen, perquè els motiva i això és el més important" (ILG7i,163-165).

- **Vetllar per la inclusió de totes les infàncies.** Aquesta condició és destacada en 2 relats, que assenyalen que la participació ha de ser, alhora, un espai inclusiu que ha de vetllar per garantir la representativitat de les infàncies i la seva inclusió:

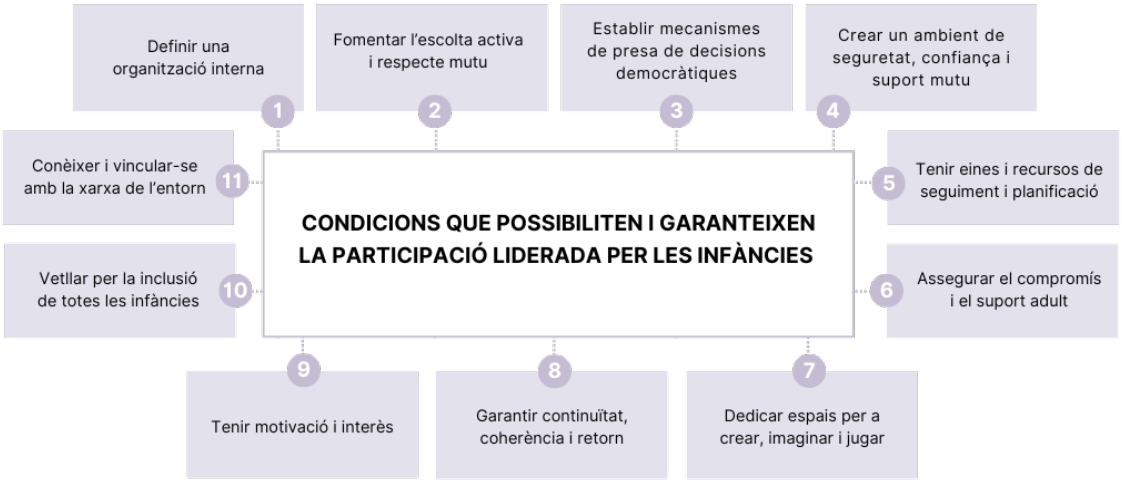
> Atenció a la diversitat: una participació liderada en tant que és significativa ha de teniren compte la diversitat de veus: d'edats, gèneres, orígens, contextos socioeconòmics... Tothom ha de tenir l'oportunitat de participar i això ha de ser una condició en tot moment que cal recordar i tenir present quan els infants lideren un procés. Cal fer les adaptacions necessàries perquè cap infant en quedi exclòs. (IQ1a,32-37)

- **Conèixer i vincular-se amb la xarxa de l'entorn.** 1 relat evidencia que una condició per a una participació liderada és disposar de connexions amb l'entorn proper i amb la xarxa veïnal. Aquesta vinculació permet no només fer arribar les propostes dels infants a altres actors socials, sinó també amplificar-ne l'impacte i col·lectivitzar el seu potencial: "tenir connexions amb l'entorn proper, conèixer la xarxa veïnal per poder fer arribar les seves propostes i que el seu potencial s'amplifiqui i es col·lectivitzi" (IQ2a,32-34).

En conjunt, aquestes són les onze condicions identificades pels participants de les Plataformes IMCITIZEN (vegeu figura 77). Els relats evidencien un ampli ventall de condicions que abasten des de l'organització interna fins a les relacions interpersonals, el suport adult i la connexió amb la xarxa comunitària.

Figura 77

Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

La diversitat il·lustrada posa de manifest que la participació liderada pels infants requereix la combinació de condicions de naturalesa organitzativa, relacional i comunitària. És precisament aquest entramat, arrelat en una cultura participativa, el que segons els participants de les plataformes IMCITIZEN possibilita que els infants exerceixin un rol de lideratge en els seus processos, amb el suport necessari i de manera sostenible en el temps.

Resistències que obstaculitzen i limiten la participació liderada per les infàncies

A continuació s'analitzen les respostes referides a les resistències que limiten o dificulten l'experiència de participació liderada pels infants. Per a aquesta anàlisi s'han considerat, d'una banda, les aportacions dels 18 infants participants en el grup de discussió, especialment les respostes a la pregunta: "quines dificultats penseu que poden sorgir en un procés com aquest?" i, d'altra banda, les respostes de les 2 persones adultes al qüestionari individual, on se'ls demanava: "quines resistències has trobat al llarg de l'experiència?". L'anàlisi temàtica del conjunt de respostes permet identificar cinc categories, que es presenten a continuació en ordre de freqüència decreixent.

- **L'absència de reconeixement efectiu i compromís adult.** Aquesta categoria inclou 8 aportacions que assenyalen la manca de reconeixement i compromís per part dels adults com una resistència central en els processos participatius liderats per a infants. Es destaca que sovint els adults aparenten escoltar, però després no actuen, la qual cosa genera frustració i desconfiança: "És millor que ens diguin que no, que no pas que ens diguin «molt bé» i després no facin res, perquè fa molta ràbia" (ILG2i,194-195). Altres relats posen en relleu la manca d'empatia i de capacitat de posar-se en el lloc dels infants: "Jo els diria que pensin en quan ells eren petits [...] que es posin a la nostra pell i intentin fer-ho millor" (ILG5i,199-201). També s'esmenten situacions de menyspreu o de manca de respecte explícit per part d'autoritats adultes: "Potser estem parlant amb un adult que és responsable d'alguna cosa, i només portem cinc minuts i ens diu que ha de marxar perquè té coses més importants. Això no és respectar-nos" (ILG3i,205-207).

- **La manca d'espais de diàleg i escolta activa.** 5 relats subratllen que una resistència recurrent és la manca d'espais i canals d'escolta efectiva. Els infants ressalten que ser escoltats no és només ser atesos en el moment, sinó també que les seves propostes siguin valorades i esdevinguin accions concretes. L'absència d'aquest pas és percebuda com una forma de buidor o ineficàcia del procés participatiu:

> no hi hagi espais per parlar amb adults. Ells tenen molta feina i no sempre tenen temps per saber què ens està passant a nosaltres. Però nosaltres sí que tenim temps per veure què passa i pensar-hi. Per això crec que ens haurien d'escoltar una mica més, per poder entendre el que vivim. (ILG6i,208-211)

- **Els desacords i les dificultats d'organització entre infants**. En 5 relats s'indica que poden aparèixer situacions de desacord i conflicte que no saben com resoldre, la qual cosa pot frenar l'avenç col·lectiu: "podria ser que a vegades discutim molt i no ens posem d'acord, això pot fer que no avancem. Que tinguem conflictes i no els sapiguem resoldre" (IEG7i,176-177). També s'apunta la presència de lideratges forts que no respecten el caràcter col·lectiu del treball: "que algú vulgui manar i no entengui que això és un treball de grup i que som un equip" (IEG5i,180-181). Igualment es posa en relleu la dificultat de gestionar un excés d'idees, ja que pot provocar bloqueig i aturades en l'acció: "que tinguem potser tantes idees, i no sabem quina de totes fer, i ens atabalem i no féssim res..." (IEG3i,194-195).

- **La fragilitat en la continuïtat i sostenibilitat de la participació.** Aquesta categoria agrupa 2 aportacions que indiquen que una resistència significativa és el risc de desmotivació i la manca de continuïtat del projecte. Els infants manifesten que alguns companys poden perdre l'interès i deixar de participar: "que alguns companys perdin les ganes i deixin de venir, i llavors el grup es queda més petit i costa continuar el projecte" (IEG8i,178-179). Altrament, es subratlla que les iniciatives poden veure's interrompudes si no hi ha seguiment o s'incorporen correctament els seus espais dins de l'estructura escolar i comunitària de manera sostenible:

  > Podria passar que el projecte comenci bé, però després s'aturi i no tingui continuïtat. Com ara que nosaltres tenim moltes ganes de seguir a IMCITIZEN però no hi ha IMCITIZEN a l'institut i, per això, hem de deixar de participar (IEG6i,187-189).

- **Les limitacions de temps i de recursos humans.** Finalment, 2 aportacions i concretament de les persones adultes, ressalten les limitacions estructurals de

temps i recursos com a resistències per a una participació de qualitat. Tant infants com adults apunten que els calendaris escolars i institucionals sovint no permeten incloure i acompanyar com mereixen aquestes experiències:

> El temps escolar o d'activitats sovint és limitat per dur a terme processos participatius de qualitat. Algunes fases del projecte han requerit més temps de maduració o de debat col·lectiu del que el calendari permetia. És important tenir una planificació flexible i realista, per poder protegir espais regulars dins de l'horari perquè la participació no sigui una extra, sinó una part estructural del projecte educatiu. (IQ1a,78-83)

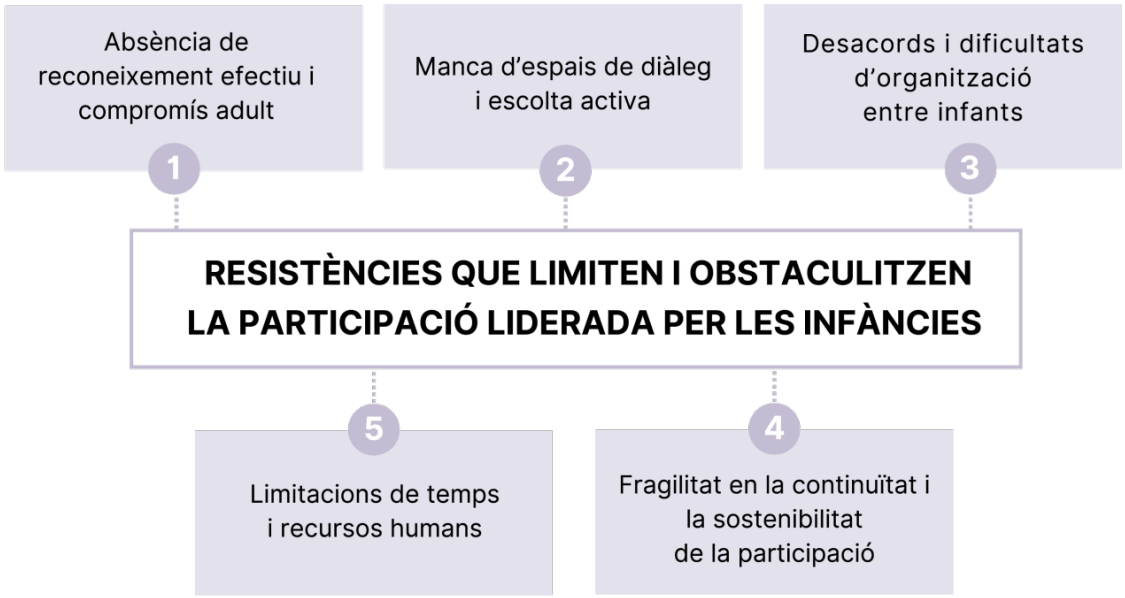
Altrament, es fa referència a la manca de recursos humans i institucionals de què disposen els centres educatius, la qual cosa dificulta la sostenibilitat de les experiències: "malgrat que estiguem parlant d'una iniciativa autoorganitzada, és necessari que tinguin un adult de suport o simplement de presència, però costa trobar aquest recurs humà, encara no és una prioritat educativa, lamentablement" (IQ2a,37-39).

Aquestes són les cinc resistències identificades en l'anàlisi de les respostes dels informants de l'experiència de les Plataformes IMCITIZEN, que dificulten i/o obstaculitzen la participació liderada pels infants (vegeu figura 78). Les resistències identificades posen de manifest que la participació liderada a les Plataformes IMCITIZEN es veu limitada per la manca de reconeixement i compromís adult, la falta d'espais de diàleg real, les dificultats organitzatives dels grups, el risc de desmotivació i les restriccions de temps i recursos dels centres.

Per tot plegat, l'anàlisi ressalta que aquestes resistències —tant de caràcter relacional com organitzatiu i institucional— actuen com a fre a la possibilitat que la participació liderada per les infàncies es promogui i s'incorpori de manera efectiva i sostinguda en els centres educatius.

Figura 78

Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada – IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

7.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència de l'IMCITIZEN

Finalment, aquesta última secció de l'apartat de caracterització de l'experiència gira entorn dels moments. En aquesta secció s'analitzen les respostes recollides tant en els 22 relats individuals —12 de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i 10 de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau— com en el grup de discussió, en el qual van participar un total de 18 infants —8 de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos i 10 de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau—.

En concret, s'han considerat dues preguntes del relat personal: "imagina't que tens una línia del temps... Quins moments del passat, present i futur de la Plataforma IMCITIZEN destacaries?" i "quina acció, experiència, moment, activitat... de la Plataforma IMCITIZEN destacaries?". Pel que fa al grup de discussió, s'ha analitzat la relatoria dels infants al voltant de la proposta de construir conjuntament una línia del temps de l'experiència a partir d'imatges i objectes característics del procés que hi havia a la sala on s'ha dut a terme la sessió. Després de crear la línia del temps es formulen un llistat de preguntes que permeten relatar l'experiència de forma col·laborativa i crear un relat compartit de

l'experiència viscuda. Així doncs, malgrat oferir un ampli ventall de preguntes i provenir de tècniques diferents, totes persegueixen el mateix objectiu: construir un relat al voltant de l'experiència viscuda i identificar- ne els moments clau. La diferència rau en el fet que el relat personal, recollit abans del grup de discussió, permet obtenir una mirada individual, mentre que el segon possibilita la construcció col·laborativa d'un relat al voltant de l'experiència compartida.

L'anàlisi de contingut temàtic del conjunt de respostes permet identificar set categories de moments clau vinculats a l'experiència, algunes de les quals es despleguen en subcategories. A continuació, aquests moments s'exposen seguint una lògica seqüencial de procés, en correspondència amb la manera com els infants els relaten en les seves aportacions. Tot i que s'exposen de manera seqüencial, alguns moments sorgeixen en diferents moments del projecte i no es circumscriuen a una temporalitat fixa.

- **Cohesió i creació de la plataforma.** Aquesta categoria agrupa els moments inicials vinculats a la configuració i consolidació del grup de participació. D'una banda, inclou els jocs i dinàmiques de coneixença, que faciliten l'establiment de vincles de confiança, afavoreixen el reconeixement mutu i contribueixen a generar un sentiment d'identitat col·lectiva. Els infants subratllen que aquestes dinàmiques no es limiten a la fase inicial, sinó que es mantenen al llarg del procés com a mecanismes de cohesió. D'altra banda, s'hi inclouen els processos de creació i definició de la plataforma, en què els participants estableixen els elements identitaris i organitzatius del grup (logo, reglament, equip motor). Aquests moments es perceben com a fundacionals i significatius, ja que doten la plataforma d'una estructura pròpia i reconeixen els infants com a agents actius en la seva configuració. Per tant, aquesta categoria es divideix en dues subcategories: dinàmiques lúdiques i creació de la plataforma.

    - *Dinàmiques lúdiques.* En 10 relats els infants descriuen aquests moments com espais per trencar el gel, conèixer-se i compartir habilitats i interessos, afavorint la creació d'un clima relacional positiu i la consolidació d'una identitat grupal: "quan vam fer el pot d'habilitats que

tenia cadascú per coneixe'ns millor, però no pels gustos, eh. Coses per saber coses de nosaltres que sabem fer, coses que ens agraden i coses que sabem fer bé de manera fàcil" (ILG1i,25-27).

- *Creació de la plataforma.* 5 aportacions fan referència a moments clau de constitució formal i simbòlica del grup, en què es van establir els trets identitaris i els mecanismes de funcionament intern: "l'any passat quan estàvem l'equip motor, perquè treballàvem entre nosaltres molt bé, ens escoltàvem i va ser un moment molt intens i bonic crear la plataforma, decidir absolutament tot sobre el nostre grup: el logo, com volíem treballar..." (ILR5i,17-19). Malgrat que les etapes de configuració siguin percebudes com menys engrescadores, coincideixen a reconèixer la seva rellevància per a la consolidació de la plataforma: "jo penso en el moment de creació de la plataforma, quan vam decidir el logo, el reglament, i tot això. Era més avorrit, però va ser important" (ILG9i, 67-68).

- **Espais de reunió periòdics orientats a la decisió col·lectiva**. Aquesta categoria s'identifica en 7 relats que fan referència als moments de reunió assembleària. Són descrits com a espais de conversa i presa de decisions, en què cadascú pot aportar les seves idees i escoltar les dels altres. Els infants els perceben com a moments regulars i periòdics: "sempre ens reunim cada setmana un dia, això és una cosa que no ha canviat, sempre sabem quan toca IMCITIZEN i com que és un cop a la setmana no oblidem què estem fent" (ILR7i,6-8).

  En aquests espais, la rotllana esdevé una dinàmica recurrent que facilita la participació i la igualtat de paraula entre els infants: "un moment molt important és quan ens reunim a una rotllana i parlem, perquè parlem de coses que ens agraden i millorar IMCITIZEN, és un moment on decidim la nostra activitat i ens organitzem, ens escoltem, proposem i decidim" (IER1i,11-13). A més, també es descriuen estratègies de presa de decisions que incorporen mecanismes lúdics, com les votacions amb caramels o macarrons. Aquestes són reconegudes pels infants com a formes properes i divertides de decidir col·lectivament:

> quan fem votacions per decidir coses, quan votem amb caramels, o macarrons, és molt divertit perquè podem veure el resultat, i també quan diem volem fer tot això i hem de decidir què, i llavors diem entre tots que és important... per exemple: "això és una cosa que a mi m'interessa però potser no és important per la resta" o "això és una proposta xula i important, però no la podem fer a IMCITIZEN o necessitem alguna cosa i no podem". (IEG1i,29-34)

- **Accions comunitàries.** Aquesta categoria, present en 7 relats, recull activitats concretes impulsades pels infants amb la voluntat de transformar la realitat del seu entorn immediat. Es tracta d'experiències en què les idees sorgides a les trobades setmanals es concreten en accions comunitàries que adquireixen un valor alhora pràctic i simbòlic. D'una banda, visibilitzen la veu dels infants en qüestions que els preocupen, i de l'altra, contribueixen a millorar aspectes de la vida quotidiana del barri i de la convivència. Els relats subratllen també l'impacte d'aquestes accions, ja sigui a través de resultats tangibles —com la percepció d'un espai més net— o bé per la sensació que les persones adultes escolten les seves reivindicacions i que la seva participació té capacitat real de generar canvis.

  Pel que fa als infants de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos, els infants relaten iniciatives com campanyes contra el *bullying*, accions de neteja d'espais públics: "quan vam anar a netejar el parc o a la plaça, perquè anàvem en guants i recollíem brossa i la plaça estava menys bruta, no estava tan bruta" (IER4i,8-10).

  Així mateix, els relats de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau fan referència a la reivindicació dels drets dels infants o demandes de serveis de salut com la pediatria al barri: "quan vam parlar amb la gent important del CAP, perquè va ser molt important que nosaltres poguéssim explicar a persones importants que necessitem un o una pediatria aquí, al nostre barri" (ILG5i,40-41).

- **Creació i producció col·lectiva**. Aquesta categoria, molt esmenada pels infants, recull les experiències vinculades a la producció col·lectiva de

materials creatius com la pel·lícula, el llibre i la cançó. Aquests projectes són descrits com moments especialment significatius perquè permeten combinar l'aprenentatge amb l'expressió artística i el treball en equip.

- *La pel·lícula.* En 15 aportacions de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola Els Porxos apareix la pel·lícula com l'activitat més valorada: els infants en destaquen la possibilitat de decidir el guió, participar en la gravació i l'edició i, finalment, presentar-la davant de les famílies i la comunitat: "la pel·lícula, perquè m'ha agradat molt poder fer-la, decidir què volíem fer, el guió, gravar-la i editar-la... i també presentar-la a les famílies" (IER7i,13-14).

- *El llibre.* 6 infants comenten que un moment clau del procés va ser la creació del llibre *Participem. Passem a l'acció!* (IMCITIZEN, 2024). El recorden en dos sentits. D'una banda, com a procés de creació: escriure les pàgines, decidir el contingut i l'estil, i pensar com transmetre allò que feien a IMCITIZEN. De l'altra, com a producte final: presentar-lo públicament, veure'l publicat i reconegut com un llibre físic i professional:

  > Quan vam escriure la pàgina del llibre, perquè era una manera d'explicar què fèiem i recomanar a altres nens i nenes com fer una plataforma. I també decidir els dibuixos, els colors... Per a mi, va ser impressionant veure el llibre, o sigui veure'l publicat, perquè hem fet un llibre de veritat. Amb portada, amb pàgines, amb dibuixos professionals. Això per mi ha sigut xulíssim! (ILG5i,62-66)

- *La cançó*. 3 infants de la Plataforma IMCITIZEN de l'Escola La Pau assenyalen la creació d'una cançó com una experiència nova i divertida, que combina creativitat i expressió col·lectiva. La valoren com un producte representatiu d'IMCITIZEN perquè resumeix les seves reivindicacions sobre la millora del barri, el reconeixement dels drets i la capacitat d'organitzar-se i participar, alhora que reforça la cohesió del grup i dona visibilitat a les seves propostes: "quan vam fer la cançó d'IMCITIZEN, perquè va ser molt divertit inventar-nos la lletra, pensar un missatge i

cantar-la tots junts. És com que resumeix tot el que fem i tot el que volem aconseguir" (IER8i,9-12).

- **Projecció externa i legitimitat de la participació infantil.** Aquesta categoria inclou totes les aportacions que descriuen moments en què els infants han fet visible la seva acció fora de la plataforma, ja sigui a través dels mitjans de comunicació o del diàleg amb institucions polítiques. Són experiències que reforcen el sentit de reconeixement i legitimitat de la seva participació, fent arribar les seves propostes a altres infants i adults de la comunitat, així com a referents de l'àmbit institucional.

    - *Crear i enregistrar peces radiofòniques*. 10 infants destaquen els moments en què han gravat el pòdcast i falques a l'estudi de Ràdio Maconda. Els descriuen com espais que els han permès expressar preocupacions i treballs col·lectius en un canal de difusió externa. A més, subratllen que aquests moments els han fet sentir escoltats i reconeguts: "quan vam anar a la ràdio, perquè ha sigut interessant i hem pogut dir el que volem dir però a una ràdio i [...] la sensació ha sigut que ens escoltaven" (IER6i,7-8).

    - *Dialogar amb referents polítics municipals*. 6 infants relaten experiències de trobades amb responsables polítics municipals, ja sigui a la seu del districte, amb regidors o comissionats, o fins i tot, fent referència a l'alcalde. Tot i algunes confusions sobre les figures institucionals, coincideixen a valorar aquests espais com oportunitats per expressar les seves demandes i sentir que la seva opinió té valor polític: "la sortida a la Seu del districte, perquè vaig poder descobrir un espai important de la ciutat i perquè vam poder parlar amb responsables polítics sobre coses que ens preocupen i estem treballant" (ILR2i,11-13).

- **Vincles, celebracions i reconeixement.** Aquesta categoria recull els relats en què els infants emfatitzen les experiències compartides més enllà de les accions o creacions concretes. Aquests moments reforcen el vincle entre participants i generen un sentit de comunitat i pertinença a la plataforma. Es tracta d'espais que combinen la dimensió lúdica amb la relacional, i que els

infants recorden com a oportunitats per fer amics, conviure i gaudir junts, alhora que reconeixen l'esforç col·lectiu.

- *Trobades entre plataformes IMCITIZEN.* En 11 ocasions fan referència a experiències com les trobades amb altres plataformes a Madrid o Barcelona. Les recorden com a oportunitats per conèixer altres nens i nenes, intercanviar propostes i sentir-se part d'un moviment més ampli: "la trobada de Madrid, perquè vam poder dir les nostres propostes i també els altres nens van poder explicar les propostes de la seua ciutat on ells estan" (ILR4i,14-15).

- *Celebracions i recompenses.* 6 infants destaquen moments de celebració i reconeixement com pica-pica, excursions o altres activitats lúdiques vinculades al projecte: "vam fer un pica-pica on hi érem tots, i ens van donar com un cartellet amb fotos i vam fer festeta per celebrar tota la feinada" (IER11i,11-12). Aquestes experiències són percebudes com a recompenses simbòliques i moments de gaudi col·lectiu després de la feina feta: "m'agrada que a IMCITIZEN treballem i després tenim la recompensa de fer una excursió o pica-piques o celebracions" (IER5i,21-22).

- *Amistat i convivència.* 6 infants destaquen especialment la dimensió relacional de la plataforma, entesa com l'espai per establir noves amistats, enfortir vincles i compartir experiències que transcendeixen les activitats formals de treball. Aquests relats situen les relacions interpersonals i la convivència com a elements centrals de l'experiència a IMCITIZEN, atorgant un valor social i afectiu a la participació infantil: "estar amb els meus amics i fer-ne de nous d'altres classes, i parlar de coses que diem a IMCITIZEN, com per exemple el que volem" (IER11i,20-21).

- **Continuïtat.** Les aportacions dels infants projecten diversos escenaris de futur per a la plataforma IMCITIZEN. Aquestes visions reflecteixen tant el desig de mantenir el vincle amb el projecte com la voluntat que aquest tingui un impacte més ampli.

- *Expansió d'espais*. 8 infants expressen la voluntat que la plataforma no es limiti a l'àmbit actual i pugui estendre's a nous espais, especialment als instituts, a altres barris o a més escoles, amb l'objectiu que un nombre més gran d'infants hi pugui participar: "jo espero que la plataforma continuï als instituts i a tot arreu, perquè tots els infants puguem participar" (IER6i,12-13).

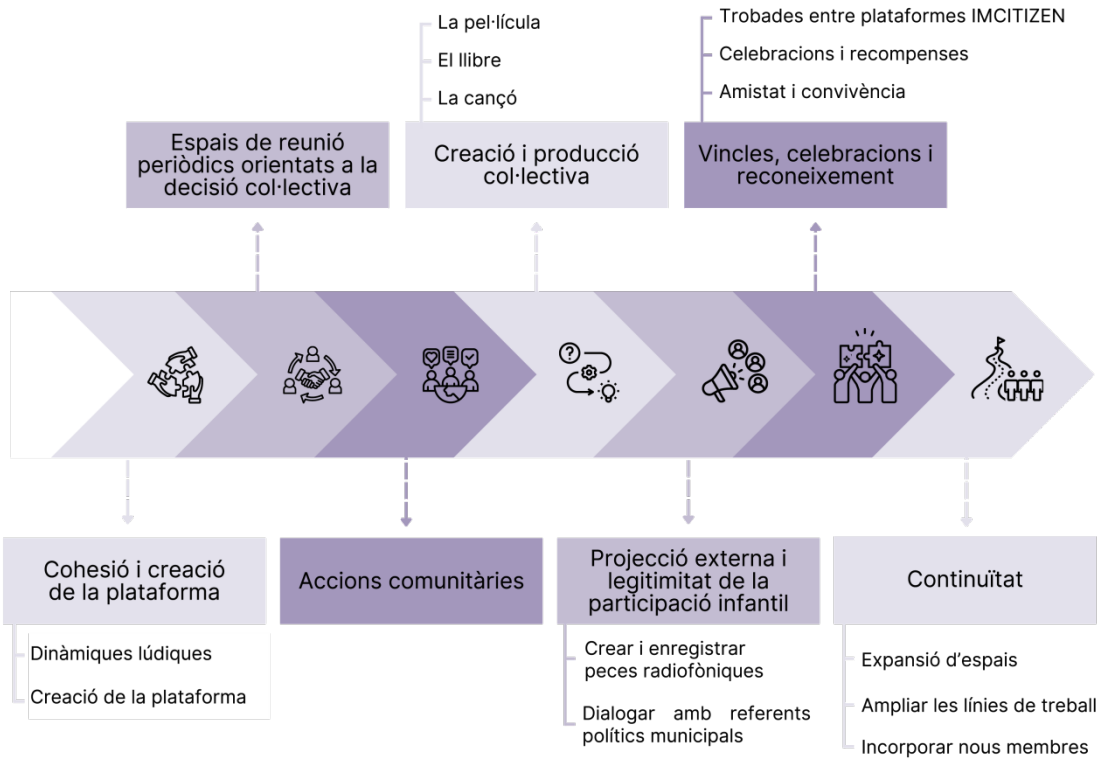
- *Ampliació les línies de treball.* 5 infants imaginen que en el futur podran crear-se nous grups de treball i desenvolupar temes i accions diferents, més enllà de les ja iniciades: "el futur me l'imagino fent uns altres grups i dividint-nos, fer altres grups d'accions, per exemple ara teníem el grup de neteja, bullying i la peli. I ara m'imagino fer més i altres temes" (IER2i,10-12).

- *Incorporació nous membres.* Finalment, 4 aportacions fan palesa la necessitat que la seva iniciativa arribi a més gent i contribueixi a transformar problemàtiques socials com el *bullying* o la manca de serveis al barri: *"*m'agradaria que a IMCITIZEN pogués venir gent, per exemple, d'infantil [...], perquè ara ja ens podrien aportar algunes coses" (IER5i,15-18).

En conjunt, l'anàlisi de l'experiència de les plataformes permet identificar una seqüència de moments que atorguen sentit i continuïtat al procés (vegeu figura 79). Des de la cohesió inicial i la creació de la plataforma fins als projectes de futur, el recorregut inclou l'organització assembleària, la producció col·lectiva, les accions comunitàries, la difusió i transferència, així com pels vincles, celebracions i reconeixement. Aquesta successió evidencia com el procés s'ha desplegat mitjançant una narrativa compartida que combina dimensió comunitària, creativa i projectiva.

Figura 79

Seqüència de moments identificats en l'experiència – IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Segons l'anàlisi realitzada, s'observa que els moments més destacats, aquells pels quals es rememora l'experiència de les Plataformes, estan vinculats a l'acció col·lectiva i a les produccions que els infants han pogut portar a la pràctica. Allò que més valoren és haver creat i fet realitat projectes concrets —com produccions audiovisuals, pòdcasts o accions comunitàries— i haver compartit aquestes vivències en trobades que han afavorit la relació amb altres infants i la consolidació de vincles d'amistat. Paral·lelament, emergeix de manera reiterada la voluntat de continuïtat, manifestada en el desig de mantenir i ampliar aquests espais de participació.

7.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència

En aquest darrer apartat del capítol s'aborda l'anàlisi dels canvis reconeguts tant en els infants com en la comunitat, a partir de la seva implicació de l'experiència.

L'objectiu és examinar les implicacions de la participació liderada per les infàncies, considerant-ne els efectes en el desenvolupament personal i en les dinàmiques del context social més proper. L'apartat s'articula en dues seccions: la primera, dedicada als canvis percebuts en els infants, i la segona, els canvis identificats en la comunitat a partir de l'experiència.

7.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes

Per identificar els canvis reconeguts en els infants es van analitzar tres instruments: els 22 relats personals —12 de l'Escola Els Porxos i 10 de l'Escola La Pau—, el grup de discussió amb 18 membres —8 de l'Escola Els Porxos i 10 de l'Escola La Pau—, i el qüestionari dirigit a 3 persones adultes vinculades a l'experiència. En el cas dels relats personals, es va posar el focus en l'última pregunta: "creus que formar part de la plataforma IMCITIZEN, t'ha canviat alguna cosa? En cas que sí, en quina o en quines?". En el grup de discussió, la reflexió es va dinamitzar a partir de la pregunta suggerida amb el suport de cartes il·lustratives: "quina carta representa millor les coses que han canviat en vosaltres mateixos després d'haver participat en aquesta experiència?". Finalment, en el qüestionari individual dirigit als adults, es va preguntar: "creus que haver participar en una experiència de participació liderada ha generat canvis en els mateixos infants? En cas afirmatiu, podries indicar quins?"

En les respostes recollides, 2 infants manifesten que no saben identificar els canvis que l'experiència els ha aportat; un d'ells matisa que potser encara és aviat per poder-ho valorar: "no ho sé, encara no ho sé" (ILR7i,18). Aquestes aportacions, tot i ser minoritàries, són rellevants perquè indiquen que l'impacte no és percebut de manera homogènia entre tots els participants.

L'anàlisi de contingut temàtic de les respostes obtingudes a través dels diferents instruments permet identificar set categories principals que reflecteixen els impactes generats en els infants arran de la seva implicació en les plataformes IMCITIZEN, considerades com una experiència de participació infantil liderada. A

continuació, aquestes categories s'exposen ordenades de major a menor freqüència.

- **Desenvolupament d'un sentit de ciutadania activa així com compromís i justícia social.** Aquesta categoria, present en 19 aportacions, és la més recurrent. Les respostes indiquen que els infants adquireixen una consciència més gran del seu paper com a ciutadans en el present, i no únicament en el futur, gràcies a la seva participació en l'experiència IMCITIZEN. Tal com expressa un infant: "abans no m'agradava treballar en grup i ara sí. I m'ha canviat a ser un ciutadà, ara sento que soc important com a nen, que no he d'esperar a ser adult" (IER12i,22-23). En concret, es reflecteix un compromís creixent amb la millora del barri, de la comunitat i de les persones que els envolten. Un altre infant ho exemplifica així: "sí, crec que ara vull treballar amb les persones, ajudar-les més i, sobretot, ara penso amb el barri, és a dir, crec que el barri és important per a mi i una mica jo per ell" (IER6i,25-27).

  Aquest canvi també és reconegut pels adults, que observen com els infants es perceben amb més capacitat d'actuar sobre l'entorn i assumeixen una actitud més crítica i responsable: "Els infants comencen a veure's com a agents de canvi, amb capacitat d'influència en el seu entorn. Desenvolupen una mirada més crítica i responsable, i es fan preguntes sobre com funcionen les coses i com podrien ser millors" (IQ1a, 101-103).

- **Augment de l'autoconfiança i de la seguretat personal.** Amb 10 aportacions, aquesta categoria reflecteix que els infants han guanyat confiança en les seves capacitats i seguretat a l'hora d'expressar-se i actuar. El projecte ha afavorit la consolidació d'una imatge positiva d'ells mateixos i la percepció que poden aportar i tenir un impacte real: "confio més en mi i en el que faig" (IER8i,21). D'altres testimonis expressen la il·lusió i l'empoderament derivats d'aquesta experiència: "un canvi és la il·lusió per fer coses noves, estic molt emocionada quan vinc aquí perquè descobreixo que puc fer coses que mai m'havia imaginat" (ILR3i,23-25).

A més, aquesta autoconfiança es manifesta en millores evidents en la capacitat d'expressar-se en públic i defensar les pròpies idees, un aspecte que es manifesta de manera recurrent:

> Molts infants han mostrat una millora notable en l'autoestima i la seguretat a l'hora d'expressar idees, opinions i emocions. Se senten més capaços de parlar en públic, defensar el seu punt de vista i contribuir activament a converses col·lectives. (IQ1a,96-99)

Finalment, aquesta evolució s'ha vist reforçada perquè els infants han pogut transferir a situacions reals competències treballades a l'escola:

> ha estat una activitat que els ha permès aplicar en múltiples entorns quotidians aquells aspectes que treballem dia a dia al centre educatiu: l'expressió oral, l'autonomia, la seguretat a l'hora d'expressar-se i argumentar sempre els discursos. (IQ2a,45-47)

- **Increment de la participació i de la capacitat d'incidència dels infants.** 9 aportacions evidencien que els infants han experimentat un increment significatiu en la seva participació, tot assumint més iniciativa i implicació en processos col·lectius. IMCITIZEN els ha ofert un espai on poden expressar la seva veu i sentir que les seves opinions tenen valor i capacitat impacte: "Jo he après a participar més, abans no participava tant, preferia no parlar, no proposar, quan a classe deien qui vol fer una cosa, em costava dir «jo», però ara sí que participo més" (IER4i,20-22).

  A més, destaquen que aquest espai els ha permès sentir-se escoltats i influir en les decisions comunitàries: "ens sentim molt escoltats, primer pensava que mai podria ser escoltada pels altres, després de totes aquestes coses que hem fet, m'he sentit molt escoltada i he pogut dir tot el que em preocupava" (ILR10i,26-29).

- **Millora de la convivència i de la cohesió comunitària.** Aquesta categoria, identificada en 7 aportacions, mostra que la participació a IMCITIZEN ha reforçat les relacions socials i els vincles entre iguals, promovent un clima de

respecte i col·laboració. Els infants perceben que ara conviuen millor i es respecten més mútuament: "que ara ens respectem més entre nosaltres" (IER1i,18). També subratllen la creació de noves relacions interpersonals derivades del procés: "jo l'únic que he notat és que he fet amics" (IER2i,22).

- **Sensibilització envers la consciència ambiental i la responsabilitat ecològica.** Amb 4 aportacions, aquesta categoria posa de manifest l'impacte en la sensibilització ambiental dels infants arran de l'haver impulsat accions mediambientals que han requerit investigar sobre la temàtica. Com a conseqüència d'aquesta recerca imprescindible per poder fer realitat les accions mediambientals, les respostes mostren un canvi d'actitud respecte al reciclatge i la cura del medi, amb més responsabilitat proactiva davant de situacions quotidianes de brutícia:

  > La veritat és que sí, he après molt més... Abans ja m'enfadava quan veia brutícia a terra, però ara encara m'enfada més. A vegades hi ha companys que tiren coses a terra, i jo ara les recullo. Abans no acostumava a fer-ho. (IER3i,27-29)

  També s'observa el desenvolupament d'una consciència més global dels efectes de la contaminació sobre el planeta i la vida que s'hi desenvolupa:

  > M'ha canviat perquè he après [...], coses del món, que no s'ha de tirar coses a terra, perquè sinó el món està molt brut, i després el mar, els animals, tenen llaunes i els peixos piquen i no poden sortir després. (IER11i,35-37)

- **Adquisició de nous coneixements i vocabulari.** Aquesta categoria, amb 2 aportacions, posa de manifest que la participació a IMCITIZEN ha afavorit l'aprenentatge de conceptes i termes relacionats amb la ciutadania i la convivència, així com l'ampliació del vocabulari dels infants. L'experiència els ha permès incorporar coneixements prèviament desconeguts i comprendre millor realitats socials que abans desconeixien. Un infant ho detalla així: "sí, perquè jo abans hi havia coses que no sabia, per exemple, no sabia què era el *bullying* ni sabia què eren unes altres coses" (IER10i,24-25). De la mateixa

manera, destaquen aquest aprenentatge en relació amb el llenguatge i la cultura general: “m’ha canviat perquè he après paraules noves, coses del món” (IER11i,35).

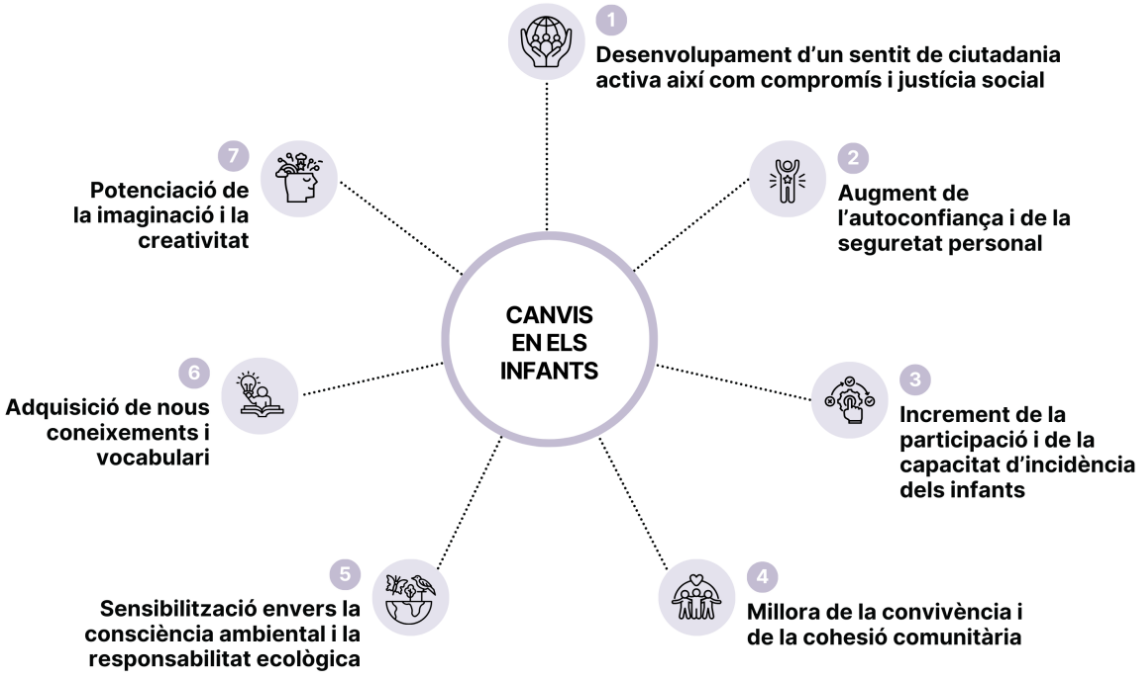
- **Potenciació de la imaginació i la creativitat.** En 2 aportacions s'esmenta que l’experiència ha generat un impacte en l’estimulació de la imaginació i en el desenvolupament de la capacitat creativa dels infants. El projecte és percebut com un espai privilegiat per imaginar i construir mons simbòlics: “IMCITIZEN és un joc on pots imaginar molt [...] com a la imatge que surten ocells del llibre, doncs IMCITIZEN és una mica fantasia” (IEG3i,67-70). Igualment, s’assenyala la possibilitat de transformar aquesta imaginació en noves creacions col·lectives: “a IMCITIZEN fas coses que pots tenir imaginació i fer coses noves” (IEG8i,90-91).

En síntesi, l’anàlisi de les aportacions evidencia que, tot i que dos infants manifesten no saber encara quin canvi els ha generat l’experiència, la majoria identifica transformacions específiques. D’acord amb aquestes respostes, la implicació en les plataformes IMCITIZEN ha tingut set canvis significatius (vegeu figura 80).

L’experiència ha enfortit l’autoconfiança i el sentit de ciutadania activa, alhora que ha ampliat la capacitat de participació i incidència. A més, l’experiència ha contribuït a reforçar la convivència i la consciència ambiental, alhora que ha promogut l’adquisició de coneixements i ha estimulat la creativitat i la imaginació. En conjunt, es configura un procés d’empoderament que articula el creixement personal, el compromís comunitari i l’expressió col·lectiva.

Figura 80

Canvis reconeguts en els infants – IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

L'experiència ha enfortit l'autoconfiança i el sentit de ciutadania activa, alhora que ha ampliat la capacitat de participació i incidència. A més, l'experiència ha contribuït a reforçar la convivència i la consciència ambiental, alhora que ha promogut l'adquisició de coneixements i ha estimulat la creativitat i la imaginació. En conjunt, es configura un procés d'empoderament que articula el creixement personal, el compromís comunitari i l'expressió col·lectiva.

Canvis reconeguts en clau de lliçons apreses de l'experiència IMCITIZEN segons els infants

A continuació es presenten les lliçons apreses derivades de l'experiència IMCITIZEN, basades en les dades recollides sobre els aprenentatges en clau de canvis reconeguts pels infants que han participat en ambdues plataformes durant la tercera fase del projecte. Per identificar aquestes lliçons, s'han analitzat les respostes obtingudes mitjançant un qüestionari obert d'una sola pregunta, recollit a través d'una caixa d'aprenentatges on els infants anaven deixant

individualment, anònimament i voluntàriament la seva aportació. La tècnica consisteix a plantejar una única pregunta a tots els infants —"Quins aprenentatges t'endús d'IMCITIZEN?"— i recollir-ne les respostes individuals i anònimes. En total, hi han participat 34 infants —18 infants de la Plataforma Els Porxos i 16 infants de la Plataforma La Pau—, de manera que l'anàlisi parteix de les aportacions d'aquest conjunt d'informants. Es van recollir un total de 71 respostes, les quals s'han classificat en nou categories temàtiques que s'exposen a continuació, ordenades segons la seva freqüència d'aparició, de les més a les menys esmentades.

- **Drets dels infants i ciutadania.** Aquesta categoria, amb 17 mencions, és la més destacada. Els infants expliquen que han après nous drets desconeguts prèviament i la importància de defensar-los, i remarquen que, tot i ser petits, ja són ciutadans amb veu pròpia: "he conegut més drets dels que sabia i m'ha agradat formar part per saber més coses dels infants" (IEQC1), "moltes coses com que tenim molts drets, que tenim moltes propostes i que molts nens i nenes això no ho saben" (IEQC39). Igualment, assenyalen que aquests drets són vigents en el present i no només per al futur: "els infants tenim molts drets i som importants en el present" (IEQC6), "som ciutadans aquí i ara" (ILQC7). A més, destaquen que el dret a la participació és fonamental i que les seves opinions han de ser escoltades: "ara sé que tenim dret a dir la nostra opinió i que s'ha d'escoltar" (IEQC11), "que participar és un dret de tothom" (IEQC40). En conjunt, aquesta categoria reflecteix un procés d'empoderament i d'adquisició de consciència ciutadana, on els infants reconeixen el seu paper actiu i el valor de defensar i exercir els seus drets.

- **Desenvolupament emocional i personal.** Aquesta categoria, amb 16 mencions, és una de les més recurrents. Els infants descriuen les emocions viscudes durant el projecte i els aprenentatges adquirits a través d'elles: sentir-se contents, orgullosos, segurs i escoltats. Destaquen la satisfacció i l'alegria d'haver participat: "m'he sentit molt contenta quan va acabar el projecte per tot el que hem fet" (ILQC21), "va ser emocionant veure el resultat del nostre treball" (IEQC14). També posen en relleu la confiança guanyada en si mateixos: "estic orgullós de mi perquè he parlat en públic i no ho havia fet

mai" (IEQC28), "quan estic amb la plataforma em sento segur/a i escoltat/ada" (IEQC10). Altres testimonis expressen directament moments de felicitat i benestar: "m'emporto de la plataforma un gran somriure" (ILQC26), "tranquil·litat, perquè m'he sentit tranquil·la en aquest espai" (IEQC34). En conjunt, aquestes aportacions evidencien que el projecte no només ha generat aprenentatges cognitius i socials, sinó també un important creixement emocional i personal.

- **Treball en equip, cooperació i presa de decisions.** Aquesta categoria, amb 15 mencions, posa de manifest que els infants han adquirit aprenentatges vinculats al valor del treball col·lectiu i a la importància de cooperar per assolir objectius compartits. Els testimonis assenyalen que el treball en equip no només millora els resultats, sinó que també enriqueix l'experiència i la fa més motivadora i agradable. Així ho exemplifiquen aportacions com: "sé que si treballes en equip, les coses surten millor" (IEQC19), "aprendre a decidir coses" (ILQC2). També destaquen la necessitat de respectar i escoltar totes les aportacions del grup: "respectar el que proposa cadascú i intentar fer una idea entre tots" (IEQC23), "m'agrada que tothom hagi pogut compartir les seves idees i decidir coses junts" (ILQC22). Finalment, alguns infants remarquen la dimensió positiva de la cooperació: "ajudant-nos entre uns i altres tot és més fàcil i divertit" (IEQC36), "perquè si ho fas tu sol és més avorrit, perquè tota la feina l'has de fer tu" (ILQC29). En conjunt, aquests resultats són una evidència de què el projecte ha esdevingut un espai d'aprenentatge democràtic, on els participants han desenvolupat competències per a la col·laboració, la corresponsabilitat i la presa de decisions compartida.

- **Creativitat i producció col·lectiva: de la planificació a la materialització.** Aquesta categoria, amb 11 mencions, posa en relleu que el projecte ha estat una oportunitat per experimentar amb la creativitat i transformar les idees en produccions concretes. Els infants remarquen que han après a planificar, organitzar-se i donar forma a propostes col·lectives, generant resultats tangibles com llibres, murals, cançons, vídeos i plataformes. Així, alguns infants destaquen la dimensió artística: "jo vaig inventar una cançó sobre els

drets i la vam cantar tots" (IEQC29), "vam fer un mural i va quedar molt xulo amb les nostres propostes" (ILQC11). D'altres subratllen l'aprenentatge metodològic i de producció: "com crear un pla" (IEQC30), "com fer un guió per als nostres vídeos i pòdcast" (ILQC17). També hi ha referències explícites a la materialització de productes: "fer un llibre" (IEQC16), "crear una plataforma" (IEQC32), o "crear el llibre IMCITIZEN" (IEQC15). Finalment, alguns infants posen en valor l'experiència de fer coses noves col·lectivament: "fer moltes coses noves, junts, crear coses noves: el llibre, la plataforma, el logo, actes, el passa-classes" (IEQC20), "inventar-nos coses i fer-les realitat" (ILQC13). En conjunt, aquests relats indiquen que el projecte ha afavorit un aprenentatge creatiu i pràctic, en què la participació s'ha concretat en accions visibles i en la producció col·lectiva de materials que donen veu als infants.

- **Axiologia de la participació.** Aquesta categoria, amb 6 mencions, evidencia que els infants han après valors clau per a la convivència i la participació democràtica. Destaquen el respecte i la igualtat: "cap persona és millor que una altra" (IEQC11), "pensar que hi ha moltes maneres diferents de viure i pensar i que totes són importants" (ILQC28). També ressalten la importància d'escoltar i gestionar la comunicació en grup: "a parlar sense interrompre els altres" (ILQC6), "respectar els torns de paraula i ajudar els companys quan no entenen una cosa" (LQC10). En conjunt, els infants valoren el respecte, l'empatia i la diversitat com a principis indispensables per a participar i conviure.

- **Descoberta de l'impacte polític i institucional de la participació infantil.** Aquesta categoria, amb 4 mencions, evidencia que els infants poden intervenir en espais polítics i institucionals per fer sentir la seva veu. Han après que la seva opinió pot arribar a l'administració i tenir un impacte real: "parlar amb l'Ajuntament" (IEQC41), "explicar coses a l'Ajuntament, als mestres, que no sabien sobre els drets dels infants o propostes que necessitem per estar millor al col·le i a la ciutat" (IEQC9). Aquestes experiències els han ajudat a comprendre que la participació infantil no es limita a l'escola, sinó que també pot incidir en l'entorn social i polític.

- **Compromís social i corresponsabilitat col·lectiva.** Aquesta categoria, amb 3 mencions, posa en relleu la consciència dels infants sobre la necessitat de contribuir al benestar col·lectiu i millorar l'entorn. Els testimonis comenten que han après a vincular la participació amb la responsabilitat social: "volem ajudar a tenir un món millor" (ILQC12), "ajudar als altres i a la ciutat" (ILQC14). Aquestes aportacions revelen una mirada solidària i de compromís amb la comunitat, que entén la participació no només com a expressió individual, sinó també com a acció orientada a transformar la realitat compartida.

- **Dimensió lúdica i significativa de la participació.** Aquesta categoria, amb 2 mencions, indica que els infants valoren els aspectes lúdics i experiencials del projecte. Recorden activitats que els han aportat diversió i descriuen records compartits, com "excursions i viatges" (ILQC27) o "enganxines, bosses, polseres" (IEQC37). Aquestes referències mostren que, a més dels aprenentatges vinculats a drets, participació o cooperació, el projecte també ha tingut una dimensió lúdica i quotidiana que ha contribuït a fer-lo significatiu i motivador.

- **Socialització i construcció de vincles d'amistat.** Aquesta categoria, amb 2 mencions, evidencia que el projecte també ha estat un espai per enfortir les relacions personals, gaudir de la companyonia i afavorir la socialització. Els infants valoren especialment els vincles d'amistat i la convivència quotidiana: "amistat" (IEQC26), "companys, ganes de menjar pizza i patates a l'escola" (ILQC8). Aquestes aportacions mostren que, més enllà dels continguts treballats, el projecte ha generat experiències positives de socialització i cohesió entre iguals.

Aquestes són les nou categories temàtiques identificades com a tipologies de lliçons apreses (vegeu figura 81). Les aportacions dels infants mostren que l'experiència ha afavorit el coneixement dels drets i la consciència ciutadana, tot legitimant-los com a actors socials presents i amb veu pròpia. Aquesta presa de consciència ha reforçat la seva autoconfiança i ha generat vivències de reconeixement, tant en l'àmbit personal com en l'institucional.

Figura 81

Lliçons apreses de l'experiència - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Alhora, les respostes evidencien aprenentatges col·lectius que situen la cooperació, la creativitat i el respecte com a eixos vertebradors de l'experiència. La combinació d'experiències lúdiques, emocionals i de socialització amb espais de participació política i comunitària permet interpretar el projecte com un procés de socialització democràtica, on els infants vinculen el desenvolupament personal amb la corresponsabilitat col·lectiva i el compromís amb la transformació social.

Canvis reconeguts en el desenvolupament de les competències de la participació liderada en els infants segons les persones adultes

En aquesta experiència únicament es pregunta pel desenvolupament de competències en relació amb la participació liderada pels infants, des de la percepció dels adults. Per fer-ho, es va utilitzar un qüestionari individual amb l'enunciat: "indica quin grau de desenvolupament d'aquestes competències consideres que es fomenta en una experiència de participació liderada per les infàncies". La valoració es va realitzar mitjançant una escala Likert de l'1 (gens) al 5 (totalment).

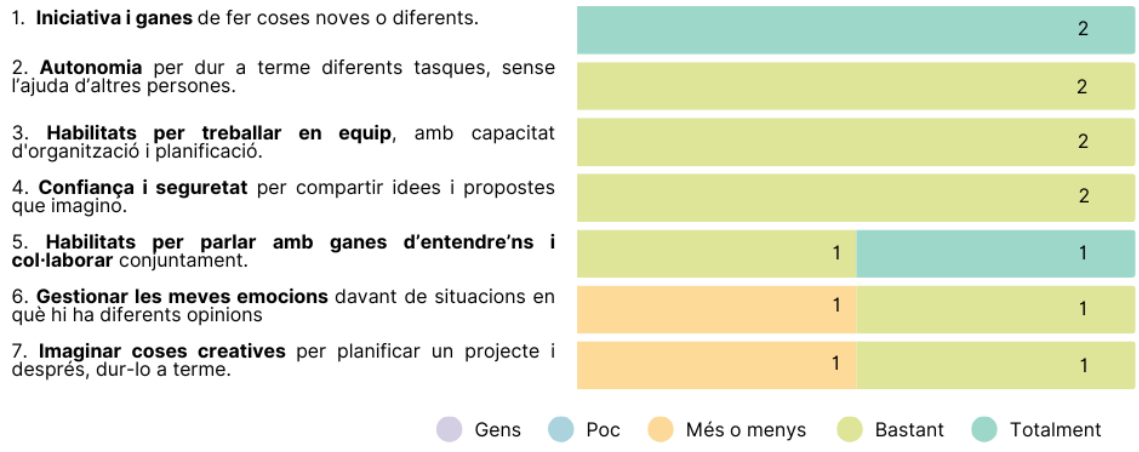
L'anàlisi dels resultats (vegeu figura 82) mostra que les competències que obtenen una valoració més alta —situades entre el 4 (bastant) i el 5 (molt)— són

la responsabilitat, la cooperació, la tolerància i respecte, i la capacitat de presa de decisions. Això reflecteix que, segons la mirada adulta, aquestes experiències afavoreixen sobretot el desenvolupament d'habilitats socials i de compromís col·lectiu, aspectes que sovint es fan evidents en contextos on els infants han d'organitzar-se, coordinar-se i assumir rols diversos. En un nivell intermedi, amb puntuacions al voltant del 3 (més o menys) i el 4 (bastant), els adults situen la capacitat de comunicació i la confiança en un mateix, que es perceben com a competències que es treballen però que poden requerir més temps o situacions més continuades per consolidar-se plenament.

Finalment, les competències de la iniciativa i la creativitat són les que reben valoracions més baixes, properes al 2 (poc) i al 3 (més o menys). Aquesta tendència suggereix que, des de la percepció adulta, aquestes dimensions no són les més afavorides en aquest tipus d'experiències, o bé que necessiten entorns més específics, oberts i flexibles per desenvolupar-se amb més força. També pot indicar que els adults identifiquen més clarament els resultats tangibles de les habilitats socials que no pas els processos més subtils, improvisats o personals associats a la creativitat i la iniciativa.

Figura 82

Percepció del domini de competències de la participació liderada - IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

En conjunt, els resultats mostren que els adults associen la participació liderada pels infants amb un impacte positiu especialment en l'àmbit de les relacions socials i la corresponsabilitat, mentre que les dimensions vinculades a la innovació i expressivitat personal queden en un segon pla.

7.4.2. En l'entorn proper dels infants segons la perspectiva dels adults

Finalment, s'analitzen les aportacions procedents del qüestionari individual adreçat als adults vinculats al projecte, amb l'objectiu d'examinar l'abast de l'experiència més enllà dels infants, és a dir, en el context social i comunitari on es desplega. A partir de la pregunta formulada —"I en l'entorn proper, s'han generat canvis? En cas afirmatiu, podries indicar quins?"—, l'anàlisi de contingut temàtic de les respostes obtingudes ha permès identificar tres categories principals. Cal matisar que, atès que només dues persones adultes han respost el qüestionari, les categories es presenten, en primer lloc, segons el criteri de reiteració —és a dir, aquelles que han estat esmentades per ambdós informants. Tanmateix, l'ordre d'exposició respon únicament a raons de sistematització i no implica cap jerarquia interpretativa addicional.

- **Transformació de les percepcions i les relacions entre infants i adults.** Les 2 respostes indiquen un canvi en la manera com els adults reconeixen les capacitats dels infants, que passen a ser considerats com a interlocutors vàlids en la presa de decisions. Aquest fenomen es manifesta especialment en l'àmbit familiar, on es descriu un major reconeixement de la seva veu i de la seva responsabilitat. En paraules d'un dels relats:

  > Moltes famílies s'han sorprès positivament del que els infants són capaços de proposar i reflexionar quan se'ls dona espai. Ha crescut la responsabilitat dels infants. En alguns casos, s'ha generat un diàleg més obert a casa, donant més pes a les opinions dels fills i filles en les decisions familiars. (IQ1a,142-145)

- **Ampliació i diversificació de pràctiques participatives.** 1 dels relats assenyala que l'experiència ha generat un replantejament de la manera com s'articula la participació al centre, fet que ha impulsat la revisió i consolidació

d'espais estables per a la presa de decisions compartides. Aquest procés ha implicat transformacions en les pràctiques educatives, orientades a reconèixer els infants com a subjectes amb drets i amb capacitat d'agència dins de l'escola:

> Hem començat a integrar espais de participació real (assemblees, consells d'infants, consultes...). L'equip docent ha començat a escoltar més activament, a cedir espais de decisió i a considerar els infants com a agents capaços. (IQ1a,137-140)

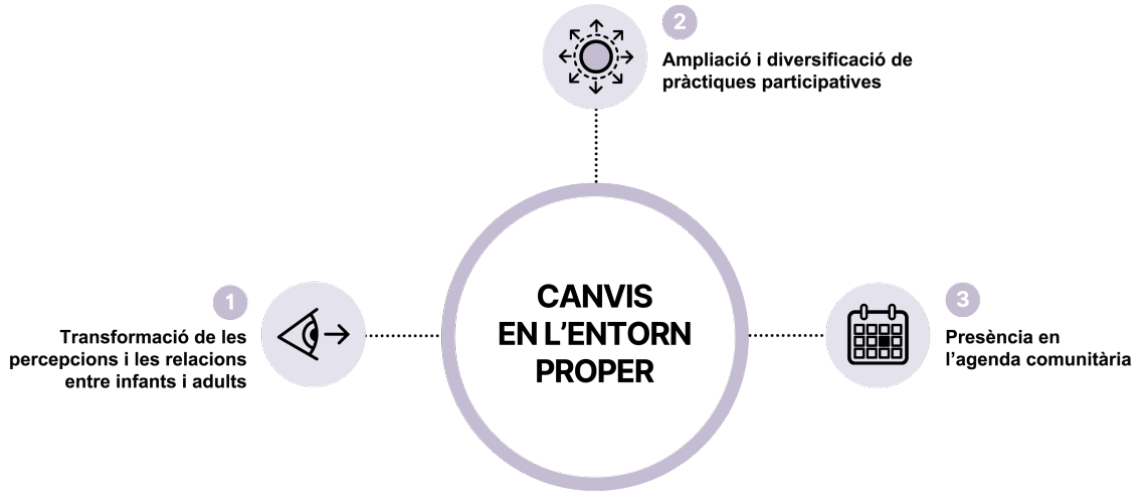
- **Presència en l'agenda comunitària.** En 1 relat s'apunta que el projecte ha tingut una certa visibilitat a través de la participació en activitats del barri i en equipaments municipals. Tanmateix, l'impacte en l'àmbit comunitari és percebut com a limitat, difícil de quantificar i restringit principalment a la seva inclusió en l'agenda d'activitats. Alhora, se suggereix que una estratègia de difusió més àmplia hauria pogut incrementar-ne la incidència:

> Pel que fa al barri, diríem que haver fet activitats amb altres agents i instal·lacions municipals del barri, com ara a la Biblioteca Gabriel García Márquez. Però no sabríem concretar quin impacte, més enllà de formar part de la seva agenda d'activitats. (IQ2a,76-79)

En síntesi, les tres categories identificades (vegeu figura 83) permeten concloure que l'experiència ha generat canvis significatius en tres àmbits fonamentals: l'escolar, el familiar i el comunitari, tot i que en aquest darrer de manera més limitada i puntual. En l'àmbit escolar, els canvis són especialment substancials, atès que el projecte s'ha desenvolupat amb infants de manera simultània a la formació del professorat, fet que ha afavorit una major coherència entre la pràctica educativa i els continguts treballats. A més, en un dels centres participants, la implicació de tot el claustre ha permès una aplicació més transversal del projecte, generant espais de reflexió compartida i potenciant la creació d'una cultura institucional orientada a la participació i la millora contínua.

Figura 83

Canvis reconeguts en l'entorn proper – IMCITIZEN



Nota. Elaboració a partir de les aportacions d'IMCITIZEN.

Pel que fa a l'àmbit familiar, també s'observen transformacions rellevants, encara que circumscrites principalment a aquelles famílies amb fills i filles involucrats directament en l'experiència. Aquestes famílies han manifestat un increment del seu interès i de la seva implicació en els processos participatius impulsats pels centres, així com una major consciència del valor educatiu d'aquestes dinàmiques en el desenvolupament dels infants. Tot plegat contribueix a reforçar la relació escola-família i a generar un clima més propici a la col·laboració. En conjunt, els resultats evidencien que el projecte ha suposat una ampliació de la cultura participativa en els diferents contextos vinculats, afavorint una mirada més inclusiva i un major compromís dels agents educatius i socials implicats.

IDEES CLAU

- Les representacions socials mostren que la participació passa d'associar-se a activitats lúdiques i escolars a vincular-se amb drets, cooperació i confiança. La participació liderada, en canvi, evoluciona d'una visió jeràrquica i de poder a una experiència més horitzontal, basada en el diàleg i l'agència infantil.

- S'entén la participació liderada com una pràctica col·lectiva i democràtica, orientada a la presa de decisions compartida, el respecte mutu i l'ajuda recíproca, que reconeix els infants com a ciutadania activa amb dret a incidir en el seu entorn.

- Les representacions dels infants mostren que IMCITIZEN és viscut com un espai d'ajuda, reconeixement i ciutadania activa, on la participació combina compromís comunitari, identitat col·lectiva i experiències de gaudi que reforcen el sentit de pertinença i legitimen la seva veu.

- Sis dispositius pedagògics articulen l'experiència: els tallers participatius, que combinen sensibilització, descoberta i acció comunitària; la formació docent, que actua com a motor de canvi; el "sentir-se pioners", que genera reconeixement i responsabilitat col·lectiva; les trobades entre plataformes, que afavoreixen l'aprenentatge entre iguals i el sentiment de pertinença; l'acompanyament adult orientat al desenvolupament de l'autonomia; i la publicació d'un llibre, que ofereix retorn i projecció social.

- S'apunten onze condicions per a una participació liderada: organització interna amb rols i planificació, escolta i respecte, presa de decisions democràtica, clima de seguretat i confiança, instruments de seguiment, suport adult i connexió comunitària, metodologies creatives amb espais per imaginar i jugar, continuïtat i retorn, motivació intrínseca, inclusió de totes les infàncies i trobades regulars. Com a resistències, en destaquen cinc: la manca de reconeixement i compromís adult, l'absència d'espais d'escolta real, les

dificultats d'organització i conflictes entre iguals, la fragilitat en la continuïtat i desmotivació, i les limitacions de temps i recursos.

- Set moments clau marquen l'experiència: cohesió inicial i creació de la plataforma, reunions assembleàries, accions comunitàries, produccions col·lectives, projecció externa i diàleg institucional, vincles i celebracions compartides, i voluntat de continuïtat i expansió.

- L'experiència ha generat en els infants un major sentit de ciutadania activa, reforçant l'autoconfiança i la capacitat d'incidència. Alhora, ha afavorit la convivència, la consciència i la justícia social, així com la sensibilització ambiental i ecològica. També ha propiciat l'adquisició de nous coneixements i la potenciació de la creativitat i la imaginació, configurant un procés d'empoderament que vincula creixement personal, expressió col·lectiva i compromís comunitari.

- Pel que fa a l'entorn, ha transformat la mirada adulta, afavorint un major reconeixement de les seves capacitats. En l'àmbit familiar s'han generat espais de diàleg i una major consideració de les seves opinions; en l'àmbit escolar s'han consolidat assemblees, consells d'infants i altres mecanismes de participació; i en l'àmbit comunitari, tot i una incidència més limitada, s'ha avançat en la incorporació dels infants en l'agenda pública.

Capítol 8. Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix

Aquest capítol presenta la sistematització del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix (d'ara endavant, CTIAF), creat el febrer de 2023 i constituït oficialment i, per tant, posat en acció el 20 de novembre del mateix any, moment en què inicia la seva posada en acció (vegeu figura 84).

8.1. Context de l'experiència

El CTIAF s'inscriu en el marc normatiu estatal i autonòmic i en els fonaments teòrics que n'han inspirat la promoció en el context català. L'experiència es presenta a partir dels seus principis, objectius, metodologia així com de la seva creació i acció.

8.2. Representacions socials de la participació infantil i la participació liderada per les infàncies

S'analitza com els infants conceptualitzen la participació infantil i la liderada en dos moments del procés —a l'inici i dos anys després— per comparar-ne l'evolució i comprendre el concepte construït a partir de l'experiència.

8.3. Caracterització de l'experiència

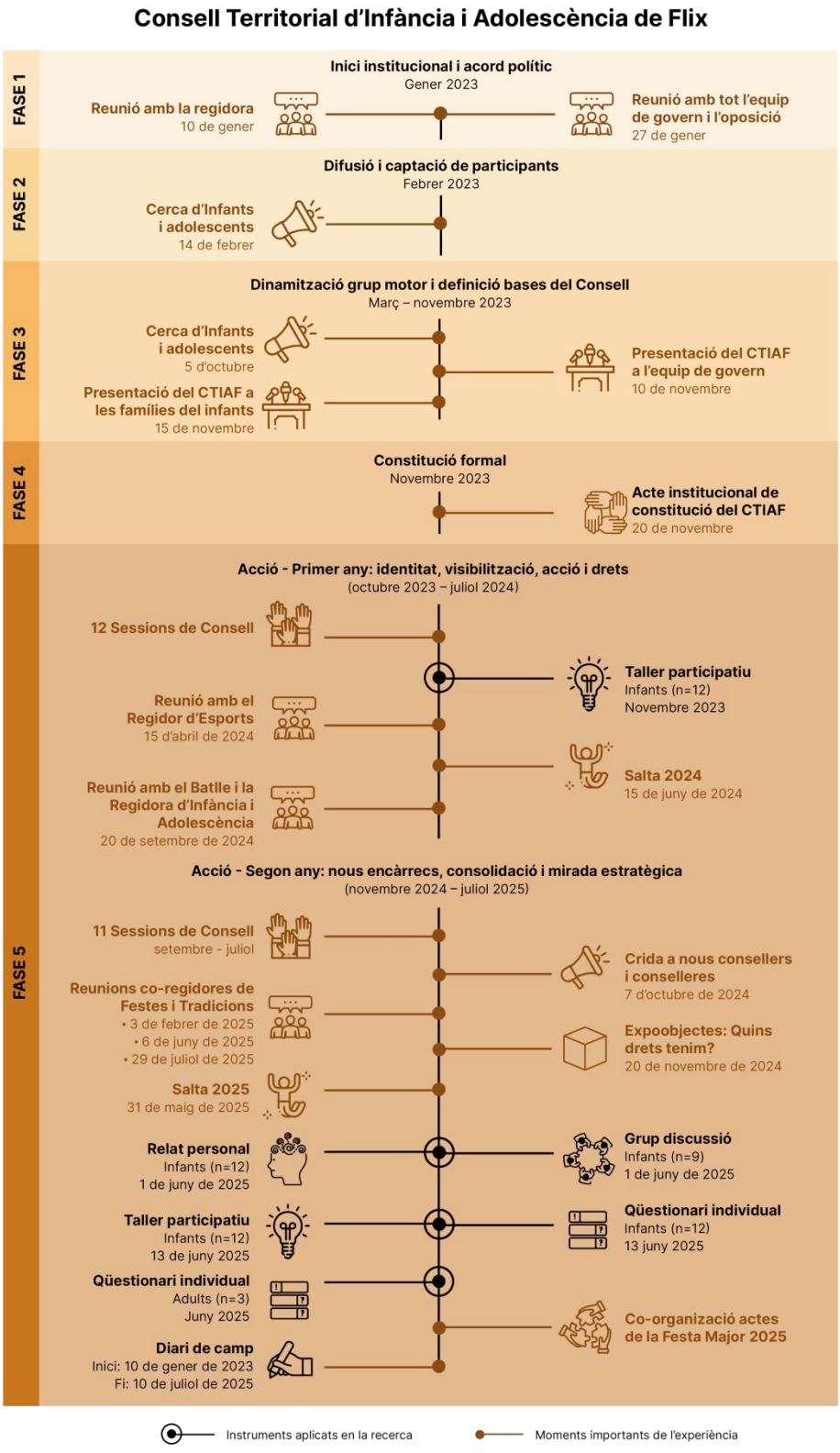
S'exposen els significats atribuïts pels infants a l'experiència, els dispositius pedagògics que la configuren, les condicions i les resistències identificades en el procés, així com la seqüència dels moments del seu desenvolupament.

8.4. Canvis reconeguts a partir de l'experiència

S'identifiquen els canvis reconeguts, tant en els infants en termes de canvis personals i desenvolupament de competències, com en la comunitat a partir de la valoració dels mateixos participants, i de les persones adultes que han coordinat o dinamitzat el procés.

Figura 84

Infografia del desenvolupament propi de l'experiència i el treball de camp de CTIAF



Nota. Elaboració pròpia.

Abans d'entrar en els diferents apartats, és pertinent presentar la taula 32 que sistematitza les dimensions de recollida de dades analitzades en aquest capítol. Aquesta taula presenta els apartats corresponents a cada dimensió i explicita tant l'origen de les dades —informants i documents analitzats— com els instruments de recollida d'informació aplicats per obtenir-les.

Taula 32

Dimensions, mostra i instruments CTIAF

Dimensió	Mostra	Instruments de recollida d'informació
Context de l'experiència	13 documents	Guia d'anàlisi de fonts documentals
Representacions socials		
Concepte participació infantil	12 infants 12 infants	Taller participatiu previ Taller participatiu posterior
Concepte participació liderada per les infàncies		
Caracterització de l'experiència		
Representació social de l'experiència	12 infants	Relat personal
Dispositius pedagògics	48 registres	Diari de camp
Condicions i resistències	9 infants 3 adults	Grup de discussió Qüestionari individual
Moments	12 infants 9 infants	Relat personal Grup de discussió
Tipologies de canvis reconeguts per l'experiència		
Canvis reconeguts en els infants	12 infants 12 infants 12 infants 9 infants 3 adults	Taller participatiu previ Taller participatiu posterior Relat personal Grup de discussió Qüestionari individual
Canvis reconeguts en l'entorn proper	3 adults	Qüestionari individual

Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

8.1. Context del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix

En aquest apartat s'aborda la contextualització del CTIAF. Per introduir l'experiència, s'adopta una estructura que transita del marc general al cas estudiat (vegeu figura 85). En primer lloc, es delimita el context normatiu i estratègic que regula els consells de participació infantil en l'àmbit estatal i autonòmic. A continuació, es destaquen els fonaments teòrics i les aportacions acadèmiques que han inspirat la creació d'aquests òrgans de participació infantil en el context català. Finalment, s'aprofundeix en l'experiència del CTIAF, presentant-ne els principis, els objectius i la metodologia, així com el procés de creació, implementació i desenvolupament de les seves accions, que constitueixen l'experiència sistematitzada en aquest capítol.

Figura 85

Estructura de la contextualització – CTIAF



Nota. Elaboració pròpia.

Per tant, en l'elaboració d'aquest apartat s'han emprat diverses fonts documentals procedents del marc normatiu internacional, estatal i autonòmic relatiu a la promoció de la participació infantil i, en particular, a la institució dels consells d'infància i adolescència (Generalitat de Catalunya, 2003, 2010, 2013; Govern d'Espanya, 1986; Nacions Unides, 1989). Així mateix, s'ha basat en la normativa municipal de l'Ajuntament de Flix (Ajuntament de Flix, 2012, 2024, 2025), en documents de treball del consell no publicats (Ajuntament de Flix, març

2023 – juny 2025), en documentació institucional especialitzada (Observatori dels Drets de la Infància i l'Adolescència de Catalunya, 2009) i en les aportacions de la literatura acadèmica (Novella i Llena, 2016; Novella et al., 2022; Tonucci, 1997).

El CTIAF és un òrgan participatiu vinculat a l'Ajuntament i regulat pel Reglament Orgànic Municipal (d'ara endavant, ROM). En aquest reglament la participació ciutadana s'articula com una eina per promoure el debat públic i la col·laboració en les activitats municipals. Per una banda, al capítol II, "Participació ciutadana", l'article 74 destaca la importància de canalitzar l'opinió ciutadana "a través de fòrums i eines de participació expressament creades per a canalitzar l'opinió popular sobre tots els aspectes de la vida municipal" (Ajuntament de Flix, 2012, p.12). També preveu que l'Ajuntament col·labori amb entitats locals per dur a terme activitats culturals i esportives. Per una altra, l'article 82 defineix la funció dels consells municipals com a espais de reflexió col·lectiva i corresponsabilització (Ajuntament de Flix, 2024). Per tot plegat, el CTIAF es concep com un espai de participació infantil des d'on es poden fer propostes sobre el funcionament municipal, intervenir en els mecanismes participatius, elevar temes al Ple i organitzar activitats pròpies.

El CTIAF s'inscriu en el marc normatiu que reconeix els infants i adolescents com a ciutadans de ple dret, amb capacitat de participar en la vida pública. Aquest reconeixement s'inicia amb la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), adoptada per l'estat espanyol el 1990 i recollida a Catalunya per la Llei 14/2010, que estableix el dret dels infants a ser escoltats i a participar en els assumptes que els afectin. La llei insta les administracions a crear canals de participació estables com els consells territorials per afavorir la convivència i el desenvolupament comunitari. A més, al Decret 200/2013 s'hi concreta el funcionament, posant en relleu la importància d'una participació inclusiva i representativa, especialment dels col·lectius en situacions de vulnerabilitat. L'organització i elecció dels membres ha de ser democràtica i adaptada al territori. A nivell estatal i català diferents normatives (com el Reial decret 2568/1986 i el Decret legislatiu 2/2003) emparen la creació de consells sectorials municipals amb funcions d'informació i proposta. En aquest context, el CTIAF

esdevé un espai legítim i necessari perquè infants i adolescents puguin expressar-se, incidir en les polítiques locals i créixer com a ciutadans actius i compromesos.

8.1.1. Antecedents de l'experiència: Els Consells de participació infantil i adolescent

En un context català, els consells d'infants i adolescents formen part d'un procés sostingut de reconeixement i promoció de la participació infantil com a dret fonamental (Novella i Llena, 2016). Aquest procés es remunta a finals dels anys noranta i troba el seu punt d'inspiració en la proposta pedagògica de La ciutat dels infants, impulsada pel pedagog italià Francesco Tonucci a Fano l'any 1991. Aquesta iniciativa defensa que la ciutat ha d'estar pensada també des de la mirada dels infants i que aquests han de tenir una veu activa en la seva configuració, entenent l'espai públic i els serveis com a béns col·lectius que també els pertanyen (Tonucci, 1997).

A Catalunya, aquest referent teòric es concreta institucionalment a partir de 1997, quan l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona impulsa el projecte La ciutat dels nens, donant suport als primers vuit municipis que van crear consells municipals d'infants. Progressivament, aquests espais es consoliden com a mecanismes estables de participació local, institucionalitzada i reconeguda. En paral·lel, l'any 2002 UNICEF introdueix el reconeixement de Ciutat Amiga de la Infància, que estableix com a requisit la creació d'òrgans de participació infantil, fet que aporta un impuls addicional a la seva institucionalització en nombrosos municipis catalans. Posteriorment, l'any 2007 marca un altre punt d'inflexió amb la constitució d'un grup d'experts impulsat per la Secretaria d'Infància i Adolescència de la Generalitat de Catalunya. Aquest grup elabora el document *La participació infantil a Catalunya. Reflexions i propostes per potenciar-la* (Observatori dels Drets de la Infància i l'Adolescència de Catalunya, 2009), que esdevé un instrument clau per a la formulació de polítiques públiques més estructurades i ambicioses en l'àmbit de la participació infantil.

En l'àmbit normatiu, el desenvolupament legislatiu ha estat fonamental per consolidar i legitimar aquests processos. La Llei 14/2010, del 27 de maig, dels

drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, reconeix el dret dels infants a ser escoltats i a participar activament en tots aquells àmbits que els afecten. Aquesta llei estableix que les administracions públiques han de garantir condicions i canals adequats perquè aquesta participació sigui real, segura, significativa i adaptada a les diferents edats i capacitats. En desplegament d'aquesta llei, el Decret 200/2013 del 23 de juliol, regula la creació i funcionament dels consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents de Catalunya. El decret especifica les funcions, l'estructura i la composició d'aquests espais, i estableix mecanismes per vincular-los a l'elaboració i seguiment de polítiques públiques.

Aquest marc es veu reforçat pel Pacte per a la Infància a Catalunya (2013), un acord estratègic de país que situa la participació com un dels pilars de les polítiques d'infància. El pacte promou un enfocament integral dels drets dels infants, entès com la capacitat no només de ser consultats, sinó de participar en la presa de decisions i influir en l'acció pública. En aquest context, l'any 2014 es constitueix per primera vegada el CNIAC, com a òrgan consultiu i representatiu a escala nacional.

Avui dia, la consolidació dels consells d'infants i adolescents en molts municipis catalans posa de manifest un reconeixement creixent del valor de la veu infantil en la configuració de societats més democràtiques, justes i inclusives (Novella i Llena, 2016). Iniciatives com el CTIAF s'inscriuen en aquest moviment col·lectiu que aposta per una infància activa i compromesa, capaç de proposar, dialogar i transformar el seu entorn des d'una ciutadania plena.

8.1.2. L'experiència: El Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix

En aquest context autonòmic, i en coherència amb les bases teòriques, institucionals i polítiques que sostenen la participació infantil, la creació del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix (CTIAF) s'articula com una proposta per promoure, consolidar i institucionalitzar espais estables de participació al municipi (Ajuntament de Flix, 2015). El procés s'inicia el 2023 i es desplega al llarg de diversos mesos, seguint una lògica progressiva que prioritza

tant la construcció col·lectiva del sentit del projecte com el seu arrelament territorial i comunitari.

Principis, objectius i metodologia

El CTIAF s'inspira en els deu principis establerts per UNICEF per garantir una participació infantil de qualitat en l'àmbit municipal (Novella et al., 2022). Segons aquests autors, la participació ha de ser (vegeu figura 86): inclusiva, assegurant la presència de totes les infàncies i adolescències; autèntica, basada en una implicació real i no simbòlica; significativa, orientada a qüestions rellevants per als infants i el municipi; vinculant, amb capacitat d'incidència en la presa de decisions; segura, generadora d'un espai de confiança i respecte; sostenible, capaç de perdurar en el temps; transformadora, orientada a la millora de l'entorn; creativa, oberta a la innovació; i fonamentada en la interlocució i en el reconeixement de l'agència infantil i adolescent.

Figura 86

Principis participació infantil en els consells de participació municipals



Nota. Novella et al., 2022, p. 9.

Aquests principis es concreten en el reglament del CTIAF, que recull:

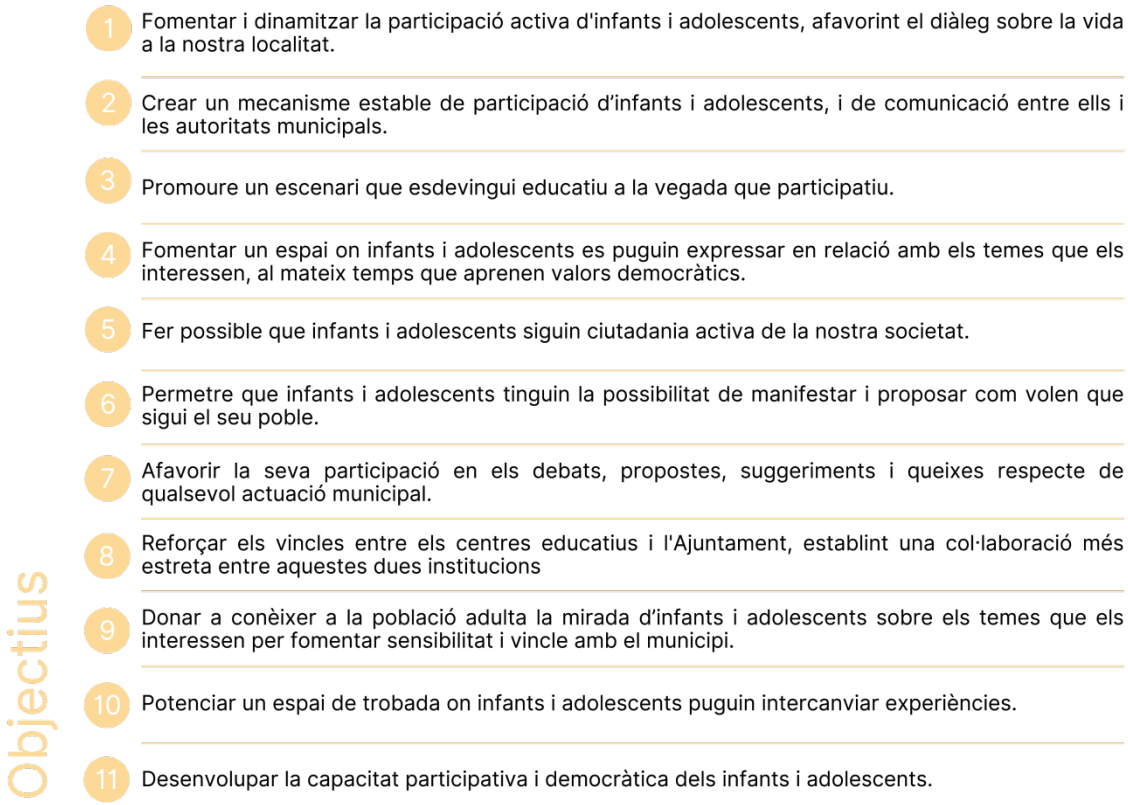
> El CTIAF és un òrgan estable de participació oberta i voluntària on infants i adolescents poden exercir el seu dret a reflexionar, debatre, expressar les seves idees, sol·licitar i rebre informació, opinar, emetre informes perceptius i poder formular propostes concretes sobre actuacions públiques que afectin els seus interessos. (Ajuntament de Flix, 2025, p. 6)

Aquesta definició dona resposta als principis d'autenticitat, agència i significativitat, situant els infants al centre del procés participatiu. El seu funcionament garanteix que totes les aportacions siguin considerades amb el mateix valor. A més, el CTIAF és assembleari i obert a tots els nens, nenes i adolescents de Flix d'entre 9 i 17 anys, i en els seus mecanismes d'invitació posa el focus en promoure estratègies específiques per promoure la paritat de gènere i la diversitat —estratègies per establir contactes personals i propers, reunions personalitzades amb famílies, adaptació de materials, etc.—. Aquesta obertura reforça la idea d'un espai inclusiu i representatiu del conjunt del municipi. Així mateix, s'ofereix la possibilitat de participar durant un mínim de dos anys i fins als 17 anys (inclosos), i aquesta continuïtat, juntament amb l'estabilitat del Consell, respon al principi de sostenibilitat del projecte. Això permet consolidar processos i mantenir la coherència en el desenvolupament de les propostes. Finalment, la interlocució amb l'Ajuntament, el treball en comissions i les audiències públiques concreten els principis de vinculació, transformació i diàleg amb la comunitat. D'aquesta manera, es reforça la incidència real dels infants en les decisions públiques.

Pel que fa als objectius, el CTIAF pretén reconèixer els infants i adolescents com a ciutadania activa, amb capacitat d'incidència en el seu entorn. Concretament, l'article 2 del reglament estableix que els seus onze objectius (vegeu figura 87) s'articulen entorn del foment de la participació activa i democràtica d'infants i adolescents, la creació d'espais estables de diàleg amb les institucions municipals i la promoció d'una cultura cívica que integri l'aprenentatge dels valors democràtics i la corresponsabilitat comunitària.

Figura 87

Objectius del CTIAF



Nota. Ajuntament de Flix, 2025, p. 6-7.

Quant a la metodologia, el CTIAF concep la participació com un procés actiu, progressiu i transformador, que ha de ser liderat pels mateixos infants i adolescents. Aquest enfocament es concreta en el seu reglament mitjançant cinc eixos metodològics que orienten tant l'organització interna com les pràctiques participatives del Consell, garantint-ne la coherència amb els valors educatius i ciutadans que el sustenten.

El primer eix metodològic és l'autogestió infantil i el lideratge compartit. El Consell afavoreix que siguin els infants qui assumeixin l'autogestió del grup i la distribució dels rols interns. Tal com recullen els articles del 6 al 9 del Reglament, es regulen aspectes com la designació dels càrrecs, el funcionament de la secretaria i les responsabilitats organitzatives, garantint que aquestes funcions siguin exercides pels mateixos infants. Aquest model fomenta l'agència personal i la

responsabilitat col·lectiva, alhora que consolida un lideratge compartit i democràtic.

En segon lloc, destaca l'assemblea com a espai de presa de decisions. Constitueix l'eix central d'autogovern del Consell. Segons l'article 12, "El CTIAF funcionarà a través del seu propi plenari i de les seves comissions de treball que es considerin adients de crear" (Ajuntament de Flix, 2025, p. 9). Les funcions —moderació, presa d'actes o portaveu— es distribueixen de manera rotativa i consensuada, afavorint una presa de decisions compartida i funcional.

Un tercer eix metodològic és l'acompanyament de les persones adultes com a facilitació. El rol de les persones adultes s'entén no pas com a guia, sinó com a suport. L'article 11 estableix que la persona dinamitzadora ha d'"acompanyar el grup per tal que aquest progressivament pugui esdevenir autònom i coliderar el seu funcionament" (Ajuntament de Flix, 2025, p. 10), contribuint en l'anàlisi i en la formulació de propostes, però sense actuar en nom del Consell ni influir en les seves decisions.

Igualment, cal remarcar la diversitat d'espais participatius. Per fer possible l'autonomia del grup, l'article 11 del reglament assenyala que l'equip dinamitzador ha de crear les condicions adequades perquè el grup avanci cap a l'autonomia, promovent espais diversos —formatius, lúdics i deliberatius— i afavorint la construcció col·lectiva de significat.

Finalment, un cinquè eix és la difusió i el retorn social. El Consell entén la participació com una pràctica vinculada al conjunt de la comunitat. L'article 15 especifica que cal establir mecanismes de difusió i canals de retorn:

> Fer difusió del projecte i d'informar a la resta d'infants i adolescents del poble sobre el treball que es realitza en el CTIAF. Així mateix, proposaran i valoraran la manera que la resta d'infants i adolescents del poble puguin fer arribar les seves propostes al Consell. (Ajuntament de Flix, 2025, p. 12)

En conjunt, aquests cinc eixos configuren una metodologia que vetlla perquè la participació sigui genuïna, inclusiva i transformadora, liderada pels infants i adolescents des d'una ciutadania activa i corresponsable.

Creació i constitució del CTIAF

El procés de creació del Consell es desplega en quatre fases consecutives. La primera fase és l'Inici institucional i acord polític (febrer – març 2023). El punt de partida del projecte se situa al febrer de 2023, amb la presentació formal de la proposta de creació del Consell a la Regidora d'Infància, Adolescència i Joventut de l'Ajuntament de Flix. En aquesta trobada es defensa la necessitat de disposar d'un espai específic, estable i reconegut de participació infantil a nivell municipal, tot remarcant la seva rellevància estratègica per enfortir la cultura democràtica local. La proposta rep una acollida positiva i es pacta l'inici del procés.

El mes següent, la iniciativa s'obre a la resta de l'equip de govern i als diferents grups municipals mitjançant una sessió de sensibilització institucional. Aquesta trobada s'organitza amb l'objectiu d'afavorir una mirada transversal i generar un consens ampli que garanteixi la continuïtat del projecte més enllà dels cicles polítics. El debat es construeix des de la voluntat compartida d'impulsar un Consell que sigui una aposta municipal i no un projecte vinculat a una opció política concreta. El compromís unànime obtingut en aquesta sessió representa un element clau per legitimar i consolidar el procés.

La segona fase de la creació és la difusió i captació de participants (febrer 2023). Amb l'acord institucional assolit s'activa el procés de sensibilització de la comunitat educativa així com la captació de participants. Es realitzen diverses sessions informatives tant a l'Escola de Flix —adreçades als grups de 5è i 6è de primària— com a l'Institut de Flix —adreçades a l'alumnat de 1r i 2n d'ESO— per presentar el projecte, els Consells, les seves funcions i valors, i convidar els infants a participar-hi de forma voluntària (vegeu figura 88 i 89).

En aquestes presentacions, es fa especial èmfasi en la voluntat d'escoltar i incorporar les veus dels infants en els processos de decisió. Aquesta mirada genera interès entre els infants i, finalment s'hi inscriuen 22 nens i nenes

disposats a participar activament en el disseny i construcció del nou òrgan de participació. Aquest grup esdevingué el grup motor inicial del projecte.

Figura 88

Invitació a infants de l'escola a participar en la creació del CTIAF



Nota. Arxiu de l'Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 89

Invitació a adolescents de l'institut a participar en la creació del CTIAF



Nota. Arxiu de l'Ajuntament de Flix, 2023.

La tercera fase correspon a la dinamització del grup motor i la definició de les bases del Consell (març – novembre 2023). Al llarg d'aquest període —amb l'excepció del mes d'agost— es duen a terme trobades mensuals orientades a reforçar la cohesió interna, aprofundir en la comprensió del sentit del CTIAF i codissenyar-ne les bases. Aquesta etapa resulta clau per transitar d'una comprensió inicial i més abstracta del projecte cap a una vivència directa i significativa de la participació. En un primer moment, les sessions se centren en la generació de vincles, l'establiment de normes bàsiques de convivència i el contrast d'expectatives. Progressivament, el grup treballa de manera col·laborativa en la redacció d'un reglament intern que recull objectius, normes de funcionament i valors del CTIAF (figura 90), així com en la creació d'una identitat pròpia mitjançant el disseny d'un logotip (figura 910). Aquest procés participatiu permet consolidar un marc de referència compartit, legitimat des de dins, que reforça la implicació, la responsabilitat i el sentiment de pertinença dels seus membres.

Figura 90

Proposta d'idees normes de funcionament i valors CTIAF



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 91

Procés col·lectiu de creació del logotip del CTIAF



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Durant aquest període, el nombre d'infants implicats es va reduint progressivament: dels 22 participants inicials, el grup es consolida en un total de 8 membres actius que mostren un compromís ferm. Aquesta disminució, lluny de ser interpretada com una pèrdua, s'entén com un procés natural i esperable:

quan les persones —i, en aquest cas, els infants— descobreixen en profunditat de què tracta un projecte, poden valorar si volen continuar-hi implicades o no. Aquest procés de decantació afavoreix la configuració d'un grup motivat i informat, coherent amb els principis del CTIAF.

El fet de comptar amb aquest nucli actiu possibilita que, encara sense una constitució formal, el Consell comenci a funcionar com un espai real de participació. En aquest marc de preconstitució, els infants prenen la iniciativa de convidar altres companys i companyes a formar part del Consell, planificant i conduint una sessió informativa adreçada als grups de 5è i 6è de primària de l'Escola de Flix (vegeu figura 92). Paral·lelament, també decideixen presentar el projecte a les seves famílies (vegeu figura 93), reforçant així el reconeixement i la legitimitat del nou espai. Aquesta etapa posa de manifest que la participació infantil requereix temps, processos i espais de reconeixement mutu. En aquest sentit, l'experiència compartida i la construcció col·lectiva emergeixen com a fonaments essencials per a la futura consolidació i legitimació de l'òrgan.

Figura 92

Cerca de nous consellers i conselleres del CTIAF



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 93

Presentació del CTIAF a les famílies



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Finalment, la quarta i última fase del procés de creació és la constitució formal (novembre 2023). La constitució oficial té lloc el 20 de novembre de 2023, coincidint amb el Dia Universal dels Drets dels Infants. En aquest acte, celebrat a l'Ajuntament de Flix, es constitueixen formalment 15 infants com a consellers i conselleres (vegeu figura 94), assumint així el rol de representants en aquest nou espai de participació.

L'acte té un caràcter solemne i simbòlic, ja que representa l'entrada dels infants en un òrgan de representació i decisió reconegut institucionalment. Alguns moments destacats de la cerimònia inclouen la signatura del llibre d'actes de l'Ajuntament de Flix (vegeu figura 95) i la lectura del manifest (vegeu figura 96), en què el Consell exposa la seva composició, organització i funcionament, així com els temes d'interès que es preveuen tractar. En el transcurs del mateix acte, l'Ajuntament formula el primer encàrrec formal al Consell: consolidar-se com a grup, donar-se a conèixer al poble i iniciar un primer projecte col·lectiu. Aquest encàrrec marca l'inici d'un nou cicle en el qual el Consell, ja constituït, deixa de ser només una proposta per esdevenir una realitat efectiva.

Figura 94

Foto de grup de l'acte de constitució



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 95

Consellera signant el llibre d'actes de l'Ajuntament de Flix



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 96

Moment de parlaments i lectura de la presentació del CTIAF



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Constituït oficialment el 20 de novembre del 2023, el Consell d'Infància i Adolescència de Flix inicia la seva trajectòria com a espai actiu de participació local. El primer encàrrec municipal —consolidar-se com a grup, donar-se a conèixer i promoure un primer projecte col·lectiu— marca l'inici d'una nova etapa

en què el Consell comença a passar a l'acció. A partir d'aleshores, es reuneixen mensualment i, com fixa el seu reglament, es troben dues vegades l'any amb l'equip de govern. També mantenen trobades puntuals amb altres regidories o altres entitats municipals en funció dels projectes que desenvolupen, garantint una participació directa i vinculada amb el municipi.

Posada en marxa i funcionament del CTIAF

Primer any: identitat, visibilització, acció i drets

El primer curs de funcionament del CTIAF, desenvolupat entre el novembre de 2023 i el juny de 2024, s'estructura al voltant de tres eixos principals derivats de l'encàrrec municipal: la construcció d'una identitat col·lectiva, la visibilització davant la ciutadania i el disseny d'una acció col·lectiva vinculada als interessos dels infants. A aquests eixos s'hi afegeix un quart, de caràcter transversal, orientat a la sensibilització sobre els drets de la infància, que confereix coherència i sentit global al procés.

En relació amb el primer eix, la identitat del grup, les primeres trobades se centren en la cohesió interna mitjançant dinàmiques de coneixença, jocs i activitats informals —com berenars o sopars (vegeu figura 97)—. Així mateix, cada sessió incorpora activitats de confiança i expressió lliure, que reforcen el clima horitzontal i participatiu (vegeu figura 98).

Figura 97

Espai de berenar durant la sessió



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Figura 98

Jocs de coneixença



Nota. Arxiu Ajuntament de Flix, 2023.

Pel que fa al segon eix, la visibilització externa del Consell, els infants escullen un nom propi, dissenyen un logotip i elaboren materials de difusió i productes de marxandatge (figura 99), alhora que obren un compte d'Instagram i participen en els mitjans de comunicació locals per donar-se a conèixer (figura 100). Aquest procés contribueix a construir una imatge pública reconeixible i legitima del Consell com a actor social dins del municipi.

Figura 99

Samarreta amb el logotip del CTIAF



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 100

Debat radiofònic sobre el CTIAF



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

El tercer eix gira entorn de la identificació d'interessos comuns i la concreció d'un projecte col·lectiu. A partir de dinàmiques de pluja d'idees, emergeix la voluntat de dinamitzar l'espai públic mitjançant activitats lúdiques i esportives obertes a altres infants. En aquest procés es busca la complicitat i la col·laboració de l'Ajuntament de Flix, en concret, de la Regidoria d'Esports (vegeu figura 101). Fruit d'aquesta iniciativa neix el projecte Salta!, una jornada de jocs i esports a les places del poble, concebuda i organitzada íntegrament pel Consell, que es duu a terme amb èxit el juny de 2024 com el primer gran projecte públic del grup (vegeu figura 102). Aquesta iniciativa protagonitza bona part de les sessions de treball i esdevé un objectiu compartit que reforça el sentiment de pertinença i la identitat del grup. Alhora, contribueix a projectar el Consell més enllà de les seves sessions internes: el poble comença a parlar-ne, es fa visible la seva tasca i el Consell comença a construir una imatge pròpia en l'entorn comunitari.

Figura 101

Reunió amb el regidor d'Esports de l'Ajuntament de Flix per organitzar el Salta! 1a edició



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 102

Creació dels equips del Salta! 1a edició



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Finalment, el quart eix, de naturalesa transversal, es concreta en la sensibilització sobre els drets de la infància. Al llarg del curs es desenvolupen càpsules formatives amb jocs, lectures i debats que introdueixen la Convenció sobre els Drets de l'Infant (vegeu figura 103 i 104). Tot i no formar part de l'encàrrec inicial, aquest treball es va incorporant progressivament a les activitats del Consell i contribueix a alimentar la cultura participativa i cívica dins del grup.

Figura 103

Joc de cartes dels Drets dels Infants



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 104

Endevinalles dels Drets dels Infants



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Segon any: nous encàrrecs, consolidació i mirada estratègica

El segon any d'activitat del CTIAF s'inicia el novembre de 2024 i s'estén fins al juliol de 2025. Comença amb la incorporació de nous membres, celebrada en un acte institucional el 20 de novembre de 2024, coincidint amb el Dia Universal dels Drets dels Infants (vegeu figura 105). Aquest acte, a més de donar la benvinguda oficial als nous consellers i conselleres, simbolitza la continuïtat del projecte i el seu progressiu arrelament al municipi. En el transcurs de l'acte, l'Ajuntament formula un nou encàrrec al Consell, amb l'objectiu d'esperonar la seva participació activa en la vida comunitària i, s'inaugura *l'Expobjectes: Quins drets tenim?* (vegeu figura 106). Tal com indica el seu títol, es tracta d'una exposició en què cada dret fonamental és representat mitjançant un objecte simbòlic triat pels infants.

Aquesta iniciativa, fruit del treball de sensibilització en drets de la infància iniciat el curs anterior, convida cada membre del Consell a establir un vincle personal amb un dret concret i a escenificar-lo a través d'un objecte. L'exposició esdevé un espai pedagògic i comunicatiu obert a tota la ciutadania, que posa en relleu tant la dimensió individual com la col·lectiva dels drets i es configura com un exercici de reflexió crítica i de reconeixement social del Consell.

Figura 105

Acte 20 de novembre de 2024



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 106

Expoobjectes: Quins drets tenim?



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Durant el curs 2024–2025, l'activitat del CTIAF s'articula entorn de diversos eixos de treball que, tot i tenir objectius diferenciats, es troben estretament

interrelacionats i configuren un marc d'actuació coherent. El primer eix s'associa al nou encàrrec institucional, que implica la col·laboració directa en l'organització d'un acte de la Festa Major del municipi. Aquest repte té un valor doble: d'una banda, situa els infants com a interlocutors vàlids i legitimats davant les institucions municipals; de l'altra, els confronta amb processos concrets de planificació i gestió cultural. Per donar resposta a l'encàrrec, el Consell manté diverses reunions amb les regidores de Festes i Tradicions, en les quals es discuteixen idees, s'avaluen propostes i es defineixen les tasques logístiques i de dinamització que el grup assumirà (vegeu figura 107). Aquests espais permeten que els infants formin part de la presa de decisions sobre la vida municipal en un acte tan rellevant per a la població com és la Festa Major, alhora que participen activament en la creació d'activitats, com ara una obra de teatre infantil programada en aquesta festa (vegeu figura 108).

Figura 107

Reunions amb les coregidores de Festes per preparar la Festa Major 2025



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 108

Obra de teatre organitzada en el marc de la Festa Major 2025



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

El segon eix es materialitza en la continuïtat del projecte Salta!, amb la celebració d'una segona edició. Aquesta activitat, concebuda com una jornada de jocs i esports a l'espai públic, havia tingut una gran acollida l'any anterior, fet que justifica la seva consolidació com a iniciativa recurrent. La nova edició ofereix al

grup l'oportunitat de reforçar la planificació col·laborativa, millorar aspectes organitzatius detectats en l'experiència anterior i aprofundir en la seva capacitat d'autogestió. Dues de les novetats destacades són crear un espai informatiu a l'escola (vegeu figura 109) i començar la jornada amb un espai de jocs de coneixença entre els membres de l'equip (vegeu figura 110). Tot plegat, fa palesa que el Salta! contribueix a enfortir la presència del Consell dins la comunitat, ja que es converteix en un esdeveniment de referència en el calendari local per a totes les infàncies del municipi.

Figura 109

Creació d'un espai publicitari a l'escola per anunciar el Salta! 2a edició



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 110

Matí de Salta! 2a edició



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

El tercer eix s'orienta cap a l'inici del procés d'elaboració del Pla Local d'Infància i Adolescència de Flix (d'ara endavant, PIA de Flix), en col·laboració amb l'Ajuntament. Aquest àmbit de treball suposa un salt qualitatiu en la trajectòria del Consell, ja que introdueix els infants en un procés estratègic de definició de polítiques públiques. Les primeres fases, desenvolupades durant el curs 2024–

2025, se centren en espais de diagnòstic i reflexió participativa, on els consellers i conselleres identifiquen necessitats, expressen expectatives i proposen accions de millora del municipi des de la seva perspectiva generacional (vegeu figures 111 i 112). Aquest procés obre la porta a la incorporació de la veu infantil en la planificació institucional de llarg abast, dotant el Consell d'un paper central en l'articulació de l'agenda política local vinculada a la infància i l'adolescència.

Figura 111

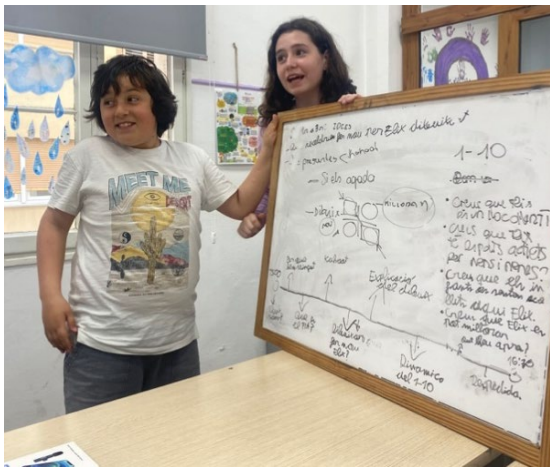
Gimcana per descobrir què és el PIA de Flix



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 112

Creació dels tallers per recollir informació per al PIA de Flix



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

Novament, de manera transversal, d'una banda, se segueixen dedicant espais a la creació i cohesió del grup mitjançant dinàmiques de coneixença que permeten establir vincles de confiança, fomentar la comunicació i afavorir la participació activa de tots els membres, així com espais de sopars i berenars lúdics (vegeu figura 113). D'altra banda, es manté un treball sostingut de sensibilització en drets de la infància (vegeu figura 114), que impregna la resta d'eixos. A través de tallers, dinàmiques i debats, els infants continuen explorant el contingut i el significat de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, tot vinculant-lo a experiències concretes del seu entorn i de la seva pròpia pràctica com a consellers i conselleres. Aquest procés afavoreix el desenvolupament d'una mirada crítica i compromesa, i, al mateix temps, dota de coherència el conjunt d'actuacions del Consell.

Figura 113

Moments de cohesió



ota. Ajuntament de Flix, 2024.

Figura 114

Dinàmiques de descoberta dels drets



Nota. Ajuntament de Flix, 2024.

En el seu segon any, el CTIAF es consolida com un òrgan institucionalment reconegut, amb una participació organitzada i sostinguda en el temps, integrada en els canals municipals i amb capacitat efectiva d'incidència tant en els processos col·lectius de decisió com en la vida organitzativa del municipi.

8.2. Representacions socials dels conceptes participació infantil i la participació liderada

Aquest apartat se centra en l'anàlisi de les representacions socials que els infants del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix construeixen entorn dels conceptes de participació infantil i de participació liderada per les infàncies. L'objectiu és examinar com aquests significats evolucionen al llarg del procés. Per tal de recollir aquestes representacions, es desenvolupa un taller participatiu en dos moments diferents: a l'inici (novembre de 2023), coincidint amb la constitució del Consell, i dos anys després (juny de 2025), amb una d'experiència acumulada prou significativa.

En aquest cas, la recollida de dades es duu a terme mitjançant un taller participatiu que incorpora una dinàmica estructurada en dues fases. En primer

lloc, s'aplica la tècnica del debat mut a través de murals on s'inscriu a cada plafó una pregunta central. Cada infant disposa d'un retolador d'un color diferenciat, que es manté constant en tots dos moments del procés i permet identificar les aportacions individuals mantenint un cert grau d'anonimat. La dinàmica estableix un màxim de tres intervencions per participant, que poden consistir en l'aportació d'idees noves, la matisació o l'ampliació de respostes prèvies, l'expressió d'acord o desacord o el qüestionament d'altres aportacions. En segon lloc, es realitza la posada en comú, en què les contribucions escrites es discuteixen col·lectivament i es contrasten en diàleg obert. Aquest procés permet als infants explicitar o ampliar el significat de les seves respostes i interactuar amb les dels seus companys i companyes.

Aquest disseny metodològic afavoreix la producció de dades riques i contextualitzades, i permet captar de manera activa i significativa les associacions espontànies que els infants estableixen amb els conceptes analitzats, així com observar-ne possibles canvis, matisos o continuïtats al llarg del procés participatiu.

8.2.1. Representacions socials de la participació infantil

Al principi i dos anys després de l'inici del projecte, es realitza el mateix taller participatiu i, concretament, en la dinàmica del debat mut es plateja la següent pregunta: "quan llegeixes «participació infantil», quines 3 paraules et venen al cap?". Cada infant disposava de fins a tres oportunitats per intervenir, sense establir-se un mínim de respostes. L'anàlisi d'aquestes aportacions permet detectar les paraules més recurrents, les quals constitueixen indicadors rellevants sobre la manera com els infants conceptualitzen, experimenten i atribueixen sentit al terme "participació". Per tal d'afavorir una interpretació més sistemàtica, les paraules han estat organitzades en funció de la seva categoria gramatical (noms, verbs i adjectius). La classificació afavoreix una lectura més detallada dels significats i valors associats a la participació infantil, tot distingint la seva dimensió operativa (verbs), la seva dimensió conceptual (noms) i la seva dimensió valorativa (adjectius).

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte participació infantil segons els infants del CTIAF

En el taller participatiu inicial —novembre de 2023— hi van participar un total de 12 infants d'entre 10 i 15 anys. Pel que fa al nombre d'intervencions, s'observa que només 3 infants van realitzar tres aportacions, mentre que la resta —9 infants— en van fer dues. En conjunt, es van recollir 27 aportacions. A la figura 115 es mostra un núvol de paraules que sintetitza gràficament les associacions espontànies dels infants amb el concepte de "participació infantil". De manera complementària, la taula 33 recull la classificació de les respostes per categories gramaticals i freqüència. Aquesta representació, tant gràfica com tabular, permet identificar els elements recurrents i els matisos que estructuren les representacions socials dels infants sobre la participació.

Figura 115

Núvol de paraules participació infantil qüestionari previ – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Taula 33

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari previ - CTIAF

Nom		Verb			
Coses del poble	2	Ajudar	4	Col·laborar	1
Flix	2	Fer amics	3	Compartir	1
Consell	1	Millorar	3	Fer coses	1
		Escoltar	2	Imaginar	1
		Decidir	2	Jugar	1
		Tenir veu	2	Opinar	1

Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Del total de 27 respostes s'observa que la categoria predominant són els verbs (22), seguits dels noms (5) i, en aquest cas, no s'expressen adjectius. Quant als verbs, destaca "ajudar" (4 mencions), que encapçala les respostes, seguida de "fer amics" i "millorar" (3 cadascun), accions amb una clara connotació social i de transformació positiva. Altres verbs rellevants com "escoltar", "decidir" i "tenir veu" (2 cadascun) apunten a una concepció de la participació vinculada a l'expressió, la presa de decisions i la inclusió. També hi apareixen verbs com "compartir", "col·laborar", "imaginar", "fer coses", "jugar" i "opinar" (1), que completen una visió de la participació activa, relacional i creativa.

Pel que fa als noms, les respostes recollides són poc nombroses però significatives. Apareixen termes com "Consell" (1 menció), que al·ludeix directament a l'espai de participació formal, i expressions com "coses del poble" (2) o "Flix" (2), que remeten al context territorial i comunitari dels infants. Aquestes paraules indiquen una vinculació de la participació amb allò proper, local i col·lectiu.

En conjunt, aquestes respostes reflecteixen una representació de la participació com un procés que combina ajuda mútua, relacions d'amistat, presa de decisions, expressió lliure i vinculació amb l'entorn proper, com ara el poble o el Consell. Aquesta concepció posa en relleu una dimensió eminentment relacional i comunitària de la participació, en què prevalen els vincles socials i el sentiment

de pertinença per sobre d'una visió estrictament institucional o normativa del concepte.

Anàlisi de les representacions socials posteriors del concepte participació infantil segons els infants del CTIAF

Continuant amb l'anàlisi, i prenent ara com a punt de partida les dades recollides el juny de 2025 —moment en què tots els infants participants ja acumulen, com a mínim, un any de vinculació continuada al Consell i, per tant, han estat implicats de manera activa en almenys una experiència de participació liderada des del mateix Consell, mentre que alguns membres ja disposen fins i tot de dos anys d'experiència i un coneixement més profund del funcionament intern de l'òrgan—, s'obre una nova oportunitat per observar com es construeix, es redefineix i es posa en pràctica el concepte de participació després d'un període sostingut d'implicació en el grup i en diversos processos de participació infantil desenvolupats en l'àmbit municipal.

En aquest segon taller han participat 12 infants, dels quals 10 ja havien participat en l'edició anterior i 2 s'hi han incorporat com a nous participants. En total s'han recollit 36 respostes, resultat de tres intervencions per infant. La figura 116 mostra el núvol de paraules i la taula 34 de freqüències corresponents a les respostes obtingudes a partir de la mateixa pregunta. D'acord amb el procediment establert en l'anàlisi inicial, les paraules han estat classificades segons la seva categoria gramatical (noms, verbs i adjectius), amb l'objectiu d'identificar transformacions, continuïtats i noves dimensions en la manera com els infants conceptualitzen i experimenten la participació.

Figura 116

Núvol de paraules participació infantil qüestionari posterior - CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Taula 34

Classificació i freqüència de la participació infantil qüestionari posterior - CTIAF

Nom		Verb				Adjectiu	
Dret	5	Dir el que penso	3	Expressar emocions	1	Important	5
Confiança	4	Millorar Flix	3	Fer coses	1	Ser escoltat	1
		Parlar en públic	3	Proposar	1	Ser responsables	1
		Ser un equip	2	Sentir-te bé	1		
		Compartir	1	Tenir veu	1		
		Cuidar el poble	1	Tenir responsabilitat	1		
		Escoltar	1				

Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

De les 36 aportacions recollides destaquen novament els verbs (20), seguits a distància dels noms (9) i dels adjectius (7). En relació amb els verbs, sobresurt "dir el que penso" (3), que reflecteix la voluntat d'expressar la pròpia opinió. També destaca "millorar Flix" (3), que apunta clarament a una intencionalitat transformadora del context, i "parlar en públic" (3), que remarca la dimensió comunicativa i de visibilitat en l'espai social. Altres verbs com "ser un equip" (2) apel·len a la col·laboració i a la construcció col·lectiva. A més, hi ha una sèrie de verbs amb una sola menció però amb fort valor simbòlic: "compartir", "cuidar el poble", "escoltar", "expressar emocions", "fer coses", "proposar", "sentir-te bé", "tenir veu" i "tenir responsabilitat". Aquest conjunt evidencia una representació de la participació com a pràctica diversa, que integra expressió personal, acció transformadora, implicació relacional i reconeixement de drets i responsabilitats.

Entre els noms recollits en aquest segon moment, destaca "dret" (5), un terme que no apareixia anteriorment. La seva presència pot estar relacionada amb el fet que, al llarg del curs 2024-2025 i especialment al voltant del 20 de novembre, es dediquen diverses sessions a la sensibilització sobre els drets dels infants i s'organitza una activitat de difusió adreçada a la ciutadania, liderada pels mateixos infants. Tot i això, no podem establir una relació directa. També apareix "confiança" (4), que tampoc s'havia esmentat en el primer moment. La seva menció reiterada podria estar vinculada al fet que els infants ja acumulen una major implicació en el grup i en el funcionament del Consell, després d'un període sostingut de participació.

Quant als adjectius, destaca especialment "important" (5), que transmet la percepció que la participació té valor i rellevància per als infants. Així mateix, apareixen "ser escoltat" i "ser responsables" (1), que aporten una dimensió emocional i ètica, relacionada amb el reconeixement i el compromís.

En síntesi, aquestes respostes apunten a una concepció de la participació que integra expressió personal, transformació de l'entorn, reconeixement de drets i col·laboració, configurant-la com un procés relacional i comunitari on comunicar-se, escoltar i treballar plegats són aspectes centrals.

Anàlisi comparativa de l'evolució de la representació social del concepte participació infantil segons els infants del CTIAF

Comparant els resultats dels qüestionaris inicial i final, s'observa que en els dos moments hi predominen els verbs. En concret, s'observa una coincidència clara en la presència de verbs com "ajudar", "escoltar", "decidir" o "tenir veu", que es mantenen com a eixos centrals en la manera com els infants entenen la participació. Això apunta a una concepció estable de la participació com una pràctica col·laborativa i expressiva, on la implicació compartida i la comunicació amb els altres són fonamentals. Ara bé, en el segon moment, apareixen amb més força accions com "dir el que penso", "parlar en públic" o "tenir responsabilitat", que evidencien una evolució cap a formes de participació més visibles, autònomes i amb una major dimensió de responsabilitat personal i social.

Pel que fa als noms, el canvi també és significatiu. Si en el primer qüestionari les paraules estaven estretament vinculades al territori i l'entorn immediat ("Flix", "coses del poble", "Consell"), en el segon moment emergeixen conceptes com "dret" o "confiança", que apunten a una comprensió més abstracta i valorativa de la participació. Aquesta evolució es reforça amb l'aparició d'adjectius com "important", "ser escoltat" o "ser responsables", que introdueixen una dimensió emocional, ètica i relacional. Tot plegat indica que els infants no només associen la participació a allò que es fa, sinó també a com es viu i què representa per a ells formar part d'un espai on tenen veu i poden influir.

Finalment, pel que fa als adjectius, cal subratllar la seva presència en el segon moment, absents en les respostes del taller inicial. Les expressions "important", "ser escoltat" i "ser responsables" introdueixen una dimensió valorativa i normativa de la participació, que transcendeix l'acció per situar-se en l'esfera emocional i ètica. Aquest canvi evidencia una conceptualització més complexa del terme, vinculada al reconeixement i al compromís en el marc de l'experiència col·lectiva.

8.2.2. Representacions socials de la *participació liderada pels infants*

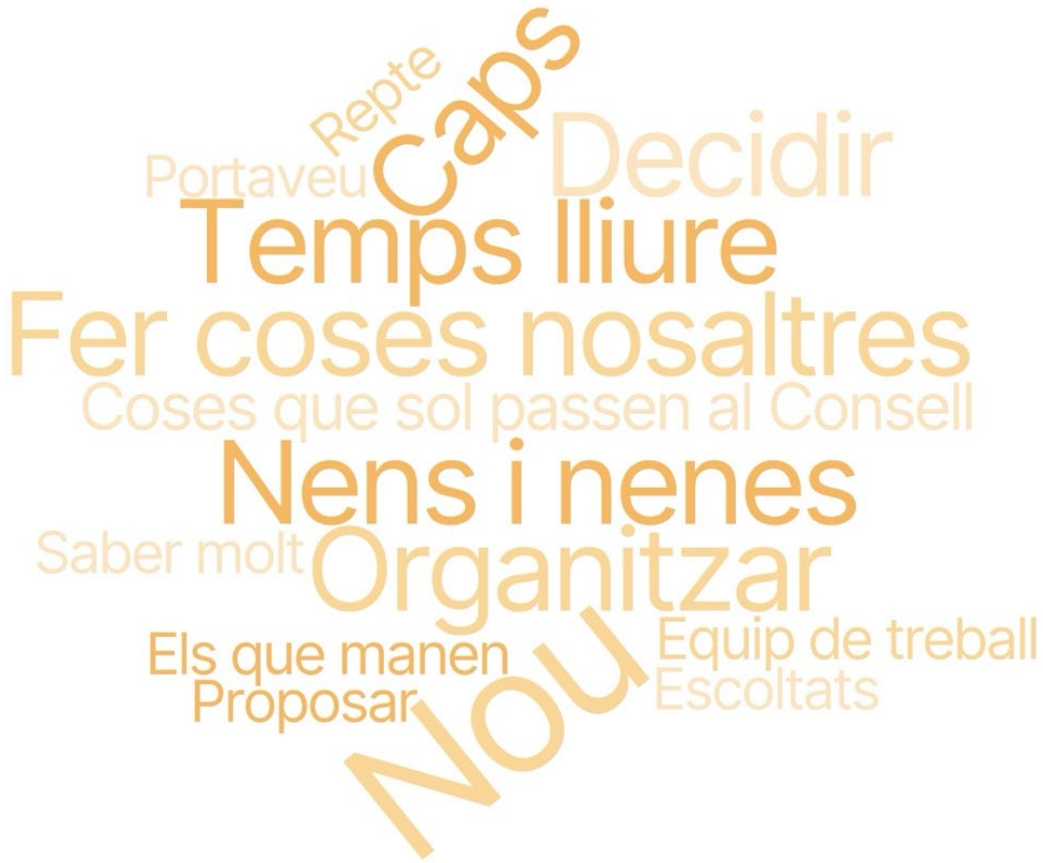
En el taller participatiu aplicat tant a l'inici com després de dos anys de funcionament del Consell, es va incloure un altre mural que plantejava la pregunta següent: "I si llegeixes «participació liderada pels infants», quines tres paraules et venen al cap?". Les condicions de resposta es mantenien igual que en la pregunta anterior: cada infant podia fer fins a tres aportacions, sense establir-se un mínim obligatori. Les respostes recollides ofereixen indicis valuosos sobre la manera com els infants entenen i experimenten la participació quan són ells qui n'assumeixen el lideratge i, per tant, tenen un paper actiu en la presa de decisions i en l'orientació dels processos. Per facilitar-ne l'anàlisi, les paraules aportades han estat classificades segons la seva categoria gramatical —noms, verbs i adjectius—, una organització que permet identificar amb més precisió els significats, valors i associacions que els infants atribueixen al concepte de "participació liderada".

Anàlisi de les representacions socials prèvies del concepte participació liderada segons els infants del CTIAF

Tal com s'ha indicat anteriorment, al taller participatiu inicial hi van prendre part un total de 12 infants. D'aquest conjunt, 1 infant va aportar tres respostes, 10 infants en van aportar dues cadascun i 1 infant només una, cosa que suma un total de 24 aportacions. Aquest volum de respostes permet disposar d'un primer conjunt d'indicis sobre les representacions inicials del grup. Totes les aportacions han estat classificades segons la seva categoria gramatical i la seva freqüència d'aparició, amb l'objectiu d'ordenar i facilitar la lectura dels resultats. A la figura 117 i a la taula 35 se'n presenta una síntesi preliminar, que serveix com a punt de partida per al desenvolupament detallat de l'anàlisi.

Figura 117

Núvol de paraules participació liderada qüestionari previ - CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Taula 35

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari previ - CTIAF

Nom		Verb		Adjectius	
Coses que sol passen al Consell	2	Decidir	2	Nou	3
Caps	2	Fer coses nosaltres	2	Escoltats	1
Nens i nenes	2	Organitzar	2		
Temps lliure	2	Proposar	1		
Els que manen	1	Saber molt	1		
Equip de treball	1				
Portaveu	1				
Repte	1				

Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Si ens fixem en l'anàlisi gramatical, predominen clarament els noms (12), seguits dels verbs (8), mentre que els adjectius (4) tenen una presència molt reduïda. Pel que fa als noms, apareixen sobretot referències a actors i rols dins l'espai participatiu: "nens i nenes", "caps", "els que manen", "equip de treball", "portaveu". També s'esmenten espais i experiències vinculades a l'acció col·lectiva, com "temps lliure" o "repte". La predominança d'aquests substantius posa de manifest que la participació s'entén principalment com una relació entre persones i funcions, amb una connexió directa amb la vida quotidiana dels infants.

Quant als verbs, es destaquen aquells que reflecteixen acció i capacitat de decisió: "decidir", "fer coses nosaltres", "organitzar", "proposar". També hi apareix "saber molt", que introdueix la idea de coneixement i competència. Aquests verbs expressen la dimensió activa de la participació, on els infants associen liderar amb poder fer, transformar i demostrar habilitats.

Per acabar, en relació amb els adjectius, són pocs però significatius. La menció a "nou" assenyala la percepció de canvi o innovació, mentre que "escoltats" posa en relleu la importància de ser reconeguts i atesos en les seves opinions. Encara que minoritaris, aquests adjectius aporten una dimensió emocional i relacional que completa la visió de la participació.

En conjunt, els resultats mostren que els infants associen la participació liderada amb l'espai del Consell, que l'identifiquen com un lloc on poden assumir responsabilitats, prendre decisions i organitzar accions, mentre experimenten el reconeixement i la valoració de la seva veu. Al mateix temps, apareix la percepció que es tracta d'una experiència diferent, que obre la porta a formes de participació que no viuen en altres àmbits de la seva quotidianitat.

Anàlisi de les representacions socials posteriors del concepte participació liderada segons els infants del CTIAF

Si ens fixem en les dades recollides el juny de 2025, quan tots els infants ja han viscut almenys una experiència de participació liderada al Consell —i alguns, dues—, s'observa l'evolució de la seva comprensió del concepte de participació

després d'una implicació sostinguda. En el taller final, amb la participació de 12 infants, es recullen un total de 35 aportacions: gairebé tots en fan tres, excepte un infant que n'aporta dues. Seguint el mateix criteri d'anàlisi aplicat anteriorment, les paraules s'han classificat en funció de la seva categoria gramatical amb l'objectiu d'identificar continuïtats, variacions o noves perspectives en la manera de com els infants perceben i experimenten la participació liderada. A continuació, la figura 118 mostra el núvol de paraules i la taula 36 presenta la classificació i les freqüències de menció identificades a partir de les respostes.

Figura 118

Núvol de paraules participació liderada qüestionari posterior - CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Taula 36

Classificació i freqüència de la participació liderada qüestionari posterior - CTIAF

Noms		Verbs	
Salta!	7	Fer coses que volem	4
Coses que sol passen al Consell	3	Ser un equip unit	3
Passaclasses	2	Decidir	2
PIA	2	Demanar ajuda	2
Altres nens i nenes	1	Millorar el poble	2
Dret	1	Planificar passos per fer coses	2
		Que ens escoltin	2
		Que serveixi de veritat	1
		Imaginar	1

Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

De les 35 aportacions predominen els verbs (19), seguits en molt poca diferència dels noms (16) i no s'esmenta cap adjectiu. Pel que fa als verbs, la major part remeten a l'acció i al protagonisme col·lectiu. Destaquen "fer coses que volem" (4) i "ser un equip unit" (3), que expressen una visió de la participació com a iniciativa compartida i cohesionadora. Així mateix, són recurrents accions amb un clar component de transformació i incidència, com "decidir" (2), "millorar el poble" (2) i "planificar passos per fer coses" (2). Al costat d'aquestes, apareixen verbs que introdueixen matisos relacionals i qualitatius, com "demanar ajuda" (2), "que ens escoltin" (2), "que serveixi de veritat" (1) i "imaginar" (1), que enriqueixen la visió de la participació amb dimensions de suport, reconeixement i creativitat.

Quant als noms, el més esmentat és "Salta!" (7), que fa referència al projecte concret en què s'han centrat moltes de les experiències i que esdevé un punt de referència central. També sobresurten "coses que sol passen al Consell" (3), "passaclasses" (2) i "PIA" (2), que reflecteixen la vinculació a dinàmiques i instruments habituals del Consell. Amb menor freqüència, apareixen "altres nens i nenes" (1) i "dret" (1), que introdueixen la dimensió relacional i de legitimitat.

En conjunt, els resultats mostren que la representació de la participació liderada pels infants articula acció transformadora, cohesió grupal i vinculació a projectes

i espais concrets i, inclou la necessitat de ser escoltats i de trobar sentit real al que es fa.

Anàlisi comparativa de l'evolució de les representacions socials del concepte de participació liderada segons els infants del CTIAF

La comparació entre els dos moments analitzats mostra una evolució significativa en la manera com els infants conceptualitzen la participació liderada. En el taller inicial, les aportacions se centren principalment en noms vinculats a rols i funcions — com "nens i nenes", "caps", "portaveu" o "equip de treball"— i en verbs que expressen acció i capacitat de decisió, com "decidir", "organitzar" o "fer coses nosaltres". Aquesta orientació posa en relleu una visió de la participació centrada en la distribució de responsabilitats i en l'exercici de tasques concretes, associada alhora a experiències percebudes com a noves i vinculades al reconeixement, aspectes reflectits en adjectius com "nou" i "escoltats".

En canvi, després de dos anys de vinculació, el relat es desplaça cap a una representació més dinàmica i col·lectiva. Els verbs guanyen pes i introdueixen accions amb un fort component de cohesió i incidència, com "fer coses que volem", "ser un equip unit" o "millorar el poble". Igualment, expressions com "demanar ajuda", "que ens escoltin" o "que serveixi de veritat" incorporen una dimensió relacional de reconeixement i interdependència en els processos participatius, que transcendeix la simple execució d'activitats. En l'àmbit dels noms, la centralitat del "Salta!" i d'altres referències concretes al CTIAF evidencia l'ancoratge de la participació en experiències i projectes tangibles, que esdevenen referents de sentit i identitat col·lectiva.

Pel que fa als adjectius, cal destacar que, mentre en el primer moment aportaven matisos emocionals, destacaven la novetat i el reconeixement, en el segon desapareixen, cosa que suggereix un desplaçament cap a una manera de descriure la participació més orientada a les accions concretes i als resultats col·lectius.

En síntesi, mentre que a l'inici la participació liderada era entesa sobretot com una assignació de rols i funcions dins l'espai del Consell, en el segon moment s'articula com una pràctica transformadora i comunitària, fonamentada en la iniciativa compartida, la cohesió grupal i la cerca de legitimitat a través de l'escolta i el reconeixement mutu.

8.2.3. Anàlisi comparativa entre la representació social del concepte participació infantil i participació liderada segons els infants del CTIAF

En aquest últim subapartat, es planteja la comparació de les respostes relatives a la participació i a la participació liderada pels infants al CTIAF. Un primer element a destacar és que, mentre que en la participació infantil predominen els verbs tant a l'inici com al final, en la participació liderada a l'inici predominen els noms i al final els verbs. Fet que suggereix que, en el primer cas, la participació s'entén des del principi com una pràctica activa i relacional, mentre que, en el segon es produeix un desplaçament progressiu d'una visió centrada en rols i funcions cap a una concepció més dinàmica i orientada a l'acció.

Pel que fa a la representació social de la participació infantil, les respostes assenyalen inicialment una vinculació forta amb l'entorn proper i amb experiències quotidianes. Tanmateix, amb el desenvolupament del procés participatiu, emergeixen progressivament referències als drets, la confiança i la responsabilitat, fet que apunta a una comprensió més abstracta i valorativa. Aquesta evolució indica que, a mesura que s'amplia l'experiència, la participació és viscuda com allò que es fa, així com un espai de reconeixement i legitimitat.

Quan es tracta de la participació liderada pels infants, l'imaginari inicial mostra dues orientacions complementàries. D'una banda, apareix un enfocament més jeràrquic i funcional, vinculat a noms com "caps", "els que manen" o "portaveu", que associen el lideratge a figures d'autoritat i a una distribució vertical de rols. De l'altra, s'identifica un enfocament més actiu i operatiu, expressat en verbs com "decidir", "organitzar" o "fer coses nosaltres", que entenen el lideratge com la capacitat de prendre decisions i desenvolupar accions col·lectives. Al cap de dos anys, en canvi, el relat es desplaça cap a una representació més dinàmica i col·laborativa, centrada en verbs i expressions que remeten a la cohesió, la

interdependència i la transformació, com "ser un equip unit", "demanar ajuda", "que ens escoltin" o "millorar el poble". Aquest canvi situa al centre les experiències viscudes en el Consell, amb projectes concrets com el "Salta!" o el "PIA", que esdevenen referents de sentit i identitat compartida. El pas de la nominació de rols a la descripció d'accions col·lectives suggereix un aprofundiment en la vivència del lideratge, entès progressivament com una iniciativa compartida i no com una funció individual.

Aquesta evolució de la manera de representar la participació pot interpretar-se com a resultat de la implicació sostinguda dels infants en un grup participatiu estable com és el Consell. La seva experiència ha propiciat un desplaçament d'una comprensió inicial, centrada en rols i funcions concretes, cap a una conceptualització més àmplia i complexa, en què la participació —tant en la seva dimensió general com en la liderada— es configura com una pràctica col·lectiva i compartida. En aquest procés, els infants han experimentat situacions d'organització i presa de decisions, han participat en accions de caràcter comunitari i han exercit formes d'interlocució amb l'entorn institucional, aspectes que han contribuït a consolidar una representació amb implicacions ètiques, emocionals i transformadores.

8.3. Caracterització de l'experiència del CTIAF

Aquest apartat té per objectiu analitzar l'experiència del CTIAF, establint-ne els trets essencials i examinant de quina manera la participació liderada pels infants s'articula en la pràctica. L'anàlisi s'organitza en quatre subdimensions: en primer lloc, el sentit i la significació que els infants atribueixen al Consell com a espai participatiu; en segon lloc, els dispositius pedagògics que donen forma al procés i n'asseguren la coherència; en tercer lloc, les condicions que possibiliten i sostenen la participació liderada, així com les resistències que poden limitar-ne el desplegament; i, finalment, els moments clau identificats pels infants mateixos, que permeten reconstruir la trajectòria i comprendre l'evolució del Consell.

8.3.1. Significació i sentit de l'experiència segons els infants

El subapartat següent aborda l'anàlisi de les representacions socials elaborades pels infants entorn de la seva experiència al Consell. Aquest exercici permet examinar com els participants construeixen significat a partir de la seva trajectòria i constitueix un pas clau per caracteritzar el CTIAF com una pràctica de participació liderada per la infància. L'estudi es fonamenta en els 12 relats recollits després de dos anys de vinculació al Consell. Les respostes a la pregunta "Si et dic «CTIAF», quina paraula et ve al cap? I per què aquesta paraula?" han estat sotmeses a una anàlisi de contingut temàtic, que ha permès identificar categories emergents i aproximar-se a la manera com els infants defineixen col·lectivament el sentit de la seva participació en aquest òrgan municipal. En total, s'han identificat set categories temàtiques que agrupen les representacions socials que els infants tenen de la seva implicació en el CTIAF. A continuació, aquestes categories es presenten de manera detallada i ordenades segons la seva recurrència en els relats dels infants.

- **Organització col·lectiva.** A partir de 3 relats emergeix la representació del Consell com un espai capaç de coordinar-se i d'autogestionar-se. Els infants remarquen la seva funció organitzativa: "*organització*, perquè organitzem actes i alguns festius" (CR2i,2), i també posen en valor el treball conjunt: "*organització*, [...] quan ens ajuntem ens organitzem bastant bé per fer coses i per ajudar-nos" (CR5i,2-4). Aquesta dimensió associa la participació amb la planificació col·lectiva i l'aprenentatge d'habilitats organitzatives.
- **Veu protagònica.** També en 3 relats es configura la representació del Consell com un espai on la veu dels infants és escoltada i té incidència. L'experiència es defineix a través d'expressions com "*veu*, perquè som la veu dels infants" (CR6i,2) i "*opinar*, [...] perquè al Consell podem dir la nostra opinió sobre moltes coses" (CR8i,2-3). Es posa així en relleu el protagonisme infantil i la legitimitat de les seves aportacions en els processos col·lectius.
- **Gaudi compartit.** La dimensió lúdica és present en 2 relats que destaquen la importància de divertir-se en el marc del Consell. Els infants descriuen una experiència participativa vinculada al gaudi compartit, com quan afirmen:

"*diversió*, perquè ens ho passem superbé entre els companys i organitzant les coses pels infants" (CR7i,2-3), o bé "*diversió*, [...] m'ho passo molt bé al Consell" (CR10i,2-3). Aquesta representació situa el Consell com un espai de convivència positiva i satisfacció personal.

- **Identitat i pertinença comunitària.** En 2 relats es vincula el Consell amb la identitat col·lectiva i el sentiment de formar part d'una comunitat. El vincle amb l'entorn apareix quan s'expressa que "*poble* [...], perquè fem coses relacionades amb la gent del poble i activitats infantils" (CR1i,2-3). De la mateixa manera, es remarca la diversitat del grup quan s'assenyala que "*nens i nenes*, perquè és una cosa on hi formen part nens i nenes de diferents edats" (CR9i). Aquesta representació associa el Consell a la inclusió i al sentit de comunitat.
- **Exercici de drets.** Aquesta categoria s'esmenta en 1 relat que vincula el Consell amb la possibilitat de viure i exercir els drets infantils: "*drets*, al Consell hem parlat de drets i els posem en pràctica" (CR12i,2). De manera que la representació del Consell s'associa amb la condició de subjectes de drets i amb la pràctica activa d'aquests en un entorn col·lectiu.
- **Llibertat d'expressió i acció.** 1 altre relat destaca la llibertat com a característica central del Consell. L'espai és viscut com un entorn on els infants poden mostrar-se amb autenticitat i sense restriccions: "*lliure*, perquè al Consell podem ser qui som i dir el que pensem i inclús fer-ho" (CR3i,2-3). Aquesta representació vincula la participació amb l'autonomia personal i l'expressió lliure.
- **Sentit d'equip.** Finalment, en 1 relat apareix la representació del Consell com a espai de cohesió i de construcció de vincles positius. La idea d'equip s'expressa directament en l'afirmació "*Companyonia*, perquè al Consell d'Infància i Adolescència, som tots un equip i entre nosaltres fem moltes activitats" (CR4i,2-3). Aquesta visió posa en relleu el valor de la col·laboració i de la relació entre iguals dins el procés participatiu.

En conjunt, aquestes set categories sintetitzen les dimensions principals amb què els infants signifiquen el CTIAF (vegeu figura 119). Aquestes categories ens

permeten comprendre de quina manera els nens i nenes del Consell configuren, entenen i donen sentit a la seva experiència de participació liderada, posant en relleu els valors i significats que hi associen.

Figura 119

Significació i sentit de l'experiència – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

En termes interpretatius les categories descrites mostren que, segons els infants, el CTIAF és viscut com una experiència col·lectiva que combina l'organització i la capacitat de decidir amb el gaudi compartit i la llibertat d'expressió. Alhora, es tracta d'un espai que reforça la identitat comunitària i la companyonia, on la veu dels infants és reconeguda i els drets esdevenen pràctica real. En conjunt, el Consell s'explica com una experiència de participació significativa que integra dimensió lúdica, ciutadana i relacional.

8.3.2. Dispositius pedagògics del CTIAF

Aquest subapartat descriu els dispositius pedagògics identificats a partir de les observacions de camp realitzades durant el desenvolupament de l'experiència. L'anàlisi narrativa de les dades recollides al diari de camp ha permès identificar set dispositius que han configurat i caracteritzat el procés. A continuació, es presenten seguint l'ordre cronològic en què van ser observats.

- **Partir d'una aposta municipal.** El primer dispositiu pedagògic identificat en el desenvolupament de l'experiència és l'aposta municipal i comunitària per la

creació del CTIAF. Aquesta aposta s'articula en dos nivells complementaris. D'una banda, des de l'àmbit polític, mitjançant el compromís compartit entre govern i oposició, que legitima institucionalment el projecte i en garanteix la coherència, influència i sostenibilitat més enllà dels cicles polítics. De l'altra, des de l'àmbit educatiu i comunitari, a través de la implicació dels agents educatius de la xarxa 360° del municipi, que reforcen el valor pedagògic i transformador de la iniciativa des del territori.

Pel que fa al primer àmbit, aquesta decisió col·lectiva, que involucra els diferents grups polítics del consistori, és molt més que un gest simbòlic. És un punt de partida clau que possibilita la coherència, la influència i la sostenibilitat del projecte indistintament del color del partit polític de torn. El compromís comú entre govern i oposició crea un marc d'aprenentatge cívic i democràtic que va més enllà del mateix Consell, i converteix la participació infantil en un projecte de municipi, legítim i compartit:

> Avui ha tingut lloc la sessió de treball amb l'equip de govern i l'oposició, prèvia a la creació formal del Consell d'Infància i Adolescència. [...] L'ambient ha estat positiu, amb ganes d'escoltar i d'aprofundir en la idea. [...] Els regidors han coincidit en la necessitat de dedicar espais a l'escolta activa dels infants i d'apostar per la seva participació com a projecte de municipi. Tot i que el compromís és encara més genèric que concret, he observat que el compromís és encara més genèric que concret: es parla sobretot d'escoltar-los o de fer-los consultes, però encara costa veure'ls com a ciutadans del present, protagonistes capaços d'aportar coneixement i impulsar canvis. Però, això no nega que el valor de la sessió hagi sigut enorme: tots els grups presents han assumit conjuntament el compromís de vetllar per la infància com a ciutadania activa del present i aprovar per unanimitat la creació d'un grup motor d'infants per a la creació del CTIAF. (CD,27/01/2023)

Pel que fa a segon àmbit, arran de la col·laboració de l'Ajuntament de Flix amb un projecte estatal de recerca[11] sobre participació infantil en l'àmbit municipal, liderat per la Universitat de Barcelona, es van dur a terme, durant la primavera i l'estiu de 2024, tres sessions de treball amb els agents educatius de la xarxa 360° del municipi. Aquestes trobades, orientades a validar la *Caixa d'eines* elaborada en el marc del projecte, van possibilitar la construcció d'una definició compartida de participació infantil, l'anàlisi de la seva situació al municipi, la presentació del CTIAF —que ja portava mig any constituït— i la formulació de propostes de col·laboració conjunta:

> hi han participat quinze professionals de perfils molt diversos: mestres, educadors de lleure, tècnics de serveis socials i cultura, la tècnica de comunicació i la regidora de Cultura, Festes i Tradicions. [...] La combinació de perfils en un moment donat ha donat lloc a un debat molt ric fruit de les diferents vinculacions professionals al voltant de com entenem la participació infantil. La regidora de cultura ha dit que "també és participació quan els infants decideixen com organitzar una festa o una activitat artística", mentre que des de l'escola s'ha remarcat que cal donar-los espais de decisió més enllà de l'escola. La tècnica de comunicació ha afegit que caldria "visibilitzar el Consell com un espai del poble, no només de l'Ajuntament". Aquest intercanvi d'idees ha fet evident que el Consell es comença a entendre com una responsabilitat compartida, un projecte de municipi que travessa àrees i departaments. (CD,24/04/24)

- **Creació de l'òrgan amb un grup motor.** Un segon dispositiu pedagògic identificat és la creació del CTIAF amb els infants abans de la seva constitució formal. Aquesta decisió, poc habitual en els processos institucionals, transforma la fase prèvia en un espai d'aprenentatge i experimentació democràtica. El grup motor, format per infants i adolescents, va tenir l'oportunitat de descobrir què és un consell, donar-li sentit i imaginar-ne el funcionament abans que existís legalment.

[11] El projecte al qual l'Ajuntament de Flix col·labora mentre es desenvolupa aquesta recerca i al qual es fa referència en el text és "Diseño y validación de una caja de herramientas para promover la participación infantil en un nivel local. YOUARECITIZEN" (PDC2022-133276-I00).

> Avui primer dia de Consell. [...] M'ha sorprès la gran assistència: han vingut més de vint infants. Alguns han confessat que s'hi han apuntat perquè hi anava un amic seu; d'altres, perquè el projecte els havia cridat l'atenció quan se'ls va presentar a l'escola o a l'institut. També hi ha hagut qui ha arribat amb idees molt clares, dient coses com: "jo ja sé què vull fer al consell d'infants". [...] És molt interessant veure com, tot i no existir encara formalment, el grup ja comença a donar forma al que serà el Consell. En realitat, l'estem creant mentre el descobrim. (CD,17/03/2023)

Aquest procés obert i exploratori va comportar que alguns infants decidissin desvincular-se en comprendre millor què implicava el projecte, però, en canvi, va permetre que el CTIAF arrelés des de i per a la infància, construït a partir de l'experiència, la veu i l'acció dels seus propis protagonistes:

> Després de l'estiu, [...] ens hem quedat amb sis infants actius dels vint-i-dos inicials. Al principi m'ha preocupat aquesta dada, però pensant-hi millor, crec que té molt sentit. Ha estat interessant veure com els infants han pogut vincular-se a una cosa, descobrir què és i, un cop entès, decidir si volen continuar o no. I això és molt valuós: poder provar, comprendre i després escollir. No es pot decidir el compromís des del principi, s'ha d'anar descobrint. Aquest procés m'ha fet adonar-me de com d'important ha estat aquest temps de creació del Consell, abans de constituir-lo formalment. (CD, 22/09/2023)

Per tot plegat, tot i que dedicar aquestes sessions al grup motor ha suposat situar-se en un cert buit normatiu, aquesta estratègia va afavorir un aprenentatge profund tant per als infants com per a la institució, que va aprendre a obrir espais de participació basats en la confiança i la corresponsabilitat.

- **Començar decidint junts el pla de cada sessió.** Un tercer dispositiu pedagògic present en el desenvolupament del CTIAF és la pràctica de començar cada sessió compartint les propostes previstes i obrint la possibilitat de reconfigurar conjuntament l'ordre del dia. Abans que arribin els infants, la dinamitzadora prepara una pissarra amb els punts plantejats i una estructura orientativa del

temps. Quan el grup entra a la sala, troba aquesta proposta visible, que funciona com un punt de partida obert, susceptible de ser modificat i completat entre tots:

> Des de fa un parell de sessions he començat a instaurar una nova dinàmica a l'inici de les trobades: quan arriben al Consell, els infants ja troben la pissarra amb l'ordre del dia escrit. [...] [C]omencem directament llegint el que hi ha escrit, revisant què farem i preguntant si volen afegir o modificar algun punt. M'agrada molt observar com aquest moment inicial s'està convertint en un petit ritual: primer miren, comenten entre ells i, de seguida, comencen a proposar ajustos. A les primeres sessions tot els semblava bé, però avui, que ja fa dues setmanes que ho fem així, he notat un canvi. Per exemple, un infant ha proposat dedicar menys temps al punt 3 i passar el punt 4 abans, i un altre ha volgut afegir un tema nou: "a mi m'agradaria parlar sobre aquella proposta que vam fer a l'Ajuntament sobre el camp de futbol". A poc a poc, aquest espai d'inici està adquirint un sentit propi: deixa de ser només una introducció per esdevenir un moment de decisió compartida, on organitzem junts tant el desenvolupament de la sessió com la manera de participar i construir col·lectivament el Consell. (CD,10/02/24)

Aquesta manera de començar converteix l'organització de la sessió en un acte col·lectiu, en què els infants poden afegir temes, modificar-ne l'ordre o ajustar els temps segons les seves necessitats i interessos. D'aquesta manera, l'ordre del dia deixa de ser un instrument imposat per transformar-se en un espai compartit de planificació i presa de decisions. Aquest procés afavoreix l'autonomia, la responsabilitat i l'aprenentatge sobre la gestió del temps, la negociació i la cooperació.

- **Plantejar-se periòdicament el pla de treball anual: què i com ho volem fer.** Un quart dispositiu pedagògic clau en el desenvolupament del CTIAF ha estat la priorització dels interessos dels infants i la creació d'espais reals que els permetin decidir què volen fer i com organitzar-se al llarg del curs. Aquests moments, inserits en la planificació anual del Consell, permeten revisar i

acordar conjuntament les línies d'actuació del curs. Tot i els encàrrecs institucionals l'Ajuntament, aquests s'han entès com a punts de partida oberts que els infants poden reinterpretar des del seu propi sentit. Aquesta pràctica, basada en l'escolta i en la negociació constant, ha convertit el Consell en un espai d'autogestió progressiva, on els infants aprenen a decidir, planificar i construir col·lectivament les seves propostes.

Un exemple significatiu d'aquest dispositiu va ser la resposta al primer encàrrec de l'Ajuntament, que consistia a donar-se a conèixer com a Consell i que els infants van entendre com un llenç en blanc. Davant d'una proposta inicialment abstracta, van decidir transformar-la en una acció concreta i amb sentit per a ells: organitzar una jornada esportiva per a altres nens i nenes del municipi. Aquesta reinterpretació va esdevenir la seva primera experiència real d'autogestió i de construcció col·lectiva del sentit del Consell. Aquesta experiència va esdevenir un procés de descoberta de l'agència infantil, a partir del qual el grup va començar a actuar amb més iniciativa, corresponsabilitat i confiança en les seves pròpies capacitats. Tot plegat es recull al diari de camp, on es fa palesa la força pedagògica d'aquest moment i el canvi de perspectiva que va comportar tant per als infants com per a l'acompanyant:

> com de fascinant ha estat veure com els infants han convertit un encàrrec de l'Ajuntament —que deia "us proposem donar a conèixer a totes les persones de Flix el Consell d'Infància i Adolescència"— en alguna cosa pròpia, nascuda d'ells. Al principi, per a ells, l'encàrrec era totalment abstracte. En realitat, el que volien era fer una activitat, fer alguna cosa concreta, passar a l'acció. Tenien molt clar que volien fer una cosa per altres nens i nenes del poble. I va ser clau dir-los: "I per què no ho feu vosaltres?". Aquella pregunta va canviar-ho tot. Preguntar-los què volien fer i com ho volien fer va transformar radicalment l'activitat del Consell. A partir d'aquí, van començar a idear, a repartir-se les tasques, a organitzar-se, a pensar com fer-ho, a planificar. I ha estat realment revelador veure com s'han donat a conèixer des de la seva pròpia lògica: d'una manera viva, autèntica i sentida per ells i elles. Segurament, cap adult hauria imaginat mai que un Consell es pogués donar a conèixer organitzant una

> activitat esportiva per a altres nens i nenes. Aquest procés, sincerament, crec que ha marcat un abans i un després en el CTIAF, en la seva manera de funcionar, en la seva essència. Ha consolidat una lògica d'autoorganització i de lideratge real dels infants, que han après que poden crear, decidir i donar sentit propi a les propostes que reben, i a començar a entendre i viure que la participació és essencialment això. (CD, 15/06/24)

Aquest conjunt d'iniciatives comunicatives mostra com el CTIAF ha sabut donar visibilitat a la seva tasca des d'una lògica pròpia, quotidiana i relacional, arrelada als contextos en què els infants ja es mouen, aprenen i s'expressen. En aquest sentit, aquest dispositiu pedagògic posa en valor el potencial transformador de "tenir altaveus", però especialment el de convertir la comunicació en un espai d'aprenentatge democràtic, on explicar-se, representar-se i ser escoltats forma part del mateix procés participatiu.

- **Afavorir la cohesió del grup a través d'activitats socials.** Un cinquè dispositiu pedagògic observat en el desenvolupament del CTIAF és la incorporació d'espais socials i lúdics —com sopars, berenars o trobades informals—, que contribueixen a construir i sostenir el grup més enllà de les sessions formals del Consell. Aquests moments, tot i no estar centrats en la presa de decisions, tenen una forta funció pedagògica, ja que enforteixen els vincles, la confiança i el sentiment de pertinença. Al llarg del processes es duen a terme múltiples trobades que afavoreixen un ambient més relaxat i proper, on els infants interactuen d'una altra manera i reforcen la cohesió del grup. Aquesta dimensió relacional esdevé fonamental per garantir una participació viva, sostinguda i significativa dins del Consell:

  > Durant el sopar, que també han organitzat ells portant menjar per compartir, es crea un ambient molt distès. Alguns infants parlen amb companys amb qui habitualment no coincideixen gaire, i es veu com les converses flueixen de manera natural. Parlen de coses de l'escola, de les vacances, d'idees per al Consell o simplement fan bromes. [...] Després de jugar, un grup petit s'ha aixecat per posar música i ballar, i d'altres s'hi han

> afegit de seguida. A un racó, tres infants han recollit els plats i han organitzat la taula sense que ningú els ho demani. D'altres s'han dedicat a jugar a tenis taula, que sempre volen jugar i no tenim temps durant la sessió. Uns altres han xarrat tranquils al sofà. Durant la trobada he tingut la sensació que aquest espai els permet conèixer-se d'una altra manera. No hi ha presses avui, hi ha temps lliure i espais per relacionar-se d'una altra manera. Al final, quan marxem, mentre acompanyo a un grup d'infants a casa, un infant diu que s'ho ha passat superbé, que voldrien repetir-ho més sovint i que "avui ens hem conegut més entre nosaltres, saps?" (CD,20/12/24)

- **Conèixer l'estructura municipal per poder actuar-hi.** El sisè dispositiu pedagògic identificat en el desenvolupament del CTIAF és la introducció del coneixement sobre l'estructura política i organitzativa del municipi com a part del procés participatiu. Arran de les diverses reunions de treball dutes a terme amb diferents regidors i regidores, es va fer palesa la necessitat de dedicar espais específics a donar a conèixer el funcionament de l'Ajuntament i les seves competències. Aquesta pràctica esdevé una eina clau d'apoderament cívic: permet als infants comprendre com funciona l'estructura municipal, qui són els seus representants i quins canals tenen per comunicar-hi propostes o demandes. Al mateix temps, els ajuda a entendre les dinàmiques polítiques locals i a reconèixer-se com a interlocutors legítims dins d'aquest sistema. Aquest dispositiu, amb un alt potencial pedagògic, posa de manifest que conèixer l'estructura per poder-hi incidir és essencial i transformador. Tal com recull el diari de camp:

  > Al final de la sessió, he aprofitat per introduir una petita activitat que feia temps que volia fer: presentar, de manera molt senzilla, l'organigrama polític de l'Ajuntament de Flix. Hem parlat de qui són els regidors, quines funcions tenen i de quins àmbits s'ocupen. Volia que entenguessin com s'estructura el govern municipal i quins canals tenen per fer arribar les seves propostes. Tot i ser un moment més formatiu, m'ha semblat essencial, perquè crec profundament que per participar cal entendre l'estructura on s'actua. I, justament, durant aquesta explicació, ha passat

> un moment molt significatiu. Un infant ha dit —amb tota la naturalitat—: "Ara que ho dius, ja fa dies que ho penso... Si al parc hi ha un cartell que diu que no es pot jugar a pilota, jo això no li he de dir a ma mare, li he de dir al regidor responsable dels espais de Flix". Aquest comentari m'ha semblat molt revelador. Expressa perfectament el sentit d'allò que intento transmetre: entendre com funciona l'Ajuntament no és només un coneixement formal, sinó un pas imprescindible per exercir l'agència i la ciutadania, també des de la infància. (CD,13/03/2025)

- **Tenir altaveus per comunicar i fer visible la vida del CTIAF.** Finalment, el setè dispositiu pedagògic identificat en el desenvolupament del CTIAF és la creació d'espais de comunicació propis que actuen com a altaveus de la seva vida interna. Més enllà del compliment formal d'allò establert en el reglament —com la presència del Consell a la pàgina web de l'Ajuntament, on es publiquen les actes i les informacions oficials—, el CTIAF ha sabut trobar i apropiar-se d'espais significatius dins la quotidianitat dels infants per explicar i compartir el seu projecte.

  Així, a banda dels canals institucionals, el Consell disposa d'un perfil d'Instagram, gestionat per l'equip de dinamització amb la participació puntual dels infants en la validació i selecció de continguts. Ha aconseguit obrir-se a altres espais locals de comunicació com la revista local *La Veu de Flix* o la ràdio municipal, on narren cròniques d'algun esdeveniment important organitzat en el marc del Consell. Però, sens dubte, un dels espais més rellevants és el que han generat dins l'escola: un espai trimestral al canal de YouTube (Cloret TV) del projecte de periodisme de l'escola, on els infants del Consell expliquen en primera persona la seva experiència i els projectes en curs:

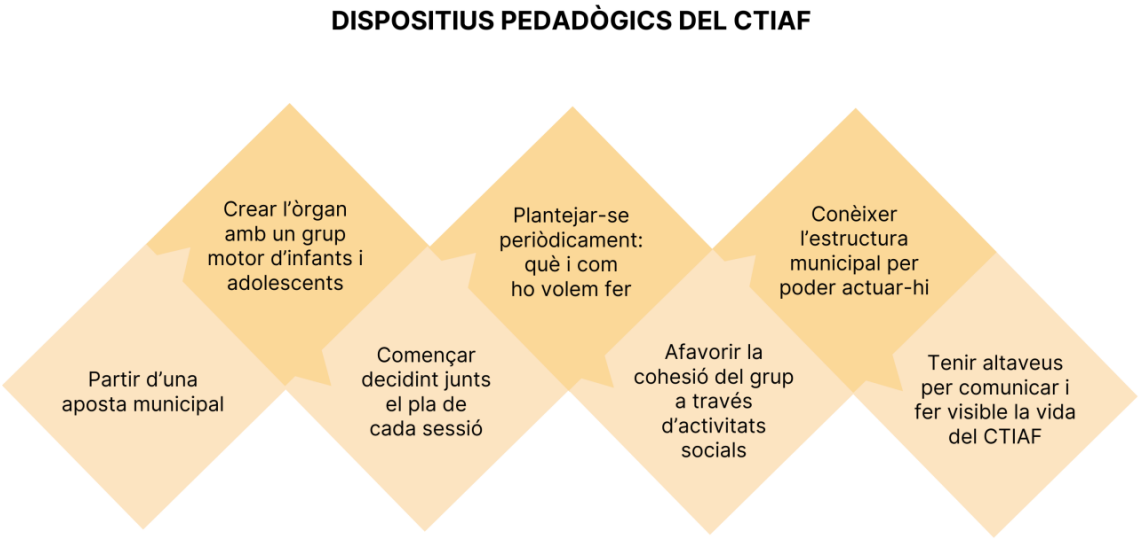
  > Avui m'ha escrit una de les mestres de l'escola vinculades a l'espai d'aprenentatge de Cloret TV. M'ha comentat que dos nens del Consell li han proposat fer una notícia per explicar que s'han obert les inscripcions del Salta! 2a edició i que volien aprofitar per fer un petit reportatge sobre com funcionen les inscripcions i com va anar l'any passat, amb l'objectiu

> d'engrescar altres nens i nenes a participar-hi. A més, m'ha explicat que han pensat fer notícies periòdiques sobre el Consell, una mena de secció trimestral dins del canal. Tot això ha sorgit de manera espontània, al marge del que teníem planificat, i em sembla d'un valor enorme. Mostra com els infants han sabut trobar un mecanisme propi per fer transcendir la vida del Consell, com l'estan integrant en la seva quotidianitat i, alhora, com el Consell s'està integrant en la seva vida. És una mostra clara de com la participació s'està convertint per a ells en una manera de fer i de ser, i de com aquest rol propositiu, actiu i comunitari comença a formar part natural del seu dia a dia. (CD,13/05/2025)

En conjunt, els set dispositius pedagògics identificats en el registre de l'experiència del CTIAF (vegeu figura 120) mostren com el Consell s'ha anat construint a partir de la pràctica, de la mirada, de la iniciativa i de l'acció dels infants. Més que una estructura prèvia, el CTIAF emergeix com un espai que s'aprèn fent, on cada dispositiu ha contribuït a donar-li forma, sentit i arrelament al territori.

Figura 120

Dispositius pedagògics – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

8.3.3. Condicions i resistències de la participació liderada segons el CTIAF

A continuació, es presenten els resultats relatius a les condicions que han possibilitat i afavorit el desenvolupament de processos de participació liderats per la infància, així com les resistències que n'han limitat o dificultat la seva consolidació. L'anàlisi es fonamenta en la informació recollida a partir de dues fonts. D'una banda, del grup de discussió amb nou informants. De l'altra, dels qüestionaris individuals adreçats a tres persones adultes vinculades al projecte dos de la coordinació i una des de la dinamització.

Condicions que possibiliten i garanteixen la participació liderada

En aquesta secció s'examinen les condicions identificades com a necessàries per garantir una experiència de participació genuïnament liderada per la infància. L'anàlisi es construeix a partir de dues fonts principals de dades: les aportacions dels infants, recollides mitjançant un grup de discussió amb nou participants, i de les perspectives de tres persones adultes amb un paper actiu en el projecte, que van ser recollides a través d'un qüestionari individual.

Pel que fa als infants, el grup de discussió va incloure una situació plantejada a partir d'una pregunta oberta i de caràcter exploratori. L'objectiu era afavorir un exercici d'imaginació i de formulació de propostes per part dels participants. En aquest marc, se'ls va presentar l'escenari següent:

> Aquest matí ens ha trucat l'Ajuntament d'Ascó, que també té un Consell d'Infants i Adolescents. Ens han contactat perquè han vist, a través d'Instagram, que esteu organitzant activitats molt potents liderades per vosaltres, com el Salta!. Els ha agradat molt la feina que feu i diuen que volen començar a organitzar activitats com a consell: pensar idees que els motivin, decidir-les entre tots i dur-les a terme. I per això han pensat en vosaltres. Perquè vosaltres ja ho heu fet, ja heu viscut l'experiència de muntar un Salta! al vostre poble. Així que us demanen un cop de mà.

A partir d'aquesta situació, se'ls preguntava: "què creieu que és necessari perquè aquest grup d'infants pugui liderar la seva participació?" i se'ls demanava que identifiquessin dues o tres idees que, al seu parer, eren imprescindibles perquè els infants d'un consell d'infància i adolescència poguessin liderar una acció.

Pel que fa a les persones adultes, es va aplicar un qüestionari individual que contenia les dues preguntes següents: "després de viure aquesta experiència, quines condicions creus que fan possible una participació liderada pels infants que sigui realment significativa" i "quines condicions organitzatives, metodològiques i relacionals consideres imprescindibles perquè una experiència de participació liderada pels infants funcioni?"

L'anàlisi temàtica del contingut de les respostes recollides, tant al grup de discussió amb els nou infants com al qüestionari respost per les tres persones adultes, ha permès identificar vuit categories que descriuen les condicions necessàries per possibilitar una participació liderada per la infància. Tot seguit, es presenten aquestes categories de manera detallada, organitzades segons la seva freqüència en les dades.

- **Planificació i organització de l'activitat.** En 10 relats s'esmenta aquesta categoria que és la més freqüent. Infants i persones adultes coincideixen en el fet que per poder liderar una acció cal una planificació prèvia i clara que inclogui diferents dimensions: temps, activitats, repartiment de tasques, espais i recursos. Es destaca la importància de definir el dia, l'hora i els horaris de l'activitat: "organització, cal decidir prèviament quin dia i a quina hora es farà [...]" (CG7i,250-251). Pel que fa a l'organització interna del grup, descriuen que és important repartir tasques i responsabilitats entre infants: "[...] per organitzar-ho, es puguin separar en grups: uns que pensin quins esports es faran i on es faran, uns altres que pensin com organitzar els grups de participants i uns altres que ideïn maneres d'anunciar l'activitat" (CG5i,266-269). En relació amb la logística i els espais, expliquen que cal decidir on es farà cada activitat i garantir-ne el bon funcionament: "i també tenir clar en quin lloc del poble volen fer cada esport, una mica pensant en l'organització" (CG3i,263-264). Finalment, es llisten recursos i requisits necessaris, com permisos, materials i calendaris clars: "demanar el permís a l'Ajuntament, fer

les inscripcions, demanar o agafar els materials necessaris i fer els premis" (CG1i,254-255).

- **Suport i compromís adult/institucional.** En 8 relats es posa en relleu que el lideratge infantil requereix l'acompanyament de les persones adultes i el compromís de les institucions. Es considera essencial que l'Ajuntament, els centres escolars i les entitats del municipi ofereixin suport, recursos i acompanyament. Els infants remarquen que cal ajuda de les persones adultes per fer realitat les seves idees: "l'ajuda d'adults. Nosaltres pensem en fer coses i és com que vosaltres ens dieu que no. És com que ens posem els peus a terra. Perquè nosaltres a vegades somniem massa" (CG2i,285-287). Les persones adultes, per la seva banda, insisteixen en el compromís institucional i polític: "compromís [...] de l'Ajuntament de Flix, tant a nivell polític com tècnic" (CQ1a,26-28).

- **Col·laboració i treball en equip.** En 6 relats es destaca que la col·laboració entre infants és fonamental per al lideratge. Treballar en equip, repartir-se les tasques i ajudar-se mútuament són condicions primordials per organitzar-se i sentir-se partícips. Se subratlla la importància de fer-ho junts i no sols: "el treball en equip, perquè sol no es pot fer o sigui ho hem de fer entre tots" (CG2i,274-275). També es posa èmfasi en la companyonia i la necessitat dels altres: "companys, perquè una persona sola no podria fer això, encara que tingués tot lo temps del món. Ens necessitem entre nosaltres" (CG7i,392-393).

- **Reconeixement i incorporació de la veu dels infants.** En 5 relats es destaca que per fomentar la participació és imprescindible que la veu dels infants sigui escoltada i es valori a l'hora de prendre decisions. Això implica reconèixer-los responsabilitats reals i adaptar-les a la seva edat. Un infant subratlla la importància de què les persones adultes respectin les seves idees: "necessitaríem nens i nenes que pensessin què fer [...] i que els adults els escoltin" (CG5i,265-266). Una persona adulta reforça aquesta visió destacant la necessitat de crear espais d'escolta activa: "És clau crear espais d'escolta activa on les seves idees siguin recollides i valorades" (CQ3a,20-21).

- **Normes de funcionament i respecte mutu.** En 5 relats es remarca que per garantir un bon desenvolupament de les activitats cal establir normes clares i mecanismes per evitar faltes de respecte. Les regles i sancions són vistes com a necessàries per mantenir un clima just i respectuós. Un infant explica la necessitat de posar límits des del principi: "jo els recomanaria tant pe[r el fet d']organitzar una activitat com pel seu grup tenir unes normes, saber què podem fer, que no i què passa si no complim les normes. Perquè no és just haver d'aguantar faltes de respecte" (CG1i,366-368). Un altre afegeix la importància de recordar les normes abans de començar: "crec que és important que les normes de convivència i de respecte estiguin superclares des del primer moment, així no cal ser pesadets en recordar-les tota l'estona, tothom les ha de saber des del principi" (CG3i,375-378).

- **Difusió i comunicació de l'activitat.** En 4 relats es posa en relleu la importància de donar a conèixer l'activitat a la comunitat perquè tingui èxit i arribi a més famílies i infants. La comunicació és clau per garantir la participació. Els infants proposen utilitzar els mitjans locals per difondre: "anunciar l'activitat per la ràdio local per arribar a més famílies" (CG7i,252-253). També parlen de la necessitat de cartells i elements visuals: "fer un logo, cartells... [...] I fer un passa classes, perquè la gent conegui què és" (CG9i,279-281).

- **Motivació i reconeixement de l'esforç.** En 4 relats es destaca que la motivació, els premis i el reconeixement del que han fet són elements que estimulen els infants i fomenten la seva participació. Es remarca que tenir recompenses augmenta la implicació: "als nens i nenes els agrada molt bé, molt, que tinguessin premis o alguna cosa de recompensa. Crec que això els motiva molt i la gent s'apunta i hi ha més gent" (CG3i,306-308). Una de les persones adultes afegeix que és important donar valor a la seva tasca en tot moment: "i és important reconèixer sempre el seu compromís" (CQ1a,29).

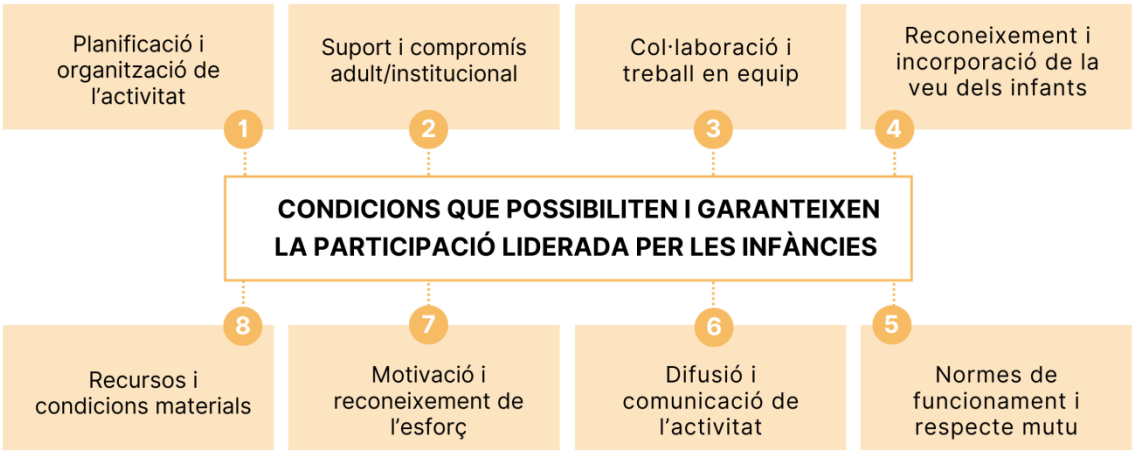
- **Recursos i condicions materials.** En 3 relats se subratlla que, a més de la voluntat i l'organització, és necessari comptar amb recursos i condicions materials adequades: espais, temps, materials i flexibilitat horària. Un infant

concreta que calen materials i inscripcions: “demanar o agafar els materials necessaris i fer els premis” (CG1i,354-355). Una de les persones adultes recorda que també és important adaptar l’espai i el temps als infants: “l’espai, el temps i els materials, adaptats sempre als infants, i una flexibilitat horària per facilitar-los-hi l’assistència i participació en el procés” (CQ2a,29-31).

En conjunt, aquestes són les vuit condicions identificades pels informants de l’experiència del CTIAF (vegeu figura 121). Les seves aportacions mostren que la participació liderada per infants requereix una combinació de factors que abasten des de l’organització i la disponibilitat de recursos fins al compromís de les persones adultes i de les institucions, passant per la col·laboració entre iguals, el respecte mutu i el reconeixement del seu paper actiu.

Figura 121

Condicions per possibilitar i garantir la participació liderada - CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Les condicions descrites mostren que el lideratge infantil es fa possible quan s’articulen tres dimensions clau: l’organització clara de les activitats, el suport actiu de les persones adultes i de les institucions, i un clima relacional que reconeix la veu i la corresponsabilitat dels infants. Aquesta combinació, segons els participants del CTIAF, és la que garanteix que els infants assumeixin des del protagonisme el lideratge en les accions col·lectives.

Resistències que obstaculitzen i limiten la participació liderada per les infàncies

A continuació s'analitzen les respostes referides a les resistències que limiten o dificulten l'experiència de participació liderada. Per a realitzar aquesta anàlisi s'han considerat, d'una banda, les aportacions dels 8 infants participants en el grup de discussió —un infant no respon—, especialment les respostes a la pregunta: "quines dificultats penseu que poden sorgir-los en un procés com aquest?"; i, d'altra banda, les respostes de les tres persones adultes al qüestionari individual, on se'ls demanava: "quines resistències has trobat al llarg de l'experiència procés?". L'anàlisi temàtica del conjunt de respostes permet identificar 4 categories, que es presenten a continuació en ordre de freqüència decreixent.

- **Reconeixement insuficient del lideratge infantil.** En 5 relats es posa de manifest la resistència més freqüent: la manca de reconeixement real de l'autoria i protagonisme dels infants. Diversos participants expressen la por que les persones adultes pensin que tot ha estat organitzat per l'Ajuntament o per les pròpies les persones adultes, i que els infants només hagin fet de figura decorativa. Aquesta percepció qüestiona la legitimitat del seu lideratge i genera frustració. Tal com apunta un infant: "alguns adults pensaran que tot això ens ho ha fet l'Ajuntament i nosaltres només hem fet de monitors" (CG7i,432-433). En la mateixa línia, una persona adulta subratlla: "la resistència principal que he trobat és no poder aconseguir que tot el consistori entengui què és realment un consell d'infància i adolescència" (CQ1a,31-32).

- **Temps i ritmes accelerats.** En 3 relats s'identifica la manca de temps i els ritmes administratius com un obstacle rellevant. Els infants remarquen que disposar de poc temps pot impedir preparar bé l'activitat: "podria ser un problema [...] que se'ns acabi el temps i no [hàgim] pogut preparar-ho tot bé" (CG2i,439-440). Les persones adultes coincideixen a assenyalar que la burocràcia i els terminis institucionals no sempre s'ajusten amb el ritme i la manera de treballar dels infants, cosa que genera moments de frustració: "Al llarg del procés hem trobat alguns reptes, principalment derivats de la

diferència entre el ritme dels infants i el món complex dels adults, com la burocràcia, els temps administratius i la necessitat de planificació" (CQ3a,36-38).

- **Dificultats en l'execució i desenvolupament de les activitats.** En 3 relats es fa referència a les dificultats que poden aparèixer en l'execució pràctica de les activitats. Sorgeix la preocupació que el resultat no sigui l'esperat o que, en alguns moments, no sàpiguen com organitzar determinades accions. Tot i això, també emergeix la idea que amb suport de les persones adultes aquestes limitacions es poden superar: "que vulguem fer alguna cosa, però que no sapiguem com fer les coses, però en realitat, això no és un problema, si hi ha adults que ens ajudin" (CG3i, 444-446).

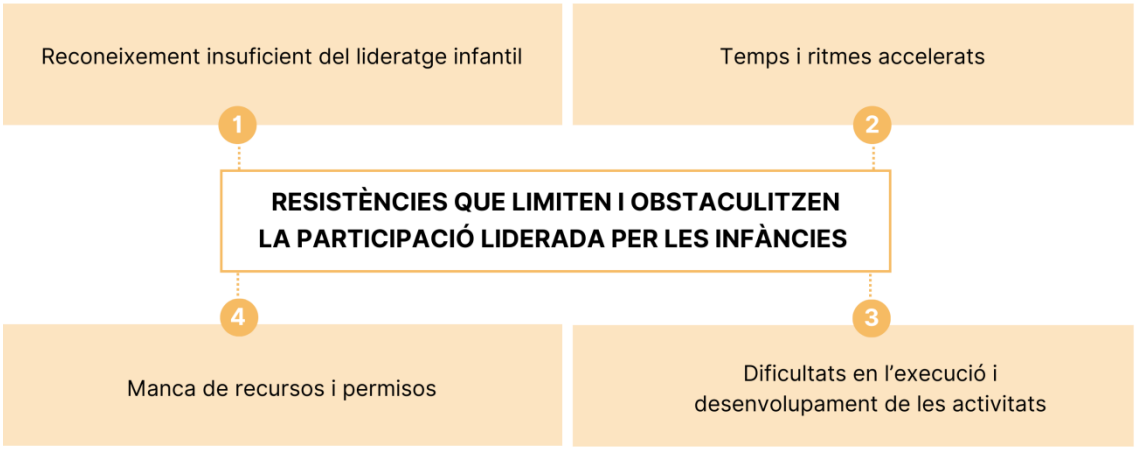
- **Manca de recursos i permisos.** En 1 relat es destaca la dificultat de disposar dels recursos econòmics i els permisos necessaris per dur a terme les activitats. Aquesta resistència remet a la necessitat de comptar amb el suport institucional per legitimar i fer viable la iniciativa. Un infant ho expressa clarament:

> Jo diria el problema que no ens ho deixin fer, perquè és car i no hi ha diners, o perquè no sabem explicar-ho, perquè des del primer moment ho hem de tenir molt clar què volem fer per demanar permís. (CG8i,447-449)

Aquestes són les quatre resistències identificades en l'anàlisi de les respostes dels infants i de les persones adultes participants al CTIAF, que dificulten la participació liderada per la infància (vegeu figura 122). Les aportacions del CTIAF mostren que el lideratge infantil es veu qüestionat quan no és prou reconegut, quan els temps institucionals no s'adeqüen als ritmes dels infants, quan l'execució de les activitats genera incerteses i quan els recursos i permisos no estan garantits. En conjunt, aquestes resistències reflecteixen que la participació liderada per la infància requereix fonamentalment una transformació cultural i institucional que legitimi de manera plena i sostinguda la seva veu en els processos col·lectius.

Figura 122

Resistències que limiten i obstaculitzen la participació liderada – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

8.3.4. Els moments que caracteritzen l'experiència del CTIAF

Finalment, aquesta darrera secció de l'apartat de caracterització de l'experiència se centra en l'anàlisi dels moments significatius. Per fer-ho, s'han treballat les respostes recollides tant en els dotze relats personals com en el grup de discussió amb nou infants participants. Específicament, en el cas dels relats personals es van plantejar dues preguntes: "Imagina't que tens una línia del temps... Quins moments del passat, present i futur del CTIAF destacaries?" i "Quina acció, experiència, moment o activitat del CTIAF destacaries?". Pel que fa al grup de discussió, es va examinar la relatoria elaborada pels infants a partir d'una dinàmica orientada a la construcció conjunta d'una línia del temps de l'experiència, mitjançant imatges i objectes representatius del procés disposats a la sala. Tot i provenir de tècniques diferents, ambdues busquen relatar l'experiència: el relat personal —realitzat primer per evitar influències— aporta una visió individual, mentre que el grup de discussió construeix una mirada col·lectiva.

L'anàlisi temàtica de les aportacions permet distingir vuit categories de moments clau de l'experiència, algunes de les quals es despleguen en subcategories. La seva presentació segueix un ordre seqüencial que reflecteix la manera com els infants relaten el procés. Tanmateix, convé assenyalar que determinats moments

apareixen en diverses fases del projecte i no es poden vincular estrictament a una única temporalitat.

- **Invitació a participar.** En 6 aportacions es fa referència al moment inicial en què els infants van ser convidats a participar al Consell: "del passat, el primer dia que vam anar, bé, que van venir a l'escola a veure si ens volíem apuntar" (CR7i,6-7). Així mateix, els infants descriuen aquest moment com una experiència inicial que va despertar l'interès per implicar-se:

  > el dia que ens van dir si ens volíem apuntar al Consell, perquè em va agradar la idea de donar les nostres opinions i consells, tal com diu el seu nom "consell" i de poder compartir idees que tenim, i també alguna reunió que vam començar a fer per saber com anava això. (CR2i,5-8)

- **Conèixer el Consell.** En 4 aportacions els infants recorden les primeres activitats que els van permetre entendre què és un consell i alhora començar a conèixer el grup. Aquest procés d'aprenentatge inicial es vincula amb la possibilitat d'organitzar-se i compartir idees:

  > recordo sobretot les pluges d'idees que fèiem (i encara fem), perquè ens ajuden molt a començar a organitzar-nos, a fer coses, a decidir què volem fer. I pel futur, m'agradaria que hi participés més gent, amb idees diferents per posar-les en comú i fer coses noves. (CR3i,6-9)

  També al grup de discussió es fa memòria d'activitats de coneixement mutu: "el dia que vam estar allí fora, i vam fer una rotllana per conèixer-nos, totes aquelles activitats que vam fer i encara fem per saber qui som i conèixer-nos millor" (CG3i,31-33).

- **Descoberta dels drets dels infants.** En 4 aportacions emergeix un altre moment destacat: la presa de consciència sobre els drets dels infants. Per a molts va ser una descoberta sorprenent i transformadora. Un infant explica com el 20 de novembre va ser clau per aprendre alguna cosa que desconeixia: "el 20 de novembre perquè jo també vaig conèixer els drets dels infants, perquè no els coneixia, i els altres nens també" (CR6i,5-6). Aquest moment es

defineix com un descobriment vital que transforma la seva manera de veure el món i, sobretot, de vincular-s'hi, obrint la porta a començar a construir-se i reconèixer-se com a ciutadania activa:

> Del passat, potser destacaria quan un dia en concret, que ens vas ensenyar què eren los drets. Fins i tot, ens vas fer un joc, que era la imatge, en lo dret que creiem que era, què volia dir. Allò em va suposar un món nou, per dir-ho d'alguna manera. Perquè jo no sabia que teníem drets i tants, tanta quantitat. I, a més, descobrir quins drets hauríem de tenir m'ha ajudat, i ens ha ajudat, crec, al Consell per aconseguir que alguns que no se feien a Flix se facin realitat. (CR8i,7-12)

- **Activitats socials.** En 5 aportacions, els infants destaquen moments de convivència i trobades socials com a espais significatius dins la seva experiència de participació. Aquests moments —com els sopars, berenars o trobades informals— són percebuts com a ocasions privilegiades per relacionar-se, compartir i gaudir en comunitat. Més enllà de la dinàmica pròpia dels consells, aquests espais informals permeten retrobar-se en un context més relaxat, afavorint la presència de tothom i reforçant el vincle entre els participants:

> Per mi serien els sopars o els berenars que fem de tant en tant. M'agraden perquè hi som tots, i com que als consells a vegades la gent no pot venir, als sopars normalment sí. I això ens fa sentir més grup. (CR1i,15-17)

Així mateix, aquestes trobades adquireixen una rellevància especial en els processos d'acollida: esdevenen espais on els infants nouvinguts poden conèixer el grup i sentir-se partícips des del primer moment: "quan vam fer aquell sopar i vam anar tots disfressats, de qualsevol cosa, perquè jo feia poc que m'havia apuntat i va ser molt *xulo* com em van acollir i vaig poder conèixer més al grup" (CR9i,6-8).

- **Organització interna i presa de decisions.** En 5 relats es posa en relleu la importància dels moments vinculats a l'organització interna i a la presa de decisions col·lectives. Els infants valoren especialment les dinàmiques de pluja

d'idees i les reunions inicials, ja que permeten organitzar-se, repartir-se tasques i decidir quines activitats volen dur a terme. Tal com expressa un infant: "recordo sobretot les pluges d'idees que fèiem, i encara fem, perquè ens ajuden molt a començar a organitzar-nos, a fer coses, a decidir què volem fer" (CR3i,6-8). De la mateixa manera s'assenyalen tots els moments en què s'han pres decisions sobre com havia de ser el Consell:

> Del present, destacaria tots els moments que decidim com ens hem d'organitzar. Això al principi costava molt, ara tenim més clar com distribuir-nos i aprofitem més les sessions. (CR12i,7-9)

- **Passar a l'acció.** La categoria que apareix amb més freqüència, amb 15 aportacions, és la dels moments dedicats a l'organització i execució d'accions. Concretament, el Salta! és l'activitat més referenciada i viscuda amb orgull i satisfacció, ja què simbolitza l'impacte del treball col·lectiu: "el que destacaria és el Salta!, sens dubte. Per a mi, fer de monitor va ser el millor, perquè vam ser nosaltres qui ho vam organitzar i ho vam fer passar bé a molta gent" (CR3i,12-14). Des del grup de discussió també es posa en relleu l'èxit del primer Salta!, destacant que va ser la primera acció que van organitzar com a grup i que, fins i tot, era el primer cop que assumien aquest rol en la planificació i execució d'activitats:

> També el moment que vam començar a preparar el primer Salta!, l'any passat, va ser molt, molt important, per tot el que vam aconseguir i també per nosaltres, jo crec que era una cosa inimaginable poder organitzar una cosa tan gran. (CG4i,39-41)

Els infants també fan referència a altres accions valorades positivament. D'una banda, les activitats públiques vinculades al 20 de novembre, com l'organització de l'*Expobjectes: quins drets tenim?:*

> També l'exposició que vam fer el 20 de novembre, que vam fer una exposició sobre els drets dels infants, o sigui els nostres drets, jo crec que és una cosa molt important, una cosa que hem aconseguit que trobo que

> és molt important, perquè vam poder explicar a tothom quins són els drets dels infants. (CG2i,46-49)

Així mateix, s'apunten activitats futures, com les previstes per a l'estiu de 2025 i, experiències puntuals, com l'anunci del Salta! a la ràdio local. Aquestes referències reforcen la idea que el Consell és un espai des del qual els infants poden proposar i dur a terme accions reals, de manera que l'acció col·lectiva esdevé un moment clau dins d'una experiència de participació liderada.

- **Incidència i reconeixement extern.** En 6 relats s'identifiquen moments en què el Consell traspassa l'àmbit intern i aconsegueix incidència en l'esfera institucional. Aquest reconeixement es vincula sovint a emocions intenses: "el primer cop que vam presentar una proposta al ple de l'Ajuntament. Em vaig posar molt nerviosa, però alhora em vaig sentir molt orgullosa" (CR12i,5-6). Igualment, es valora la creació del mateix Consell com un punt d'inflexió que va permetre fer-lo visible i sensibilitzar la ciutadania sobre la seva rellevància:

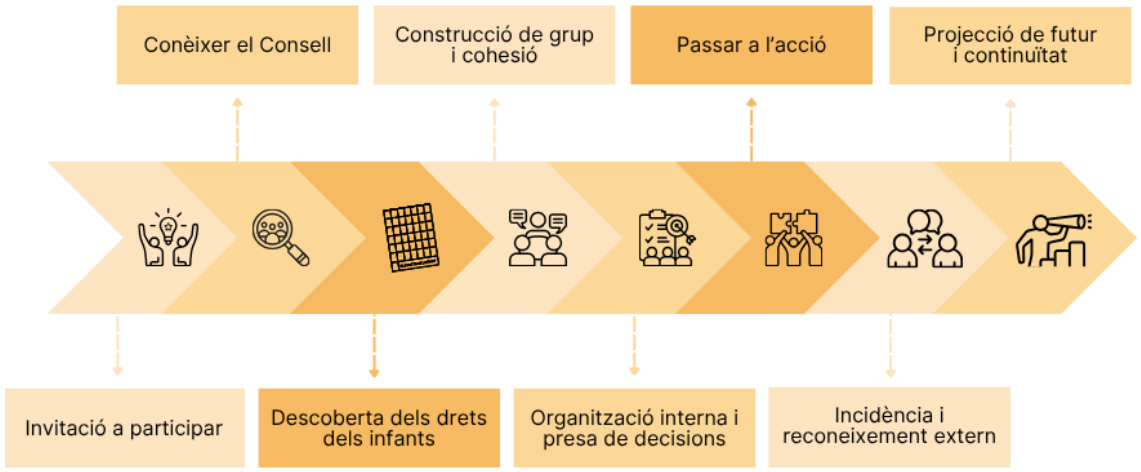
  > destacaria quan vam crear el CTIAF i vam anar a l'Ajuntament, quan vam anar a crear el Consell, perquè hi havia molta gent, i tothom va poder saber què era el Consell, què volíem fer i, sobretot, per què és important. (CR11i,5-7)

- **Projecció de futur i continuïtat.** En 10 aportacions, els infants expressen els seus desitjos de futur amb la voluntat de donar continuïtat i ampliar les activitats. Un infant ho formula així: "i m'imagino fent el Salta! cada any, i que com més infants hi participin, més gran serà" (CR1i,11-12). Altres infants assenyalen propostes més concretes vinculades a activitats lúdiques i d'enfortiment del grup: "m'agradaria que féssim una acampada, perquè poguéssim fer alguna cosa diferent i conèixer-nos més" (CR7i,7-8). Aquestes expectatives reflecteixen una mirada de futur en què els infants es reconeixen com a protagonistes actius de noves iniciatives.

En conjunt, les respostes dels infants del CTIAF configuren una seqüència de moments que caracteritza el procés de la seva experiència de participació liderada (vegeu figura 123).

Figura 123

Seqüència de moments identificats en l'experiència – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Els moments descrits pels infants dibuixen un recorregut que parteix de la invitació inicial i el descobriment dels drets, avança cap a la cohesió del grup i l'organització interna, i culmina en les accions col·lectives i el reconeixement institucional. Aquest procés mostra com el Consell afavoreix l'aprenentatge organitzatiu i la presa de decisions, alhora que permet viure experiències d'incidència pública. Finalment, les projeccions de futur expressades pels infants posen de manifest la voluntat de continuïtat i de creixement, que reforça la construcció d'una ciutadania activa des de la infància.

8.4. Canvis reconeguts pel CTIAF

En aquest darrer apartat del capítol s'aborda l'anàlisi dels canvis de l'experiència tant en la trajectòria dels infants com en la comunitat. L'objectiu és examinar les implicacions de la participació liderada per les infàncies, considerant-ne els efectes en el desenvolupament personal i en les dinàmiques del context social més proper. L'apartat s'articula en dues seccions: la primera, dedicada als canvis percebuts en els infants, i la segona, dedicada als canvis generats en la comunitat.

8.4.1. En els infants segons la perspectiva dels infants i de les persones adultes

Per analitzar els canvis experimentats pels infants es van utilitzar tres instruments: els relats personals, el grup de discussió i un qüestionari adreçat a persones adultes. En els relats personals, l'atenció es va centrar en la darrera pregunta: "creus que formar part del CTIAF t'ha canviat en alguna cosa? En cas afirmatiu, en quina o quines?". En el grup de discussió, la reflexió es va conduir a partir d'una pregunta oberta, recolzada en cartes il·lustratives: "quina carta representa millor les coses que han canviat en vosaltres mateixos després d'haver participat en aquesta experiència?". Finalment, en el qüestionari adreçat a les persones adultes, es demanava: "creus que haver participar en una experiència de participació liderada ha generat canvis en els mateixos infants? En cas afirmatiu, podries indicar quins?".

L'anàlisi temàtica de les respostes obtingudes mitjançant aquests instruments permet establir vuit categories principals que sintetitzen els canvis atribuïts a la participació dels infants al CTIAF. Les categories es presenten a continuació ordenades segons la seva recurrència, de major a menor.

- **Descoberta i defensa dels drets dels infants.** Un total de 7 aportacions posen de manifest que un dels canvis més clars de l'experiència de participació és el descobriment i la valoració dels drets dels infants. Algunes persones expliquen que abans no en tenien coneixement i que ara els consideren essencials per entendre la seva posició en la societat: "sí, conèixer els drets dels infants. Abans no els coneixia i no els donava tanta importància, però ara entenc que són molt importants i m'ha fet canviar la forma de pensar" (CR3i,20-21).

  Altres expressen la sorpresa davant la quantitat i la rellevància d'aquests drets, tot indicant que l'experiència els ha obert els ulls a una realitat que desconeixien: "sí, perquè jo no sabia que hi havia tants drets dels infants" (CR7i,20). Finalment, també es destaca que aquest coneixement no és només teòric, sinó que ha proporcionat eines per defensar-se i reivindicar els drets en diferents espais quotidians: "sí, en conèixer els drets, perquè jo abans no els

coneixia, i ara no només els sé, també puc defensar quan no els hi fan cas a casa, a l'escola, al poble…" (CR10i,22-23).

- **Increment de la responsabilitat i l'autonomia personal.** En 7 aportacions es remarca que la participació al Consell ha afavorit l'autonomia i la responsabilitat personal. Algunes respostes destaquen que han après a organitzar-se millor i a complir els compromisos: "sí, m'ha ajudat a ser més responsable, sobretot amb els horaris i amb l'organització de les coses. Ara sé millor com planificar-me i estar pendent de les coses que m'he compromès" (CR6i,20-22). Altres relats sintetitzen aquest aprenentatge en un canvi d'actitud general: "ser més responsable en tot" (CR9i,17). Des de la mirada adulta, també es reconeix aquest canvi en termes de maduresa i creixement: "Ara es mostren més segures a l'hora d'expressar-se, confien més en les seves capacitats i se senten capaces d'incidir en el poble" (CQ3a,52-54).

- **Desenvolupament de l'autoconfiança i habilitats comunicatives**. En aquest cas, 4 aportacions evidencien una millora en la seguretat personal i en la manera d'expressar-se. Algunes persones destaquen la pèrdua de la vergonya i la facilitat per parlar en públic: "organitzar més. Per exemple, tenir més facilitat en fer actes i explicar-me millor, perquè per exemple, al Salta! vam estar davant de [força] gent i alguns vídeos d'entrevistes, com aquesta, per soltar més la vergonya" (CR2i,21-23). Altres indiquen un progrés en l'expressió i la confiança: "també m'ha fet millorar a l'hora de parlar, d'explicar el que penso i de sentir-me més segura quan ho faig" (CR11i,20-21). Aquest canvi també és reconegut per les persones adultes, que remarquen l'evolució dels infants: "crec que els infants que participen del CTIAF estan i se senten empoderats, quan organitzen actes se'ls veu feliços, amb confiança davant del que fan i amb orgull de la feina feta. S'expressen amb seguretat" (CQ1a,41-42).

- **Millora de les relacions socials i del treball en equip**. Novament en 4 aportacions es destaca que l'experiència ha tingut un canvi positiu en les relacions socials i en el desenvolupament d'habilitats de treball col·laboratiu. Aquest resultat suggereix que el Consell actua com un espai de cohesió, on els

participants creen vincles nous i reforcen la convivència. És així que un infant assenyala com la participació li ha permès ampliar les seves relacions dins del grup: "Sí, perquè sinó hagués format part en la gent que anem al consell, no crec que tingués tanta relació amb les persones del consell, com la que tinc ara" (CR5i,25-26). De manera complementària, un altre relat posa l'èmfasi en el procés d'aprenentatge col·lectiu, destacant la capacitat de treballar en equip en un clima positiu: "la veritat, m'ha ajudat una mica, bastant, a saber treballar en grup. Perquè a mi, a vegades, em costa molt i, en canvi, al Consell, normalment no s'enfada ningú ni res, i estem tots bé" (CR8i,27-29).

- **Aprenentatge de la paciència i la perseverança.** En 3 aportacions s'evidencia que l'experiència ha permès aprendre el valor de la paciència i de la perseverança. Això indica que els participants han incorporat la idea que els processos participatius requereixen temps, constància i esforç sostingut. Es comparteix que s'ha après a acceptar el ritme del treball col·lectiu, que sovint és diferent del ritme del treball individual: "Sí, crec que formar part del Consell m'ha canviat en alguna cosa. Sobretot, m'emporto la paciència. He après que les coses costen d'aconseguir, que tot va lent" (CR1i,25-26). En la mateixa línia, en el grup de discussió s'expressa la importància de superar les dificultats i mantenir-se actiu fins a assolir resultats: "jo he triat aquesta carta, perquè encara que hi hagi complicacions, ens en sortim, però cal posar-hi ganes, esforç i paciència" (CG6i,189-190).

- **Augment de compromís amb la comunitat i transformació de l'entorn.** Aquest canvi apareix en 3 aportacions que posen en relleu un canvi orientat a la dimensió comunitària. Aquest resultat suggereix que els infants i joves participants perceben el Consell com un mecanisme per incidir en la millora del poble i promoure el benestar col·lectiu. Es vincula la seva motivació inicial amb l'objectiu de contribuir a la millora local: "i també haver pogut millorar el nostre poble. Jo em vaig apuntar al consell per això, per millorar Flix." (CR4i,19-20) De manera similar, es mostra com el Consell actua com a espai per recollir i treballar les demandes ciutadanes: "Jo he escollit aquesta carta perquè representa com que aquí dins hi ha coses que escriuen les persones que volen que millorem el poble i nosaltres ho llegim" (CG8i,168-170).

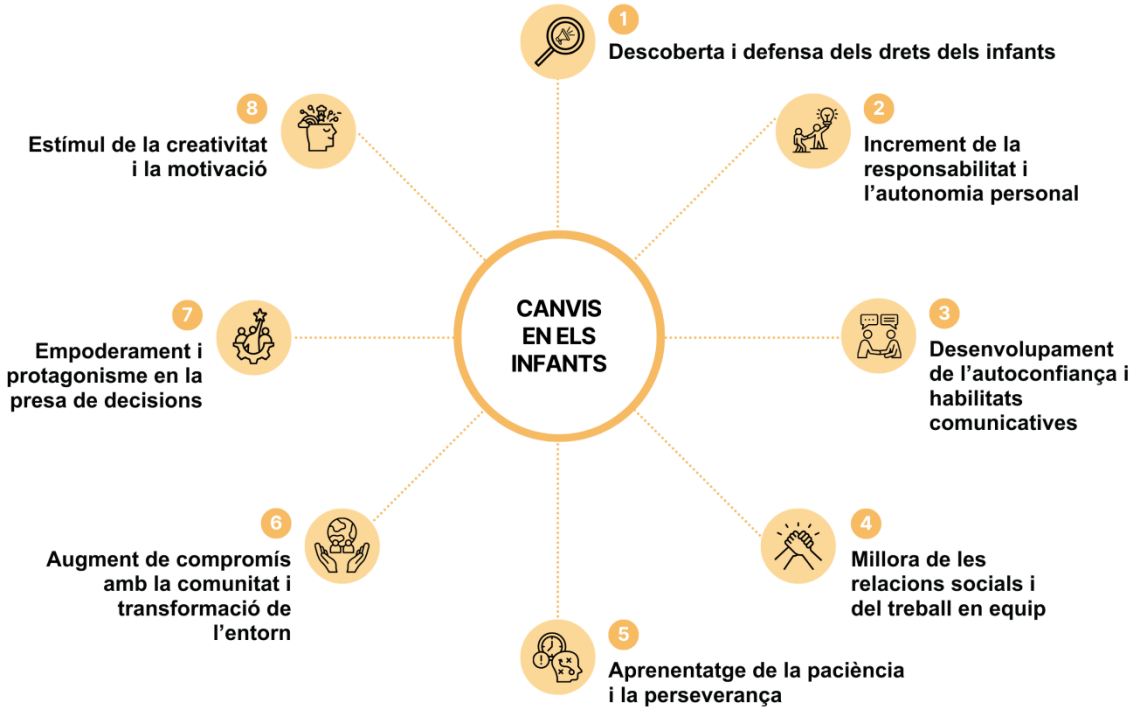
- **Empoderament i protagonisme en la presa de decisions.** Es constata en 3 aportacions un canvi vinculat a l'empoderament i al protagonisme dels participants. Aquest resultat indica que l'experiència els ha permès percebre's com a subjectes actius, capaços d'expressar-se, incidir en les decisions i liderar projectes. Aquesta dimensió s'il·lustra en el grup de discussió amb l'afirmació clara de posseir poder dins l'espai participatiu: "quan venim al Consell, tenim poder" (CG9i,178). Des de la mirada adulta, es confirma aquest canvi, ja que es considera que l'experiència ha donat veu i seguretat als infants en els processos de presa de decisions: "aquesta experiència els hi ha donat veu i vot, fent que la seva seguretat i confiança hagi augmentat a l'hora d'expressar-se i donar la seva opinió" (CQ2a,38-39).

- **Estímul de la creativitat i la motivació.** Finalment, en 3 aportacions es remarca que el Consell és percebut com un espai que estimula la creativitat i la motivació. Aquest resultat suggereix que la participació genera canvis tant en l'àmbit formatiu i cívic com en l'àmbit lúdic i emocional, ja que és viscuda com una experiència positiva i engrescadora. Un infant expressa que el Consell afavoreix la generació d'idees creatives: "jo he agafat aquesta que és el nostre cervell i això les idees que tenim. Em sento amb idees al Consell, creatiu" (CG7i,156-157). Altres assenyalen que cada trobada és percebuda com una experiència nova i plena de significat: "jo he triat aquesta carta, perquè cada dia al Consell és com si féssim una nova aventura" (CG9i,158-159).

Aquestes són les vuit categories temàtiques identificades com a tipologies de canvis reconeguts en els infants implicats en el CTIAF (vegeu figura 124). Les respostes mostren que el CTIAF té un canvi destacat en els infants, especialment en el coneixement dels seus drets, l'assumpció de responsabilitats i el desenvolupament de la confiança i les habilitats comunicatives. També ha afavorit la cohesió social i el treball en equip, contribuint al creixement personal i relacional.

Figura 124

Canvis reconeguts en els infants – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Igualment, es reconeixen canvis vinculats al compromís comunitari, l'empoderament i la motivació, que situen el Consell com un espai transformador. Això permet entendre'l com un espai d'expressió i com una eina de formació ciutadana i d'incidència en l'entorn.

Canvis reconeguts en el desenvolupament de les competències de la participació liderada en els infants segons els infants i de les persones adultes

Per complementar l'anàlisi dels canvis de l'experiència en els infants, i amb l'objectiu específic d'avaluar el desenvolupament de competències vinculades a la participació liderada, es va recollir la percepció tant dels infants i com de les persones adultes per avaluar quin ha estat el nivell de domini de les competències dels infants.

En el cas dels infants es va dissenyar un qüestionari individual administrat en dos moments clau del procés, seguint un disseny de tipus longitudinal: al moment inicial, coincidint amb la constitució del consell (novembre de 2023), i al moment

final, després de dos anys de participació continuada (juny de 2025). L'instrument incloïa la següent pregunta central: "Quan participem al CTIAF podem aprendre i practicar diferents coses. Quin nivell de domini creus que tens d'aquests aspectes?". Pel que fa a les persones adultes, la formulació es va adaptar i es va incorporar únicament en el qüestionari final (juny de 2025), amb l'enunciat: "Indica quin grau de desenvolupament d'aquestes competències consideres que es fomenta en una experiència de participació liderada per les infàncies".

En ambdós casos, l'objectiu era mesurar el nivell de domini percebut en relació amb set dimensions competencials: iniciativa, autonomia, treball en equip, confiança, comunicació, gestió emocional i creativitat. La resposta es va registrar mitjançant una escala Likert de cinc punts (1 = gens, 2 = poc, 3 = més o menys, 4 = bastant i 5 = totalment), la qual permet establir comparacions entre el moment inicial i el resultat després de dos anys de vinculació a l'òrgan, així com contrastar la percepció dels infants amb la de les persones adultes.

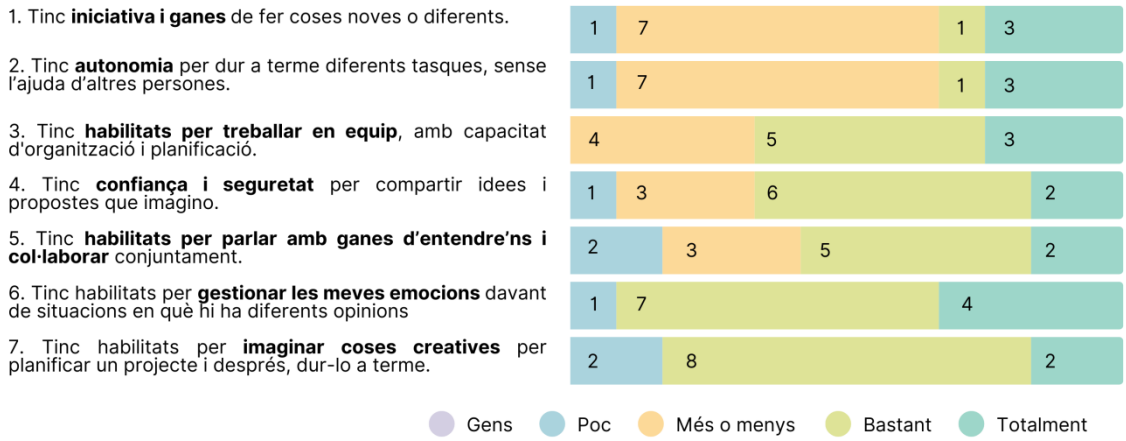
Pel que fa als infants, el qüestionari inicial, en total el van respondre un total de 12 infants. De manera global, els resultats mostren una distribució heterogènia en les competències analitzades (vegeu figura 125). Les dimensions amb una valoració més alta són la creativitat per imaginar i planificar projectes (8 infants en la categoria "bastant" i 2 en "totalment") i la disposició a parlar i entendre's amb els altres (6 en "bastant" i 2 en "totalment"). També la gestió de les emocions concentra una majoria relativa a "bastant" (5 infants), tot i que amb respostes disperses en altres nivells. Pel que fa a l'autonomia, es tracta d'una competència amb un patró desigual: mentre 4 infants es perceben "totalment" autònoms, 7 encara es reconeixen amb "poca" autonomia, fet que reflecteix contrastos importants dins del grup.

En canvi, altres dimensions mostren més dificultats. La confiança per compartir idees apareix com l'àmbit més feble, ja que 4 infants opinen "gens", 5 "poc" i, el que menys, "totalment" amb 3 aportacions. Una situació similar es dona en la iniciativa i les ganes de fer coses noves, així com en la capacitat de treballar en equip, en tots dos casos, 7 infants consideren "poc" i només 3 "totalment".

Aquest patró evidencia que, mentre les habilitats vinculades a la creativitat i la comunicació interpersonal es perceben més consolidades, aquelles relacionades amb la seguretat personal, la iniciativa i el treball col·lectiu requereixen encara un acompanyament educatiu més intensiu.

Figura 125

Percepció inicial del domini de competències de la participació liderada – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

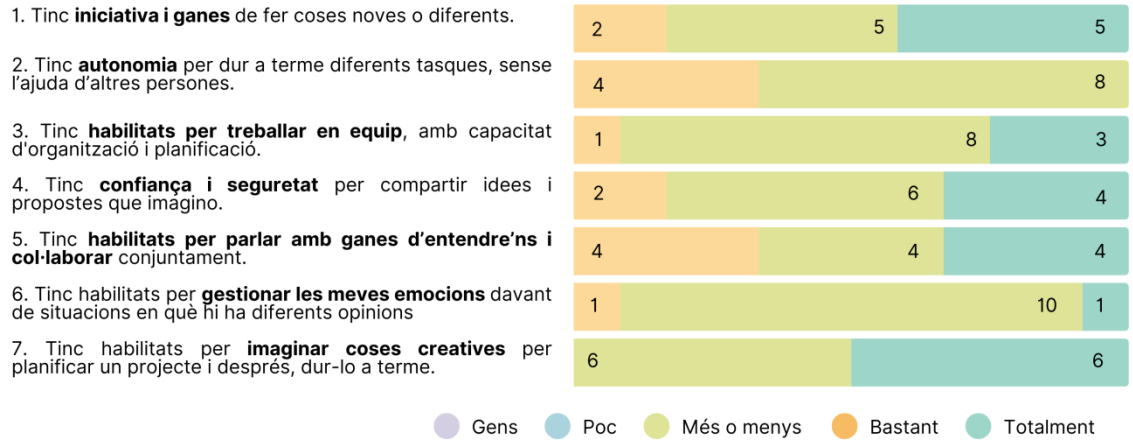
Pel que fa al qüestionari final —respost novament per 12 infants— els resultats mostren una tendència molt positiva en totes les competències analitzades (vegeu figura 126). La majoria d'infants es van situar en les categories més altes de l'escala ("bastant" i "totalment"), fet que evidencia una percepció elevada de les seves habilitats per participar, comunicar-se i treballar conjuntament. Tot i que encara hi ha algunes respostes en els nivells més baixos, aquestes són minoritàries. Les dimensions més ben valorades són la confiança i seguretat per expressar idees (8 infants en "bastant" i 3 en "totalment") i la capacitat d'imaginar i planificar projectes (10 en "bastant" i 1 en "totalment"), aspectes que reflecteixen la rellevància atribuïda a la creativitat i a la iniciativa dins del grup. També sobresurten les habilitats comunicatives per dialogar i col·laborar amb els altres, on tots els infants es perceben competents en un grau alt.

Altres dimensions, com el treball en equip i la gestió de les emocions, presenten igualment una distribució molt positiva: en el primer cas, 8 infants se situen a "bastant" i 3 a "totalment", i en el segon, 6 a "bastant" i 4 a "totalment". Pel que fa a les competències vinculades a la iniciativa i a l'autonomia, els resultats mostren

una dispersió lleugerament més gran: per exemple, en iniciativa hi ha 5 infants en "bastant" i 5 en "totalment", mentre que en autonomia les respostes es reparteixen de manera més equilibrada entre "bastant" (6) i "totalment" (6). En síntesi, els resultats del qüestionari final confirmen que els infants conclouen l'experiència amb un nivell percebut molt alt de competències socials, comunicatives i creatives, malgrat que encara hi ha marge de millora en aspectes puntuals com la iniciativa i l'autonomia.

Figura 126

Percepció final del domini de competències de la participació liderada – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

La comparació entre les respostes inicials i finals posa de manifest un increment generalitzat en totes les competències analitzades. Tot i que en el qüestionari inicial ja es registraven valoracions positives —fruit de la trajectòria prèvia dels infants en el procés—, al final s'observa un augment clar de les puntuacions en les categories altes, que confirma la consolidació i l'avenç d'aquestes habilitats. En aquest sentit, el nivell inicial elevat reflecteix la continuïtat d'un treball previ i sostingut d'aprenentatge col·lectiu, mentre que el nivell final mostra un salt qualitatiu en àmbits clau per a la participació i la convivència.

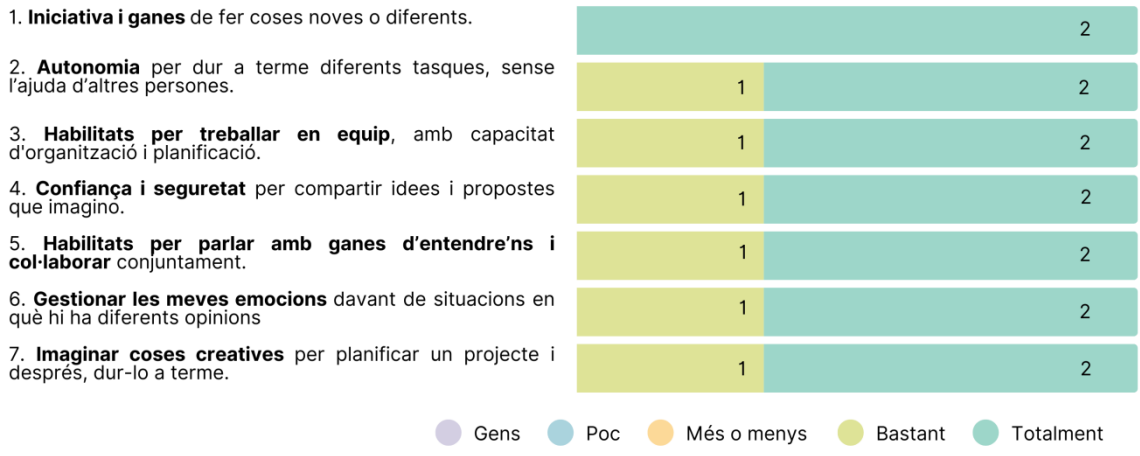
Les millores més significatives es produeixen en la confiança per compartir idees i en les habilitats comunicatives per dialogar i col·laborar amb els altres. Si bé a l'inici aquestes competències presentaven una distribució més dispersa —amb

força infants situats en nivells baixos en el cas de la confiança—, al final del procés la totalitat dels infants s'ubiquen en els nivells alts. També la creativitat i la capacitat de planificar projectes experimenten un avenç notable: d'una situació inicial repartida, passen a situar pràcticament tots els infants entre "bastant" i "totalment". Altres dimensions, com la gestió emocional, el treball en equip, la iniciativa i l'autonomia, també mostren progressos, amb una reducció de respostes intermèdies i un increment de les categories altes. En conjunt, la comparació evidencia que l'experiència no només ha consolidat habilitats ja existents, sinó que ha propiciat un creixement significatiu en la seguretat personal, la creativitat i la col·laboració.

Finalment, en el cas de les persones adultes (vegeu figura 127), l'anàlisi de les respostes de 3 d'elles vinculades al CTIAF complementa l'autopercepció dels infants. En aquest cas, la valoració és fins i tot més positiva: pràcticament totes les respostes se situen en les categories de "bastant" i "totalment", i les opcions intermèdies o baixes gairebé desapareixen. Això indica que les persones adultes perceben un nivell molt alt de competències assolides pels infants en finalitzar l'experiència.

Figura 127

Percepció de les persones adultes del domini dels infants de competències de la participació liderada – CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Aquest patró suggereix que les persones adultes reconeixen els progressos aconseguits i, a més a més, els situen en un grau de domini més elevat que el que expressen els mateixos infants en les seves autoavaluacions. Així, la coincidència en destacar la iniciativa i les habilitats comunicatives com a punts forts es combina amb una percepció adulta especialment positiva sobre el conjunt de competències, reforçant la idea que el procés ha generat canvis significatius en la participació, la comunicació i la seguretat personal dels infants.

8.4.2. En l'entorn proper dels infants segons la perspectiva de les persones adultes

Finalment, s'analitzen les aportacions procedents del qüestionari individual adreçat a les persones adultes vinculades al projecte, amb l'objectiu d'examinar l'abast de l'experiència més enllà dels infants, és a dir, en el context social i comunitari on es desplega. A partir de la pregunta formulada —"I en l'entorn proper, s'han generat canvis? En cas afirmatiu, pots indicar quins?"—, l'anàlisi de contingut temàtic de les respostes obtingudes ha permès identificar quatre categories principals. Cal matisar que, atès que només 3 persones adultes han respost el qüestionari, les categories es presenten, en primer lloc, segons el criteri de freqüència —és a dir, aquelles que han estat esmentades per ambdós informants—. Tanmateix, l'ordre d'exposició respon únicament a raons de sistematització i no implica cap jerarquia interpretativa addicional.

- **Reconeixement social i veu pròpia a la comunitat.** En 2 relats s'indica que l'experiència ha contribuït a transformar la manera com la comunitat percep els infants, passant de veure'ls com a receptors a considerar-los actors actius i escoltats en la vida col·lectiva: "la població ha passat de parlar per ells a donar-los-hi l'oportunitat de parlar i escoltar què opinen i què pensen" (CQ2a,76-78). En paral·lel, també emergeix la idea que se'ls comença a reconèixer amb legitimitat dins la comunitat, tal com s'expressa: "La comunitat comença a reconèixer-los com a referents amb veu pròpia" (CQ3a,84-85).

- **Implicació d'agents educatius i institucionals.** En 1 relat assenyala que l'experiència ha generat canvis sobre les institucions locals, especialment les educatives, que han passat a tenir un paper actiu en la promoció de la participació infantil: "els centres educatius s'hi han implicat activament, participant en la validació de la caixa d'eines per fomentar la seva participació" (CQ3a,85-87).

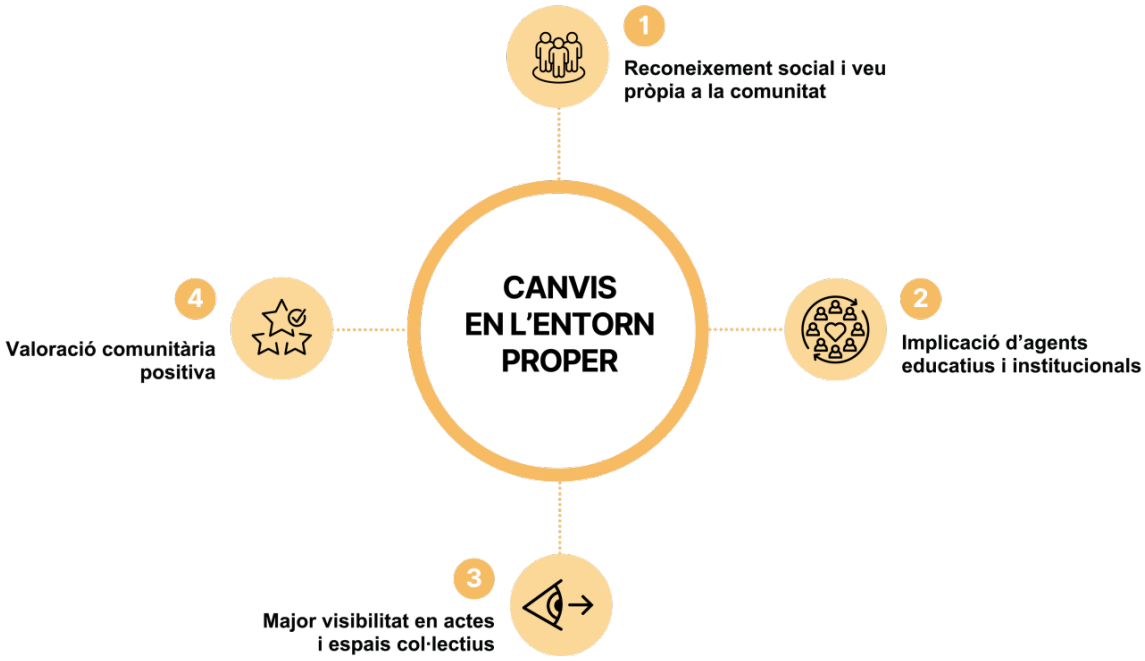
- **Major visibilitat en actes i espais col·lectius.** En 1 altre relat s'assenyala que infants i adolescents han guanyat presència en l'espai públic gràcies a la seva participació en activitats comunitàries. Aquesta visibilitat ha reforçat el seu paper en la vida col·lectiva: "infants i adolescents han guanyat visibilitat al poble a través d'actes com la Festa Major, jornades solidàries o el Salta!" (CQ3a,83-84).

- **Valoració comunitària positiva.** Finalment, en 1 relat es posa de manifest que l'experiència ha estat percebuda per la comunitat de manera globalment positiva. Considera que l'experiència és una iniciativa beneficiosa, que enforteix i multiplica el valor comunitari: "crec que en general tothom ho valora de manera positiva, tothom veu que suma i multiplica" (CQ1a,72-73).

A tall de conclusió, s'han identificat quatre canvis principals en l'entorn proper (vegeu figura 128), que evidencien que l'experiència ha contribuït a consolidar la ciutadania infantil en l'entorn proper, en tant que ha reforçat l'agència social dels infants, ha modificat les pràctiques institucionals i ha ampliat els marcs de legitimitat i reconeixement de les seves veus en l'esfera comunitària.

Figura 128

Canvis reconeguts en l'entorn proper - CTIAF



Nota. Elaboració a partir de les aportacions del CTIAF.

Des d'una perspectiva analítica, aquests resultats posen de manifest que la participació liderada pot actuar com a vector de transformació col·lectiva, en la mesura que incideix tant en les representacions socials sobre la infància com en les pràctiques institucionals i comunitàries. El conjunt d'evidències apunta a un procés d'ampliació de la cultura participativa en l'esfera pública a partir de l'acció de l'òrgan de participació.

IDEES CLAU

- Les representacions mostren que la participació infantil evoluciona d'una experiència vinculada a l'ajuda, l'amistat i el poble cap a una comprensió més valorativa i ètica, centrada en els drets, la confiança i la responsabilitat.

- Pel que fa a la participació liderada, passa de concebre's com una assignació de rols i funcions dins el Consell a viure's com una acció col·lectiva, cooperativa i significativa, orientada a transformar el poble i ser reconeguts com a ciutadania activa del present.

- Les representacions dels infants evidencien que el CTIAF se significa com un espai d'organització col·lectiva, veu i protagonisme infantil, gaudi compartit i identitat comunitària, on poden exercir els seus drets amb llibertat i construir vincles de companyonia.

- Sis dispositius pedagògics configuren l'experiència: una aposta municipal per la participació infantil, la creació de l'òrgan amb un grup motor, l'inici de cada sessió decidint conjuntament què es farà, la revisió periòdica del què i el com del procés, el coneixement de l'estructura municipal per poder-hi incidir i la creació d'altaveus per comunicar i visibilitzar la vida del CTIAF.

- S'apunten vuit condicions per a una participació liderada: una bona planificació, el suport adult i institucional, el treball col·laboratiu, el reconeixement de la veu infantil, unes normes clares, la difusió, la motivació i els recursos adequats. Com a resistències, en destaquen quatre: la manca de reconeixement, els ritmes institucionals, les dificultats d'execució i la falta de recursos.

- Vuit moments clau caracteritzen l'experiència: la invitació a participar, el coneixement del Consell, la descoberta dels drets dels infants, la

construcció del grup i la cohesió, l'organització interna i la presa de decisions, passar a l'acció, la incidència i el reconeixement extern i, finalment, la projecció de futur i continuïtat del projecte.

- L'experiència ha generat en els infants aprenentatges significatius tant en l'àmbit personal com en el col·lectiu, afavorint el coneixement dels seus drets, l'autonomia, la confiança i el compromís comunitari. En conjunt, ha consolidat la seva capacitat d'expressar-se, decidir i actuar com a ciutadans actius i corresponsables.

- Pel que fa a l'entorn, el CTIAF ha afavorit un canvi en la mirada cap a la infància, promovent noves aliances entre institucions i comunitat i reforçant la presència i legitimitat dels infants en l'esfera pública com a actors actius en la transformació i millora municipal.



PART 5

DISCUSSIÓ

Capítol 9. Discussió

Aquest capítol presenta la discussió dels resultats de la recerca a partir de la seva confrontació amb el marc teòric i amb les aportacions procedents de la literatura especialitzada. La finalitat principal és interpretar els resultats obtinguts i analitzar-ne el significat en relació amb els objectius generals del treball. D'acord amb aquests objectius, la discussió s'estructura en tres apartats que corresponen als tres eixos d'anàlisi.

9.1. Sobre les representacions socials de la participació liderada

En aquest apartat es presenten les reflexions al voltant de com es concep la participació liderada per les infàncies dins del marc més ampli de la participació infantil. Es discuteixen de forma crítica les construccions teòriques i pràctiques que la defineixen, així com els elements que la configuren i el seu potencial per repensar les relacions entre infants i adults en contextos participatius.

9.2. Sobre la caracterització de les experiències de participació liderada

Es reuneixen les reflexions entorn de com la participació liderada per les infàncies es concreta en la pràctica. Es discuteixen els sentits i significats que els infants atribueixen a la seva participació, els dispositius pedagògics que la sostenen, les condicions i resistències que en modulen el desenvolupament, i els moments que estructuren el procés, tot posant en relleu el seu valor educatiu i democràtic.

9.3. Sobre els canvis reconeguts a partir de les experiències

Finalment, es mostren les consideracions relatives als impactes que la participació liderada genera en els infants i en el seu entorn. S'hi discuteixen els aprenentatges, transformacions i formes de ciutadania que promou, així com els canvis culturals i institucionals que impulsa, reafirmant el seu valor com a expressió viva de democràcia intergeneracional.

9.1. Sobre les representacions socials de la participació liderada

El primer objectiu d'aquesta recerca és elaborar una definició del concepte de participació liderada per les infàncies. Aquest primer apartat del capítol de discussió se centra a analitzar i contrastar les dues dimensions que han permès recollir informació per donar resposta a aquest objectiu. Atès que la literatura revisada situa la participació liderada dins del marc més ampli de la participació infantil, es parteix d'aquest concepte com a porta d'entrada i punt de referència per aproximar-se a la noció de participació liderada. Per tant, en aquest apartat primer s'aborda breument la participació infantil, per després detenir-se en com s'entén la participació liderada i en els elements que en configuren la definició.

Pel que fa a la participació infantil, els resultats de la recerca confirmen, en consonància amb el marc teòric, que és un concepte multidimensional i polisèmic (Novella, 2012). Tant la teoria com les veus d'infants, adults i experts coincideixen a definir-la com un dret, una experiència subjectiva i una pràctica col·lectiva orientada a la transformació. Les representacions recollides combinen, i sovint se superposen, dimensions jurídiques i de reconeixement (Lundy, 2007; Trilla i Novella, 2011), educatives i vivencials, on la participació s'aprèn participant i a través de cultures d'iguals (Corsaro, 1992, 2005; Prout i James, 2015), i polítiques i comunitàries, vinculades a la incidència en l'entorn quotidià (Kallio i Häkli, 2011; Cockburn, 2013; Larkins, 2019). Aquesta pluralitat conceptual expressa un canvi de mirada: els infants deixen de ser considerats receptors de decisions per esdevenir actors socials amb capacitat d'incidència (Cussiánovich, 2010; Liebel, 2013). Per als infants, participar és tenir veu i que aquesta tingui efecte; per als adults, és un procés educatiu que implica compartir poder i, per tant, espais de decisions d'acord amb el que proposen Cussiánovich (2013) així com Morales i Magistris (2019). Les pràctiques observades mostren com aquestes dues perspectives conviuen i es tensionen, evidenciant que la participació infantil és alhora un espai d'aprenentatge, de reconeixement i d'acció política (Liebel, 2020; Novella, 2019b).

Tanmateix, la coincidència en la seva multidimensionalitat no suposa uniformitat. Mentre el marc teòric descriu dimensions jurídiques, educatives, comunitàries i emancipadores (Novella, 2012; Cussiánovich i Martínez, 2020), els infants concreten aquestes idees en experiències i relacions quotidianes que tradueixen els ideals normatius en pràctiques tangibles, amb la idea de ciutadania situada i afectiva proposada per Kallio i Häkli (2011), segons la qual la participació s'arrela en els vincles, emocions i espais de la vida diària, on també es construeixen formes de política i pertinença col·lectiva.

Les entrevistes amb experts introdueixen un matís crític en advertir que, sense canals d'influència real, la participació és un concepte maltractat (Cussiánovich i Martínez, 2020) que s'emmarca formes tokenístiques descrites per Hart (1992), que posteriorment es ratifiquen per múltiples autors (Lundy, 2007; Thomas, 2007; Shier, 2001). En conjunt, la triangulació entre teoria, veus i pràctiques permet definir la participació infantil com una pràctica plural i polifònica: reconeguda com a dret, viscuda com a experiència educativa i relacional, i valorada com a eina de transformació democràtica i de reconeixement social de les infàncies (Fraser, 2008; Freire, 1967/2024; Novella i Llena, 2024). D'acord amb aquesta lectura, la participació infantil pot ser interpretada, seguint Aguiló (2016), com una ampliació del *demos* que eixampla els límits tradicionals de la ciutadania i reforça la qualitat democràtica de les societats contemporànies.

Des d'aquest prisma i, per tant, emmarcada en la participació infantil, es defineix la participació liderada per les infàncies. Es configura com un constructe emergent, encara en procés de consolidació tant en l'àmbit teòric com en el pràctic. Tot i la seva presència creixent en els marcs institucionals europeus i internacionals de l'última dècada —com els documents de la Comissió Europea (2015), Crowley et al. (2020b), Pinto et al. (2020), UNICEF (2018, 2021, 2022), Eurochild (2025) o World Vision (2025)—, la producció acadèmica específica sobre aquest concepte, després d'haver fet la revisió sistemàtica per a l'elaboració del marc teòric, es confirma que la producció d'aquest concepte continua sent escassa i fragmentària, i majoritàriament hi ha publicacions en els marcs normatius i estratègics. La major part de les aportacions s'emmarquen en camps propers, com la recerca liderada per a infants (Kellett, 2010), la

mobilització i incidència infantil (Cuevas-Parra, 2017; Cuevas-Parra i Tisdall, 2019) o la participació col·laborativa amb adults (Mateos-Blanco et al., 2022). Això fa que el concepte tingui un grau alt de circulació institucional, però un grau baix d'elaboració teòrica i empírica, fet que el situa en un moment d'emergència conceptual dins del camp de la participació infantil.

Aquesta situació es veu igualment reflectida en els resultats del treball de camp, tant en les entrevistes realitzades a persones expertes —infants i adults— com en l'anàlisi de la sistematització de les experiències concretes de participació liderada. D'una banda, els participants entrevistats no mostren un coneixement clar ni compartit del concepte: alguns el desconeixen completament, d'altres en qüestionen l'existència o la viabilitat en la pràctica, i un tercer grup el confon o l'assimila a nocions ja consolidades, en especial, al coprotagonisme. Aquest conjunt de respostes posa de manifest que es tracta d'un concepte encara poc consolidat, emergent i amb límits difusos tant en l'àmbit teòric com en el pràctic. L'ambigüitat inicial amb què és acollit —entre la negació, la confusió o l'assimilació a altres formes de participació— revela la manca d'un marc conceptual compartit i la necessitat d'una major precisió terminològica. Tot i que la majoria dels participants acaben elaborant una definició pròpia a partir de la seva experiència en processos participatius, només una minoria ofereix una definició explícita i coherent quan se'ls demana directament pel concepte. Això suggereix que la participació liderada és encara una noció en procés de configuració, que desperta interès, però que no forma part, de moment, del repertori conceptual establert en el camp de la participació infantil.

D'altra banda, els participants de les tres experiències tenen una reacció inicial també reveladora. En un primer moment, els infants —especialment aquells per a qui era la seva primera experiència participativa— associen el concepte de participació liderada a figures jeràrquiques, autoritàries o adultes, és a dir, a un imaginari aliè al seu univers quotidià. Tanmateix, a mesura que avança el procés i els infants s'impliquen i es comprometen en experiències de participació liderada, el significat del concepte es ressignifica: el lideratge passa a entendre's com una acció comunitària, corresponsable i compartida, vinculada a la presa de decisions col·lectiva i al reconeixement del propi protagonisme.

Tot i aquestes diferències i ambigüitats, la revisió teòrica i les evidències recollides permeten reconèixer elements fonamentals que caracteritzen la participació liderada i que comencen a configurar-ne un marc compartit d'interpretació. A partir de la triangulació de les dades es desprenen els elements que configuren el concepte de participació liderada, que s'exposen a continuació:

- **El reconeixement de l'agència infantil.** Un dels elements que defineixen la participació liderada, coincidentment identificat en la literatura revisada i en les dades recollides, és el reconeixement de l'infant com a subjecte capaç d'iniciar accions, prendre decisions i transformar el seu entorn. En les representacions socials dels infants, la participació liderada és concebuda com una oportunitat per a la presa col·lectiva de decisions, l'organització compartida i la incidència en la transformació de l'entorn. En aquest sentit, es configura com un espai d'exercici de l'autonomia i de reconeixement dels infants com a agents de canvi. Aquestes representacions socials reforcen el plantejament de Lansdown (2018), qui sosté que la participació liderada constitueix alhora un element definidor i una condició necessària per a la seva plena materialització. Aquesta concepció coincideix amb la noció de sentit d'agència d'Esteban (2023), segons la qual els infants es perceben com a actors socials capaços de contribuir activament a la transformació del seu context.
- **La disposició del rol adult.** Tant les entrevistes com la literatura (Pinto et al., 2019; UNESCO, 2022; Scottish Childminding Association, 2016; Save the Children, 2017, 2020) reiteradament assenyalen la disposició del rol adult com un element clau que defineix la participació liderada. Es defensa que els adults hi exerceixen una funció de suport orientada a eliminar obstacles, facilitar la implementació de les decisions dels infants i crear les condicions perquè aquests puguin organitzar-se i actuar de manera autònoma. Aquest plantejament coincideix amb autors que defensen que el lideratge infantil requereix qüestionar les estructures de poder tradicionals (Alderson i Morrow, 2011; Cuevas-Parra i Tisdall, 2019; Esteban et al., 2021; Morales i Magistris, 2019; Morales i Martínez, 2024), tot i que, com apunta Niemi (2019), també pot produir-se sense intervenció adulta. Altrament, aquesta lectura corrobora la

concepció de justícia democràtica de Fraser (2008), basada en la redistribució del poder, el reconeixement i la representació, ja que evidencia que el rol adult disposat implica reconèixer l'agència dels infants i redistribuir el poder per reinventar, com assenyalen Morales i Martínez (2024), les formes de convivència intergeneracionals, basades en unes relacions més horitzontals, simètriques i democràtiques.

- **Una lògica de procés.** Entre els elements que configuren la participació liderada, les dades recollides indiquen que aquesta s'articula a partir d'una lògica de procés. Lluny d'entendre's com un acte puntual o esporàdic, es concep com un recorregut estructurat en diferents fases —disseny, planificació, organització, execució i avaluació— en què els infants s'impliquen de manera proactiva. Aquesta visió processual s'alinea amb la concepció de participació formulada per Janta et al. (2021) i Graham et al. (2016), que la defineixen com un procés sostingut de presa de decisions compartida en totes les seves etapes. En aquesta línia, la participació liderada es vincula amb la implicació directa i continuada dels infants al llarg de tot el procés, en contraposició a les formes de participació puntual, com poden ser les consultes aïllades.

- **Un impuls sostingut pels infants.** Entre les definicions recollides, tant en les aportacions teòriques com en els relats analitzats, s'identifica la iniciativa pròpia dels infants i adolescents com un dels elements que defineixen la participació liderada. Aquesta es manifesta quan són els mateixos infants qui impulsen els processos: identifiquen els temes que volen abordar, estableixen objectius, planifiquen les accions i les duen a terme, amb suport adult només de manera puntual. En coherència amb aquesta visió, Janta et al. (2021) situen l'assumpció d'iniciativa com a nucli del lideratge infantil, mentre que Lansdown (2018) la descriu com la capacitat d'establir i gestionar les pròpies organitzacions i determinar les qüestions prioritàries. Semblantment, UNICEF (2022) posa l'accent en definir la participació liderada com aquella en què els infants creen i sostenen espais i estructures pròpies per abordar els temes que consideren rellevants. Així, la iniciativa i l'impuls genuí es consoliden com un component essencial en la definició i la pràctica de la participació liderada.

- **Un lideratge col·lectiu.** Un altre dels aspectes que defineixen la participació liderada és la seva naturalesa col·lectiva. Les dades apunten que aquesta es construeix des del plural i s'orienta a la col·laboració, posant l'accent en les dinàmiques compartides més que en les figures individuals. Tot i que en alguns casos es reconeix l'existència de rols més visibles dins del grup, el conjunt de relats reforça la idea que el lideratge compartit constitueix un dels trets distintius de la participació liderada. En aquest sentit, els resultats subscriuen els models de lideratge connectiu, comunitari, cooperatiu i democràtic recollits en el marc teòric, que situen el lideratge com una pràctica basada en la interdependència, la construcció de vincles i la corresponsabilitat (Aveiga et al., 2020; Cartwright et al., 2023; Woods, 2021). Per tant, la participació liderada es defineix com una experiència relacional i democràtica basada en la col·laboració i l'ajuda mútua.
- **Una participació significativa.** Finalment, un altre element que defineix la participació liderada és el seu caràcter significatiu. Les dades mostren que aquest tipus de participació s'arrela en la vida quotidiana dels infants i adolescents i es desplega mitjançant metodologies i llenguatges propis, propers al seu univers d'experiència. Com proposen Mateos Blanco et al. (2022), la participació liderada sol vincular-se a formes d'organització comunitària i popular, més que no pas a les lògiques institucionals de governança. Tot plegat suggereix que la participació liderada emergeix d'una cultura infantil, més pròxima a la seva realitat i pensada des de la seva perspectiva, fet que, segons Nickel (2023), afavoreix que els infants s'identifiquin amb el procés i se l'apropiïn, fent-lo més rellevant i significatiu. Aquest plantejament s'alinea amb les reflexions de Hart (1992) sobre el perill del tokenisme, en tant que una participació que neix dels infants, adopta formes pròpies i els implica en totes les fases de decisió pot entendre's com una expressió de participació autèntica i transformadora, allunyada del seu caràcter decoratiu o simbòlic.

En conjunt, l'anàlisi de la relació entre teoria i resultats permet reconèixer un nucli conceptual comú que articula el significat de la participació liderada per les infàncies. Aquest nucli integra el reconeixement de l'agència, la disposició de

l'adult, una lògica de procés, un impuls sostingut pels infants, un lideratge col·lectiu i una participació significativa. En la seva interrelació, aquests elements configuren una forma de participació democràtica, relacional i transformadora, que redefineix les dinàmiques entre infants i adults, i situa la infància com a subjecte actiu en la construcció social. Aquesta lectura obre la possibilitat d'avançar cap a una conceptualització més precisa de la participació liderada, fonamentada tant en l'aportació teòrica com en l'evidència empírica recollida.

9.2. Sobre la caracterització de les experiències de participació liderada

Aquest segon apartat de la discussió se centra en el segon objectiu general de la recerca, orientat a caracteritzar les experiències de participació liderada per les infàncies. Aquesta anàlisi permet aprofundir en com la participació liderada en la pràctica es caracteritza en quatre eixos: la significació de l'experiència, els dispositius pedagògics que la sostenen, les condicions i resistències que la modulen i els moments clau que en poden definir un procés.

La configuració de sentits i significats de l'experiència a partir de la seva implicació

Pel que fa a les representacions socials de la pròpia experiència en la qual han estat implicats els infants, aquestes revelen com s'experimenta, es dota de sentit i se significa una experiència de participació liderada. Lluny d'una concepció merament instrumental, aquestes experiències s'entenen com espais de construcció relacional, identitària i simbòlica, on els infants es reconeixen com a agents capaços d'actuar sobre la realitat i de transformar el seu entorn.

Una primera aproximació als resultats permet identificar una **dimensió col·lectiva i relacional de fer junts per buscar un canvi o una millora** en la manera com els infants viuen la participació liderada. Les experiències són significades des d'una dimensió col·lectiva i relacional, on el valor de "fer junts" adquireix centralitat. Participar és viure la interdependència: cooperar, ajudar i aportar per a un

propòsit comú que busca una millora social i comunitària. Aquesta vivència s'articula amb la noció d'acció comuna de Puig (2021), què l'experiència participativa es construeix en la deliberació i la corresponsabilitat, on el sentit de l'acció es genera en la vinculació amb els altres.

Des d'un altre angle d'anàlisi, emergeix una **dimensió política activa i posicionada**, ja que els infants entenen la participació com una forma d'acció ciutadana. Els resultats mostren que viuen aquestes experiències com formes de contribuir, millorar i transformar el seu entorn immediat, fet que expressa una comprensió de la ciutadania arrelada en la vida quotidiana i exercida des de la pràctica. Aquesta interpretació s'inscriu en la concepció de Trilla (2010), que entén la ciutadania com una pràctica conscient i compromesa, i en la de Biesta i Lawy (2006) i Lister (2007), que la situen en l'acció quotidiana. Seguint aquesta línia interpretativa, les experiències descrites pels infants constitueixen exemples del que Isin (2008) i Larkins (2014, 2019) denominen *accions de ciutadania*: pràctiques que, tot i mancar de reconeixement legal, generen transformacions reals i redefineixen la participació infantil com una forma activa d'exercici ciutadà.

A més, els resultats evidencien una **dimensió d'agència i capacitat d'acció**. Les dades mostren que els infants viuen aquestes experiències com oportunitats per decidir, proposar i organitzar-se de manera col·lectiva, assumint responsabilitats compartides i sostenint iniciatives pròpies en el temps. L'agència que emergeix és, per tant, col·lectiva i relacional, ja que es construeix a partir dels vincles establerts entre infants i amb les persones adultes. Aquesta lectura és coherent amb la concepció d'agència proposada Esteban (2023) així com per Larkins (2019), que la descriuen com un fenomen distribuït i interdependent, resultat de les relacions socials i materials que la fan possible.

Igualment rellevant és la **dimensió organitzativa corresponsable** de la participació liderada, que posa de manifest la seva naturalesa reflexiva. Els infants descriuen aquestes experiències com oportunitats per configurar i donar forma a la seva pròpia participació: decidir els objectius, establir com volen implicar-se i definir les maneres d'actuar col·lectivament. D'aquesta manera, la participació liderada és viscuda com un espai en què es participa tot decidint

com participar, la qual cosa en reforça el caràcter reflexiu i autoreferencial. Aquesta representació s'aproxima al concepte de *metaparticipació* formulat per Trilla i Novella (2011), en tant que expressa la capacitat dels infants d'incidir en l'organització, la definició i el sentit mateix del procés participatiu. Aquesta manera d'entendre la participació evidencia un alt grau d'apropiació del procés i posa de manifest la capacitat dels infants per organitzar i dotar de sentit la seva acció col·lectiva.

En conclusió, els resultats posen en relleu la **dimensió afectiva que constitueix un grup i reforça el vincle entre els iguals**. En les seves narratives, destaquen el valor d'haver forjat relacions d'amistat, de sentir-se acollits i de formar part d'un col·lectiu, fet que indica que la participació adquireix significat com a espai de convivència i reconeixement mutu. Aquesta interpretació convergeix amb les aportacions de Mayall (2002) i Corsaro (2005), que conceben les relacions entre iguals com a contextos en què s'assagen pràctiques de cooperació i horitzontalitat que anticipen formes de convivència democràtica. Els resultats evidencien, en la línia del que proposa Garcés (2025), que l'amistat, més enllà d'un vincle afectiu, constitueix un espai de suport i transformació amb una dimensió ètica i política, capaç de generar formes de vida compartida i de sostenir el compromís col·lectiu. De manera que, en sintonia amb els plantejaments acadèmics revisats, les experiències descrites poden interpretar-se com pràctiques quotidianes de democràcia relacional, en què el vincle i la pertinença actuen com a motors de participació i de canvi col·lectiu.

Fent-ne una lectura global, les experiències de participació liderada es manifesten com processos dinàmics de relació, reconeixement i transformació, mitjançant els quals els infants construeixen significats sobre la seva participació i despleguen formes de poder i identitat inscrites en el fer col·lectiu.

Els dispositius pedagògics que sostenen la participació liderada

Tot i que, tant al marc teòric (Niemi, 2019) com a les entrevistes, es reconeix que les experiències de participació liderada poden originar-se tant en iniciatives infantils com adultes, les experiències analitzades en aquesta recerca s'inscriuen en processos de participació observats en contextos impulsats per una invitació

adulta, que convida els infants a integrar-se en grups creats amb la intenció que siguin liderats pels mateixos infants. En aquest context, la participació liderada no emergeix de manera espontània, sinó que respon a decisions pedagògiques deliberades orientades a fomentar-la. Aquesta circumstància fa necessari examinar les pràctiques i decisions observades que, més enllà de la creació dels grups, han possibilitat el desenvolupament i la continuïtat de la participació liderada al llarg del procés.

Els resultats d'aquest estudi posats en relació en el marc teòric, permeten afirmar que s'observen un conjunt de dispositius pedagògics que operen com a mecanismes facilitadors i promotors de la participació liderada per les infàncies. Més enllà de la seva funció instrumental, aquests dispositius constitueixen oportunitats perquè tant els infants prenguin consciència de si mateixos com a agents amb drets, capacitat d'acció i posició pròpia dins d'un context social, com també perquè els adults facin aquest reconeixement, i experimentin formes concretes de convivència i pràctica democràtica.

Un dels dispositius observats és **el lideratge en la defensa dels drets dels infants**, que esdevé un punt de partida compartit i fonamental en les experiències analitzades. Aquestes pràctiques s'inicien amb accions informatives i culminen amb infants que lideren la defensa i la difusió dels seus drets, passant de comprendre'ls a exercir-los activament. Aquest procés evidencia empíricament la tesi d'Esteban i Novella (2019), segons la qual el coneixement dels drets n'és condició per al seu exercici i per al desenvolupament de la consciència, aspectes que aquí es concreten en el lideratge infantil en la seva defensa. Al mateix temps, aquesta transformació pot interpretar-se, des d'una lectura freiriana, com un procés de conscientització (Freire, 1967/2024), en què el reconeixement de la pròpia posició en el món impulsa la capacitat d'incidir-hi; que, en termes de hooks (1994), esdevé una pràctica de llibertat que ensenya a llegir el món per poder-lo transformar. D'acord amb aquesta perspectiva, els resultats mostren que la sensibilització en drets actua com un dispositiu d'emancipació simbòlica que, tal com proposa Liebel (2018), permet als infants transitar de la condició de titulars de drets a la de subjectes de drets amb agència.

Un altre dispositiu identificat és **facilitar la reducció de l'adultocentrisme per configurar relacions horitzontals, inclusives i basades en el reconeixement mutu**. Aquest dispositiu es concreta, en les experiències analitzades, mitjançant els espais dirigits a la formació de persones adultes (famílies, veïns i veïnes, mestres, agents socioeducatius, tècnics i tècniques municipals i referents polítics) que posa de manifest la necessitat de transformar la mirada adulta en els processos de participació. En tots els casos, s'incorporen espais formatius adreçats als adults que acompanyen els grups d'infants, amb l'objectiu de promoure la sensibilització i la corresponsabilitat entorn dels drets de la infància. Aquestes iniciatives afavoreixen el reconeixement dels infants com a ciutadania activa i interlocutors legítims, alhora que proporcionen als adults recursos per garantir condicions d'interacció més equitatives. D'acord amb aquesta perspectiva, els resultats s'alineen amb Biswas et al. (2024), per a qui la formació dels adults és una estratègia fonamental per desafiar l'adultocentrisme i promoure relacions intergeneracionals més democràtiques.

Estretament lligat amb l'anterior, els resultats evidencien un dispositiu pedagògic que es fonamenta en **generar compromís polític i institucional a través del diàleg intergeneracional**. Aquest dispositiu es concreta en la creació d'espais compartits entre infants i adults, que afavoreixen la deliberació, el reconeixement mutu i la presa de compromisos compartits. Aquesta troballa suggereix que la participació infantil, quan es desenvolupa en contextos de col·laboració intergeneracional, adquireix una dimensió relacional i transformadora, ja que interpel·la els adults a revisar les seves pràctiques i a reconèixer la infància com a subjecte polític. Aquesta interpretació és coherent amb l'aportació de Morales i Magistris (2019), que assenyalen que l'exercici dels drets dels infants depèn del reconeixement i la implicació adulta. De manera complementària, Kiili et al. (2025) mostren que la col·laboració en condicions d'igualtat genera espais de confiança i responsabilitat compartida, reforçant la dimensió comunitària de la participació. A més, el concepte de coagència (Gottschalk i Borhan, 2023; Tomasello, 2022) permet aprofundir en aquesta idea, posant de manifest que l'agència infantil s'articula de manera interdependent amb la dels adults i dona lloc a processos col·lectius de decisió i acció. En aquest sentit, el diàleg intergeneracional es configura com una estratègia pedagògica clau per traduir la participació infantil

en compromisos institucionals i polítics amb incidència real en la vida comunitària.

Entre els dispositius pedagògics identificats, destaca **la naturalització dels moments d'autonomia i autogestió en l'acció del grup**. En les experiències analitzades, aquesta dimensió es concreta en la planificació i execució d'activitats per part dels infants, fet que possibilita la retirada progressiva de l'adult del pla de l'acció. De manera intencionada i quotidiana, s'hi destinen espais perquè els infants prenguin decisions col·lectives sobre l'organització, la planificació i el desenvolupament de les activitats, definint els seus propis objectius i estructures de funcionament. Aquestes observacions coincideixen amb les aportacions d'Olsen (2023) i d'UNICEF (2022), que assenyalen que la participació liderada per les infàncies requereix moments d'autonomia real per consolidar processos corresponsables i sostenibles. El valor de l'autogestió observada suggereix que aquesta pot constituir una via per assolir la participació significativa defensada per l'Observació General núm. 12 del Comitè dels Drets de l'Infant (Nacions Unides, 2009), en la mesura que afavoreix espais on la veu i l'acció dels infants són reconegudes i legitimades.

S'identifica també un dispositiu orientat a **buscar canals per a la projecció de l'acció i per afavorir la relació amb altres agents**, que es concreta en pràctiques com el diàleg amb institucions, les trobades amb actors polítics o la difusió pública de propostes, i que amplia l'abast de la participació més enllà de l'organització interna dels grups. En concret, s'apunta que aquesta obertura mostra com els infants, en ser reconeguts com a interlocutors vàlids, adquireixen visibilitat i capacitat d'incidència en espais socials i institucionals, configurant-se com a nous subjectes democràtics. Una possible explicació que ajuda a interpretar aquest procés, en línia amb Mata (2009), és que aquests dispositius pedagògics contribueixen a situar la infància dins l'esfera social i política, vinculant la participació amb experiències de pertinença, equitat i implicació activa en la comunitat.

Els resultats evidencien un dispositiu pedagògic que té per objectiu **afavorir el coneixement i la interacció amb la xarxa d'actors de l'entorn social i**

institucional, fet que posa en relleu la dimensió comunitària de la participació infantil. Les experiències analitzades mostren que, per actuar de manera significativa, els infants necessiten conèixer la xarxa que configura el seu entorn: quins actors en formen part, quines funcions exerceixen i quines relacions s'estableixen entre ells. Un aspecte rellevant és que aquest coneixement no només facilita la identificació de canals de col·laboració, sinó que condiciona la possibilitat mateixa de participar-hi de manera activa i corresponsable. Així mateix, l'anàlisi suggereix que aquest aprenentatge constitueix una condició prèvia per orientar les accions col·lectives amb coherència i incidència. Aquest resultat contribueix a matisar la proposta de Tonucci (1997): si bé l'autor defensa que la ciutat només desplega el seu potencial educador quan incorpora la participació dels infants, les dades apunten que aquesta incorporació requereix, alhora, un coneixement previ del funcionament i dels vincles que configuren l'entorn.

En definitiva, s'identifica un dispositiu centrat en **la materialització de l'acció col·lectiva**, entesa com la necessitat d'assegurar que els processos participatius es tradueixin en accions concretes i significatives. Un aspecte rellevant és que la realització d'activitats visibles —materials o simbòliques— reforça la coherència del projecte i la implicació dels participants, ja que permet als infants reconèixer la seva capacitat d'incidir, atribuir sentit al que fan i mantenir el compromís amb el procés. Aquest resultat suggereix que la dimensió tangible de l'acció actua com un espai de validació i motivació, clau per a la continuïtat de la participació. De manera coherent amb aquesta lectura, Prout (2006) defensa que la participació contribueix a reforçar l'agència dels infants i el reconeixement social de la seva veu, afavorint una autopercepció ciutadana més empoderadora.

Per tot plegat, aquesta combinació de resultats dona suport a la premissa que la participació liderada per les infàncies requereix la presa de decisions pedagògiques orientades a crear les condicions necessàries per al seu desenvolupament i reconeixement. En concret, aquestes decisions impliquen incorporar el reconeixement i l'exercici efectiu dels drets, transformar les relacions intergeneracionals, fomentar la corresponsabilitat política i institucional, afavorir l'autonomia i l'autogestió infantil, projectar l'acció dels grups més enllà

del propi espai de participació i assegurar que els processos participatius es tradueixin en accions concretes i significatives.

Les condicions i les resistències que la modulen

En aquest subapartat s'aprofundeix en la comprensió de la participació liderada per les infàncies a partir de les condicions i les resistències que la modulen. D'una banda, es discuteixen les condicions que en faciliten el desenvolupament i la consolidació; de l'altra, les resistències que en dificulten la pràctica o en limiten l'abast. Finalment, es proposa una lectura integradora que posa en diàleg ambdós aspectes, evidenciant que constitueixen dimensions interdependents d'un mateix procés.

Les condicions que la promouen i la garanteixen

Un altre objectiu de la recerca era detectar les condicions que possibiliten i sostenen la participació liderada per les infàncies. Els resultats revelen que, tot i poder aparèixer de manera esporàdica, la participació liderada es consolida quan convergeixen un conjunt de condicions pedagògiques, institucionals i relacionals que en fan possible tant l'emergència com la seva validació. Aquestes actuen com a mecanismes pedagògics que donen suport als processos i en configuren la naturalesa democràtica i la legitimitat.

Els resultats d'aquest estudi coincideixen parcialment amb la proposta d'Esteban i Ferrús (2025), que identifiquen quatre requisits fonamentals per garantir una participació autèntica i transformadora: el reconeixement de la ciutadania infantil, la disponibilitat d'espais segurs, l'acompanyament adult facilitador i el desenvolupament progressiu de competències. Tanmateix, les troballes d'aquesta recerca amplien significativament aquest marc, ja que evidencien altres condicions pedagògiques, institucionals i relacionals que incideixen directament en la qualitat democràtica i en la sostenibilitat dels processos.

Una primera condició que s'evidencien que una condició central per a la participació liderada és **reconèixer-se subjecte capaç, subjecte amb agència**. Les veus dels infants i adolescents mostren que només quan se senten capaços

de decidir i d'incidir en allò que els afecta poden assumir un paper actiu i de lideratge. Aquest reconeixement —tant propi com per part dels adults— apareix com el punt de partida que legitima la seva participació i en garanteix la incidència. Aquesta lectura s'alinea amb el plantejament de Lansdown (2011), que destaca la importància que els infants es percebin com a agents competents per definir les seves pròpies agendes, i amb la noció de drets d'agència proposada per Liebel (2018), segons la qual la infància esdevé plenament subjecte de drets quan se li reconeix capacitat d'acció. A partir d'aquesta premissa, els resultats apunten també la necessitat d'una mirada capacitadora per part dels adults, que no només reconegui les aportacions dels infants sinó que en faci visible la rellevància social, com ja assenyalen Agud et al. (2014) i Esteban (2023). En conjunt, el reconeixement i l'autoreconeixement emergeixen com una condició imprescindible perquè la participació liderada pugui desenvolupar-se i adquirir sentit polític i transformador.

Novament, s'apunta a les figures adultes, i més concretament a **l'acompanyament adult aliat**, entès com una presència de suport i facilitació que esdevé una condició indispensable per a la participació liderada per les infàncies. Els resultats mostren que aquest acompanyament s'entén com un procés flexible que requereix sensibilitat per llegir el grup i adaptar-se al seu moment: adults que encoratgen, estimulen, legitimen o ofereixen suport tècnic i emocional quan cal, però que també saben retirar-se per deixar espai al lideratge infantil. Aquesta manera d'acompanyar s'alinea amb la proposta d'Olsen (2023), basada en la disponibilitat, la confiança i el respecte pels tempos dels infants, així com amb la noció de capacitats evolutives de Lansdown (2005), que defensa un ajust progressiu de l'acompanyament d'acord amb les competències i l'experiència dels infants. De manera convergent, Mateos-Blanco et al. (2022) i Save the Children (2020) subratllen la importància d'una presència adulta respectuosa i disponible, orientada a l'escolta i la col·laboració. En conjunt, els resultats reforcen la idea de Clark (2010) sobre el paper dels adults com a garants d'oportunitats de participació inclusives i significatives.

Una altra condició fonamental identificada és **el retorn i la visibilització de l'impacte**. Els resultats indiquen que la participació liderada es consolida i guanya

significat quan els infants poden percebre que la seva veu té conseqüències i que el seu esforç contribueix a generar canvis tangibles. Aquesta idea s'alinea amb les aportacions de Lundy (2007), que defensa que la participació efectiva requereix no només espai i veu, sinó també influència, és a dir, la garantia que les opinions infantils siguin escoltades i tinguin efectes reals. En la mateixa línia, Lansdown (2011), Novella et al. (2022) i Tisdall (2017) subratllen la importància d'incorporar mecanismes de retorn i rendició de comptes que facin visible l'impacte de la participació i n'assegurin la credibilitat. Així, el retorn s'associa a una dimensió ètica que vincula la participació amb la responsabilitat institucional i amb el reconeixement del dret dels infants a incidir en les decisions que els afecten.

En consonància amb la visió dinàmica i flexible de la participació defensada per UNICEF (2022), els resultats indiquen que una de les condicions necessàries per al desenvolupament d'una participació liderada per les infàncies és l'adaptació d**els formats i les metodologies a les seves cultures pròpies**, així com el reconeixement d'aquestes com a legítimes. En aquest marc, el lideratge infantil s'expressa sovint a través del joc, la creativitat i altres formes no convencionals de comunicació, que actuen com a vehicles de participació i d'autenticitat. Aquesta diversitat de llenguatges reforça la idea, proposada per Nickel (2023), que cal emprar mètodes plurals que permetin als infants expressar-se de múltiples maneres i apropiar-se realment del procés. Coincideix també amb el plantejament d'Aguiló (2016), que subratlla la importància de diversificar les pràctiques participatives per evitar la reproducció de models adults. En cas contrari, quan la participació s'organitza únicament segons lògiques adultes, es corre el risc de generar processos d'assimilació que limiten la singularitat de les formes d'expressió i d'acció pròpies de la infància.

Altrament, una de les condicions necessàries per al desenvolupament i la consolidació dels processos de participació liderada per les infàncies és l'existència d'**un compromís institucional i polític** que en garanteixi la continuïtat i el reconeixement. Els resultats d'aquesta recerca mostren que, quan aquest compromís és present, els processos adquireixen estabilitat i incidència; en canvi, quan depenen únicament de la voluntat d'equips tècnics o de càrrecs

polítics concrets, tendeixen a esdevenir fràgils i discontinus. Aquest resultat és coherent amb el que assenyalen diversos estudis (Novella-Cámara et al., 2023; Cano et al., 2021), que destaquen la necessitat d'institucionalitzar la participació infantil per evitar-ne la dependència de factors conjunturals i garantir-ne la sostenibilitat. No obstant això, recerques europees com la d'Eurochild (2025) evidencien que aquesta condició encara no es troba plenament garantida, ja que la manca de recursos i la feble integració en les polítiques públiques continuen limitant el potencial transformador dels espais de participació liderats per infants. Aquesta situació evidencia que el compromís institucional ha de concebre's com una dimensió estructural i continuada de l'acció pública, orientada a la consolidació d'una cultura democràtica compartida, en coherència amb el que plantegen Martínez Martín et al. (2025).

Una altra de les condicions necessàries identificades per al desenvolupament i la consolidació de la participació liderada per les infàncies és **la disponibilitat de recursos**. A diferència de la literatura revisada, que rarament incorpora aquesta dimensió de manera explícita, els resultats d'aquest estudi evidencien que els recursos —humans, materials i econòmics— constitueixen una condició estructural per garantir la legitimitat, la continuïtat i la sostenibilitat dels processos participatius. Tant infants com adults assenyalen que la manca d'aquests recursos compromet la viabilitat de les iniciatives i reflecteix una absència de reconeixement institucional i polític. Aquesta constatació contrasta amb el marc normatiu de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (1989), que estableix el deure dels estats d'adoptar totes les mesures necessàries, fins al màxim dels recursos disponibles, per garantir l'exercici efectiu dels drets dels infants. Així, els resultats posen de manifest una desconnexió entre el compromís polític formal i la seva implementació real, fet que situa la disponibilitat de recursos com una condició indispensable per a la consolidació d'una participació liderada autèntica i transformadora.

Així mateix, els resultats d'aquesta recerca evidencien que **la confiança i l'ètica relacional** constitueixen una condició imprescindible per al desenvolupament de la participació liderada per les infàncies. Aquesta constatació coincideix amb la pedagogia de la tendresa proposada per Cussiánovich (2008), que entén la

relació educativa com un espai de reconeixement i dignificació recíproca, i reforça la perspectiva de Nussbaum (2010), que vincula la igualtat moral i la dignitat humana amb la construcció d'una democràcia inclusiva. En coherència amb aquestes aportacions, la dimensió ètica de la corresponsabilitat subratllada per Cortina (2007, 2017) apunta que només des d'un compromís relacional basat en la cura i el respecte mutu és possible sostenir processos participatius legítims i duradors. Així, els resultats aporten evidència empírica que aquesta dimensió relacional no és un element accessori, sinó una condició constitutiva de la seva qualitat i sostenibilitat.

Finalment, i sorprenentment, les dades recollides assenyalen **el temps** com una condició fonamental per a la participació liderada per les infàncies, un element que no apareix de manera explícita en la literatura revisada. Els resultats mostren que el temps és percebut com una dimensió múltiple que travessa tot el procés participatiu. D'una banda, com a condició d'oportunitat, en la mesura que disposar de temps permet establir vincles, pensar col·lectivament, identificar interessos compartits, imaginar propostes així com fer-les realitat. D'altra banda, com a procés de maduració que afavoreix la seguretat, l'experiència i la consolidació del grup. Finalment, com una manera de fer que implica treballar des d'un ritme propi, allunyat de la pressió institucional i dels tempos de l'eficiència. En conjunt, els resultats suggereixen que la participació liderada requereix una relació amb el temps diferent de la impulsada per la lògica adultocèntrica i institucional.

Les resistències que l'obstaculitzen i/o la limiten

Tot i que els resultats destaquen diverses condicions que afavoreixen la participació liderada per les infàncies, també s'hi observen factors que en limiten el desenvolupament i la sostenibilitat. Aquestes resistències, de caràcter estructural, cultural i relacional, reflecteixen les tensions que travessen aquest tipus de processos i ratifiquen que la seva consolidació depèn, sobretot, de la capacitat d'afrontar les jerarquies i els desequilibris de poder que encara defineixen la relació entre adults i infants.

Amb una presència transversal en els discursos, els resultats indiquen que la participació liderada per les infàncies es veu fortament condicionada per **l'adultocentrisme**, que continua situant la mirada adulta com a referent del que es considera legítim i valuós. Aquesta constatació concorda amb el que assenyalen Liebel (2013, 2022), Morales i Martínez (2024) i Rodríguez-Pascual (2020, 2023), en descriure les jerarquies naturalitzades que defineixen qui pot parlar, decidir i ser escoltat. Les dades mostren que aquestes jerarquies es reprodueixen en pràctiques adultistes —com qüestionar o menystenir les decisions dels infants, decidir en el seu nom, reinterpretar-ne les opinions o reduir la seva participació a espais merament simbòlics—, les quals limiten l'exercici efectiu de la seva agència i, en conseqüència, la naturalesa mateixa de la participació liderada.

Des d'aquesta perspectiva, **el paternalisme** emergeix com una de les expressions més visibles de l'adultocentrisme, ja que reprodueix la idea que els adults han de custodiar, filtrar o validar allò que les infàncies expressen. Els resultats mostren que, malgrat els avenços discursius, continua dominant una concepció de la infància com a etapa incompleta i dependent, que justifica la tutela i el control sobre les seves decisions. Aquesta visió, sovint naturalitzada, es tradueix en pràctiques de deslegitimació simbòlica i en la reducció del paper dels infants a una presència consultiva o merament decorativa. En síntesi, la veu infantil encara és mediatitzada i condicionada pel poder adult. En coherència amb aquestes evidències, els resultats reforcen les aportacions d'Archard (2025) i Liebel (2007, 2013), que adverteixen que la protecció excessiva i la por adulta a compartir el poder limiten l'autonomia, l'exercici ple de l'agència infantil i, per tant, vulneren la garantia dels drets dels infants.

Una altra resistència identificada en l'anàlisi, de caràcter estructural, s'associa a **les tendències polítiques i econòmiques del context contemporani**, pròpies del capitalisme neoliberal, que contribueixen a reforçar les lògiques adultocèntriques. Aquesta relació no és desenvolupada de manera explícita en la literatura revisada, però emergeix amb claredat dels discursos recollits, en els quals diversos participants vinculen la limitació dels espais de participació amb el predomini de valors mercantilistes i amb la subordinació de les prioritats socials a

criteris de rendibilitat econòmica. Els resultats suggereixen, per tant, que aquesta racionalitat capitalista afavoreix una cultura política orientada al control i a l'eficiència —sovint sostinguda en discursos de la por—, en detriment de la deliberació, la corresponsabilitat i la inclusió de la infància com a subjecte polític. Aquests discursos desincentiven la implicació ciutadana i generen desconfiança envers la participació com a pràctica col·lectiva. Aquesta lectura pot posar-se en diàleg amb les aportacions de Kempf (2011) i Puig (2021), que adverteixen que el capitalisme neoliberal tendeix a desplaçar els valors democràtics i a reduir la participació ciutadana —i, en conseqüència, la infantil— a formes simbòliques o instrumentals, o fins i tot a negar-ne l'oportunitat i la legitimitat.

Una altra resistència identificada fa referència a **les representacions culturals i socials** que continuen invisibilitzant la infància com a subjecte polític. Els resultats revelen que, fins i tot en experiències on es promou la participació liderada, es mantenen imaginaris que associen els infants a la innocència, la dependència o la manca de competència. Aquesta visió, reforçada per discursos mediàtics i institucionals, coincideix amb el que tant Mayall (2002) com Morales i Martínez (2024) descriuen com la persistència d'una ciutadania "en espera", en què els infants són percebuts com a futurs adults més que com a actors presents. Aquesta representació es tradueix en una paradoxa: com més es proclama el dret a participar, més tendeix a limitar-se sota l'argument de la protecció o la preparació. Els resultats, per tant, confirmen que la invisibilització de la infància continua sent una de les principals barreres per al reconeixement del seu lideratge en la participació.

Una altra resistència és **la manca de recursos i condicions** materials que permetin sostenir processos de participació liderada reals. Sense temps, espais ni pressupostos adequats, aquesta participació queda reduïda a pràctiques simbòliques o puntuals. Aquest dèficit, ja destacat per Novella-Cámara et al. (2023) i Eurochild (2025), confirma que la participació continua depenent excessivament de la voluntat individual o política, i no d'un compromís institucional estable. Els resultats d'aquest estudi són consistents amb aquestes aportacions: la manca de recursos estructurals dificulta la continuïtat i l'impacte de les experiències, i revela que el dret a participar no s'ha integrat plenament en

les polítiques públiques ni en les pràctiques educatives quotidianes. Aquesta limitació ha estat, alhora, reconeguda com una condició òptima que ha permès aprofundir en el desenvolupament de les experiències de participació liderada.

Paral·lelament, es manifesta una quarta resistència que fa referència a **la rigidesa institucional i política**. Els relats corroboren que les estructures administratives i els calendaris institucionals rarament s'alineen amb ritmes dels infants ni als temps que requereixen els processos de diàleg i deliberació propis del lideratge infantil. Aquest plantejament és coherent amb l'anàlisi de Tisdall (2015), que adverteix que, malgrat la promoció institucional de la participació infantil com a valor democràtic, les estructures i pràctiques de govern continuen reproduint jerarquies adultes que en limiten l'exercici real. Els resultats d'aquest estudi confirmen aquesta tensió, i evidencien que els espais participatius infantils continuen subordinats a les lògiques de control, gestió i rendició de comptes pròpies del món adult.

Dins d'aquest conjunt, es manifesten **resistències internes derivades dels processos de socialització i de les relacions intergeneracionals**, en els quals predomina la representació social de l'infant com a ésser no capaç, no competent i situat en el futur. Aquesta influència fa que diversos infants hagin interioritzat la idea que la seva opinió té poc valor o que les decisions corresponen exclusivament als adults, cosa que demostra una assimilació de la jerarquia adulta. Aquesta situació coincideix amb el plantejament de Trilla i Novella (2001), quan consideren que, si el món adult no reconeix els infants com a ciutadania activa i competent en el present, és difícil que aquests arribin a percebre's com a tals. Igualment, els resultats reforcen les aportacions de la sociologia de la infància, que subratlla com les concepcions socials sobre què significa "ser infant" determinen les seves oportunitats reals de participació (James i Prout, 2005). En aquesta línia discursiva, la participació liderada per les infàncies implica afrontar i desmuntar aquestes formes d'autolimitació interioritzada que obstaculitzen l'exercici ple de la seva agència.

Alhora, segons els resultats, una de les resistències més persistents s'associa a **la dificultat dels adults per redefinir el seu rol en processos de participació**

liderats per les infàncies. Aquesta limitació, i tal com el que postulen Biswas et al. (2022), reflecteix la permanència de mirades i creences limitadores (Rodrigo i Vallejo, 2019) que continuen situant els infants en una posició subordinada, fins i tot en espais dissenyats per reconèixer-ne el protagonisme. Aquesta constatació reforça la tesi d'Esteban (2023), segons la qual l'absència d'una mirada capacitadora impedeix avançar cap a una cultura participativa i democràtica fonamentada en la corresponsabilitat i el reconeixement mutu.

Per acabar, s'identifiquen resistències relacionades amb **la manca de continuïtat i de retorn**. Els infants manifesten sovint que les seves propostes no tenen seguiment ni resultats visibles, fet que genera desafecció i pèrdua de sentit. Aquesta constatació és coherent amb el que la literatura defensa (Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Novella et al., 2022; Tisdall i Davis, 2004) sobre la importància del retorn com a condició essencial de la participació autèntica. Sense retroacció, la participació esdevé simbòlica i perd influència i, per tant, legitimat. En aquest sentit, els resultats d'aquest estudi apunten a la necessitat d'entendre el retorn com una expressió del compromís institucional i del respecte a la veu infantil.

En conjunt, les resistències observades mostren que la participació liderada per les infàncies continua configurant-se com un espai de tensió entre l'obertura i el control, entre la voluntat d'escoltar, acollir i compartir, i la por persistent de cedir poder.

La interrelació entre condicions i resistències

Finalment, per tancar aquest subapartat, s'explora la relació entre les condicions i les resistències identificades. L'anàlisi mostra que ambdues dimensions estan estretament connectades: una condició pot esdevenir resistència quan no es compleix o s'aplica parcialment, mentre que una resistència pot transformar-se en condició quan és superada. Aquesta lectura integradora permet comprendre la participació liderada com un procés dinàmic en què les condicions i les resistències es troben en permanent interacció.

- **Reconeixement vs. adultocentrisme:** el reconeixement de l'agència infantil és el punt de partida de tota participació liderada. Quan aquesta mirada es

debilita, reapareix l'adultocentrisme, que converteix la tutela en control i la protecció en paternalisme i negació de veu, autonomia, acció i ciutadania.

- **Temps vs. precarietat institucional:** el temps és una matèria pedagògica essencial. Quan s'assumeix i es respecta com a part del procés, permet que la participació emergeixi del grup, es construeixi col·lectivament i generi canvis significatius; quan es redueix a calendaris institucionals, esdevé formal, superficial i decorativa.
- **Acompanyament vs. direcció:** el rol adult pot ser aliat o obstacle. Quan acompanya des de la confiança, sosté l'autonomia; quan dirigeix o tutela, reprimeix la iniciativa.
- **Compromís vs. instrumentalització:** el compromís polític i institucional és el que genera legitimitat i continuïtat. Però quan és només retòric, la participació esdevé un aparador sense incidència real i, en conseqüència, desdemocratitza la democràcia que pretén representar.
- **Retorn vs. desafecció:** la participació només té sentit quan produeix efectes visibles. L'absència de retorn trenca el vincle de confiança i converteix la implicació en desencís.
- **Ètica relacional vs. desconfiança:** les relacions de cura, respecte i paciència constitueixen el nucli ètic de la participació. Quan s'imposen relacions jeràrquiques o de desconfiança, es destrueix el potencial del diàleg i es perd la dimensió educativa i democràtica.

A partir d'una lectura integradora dels resultats, es pot afirmar que la frontera entre condicions i resistències és porosa i es troba en constant negociació. En aquest marc, la participació liderada per les infàncies requereix tant la consolidació de condicions que la facin viable com el reconeixement i la consegüent transformació de les resistències que en limiten el potencial emancipador.

Els moments que poden configurar un procés de participació liderada

Aquest apartat final aborda l'anàlisi dels moments que estructuren el procés de participació liderada per les infàncies. Encara que podria semblar incoherent analitzar els moments que configuren aquest tipus de processos, ja que es

caracteritzen per la seva naturalesa oberta, no lineal, emergent— i configurada pels infants, aquest exercici ha resultat pertinent, perquè ha permès aprofundir en la comprensió de la seva dinàmica interna i dels principis que la sostenen.

Tot i que la literatura no aborda específicament els moments constitutius de la participació liderada per les infàncies, ofereix aportacions sobre la participació infantil que permeten establir correspondències, analogies i punts de connexió. A partir de la lectura creuada de les entrevistes i de les tres experiències analitzades, es constata que aquests processos, lluny d'estructurar-se segons un model únic o predefinit, es despleguen mitjançant una seqüència flexible de moments que varien en durada, intensitat i ordre, però que mantenen un fil conductor comú. Aquesta triangulació analítica permet proposar un itinerari orientatiu que facilita la comprensió de com la participació liderada per les infàncies s'expressa, es construeix i es consolida en els diferents contextos. Aleshores, s'ofereix una visió dinàmica, situada i processual d'aquesta participació, que posa en relleu la capacitat d'adaptació i transformació en funció de les condicions i agents implicats.

Les experiències analitzades revelen un recorregut que s'inicia amb **un moment d'arrencada**. Tant els resultats de la recerca com la literatura especialitzada (UNICEF, 2022) coincideixen a assenyalar que aquest moment pot adoptar dues formes: pot ser impulsat per adults o bé sorgir per iniciativa dels infants. En ambdós casos, implica l'obertura d'un espai d'oportunitat i la decisió d'implicar-s'hi així com entomar la seva articulació. Malgrat aquestes dues possibilitats, tant en els relats recollits com en les experiències analitzades, l'inici dels processos acostuma a estar impulsat per adults. Aquest fet posa de manifest que, si bé les pràctiques participatives poden evolucionar cap a formes més autònomes, el punt de partida continua fortament mediat per la intervenció adulta, ja sigui a través de la creació de l'espai, la definició del tema o la facilitació inicial. Aquesta constatació també evidencia que la participació liderada —i, especialment, la iniciada per infants— continua essent una pràctica escassament present i, com a conseqüència, un àmbit poc explorat.

En aquest punt s'identifica un moment inicial de **configuració del grup i del seu propòsit**. Aquest moment es basa en respondre "qui som" i "què fem", que afavoreix la cohesió i la construcció d'una identitat col·lectiva de forma progressiva. El grup comença a reconèixer-se com a tal, establint vincles, referents i un sentit de pertinença compartit. Més que un pas previ, aquest moment constitueix una dimensió fundacional de la participació liderada pels infants, ja que configura la identitat del grup al voltant d'allò que els uneix i els mou a actuar. Els resultats indiquen que aquesta etapa, sovint articulada a través de jocs, rituals o primers acords, afavoreix l'aprenentatge de valors democràtics com la confiança, la interdependència i la corresponsabilitat. En coherència amb aquesta lectura, Biesta i Lawy (2006) assenyalen que la ciutadania s'aprèn en l'experiència compartida i en la construcció quotidiana de significats col·lectius, fet que permet entendre aquest moment com un espai d'aprenentatge i de construcció democràtica més que com una simple fase organitzativa.

Un altre moment identificat en els resultats correspon a la fase de **definició i planificació de les accions**, en què els infants concreten què volen abordar i com ho volen dur a terme. Aquest pas dota de coherència la resta del procés i situa els participants com a actors amb mandat propi. A partir d'aquí s'inicia un nou moment orientat a **la diagnosi i identificació de temes**, en què el grup analitza la seva realitat, formula preguntes i estableix prioritats mitjançant estratègies lúdiques i creatives que afavoreixen l'expressió i la comprensió col·lectiva. Sobre aquest propòsit compartit es desplega el moment de **planificació i organització**, durant el qual s'acorden accions, rols i criteris de decisió, i que sovint condueix a una etapa de producció o preparació en què els infants dissenyen materials, assagen discursos o elaboren productes col·lectius. Aquests moments mostren amb claredat la capacitat d'autogestió del grup i la seva transició del debat a l'acció, i es poden entendre com fases en què es posen en joc les capacitats que assenyala la UNESCO (2022): els infants prenen decisions sobre el disseny i l'organització de les seves accions, des de la formulació del que volen fer fins a la planificació de com pretenen assolir-ho.

El següent moment que s'identifica és **l'execució**. Els resultats el qualifiquen de punt d'inflexió dins el procés de participació liderada per les infàncies. En aquesta

fase, les decisions preses es materialitzen i l'acció es concreta, es fa realitat i, per tant, tangible i visible més enllà de l'espai propi del grup. En la seva posada en pràctica, els infants assumeixen responsabilitats específiques, organitzen activitats, condueixen projectes o representen col·lectius; en definitiva, passen a l'acció i traslladen la seva iniciativa a l'àmbit comunitari. Aquest moment genera situacions d'obertura i representativitat que permeten incorporar altres veus, compartir resultats i ampliar la base participativa, afavorint la legitimitat i la pluralitat del procés. Els resultats descriuen aquesta etapa com un moment àlgid en què, tal com assenyala Gallagher (2012), els infants desenvolupen el seu sentit d'agència i experimenten la vivència subjectiva de ser autors de l'acció i de percebre la connexió entre la intenció i l'execució.

Altrament, s'identifiquen moments vinculats a **la visibilització i al reconeixement públic**, en què la veu i l'acció dels infants adquireixen presència en l'esfera institucional o comunitària. Els resultats destaquen que aquest reconeixement —ja sigui davant de representants polítics, mitjans de comunicació o ciutadania, o bé davant de familiars, docents, veïns o els seus iguals— actua com a forma de validació simbòlica i política del lideratge exercit. Aquesta constatació s'alinea amb els resultats d'Agud et al. (2014), que demostren com els infants reclamen de manera explícita que la seva participació sigui visible i socialment reconeguda. Segons aquests autors, la manca de visibilitat de les seves aportacions limita el reconeixement del seu dret a participar i redueix el protagonisme que els correspon dins la comunitat. En coherència amb això, els resultats indiquen que la significació d'aquesta visibilització rau en la influència de les seves accions, és a dir, en l'impacte que generen. En aquest cas, es destaca que un dels indicadors per valorar aquest impacte és la retroacció que reben sobre les seves accions o propostes. Aquesta idea reafirma el model proposat per Lundy (2007), segons el qual la participació ha d'anar més enllà de l'expressió de la veu, i per tant, l'espai, l'audiència i la influència constitueixen condicions essencials per garantir una participació efectiva.

Al final del procés s'identifica un moment de **projecció i continuïtat** orientat cap a futurs possibles. En aquest moment, els infants expressen la percepció que l'experiència viscuda pot tenir continuïtat, sigui en la prolongació o transformació

del projecte, en la transferència del que han après a altres contextos o en la seva pròpia trajectòria participativa. Aquesta mirada posa en relleu una dimensió temporal de la participació que s'estén més enllà del marc immediat. Com afirma la UNESCO (2022), aquesta projecció cap al futur reflecteix la possibilitat d'ocupar-se i vincular-se en la configuració de respostes als reptes del futur.

En últim lloc, una aportació emergent és la presència de moments de **cura al llarg de tot el procés**, entesos com a espais d'acollida, suport, respecte pels ritmes i acompanyament adult no directiu. Aquests moments actuen com un fil transversal que travessa les diferents etapes del recorregut i en garanteix la inclusió, la continuïtat i la sostenibilitat del lideratge infantil. L'atenció a les cures no només sosté el benestar individual dels infants participants, sinó que configura les condicions de possibilitat del lideratge col·lectiu, en tant que permet construir confiança, legitimar la paraula pròpia i mantenir el vincle entre iguals i amb les figures adultes. En serien exemples la incorporació de mecanismes d'acollida a membres novells, la celebració de moments festius que afavoreixen la socialització o la creació d'espais de descans i gestió emocional durant les jornades de treball, on els infants poden retirar-se temporalment, expressar-se amb un adult i reincorporar-se posteriorment a la dinàmica del grup. Aquesta dinàmica relacional posa de manifest que la cura opera com una condició estructural de la participació liderada, ja que sosté la confiança, la reciprocitat i la cohesió del grup. En aquesta línia, els resultats s'inscriuen en el marc de l'ètica de la cura desenvolupat per Gilligan (1982), Noddings (1984), Tronto (2013b) i Cortina (2007), que entén la interdependència, la responsabilitat compartida i el compromís amb la dignitat de totes les persones com a fonaments d'una ciutadania democràtica i inclusiva.

A tall de tancament d'aquest subapartat, és oportú destacar que aquesta seqüència de moments d'una experiència de participació liderada evidencia un procés dinàmic i relacional, en què l'agència dels infants es construeix i s'enforteix progressivament a través de les relacions, les emocions i les decisions compartides. Aquesta lectura processual permet reconèixer que els infants desenvolupen diferents formes de lideratge al llarg del procés, en coherència amb el que assenyalen Novella i Llena (2024). Així mateix, tal com plantegen

Graham et al. (2016), el lideratge infantil pot emergir en diferents fases del procés —des de la identificació d'objectius comuns fins a l'anàlisi, la planificació, la creació o la difusió—, mostrant la seva naturalesa plural, col·lectiva i compartida.

9.3. Sobre els canvis reconeguts a partir de les experiències

Finalment, aquest tercer apartat de la discussió aborda el tercer objectiu general de la recerca, orientat a explorar els canvis derivats de les experiències de participació liderada. L'anàlisi identifica els principals efectes d'aquests processos en els infants i en el seu entorn, i se'n destaca les transformacions personals, socials i educatives que se'n desprenen.

Canvis reconeguts en els infants

A continuació, s'exposa la discussió dels canvis reconeguts en els infants implicats en experiències de participació liderada. Les dades evidencien que prendre part en aquests processos transforma profundament l'experiència personal dels infants i propicia canvis significatius que es manifesten en diverses dimensions del seu desenvolupament personal.

Un primer tipus de canvi identificat és **l'augment de l'autoestima, la confiança i el sentiment d'agència**. Els infants expliquen que se senten més capaços de parlar, defensar les seves idees i fer-se escoltar, fet que reflecteix un procés d'empoderament progressiu. Aquesta evolució s'associa tant al reconeixement que reben dels adults i del grup com a la consciència del propi progrés, factors que reforcen la seva autoeficàcia i el benestar emocional. Aquest resultat s'alinea amb Novella (2012), que destaca el paper de la participació activa en la generació d'emocions positives i sentiments de competència, i amb Casas et al. (2022), que evidencien que la participació incrementa el benestar subjectiu dels infants, enfortint la satisfacció vital i la percepció de control sobre la pròpia vida.

També s'observa **un increment progressiu en la consciència de drets i de ciutadania, així com de la seva reivindicació**. Els infants adquireixen una comprensió més profunda dels seus drets a mesura que s'impliquen en el projecte, fet que confirma el que plantegen Esteban et al. (2022), segons els quals l'exercici dels drets és un procés gradual que es desenvolupa paral·lelament a l'evolució de les capacitats de l'infant. Així doncs, es pot interpretar que la participació actua com un espai on els infants aprenen què vol dir tenir drets i com poden exercir-los en situacions reals. D'aquesta manera, la seva implicació evidencia una vivència més pràctica dels drets, que es consolida a través de l'experiència compartida i de la seva participació activa en la comunitat, passant a formar part d'aquests processos com a ciutadania capaç de reconèixer, defensar i projectar els seus drets en contextos socials diversos.

Altrament, s'identifica un ampli conjunt de **canvis vinculats al desenvolupament competencial dels infants** participants. Aquests canvis s'alineen amb els principis que orienten tant el model competencial de ciutadania de Barrett et al. (2018) com la proposta de competències per a la ciutadania democràtica de Trilla i Novella (2011), atès que ambdós marcs entenen la participació com un procés d'aprenentatge integral que articula dimensions cognitives, emocionals, ètiques i socials. En conjunt, aquests desenvolupaments evidencien que la participació liderada configura una experiència de ciutadania activa i situada, capaç d'articular les dimensions personal, relacional i política de la participació infantil, reafirmant-ne el valor com a espai d'aprenentatge democràtic i de desenvolupament integral.

Entre les competències desenvolupades, destaca **la millora significativa de les dimensions comunicatives i relacionals**. Les experiències de diàleg, deliberació i representació col·lectiva fomenten habilitats per escoltar, argumentar i expressar-se amb respecte, afavorint processos en què els infants articulen la seva paraula amb la dels altres. Aquesta constatació suggereix que la participació liderada opera com un espai privilegiat d'aprenentatge comunicatiu i social, on el diàleg esdevé una pràctica democràtica que transforma les relacions entre generacions. Aquest canvi pot explicar-se pel fet que els infants descobreixen que poden dialogar amb els adults des d'una posició de

reconeixement mutu, mentre que aquests, al seu torn, aprenen a escoltar des de la corresponsabilitat.

A més, es constata **un avenç notable en les competències emocionals**, especialment pel que fa al reconeixement i la regulació d'emocions com la por, la vergonya o la frustració, que emergeixen en els processos de presa de decisions col·lectives. Aquest desenvolupament emocional pot entendre's com una condició essencial per a la sostenibilitat dels processos participatius, ja que permet als infants afrontar els conflictes i sostenir la deliberació des de l'empatia, el respecte i la corresponsabilitat. En aquest sentit, la dimensió emocional apareix com un component transversal que sustenta l'aprenentatge democràtic i contribueix a consolidar una cultura participativa basada en la cura i la confiança.

De manera complementària, es destaca **la millora en la cooperació i el treball col·lectiu**. Els infants aprenen a compartir responsabilitats, escoltar els altres i arribar a acords, desenvolupant una autonomia entesa des de la interdependència. Aquesta competència social reforça la idea, recollida en els relats dels participants, que el lideratge infantil —lluny de ser un exercici individual— s'entén com una pràctica col·lectiva que es construeix en relació amb els altres i que es fonamenta en la corresponsabilitat i el respecte mutu.

En l'últim canvi competencial identificat, els resultats també evidencien que la participació liderada **impulsa el pensament crític, la creativitat i la iniciativa**. Aquesta interpretació és plausible, atès que liderar projectes implica analitzar situacions, planificar accions i generar alternatives, fet que fomenta una mirada reflexiva i transformadora sobre l'entorn. En conseqüència, la participació liderada per les infàncies pot ser interpretada com un espai d'exercici ciutadà on el desenvolupament competencial es tradueix en pràctiques concretes de transformació social i democràtica.

Així mateix, els resultats apunten que la participació liderada genera processos de **transferència d'aprenentatges**. Les competències adquirides —com cooperar, dialogar o deliberar— es projecten posteriorment en altres contextos (escola, família o comunitat) i actuen, des de la perspectiva sistèmica de Bronfenbrenner (1994), com un efecte multiplicador. Aquesta observació

confirma que la participació liderada constitueix un procés formatiu obert i transformador, capaç d'afavorir aprenentatges per a la vida democràtica més enllà de l'espai específic del projecte.

Finalment, s'han identificat tres canvis emergents que no es troben directament correlacionats amb el marc teòric establert, però que aporten noves evidències sobre el potencial transformador de la participació liderada per les infàncies. Aquests resultats mostren que aquesta forma de participació intensifica i amplia els efectes ja descrits per la literatura sobre participació infantil, especialment en termes de construcció de ciutadania democràtica.

Els resultats apunten que al llarg del procés els infants adquireixen **coneixements vinculats a l'estructura i al funcionament de la democràcia**, que inclouen el reconeixement de l'organització institucional —com la composició d'un ajuntament, el paper del ple o els procediments per sol·licitar audiències o autoritzacions en l'espai públic—, així com l'ús del llenguatge propi de l'àmbit polític i administratiu (regidors, instància, moció, entre d'altres). Aquest conjunt d'aprenentatges pot interpretar-se com una forma d'alfabetització democràtica que permet als infants comprendre els mecanismes de la vida pública per poder-hi relacionar-se de manera informada i, si ho consideren, incidir-hi.

Altrament, emergeix un canvi rellevant en **la percepció dels infants del seu dret a participar**. Els resultats mostren que descobreixen progressivament que l'altre —sigui adult o institució— pot estar predisposat a escoltar, col·laborar i codissenyar, però també que aquesta predisposició no sempre està garantida. Davant la manca de resposta, el desinterès o la infravaloració dels adults cap a ells, s'identifica un canvi en la reacció dels infants. Aquests reivindiquen el dret a ser reconeguts com a interlocutors legítims i defensen el valor de la seva veu. Per tant, es podria considerar que aquesta presa de consciència reforça la confiança en la seva capacitat d'incidència i revela una nova forma d'*empoderament cívic*, en què la paraula i l'acció infantil deixa de dependre de la concessió adulta per esdevenir un exercici autònom de ciutadania activa.

L'últim canvi identificat fa referència a **la relació dels infants amb el seu entorn** —sigui el barri, el municipi o l'escola—, que adquireix una importància creixent en

la seva experiència participativa. Al llarg del procés, l'espai comunitari deixa de ser percebut com un context extern i passa a esdevenir un àmbit propi d'interès, pertinença i responsabilitat. Aquesta vinculació amb el territori es manifesta en l'atenció a qüestions col·lectives, com la defensa dels drets o la cura dels espais comuns, i pot entendre's com una forma d'arrelament cívic que combina identitat, corresponsabilitat i acció transformadora. En aquest sentit, la participació liderada contribueix a processos de construcció de subjectivitat ciutadana que amplien la comprensió de la infància com a actor polític i social.

Considerant el conjunt dels resultats posats en relació amb la literatura revisada, es pot afirmar que aquests processos generen aprenentatges democràtics, ètics i ciutadans —relacionats amb la convivència, la deliberació i l'exercici dels drets—, alhora que propicien formes tant de reconeixement com de vinculació comunitària que amplien la comprensió de la ciutadania infantil i en reforcen la dimensió democràtica. Aleshores, la participació liderada es configura com un espai privilegiat per a l'exercici de la ciutadania activa, capaç d'articular desenvolupament personal, coresponsabilitat col·lectiva i compromís amb la transformació social.

Canvis reconeguts en l'entorn proper

La discussió conclou amb l'anàlisi dels canvis que la participació liderada per les infàncies genera en els seus entorns immediats. S'observa que aquestes pràctiques provoquen canvis significatius, especialment en el pla cultural relacional i comunitari, afavorint noves formes de convivència intergeneracional i una incidència positiva en la vida comunitària. Malgrat els matisos i diferències observades, l'anàlisi permet corroborar que la participació liderada contribueix al desenvolupament democràtic dels contextos i a l'eixamplament dels horitzons de la democràcia quotidiana.

Entre els canvis reconeguts, s'identifica que la participació liderada produeix canvis en **el reconeixement social de les infàncies i en la manera com la comunitat les percep**. Les dades mostren que, després d'acompanyar, formar part o presenciar experiències de participació liderada, les infàncies deixen de ser enteses principalment com a objecte de protecció per passar a ser

reconegudes com subjectes actius i rellevants de la vida col·lectiva. Aquesta troballa s'inscriu en el gir cap al paradigma del ser, que, d'acord amb James (2009, 2011), reconeix les infàncies com a realitats amb valor social i polític intrínsec en el present, i no només com a projectes de futur.

Aquesta nova imatge de la infància, entesa com a agent social amb capacitat d'acció, comporta també **una redefinició del concepte de ciutadania**. En reconèixer la infància com a subjecte actiu, es legitimen formes de participació pròpies de les infàncies, sovint invisibilitzades en els marcs tradicionals de la ciutadania. D'aquesta manera, es configura una noció de ciutadania arrelada en l'experiència quotidiana, tal com proposa Lister (2007), i centrada en el reconeixement de la diferència i la diversitat, en línia amb Moosa-Mitha (2005). En coherència amb Larkins (2014, 2019), aquesta concepció posa en valor les accions locals i quotidianes dels infants com a expressions polítiques significatives, capaces de generar impactes col·lectius en els espais de participació democràtica.

Els resultats apunten també a un canvi en **les relacions intergeneracionals, que es tornen més horitzontals i dialògiques**. Aquest resultat corrobora que la nova representació de la infància i la concepció ampliada de la ciutadania afavoreixen vincles basats en la confiança, la corresponsabilitat i el respecte mutu. En aquest sentit, el diàleg intergeneracional emergeix com un espai d'aprenentatge democràtic, on infants i adults intercanvien perspectives des del reconeixement mutu. Aquestes pràctiques s'alineen amb els principis del coprotagonisme (Cussianovich, 2010; Liebel i Martínez, 2009; Morales i Magistris, 2019), que entenen la participació com una experiència col·lectiva i relacional. Tal com apunta Wall (2019), aquest canvi relacional evidencia la interdependència entre generacions i suggereix que la participació liderada pot actuar com una via per reduir l'adultocentrisme i avançar cap a formes més democràtiques i equitatives de convivència.

Un altre canvi rellevant és **l'expansió i transformació de la cultura participativa en els entorns propers**. Les dades mostren que la participació liderada impulsa noves formes d'organització en escoles, famílies i entitats —com assemblees,

comissions o espais de representació— que consoliden estructures de participació més estables i compartides. Aquest canvi suggereix que la participació comença a concebre's com una pràctica col·lectiva i diversa, on els infants tenen un paper actiu en els espais que configuren la seva vida quotidiana. Aquesta ampliació de la mirada s'inscriu en els plantejaments d'Aguiló (2016) sobre la demodiversitat i la "socialització del poder", que proposen entendre la democràcia com una construcció compartida entre múltiples actors i generacions. Des d'aquesta perspectiva, la participació liderada reforça una cultura participativa més inclusiva i dinàmica, capaç d'incorporar nous espais i nous protagonismes.

Per acabar, els resultats indiquen que la participació liderada millora **el benestar col·lectiu i la cohesió comunitària**. Les experiències analitzades mostren que la cooperació entre infants i adults, quan es construeix des de l'equitat, la confiança i el reconeixement mutu, afavoreix la creació de vincles sòlids, el sentiment de pertinença i la cohesió social. Aquest impacte confirma els resultats de Kiili et al. (2025), que evidencien que la col·laboració intergeneracional en condicions d'igualtat reforça la responsabilitat compartida i la capacitat col·lectiva d'incidir en l'entorn. Igualment, aquests resultats coincideixen amb altres estudis que subratllen que la participació infantil pot actuar com a motor de cohesió social i de millora comunitària (UNICEF, 2017), i s'alineen amb els plantejaments de Liebel (2013) i de Cussiánovich i Martínez (2020), que conceben la participació com un procés de construcció de convivències més justes, inclusives i democràtiques. Aleshores, la participació liderada pot entendre's com una pràctica que genera benestar comunitari i enforteix els fonaments relacionals i ètics de la democràcia.

Per acabar el capítol de discussió, es pot concloure evidenciant que el diàleg establert entre les aportacions teòriques i les evidències empíriques ha permès avançar en la definició i consolidació del constructe de participació liderada per les infàncies, configurant un marc interpretatiu amb solidesa analítica i potencial legitimador en el camp de l'educació, la política pública i la participació de la infància i adolescència. Els resultats apunten cap a una comprensió de la participació que reconeix l'agència infantil, la redistribució del poder intergeneracional i el caràcter col·lectiu i processual de les experiències, així com

la seva incidència real en l'entorn. Aquests elements, entesos conjuntament, permeten interpretar la participació liderada no només com una pràctica educativa significativa, sinó com una expressió emergent de democràcia en acció, capaç de generar transformacions reals en les relacions socials i institucionals. Des d'aquesta perspectiva, el treball desenvolupat en aquest capítol ofereix les bases per reconèixer i promoure la participació liderada per les infàncies com una forma pròpia i necessària d'exercici ciutadà, que desafia les representacions socials tradicionals de la infància i amplia l'horitzó contemporani de la democràcia.



PART 6

CONCLUSIONS

Chapter 10. Conclusions

This final chapter brings the thesis to a close by presenting the conclusions drawn from the research process. It reaffirms the scientific quality and rigour of the study and outlines the two key contributions that emerge from the investigation.

10.1. Drawing on the objectives and the research process

This section revisits the findings in relation to the initial objectives, assesses the extent to which they were achieved, and highlights the main contributions that demonstrate how the research addresses the questions guiding the study.

10.2. A conceptual framework and a set of key orientations for recognising and promoting child-led participation

This section presents the main theoretical and practical contributions of the research. It offers a definition of the concept and identifies key orienting elements that can support both its legitimisation and its advancement within educational and community settings.

10.3. Strengths and limitations of the study

This section examines the aspects that have enhanced the coherence and robustness of the research, as well as the limitations that delimit the scope of the study. This reflection situates the findings and acknowledges their relevance within an emerging field.

10.4. Knowledge transfer, future research directions and other considerations

The chapter closes with a forward-looking perspective, proposing avenues for continued theoretical, methodological and practical development. It encourages further exploration of child-led participation from multiple perspectives and calls for its expanded application across educational and social contexts.

10.1. Drawing on the objectives and the research process

The first part of the conclusions provides an integrated overview and interpretation of the findings in light of the study's general and specific objectives. The analysis is guided by the central premise underpinning the entire project: *the development of a grounded definition of child-led participation that contributes to both its theoretical understanding and its everyday practice*. From this standpoint, the discussion evaluates the extent to which the intended objectives have been realised and traces the connections between the research trajectory and the theoretical, methodological, and pedagogical contributions that emerged throughout the study. This integrative approach clarifies how the thesis has expanded knowledge of child-led participation and laid the groundwork for its recognition and promotion within educational and social contexts.

To ensure coherence in how the findings are interpreted, the presentation is organised around three main themes — definition, characterisation, and the changes it generates — which together provide a conceptual thread linking the development of the research to its final contributions.

General Objective 1: To construct a definition of child-led participation

The first objective of this research was to develop a definition of the construct of child-led participation. The theoretical framework enabled the study to engage with a range of conceptual perspectives and to identify the main points of reference in the specialised literature, thereby highlighting the absence of a consolidated definition for this emerging concept linked to children's participation. This observation was further reinforced by the fieldwork findings, which showed that, for those involved in child participation initiatives, the concept remains underdefined and still evolving.

To address this issue, the study first sought to **describe how child-led participation is socially understood** (specific objective 1.1). To do so, it drew on the expert perspectives of children and adults involved in child participation

initiatives. Using a methodological design that brought together the voices of children and adults from diverse backgrounds, the research developed a multivoiced, contextualised understanding of the phenomenon. The gathered data helped identify the elements that define the construct based on the knowledge and lived experience of those directly involved in child-led participation practices, both children and adults.

In addition, the study aimed **to identify the elements that make up the concept and influence how it is experienced in children's everyday lives** (specific objective 1.2). This objective was addressed by combining a review of the specialised literature—which revealed the different ways in which the concept is understood across institutional, academic, and social and educational settings—with empirical work that both refined and expanded this understanding.

Together, these efforts led to the formulation of a theoretical definition of child-led participation that integrates conceptual insights and lived experience, and lays the foundations for its recognition and promotion across educational and social contexts. The definition presented in the following section is designed to be applicable across a range of social and educational settings and to serve as a reference framework for the ongoing professional development of pedagogues, educators, teachers, families, and other essential actors involved in building more democratic and inclusive participatory environments. Notably, it is also intended as a practical tool for children themselves, supporting them to initiate and sustain child-led participation in their everyday lives.

General Objective 2: To characterise experiences of child-led participation

The second objective of the research was to deepen the understanding of how child-led participation is enacted in practice and to identify its manifestations across the different social and educational contexts in which children's everyday experiences unfold. The study made it possible to observe and analyse real experiences in which children assume an active, leading role in influencing and transforming their environments.

To address this question, the study first sought to **identify the meanings that children attribute to their experiences of child-led participation** (specific objective 2.1). This was achieved by analysing the narratives and accounts of children involved in such processes. The analysis revealed that these experiences gain significance when children feel part of a collective with a shared purpose, can take an active role in decision-making and perceive that their contributions have a tangible impact on their environment. This analysis provided a deeper understanding of the subjective and relational value that children ascribe to their participation, underscoring the importance of agency, belonging, and recognition in making participation meaningful.

On the other hand, the research made it possible to **describe the pedagogical devices that sustain and make possible child-led participation** (specific objective 2.2). This objective has provided a solid pedagogical foundation for understanding how to recognise and promote child-led participation in everyday life. The identified elements are key to guiding the design of educational contexts that value it and offer practical resources to foster its development. At the same time, they invite reflection on how to encourage children to promote these kinds of experiences, thereby strengthening their agency and collective commitment.

Similarly, the research allowed the **recognition of the conditions that facilitate child-led participation and the resistances that may limit its development** (specific objective 2.3). The findings show that child-led participation is strengthened when children's agency is recognised, adults act as supportive allies, and when trust, feedback, visibility of impact and institutional commitment are present. Conversely, adult-centrism, institutional rigidity and a lack of continuity can hinder its implementation. The interdependence between conditions and resistances has been highlighted: an unmet condition can become a resistance, and these reveal critical points in participatory processes. In this regard, the identified conditions and resistances have been essential for describing the supports and limits of the processes and have provided criteria that guided the formulation of key elements to recognise and legitimise child-led participation.

Finally, the study **made it possible to explore the moments that may constitute a child-led participation process** (specific objective 2.4). This objective was achieved through the reconstruction of child-led participation experiences, which allowed the description of the sequence of these processes, from their emergence to the collective concretisation of shared actions. Achieving this objective has facilitated a deeper characterisation of the child-led participation process from a sequential perspective that reveals its dynamic, progressive, and transformative nature. It has been shown that this type of participation is articulated through a succession of interrelated moments—activation, deliberation, planning, execution, and feedback—which mutually reinforce each other in a continuous process of collective reflection and shared meaning-making.

Thus, the achievement of this second objective has made it possible to translate the theoretical definition of child-led participation into practice through the development of a set of guidelines that facilitate its recognition and promotion in everyday life, which are presented in the following section. This contribution, presented in the following section, situates the thesis within a practice-oriented approach, offering guidance that supports the recognition and promotion of child-led participation both through adult accompaniment in educational and social contexts and through children's own actions, encouraging them to initiate and sustain such participation in their daily lives.

General Objective 3: To understand the perceived changes in experiences of child-led participation.

This objective focused on identifying changes perceived by those involved in child-led participation, in both the children themselves and their immediate environment.

In order to **identify the personal changes children experience through their involvement in child-led participation initiatives** (specific objective 3.1), the analysis revealed significant transformations in autonomy, confidence,

expressive capacity and sense of belonging. Improvements were also observed in trust and initiative, and the ways children relate to and engage in dialogue with others. Achieving this objective allows understanding child-led participation as a space for personal development and the formation of civic identity, where children come to recognise their active role and their capacity to influence the community.

To **pinpoint the competence-related changes that develop within these experiences** (specific objective 3.2), the analysis confirms that this objective was met by identifying the acquisition and strengthening of skills related to communication, cooperation, decision-making and conflict resolution. These competences underpin practices associated with active and democratic citizenship.

Finally, to **highlight the changes that occur in the immediate environment of these experiences** (specific objective 3.3), the study confirmed this objective by observing transformations in group dynamics and institutional culture. These changes illustrate the incidence of child-led participation in opening spaces for intergenerational dialogue and recognising children as agents of change in fostering more collaborative, inclusive, and democratic practices.

Consequently, fulfilling this third objective has strengthened the understanding of child-led participation as a practice with significant transformative potential—one that shapes children's development, fosters a more inclusive participatory culture, and broadens the democratic horizons of the contexts in which it takes place.

In sum, we can conclude this first section of the conclusions by noting that the degree of achievement of the set objectives demonstrates the coherence and robustness of the research process, which has advanced the definition, characterisation, and transformative understanding of child-led participation. Building on this foundation, the thesis moves into conceptual construction and the formulation of a set of guidelines aimed at recognising and promoting this approach in everyday life. These contributions are presented in the following section, which outlines the main outcomes of the study.

10.2. A conceptual framework and a set of key orientations for recognising and promoting child-led participation

The research underpinning this doctoral thesis allows for two main contributions to be formulated. First, a theoretical contribution consisting of a definition of the concept of child-led participation. Second, a practical contribution, which materialises in the identification and description of key guidelines aimed at advancing its legitimation and implementation in educational and community contexts.

What do we mean by child-led participation?

The following section presents a definition that is consistent with the theoretical and empirical contributions developed in the preceding chapters of this doctoral thesis. This definition brings together the key elements that comprise the concept and allows for a more detailed and systematic understanding of it. It is intended as a reference framework to facilitate its recognition, validation, and guarantee across different educational and community contexts.

The concept of *child-led participation* can be approached in either a broad or a more specific sense. In a broad sense, it refers to any participatory experience in which children assume a proactive role in decision-making and in carrying out actions that impact their environment, whether in educational, community, or institutional settings. At this level, child-led participation is a practice that recognises children's initiative and fosters their autonomy within frameworks often oriented or conditioned by adult mediation.

Despite the value of this general approach, child-led participation cannot be reduced to such a general conception. It requires a more precise definition that clarifies its meaning and delineates its core characteristics. In a more specific sense —the one adopted in this thesis— child-led participation is understood as a form of collective action in which children take part and take a stance, defining, managing, and carrying out their own initiatives. In this case, participation acquires a creative, critical, and transformative dimension, as children recognise

themselves as subjects capable of shaping their environment and collectively constructing new forms of coexistence and social organisation.

The following definition can be put forward from this more precise perspective:

Child-led participation is the collective action of a group of children who decide to address a meaningful issue—because it affects them, concerns them or speaks to them—while recognising themselves as agents with power, shared responsibility and their own capacities, and it is from this position that they drive the ideation, planning, and management to transform their environment.

It is a mechanism that can emerge in any context, moment or form of collective action, enriching the quality of children's participation and making it more meaningful, authentic and grounded. Its potential lies in the recognition and crystallisation of children's civic identity, as well as in the fact that it arises from, and is sustained by, their own culture: their languages, their forms of organisation, and their ways of understanding and inhabiting the world.

To deepen the definition, the following section presents a detailed analysis that dissects its defining and characterising components and explains the conceptual contribution of each element.

Child-led participation is the collective action of a group of children...

Child-led participation is articulated collectively; the group is the fundamental unit and the space from which the action emerges and is sustained. It is within the group that ideas arise, are shared, and transformed into actions. Although an initiative may originate from an individual concern, it only gains strength, meaning, and transformative potential when it is collectively assumed. The group functions as a space for organisation, negotiation, and meaning-making, where decisions are made jointly and shared forms of responsibility are built. In this sense, leadership is not understood as an individual endeavour but as a distributed practice that is anchored in the group, which provides the conditions for shared responsibility, continuity, and the transformative impact of the action.

…who decide to address a meaningful issue—because it affects them, concerns them or speaks to them—…

The group decides to address an issue of significance, that is, a matter that they care about and mobilises them, whether out of concern, interest or commitment. This may relate to their daily lives or be a social or community issue they consider important. The significance of the issue does not necessarily depend on its direct impact on them; rather, what defines it is its capacity to evoke a sense of involvement or responsibility toward something they wish to improve or transform. Child-led participation is therefore an open-ended exercise, capable of addressing any issue that children regard as relevant to the broader community, not only those traditionally associated with childhood.

…while recognising themselves as agents with power, shared responsibility and their own capacities…

Child-led participation begins with children recognising themselves as agents with their own power, understood not as an adult concession but as an inherent capacity that entails the unfolding of their potential to act, decide, and collectively influence matters relevant to them. This understanding positions children as active subjects, endowed with intentionality and their own judgement, and acknowledges their ability to take a stance, commit themselves, and assume shared responsibility for the common good. From this standpoint, power is exercised in a shared and relational manner, with adults assuming a role of accompaniment, facilitation, and recognition, ensuring the conditions under which this child power can unfold with autonomy and transformative purpose. Unlike other forms of participation, this process promotes the development and strengthening of children's sense of agency, understood as the awareness of their power to act and transform their environment.

…and it is from this position that they drive the ideation, planning, and management to transform their environment.

Through self-recognition, children assume roles in conceiving, defining, directing, planning and managing actions intended to transform their environment. In doing

so, they sustain a steady momentum that is reflected in decision-making throughout the organisational and executive process. This continuity enables them to develop meaningful proposals, take on responsibilities, and see the impact of their actions. Simultaneously, this practice entails the capacity to take a stance on collective issues, express their own viewpoints, and act with coherence and commitment. Thus, child-led participation becomes a space in which children can exercise and consolidate their power and experience collective action as a form of active, transformative citizenship.

It is a mechanism that can emerge in any context, moment or form of collective action…

It is neither a goal nor a higher level within participation models, but a mode of involvement that can appear in consultative, projective, or meta-participatory experiences, as long as children assume a central role in decision-making and determine what they want to do and how they want to participate. This conception shifts the hierarchical logic of linear models and emphasises the quality and depth of the participatory process rather than its position on a scale. Thus, it is not presented as a 'superior' form of participation, but as an expression of children's agency, which can coexist and combine with other forms of participation.

…enriching the quality of children's participation and making it more meaningful, authentic and grounded.

This understanding of child-led participation contributes to enriching the quality of the participatory process by emphasising real dynamics of decision-making in which children effectively exercise their agency. This makes participation more meaningful, as it is oriented toward their interests and motivations; more authentic, as it is not limited to validating predefined decisions; and more grounded, as it connects with the daily contexts and experiences that give meaning to their community life.

Its potential lies in the recognition and crystallisation of children's civic identity…

This implies that child-led participation helps children perceive themselves as subjects with their own voice within the community, with the capacity to influence and be part of collective decision-making spaces. Through this experience, they develop a way of being in the world that integrates responsibility, belonging, and active involvement in communal affairs.

…as well as in the fact that it arises from, and is sustained by, their own culture: their languages, their forms of organisation, and their ways of understanding and inhabiting the world.

This means that child-led participation, emerging from children's own content, languages, forms of organisation and action, can take diverse, flexible, and non-normative shapes that may not fit conventional patterns or expectations about how 'a participatory process should look like.' This openness is precisely where its democratic value and potential lie: the ability to expand the boundaries of the possible, diversify practices, and create meaningful spaces where children recognise themselves, feel active participation, and find motivation to act. Thus, child-led participation enriches and enhances children's participatory experience while transforming our very understanding of participation as a democratic exercise.

Thus, the notion of child-led participation is presented as a contribution that broadens contemporary democratic horizons, as it expands the *demos* and understands democracy as a distinctive and necessary form of civic practice. This perspective, on the one hand, challenges representations that tend to limit children's potential and, on the other, amplifies and multiplies the recognition of the child as a subject with agency. In this context, child-led participation deepens the recognition of childhood and expands its democratic implications, contributing substantively to the redefinition and enrichment of today's democratic horizon.

Keys for recognising and fostering child-led participation

After proposing a theoretical definition of child-led participation and its characterization, the second contribution of this doctoral thesis focuses on the construct's applicability in practice. Within this framework, a set of keys is presented to guide its legitimization and promotion in various educational and community contexts. The formulation of these keys responds to the need to primarily define guidelines aimed at promoting these processes and accompanying them when deemed necessary, especially considering that, although child-led participation can originate both from children and adults, currently the latter path predominates.

The proposal is based on a comprehensive analysis of the studied experiences: the meaning and significance children attribute to their participation; the pedagogical devices that modulate it; the conditions that make it possible, as well as the resistances that emerge during its development; the moments that configure the process; and the changes it generates both in children and the community. The synthesis of these elements allows articulating a set of keys that help ensure that, even when adults initiate processes, they are truly led by children.

Before presenting the set of keys, it is necessary to expose a series of ideological and pedagogical premises from which to recognise and promote child-led participation:

• *Defending democracy* and understanding it as a relational and dynamic process that is built through diversity and collective shared responsibility, incorporating all the groups that constitute it, including children. This perspective challenges the adult-centric model and opens up the possibility of an expanded democracy with new democratic subjects, supported by practices that recognize the plurality of subjectivities and forms of expression and action.

• *Recognising children as active citizens in the present* entails attributing competence and legitimacy to children to influence their own experience,

positioning the adult in a role of accompaniment based on mutual recognition and trust.

• *Adopting an adult stance characterised by openness and readiness*, capable of overcoming the logic of control and closed planning, embracing uncertainty as an inherent condition of the process, and understanding that action is articulated from and with the group.

• *Ensuring adequate resources that acknowledge and enable the value of these experiences,* including both material resources and the time needed to sustain these processes, supporting the rhythms of children and fostering pedagogical practices that embrace children's own genuine and authentic forms of expression, which are valuable for their transformative potential.

The fulfilment of these premises provides the interpretive framework from which the following keys are presented. These keys synthesise the various elements analysed—conditions, pedagogical devices, moments of the process, attributed meanings, tensions, and generated changes—and function as constitutive components of the experience, the relationship, and shared decision-making. In this sense, they allow us to understand how children exercise their agency, construct collective meanings, and contribute to the democratic transformation of the contexts in which they participate.

Key 1. Building a 'we' as the starting point for participation

Every process of child-led participation begins with the construction of a "we": who we are and what we want as a group. Having a clear purpose and recognising it as a shared objective is what unites the children and enables them to constitute themselves as a collective with identity, purpose, and their own capacity to act. The group ceases to be merely a sum of individual children and becomes a collective actor participating with a shared intentionality.

This starting point allows for the generation of identity and joint orientation, fostering a sense of belonging and shared responsibility. It is embodied in

practices such as defining the common purpose, creating a collective name or symbol, or formulating a manifesto expressing the shared commitment.

Key 2. Exercising one's own capacities by recognising and offering what one can contribute

The development of children's agency is articulated through the recognition and mobilisation of their own competences, directing them towards effective contribution within the group. Its aim is for each child to become aware of what they are capable of, what they can offer the group, and the areas in which they can continue to grow. This fosters self-recognition, meaningful participation, and shared responsibility within the collective. The group thus becomes a space where individual skills serve the shared purpose. In practice, this may take the form of identifying what the group wants to change, publicly expressing ideas or demands, debating with others, and defending shared proposals. To take a stand is, ultimately, to engage in building a shared world.

Key 3. Deciding how to participate, designing the participation process

This key guides the group in deciding how they want to organise themselves and shape their shared purpose. Its aim is to collectively build the structure, norms, and dynamics that will make participation possible, enabling children to take part in decisions affecting the group's functioning. It promotes self-regulation, planning, and shared responsibility, as children participate not only in the *what* but also in the *how*. This key is embodied in practices such as jointly planning the process, establishing roles and committees, defining spaces and meeting times, or agreeing on criteria that will guide collective action, including creating timelines to orient the steps to be followed.

Key 4. From designing participation to taking action: bringing shared intentions to life

Translating the group's decisions and proposals into concrete forms of action constitutes an essential guiding dimension for recognising and fostering child-led participation. The aim is to ensure the continuity of the participatory process, facilitating that what has been agreed upon is deployed in practices that make visible the children's capacity to influence. When their ideas take shape and generate noticeable changes in the environment, both the transformative dimension of participation and the learning derived from the experience are reinforced.

This guidance is expressed in the planning and development of collective projects, the implementation of interventions in the educational setting or the community, or in producing materials that showcase the shared work. In this way, participation is consolidated as a meaningful practice of doing, influencing, and transforming.

Key 5. Connecting with other actors to weave community networks

Opening the process to the surrounding environment allows child leadership to extend beyond the group and have a real impact within the community. The connection with other groups, generations, and institutions broadens learning opportunities and recognises children as legitimate social interlocutors. For adults, this means making an intentional educational choice: making space for dialogue and collaboration that gives voice and room to children's proposals. For children, this openness means understanding and experiencing interdependence as a condition for collective action: realising that their proposals, ideas, and projects require other actors to be carried out and have real impact. The relationship with the community thus becomes a resource, support, and a setting of shared responsibility. This key is embodied in meetings with local entities, intergenerational dialogues, or the presence of children in public, municipal, or school spaces where they can communicate and share their actions.

Key 6. Caring for and sustaining the process

Well-being is the foundation upon which any participatory process can be built and maintained. Caring for the group means creating an atmosphere of safety, recognition, and respect that allows children and adults to progress in a healthy way. The pedagogical role of care is to support the group in moments of tension, fatigue, or discomfort, and to ensure that relationships remain alive and respectful.

Practices that support this include welcoming new members, creating spaces for getting to know one another and for joint review, incorporating moments of free play or unstructured interaction, organising social activities, and agreeing on shared boundaries that clarify the framework coexistence.

Key 7. Nurturing awareness of what we do, why we do it, and who we become by doing it

This key encourages the development of a reflective perspective on the participatory process and helps children make sense of the experiences that shape it. It aims to strengthen children's agency by helping them recognise the reasons that guide their actions, the learning that emerges along the way, and the impact their contributions have on the group. It encourages children to build an active and situated position within the group and to notice how each contribution transforms the process and their connection to it.

In practice, this involves shared moments of reflection, such as brief closing discussions, individual or group records, or a final activity where children explain, in an interview format, what they did, how they experienced it, and what it meant for them, generating and ongoing learning narrative. It also includes opportunities to recall and disseminate the shared purpose, reiterating the meaning of what is being done and keeping alive the guiding thread of the participatory process.

Key 8. Taking a stance and assuming shared responsibility in shaping a common world

Child-led participation necessarily involves taking a stance: the ability to adopt one's own perspective, argue it convincingly, and engage in collective action guided by what is considered legitimate, fair, or necessary. Recognising children as subjects capable of thinking about and contributing to the transformation of the world is both an expression of agency and a sign of emerging social responsibility. From a pedagogical point of view, adults are responsible for creating the spatial, temporal, and relational conditions that enable this stance to emerge and develop over time.

In practical terms, this process becomes visible in actions such as identifying areas for collective change, publicly expressing ideas or demands, deliberating with other social actors, and defending shared proposals through reasoned argument. Taking a stance thus becomes an exercise in shared responsibility for shaping a common world.

Taken together, the keys presented in this thesis demonstrate how child-led participation can be recognised, supported by adults, and at the same time sustained and driven by children themselves. They also show that this form of participation requires deliberate pedagogical decisions and contexts that legitimise children's voices, actions, recognition, agency and capacity to influence. In this way, the thesis offers an operational framework that translates the theoretical construct into real experiences of meaningful participation.

10.3. Strengths and limitations of the research

A final analysis of the research process offers an opportunity to appraise its robustness, bringing into view both the aspects that strengthen its coherence and those that qualify its scope. Reflecting on the study's strengths and limitations sharpens the interpretation of the findings and points towards new

directions for future inquiry into children's participation. The following section discusses the key strengths and limitations of the study.

A first significant strength of *this study is that it was conducted with children rather than about them*. Unlike research that examines childhood from an external standpoint and excludes children from the production of knowledge, this study was carried out for—and, crucially, with—them. Throughout the entire process, children were recognised as experts in their own lived experience and thus as key informants in analysing child-led participation. This commitment is reflected in the fact that most participants in the study were children, which reinforces the participatory, coherent and ethically grounded nature of the methodological design.

A second strength lies in the *researcher's close involvement with the participatory settings under study*. Far from representing a source of bias, this engagement became a key asset, allowing subjectivity to be acknowledged as a valid and meaningful source of knowledge. The researcher's professional and personal trajectory—deeply embedded in the field—enabled a rich, contextualised understanding of the practices examined. Her direct participation in three of the experiences analysed, including a particularly active role in facilitating two of them, provided access to details, dynamics and internal processes that would have been difficult to perceive from an external perspective. This situated standpoint, combined with sustained reflexivity, functioned as an epistemological resource that strengthened the rigour and ethical coherence of the study.

A third strength concerns the *conceptual and practical contribution* of the thesis. The research presents two complementary dimensions. On the conceptual side, it proposes a definition of the construct of child-led participation, delineating its characteristics and specificities while deepening existing approaches to the concept. This definition integrates the construct more precisely and meaningfully within the theoretical landscape of children's participation, broadening its conceptual reach and opening new avenues for academic debate. On the practical side, the thesis presents of guiding principles that facilitate the transfer

of the construct into practice and enable its application across diverse educational, community, and institutional contexts, with the intention of fostering environments that are more participatory and co-responsible with children.

Finally, a fourth strength of the study lies in its *transformative potential*. The contribution of this thesis embodies an ethical and social commitment to challenging adult-centric logics and to promoting more horizontal forms of relationship and participation grounded in mutual recognition. In this respect, the research contributes to expanding democratic horizons by recognising children as democratic subjects and essential actors in shaping and sustaining more inclusive, co-responsible and plural democracies.

Despite the strengths outlined above, it is important to acknowledge several limitations that have partially shaped the scope of this study. Throughout the research process, a number of challenges arose which—although complex—were ultimately managed successfully. A first limitation relates to the *need to systematise two experiences of limited duration*. This required working within a fixed schedule and concentrating data collection into a brief and highly specific timeframe. Even under this *time pressure*, it remained necessary to balance the established timetable with respect for children's rhythms, consistently placing their well-being above the demands of the research. A second challenge concerned the *management of informed consent*. Ensuring the complete and timely collection of all consent forms required continuous follow-up, as the fieldwork sessions could not be repeated. This placed significant demands on coordination and responsiveness. These circumstances called for careful planning and ongoing adaptation to uphold the ethical and methodological integrity of the study.

A further set of limitations could not be overcome and therefore partially conditioned the scope of the study. The first relates to the *limited literature available on child-led participation*, given that it is an emerging field still in the process of consolidation. This lack of established theoretical references posed a challenge for constructing the conceptual framework and required combining institutional sources, expert contributions and insights drawn from professional

practice. At the same time, this limitation underscored the relevance and necessity of the thesis itself, making it essential to undertake a process of systematisation and theoretical development that contributes to shaping a field of study that is still in the making.

A second limitation—closely connected to the previous one—concerns the difficulty of *identifying experiences that were genuinely initiated and led by children*. The scarcity of literature on this topic is mirrored in practice, where such initiatives remain uncommon. This made it challenging to locate processes driven directly by children rather than coordinated primarily by adults. As a result, all the experiences analysed in this study correspond to adult-initiated forms of child-led participation, even though children assumed an active and meaningful role within them. Consequently, the data collected come exclusively from this type of process, introducing a bias into the understanding of the phenomenon and limiting the depth of the analysis. Even so, the absence of experiences driven directly by children underscores the need to continue fostering contexts that enable the emergence of genuinely child-driven participatory processes.

A third limitation concerns the *difficulty of approaching the findings from an intersectional perspective*. Although the fieldwork revealed a wide diversity of children's profiles, the organic configuration of the groups—shaped by voluntary participation and by the dynamics specific to each context—made it difficult to conduct a deeper comparative analysis. The variable and unstructured composition of the groups limits the possibility of rigorously examining how factors such as gender, origin or socioeconomic background may shape forms of participation and leadership. This feature, inherent to genuine participatory practices, underscores the need for future studies to adopt more targeted designs that enable a stronger intersectional examination of the phenomenon.

10.4. Knowledge transfer, future research directions and other considerations

To conclude this thesis report, the final section outlines the project's potential for transfer, identifies future lines of inquiry, and reflects on the personal learning and transformations that have emerged throughout the research process. Its purpose is twofold: to project the thesis beyond its immediate scope, and to acknowledge the insights that have shaped it—scientifically, professionally, and personally. By doing so, this closing section situates the study within a broader trajectory of work and opens pathways for its continued development.

The transfer potential of this research stems from the understanding that child-led participation opens up new ways of conceiving democracy and collective social life. Positioning children as central democratic subjects in the construction of society broadens democratic horizons, diversifies and deepens participatory practices, and invites a critical examination of the adult logics that have traditionally shaped decision-making and definitions of the common good. In this sense, the study encourages a rethinking of the values, structures and power relations that underpin institutions and social spaces, contributing to the development of a more inclusive, plural and shared democracy. Guided by this idea—which informs the design, implementation and transferability of the thesis—the research aims to have a sustained and meaningful impact in several areas.

In the academic and scientific sphere, the thesis contributes to the development and consolidation of a conceptual framework for child-led participation. It also provides a robust foundation for future empirical, comparative or interdisciplinary studies. The research offers analytical elements that can enrich, nuance and expand the existing literature in the fields of childhood participation, childhood studies and democratic citizenship. In doing so, it supports the dissemination and circulation of findings through specialised journals, academic conferences and collaborative research networks.

In the pedagogical and educational field, the proposed keys can be integrated as principles, frameworks and pedagogical guidelines within initial and ongoing teacher education programmes, as well as in the training of educators and professionals in the social sector. They can also give rise to materials, guides or self-assessment tools that support the systematic and rigorous recognition and implementation of child-led participation in everyday educational practice. This transfer helps strengthen alignment with Sustainable Development Goal 4, which promotes quality, inclusive and equitable education and fosters lifelong learning opportunities.

At the institutional level, this research can inform the development of public policies and municipal strategies related to children's participation. It can also serve as a reference framework for collaboration with local governments, children's councils and third-sector organisations to design protocols and action guidelines that ensure structured, sustainable conditions for creating spaces of participation genuinely led by children. This perspective recognises children as political actors with a meaningful role in shaping present and future social, cultural and political challenges. It promotes their active involvement in building more inclusive, sustainable and democratic cities and communities, in line with Sustainable Development Goal 11.

In the social and community sphere, the transfer of this research aims to raise awareness among families and the wider public about the importance of recognising children as agents capable of influencing and driving social transformation. This dimension supports the creation of meeting spaces, children's labs and community projects that foster child leadership alongside shared adult responsibility. In doing so, it contributes meaningfully to reducing inequalities and to building a shared democratic culture, in line with the values of Sustainable Development Goal 10.

Taken as a whole, this thesis seeks to contribute to the consolidation and deepening of an everyday culture of participation—one that broadens democratic vision, values alternative ways of acting and deciding, and critically shifts the

centrality of adults in shaping collective policies and practices. In doing so, it aims to support progress towards a more just, plural and participatory society.

Regarding future directions, the findings and the limitations identified in this study open up several avenues for further inquiry. These lines of work offer opportunities to deepen the analysis, enrich the understanding, and expand the reach of child-led participation.

1. Formation of child-initiated groups. Further research is needed to examine how a child-led participation group that emerges directly from children themselves is formed and consolidated. This involves identifying the conditions, relationships and factors that make its emergence and long-term sustainability possible. This leads to the following question: *How does a child-led group take shape from its earliest stages, and which elements support its continuity over time?*
2. Intersectional perspective. Another avenue for future research would be to examine how gender, age, origin, socioeconomic background and other intersectional dimensions shape children's opportunities to lead participatory processes, as well as the ways in which they exercise their agency. This raises the following question: *How do these variables influence child-led participation?*
3. Transformation of the adult perspective. It is equally necessary to develop training materials and strategies that support a critical revision of adult practices and fully legitimise child-led participation. This leads to the following question: *What kinds of resources can be developed to foster an adult culture that shares responsibility for recognising and accompanying child-led participatory processes?*
4. Awakening children's leadership. Finally, it is important to explore what encourages children to engage actively and take the lead in driving their own participatory processes. This raises the following question: *What factors support children in recognising themselves as capable of transforming their environment and, consequently, in initiating genuinely child-led forms of participation?*

To conclude, a series of reflections are presented in the form of learnings, while recognising that only a small part of what this process has generated can be articulated here. From the outset, it should be noted that this journey has been a source of diverse, profound and deeply meaningful insights.

As an educator, this process has profoundly reshaped my understanding of childhood and of children's forms of participation. The research has reinforced a conception of children as democratic subjects endowed with agency, as full citizens in the here and now, capable of influencing and transforming the world around them. It has supported the articulation and consolidation of the theoretical arguments and empirical evidence underpinning this view, while also providing tools and strategies to foster educational practices more consistent with this principle. The many hours dedicated to facilitating participatory groups have offered a deeper, more nuanced understanding of participatory processes, helping me develop a more critical, committed and co-responsible professional stance—one grounded in children's rights and in their recognition as active and legitimate citizens.

As a researcher, this thesis has taught me to approach inquiry in a more open, collaborative and context-embedded way. I have learned to understand research as a situated relationship: a shared space for the co-construction of knowledge and for reciprocal transformation. Along this path, I have developed an increasing affinity with the principles of open and citizen science, which emphasise transparency, collaboration and the active involvement of communities in producing and circulating knowledge. Viewing research from this perspective has helped me distance myself from extractive and one-directional understandings of knowledge, and to conceive it instead as a shared exercise in learning—a collective and dialogic process that emerges through encounter and relation.

My research competences have been strengthened by carrying out the thesis while simultaneously participating in several projects within the research group. Being part of these projects from the outset has offered a valuable opportunity to learn with and from experienced scholars, as well as to engage directly in fieldwork, contribute to collective reflection and take part in the joint construction

of knowledge. This experience has been a genuine research apprenticeship, one that has enabled me to grow as a scholar and deepen both my theoretical understanding and my grasp of methodological and operational principles. At the same time, it has given me the chance to take on responsibility, navigate uncertainty and learn through practice.

As a person, this process has prompted a critical re-examination of my own practices, helping me recognise both the limits and possibilities of my perspective, and grounding the construction of knowledge in reflexivity and ethical coherence. I have had to navigate the rhythms and emotions of a long-term endeavour, manage uncertainty and time pressure, and sustain commitment amid moments of complexity. Alongside this, the journey has strengthened my communication skills, deepened my appreciation of critical feedback as a pedagogical and transformative practice, and shaped my understanding of research as a human experience rooted in care, responsibility and sustainability. Ultimately, this thesis has been not only a research undertaking but also a space of profound growth—personal, collective and professional—that has significantly reshaped the way I understand, practise and inhabit both education and research.

Overall, this experience has been a substantial endeavour. As this process draws to a close, there is a need to express profound gratitude for all that it has entailed—fully aware of the difficulties encountered and the learning that has emerged from them. This journey has strengthened a more critical and committed way of looking at research and education, and it encourages me to continue asking questions and moving forward in inquiry with a sustained, radical commitment to democracy, participation, and childhood.


L'INFANT

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

880 Cities, Bernard van Leer Foundation i Urban 95. (2017). *Building better cities with young children and families. How to engage our youngest citizens and families in city building: A global scan of best practices.* https://bit.ly/36YCTyW

Agud, I., Novella Cámara, A. M., i Llena Berné, A. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, 46*, 9–21. https://www.rcis.ro/images/documente/rcis46_01.pdf

Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. Astrolabio. *Revista Internacional de Filosofía, 9*, 13–24. https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197698A

Aguiló, A. (2016). De primaveras e indignaciones: Notas en torno a la construcción de una nueva cultura democrática. Astrolabio. *Revista Internacional de Filosofía, 18*, 152–161. https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/311847?

Ajuntament de Barcelona. (2021). *Pla d'infància 2021-2030: Reptes i actuacions per millorar les vides i els drets de la infància i l'adolescència a Barcelona.* Ajuntament de Barcelona i Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/pla-infancia-2021-2030.pdf

Ajuntament de Barcelona. (2022). *Recull d'experiències de participació infantil a la ciutat de Barcelona: resultats, construcció, desenvolupament i innovació en processos de participació infantil i adolescent*. Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI, Departament de Promoció de la Infància. https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/resultats-construccio-desenvolupament-la-innovacio-processos-participacio-infantil-adolescent.pdf

Ajuntament de Barcelona. (2024, 6 de juny). *Barcelona constitueix l'Altaveu d'Infants de la Ciutat, un espai de participació de la infància per millorar el*

benestar dels nens i nenes [Nota de premsa]. https://ajuntament.barcelona.cat/premsa/2024/06/06/barcelona-constitueix-laltaveu-dinfants-de-la-ciutat-un-espai-de-participacio-de-la-infancia-per-millorar-el-benestar-dels-nens-i-nenes/

Ajuntament de Flix. (2012, 28 d'abril). *Reglament orgànic municipal de l'Ajuntament de Flix* (BOPT núm. 99, CIE BOPT-I-2012-04444). Butlletí Oficial de la Província de Tarragona.

Ajuntament de Flix. (2023-2025*). Registre d'actes del Consell Territorial d'Infància I Adolescència de Flix*. [Documents interns].

Ajuntament de Flix. (2024, 15 d'abril). Edicte 25/2024. Modificació del Reglament orgànic municipal de l'Ajuntament de Flix (BOPT núm. 2024-03120). Butlletí Oficial de la Província de Tarragona.

Ajuntament de Flix. (2025, 2 de juliol). *Reglament del Consell Territorial de la Infància i l'Adolescència: Aprovació definitiva (Registre núm. 2025-05634).* Butlletí Oficial de la Província de Tarragona.

Alanen, L. (2009). Generational order. A J. Qvortrup, W. A. Corsaro, i M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (p. 159–174). Palgrave Macmillan.

Alanen, L. (2011). Critical childhood studies? *Childhood, 18*(2), 147–150. https://doi.org/10.1177/0907568211404511

Alberich, T., Espadas, M. A., Martínez, J., i Sánchez, R. (2009). *Metodologías participativas. Manual*. CIMAS – Centro de Investigación en Métodos de Acción Social.

Alexgaias, A. (2014). *El Manifiesto Antiadultista.* Distribuidora Anarquista Polaris.

Alderson, P., i Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage.

Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined: Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203805350

Alfageme, E., Cantos, R., i Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción.* Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Alpízar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos, 11*, 87-109. https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5

Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods, 11*(2), 64–81. https://doi.org/10.1177/160940691201100208

Amezcua, M., i Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública, 76*(5), 423-436. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1135-57272002000500005

Archard, D. (2004). *Children: rights and childhood* (2nd ed.). Routledge.

Archard, D. (2025). *Children, paternalism and respect. ZEMO*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s42048-025-00227-3

Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.

Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería, 18*(1), 13-26. https://doi.org/10.17533/udea.iee.16851

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta: Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación:*

Revista Académica e Investigativa, 12(2), 11–24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Cuenco de Plata. (Obra original publicada 1960).

Arneil, B. (2002). Becoming versus being: A critical analysis of the child in liberal theory. A D. Archard i C. M. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children* (p. 70–95). Oxford University Press.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*(4), 216–224. https://doi.org/10.1080/01944366908977225

Aruldoss, V. (2019). The politics of young children through the "Epistemologies of the South". *Social Sciences, 8*(5), 151. https://doi.org/10.3390/socsci8050151

Asenbaum, H., Bussu, S., Escobar, O., i Harris, C. (2025). Participatory democracy and participatory research. *European Political Science Review*, *17*(3), 359–377. https://doi.org/10.1017/S1755773925000074

Apple, M. W i Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.

Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2020). *Carta de Ciutats Educadores*. AICE. Associació Internacional de Ciutats Educadores – Ajuntament de Barcelona. https://www.edcities.org/ca/wp-content/uploads/sites/6/2020/12/CAT_Carta-2.pdf

Aveiga, V. I., Menéndez Menéndez, F. G., i Calderón Chica, D. C. (2020). Liderazgo comunitario como eje de desarrollo social participativo. *Revista Científica Sinapsis, 1*(16). https://doi.org/10.37117/s.v1i16.209

Bacon, K. i Frankel, S. (2014). Rethinking children's citizenship. *International Journal of Children's Rights*, *22*, 21–42. https://doi.org/10.1163/15718182-55680003

Badham, B. (2004). Participation for a change: disabled young people lead the way. *Children and Society 18*(2), 143–154. https://doi.org/10.1002/chi.821

Baker, S. i Le Courtois, S. (2022). Agency, children's voice and adults'responsibility. *Education 3-13, 50*(4), 435-438. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052234

Balagopalan, S. (2011). Introduction: Children's lives and the Indian context. *Childhood, 18*(3), 291–297. https://doi.org/10.1177/0907568211413369

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

Banks, S., Armstrong, A., Carter, K., Graham, H., Hayward, P., Henry, A., Holland, T., Holmes, C., Lee, A., McNulty, A., Moore, N., Nayling, N., Stokoe, A., i Strachan, A. (2013). Everyday ethics in community-based participatory research. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences, 8*(3), 263-277. https://doi.org/10.1080/21582041.2013.769618

Baños, J. (2006). Teorías de la democracia: Debates actuales. *Andamios, 2*(4), 35–58. https://doi.org/10.29092/uacm.v2i4.505

Barber, B. (2003). *Strong democracy: Participatory politics for a new age.* University of California Press.

Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Akal.

Barret, M., Byram, M., De Bivar Black, L., Faltyn, J., Lenz, C., Mompoint-Gaillard, P., Natriashvili, K., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Van't Land, H., Voskresenskaya, N. i Zgaga, P. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas.* Consejo de Europa. https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/ 168078baed

Bastida, E. M., Tseng, T. S., McKeever, C., i Jack, L. (2010). Ethics and community-based participatory research: Perspectives from the field. *Health Promotion Practice, 11*(1), 16–20. https://doi.org/10.1177/1524839909352841

Beck, U. (2010). *La sociedad del riesgo global.* Paidós.

Bell, J. (1995). Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships. *YouthBuild USA*. https://www.nuatc.org/articles/pdf/understanding_adultism.pdf

Bell, D. M. i Pahl, K. (2017). Co-production: towards a utopian approach. *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(1), 105–117. https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1348581

Begg, I. (2004). Participation rights in Norway. A D. Crimmens i A. West (eds.), *Having their say: Young people and participation—European experiences* (p. 125–141). Russell House.

Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents and citizens*. Cambridge University Press.

Bergmann, Z., i Ossewaarde, R. (2020). Youth climate activists meet environmental governance: Ageist depictions of the FFF movement and Greta Thunberg in German newspaper coverage. *Journal of Multicultural Discourses, 15*(3), 267–290. https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1745211

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Edicions Bellaterra.

Bhabha, J. (2014). *Human Rights and Adolescence*. University of Pennsylvania Press.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.

Biesta, G., i Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge*

Journal of Education, 36(1), 63–79. https://doi.org/10.1080/03057640500490981

Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. A A. Tashakkori i C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2a ed., p. 95–117). Sage.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship.* Sense Publishers.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación, 14*(20), 21-34. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536003

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Biswas, T., Florio, E., Caso, L., Castelli, I., i Iacobino, S. (2024). The Adultcentrism Scale: A potential contributor to advancing children's participation rights in Nordic contexts. *Social Sciences, 13*(5), 238. https://doi.org/10.3390/socsci13050238

Bofill, A., i 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

Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(*1), 69-87. https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.004.

Bolívar, A., i Domingo, J. (2019). *Enfoques narrativos y biográficos en investigación educativa.* Octaedro.

Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V., i Shirk, J. (2009). Citizen science: A developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience, 59*(11), 977–984. https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.11.9

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. A J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2a ed.). Sage.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. A T. Husén i T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2a ed., Vol. 3, p. 1643–1647). Elsevier.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Bua, A., i Bussu, S. (Eds.). (2023). *Reclaiming participatory governance: Social movements and the reinvention of democratic innovation*. Routledge.

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media.* Polity Press.

Bulmer, M. i Rees, A. (1996). *Citizenship Today*. UCL Press.

Bussu, S., Lalani, M., Pattison, S., i Marshall, M. (2021). Engaging with care: Ethical issues in participatory research. *Qualitative Research, 21*(5), 667–685. https://doi.org/10.1177/1468794120904

Butler, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist, 9*(4_Part_1), 243–246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243

Cano, A. B., Pose, H., y Gil.Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05

Cantwell, N. (2011). Are children's rights still human? A A. Invernizzi i J. Williams (Eds.), *The human rights of children: From visions to implementation* (p. 37–59). Ashgate.

Carbonell, J., Martínez, M., Puig, J. M., Trilla, J., Uruñuela, P., Badia, P., Batlle, R., Bujons, C., Fernández Morante, C., Gimeno Sacristán, J., Grado, À., Nieto, P., Núñez, L., Oliver, M. F., Rodríguez, P., Romero, C., Ruiz, A., Subirats, M., Tarabini, A., … Zaitegui, N. (2018). *Manifest per una educació democràtica en valors*. https://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/manifest-per-una-educacio-democratica-en-valors.pdf

Cartwright, C. T., Harrington, M., Orr, S. S., i Sutton, T. (2023). Women's Leadership and COVID-19 Pandemic: Navigating Crises through the Application of Connective Leadership**.** *Merits, 3*(3), 583–603. https://doi.org/10.3390/merits3030035

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales.* Paidós Ibérica.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad, 43*(1), 27–42. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/poso0606130027A

Casas, F., Bedin, L., González-Carrasco, M., Sarriera, J. C., i Alfaro, J. (2022). Rights and overall life satisfaction of 10- and 12-year-old children in three countries. *Child Indicators Research, 15*(2), 487–509. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09911-3

Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* (2a ed.). Polity Press.

Chen, F. (2023). Young children's leadership: A review of research across nine decades. *Early Education and Development, 34*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1988036

Child Rights Connect. (2021). *Children providing inputs to a State party report to the CRC Committee: Iceland*. Child Rights Connect. https://childrightsconnect.org/wp-content/uploads/2018/01/child-rights-connect-case-study-iceland-en.pdf

Christensen, P. i James, A. (Eds.) (2008), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2a ed). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203964576

Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica en trabajo social.* Lumen Humanitas.

Cifuentes, R. M. i Pantoja, G. F. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: Sustentos, orientaciones, desafíos*. Brujas.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489–505. https://doi.org/10.1080/03004430500131288

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology, 46*(1-2), 115–123. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y

Clay, A. (2012). *The hip-hop generation fights back: Youth, activism, and post-civil rights politics*. New York University Press.

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/S1474746404002274

Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society, 21*(6), 446–457. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x

Cockburn, T. (2010). Children and deliberative democracy. A B. Percy-Smith N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (p. 306–315). Routledge.

Cockburn, T. (2013). Authors of their own lives? Children, contracts, their responsibilities, rights and citizenship. *The International Journal of Children's Rights, 21*(3), 372–384. https://doi.org/10.1163/15718182-55680018

Cohen, E. F. (2009). *Semi-citizenship in democratic politics*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1086/655640

Comissió Europea. (s.d.). *EU Children's Participation Platform.* Recuperat el 24 d'octubre de 2025 de https://eu-for-children.europa.eu/eu-childrens-participation-platform_en

Comissió Europea. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2838/45596

Comissió Europea (2016). *Open innovation, open science, open to the world – a vision for Europe*. Directorate-General for Research and Innovation. https://doi.org/10.2777/061652

Comissió Europea. (2021). *EU strategy on the rights of the child (COM(2021) 142 final).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142

Comissió Europea. (2023). *Mutual learning boosts citizen science across Europe*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2777/044218

Comissió Europea. (2024a). *Commission recommendation on developing and strengthening integrated child protection systems: Children's version.* EU Children's Participation Platform. https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2024-06/ICPS-recommendation-child-friendly_June-2024.pdf

Comissió Europea. (2024b). *EU Children's Participation Platform — Work Plan 2023-2024.* https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2024-07/EU-Childrens-Participation-Platform-Work-Plan-2023-2024.pdf

Comissió Europea. (2024c). *Advisory Board information sheet*. EU Children´s Participation Platform. https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2024-11/Information-Sheet-Advisory-Board-Meeting-EU-Childrens-Participation-Platform-December-2024.pdf

Comissió Europea. (2024d). *EU Children's Participation Platform – Work Plan 2025-2026.* https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2024-

12/EU%20Children%27s%20Participation%20Platform-Work%20Plan%202025-2026.pdf

Comissió Europea. (2025). *Rules of procedures: Advisory Board – EU Children's Participation Platform*. EU Children's Participation Platform. https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2025-09/Rules-of-Procedures-Advisory-Board-Meeting-EU-Childrens-Participation-Platform-September%202025.pdf

Consell d'Europa. (2010). *Carta del Consell d'Europa sobre l'educació per a la ciutadania democràtica i l'educació en drets humans: Recomanació CM/Rec(2010)7 adoptada pel Comitè de Ministres l'11 de maig de 2010.* https://rm.coe.int/16804969d9

Contreras, P., i Montecinos, E. (2019). *Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación*. *Revista de Ciencias Sociales*, *25*(2), 178–191. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026001

Cornwall, A. i Jewkes, R. (1995). What Is Participatory Research? *Social Science and Medicine, 41,* 1667-1676. http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S

Corriente Marabunta. (2022, 18 octubre). *Adultocentrismo, capitalismo y co-protagonismo infantil*. Revista Marabunta. https://www.corrientemarabunta.org/2022/10/18/adultocentrismo-capitalismo-y-co-protagonismo-infantil/

Corsaro, W. A., i Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology, 16,* 197-220. https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213

Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly, 55*(2), 160-177. https://doi.org/10.2307/2786944

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood.* Sage.

Corsaro, W. A., i Molinari, L. (2008). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. A P.

Christensen i A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2a ed., p. 239–259). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203964576-19

Cortés, E., i Pineda, L. (2025). *Altavoz de Niños y Niñas de Barcelona: una experiencia dentro del programa «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona»*. A A. Llena, A. Novella, i M. B. Esteban (Eds.), *Cultura democrática e infancias. Claves para una participación activa* (p. 101–116). Octaedro.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.

Cots i Moner, J. (2005). El derecho a la participación de los niños. *RES: Revista de Educación Social,* (4). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1389811

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, *1989*(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford Law Review, *43*(6), 1241–1299. https://www.jstor.org/stable/1229039

Crespo i Torres, F. (2019). *Repensar la participació en clau de governança: Experiència participativa a un agrupament escolta i guia* [Treball final de màster, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/174808

Crespo, F., Esteban, M. B., Martínez, M., Noguera, E. i Novella, A. M. (2021). Ciudadanía, valores y participación. A Belando Montoro, M. R., *Participación*

Cívica en un Mundo Digital (p. 97-118). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3tg0.7

Crespo i Torres, F. (2024). Educació ambiental i participació de les infàncies. Cap a un acompanyament participatiu i capacitant en l'educació ambiental [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/218103

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2a ed.). Sage.

Creswell, J.W. i Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Croke, R., Dale, H., Dunhill, A., Roberts, A., Unnithan, M., i Williams, J. (2021). Integrating sustainable development and children's rights: A case study on Wales. *Social Sciences, 10*(3), Article 100. https://doi.org/10.3390/socsci10030100

Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Polity Press.

Crowley, A., Larkins, C., i Pinto, L. M. (2020a). *Escucha – Actúa – Cambio: Manual del Consejo de Europa sobre participación infantil para profesionales que trabajan con y para niños*. Consejo de Europa. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7417_d_ManualConsejoEuropapParticipacionInfantil.pdf

Crowley, A.; Larkins, C., i Pinto, L. M. (2020b). *Listen–Act–Change: Council of Europe handbook on children's participation.* Council of Europe. https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-eng/1680a14539

Cuchumbé, N. (2010). Democracia deliberativa: Opinión pública y voluntad política. *Estudios de Filosofía*, *42*, 87–101. Universidad de Antioquia. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379835901005

Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica, 21* (3), 163-167. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005

Cuevas-Parra, P. (2017). *Children and young people's participation. An essential approach for ending violence against children*. World Vision International. https://bit.ly/ 3wW9lMF

Cuevas-Parra, P., i Tisdall, E. K. M. (2019). Child-led research: Questioning knowledge. *Social Sciences, 8*(2), Article 44. https://doi.org/10.3390/socsci8020044

Cunningham, H. (2014). *Children and childhood in western society since 1500*. Routledge.

Cussiánovich, A. (1996). *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores.* Rädda Barnen.

Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista.* Ifejant.

Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de culturas de infancia como culturas de poder.* Ifejant.

Cussiánovich, A. (2011). Protagonismo infantil: Una pedagogía de la ternura. Ifejant.

Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. A A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (p. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cussiánovich, A i Martínez, M. (2020). *La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad.* A A. Cussiánovich, *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de derechos y protagonista* (p. 214–256). Ifejant.

Dahl, R. (1992). *La democracia y sus críticos.* Paidós.

Davis, J. M. (2007). Analyzing participating and social exclusion with children and young people-lessons from practice. *The International Journal of Children's Rights, 15*(1), 121-146. https://doi.org/10.1163/092755607X181702

Davis, A. (2024). Cal molta lluita per consolidar la democràcia. A A. Davis, S. Federici i P. Hill Collins (Eds.), *Democràcia per a qui. Assajos de resistència* (p. 23–56). Manifest Llibres.

Dekleva, B., i Zorga, S. (2004). Children's parliaments in Slovenia. A D. Crimmens i A. West (eds.), *Having their say: Young people and participation—European experiences* (p. 138–145). Russell House.

Detrick, S. (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A guide to the travaux préparatoires*. Martinus Nijhoff Publishers.

DeJong, K., i Love, B. J. (2015). Youth oppression as a technology of colonialism: Conceptual frameworks and possibilities for social justice education praxis. Equity i Excellence in Education, 48(3), 489–508. https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1057086

Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.

Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5a ed.). Sage.

de Sousa Santos, B. (1999). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado.* Sequitur.

de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.

de Sousa Santos, B. (2017). *The resilience of abyssal exclusions in our societies: Toward a post-abyssal law*. *Tilburg Law Review, 22*(1-2), 237–258. https://doi.org/10.1163/22112596-02201011

Dewey, J. (1916/1998). *Democracy and education*. Free Press/Simon i Schuster.

Díaz Bórquez, D., Bozo Carrillo, N., i 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

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., i Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Directiva 2002/58/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 12 de juliol de 2002, relativa al tractament de les dades personals i a la protecció de la privadesa en el sector de les comunicacions electròniques (Directiva sobre la privadesa i les comunicacions electròniques).

Earls, F. (2011). Children: From rights to citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 633*(1), 6–16. https://doi.org/10.1177/0002716210383637

EDUCO. (2019, November 20). *Half of children do not know about the Convention on the Rights of the Child*. ReliefWeb. https://reliefweb.int/report/world/half-children-do-not-know-about-convention-rights-child

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review, 59*(3), 297–324. https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250

Elvstrand, H., i Närvänen, A. L. (2016). Children's own perspectives on participation in leisure-time centers in Sweden. *Early Child Development and Care, 187*(1), 1–13. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A928368/FULLTEXT01.pdf

Erdemir, E., Erdiller-Yatmaz, Z., & Demiral, S. (2025). How political is the child? Exploring children's political agency in geo-contexts of their lives. *Childhood, 32*(4), 519–540. https://doi.org/10.1177/09075682251337555

Esteban, M. B. i Novella, A. (2019). ¿Cuando tomasteis conciencia de ser sujetos de derechos? Del paternalismo al protagonismo en la educación en derechos

humanos. A a J. Apóstolo et al. (coord.), *La Convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después.* (p. 401-416). CIPI Ediciones.

Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., i 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, M. B., Novella, A., i 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), 134–157. http://dx.doi.org/10.14516/fde.929

Esteban, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia: Claves para el acompañamiento* socioeducativo [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/215284

Esteban Tortajada, M. B., i Ferrús Vicente, L. (2025). Sentido de agencia y participación liderada por las infancias y adolescencias. A A. Llena i A. Novella (Coords.) i M. B. Esteban (Ed.), *Cultura democrática e infancias: Claves para una participación activa* (p. 39-58). Octaedro.

Eurochild (2020). Growing up in lockdown: Europe's children in the age of COVID-19. *2020 Eurochild Report*.https://eurochild.org/uploads/2020/12/2020-Eurochild-Semester-Report.pdf

Eurochild, i UNICEF (2021). Our Europe, *our rights, our future: Children and young people's contribution to the new EU strategy on the rights of the child and the Child Guarantee*. Eurochild. https://resourcecentre.savethechildren.net/document/our-europe-our-rights-our-future-children-and-young-peoples-contribution-new-eu-strategy/

Eurochild. (2025). *Child participation in Europe*. https://eurochild.org/uploads/2025/02/Eurochild-2024-Flagship-Sub-report-on-child-participation.pdf

Evaldsson, A. C. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centres* [Doctoral dissertation, Linköping University]. Linköping University Electronic Press. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A255932

Evaldsson, A. C. (2021). Examining children's peer play-in-action: Micro dramas and collaborative play performances. *International Journal for Research on Extended Education, 9*(1), 69–86. https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.07

Fabre, M. (2013). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.

Farson, R. (1974). *Birthrights*. Macmillan.

Fecher, B., i Friesike, S. (2014). Open science: One term, five schools of thought. A S. Bartling i S. Friesike (eds.), *Opening science* (p. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2

Fernández Núñez, L. (2006). *Com analitzar dades qualitatives?* (Fitxa 7). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cat.pdf

Finlay, L. (2003). The reflexive journey: Mapping multiple routes. A L. Finlay i B. Gough (Eds.), *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences* (p. 1-21). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470776094.ch1

Flasher, J. (1978). Adultism. *Adolescence, 13*(51), 517–523.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6a ed.). Sage.

Florio, E., Caso, L., i Castelli, I. (2020). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology, 57*, 100762. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100762

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada 1975.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Fraser, N. (2014, 14 de juny). *El nou feminisme no vol canviar el sistema sinó adaptar-s'hi*. Diari ARA. https://www.ara.cat/cultura/nancy-fraser-feminisme-sistema_1_2081449.html

Freeman, M. (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. Frances Pinter.

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). *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights*. Cambridge. https://doi.org/10.1017/9781316591468

Freinet, C. (1973). *L'educació pel treball*. Editorial Laia.

Freire, P. (2024). *Pedagogia de l'oprimit* (P. Comellas Casanova, Trans.). Tigre de Paper. (Obra original publicada el 1967).

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing.* Oxford University Press.

Fundació Jaume Bofill. (2018). *Què és Educació 360º?.* Educació 360. https://fundaciobofill.cat/sites/default/files/Queeseducacio360.pdf

Fundació Kaleidos.red. (2003). *Plan estratégico y de participación.* Trea.

Fung, A. (2015). Putting the public back into governance: The challenges of citizen participation and its future. *Public Administration Review, 75*(4), 513–522. https://doi.org/10.1111/puar.12361

Gaitán, L. i Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños.* Síntesis.

Gaitán, L. (2018a). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias, 2,* 17–37. https://doi.org/10.5209/SOCI.59491

Gaitán, L. (2018b). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre antagonismo y cambio. A A. Llena i A. Novella (Coords.), *Impulsar la*

participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia (p. 33–50). Octaedro.

Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology. 30,* 15-31. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003

Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., i Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción: Una visión desde las metodologías participativas.* Antígona, procesos participativos. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_Antigona_LAdemocracia.pdf

Garcés, M. (2013). *Un món comú*. Edicions Bellaterra.

Garcés, M. (2018a). *Ciutat Princesa*. Galaxia Gutenberg.

Garcés, M. (2018b). *Entrevista a la filòsofa Marina Garcés* [Entrevista]. A S. Rierola (Productora), M. Bassa i V. Díaz (Directors), *Educar sota sospita* [Documental audiovisual]. Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/30-minuts/entrevista-a-la-filosofa-marina-garces-per-al-reportatge-deducar-sota-sospita/video/5804927/

Garcés, M. (2025). *La passió dels estranys. Una filosofia de l'amistat.* Galàxia Gutenberg.

Garlen, J. C., i Hembruff, S. L. (2023). Children as 'difference makers': Viral discourses of childhood innocence and activism in #BlackLivesMatter. *Children's Geographies, 21*(5), 929–943. https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2142037

Gastil, J. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human Relations, 47*(8), 953–975. https://doi.org/10.1177/001872679404700805

Gaytán, A. (1998). *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Redd Barna.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4a ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315819679

Geiser, R. L. (1977). *The Rights of Children. Hasting Law Journal, 28*(4), 1026-1042. https://repository.uclawsf.edu/hastings_law_journal/vol28/iss4/6

Generalitat de Catalunya. (28 d'abril de 2003). Decret legislatiu 2/2003, de 28 d'abril, pel qual s'aprova el Text refós de la Llei municipal i de règim local de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 3870. https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=3870

Generalitat de Catalunya. (23 de juliol de 2013). Decret 200/2013, de 23 de juliol, dels consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6431. https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=6431

Generalitat de Catalunya. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 8774, 29/09/2022.

Gerbaudo, P. (2012*). Tweets and the Streets: Social Media and Contemporary Activism*. Pluto Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt183pdzs

Giddens, A. (1982). Profiles i Critiques is Social Theory. The Macmillan Press LTD.

Gil, J. (1992). Los grupos de discusión: Una técnica para la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa, 10*(2), 199–222. http://hdl.handle.net/11441/16848

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Harvard University Press.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy.* Bloomsbury.

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education.* Haymarket Books.

GlobalChild. (2018). *The Global Child Rights Dialogue (GCRD): Final report. University of* New Brunswick - UNICEF. https://www.unb.ca/globalchild/_assets/documents/gcrd-full-report-final.pdf

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, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición preciudadana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12*(2), 1-19. https://doi.org/10.15517/AIE.V12I2.10287

Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. Routledge.

Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion.* Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470773567

Gordon, H. R. (2010). *We fight to win: Inequality and the politics of youth activism*. Rutgers University Press.

Gottschalk, F., i Borhan, H. (2023). *Child participation in decision making: Implications for education and beyond* (OECD Education Working Papers No. 301). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en

Govern d'Espanya. (28 de novembre de 1986). Reial decret 2568/1986, de 28 de novembre, pel qual s'aprova el Reglament d'organització, funcionament i règim jurídic de les entitats locals. Boletín Oficial del Estado, núm. 305. https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/11/28/2568/con

Graham, A., Powell, M.A. i 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

Graham, A., Simmons, C., i Truscott, J. (2016). ''I'm more confident now, I was really quiet': exploring the potential benefits of child-led research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 30*(2), 190–205. https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1242803

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Horgan, D., Forde, C., Martin, S., i Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies, 15*(3), 274–288. https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022

Firestone, S. (1970). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution.* William Morrow.

Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, Trans.). Trotta. (Obra original publicada 1981).

Habermas, J. (2023). *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (6a ed.) (M. Jiménez Redondo, Trans.). Trotta. (Obra original publicada al 1998).

Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child—and how to make it work. *Human Rights Quarterly, 12*(1), 97–105. https://doi.org/10.2307/762167

Hammersley, M., i Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3a ed.). Routledge.

Hanson, K., i Nieuwenhuys, O. (Eds.). (2013). R*econceptualizing children's rights in international development: Living rights, social justice, translations.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139381796

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R. A. (1997). *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF.

Hart, R. (2008). Stepping back from "the ladder": Reflections on a model of participatory work with children. A A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, i V.

Simovska (Eds.), *Participation and learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (p. 19–31). Springer.

Hecker, S., Haklay, M., Bowser, A., Makuch, Z., Vogel, J., i Bonn, A. (Eds.). (2018). *Citizen science: Innovation in open science, society and policy*. UCL Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv550cf2

Held, D. (1992). Democracy: From city-states to a cosmopolitan order? *Political Studies, 40*(S1), 10–39. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1992.tb01810.x

Heron, J., i Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 274–294. https://doi.org/10.1177/107780049700300302

Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Polity Press.

Hobbes, T. (2007). *Leviatán* (A. Escohotado, Trans.). Alianza Editorial. (Obra original publicada 1651).

Holt, J. (1974). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. Penguin.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2022). *Ensenyar pensament crític.* Raig Verd.

Howe, R. B., i Covell, K. (2007). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship.* University of Toronto Press.

Hujo, K., i Carter, M. (2019). *Transformative change for children and youth in the context of the 2030 Agenda for Sustainable Development* (Innocenti Working Paper 2019–02). UNICEF Office of Research – Innocenti. https://bit.ly/3iDMr7T

Humphries, J. (2010). *Childhood and child labour in the British Industrial Revolution*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511780455

Hunter, S., i Cassidy, C. (2025). 'Where are the adults?': Troubling child-activism and children's political participation. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1002/berj.4126

Huynh, K., D'Costa, B. i Lee-Koo, K. (2017). *Los ninos y la conflictivitat global*. ICIP.

IAWGCP. (2008). *Children as active citizens: A policy and programme guide – Commitments and obligations for children's civic rights and civic engagement in East Asia and the Pacific*. Save the Children. http://resourcecentre.savethechildren.se/library/children-active-citizens-policy-and-programme-guide-commitments-and-obligations-childrens

IMCITIZEN. (s. d.). IMCITIZEN. https://www.ub.edu/imcitizen/

IMCITIZEN. (2021). *Framework document of the IMCITIZEN project. Implementation of Child Participation Platforms. Active citizens in decision-making* [Document intern no publicat].

IMCITIZEN. (2023a). *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas.* IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD), Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/203855

IMCITIZEN. (2023b). *Caracterización y proceso de co-diseño de una Plataforma de Participación de la Infancia* [Informe]. https://www.ub.edu/imcitizen/recursos/

IMCITIZEN. (2024). *Participem, passem a l'acció! Codissenyem una plataforma de participació infantil.* Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/215725

Institut d'Estudis Catalans. (s.d.). Liderar. A *Diccionari d'Estudis Catalans*. Recuperat el 20 de novembre de 2025, de https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=liderar&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False

Institut d'Estudis Catalans. (s.d.). Dirigir. A *Diccionari d'Estudis Catalans*. Recuperat el 20 de novembre de 2025, de https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=dirigir&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (s.d.). Pàgina web de l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona. https://institutinfancia.cat

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2018). *Agenda dels infants. Propostes per millorar el nostre benestar.* Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2018/06/20180608_Agenda_infants.pdf

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2019). *Informe Parlen els nens i nenes: benestar subjectiu de la infància a Barcelona 2018*. IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2019/05/InformeParlen_2019.pdf

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2020). *Eina de cocreació d'espais lúdics amb infants i adolescents*. Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2020/05/20200527_eina_cocreacio.pdf

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2022). *Primeres dades de l'Enquesta de Benestar Subjectiu de la Infància a Barcelona 2021.* IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2022/07/20220826_InformeEBSIB2021.pdf

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2023a). *Agenda dels infants (2a edició): 11 demandes i 30 propostes per millorar el nostre benestar.* IIAB-Institut Metròpoli i Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2023/11/20231121_Agenda_Infants_2ed_vimprimir.pdf

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2023b). *Informe de recerca per a l'elaboració de l'Agenda dels Infants* (2a ed.). IIAB–Institut Metròpoli i

Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-recerca-Agenda-2ed

Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2024). *Altaveus d'Infants a les Escoles: construint espais de diàleg dels infants amb la seva comunitat educativa per millorar el benestar dels nens i nenes. Proposta metodològica.* IIAB-Institut Metròpoli i Ajuntament de Barcelona. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2024/07/20240930_altaveus_escoles_informe_resultats.pdf

Institut de la Joventut. (2024). *Informe Juventud en España 2024: entre la emergencia y la resiliencia* [Resumen ejecutivo]. Ministerio de Juventud e Infancia. https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2024-y-resumen-ejecutivo

Isin, E. F. (2008). Theorizing acts of citizenship. A E. F. Isin i G. M. Nielsen (Eds.), *Acts of citizenship* (p. 15–44). Palgrave Macmillan.

Israel, M., i Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. Sage.

Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development.* Routledge.

James, A., i Prout, A. (Eds.). (2005). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2a ed.). Falmer Press.

James, A. (2009). Agency. A Qvortrup, W.A. Corsaro i M.S. Honig (Eds*.). The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 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

Janta, B., Bruckmayer, M., de Silva, A., Culora, A., Cole, S., Leenders, E., Schuurman, M. i Hagger-Vaughan, A. (2021). *Study on child participation in EU political*

and democratic life: Final report. Publications Office of the European Union. https://commission.europa.eu/content/study-child-participation_en

Jara, O.H. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) Alforja.

Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Jenkins, H., Ito, M., i Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press. https://doi.org/10.17192/ep2016.4.6302

Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge.

Jessop, S. (2018). How modernity's futurism puts children in the front line. *Childhood, 25*(4), 443–457. https://doi.org/10.1177/0907568218778753

Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2),112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kaime, T. (2010). "Vernacularising" the Convention on the Rights of the Child: Rights and culture as analytic tools. *The International Journal of Children's Rights, 18*(3), 637–653. https://doi.org/10.1163/157181810X490337

Kallio, K. P., i Häkli, J. (2011). Tracing children's politics. *Political Geography, 30*(2), 99–109. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.01.006

Kallio, K. P., i Häkll, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity, 17*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780710

Kaushik, V., i Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences, 8*(9), 255. https://doi.org/10.3390/socsci8090255

Keating, J. (2020, 9 de juny). *The George Floyd protests show leaderless movements are the future of politics*. *Slate*. https://slate.com/news-and-politics/2020/06/george-floyd-global-leaderless-movements.html

Keeping Children Safe. (2020). *Estándares internacionales de protección infantil organizacional*. https://www.keepingchildrensafe.global/wp-content/uploads/2023/09/KCS_ChildSafeguardingStandards_ES_2020_FINAL22.pdf

Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology, 46*(1–2), 195–203. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y

Kemmis, S., i McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed., p. 559–603). Sage.

Kempf, H. (2011). *Como los ricos destruyen el planeta*. Clave intelectual.

Key, E. (2021). *El siglo de los niños*. Ediciones Morata. (Obra original publicada al 1900).

Kiili, J., Lehto-Lundén, T., Moilanen, J., Kannasoja, S., i Malinen, K. (2025). Collaborating with children: Intergenerational research encounters. *International Journal of Social Research Methodology, 28*(1), 105–118. https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2301848

Kincheloe, J. L., McLaren, P., i Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4a ed., p. 163–177). Sage.

Klein, N. (2021). *La doctrina del xoc*. La butxaca.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.

Komives, S. R., Lucas, N., i McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (3a ed.). Jossey-Bass.

Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. Scientific Publications Foreign Cooperation Center. Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information.

Kraftl, P. (2013). Beyond "voice", beyond "agency", beyond "politics"? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. Emotion, Space and Society, 9, 13–23. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.01.004

Kymlicka, W., i Norman, W. J. (1997). El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad, 3, 5–40. https://hdl.handle.net/20.500.12008/26877

Laclau, E., i Mouffe, C. (2001). Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics (2a ed.). Verso.

Ladson-Billings, G., i Donnor, J. K. (2012). Waiting for the call: The moral activist role of critical race theory scholarship. A J. A. Banks (Ed.), The Routledge international companion to multicultural education (p. 61–71). Routledge. https://doi.org/10.4135/9781483385686.n4

Lansdown, G. (2005). *Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos*. UNICEF, Save the Children i Centro de investigaciones Innocenti.

Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: Critical reflections. A B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (p. 11–23). Routledge.

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*. Save the Children/UNICEF.

Lansdown, G. (2018). *Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation.* UNICEF. https://bit.ly/3BNmXgX

Larkins, C. (2014). *Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship*. *Childhood, 21*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0907568213481815

Larkins, C., Kiili, J., i Palsanen, K. (2014). A lattice of participation: Reflecting on examples of children's and young people's collective engagement in influencing social welfare policies and practices. *European Journal of Social Work, 17*(5), 564–580. https://doi.org/10.1080/13691457.2014.928269

Larkins, C. (2019). *Excursions as corporate agents: A critical realist account of children's agency*. *Childhood, 26*(4), 414-429. https://doi.org/10.1177/0907568219847266

Larkins, C. (2022). Listening, acting and changing UK policy with children: Learning from European examples and theories of children's agency. *Journal of the British Academy, 8*(s4), 65–76. https://doi.org/10.5871/jba/008s4.065

Larkins, C. (2023). Deeping the roots of children's participation. *Sociedad e Infancias, 7*(1), 147–163. https://doi.org/10.5209/soci.88645

Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Liebel, M. (2003). Working children as social subjects: The contribution of working children's organizations to social transformation. *Childhood, 10*(3), 265–285. https://doi.org/10.1177/09075682030103002

Liebel, M. (2006). *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y políticas Sociales.* UCM. Facultad de Políticas y Sociología.

Liebel, M. (2007). *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. A Y. Corona Caraveo i M. E. Linares Pontón (Coords.), *Participación infantil y juvenil en*

América Latina (p. 113-146). Universidad Autónoma Metropolitana i Universidad de Valencia.

Liebel, M. (2009). Enfrentando la violencia. A M. Liebel i M. Martínez (coord.), *Infancia y Derechos Humanos, Hacia una ciudadania participante y protagónica*. (p. 119-138). IFEJANT.

Liebel, M., i Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

Liebel, M. (2012a). Child-led organizations and the advocacy of adults: Experiences from Bangladesh and Nicaragua. A M. Freeman (Ed.), *Law and childhood studies: Current legal issues 2011* (Vol. 14, p. 92–103). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199652501.003.0007

Liebel, M. (2012b). *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives.* Palgrave Macmillan.

Liebel, M., i Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales, 39,* 123–140. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923111009

Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social: Repensando sus derechos*. Pehuén Editores.

Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. A D. Kutsar i H. Warming (Eds.), *Los niños y la no discriminación: Libro de texto interdisciplinar* (p. 125–151). CREAN, University Press of Estonia.

Liebel, M. (2016). The Moscow Declaration on the Rights of The Child (1918): A Contribution from Hidden History of Children's Rights. *The 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., i Invernizzi, A. (2018). Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo: Una lección sobre el silencio forzado. Millcayac – *Revista Digital de Ciencias Sociales, 5*(8), 89–112. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/1107

Liebel, M. (2020). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity*. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447356424

Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo: Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década, 58*, 4–36. https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004

Liebel, M. (2023). Children's rights movements and the hidden history of children's rights. A E. Burman, C. Kaufmann, B. Nascimbene, i J. Skattebol (Eds.), *Childhoods of the Global South: Children's rights and resistance* (p. 43–62). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781447370437.ch002

Liebel, M., i Meade, P. (2024). Intersectional tensions in theorizing adultism. *Taboo: The Journal of Culture and Education, 22*(1), 96–123. https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/11liebelmeade.pdf

Linares, M. E., i Vélez, H. (2007). *Children as agents of social change*. *Children, Youth and Environments, 17*(2), 147–169. https://doi.org/10.1353/cye.2007.0071

Lincoln, Y. S., i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lindlof, T.R., i Taylor, B.C. (2002). *Qualitative communication research methods*. (2a ed.). Sage.

Lindström, L. (2010). Citizenship and empowering processes: A study of youth experiences of participation in leisure activities. *Citizenship, Social and*

Economics Education, 9(3), 193–206. https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.3.193

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

Livingstone, S., i Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society, 19*(5), 657–670. https://doi.org/10.1177/1461444816686318.

Llei orgànica de Protecció de dades de caràcter personal (LOPD) 15/1999 de 13 de desembre.

Llena, A., i Novella, A. M. (Coords.). (2018). *Impulsar la participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.

Locke, J. (1999). *Ensayo Sobre El Entendimiento Humano.* Fondo de Cultura Ecónomica. (Obra original publicada en 1690).

Lorde, A. (1997). Age, race, class and sex: Women redefining difference. *Cultural Politics, 11*(3), 374–380. https://www.roosevelthouse.hunter.cuny.edu/devdev/wp-content/uploads/2021/03/AudreLorde-Writings3.pdf

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, *25*(3), 340-354. https://doi.org/10.1177/0907568218777292

Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini: Uno sguardo storico.* Carocci.

Macinai, E. (2016). The Century of the Rights of Children Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of*

Theories and Research in Education, 11(2), 67–81. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6375

Macpherson, C. B. (1977). *La democracia liberal y su época.* Alianza Editorial.

Madison, J. (2003). *El Federalista* (A. Hermosa, Trans.). Centro de Estudios Constitucionales.

Markowska-Manista, U. i 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

Marsh, J. A. (2014). The relationship between online and offline play: Friendship and exclusion. A A. Burn (Ed.), *Children's games in the new media age: Childlore, media and the playground* (p. 109–132). Ashgate.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge University Press.

Martínez, M. (2008). Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores: Una minoría activa por una vida digna. *Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, *16*, 83–87. https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Internacional-desde-los-NATs-n%C2%BA-16-IFEJANT.pdf

Martínez, M., Puig, J. M., i Trilla, J. (2025). Formación para una ciudadanía participativa. A A. Llena Berñe i A. M. Novella Cámara (Coords.), i M. B. Esteban Tortajada (Ed.), *Cultura democrática e infancias: Claves para una participación activa* (p. 15–38). Octaedro.

Martínez, M., Rodríguez, I., i Velásquez, G. (2020). *Infancia confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Infancia Confinada i Enclave de Evaluación. https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf

Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática: Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. A T. Aguado i M. del Olmo (Coords.), *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas* (p. 31–46). Editorial Ramón Areces.

Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I., i Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion, 10*(2), 32-42. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921

Matthews, H. (2003. Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration. *Children and Society 17*(4), 264–276. https://doi.org/10.1002/CHI.745

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3a ed.). Sage.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives.* Open University Press.

Mayall, B. (2006). Child-adult relations in social space. A K. Tisdall, J. Davis y M. Hill (Eds.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (p. 199-215). Bristol University Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346629.003.0011

Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Left Coast Press. https://doi.org/10.4324/9781315429250

Mayer, R. H. (2008). *When the children marched: The Birmingham civil rights movement.* Enslow.

Mayne, F., Howitt, C., i Rennie, L. (2017). Using interactive nonfiction narrative to enhance competence in the informed consent process with 3-year-old children. *International Journal of Inclusive Education, 21*(3), 299–315. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260833.

Mayne, F., Howitt, C., i 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

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research, 1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Mazo, H. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3*(1), 115–132. https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/880

McCluskey, E. i O'Neill, J. (2021). Adolescents' Understanding of Their Rights and Experiences of Autonomy. *International Journal of Student Voice, 6*(3). https://hdl.handle.net/10179/17775

McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF.

Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030. (2023). *Estrategia estatal de derechos de infancia y adolescencia 2023-2030.* Govern d'Espanya. https://www.mdsocialesa2030.gob.es

Mokwena, S. (1993). *Youth participation, development and social change: A synthesis of care concepts and issues*. International Youth Foundation, Learning Department.

Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge, A. M., i Guta, A. (2021). A review of approaches, strategies, and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods, 20,* 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406920987962

Monzó-Martínez, A., De la Peña-Acuña, B., Hernández-Bravo, J. A., i Hernández-Bravo, J. R. (2024). Education for Sustainable Development Goals: Teacher training in Spain. *Education Sciences, 14*(8), 847. https://doi.org/10.3390/educsci14080847

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

Moosa-Mitha, M. (2019). The political geography of the "best interest of the child." A T. Skelton i S. C. Aitken (Eds.), *Establishing geographies of children and young people* (p. 295–314). Springer.

Morales, S., i Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. KAIROS. Revista de Temas Sociales, 23(44), 1–21. https://link.gale.com/apps/doc/A612929113/AONE?u=anon~89d52ba1&sid=googleScholar&xid=71fdfd71

Morales, S. J. (2021). Pedagogía de la ternura: La pedagogía del co-protagonismo. Diálogo con Alejandro Cussiánovich. A G. Magistris i S. Morales (Coord.), *Educar hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces* (p. 115–143). Chirimbote – Ternura Rebelde.

Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo: The Journal of Culture and Education, 22*(1), 151–193. https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/14morales.pdf

Morales, S. i Martínez, M. (2024). *Adultocentrismo. ¿Qué piensan chicas y chicos?* Octaedro.

Moratilla, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria (RDU), 22*(3). http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.11

Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry, 20*(8), 1045-1053. https://doi.org/10.1177/1077800413513733

Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. A J. P. Codol i J. P. Leyens (Eds.), Cognitive approaches to social behaviour (p. 115–150). Nijhoff. https://doi.org/10.1007/978-94-009-9747-3_8

Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.

Nacions Unides. (1959). *Declaració dels Drets de l'Infant* [Declaration of the Rights of the Child] (Resolució 1386 (XIV), adoptada el 20 de novembre de 1959). Assemblea General de les Nacions Unides. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-child

Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Resolució 44/25 de l'Assemblea General, 20 de novembre de 1989. https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/crc.aspx

Nacions Unides. (2009). *Observació general núm. 12: El dret de l'infant a ser escoltat* (CRC/C/GC/12). Comitè dels Drets de l'Infant.

Nacions Unides. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda

Nacions Unides. (2016). *Observació general núm. 20: La implementació dels drets de l'infant durant l'adolescència* (CRC/C/GC/20). Comitè dels Drets de l'Infant.

Nash, M. (1981). *Mujer y movimiento obrero en España, 1931-1939.* Fontamara.

Nässén, N., i Rambaree, K. (2021). Greta Thunberg and the generation of moral authority: A systematic literature review on the characteristics of Thunberg's leadership. *Sustainability, 13*(20), 11326. https://doi.org/10.3390/su132011326

Neale, B. (2004). *Young children's citizenship: Ideas into practice*. Joseph Rowntree Foundation.

Neill, A. S. (1995). *Summerhill School: A new view of childhood*. St. Martin's Press. (Original work published 1960)

Nelson, T. D. (Ed.). (2004). *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. MIT Press.

Nickel, M. (2023). Best practices of child-led monitoring and evaluation in the development aid sector. *Glocality, 6*(1), 1–16. https://doi.org/10.5334/glo.64

Nicolas, A., Yu, V., Chinta, S., Takeda, M., Dong, T., Palange, A., i Liou, A. (2025). *Empowering the collective: Redefining youth activism and political dynamics within nonprofit organizations*. *Youth, 5*(2), 43. https://doi.org/10.3390/youth5020043

Nielsen, R., Fletcher, R., Cornia, A., i Graves, L. (2018, febrer). *Measuring the reach of "fake news" and online disinformation in Europe* [Full informatiu]. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://doi.org/10.60625/risj-7khr-zj06

Niemi, R. (2019). From active joining to child-led participation: A new approach to examine participation in teaching practice. *South African Journal of Childhood Education, 9*(1), a663. https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.663

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Nolas, S. M., Aruldoss, V., i Varvantakis, C. (2018). Learning to listen: Exploring the idioms of childhood. *Sociological Research Online, 24*(3), 394–413. https://doi.org/10.1177/1360780418811972

Norris, P., i Inglehart, R. (2019). *Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism.* Cambridge University Press.

Novella, A. M. (2005). *Participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. https://www.tdx.cat/handle/10803/2914

Novella, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS), 9*(2), 380–403. https://doi.org/10.14201/eks.9015

Novella, A. M., Llena Berñe, A., Noguera Pigem, E., Gómez Serra, M., Morata García, T., Trilla Bernet, J., Agud Morell, I., i Cifre-Mas, J. (Coords.). (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.

Novella, A. M., i Llena, A. (Eds.). (2016). *Infància i participació política: Recull d'experiències de consells d'infants i/o adolescents a Catalunya*. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/115325

Novella, A. i Llena, A. (Coords.) (2018). *Impulsem la participació dels infants en els serveis i projectes municipals Document marc.* Grup Motor de Participació dels Infants, Departament de Promoció de la Infància, Ajuntament de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/impulsem-participacio-infants-serveis-projectes-municipals.pdf

Novella, A. M. (2019a). *Endinsem-nos en els drets dels infants, avancem junts: Anàlisi de contes sobre els drets dels infants escrits per nens i nenes Premi Pilarín Bayés 2019*. Premi Pilarín Bayés 2019. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22697.42086

Novella, A. (2019b). *Participació infantil i juvenil. Experiències del projecte Laboratori d'Acció i Innovació Educativa als agrupaments*. Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, Drecera. https://www.escoltesiguies.cat/documents/publicacions/llibre_participacio_ij_def_web.pdf

Novella, A., Sabariego, M., Esteban, M. B., Crespo i Torres, F. i Cano-Hila, A. B. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación.* UNICEF España. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2022/06/UNICEF_Espana_Experiencias_participacion1_compressed1.pdf

Novella-Cámara, A. M., Romero-Pérez, C., Barba-Núñez, M., i Quirós-Guindal, A. (2023). Facilitadores, barreras y propuestas para la participación infantil en el ámbito municipal en España. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *75*(2), 105–121. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430

Novella-Cámara, A. M., i Llena Berñe, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 44*, 15–27. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01

Novella-Cámara, A., Sabariego-Puig, M., Llena-Berñe, A., Esteban-Tortajada, M.B., Ferrús- Vicente, L., Noguera-Pigem, E. (2024a). *Informe de Investigación. Claves para la creación de Plataformas de Participación Infantil en la UE.*

IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universitat de Barcelona https://hdl.handle.net/2445/220143

Novella, A., Noguera, E., Llena, A., Sabariego, M., Ferrús, L., Esteban, M. B., García, A., Fernández, C., Posé, H., Barba, M., Martínez, N., Calvente, A., Martínez, D., Sánchez-Serrano, S., Quiroga, P., Román, L., Riádigos, X., León-Carrascosa, V., Porto, T., … Ortega, N. (2024b). *YOUARECITIZEN. Els drets de la infància, ciutadania activa i participativa. Eines per a docents i educadors.* IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD), Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/209583

Novella-Cámara, A., Ferrús-Vicente, L., i León-Carrascosa, V. (Coords.). (2024c). *Plan de participación ciudadana de la infancia. Guía elaborada por niñas y niños.* IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD), Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/216704

Novella-Càmara, A. M., Esteban-Tortajada, M. B., i Ferrús-Vicente, L. (2025). IMCITIZEN, las infancias lideran su participación. *Cuadernos de Pedagogía, 564*, 28–33.

Novella, A., Llena, A., i Ferrús, L. (en premsa). Participación infantil, motor de la escuela democrática: Siete espacios de trascendencia agéntica. *Graó 0-6: Educar per a la democràcia: participar, decidir, conviure i fer comunitat*, 28–34.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., i Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution, 9*(1), 20–32. https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860

Observatori dels Drets de la Infància i l'Adolescència de Catalunya. (2009). *Participació infantil a Catalunya: Reflexions i propostes per potenciar-la*. Departament de Drets Socials, Generalitat de Catalunya.

https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanciaiadolescencia/observatori-drets-infancia/publicacions/participacio_infantil_catalunya.pdf

Observatorio Niñez y Adolescencia de Chile. (2020, 28 de octubre). *Autonomía progresiva y ejercicio de derechos* [Boletín N.º 16]. http://www.achnu.cl/wp-content/uploads/2014/08/Boletin6_VB_12jul.pdf

Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente: Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(1), 125–137.

O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva Sociedad, 128,* 62–87.

O'Kane, C., Trapp, A., Stephenson, P., i Smith-Brake, J. (2021). *Management and Governance Accountability to Children: Participation and Representation in Organisational Decision Making. Journal of Youth Development, 16*(2), Article 15. https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1045

O'Kane, C., i Twum-Danso Imoh, A. (2023). Conclusion: Moving forwards for meaningful and transformative participation. A B. Percy-Smith, N. Thomas, C. O'Kane, i A. Twum-Danso Imoh (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change* (2a ed., p. 304–312). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003367758

Olsen, R. K. (2023). Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology, 14*, 1247483. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement.* Pinter Publishers.

Organització Mundial de la Salut. (2021). *Informe mundial sobre el edadismo* [Global report on ageism]. OMS. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/340208/9789240016866-eng.pdf

O'Neill, K. (2010). *Speaking out, being heard: Experiences of child participation and accountability to children from around the world*. Save the Children Foundation. https://bit.ly/3y0J69l

Oswell, D. (2013). The Agency of Children: From Family to Global Human Rights. *Cambridge University Press.*

Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. A F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, i B. Hungerland (Eds.), Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies (p. 19–33). Routledge.

Owen, R., Macnaghten, P., i Stilgoe, J. (2013). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy, 39*(6), 751-760. https://doi.org/10.1093/scipol/sct083

Parada, J. A. (2020). Genealogía del pragmatismo: postulados principales y sus representantes. *Amauta, 18*(36), 149–188. https://doi.org/10.15648/am.36.2020.2685

Parlament de Catalunya. (27 de maig de 2010). *Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.* Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5641, 42475–42526. https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=5641

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

Pateman, C. (2012). Participatory democracy revisited. *Perspectives on Politics, 10*(1), 7–19. https://doi.org/10.1017/S1537592711004877

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3a ed.). Sage.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Park, C. S., Liu, Q., i Kaye, B. K. (2021). Analysis of ageism, sexism, and ableism in user comments on YouTube videos about climate activist Greta Thunberg.

Social Media + Society, 7(3), 1–14. https://doi.org/10.1177/20563051211036059

Parrales, K. J., Hermosa, A. L., Alonso, R. E., i Cevallos, G. K. (2024). Impacto del aprendizaje autodirigido en la formación universitaria. RECIAMUC, 8(2), 724–737. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.724-737

Pavlović, Z. (2001). Cross-cultural study on the rights of the child in Slovenia: The first ten years. *School Psychology International, 22*(2), 130–151. https://doi.org/10.1177/0143034301222002

Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, *16*(2), 153-179. https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0153

Percy-Smith, B., i Thomas, N. (Eds.). (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203871072

Percy-Smith, B., Thomas, N., O'Kane, C., i Twum-Danso Imoh, A. (Eds.). (2023). *A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change* (2a ed.). Routledge.

Pinto L., M. (Ed.), Bird, D., Hagger-Vaughan, A., O'Toole, L., Ros-Steinsdottir, T. i Schuurman, M. (2020). *We Are Here. A Child Participation Toolbox*. Eurochild i Learning for Well-being Foundation. https://eurochild.org/uploads/2021/01/We_Are_Here_Toolbox.pdf

Plataforma de Infancia. (2017). *Informe complementario al V y VI informe de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y sus Protocolos Facultativos en España*. Plataforma de Infancia. https://cendocps.carm.es/documentacion/2017_Informe_derechos_infancia.pdf

Plataforma Europea de Participación Infantil. (2025, 22 de juny). *Young Voices, Big Changes: Projects for and by children*. Directorate-General for Justice and

Consumers. https://eu-for-children.europa.eu/activities-news/latest/young-voices-big-changes-projects-for-and-children_en

Pose, H., Barba, M., Ferrús, L., Novella, A. M., Riádigos, X., i Suárez, L. R. (2024). *Informe de investigación. Estrategias propuestas por las niñas y los niños para fortalecer su participación en los municipios.* IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD), Universidade da Coruña i Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/217207

Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. Delacorte Press.

Prout, A. (2004). *The future of childhood*. Routledge.

Prout, A. (2006). Children's participation: control and self-realization in british late modernity. *Children and Society, 14* (4), 304-315. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00185.x

Prout, A. i James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, justice and problems. A A. Prout i A. James (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3a ed.) (p. 5-18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315745008-2

Puig, J. M. (1996). *La construcció de la personalitat moral*. Paidós.

Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.

Quennerstedt, A. (2010). Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the 3 "Ps" *International Journal of Children's Rights, 18*(4), 619–635. https://doi.org/10.1163/157181810X490384

Quennerstedt, A. (2013). Children's rights research moving into the future – Challenges on the way forward. *The International Journal of Children's Rights, 21*(2), 233–247. https://doi.org/10.1163/15718182-02102006

Quennerstedt, A., Robinson, C., i l'Anson, J. (2018). The UNCRC: The voice of global consensus on children's rights? *Nordic Journal of Human Rights, 36*(1), 38–54. https://doi.org/10.1080/18918131.2018.1453589

Qvortrup, J. (Ed.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury.

Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. A J. Qvortrup, W. A. Corsaro, i M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (p. 21–33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_2

Ramiro, J., i Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers. Revista de Sociología, 101*(2), 169–193. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218

Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. University of Minnesota Press.

Ravindran, V. (2019). Data analysis in qualitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education, 20*(1), 40-45. https://doi.org/10.4103/IJCN.IJCN_1_19

Real Academia Española. (s.d.). Adulto. A *Diccionario de la lengua española*. Recuperat el 20 de novembre de 2025, de https://dle.rae.es/adulto

Reason, P., i Torbert, W. R. (2001). *The action turn: Toward a transformational social science*. *Concepts and Transformations, 6*(1), 1-37. https://doi.org/10.1075/cat.6.1.02rea

Redondo-Sama, G. (2020). Supporting democracy through leadership in organizations. *Qualitative Inquiry, 26*(8-9), 1033–1040. https://doi.org/10.1177/1077800420938885

Registre de les del Consell Territorial d'Infància i Adolescència de Flix: març 2023-juliol 2025: 34 actes (Documents interns, no publicats).

Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, de desenvolupament de la Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal (LOPD).

Resnik, D. B. (2018). *The ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust.* Springer.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., i Vandevelde, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood, 16*(4), 518–534. https://doi.org/10.1177/0907568209344270

Reynaert, D., i Roose, R. (2015). Children's rights from a social work perspective: Towards a lifeworld orientation. A W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert, i S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (p. 94–111). Routledge.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

Rodgers, D. (2020). *Children in social movements: Rethinking agency, mobilization, and rights*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003014294

Rodrigo, M. P., i Vallejo, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa: la participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. A A. Juanas Oliva i A. E. Rodríguez Bravo (Coords.), *Educación de personas adultas y mayores* (p. 335–381). UNED. https://bit.ly/3IqltWB

Rodríguez-Pascual, I. (2020). ¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas, 26*, e36364. https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364

Rodríguez-Pascual, I. [Universidad Complutense de Madrid]. (15 de febrer de 2023). *Adultismo: Una propuesta de demarcación conceptual desde el marco teórico e investigador de la sociología de la infancia* [Arxiu de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=j1otYCk4fx08&t=3458s

Rodríguez-Villasante, T. R. (2014). *Redes de vida desbordantes : fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Catarata.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. A E. Amsel i K. A. Renninger (Eds.), *Change and development: Issues of theory, method, and application* (p. 265–285). Lawrence Erlbaum Associates.

Ross, C. (2011). *The leaderless revolution: How ordinary people will take power and change politics in the 21st century*. Blue Rider Press.

Rousseau, J-J. (1762). *Émile ou De l'éducation.* Titivillius.

Salut i Educació Emocional (SEER). (2015, 22 d'octubre). *Metodología VRT y Educación Emocional* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rhqVCCGeSj4

Sampedro, J. L. (2011). Prólogo. A S. Hessel*, ¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica* (p. 9–12). Destino.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing i Health, 23*(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. A M. J. Sarmento i M. C. S. de Gouvêa (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (p. 17–39). Vozes.

Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* Instituto Federal Electoral en México.

Save the Children. (2017). *Advocacy and campaigning: Child participation*. Save the Children.

Save the Children. (2020). *Applying the 9 basic requirements for meaningful and ethical child participation during COVID-19*. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/9_basic_requirements_for_child_participation_covid-19_v1.0_pdf.pdf

Scottish Childminding Association. (2016). *Child-led participation: A childminder's guide*. Scottish Childminding Association.

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., i Cook, S. W. (2000). Research methods in social relations. En C. A. Denman i J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (p. 57). El Colegio de Sonora.

Skauge, B., Storhaug, A. S., i Marthinsen, E. (2021). The what, why and how of child participation—A review of the conceptualization of "child participation" in child welfare. *Social Sciences, 1*0(2), 54. https://doi.org/10.3390/socsci10020054

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children & Society, 15(2), 107–117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Shier, H. (2012). *What does "equality" mean for children in relation to adults? Addressing Inequalities: The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All. Global Thematic Consultation*. CESESMA. https://www.harryshier.net/docs/Shier-What_Does_Equality_Mean_for_Children.pdf

Shier, H., Hernández Méndez, M., Padilla, M. L., Soza Villagra, R. L., Hernández González, P. A., Valdivia, O. S., i Molina Torres, N. (2023). Learning from experiences: Sistematización of ten years of action research by children and adolescents with CESESMA in Nicaragua. A B. Percy-Smith, N. Thomas, C. O'Kane, i A. Twum-Danso Imoh (Eds.), *A handbook of children and young people's participation* (pp. 154–161). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003220498.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). *Informe anual sobre els drets dels infants a Catalunya 2007–2008*. Síndic de Greuges de Catalunya.

Smolińska-Theiss, B. (2020). Thirtieth anniversart of the Convention on the Rights of the Child – the educational heritage of Janusz Korczak. *Pedagogica Spoleczna, 76*(2), 27-42. https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.2.02

Societat de Nacions. (1924). *Declaració de Ginebra sobre els Drets de l'Infant* [Declaration of Geneva of the Rights of the Child]. Societat de Nacions. https://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2017/11/01_-_Declaration_of_Geneva_1924.pdf

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143–150. https://doi.org/10.1080/00131720508984678

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood, 18*(2), 151–165. https://doi.org/10.1177/0907568210387834

Stanley, S. (2006). *Feminism and democracy: Women's suffrage and reform politics in Britain, 1900–1918*. Cambridge University Press.

Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Sage.

Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política? De «no nos representan» a la democracia de lo común*. Icaria.

Sunstein, C. R. (2001). *Republic.com*. Princeton University Press.

Sutterlütti, S., i Meretz, S. (2018*). Kapitalismus aufheben. Eine Einladung, über Utopie und Transformation neu nachzudenken*. VSA.

Taft, J. K. (2019). *The kids are in charge: Activism and power in Peru's movement of working children.* New York University Press.

Taft, J. K. (2024). Social movements, INGOs, and the meaning of children's political participation: Lessons from the 1997 Oslo Working Children's Forum. *Globalizations, 22*(3), 378–393. https://doi.org/10.1080/14747731.2024.2400003

Tashakkori, A.; Johnson, R. B. i Teddlie, C. (2020). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.

Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tiana, A. (2008). Declaración de los Derehcos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transanlántica de Educación, 5,* 95-111. https://bit.ly/3Z00N5t

Tilly, C. (2007). *Democracy*. Cambridge University Press.

Tisdall, K., i Davis, J. (2004). 'Making a Difference? Bringing Children's and Young People's Views into Policy-making'. Children and Society 18(2), 131–142.

Tisdall, E. K. M., i 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

Tisdall, E. K. M. (2016). 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, K., Clarkson, E., i McNair, L. J. (2024). Child-led research with young children: Challenging the ways to do research. *Social Sciences, 13*(1), Article 9. https://doi.org/10.3390/socsci13010009

The Care Collective (2020). El manifest de les cures. Tigre de paper.

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

Tobin, J. (2019). *The UN Convention on the Rights of the Child: A commentary*. Oxford University Press.

Tocqueville, A. (2010). La democracia en América. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1835)

Tomasello, M. (2022). The Evolution of Agency. Behavioral Organizations from Lizards to Humans. The MIT Press.

Tombs, G., i Strange, V. (2024). Using qualitative questionnaires in medical education research: A qualitative space. *Perspectives on Medical Education, 13*(3), 280–287. https://doi.org/10.5334/pme.1102

Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants.* Barcanova.

Tonucci, F. (2019). *Per què la infància?* Destino.

Torres, M. N., i Reyes, L. V. (2011). *Research as praxis: Democratizing education epistemologies.* Peter Lang.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1177/1077800410383121

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós Ibérica.

Trilla, J., i Novella, A. (2001). Educación y democracia: La participación de los alumnos en la vida escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 26,* 137–164.

Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela. A J. M. Puig (Coord.), *Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía* (p. 77–92). ICE-Horsori.

Trilla, J., i Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: Los consejos de infancia. *Revista de Educación, 356*(Extra), 23–43. http://hdl.handle.net/11162/92218

Tronto, J. C. (2013a). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press. https://doi.org/10.18574/nyu/9780814770450.001.0001

Tronto, J. C. (2013b). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 654–676. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO. (2017). *Schools in action, global citizens for sustainable development: A guide for teachers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246888

UNESCO. (2021). *Recommendation on Open Science.* UNESCO. https://doi.org/10.54677/MNMH8546

UNESCO. (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

UNICEF. (2013). *Unicef research for children: From evidence to action.* Innocenti Publications. https://bit. ly/3BwiXRU

UNICEF. (2017). *Participación infantil: Marco clave del Programa Ciudades Amigas de la Infancia*. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/educa

UNICEF. (2018). *The role of independent human rights institutions in promoting child participation.* UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-02/NHRI_Participation.pdf

UNICEF i Eurochild. (2019). *The Europe Kids Want: Sharing the views of children and young people across Europe*. UNICEF Office of Research–Innocenti i

Eurochild. https://eurochild.org/uploads/2020/11/Euro_Kids_Want_Brochure_Nov2019.pdf

UNICEF. (2021a). *Guidance on child and adolescent participation (Phase III of the European Child Guarantee)*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. https://www.unicef.org/eca/media/19426/file/Child%20and%20Adolescent%20Participation%20in%20the%20CG.pdf UNICEF

UNICEF. (2021b). *Participation, education, digital access and climate change are key concerns for children and young people ("U-Report Poll" findings)*. UNICEF. https://www.unicef.org/press-releases/participation-education-digital-access-and-climate-change-are-key-concerns-children

UNICEF. (2022). *Rights-based child participation in schools toolkit.* UNICEF. https://d21ipp77gdifnw.cloudfront.net/app/uploads/2022/11/CRS_Child_Participation_Toolkit-rev-1.pdf

UNICEF. (2024). *UNICEF research for children: From evidence to action*. Innocenti Publications. https://knowledge.unicef.org/knowledge-management/resource/unicef-research-children-2013-evidence-action

Unió Europea. (2021). *GDPR – Decision tree* [Diagrama interactiu]. https://ec.europa.eu/assets/rtd/ethics-data-protection-decision-tree/index.html

Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona.* Edicions de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/166917

Universitat de Barcelona. (2023). *Guia per als investigadors en matèria de protecció de dades personals*. Universitat de Barcelona. https://web.ub.edu/web/proteccio-dades/recerca

Universitat de Barcelona. (2025a). *Guia d'estil: Tesis doctorals.* Universitat de Barcelona – Facultat d'Educació.

https://www.ub.edu/portal/documents/1003888/1312911/GuiaEstilDoctorat.pdf/22684663-1d34-72ac-a8e9-a4182812eaad

Universitat de Barcelona. (2025b). *Ús no sexista de la llengua*. A *Llibre d'estil de la Universitat de Barcelona*. Recuperat el 29 de novembre de 2025, de https://www.ub.edu/llibre-estil/criteri.php?id=2510

Urrea, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., i Alsinet, C. (2016). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. UNICEF Comité Español.

Urbinati, N. (2011). *Representative democracy: Principles and genealogy*. University of Chicago Press.

Urdaneta, E., i Dairy, R. (2014). Janusz Korczak: Ejemplo de devoción sin límite. *Gaceta Médica de México, 150*(Supl. 3), 388–391. https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2014/gms143s.pdf

Vaisarová, J., i Reynolds, A. J. (2022). Is more child-initiated always better? Exploring relations between child-initiated instruction and preschoolers' school readiness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34*(2), 195–226. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09376-6

Vallés, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos, 32*. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Bueren, G. (1995). *The International Law on the Rights of the Child.* Martinus Nijhoff.

Vandenhole, W., Erdem Türkelli, G., i Lembrechts, S. (2024). *Children's rights: A commentary on the Convention on the Rights of the Child and its Protocols* (2nd ed.). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781035316847

Ventcel', K. N. (1918). *Otdelenie shkoly ot gosudarstva i deklaratsiia prav rebenka* [La separación de escuela y Estado y declaración de los derechos del niño]. I. N. Kušnerev i Ko.

Verd, J. M., i Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas.* Síntesis.

Verhellen, E. (1994). *Convention on the Rights of the Child: background, motivation, strategies, main themes.* Garant.

Vicente-Saéz, R., i Martínez-Fuentes, C. (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research, 88*, 428-436. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.043

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yang, M. (2020). An intimate dialog between race and gender at Women's Suffrage Centennial. *Humanities and Social Sciences Communications, 7*, Article 65. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00554-3

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford University Press.

Wall, J. (2019). Theorizing children's global citizenship: Reconstructionism and the politics of deep interdependence. *Global Studies of Childhood, 9*(1), 5–17. https://doi.org/10.1177/2043610618815484

Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J.-W., da Silva Santos, L. B., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A. J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmond, J., Evelo, C. T., Finkers, R., … Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data, 3*, 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18

Wong, N. T., Zimmerman, M. A., i Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology, 46*(1–2), 100–114. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0

Woodhead, M. (2015). Psychology and the cultural construction of children's needs. A A. James i A. Prout (Eds.*), Constructing and reconstructing childhood* (3a ed., p. 20–38). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315745008

Woodgate, R. L., Tennent, P., i Zurba, M. (2017). Navigatig ethical challenges in qualitative research with children and youth through sustaining mindful presence. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 1–11. https://doi.org/10.1177/1609406917696743

Woods, P. (2020). *Democratic Leadership.* Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.609

Wood, P., i Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación.* Narcea.

World Vision International. (2015). *Strategic direction for child and youth participation 2015–2020.* World Vision International. https://www.wvi.org/sites/default/files/WV%20Strategic%20Direction%20Child%20Participation-2015-2020.pdf

World Vision International. (2025). *2024 global child participation in World Vision decision-making report*. World Vision International. https://www.wvi.org/sites/default/files/2025-05/2024%20Global%20Child%20Participation%20in%20WV%20Decision-Making%20Report.pdf

Wyness, M., Harrison, L., i Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology, 38*(1), 81–99. https://doi.org/10.1177/0038038504039362

Zabala, A., i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.



ANNEXOS



A través d'aquest codi QR es poden consultar els documents annexos de la tesi doctoral. En cas que es produeixi algun error, també es pot accedir al document que integra tots els annexos prement directament sobre la imatge del codi QR o mitjançant el següent enllaç: Tesi_Annexos_LFV.pdf.

Per facilitar-ne la interpretació i la navegació, els annexos s'han organitzat en quatre categories principals: els documents relacionats amb l'ètica de la investigació (Annex A), els materials vinculats a la recollida de dades (Annex B), les transcripcions i els registres (Annex C) i el procés d'anàlisi de dades, que inclou la codificació i la classificació (Annex D). A les pàgines següents es presenta l'índex complet del document.

ÍNDEX

Annex A. Documentació associada a l'ètica de la recerca

Annex A.1. Dictamen favorable de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

Annex A.2. Autorització cessió de dades
- Annex A.2.1. Autorització cessió de dades - ALTAVEU
- Annex A.2.2.Autorització cessió de dades - IMCITIZEN
- Annex A.2.3.Autorització cessió de dades - CTIAF

Annex A.3. Full informatiu i consentiment informats
- Annex A.3.1. Full informatiu i consentiment informat - Entrevistes Experts
- Annex A.3.2. Full informatiu i consentiment informat – Relat personal
- Annex A.3.3. Full informatiu i consentiment informat – Grup de discussió
- Annex A.3.4. Full informatiu i consentiment informat – Qüestionari individual

Annex A.4. Missatges i cartes informatives
- Annex A.4.1. Entrevista
- Annex A.4.2. Relat personal
- Annex A.4.3. Grup de discussió
- Annex A.4.4. Qüestionari individual

Annex B. Materials per a la recollida de dades

Annex B.1. Guió de l'entrevista semiestructurada

Annex B.2. Guió del relat personal

Annex B.3. Guió del grup de discussió

Annex B.4. Guió del qüestionari individual
- Annex B.4.1. Guió del qüestionari individual adults
- Annex B.4.2. Guió del qüestionari individual - ALTAVEU
- Annex B.4.3. Guió dels qüestionaris individuals - IMCITIZEN
- Annex B.4.4. Guió del qüestionaris individuals - CTIAF

Annex B.5. Guió dels tallers participatius

Annex B.6. Sistema d'indicadors d'observació

Annex B.7. Sistema de codificació per a l'anàlisi documental

Annex C. Transcripcions i registres

Annex C.1. Transcripció entrevistes
- Annex C.1.1. Transcripció entrevista EE1a
- Annex C.1.2. Transcripció entrevista EE2a

Annex C.1.3. Transcripció entrevista EE3a
Annex C.1.4. Transcripció entrevista EE4a
Annex C.1.5. Transcripció entrevista EE5a
Annex C.1.6. Transcripció entrevista EE6a
Annex C.1.7. Transcripció entrevista EE7a
Annex C.1.8. Transcripció entrevista EE8a
Annex C.1.9. Transcripció entrevista EE9a
Annex C.1.10. Transcripció entrevista EE10a
Annex C.1.11. Transcripció entrevista EE11a
Annex C.1.12. Transcripció entrevista EE12i
Annex C.1.13. Transcripció entrevista EE13i
Annex C.1.14. Transcripció entrevista EE14a
Annex C.1.15. Transcripció entrevista EE15i
Annex C.1.16. Transcripció entrevista EE16i
Annex C.1.17. Transcripció entrevista EE17i
Annex C.1.18. Transcripció entrevista EE18i
Annex C.1.19. Transcripció entrevista EE19a
Annex C.1.20. Transcripció entrevista EE20i

Annex C.2. Transcripció relats personals
Annex C.2.1. Transcripció relats personals - ALTAVEU
Annex C.3.2. Transcripció relats personals - IMCITIZEN
Annex C.3.3. Transcripció relats personals – CTIAF

Annex C.3. Transcripció grups de discussió
Annex C.3.1. Transcripció grup de discussió - ALTAVEU
Annex C.3.2. Transcripció grup de discussió - IMCITIZEN
Annex C.3.3. Transcripció grup de discussió - CTIAF

Annex C.4. Registres qüestionaris individuals
Annex C.4.1. Registres qüestionaris adults
Annex C.4.2. Registres qüestionaris - ALTAVEU
Annex C.4.3. Registres qüestionaris - IMCITIZEN
Annex C.4.4. Registres qüestionaris - CTIAF

Annex C.5. Transcripció tallers participatius

Annex C.6. Diari de camp
Annex C.6.1. Registre diari de camp - ALTAVEU
Annex C.6.2. Registre diari de camp - IMCITIZEN
Annex C.6.3. Registre diari de camp - CTIAF

Annex C.7. Documents de l'anàlisi de fonts documentals
ANNEX C.7.1. Documents - ALTAVEU
ANNEX C.7.2. Documents - IMCITIZEN
ANNEX C.7.3. Documents – CTIAF

Annex D. Procés d'anàlisi de les dades – codificació i categorització

Annex D.1. Codificació i categorització - Entrevistes semiestructurades Experts

Annex D.1.1. Representacions socials del concepte participació infantil
Annex D.1.2 Representacions socials del concepte participació infantil
Annex D.1.3. Condicions – Experts
Annex D.1.4. Resistències – Experts
Annex D.1.5. Moments – Experts
Annex D.1.6. Canvis reconeguts en els infants – Experts
Annex D.1.7. Canvis reconeguts en l'entorn proper – Experts

Annex D.2. Codificació i categorització – Experiència ALTAVEU

Annex D.2.1. Context
Annex D.2.2. Representacions socials del concepte participació infantil - ALTAVEU
Annex D.2.3. Representacions socials del concepte participació liderada - ALTAVEU
Annex D.2.4. Significació i sentit de l'experiència - ALTAVEU
Annex D.2.5. Dispositius pedagògics – ALTAVEU
Annex D.2.6. Condicions i resistències – ALTAVEU
Annex D.2.7. Moments - CTIAF
Annex D.2.8. Canvis reconeguts en els infants - ALTAVEU
Annex D.2.9. Canvis reconeguts en l'entorn proper- ALTAVEU

Annex D.3. Codificació i categorització – Experiència IMCITIZEN

Annex D.3.1. Context
Annex D.3.2. Representacions socials del concepte participació infantil - IMCITIZEN
Annex D.3.3. Representacions socials del concepte participació liderada - IMCITIZEN
Annex D.3.4. Significació i sentit de l'experiència - IMCITIZEN
Annex D.3.5. Dispositius pedagògics – IMCITIZEN
Annex D.3.6. Condicions i resistències - IMCITIZEN
Annex D.3.7. Moments - IMCITIZEN
Annex D.3.8. Canvis reconeguts en els infants - IMCITIZEN
Annex D.3.9. Canvis reconeguts en l'entorn proper - IMCITIZEN

Annex D.4. Codificació i categorització – Experiència CTIAF

Annex D.4.1. Context
Annex D.4.2. Representacions socials del concepte participació infantil - CTIAF
Annex D.4.3. Representacions socials del concepte participació liderada - CTIAF
Annex D.4.4. Sentit i significació de l'experiència – CTIAF
Annex D.4.5. Dispositius pedagògics – CTIAF
Annex D.4.6. Condicions i resistències - CTIAF

Annex D.4.7. Moments - CTIAF
Annex D.4.8. Canvis reconeguts en els infants – CTIAF
Annex D.4.9. Canvis reconeguts en l'entorn proper - CTIAF



UNIVERSITAT DE BARCELONA